

TAMPEREEN YLIOPISTO

## Koulupolulle

Esiopetusikäisten ja vanhempien ajatuksia koulusta ja alkuopettajasta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

NEA NURMI

Marraskuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Nea Nurmi: Koulupolulle – Esiopetusikäisten ja vanhempien ajatuksia koulusta ja alkuopettajasta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 64 sivua, 6 liitesivua

Marraskuu 2017

---

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella koulusiirtymää ja koulunaloitusta esiopetuksessa olevien lasten ja heidän vanhempiensa näkökulmasta. Tutkimusaineisto kerättiin yhden esiopetusryhmän lapsilta ja vanhemmilta. Ryhmä- ja parihaastatteluihin osallistui yhdeksän lasta. Kymmenen esiopetusikäisen lapsen vanhempaa vastasi kyselylomakkeeseen. Tutkimusongelma sisälsi kaksi tutkimuskysymystä, joista toinen koski lasten ja vanhempien ajatuksia koulunaloittamiseen liittyen ja toinen niitä keinoja, joilla ensimmäisen luokan opettaja voi ottaa huomioon näitä toiveita ja tarpeita ja tukea lasta koulusiirtymässä.

Aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti sisällönanalyysin keinoin. Aineistoa luokiteltiin, tyypiteltiin ja teemoiteltiin. Haastattelukysymykset vaikuttavat teemojen *jännittäminen, valmius, opettaja, odotukset koululta ja koululaisuus* muodostumiseen. Lisäksi lasten vastauksista nousivat omiksi teemoikseen *sisarukset ja läksyt* sekä vanhempien vastauksista *itsenäistyminen ja pärjääminen. Avun ja tuen* teema nousi haastattelukysymyksistä ja muotoutui tarkemmin vastaajien puheessa. Vanhempien vastausten perusteella kouluvalmiustaidot luokiteltiin Huolilan ym. (1999) havainnointilomakkeen jaottelua soveltaen. Vanhempien opettajaa koskevien ajatusten perusteella muodostettiin hyvän ensimmäisen luokan opettajan tyyppiesimerkki.

Lapsille koulusiirtymä oli luonnollinen tapahtuma, joten he eivät pitäneet valmiuden pohtimista olennaisena. Lapset tiesivät, että koululaisuuteen liittyy odotuksia. He ajattelivat koululaiselta odotettavan käyttäytymiseen liittyvää kunnollisuutta. Kognitiiviset taidot eivät lasten mielestä liittyneet valmiuksiin, vaan koulu oli näiden taitojen harjoittelemista varten. Ensimmäisen luokan oppisisältöjen arvioitiin olevan helppoja. Opettajalta toivottiin lämminhenkisyyttä. Vanhemmilla sisaruksilla koettiin olevan suuri merkitys koulusiirtymässä, ja koululaisuus merkitsi usealle lapselle isosisaruksen kaltaiseksi isoksi koululaiseksi tulemistä. Koululaisuuden ja esiopetuksen välille haluttiin tehdä eroa. Koululaisuus oli lasten vastauksissa selvästi aikuisen määrittelemää. Lapsen koululaisidentiteetti alkoi muodostua jo esiopetuksessa. Siirtymäkäytänteitä tulisi kehittää niin, että ne mahdollistaisivat lapselle aktiivisemmän roolin siirtymässä.

Vanhempien mielestä lasten oli kouluun tullessaan hyvä hallita erityisesti sosiaalisia sekä käytännöllisiä arjen päivittäistoimintoihin liittyviä taitoja. Vanhemmat pohtivat koulusiirtymässä käytännön asioita ja antoivat koululaisuudelle pärjäämisen merkityksiä. Opettajaan suhtauduttiin luottavaisesti. Opettajan toivottiin olevan turvallinen ja lapset yksilöllisesti huomioiva vanhempien yhteistyökumppani. Koulun tulisi antaa tilaa ja aikaa koululaiseksi kasvulle. Ensimmäisen luokan opettajan tulisi tuntea esiopetuksen maailmaa ja huomioida lapset yksilöinä.

Avainsanat: esiopetus, koulusiirtymä, kouluvalmius, lapsuudentutkimus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>AIHEESTA TEHTYJÄ TUTKIMUKSIA</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAVOITE</b> .....	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>LAPSITUTKIMUS, LAPSUUDENTUTKIMUS JA LAPSINÄKÖKULMA</b> .....	<b>12</b>
<b>5</b>	<b>ESIOPETUS SUOMESSA</b> .....	<b>15</b>
5.1	ESIOPETUKSEN MÄÄRITTELYÄ .....	15
5.2	ESIOPETUKSEN HISTORIAA .....	16
5.3	ESIOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURI JA TAVOITTEET.....	17
5.4	ESIOPETUKSESTA PERUSOPETUKSEEN .....	18
<b>6</b>	<b>KOULUVALMIUS JA -SIIRTYMÄ</b> .....	<b>20</b>
<b>7</b>	<b>ESIOPETUKSESSA OLEVAN LAPSEN KEHITYS</b> .....	<b>24</b>
<b>8</b>	<b>TOTEUTUS JA ANALYYSI</b> .....	<b>28</b>
8.1	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	28
8.2	IHMISKÄSITYS .....	29
8.3	LAPSEN HAASTATTELU.....	30
8.4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	31
8.5	TUTKIMUSSUHDE .....	33
8.6	ANALYYSI.....	34
<b>9</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
9.1	JÄNNITTÄMINEN.....	37
9.2	LÄKSYT.....	38
9.3	SISÄRUKSEN MERKITYS.....	39
9.4	OPETTAJA .....	39
9.5	VALMIUS.....	41
9.6	KOULULAISUUS.....	42
9.7	ODOTUKSET KOULULTA .....	44
9.8	APU JA TUKI.....	45
9.9	ITSENÄISTYMINEN JA PÄRJÄÄMINEN – VANHEMPIEN AJATUKSIA KOULUSTA .....	46
9.10	TULOSTEN LOPPUKOONTI .....	49
<b>10</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>51</b>
10.1	TUTKIMUSETIIKKA JA LAPSITUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	53
10.2	LUOTETTAVUUS .....	56
10.2.1	<i>Laadullisen tutkimuksen luotettavuus</i> .....	56
10.2.2	<i>Lapsitutkimuksen luotettavuus</i> .....	57
10.3	LOPUKSI.....	59
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>60</b>	
LIITE 1.....	65	
LIITE2 .....	66	
LIITE3 .....	67	
LIITE4 .....	69	

# 1 JOHDANTO

Koulun aloittaminen tekee lapsesta koululaisen. Tämä näkyy jo opetussuunnitelmissa. Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) esiopetusikäisestä käytetään sanaa lapsi, kun taas Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) puhutaan oppilaasta. Koulun aloitus on lapselle suuri ja jännittävä muutos, ja se koskee jokaista lasta. Lapsen on sopeuduttava tilanteeseen, jossa on hallittava samanaikaisesti monta uutta muuttujaa: uusi ympäristö, uusi opettaja ja muut aikuiset, uudet koulutoverit, uudet säännöt, koulumatkat ja kokonaan uusi maailma (Keltikangas-Järvinen 2004, 264). Siirryttäessä alkuopetukseen, lapsen näkökulmasta muuttuvat ainakin seuraavat: fyysinen ympäristö, sosiaalinen ympäristö, kieli, kommunikaatio ja toimintatapa (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 225–226). Koulun aloittaminen sisältää mahdollisuuksia, toiveita, odotuksia ja oikeuksia (Opetushallitus, Onnistunut koulun aloittaminen). Myös perheen arkielämä muuttuu.

Lapsen kasvu- ja kehitystapahtumaa häiritsemässä ei Brotheruksen ym. (2002, 21) mukaan tulisi olla kynnyksiä, jollaiseksi siirtyminen varhaiskasvatuksesta oppivelvollisuuteen on perinteisesti mielletty. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tavoitteena on pitää huolta lapsen sujuvista ja turvallisista siirtymistä koulupolun nivelvaiheissa. Siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen edellyttää yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen henkilöstön kesken. Myös yhteistyö huoltajien kanssa on tärkeää. Vuosiluokkien 1-2 aikana lapsi kasvaa koululaiseksi. Koulu ei siis odota ”valmiita” koululaisia, vaan koululaisuus on pikemminkin alkuopetuksen tavoite. Alkuopetuksen tehtävänä on luoda perusta oppilaiden myönteiselle kehitykselle itsestä oppijana ja koululaisena sekä kehittää oppimisvalmiuksia. Alkuopettajan tulee tuntea oppimisympäristöt, toimintatavat ja ohjaavat asiakirjat. Jokaisen lapsen tilanne, oppimisvalmiudet ja tarpeet tulee huomioida. (POPS 2014, 98.)

Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on ohjeistus perusopetuksen kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tavoitteena on varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen muodostama lapsen kasvua ja oppimista tukeva jatkumo (EOPS 2014, 24). Jatkumossa esiopetuksella on oma paikkansa osana elinikäistä oppimista. Esiopetus ei siis ole perusopetukselle alisteista koululaisuuteen valmentamista. (Hujala 2002, 7.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 98) mukaan oppilasta kannustetaan olemaan ylpeä esiopetuksen aikana opituista taidoista.

Onnistunut siirtyminen perusopetukseen edistää lapsen turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia sekä kasvu- ja toimintaedellytyksiä. Siirtymävaiheiden käytäntöjen tulee olla suunniteltuja ja käytäntöjen kehittämisessä huomioidaan huoltajilta saatu palaute. Lapsen ja huoltajan kanssa keskustellaan alkavan opetuksen tavoitteista, tehtävästä ja toimintatavoista. Tavoitteena on, että lapset ja huoltajat tutustuisivat alkuopetuksen oppimisympäristöihin, toimintaan ja henkilöstöön ennen opetuksen alkua. (EOPS 2014, 24–26.)

Koululla ja varhaiskasvatuksella on katsottu olevan erilainen yhteiskunnallinen tehtävä. Tämä on ilmennyt eroina kasvuympäristöissä ja toimintakulttuureissa. (Hujala 2002, 27.) Koulusiirtymä on siirtymä kahden erilaisen kasvatusjärjestelmän ja kasvatuskulttuurin välillä (Linnilä 2006, 15). Sittemmin esi- ja alkuopetusta on pyritty tuomaan lähemmäs toisiaan. Esiopetus on pyrkinyt mukailemaan alkuopetusta erityisesti oppimisen sisältöalueiden osalta. Koulua ja päivähoitoa sekä erityisesti niiden esiopetusta yhdistää vastuu lasten oppimisesta sekä varhaislapsuuden oppimistoimintojen kehittämisen haaste. (Hujala 2002, 33.) Suunniteltu jatkuvuus on onnistuneen siirtymän kannalta tärkeää (Bulkeley & Fabian 2006). Kuitenkaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä siirtymässä ei ole erityisemmin huomioitu aiemmissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Siirtymän tukemisen ja yhteistyön tärkeyteen on siis perusteiden tasolla herätty melko myöhäisessä vaiheessa. Ensimmäinen kouluvuosi vaikuttaa siihen, minkälainen kouluasenne lapselle kehittyy ja minkälainen käsitys hänelle muodostuu itsestään oppijana (Merisuo-Storm 2005, 178). Varhaiskasvatus, alkuopetus sekä näiden välinen yhteistyö vaikuttavat lapsen elinikäisen oppimisen polkuun.

Koulusiirtymiin liittyvä julkinen keskustelu käsittelee usein sopivaa koulunaloituskäytäntöä ja lapsilta odotettavia valmiuksia. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat esiopetuksessa olevien lasten käsitykset koulusta sekä itsestään tulevina koululaisina. Olen haastatellut sekä esiopetusikäisiä, että heidän vanhempiaan koulun aloitukseen liittyen. Olen sisällönanalyysin avulla pyrkinyt löytämään koulunaloittajille merkityksellisiä teemoja ja tulkitsemaan niiden merkityksiä aiempaa tutkimustietoa vasten. Opettajaopintojen sekä kirjoitusprosessin aikana aloitetun ensimmäisen luokan opettajan työn kautta katson itse koulusiirtymää opettajan näkökulmasta. Tämä on vaikuttanut siihen, että tutkimuksessa on korostettu opettajan merkitystä haastatteleamalla lapsia ja aikuisia siitä, minkälainen on hyvä ensimmäisen luokan opettaja. Olen vastausten pohjalta kirjoittanut koosteen ominaisuuksista, joita opettajalta toivotaan. Opettaja voi osaltaan olla tukemassa lapsen sopeutumista kouluun. Kiurun ym. (2016) tutkimuksessa positiivinen suhde opettajaan suoja lasta kouluun sopeutumisen vaikeuksilta. Tällä oli merkitystä erityisesti silloin, kun äidin tuki oli vähäistä. Vähän tukea opettajalta ja äidiltä saaneet oppilaat sopeutuivat kouluun heikoiten.

Tutkimus on teoriaohjaava. Kuvauskategoriat on muodostettu sekä tutkimus- ja sitä kautta haastatteluteemojen että haastateltavien esiin nostamien teemojen perusteella. Teoreettinen viitekehys avaa esiopetuksen merkitystä ja asemaa, lapsinäkökulmaista tutkimusta, kouluvalmiuskäsitteen problematiikkaa sekä esiopetusikäisten lasten kehitysvaihetta. Olen käsitellyt myös lapsen haastattelun erityispiirteitä ja lapsitutkimuksen etiikkaa. Aiheen valinnan taustalla on oma kiinnostukseni ja sivuainesuuntautumiseni alkuopetukseen. Tavoitteena on ollut saada tutkimuksen avulla alkuopettajalle arvokasta tietoa varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta sekä lasten ja vanhempien ajatuksista koulunaloitukseen liittyen. Tutkimuksen taustalla on ollut periaate, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus tukeen ja turvallisuuden tunteeseen koulunaloituksessa.

## 2 AIHEESTA TEHTYJÄ TUTKIMUKSIA

Koulusiirtymä on ollut eri näkökulmista monien tutkijoiden mielenkiinnon kohteena. Esittelen muutaman aiheesta tehdyn tutkimuksen, joissa on huomioitu lapsen näkökulma koulusiirtymään sekä muita aihetta koskevia suomalaisessa kontekstissa tehtyjä tutkimuksia.

Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen ja Poikkeus (2016) ovat tutkineet esiopetuksessa olevien lasten uskomuksia koulusiirtymään liittyen. Tutkijat perustelevat lasten ajatusten tutkimista koulusiirtymästä juuri tämänkaltaisen tutkimustiedon vähäisyydellä. Tutkimukseen osallistui 1386 esiopetuksessa olevaa lasta, joita haastattelivat näiden omat vanhemmat. Tutkimuksessa vertailtiin tyttöjen ja poikien suhtautumista koulunaloitukseen. Tutkimuksen avulla muodostetut kategoriat olivat toverisuhteet, suhde opettajaan, oppiminen, formaali koulutyö (kuten kotitehtävät), informaali toiminta (kuten välitunnit), mukava koulun aloitus ja huolien puuttuminen. Suurimmalla osalla lapsista oli sekä positiivisia odotuksia että negatiivisia ennakkokäsityksiä kouluun liittyen. Uusien ystävien saaminen oli yleisin haastateltavien mainitsema positiivinen odotus. Kouluympäristöön tutustumisen ja ystävien koettiin helpottavan sopeutumista. Jotkut mainitsivat kasvavan itsenäisyyden positiivisena asiana. Pojat mainitsivat useammin positiivisia odotuksia erityisesti informaaliin toimintaan ja matematiikan oppimiseen liittyen. Tytöt mainitsivat useammin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen mukavana asiana koulun aloituksessa. Samaan tapaan olen tutkimuksessani kiinnostunut niistä positiivisista ja negatiivisista odotuksista, joita lapsilla on kouluun liittyen.

Linnilä (2006) on tutkinut kouluvalmiutta ja poikkeuksellista koulunaloitusta. Hän tulkitsee koulunaloitusta ja siitä johtuvaa kouluvalmiutta kontekstuaalisena, kulttuurisena, historiallisena ja sosiaalisena ilmiönä. Linnilä tarkasteli koulua koskevan säädöspohjan ja aikaisemman tutkimustiedon avulla kouluvalmiuskäytäntöjen kehittymistä Suomessa ja tutki poikkeuksellisesti koulunsa aloittaneiden ja traditionaalisen kouluvalmiuskäytännön läpikäyneiden lasten koulumenestystä. Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, mitä on kouluvalmiuspuhe. Aineistona tutkija käytti sekä virallista kouluvalmiuspuhetta, että ei-virallista, perheiden haastatteluissa tuotettua puhetta. Haastateltavana oli sekä lapsia että vanhempia. Haastateltavat olivat kokeneet lapsen kouluvalmiuden arvioinnin ja poikkeuksellisen koulunaloituksen. Lasten haastatteluissa koulunaloituksesta merkityksellistyi neljä näkökulmaa: toiminnallisuus/leikki, kaveruus, suhde

aikuiseen ja oikeudenmukaisuus. Lapselle koulunaloitus oli yhteisöllistä ja osallistavaa. Vertaisten kanssa toimiminen koettiin tärkeäksi. Yhteisöön kiinnittymisen myötä syntyi koululaisen identiteetti. Puhe kouluvalmiudesta oli tyypillistä vain aikuisten puheessa. Lapsille koulunaloitus oli luonnollinen, taitojen sijaan ikäsidonomainen tapahtuma. Linnilän (1997, 258) mukaan lasten tulkitseman koulunaloituksen ”luonnollistaminen” olisi hyvä lähtökohta kouluun pääsemisen oikeutukselle. Omassa tutkimuksessani valmiuden käsite jätetään avoimeksi niille tulkinnoille, joita esiopetuksessa olevat lapset ja heidän vanhempansa käsitteelle antavat.

Einarsdóttir (2010) tutki lasten kokemuksia ensimmäisellä luokalla. Lasten mukaan koulunkäynti oli erilaista kuin päiväkodissa, vaikka he eivät aina osanneetkaan selittää eroa. Koulussa oli enemmän kuuntelua ja odottamista. Leikkiminen oli sallittu vain välitunnilla. Tärkeimpinä oppisisältöinä lapset pitivät lukemista, kirjoittamista ja matematiikkaa. Kaksi haastateltua kahdestakymmenestä kertoi oppineensa ihmissuhdetaitoja. Lasten mielestä opettajan rooli oli opettaa oppiaineita ja tarkistaa, ovatko oppilaat suorittaneet tehtävänsä oikein. Kysyttäessä mieluisinta asiaa koulussa, lapset kertoivat pitävänsä oppimisesta, vapaavalintaisista tehtävistä ja välitunneista. Lapset olivat myös valokuvanneet mieluisia asioita koulussa. Eniten kuvia oli otettu leikkikentästä ja ystävistä. Kysyttäessä tylsistä ja vaikeista asioista monet mainitsivat lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan. Myös riidat mainittiin ikävänä asiana koulussa. Omassa tutkimuksessani positiivisten ja negatiivisten kouluun kohdistuvien odotusten lisäksi tutkimus käsittelee opettajan roolin merkitystä koulussa ja koulusiirtymässä.

Myös Sollarsin ja Mifsudin (2016) tutkimuksessa on huomioitu opettajan rooli ja merkitys. Tutkimuksen kohteena oli siirtyminen esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle lasten, vanhempien ja opettajien näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuvat lapset olivat jo aloittaneet ensimmäisen luokan. Lapsille luettiin tutkimuksessa koulusiirtymästä kertovaa kirjaa ja he saivat kertoa koulusiirtymästä nukelle sekä vierailta entisessä päiväkotiympäristössä. Kaikkien vastaajaryhmien vastaukset oli jaoteltu neljään eri teemaan: aikuisen ja lapsen välinen suhde, vertaissuhteet, erot esiopetus- ja koulujärjestelmän välillä sekä esiopetuksen ja koulun pedagogiikka. Lapset toivat tutkimuksessa esiin erityisesti ystävyys-suhteiden merkityksen ja omaehtoisen toiminnan, jolle oli koulussa vähemmän aikaa. Lapset luottivat opettajaan ja kertoivat, että opettaja auttaa ja tukee lasta tarvittaessa. Tarkastelen esi- ja alkuopetuksen välisiä eroja suomalaisessa kontekstissa luvussa 5.4.

Koulusiirtymää on tutkittu myös Jyväskylän yliopiston Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa, jossa tutkitaan oppilaiden motivaatioita ja oppimista koulussa ja kodissa. Seuranta alkoi esiopetusryhmissä vuonna 2006. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää keinoja auttaa oppilaita, joilla on heikko koulumotivaatio tai haasteita oppimisessa. (Alkuportaatt-seurantatutkimus.) Osana hanketta on tutkittu koulusiirtymän siirtymäkäytäntöjen vaikutusta oppilaan taitojen kehittymiseen



(Ahtola ym. 2011), esi- ja alkuopettajien sekä vanhempien näkemyksiä siirtymäkäytännöistä (Ahtola ym. 2016) ja positiivisen opettajasuhteen sekä vertaissuhteiden vaikutusta lapsen akateemisiin taitoihin alakoulussa (Kiuru ym. 2015).

Salo (1999) ja Karikoski (2008) ovat käsitelleet väitöskirjatutkimuksissaan koulusiirtymää. Karikoski (2008) on tutkinut koulusiirtymää ekologisenä siirtymänä haastattelemalla vanhempia toimintakulttuurien muutoksesta. Siirryttäessä esiopetuksesta peruskouluun lapsikeskeinen leikki- ja toimintaympäristö muuttui tavoitteelliseksi oppimis- ja opetusympäristöksi. Keskeistä oli myös lapsen prosessiluontoinen roolimuuos esiopetuksessa olevasta lapsesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Esiopetuskonteksti määritti muutoksen suuruuden. Kunnallisesta päivähoidosta sekä montessoripainotteisesta päiväkodista siirtyneillä lapsilla roolimuuos oli suurin ja jyrkin. Tutkimustulos on ollut lähtökohtana suunniteltaessa tutkimukseni otantaa. Haastateltavina oli päiväkotikontekstista siirtyviä, sillä muutos on heille oletettavasti suurempi ja jännittävämpi. Karikoski on soveltanut roolisiirtymiin van Gennepin siirtymäriittiteoriaa. Tämä sovellus on myös oman tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä.

Salon (1999) etnografisessa tutkimuksessa pyrittiin lähestymään koulun sosiaalisia käytäntöjä havainnoimalla peruskoulun ensimmäistä luokkaa. Tutkimusaineisto koostui videonauhoitetuista oppitunneista ja luokkahuonetilanteista sekä oppilaiden ja opettajien haastatteluista. Tutkija pyrki löytämään koulutyöstä erilaisia järjestyksiä. Koululaisten oli sopeuduttava näihin järjestyksiin, jotka liittyvät esimerkiksi aikaan, tilaan ja puhumiseen kohdistuvana kontrollina. Koulu vaati lapsia luopumaan lapsen identiteetistä. Salo määritteli lapsellisen vastakohtaksi koulullisen. Lapsellinen oli tutkimuksessa jotain sellaista, mikä ei ainakaan opettajan mielestä kuulunut koululaiselle. Lasten puheissa oppiminen, pitkäjänteisyys ja mallista katsominen kuuluivat koululliseen. Oman tutkimukseni avulla voidaan löytää myös erilaisia lasten olettamia kouluun liittyviä järjestyksiä, sekä valmiuteen liittyviä lapsiin kohdistuvia odotuksia.

Aiemmissä tutkimuksissa koulusiirtymä näyttäytyy lapsille luontevana tapahtumana. Kouluun liittyy sekä positiivisia odotuksia että negatiivisia ennakkokäsityksiä. Formaalin koulutyön odotetaan lisääntyvän ja leikkiin oletetaan olevan vähemmän aikaa. Koulu kohdistaa lapseen enemmän kontrollointia ja odotuksia kuin esiopetus. Suhde aikuiseen on erilainen kuin esiopetuksessa. Ystävyyssuhteet koetaan tärkeänä asiana koulussa. Lapsen identiteetti muuttuu koulunaloituksen myötä.

### 3 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Olen tutkimuksessani kiinnostunut lasten ajatuksista ja käsityksistä koulunaloittamiseen liittyen. Mitä lapset olettavat, että heiltä odotetaan koulussa, ja mitä he itse odottavat koululta ja opettajalta? Mitä merkityksiä he antavat käsitteelle ”koululainen”? Mitä ennakkotietoa heillä on koulusta, ja mistä tiedot ja käsitykset ovat peräisin? Mitkä tekijät auttavat lasta sopeutumaan kouluun? Jos perinteisesti on kysytty, mitä koulu odottaa lapselta, oma tutkimukseni kysyy, mitä lapsi odottaa koululta. Lasten haastattelun lisäksi tein lomakekyselyn lasten vanhemmille. Tutkimuksessa käsitellään siirtymää kahden kasvatusinstituution välillä. Vanhempien tehtävänä on ollut pohtia koulusiirtymää sekä lapsen että vastaanottavan koulun näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ovat:

Minkälaisia odotuksia ja ajatuksia koulutulokkailla ja heidän vanhemmillaan on koulunaloittamiseen liittyen?

Miten alkuopettaja voi lasten ja vanhempien mukaan ottaa huomioon koulutulokkaan toiveita ja tarpeita sekä tukea lapsen sopeutumista kouluun?

Tutkimus käsittelee esiopetusikäisiä lapsia, koulua sekä näiden välistä suhdetta. Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja osaavat mahdollisesti ennakoida, miten lapsen koulunaloitus sujuu. Vanhempien tehtävänä tutkimuksessa oli pohtia, mikä lapsen elämässä muuttuu, kun hän aloittaa koulun sekä, mitä taitoja lapsen olisi kouluun tullessaan hyvä osata. Vanhempien ajatusten ottamista mukaan tutkimukseen perustelen myös sillä, että haastattelutilanteessa lasta haastatellaan asiasta, josta hänellä ei välttämättä ole vielä kovin konkreettista käsitystä. Vanhempia pidin tärkeänä tietolähteenä erityisesti opettajaa koskevissa kysymyksissä. Tavoitteena oli saada tietoa keinoista, joilla opettaja voi tukea lapsen sopeutumista kouluun ja tehdä koulun aloitusta helpommaksi. Tarkoituksena ei ole ottaa kantaa sopivaan koulunaloituskäytäntöön, vaan pääpaino on lasten ja vanhempien ajatuksissa koulunaloituksesta koskien. Vanhemmat ovat lähtökohtaisesti tutkimuksessa läsnä jo tutkimuslupien kautta. Vanhemmilla on tietoa lapsen taustasta ja tarpeista. Vanhempien osallistumista korostetaan myös opetussuunnitelmissa. Linnilän (1997, 19) mukaan vanhempien

haastattelua voidaan pitää suhteellisen luotettavana kouluvalmiuden kuvaajana. Vaikka tutkimuksen tavoitteena ei ole ollut yksittäisten lasten valmiuden arviointi, voidaan silti olettaa, että vanhemmat ovat toisaalta kertoneet oman näkemyksensä valmiuskeskusteluun ja toisaalta lapsen kannalta merkityksellisistä asioista kouluun siirryttäessä.

# 4 LAPSITUTKIMUS, LAPSUUDENTUTKIMUS JA LAPSINÄKÖKULMA

Tutkimukseen vaikuttaa oleellisesti se, minkälaiseen teoreettiseen viitekehykseen se nojaa sekä, minkälaisia ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia sen taustalla on. Tutkimuksessa otetaan kantaa niihin taustasitoumuksiin ja käsityksiin, joihin tutkimus pohjautuu. (Karlsson 2010, 125.) Tämän tutkimuksen kannalta olennaisia ovat käsitykset lapsuudesta, kehityksestä ja koulusta. Esittelen lapsitutkimuksen taustoja ja käsitteistöä sekä pyrin sijoittamaan oman tutkimukseni lapsitutkimuksen kentälle. Tutkimuksessani olennaista on lapsen näkökulman tuominen esiin ja lapsen äänen kuuleminen.

Lapsitutkimus on väljimmillään lapsia koskevaa tutkimusta, ja se toimii eri tutkimusalojen yläkäsitteenä. Osa lapsitutkimuksesta on lapsuudentutkimusta. (Karlsson 2012, 19.) Lapsuudentutkimus on monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alue, jota yhdistää pyrkimys lasten ymmärtämiseen yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria. Lapsuudentutkimus käynnistyi 1980-luvun alussa sosiologian ja antropologian aloilla. Myöhemmin kenttä on laajentunut useille muille tieteenaloille. Suomeen perustettiin Lapsuudentutkimuksen seura ry vuonna 2008. (Alanen 2009, 9–10.) Lapsitutkimuksen kasvuun on vaikuttanut myös vuonna 1991 Suomessa voimaan tullut YK:n lapsen oikeuksien sopimus, joka velvoittaa huomioimaan lasten mielipiteen kaikissa heitä itseään koskevissa asioissa lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (kohta 12). Suomen Perustuslain (6 §) mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.

Uuden lähestymistavan myötä lapsuus nähdään tutkimisen arvoisena sosiaalisena konstruktiona (McNamee 2016, 42). Mielenkiinnon kohdistuminen lapsuuteen yhteiskunnallisena ilmiönä on tulosta sukupolvisuhteiden muutoksesta. Uudenlaista lapsuuden ja sukupolvien suhteiden ymmärtämisen tapaa on kuvattu sukupolvijärjestyksen käsitteellä. Lapset ja lapsuus sijoittuvat siinä yhteiskunnallisiin yhteyksiin, yhteiskuntansa sosiaaliin ja kulttuurisiin rakenteisiin ja niihin prosesseihin, joissa näitä rakenteita luodaan, ylläpidetään ja muutetaan. Nykyinen moderni lapsuus

kattaa kaikki sosiaaliset laitokset, joiden piirissä lapset toimivat. Se kattaa myös erilaiset lapsuuden asiantuntijaryhmät, näiden lapsen kehitystä koskevan tiedon ja osaamisen sekä lasten kohtelua säätelevät lait ja lapsia ja lapsuutta käsittelevän tutkimuksen. Lapsuus on siis vahvasti institutionalisoitu. Lapsuuden instituutiot ovat toisaalta normittavia ja rajaavia, mutta toisaalta ne mahdollistavat lapsille osallistumisen tapoja ja avaavat toimintamahdollisuuksia. Moderni lapsuus ymmärretään yksilön kasvun, kehityksen ja yhteiskuntaelämään sopeutumisen vaiheeksi. Yksipuolisen sosialisointinäkemyksestä on pyritty kyseenalaistamaan, eikä lapsuutta pidetä enää vain ”tulemisena joksikin”. Lasten yhteiskunnallinen noviisi oikeuttaa suojelun, kasvatuksen ja valvonnan aikuisten ja yhteiskunnan taholta. (Alanen 2009, 12–14, 17, 22.) Kuitenkin siinä missä lapset ennen suljettiin suojelun nimissä osallistumisen ja vaikuttamisen ulkopuolelle, ovat he nykyään keskeinen tietolähde heidän elinolojaan tutkittaessa (Nieminen 2010, 36). Nykykäsityksen mukaan lapset ovat siis erityisiä suojelua tarvitsevia aktiivisia toimijoita ja osallistuvia vaikuttajia omassa elämässään (Karlsson 2010, 125).

Lasten näkeminen osallistujina ja sosiaalisina toimijoina on muuttanut käsitystä aikaisemmin itsestäänselvyytenä pidetyistä aikuisten ja lasten välisistä perustavanlaatuisista ontologisista eroista (Strandell 2010, 103). Lapset eivät ole vain ”tulossa joksikin”, vaan he ovat aikuisten tapaan hetkessä toimivia subjekteja ja samanaikaisesti muuttuvia toimijoita. Subjektius, osallisuus, toimijuus ja valta-asema ovat yhteisöllisiä, alati liikkeessä olevia, yksilöiden välisiä sekä kontekstiin liittyviä riippuvuuksien verkostoja ja suhteita, jotka syntyvät kontekstisidonnaisessa vuorovaikutuksessa. (Karlsson 2012, 22–23.) Lapsi on siis myös tutkimuksessa aktiivinen ja pätevä sosiaalinen toimija ja tutkimuksen subjekti (McNamee 2016, 42).

Vastakkainasettelu suojelun ja osallistumisen, erityisyyden ja samanlaisuuden, käsitteiden *being* ja *becoming* välillä, on myös hankaloittanut keskustelua lapsuudentutkimuksesta. *Being*-käsitteellä viitataan lapsen käsittämiseen aikuisen kaltaisena sosiaalisena toimijana. *Becoming* taas viittaa lapsen käsittämiseen kehittyvänä ja ei-vielä-valmiina. Lapsitutkimusta on kritisoitu siitä, että *being*-luontoista tutkimusta pidetään liian annettuna lähtökohtana, jolloin aikuisuus on ikään kuin valmis, staattinen tila tai päämäärä. Aikuisuus nähdään siis liian valmiina. (Strandell 2010, 109.) Omassa tutkimuksessani suhde ”olemisen” ja ”joksikin tulemisen” (*being/being*) välillä on jossain määrin ristiriitainen. Toisaalta lapset ovat tulevia koululaisia eli tulossa koululaisiksi, ja toisaalta taas pidän lapsia pätevinä kertomaan käsityksistään ja tarpeistaan kouluun liittyen. Ymmärrän kouluvalmiuden yksipuoleisen lapsen valmiuden sijaan koulua koskevaksi valmiudeksi (luku 6). Tutkimuksen lähtökohtana on, että lapsen käsitys itsestään muuttuu siirryttäessä kouluun. Koululaisuus ei ole valmiiksi asetettu tila, vaan määritetty tutkimuksessa haastateltavien käsitysten mukaan.

Lapsuudensosiologian vahvistuminen on auttanut huomioimaan lasten näkemyksiä lapsuuden instituutioiden lisäksi myös yhteiskunnan muilla osa-alueilla. Tutkijoilta vaaditaan kykyä kuunnella lapsia ja käyttää tietolähteenä heidän kokemustietoaan. (Alanen 2009, 20.) Oma tutkimukseni sijoittuu lapsuudentutkimuksen kentälle kahdesta syystä. Ensinnäkin se sijoittuu lapsuuden keskeisten instituutioiden; varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välimaastoon. Toiseksi pyrin tutkimuksessa tavoittamaan lasten omaa ääntä tässä instituutioiden välisessä siirtymässä.

Osassa lapsuudentutkimusta tarkastellaan lasten tuottamaa tietoa ja heidän näkökulmiaan. Tällöin on kyse lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta, jonka tarkoituksena on tavoitella lasten näkökulmia ja heidän tuottamaansa tietoa. Tutkimuksessa pyritään kuuntelemaan lasten viestejä, nostamaan esiin ja analysoimaan lasten kokemuksia, näkemyksiä, painotuksia, tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Lapsinäkökulma läpäisee koko tutkimusprosessin tutkimuskysymyksen muotoilusta aineiston tuottamiseen ja tutkimusmenetelmän valinnasta johtopäätösten tekemiseen. (Karlsson 2012, 23–25.) Lapsinäkökulmaista tutkimusta kritisoidaan esittämällä, ettei aikuinen voi koskaan asettua lapsen asemaan. Kritiikki pitää paikkansa, mutta sama pätee yhtä lailla kaikkeen muuhunkin tutkimukseen. Tutkija ei voi koskaan täysin samastua tutkittavan asemaan. Tutkimuksessa voidaan kuitenkin käyttää sellaisia metodeja, jotka mahdollistavat lasten ajatusten kuulemisen. (Karlsson 2010, 132.) Lasten toiminta on sidoksissa toimintaympäristöön, paikkaan, aikaan, toisiin toimijoihin ja heidän intentioihinsa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa huomioidaan siis myös laajemmat kontekstit. (Karlsson 2012, 24.) Omassa tutkimuksessani esiopetuskonteksti on hyvin olennainen. Haastattelujen kautta pyrin tuomaan esille lasten omaa näkökulmaa koulusiirtymään. Myös vanhempien ajatuksia on otettu mukaan tutkimukseen. Vaikka vanhempien tehtävänä on ollut pohtia koulusiirtymää lapsen näkökulmasta, ei tutkimusta voida kutsua varsinaisesti lapsinäkökulmaiseksi. Myös lapsuuden tarkasteleminen kasvatusinstituutioiden kautta rajaa osaltaan lapsinäkökulmaa.

# 5 ESIOPETUS SUOMESSA

Esiopetuksesta vastaavat kunnat ja siihen luvan saaneet yksityiset organisaatiot (Opetushallitus, Esiopetus). Kunta voi päätöksensä mukaan järjestää esiopetusta koulussa, päiväkodissa tai perhepäiväkodissa (Hartonen 2014, 35). Suurin osa esiopetuksesta järjestetään päivähoidon yhteydessä. Vuonna 2016 koko maan esiopetuksen piirissä olevista lapsista 51 400 lasta kävi esiopetuksessa päivähoidon yhteydessä ja 11 000 lasta peruskouluissa (Tilastokeskus). Päiväkodeissa on pitkät perinteet esiopetuksen järjestäjänä ja toisaalta päivähoidon yhteydessä järjestettävän esiopetuksen suosion taustalla on kokopäivähoidon tarve. Monet vanhemmat ovat pitäneet tärkeänä opetuksen toteuttamista päiväkodissa. (Niikko 2001, 18.) Valitsin tutkimukseni aineistonkeruun kohteeksi päiväkodin yhteydessä sijaitsevan esiopetusryhmän, sillä otos edustaa tavanomaisinta tapaa järjestää esiopetus. Päiväkotikontekstin esiopetuksesta kouluun siirtyville lapsille muutos on suurempi. Jyrkkä ero kasvuympäristöjen ja toimintakulttuurien välillä pitkittää siirtymäprosessia (Karikoski 2008, 140–141) ja voidaan olettaa myös tuen tarpeen olevan tällöin suurempi. Kasvuympäristöjen ja toimintakulttuurien eroja on kuitenkin pyritty tasoittamaan, eli esi- ja alkuopetusta on tuotu lähemmäs toisiaan (Brotherus ym. 2002, 21).

## 5.1 Esiopetuksen määrittelyä

Esiopetuksen käsitelmäärittelyyn on ollut sidoksissa se, millaiseksi esiopetus on ymmärretty ja, millainen tehtävä sille on annettu. Virallisesti esiopetuskäsite mainittiin ensimmäisen kerran vuoden 1998 perusopetuslaissa, jossa todettiin esiopetuksen olevan osa varhaiskasvatusta, jonka tavoitteena on parantaa lapsen oppimisedellytyksiä. Laajan näkökulman määritelmien mukaan esiopetuksella on tarkoitettu enemmän kuin yhtä ikäluokkaa koskevaa varhaislapsuuden toimintamuotoa. Esiopetus on tällöin nähty ennen oppivelvollisuusikää ajoittuvaksi, kaikkia lapsia koskevaksi laaja-alaiseksi kasvatus-, hoito- ja opetustoiminnaksi. (Niikko 2001, 26–27.) Hakkarainen (2002, 8) on laajan määritelmän kannalla. Hänen mukaansa esiopetus tulisi käsittää koskemaan kaikkea tahallista ja tahatonta 0–8-vuotiaiden opetusta, sillä koulun aloitusta edeltävästä kehityksellisestä merkittävästä vuodesta huolimatta monet oppimisen kannalta merkittävät muutokset tapahtuvat ennen sitä. Keskilaaajan näkökulman mukaisesti esiopetus määritellään lähinnä 3–6-vuotiaiden lasten kasvatus-

ja opetustoiminnaksi, ja se on koskenut sekä kokopäivä- että puolipäiväryhmissä olevia lapsia. Monissa EU-maissa esiopetus on määritelty keskilaajan näkökulman mukaisesti (preschool, förskola). (Niikko 2001, 29.)

Suppeaa näkökulmaa edustavissa määrittelyissä esiopetus käsittää vain kuusivuotiaille suunnatun opetuksen ja kouluun valmentavan toiminnan. Tällainen määritelmä tulee esiin usein hallinnollisissa yhteyksissä. (Niikko 2001, 29.) Myös Opetushallitus määrittelee esiopetuksen kuusivuotiaille tarjottavaksi maksuttomaksi opetuksiksi (Opetushallitus, Esiopetus). Oma tutkimukseni kohdistuu institutionaaliseen siirtymään esi- ja alkuopetuksen välillä, joten käsitän esiopetuksen tutkimuksessani Opetushallituksen määrittämällä tavalla kuusivuotiaille tarjottavana perusopetuksena. Tämä ei kuitenkaan tarkoita kasvatusinstituutioiden ulkopuolisen opetuksen tai varhaiskasvatuksen merkityksen vähättelemistä, sillä koulutulokkaan taidot ovat myös näissä yhteyksissä opittuja.

## **5.2 Esiopetuksen historiaa**

Esiopetus on ollut yksi keskeisimpiä ja pitkäkestoisempia teemoja suomalaisessa varhaiskasvatuskeskustelussa. Vuosien mittaan on ollut erilaisia näkemyksiä siitä, miten esiopetus määritellään, mikä on esiopetuksen sisältö ja, missä sitä toteutetaan. (Hujala 2002, 1–3.) Esiopetuksen edeltäjänä Suomessa pidetään pikkulasten kouluja. Ensimmäinen pikkulasten koulu aloitti toimintansa 1839. (Ruoho 1983.) Esiopetuksen varhaismuotona ovat olleet myös lastentarhojen välitysluokat, jotka toimivat ulkomaisten esikuviensa tapaan kaikille lapsille suunnattuina kansakoulun esi- tai siirtymäasteina. Ne edustivat kasvatuksellista ajattelutapaa, ja pääpaino oli lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen alkeiden opettamisessa. Pikkulasten koulujen ja välitysluokkien keskeisenä kasvatuksen ja opetuksen periaatteena oli lasten opettaminen ja totuttaminen työhön. (Niikko 2001, 7–8.)

Kun 1960-luvulla ryhdyttiin uudistamaan peruskoulua, nousi myös esiopetus uudelleen kiinnostuksen kohteeksi (Niikko 2001, 9). Ensimmäiset esiopetuskokeilut aloitettiin Suomessa 1960-luvulla. Valtakunnallinen esiopetuskokeilu aloitettiin useilla paikkakunnilla 1970-luvun alussa ja se kesti kymmenen vuotta. Kokeiluja moitittiin liiallisesta kognitiivisen kehityksen painottamisesta eivätkä ne johtaneet varsinaisiin ratkaisuihin. (Lummelahti 2001, 10.) Koko 1970-luvun ajan suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena oli kokonaisen ikäluokan saattaminen kouluun edeltävänä vuonna esiopetukseen. Esiopetuksen toteuttamisen ei kuitenkaan taloudellisten ja poliittisten syiden vuoksi katsottu olevan tässä mittakaavassa tuolloin mahdollista. Vaikka



esiopetukseen osallistuminen ei vielä 1980-luvullakaan ollut kattavaa, sitä kehitettiin opetussuunnitelmaratkaisuin ja lainsäädäntökeinoin. Peruskoululain mukaan lapsi saattoi osallistua esiopetukseen, jota voitiin tarjota alle kouluikäisten lasten oppimisedellytysten parantamiseksi. Kuusivuotiaiden esiopetuksen katsottiin muodostavan selvän ja joustavan jatkumon varhaislapsuudesta oppivelvollisuusiälle. Viikoittaiseksi toiminta-ajaksi määrättiin kaksikymmentä tuntia, joka jakaantui viiteen nelituntiseen päivään. Esiopetuksen opetussuunnitelma oli laadittava kouluhallituksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. (Niikko 2001, 12–15.)

Esiopetuksen järjestäminen tuli kunnille pakolliseksi vuonna 1998, ja ensimmäiset yhteiset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin vuonna 2000 (Linnilä 2006, 108). Kaikille kuusivuotiaalle lapsille haluttiin turvata oikeus osallistua esiopetukseen päivähoidossa tai peruskoulun yhteydessä olevassa esiopetusluokassa. Päivähoito ja koulun toiminta haluttiin niveltää yhä kiinteämmin toisiinsa. Huoltaja päätti lapsen esiopetukseen osallistumisesta. (Niikko 2001, 15–16.) Esiopetukseen osallistumisesta tuli velvoittavaa vuonna 2015 (Opetushallitus, Esiopetuksesta tavoitteellista ja velvoittavaa). Perusopetuslaki (26 a §) velvoittaa osallistumaan esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Esiopetusjärjestelmää on kehitetty hyvin pitkän aikaa (Niikko 2001, 24). Esiopetus on viime vuosikymmenten aikana vakiinnuttanut asemansa koulutusjärjestelmässä.

### ***5.3 Esiopetuksen toimintakulttuuri ja tavoitteet***

Esiopetuksen tavoitteena on tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. (Perusopetuslaki 2 §.) Esiopetuksen kattavuuden parantamisessa on pyritty tasa-arvoon ja kaikkien lasten oppimisedellytysten parantamiseen. Esiopetuksen velvoittavuus on taannut jokaiselle lapselle oikeuden osallistua esiopetukseen taloudellisista tai alueellisista tekijöistä riippumatta. Esiopetuksen yhtenä tehtävänä onkin tasa-arvoisuuden edistäminen. Toimintaa suunnitellaan lapsilähtöisesti, ja sen tehtävä on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestään oppijana. Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. (EOPS 2014, 12–14.) Opettajan toiminta lapsen ymmärryksen lisääjänä on tavoitteellisen kasvatuksen ydin. Myös perushoito antaa mahdollisuuksia pedagogisiin toimintoihin. Se kytkeytyy opetukseen varhaiskasvatuksessa niin ruokailussa kuin lasten ohjaamisessa puhtauteen, terveyteen, käytöstapoihin ja niin edelleen. Perushoitoon yhdistyvän

pedagogisen ohjaustoiminnan tulisi pysyä arvostettuna käytäntönä myös esiopetuksessa. (Hujala 2002, 13.) Esiopetus mielletään osaksi elinikäistä oppimista ja laajempaa kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Toiminnassa koulun ja päivähoidon pedagogisen toiminnan parhaiden puolien on toivottu yhdistyvän. (Niikko 2001, 25.)

Esiopetus on toiminut vedenjakajana, jossa on huomioitava lapsen kasvatukselliset ja opetukselliset ja toisaalta myös hoidolliset tarpeet (Niikko 2001, 25). Samat tarpeet ovat läsnä myös alkuopetuksessa. Kokopäivähoitoa esiopetusvuotenaan tarvitseva lapsi osallistuu alkuopetusikäisenä usein aamu- ja iltapäivätoimintaan. Vuosiluokkien 1–2 opetuksessa huomioidaan esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen antamat valmiudet (POPS 2014, 98).

#### *5.4 Esiopetuksesta perusopetukseen*

Esiopetuksen ja koulun kasvatus- ja opetustoiminnassa on havaittavissa eroja, joita aiheuttavat esiopetuksen ja koulun erilainen yhteiskunnallinen asema ja tehtävä, molempien omat kasvattamisen ja opettamisen traditionsa, käsitykset opettamisesta ja oppimisesta sekä opettajien erilainen koulutus ja tehtävä (Karikoski 2008, 39). Erilainen historia ja kulttuuri esi- ja perusopetuksen välillä luo haastetta moniammatilliselle yhteistyölle (Karila & Rantavuori 2014). Esiopetuksen pedagogiikalla on merkitystä kouluun valmentamisessa, ja koulun pedagogiikalla taas on merkitystä lapsen kouluun sopeutumisessa ja sopeuttamisessa sekä koululaiseksi kasvussa. Toimintakulttuurien erilaisuudella on merkitystä siirtymäprosessissa, erityisesti lapsen ja koulun kasvuympäristön välisessä vuorovaikutus- ja sopeutumisprosessissa. Prosessin aikana esikoululaisesta kasvaa koululainen, joten kasvaminen sujuu oletettavasti sitä luontevammin, mitä enemmän koulun toimintakulttuuri mahdollistaa lapsen esiopetuksen toimintakulttuurissa hankitun oppimisen ja kehityksen jatkumisen. Koulunaloitusvaiheen toimintakulttuuriin tulisi sisällyttää lapsen sosiaalisten taitojen vahvistamista kuten leikkitoimintaa, lapsen itsenäistymistä ja vastuullisuutta harjaannuttavia tehtäviä, yksilöllisen oppimisen jatkumisen mahdollistavaa oppimistoimintaa ja akateemisten taitojen opettelua. Aikaa tulisi varata myös luokkayhteisön ja vertaisryhmien muodostumiselle, vuorovaikutustaitojen harjoittamiselle sekä kouluyhteisöön tutustumiselle ja sopeutumiselle. (Karikoski 2008, 35–39, 150.)

Sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 98), että Esiopetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014, 24–26) edellytetään esiopetuksen ja perusopetuksen välistä yhteistyötä. Siirtymää pohjustavan toiminnan tehtävänä on auttaa lapsia ja aikuisia valmistautumaan ja sopeutumaan muutokseen ja toisaalta luoda jatkuvuutta esiopetuksen ja perusopetuksen välille (Ahtola, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2012). Siirtymävaiheissa tehdään huoltajan kanssa

yhteistyötä lapsen edun mukaisesti. Lapsesta varhaiskasvatuksen aikana koottuja lapsen kehitystä ja oppimista kuvaavia dokumentteja sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa voidaan hyödyntää tietojen siirtämisessä. (VASU 2017, 18.) Opetuksen järjestäjä päättää yhteistyön ja tiedon siirron käytänteistä (EOPS 2014, 26). Käytännöt siis vaihtelevat eri kunnissa.

Ahtolan ym. (2012) tutkimuksessa mukana olleista opettajista lähes kaikki ilmoittivat käytäntönä olevan kouluun tutustumisen ja lapsista käytävät keskustelut. Vähemmän kuin joka kolmas opettaja tapasi henkilökohtaisesti lapsen perheen ennen koulun alkua, vastaanotti lapsen kasvun kansion tai teki yhteistyötä opetussuunnitelma-asioissa. Kaikki käytännöt koettiin ainakin jossain määrin tärkeinä, mutta erityisen tärkeänä koettiin koulutulokkaista käytävä keskustelu. Haasteena koettiin organisaatioiden erilaiset kulttuurit ja tiedonkulku. Samassa rakennuksessa toimiminen ei ollut toimivan yhteistyön tausta. Käytäntöjen koettiin myös olevan liian riippuvaisia yksilöiden toimista ja aiheuttavan näin epätasa-arvoa. Ahtolan ym. (2016) tutkimuksessa vanhemmat sekä esi- ja alkuopettajat kokivat kaikilla siirtymäkäytänteillä olevan merkitystä. Kouluun tutustuminen arvioitiin keskimäärin merkittävimmäksi siirtymäkäytännöksi. Vanhemmat ja esiopetuksen opettajat kokivat siirtymäkäytännöt keskimäärin tärkeimpinä kuin alkuopettajat. Poikkeuksen teki ainoastaan kasvun portfolio, jonka alkuopettajat kokivat keskimäärin tärkeämmäksi kuin vanhemmat ja esiopetuksen opettajat. Opettajat kokivat koulutulokkaista käytävät keskustelun erityisen tärkeiksi. Vanhempien mielestä kouluun tutustumisen jälkeen toiseksi tärkeintä oli opettajan tapaaminen ennen koulun alkua. Opettajien kesken tehtävä yhteistyö sekä yhteinen opetussuunnitelma koettiin vähemmän tärkeiksi.

Lisäksi Ahtola työryhmineen (2011) on osana Alkuportaati-hanketta toteutetussa tutkimuksessa selvittänyt koulusiirtymän käytäntöjen vaikutusta oppilaan taitojen kehittymiseen. Käytännöt viittaavat tutkimuksessa alkuopetuksen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Yhteistyö oli käytännössä lapsia koskevien keskustelujen käymistä, lasten koulututustumiskäyntejä sekä muuta esi- ja alkuopettajan tekemää yhteistyötä. Ne lapset, joiden esi- ja alkuopetustahot olivat harjoittaneet useita koulupolkua tukevia käytäntöjä, kehittyivät nopeammin akateemisissa taidoissa. Parhaiten suoriutumista ennustavat käytännöt olivat opetussuunnitelman parissa tehtävä yhteistyö ja tiedon välittäminen. Opettajan siirtymänaikaisilla toimilla voi siis olla hyvinkin paljon merkitystä lapsen oppimiseen. Esi- ja alkuopettajien kesken tehtävän yhteistyön merkitystä ei olla vielä täysin ymmärretty (Ahtola ym. 2016).

# 6 KOULUVALMIUS JA -SIIRTYMÄ

Koulu siirtymällä viitataan tutkimuksessa siirtymään esiopetuksesta perusopetukseen. Kouluvalmius on käsitteenä arvolatautuneempi. Esittelen tässä luvussa erilaisia näkökulmia kouluvalmiudesta, mutta tutkimuksen yhtenä tavoitteena on antaa lasten (ja vanhempien) kertoa siitä oma tulkintansa. Käsitteet vaihtelevat sen mukaan, kenen näkökulmasta niitä katsotaan. Kouluvalmiutta voidaan lähestyä joko kypsymisenä tai sosiokulttuurisesta näkökulmasta (Linnilä 2006, 30). Jantunen (2011, 63–64) puhuu koulukypsyydestä kokonaisvaltaisena tapahtumana, joka sisältää fyysisen kasvun, tunne-elämän kehittymisen ja tiedollisen kehittymisen näkökulmat. Linnilä (2006) painottaa tutkimuksessaan kouluvalmiutta ja poikkeuksellista koulunaloitusta sosiaalisena konstruktiona. Tällöin kouluvalmiuden arvioinnissa korostuvat ympäristötekijät ja vuorovaikutus (mt. 30). Kouluvalmiuteen vaikuttavat tekijät voidaan jakaa rakenteellisiin ja fysiologisiin muuttujiin, yksilön psykologisiin muuttujiin sekä sosiaalipsykologisiin muuttujiin (Linnilä 1997, 16).

Kouluvalmiuden arviointia Turussa uudistaneen työryhmän käsityksen mukaan kouluvalmius edellyttää riittävää iänmukaista selviytymistä kuudella kehityksen osa-alueella: omatoimisuus ja päivittäistoiminnot, sosiaaliset taidot ja tunneilmaisuus, motoriikka, visuomotoriikka ja hahmotus, kielelliset valmiudet, matemaattiset valmiudet sekä työskentelytaidot ja käyttäytyminen. Arviointikäytännön pyrkimyksenä on ollut korostaa vanhempien ja päiväkodin roolia kouluvalmiuden arvioimisessa. Kouluvalmiuden havainnointiin kehitetyssä lomakkeessa huomion kohteena ovat omatoimisuuden ja päivittäistoimintojen kohdalla riisuminen ja pukeminen, syöminen, siisteys ja päivärytmin omaksuminen. Sosiaalisten taitojen ja tunneilmaisun kohdalla havainnoidaan suhtautumista aikuisiin, tunteiden hallintaa, leikkitaitoja ja suhtautumista toisiin lapsiin sekä työskentelytaitoja. Motoriikka visuomotoriikka ja hahmottaminen näkyvät siinä, että lapsi on mielellään mukana liikunnallisissa leikeissä, suoriutuu päiväkodin liikuntatuokioiden tehtävistä, tunnistaa ja nimeää kehonsa osat, hyppii yhdellä jalalla, heittää ja ottaa kiinni palloa, hallitsee saksiotteen ja osaa leikata, hallitsee kynäotteen, piirtää perusmuodot ja jäljentää kirjaimia, piirtää ihmiskehon sekä kokoaa palapelejä. Kielelliset valmiudet taas merkitsevät kouluvalmiuden arvioinnissa sitä, että lapsi kuuntelee satuja ryhmätilanteessa ja muistaa kuulemansa, kertoo ja kuvailee asioita ja tapahtumia, ymmärtää ohjeita ryhmätilanteissa ja toimii niiden mukaan, kirjoittaa nimensä, riimittelee, rytmittää sanoja tavujakojen mukaisesti, ymmärtää paikkasanoja, kuulee ja

tunnistaa sanojen alkuäänteitä ja on kiinnostunut lukemaan oppimisesta. Matemaattiset valmiudet, looginen ajattelu ja päättely ovat arvion mukaan iänmukaisella tasolla, kun lapsi osaa luetella luvut 1-10 lukuloruna, tunnistaa luvut 1-10, ymmärtää kuva-numerovastaavuuden, laskee pelissä, ymmärtää matemaattisia sekä järjestykseen liittyviä käsitteitä, selviytyy pienistä yhteen- ja vähennyslaskuista ja päättelee kuvasarjasta tapahtumien kulun. Lisäksi arvioidaan, onko käyttäytyminen oppimistilanteessa tehtäväsuuntautunutta, minää puolustavaa vai sosiaalista riippuvuutta kuvaavaa. (Huolila ym. 1999, 10, 29, LIITE2.)

Linnilä (2006, 242–243) tarkasteli lasten koulunaloituspuhetta viiden diskurssin kautta. Diskurssit tutkija nimesi niistä esiin nousevien merkitysten sekä puhujille muodostuvien identiteettien mukaan kaveri-diskurssiksi, toimija-diskurssiksi, oikeuttaja-diskurssiksi, kunnioittaja-diskurssiksi sekä mukautuja-diskurssiksi. Kaveri-diskurssissa korostui yhteisöllisyys, osallisuus ja tarve liittyä kavereihin. Lapsi identifioitui kaveriksi, yhdessä toimijaksi ja yhteisön jäseneksi. Toimija-diskurssissa lapsi identifioitui aktiiviseksi leikkijäksi ja toimijaksi, jolle ensisijaista oli tekeminen. Oikeuttaja-diskurssi oli lapsen puhetta koulunaloituksen oikeudenmukaisuudesta. Oikeudenmukaisuuden periaatteen mukaan ikä toimi oikeuttajana, eli tietyn ikäinen lapsi oli oikeutettu menemään kouluun. Kunnioittaja-diskurssi ilmensi lapsen suhdetta opettajaan. Opettaja nähtiin luonnollisena auktoriteettina, johon suhtauduttiin hyvin positiivisesti. Mukautuja-diskurssi jäsenyi suhteessa aikuiseen, yleensä omiin vanhempiin. Lapsi oppi aikuisen käsityksiä ja pyrki mukautumaan niihin.

Kouluvalmiuden määrittelyssä on vuosikymmenten saatossa ollut eroja painotuksissa. Se on sidoksissa käsityksiin ihmisestä, oppimisesta, opettamisesta ja kasvatuksesta. (Linnilä 2006, 18.) Lapsen näkökulman tarkastelu koulunaloituksessa on aiheuttanut yksin lasta koskevia odotuksia ja vaatimuksia esiopetuksen, koulun opettajien ja lasten vanhempien taholta. Tällöin sivuutetaan myös vanhempien ja kodin merkitys siirtymävaiheessa. (Karikoski 2008, 18–19.) Tutkimukseni lähtöoletus on kuitenkin päinvastainen oletusten kohdistuessa pikemminkin koulun suuntaan. Suurin muutos koskee lasten elämää, joten pidän lapsen näkökulman tutkimista luontevana tapana tutkia koulusiirtymää.

Kouluvalmiuden rinnalla käytetään myös termiä oppimisvalmius. Tällöin painopiste on opetuksessa ja koulun valmiudessa vastaanottaa taustaltaan ja kehitystasoltaan erilaisia oppilaita. (Brotherus ym. 2002, 229–230.) Kouluvalmiuksien lähtökohtana on ollut opettajan näkökulma ja tarpeet, kun taas oppimisvalmiuksien lähtökohtana on yksilön elinikäinen oppiminen (Hakkarainen 2002, 10). Lapsen koulunkäynnin aloittamisen tuen taustalla on painopisteen siirtyminen lapsen valmiudesta koulun valmiuteen vastaanottaa erilaisia ekaluokkalaisia. Oppimisvalmius sopii siis käsitteenä tutkimukseeni paremmin, mutta haastattelutilanteessa kouluvalmius (valmis kouluun)

saattoi silti olla lapselle helpompi ymmärtää. Erilaisten oppilaiden valmiuksiin vastaaminen liittyy inkluusioon, joka voisi tarkoittaa ”mukaan kuulumista”. Koulun tulisi siis muuttua niin, että se sopeutuu oppilaan ja hänen ympäristönsä elämään ja todellisuuteen. (Väyrynen 2001, 16–17.) Yhtenä keskeisenä koulun valmiutena on asenteellinen valmius (Linnilä 1997, 22). Ajatus inkluusiivisesta koulusta on siis yhdensuuntainen oppimisvalmiuksien ja koulun valmiuden korostamisen kanssa.

Koulun valmiuden tekijöitä ovat lapsuuden maailman tunteminen ja lapsen kuuleminen. Lapsen maailmassa valmiuden pohtiminen ei ole olennaista, vaan koulusiirtymä mielletään pikemminkin luonnollisena tapahtumana. Toinen valmiuden tekijä ja haaste on kasvatuskumppanuus eli vanhemman asiantuntijuuden huomioiminen. Kolmantena on oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy, riskien minimointi sekä tuki. Koulun valmiuden haasteet ovat käytännössä opettajien ja opettajankoulutuksen haasteita. (Linnilä 2006, 263–264.) Koulu voi vaikuttaa siihen, että lapsi alkaa uskoa itseensä oppijana (Linnilä 1997, 22). Alkuopetuksen pedagogiikalla on vaikutusta oppilaan koko koulupolkuun. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettavat tavoitteeksi joustavan, lapsen tarpeista lähtevän oppimispolun varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen (EOPS 2014, 14). Monet oppimisen kannalta tärkeät valmiudet kehittyvät jo ennen esiopetusvuotta (Hakkarainen 2002, 8), ja varhaiskasvatuksella onkin suuri merkitys erityisesti tuen tarpeen tunnistamisessa.

Kuhunkin kehitysvaiheeseen liittyy sille tyypillinen lapsen ja aikuisen suhde (Hakkarainen 2002, 44). Värri (2000) puhuu vanhempien lapsen kohdistamasta kasvatuksellisesta odotushorisontista. Reflektiivisenä odottaminen ilmaisee vanhempien välittömästä suhteesta etääntyvää asennetta, joka ilmenee esimerkiksi kasvun arviointina sekä kasvatuspäämäärien tietoisena asettamisena ja saavuttamisena. Se suuntautuu johonkin ei vielä -aspektiin, eli johonkin, mikä on lapsen kehityksessä tavoiteltua ja toistaiseksi toteutumaton. Lapsen kasvun arviointi ei ole neutraalia eikä yhteisömoraalista riippumatonta. Odotuskriteerit ovat erilaisia sen mukaisesti, havainnoidaanko ensisijaisesti kollektiivisiä kasvatustavoitteita, eli määräävätkö ulkoiset normit kasvatusta ja kasvun arviointia, vai ymmärretäänkö lapsen omaehtoinen kasvu kasvatussuhteen ensisijaiseksi lähtökohdaksi. Kollektiivisesta lähtökohdasta ja yleisiin tavoitteisiin peilattuna arviointi keskittyy herkästi siihen, mitä lapsi ei vielä osaa. (mt. 100–101.) Koulussa lapsen ja kasvattajan välinen suhde tarkoittaa opettaja-oppilas -suhdetta. Koululla ja opettajalla on oma, opetussuunnitelman pohjalta muodostuva odotushorisonttinsa. Koululaiseksi kasvamisen tavoite vuosiluokilla 1–2 ja siihen liittyvä valmiuksien kehittäminen (POPS 2014, 98) voidaan tulkita niin, että nykyinen opetussuunnitelma ei kohdista odotuksia varsinaisesti koulutulokkaaseen, vaikka toisaalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet voidaan nähdä tällaisena kouluvalmiuden

odotushorisonttina. Toisaalta esiopetuksessa korostetaan lapsen yksilöllisiä tarpeita, toiveita ja oppimisen tavoitteita. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei aseteta kaikille yhteisiä tavoitteita. (EOPS 2014, 14.) Koulun valmiuden ongelmana on toisaalta lapsen yksilöllisen kasvun huomioiminen ja toisaalta tavoitteellisuuden yhdistäminen.

Käsitys koulun valmiudesta on pro gradu -työssäni läsnä, sillä pyrin selvittämään lasten ja vanhempien käsityksiä opettajan mahdollisuuksista tukea lasta koulunaloituksessa. Kasvuympäristön muuttuessa myös lapsen rooli muuttuu, ja lapselle asetetut rooliodotukset ovat vaativampia (Karikoski 2008, 38). Koulun aloittaminen edellyttää lapselta lapsen roolin jättämistä, väliaikaista purkamista ja etäisyyden ottoa, jotta opetusnäkökulma kävisi mahdolliseksi. Koulussa oppilas asettuu rooliinsa ja oppimaan. Oppilas harjoittelee uuden kokonaisen roolin. (Salo 1999, 283.) Erilaisten kulttuurien sosiaalisen aseman muutokseen liittyviä riittejä tutkinut van Gennep on jaotellut riitit ero-, siirtymä- ja liittymisriitteihin (van Gennep 1960, 10–11). ”Eskari” on perinteisesti ollut kuusivuotiaalle sosiaalinen riitti nousta päivähoitolapsesta melkein koululaisen rooliin (Hujala 2002, 8). Karikoski (2008, 100) sovelsi teoriaa tutkimukseensa jaotteleamalla koulusiirtymän eri vaiheet erovaiheeseen, kynnysvaiheeseen ja liittymisvaiheeseen niin, että erovaihe käsitti esiopetusvaiheen, kynnysvaihe taas koulunaloitusvaiheen ja koulukontekstiin liittymisvaihe kuvasi koulukontekstiin sopeutumista. Tällainen jaottelu sopii myös omaan tutkimukseeni.

Tutkimukseni sijoittuu van Gennepin teorian ja Karikosken jaottelun mukaisesti tarkasteltuna ero- ja kynnysvaiheen taitteeseen. Haastatteluhetkellä esiopetusvuosi läheni loppuaan ja lapset olivat jo käyneet tutustumassa kouluun. Lapsilla ei vielä tässä vaiheessa ole varsinaista koululaisen roolia. Ensimmäisen luokan opettajan tuki lapsen siirtymässä painottuu kynnysvaiheeseen ja jatkuu koko lukuvuoden, kunnes lapsi on sopeutunut kouluun. Salon (1999) tutkimuksessa koululaiselta odotettiin kunnollisen koululaisen roolia. Karikosken tutkimuksessa (2008) koulunaloittajan rooli oli pitkälti yksilöllinen ja riippui edeltävästä esiopetuskontekstista. Lapset kokivat roolimutoksen kasvuympäristön muuttuessa. Siirtymäprosessin aikaisella pedagogiikan muuttumisella saattoi olla vaikutusta lapsen roolimutokseen esiopetuksessa olevasta lapsesta koululaiseksi. Vähäisintä muutos oli esi- ja alkuopetuksen yhdysluokasta siirtyneiltä ja suurinta muutos oli päiväkodin esiopetuksesta siirtyneillä lapsilla. Pedagoginen jatkuvuus helpotti siirtymäprosessia. (mt. 44, 120–121, 133.) Omassa tutkimuksessani kaikki haastateltavat tulevat samanlaisesta esiopetuskontekstista, joten roolimutoksia ei ole mahdollista tässä mielessä verrata. Käsitän koulusiirtymän ja koululaisuuden silti samaan tapaan prosessina, joka alkaa esiopetusvuonna ja jatkuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 98) mukaisesti alkuopetuksessa koululaiseksi kasvuna. Koulusiirtymä muuttaa myös vanhempien roolin koululaisen vanhemmiksi.

# 7 ESIOPETUKSESSA OLEVAN LAPSEN KEHITYS

Kehitys on suhteellisen pysyvää muuttumista, johon kuuluu oppimista (Lummelahti 2001, 21). Lapsen kehitystä kuvataan pääasiassa eri osa-alueilla tapahtuvaksi muutokseksi (Hakkarainen 2002, 18). Kehitys ankkuroidaan usein ikään ja aikaan sekä kuvataan erilaisina vaiheina (Hakkarainen 2008, 11). Kehitys määritelläänkin usein ikäkausittaiseksi, jolloin kysymyksessä on kvantitatiivinen kehityskäsitys. Kykyjen ja osaamisen määrällinen kuvaus on kuitenkin kasvun eikä varsinaisesti kehityksen kuvaamista. Kehityksestä kertovat piirteet eivät näy suoraan lapsen suorituksessa. (Hakkarainen 2002, 18, 54.) Karikoski (2008, 14) arvelee demokraattisen yhteiskunnan tasa-arvoajattelun vaikuttavan iän mukaan säädetyn koulunaloittamisiän taustalla. Lapsen kehitys on kuitenkin yksilöllistä, mikä aiheuttaa haasteita esi- ja alkuopetuksen toteuttamiselle. Kvalitatiivisen kehityskäsityksen mukaan kehitys jakautuu vaiheisiin, joilla on tietty suunta. Siirtyminen kehitysvaiheesta seuraavaan edellyttää varhaisempien rakenteiden hallintaa. Tasolta toiselle siirtyminen tapahtuu vähitellen. (Lummelahti 2001, 21, 27–28.) Kehityksen havainnollistaminen on mahdollista lähinnä vain laatimalla siitä malleja. Tyypillinen tapa eri tieteenaloilla on tutkia kehitystä yhä pienemmiksi rajattuina osa-alueina. Psykologiaan on vakiintunut kehityksen jakaminen osa-alueiksi kognitiiviseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen ja motoriseen kehitykseen. (Hakkarainen 2008, 11–13.)

Kehityopsykologinen lähtökohta luo tavan lapsen käyttäytymisen ja edistymisen systemaattiseen arviointiin (Linnilä 2006, 25). Lapsen kehitysvaiheita arvioidaan siinä kontekstissa, jossa lapsi muutoinkin toimii. Kun lapsen kehitysvaihe tunnetaan, voidaan toiminta ja oppimisympäristö järjestää lapsen edellytyksiä vastaavaksi. Kehitysvaihetta vastaava toiminta on lapselle tarpeeksi helppoa, mutta innostuksen ja motivaation säilymisen kannalta myös kyllin haasteellista ja vaativaa. Onnistunut toiminta vahvistaa lapsen itsetuntoa. (Lummelahti 2001, 21–22, 27–28.)

Symonds (2015, 22) korostaa lapsen psyykkisen hyvinvoinnin tukemista koulusiirtymissä. Hyvinvoinnin osatekijät ovat identiteetti, itsetunto, pätevyys, autonomia ja sosiaalinen tuki. Nämä vaikuttavat lapsen käsitykseen itsestä. Tässä tutkimuksessa lapsen minäkäsitys ja identiteetti ovat



oleellisia käsitteitä lasten pohtiessa käsitystä itsestään tulevana koululaisena. Minäkäsitys kuvaa yksilön kokemuksia itsestään. Se on yksilön tiedostama näkemys itsestään. (Aho 2005, 22.) Minäkäsitys sisältää yksilön kuvan omasta kehostaan, yksilön roolit ja sosiaaliset suhteet, ihanneminän sekä yksilön näkemykset kyvyistään ja muista psyykkisistä ominaisuuksistaan (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 14). Identiteetissä on kyse yksilön ainutlaatuisuudesta sekä paikan määrittämisestä. Minässä tärkeitä ovat yksilölliset, persoonan sisäiset tekijät, kun taas identiteetissä korostuvat persoonan ulkopuoliset tekijät. (Aho 2005, 22.) Linnilä (2006, 40) korostaa identiteetin merkitystä koulunaloitusvaiheessa, jossa lapsi on tavoittamassa koululaisen identiteettiä.

Minäkäsityksen perusta luodaan jo vauvan ja vanhempien välisessä tunnesuhteessa, mutta ikävuodet 6-13 ovat minäkäsityksen herkintä kehitysaikaa. Lapsen havainto-, päättely- ja arviointikyvyt ovat kehittyneet riittävästi, hänelle tulee vertailukohteita koulun alkaessa, hän irtautuu kodista ja saa systemaattista palautetta muilta ihmisiltä päivittäin. (Aho 2005, 33–34.) Minäkäsityksen kolme dimensiota ovat reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Näistä jokainen jakautuu vielä suoritusminäkuvaan, sosiaaliseen minäkuvaan, emotionaaliseen minäkuvaan ja fyysis-motoriseen minäkuvaan. Reaalinäkuva on todellinen, tiedostettu käsitys siitä, minkälainen minä olen. Ihanneminäkuva kuvastaa sitä, minkälainen yksilö haluaisi olla. Normatiivinen minäkäsitys kuvaa, minkälaisena muut ihmiset näkevät yksilön. (Aho 2005, 23–24.) Uuden psyykkisen toiminnan hallinta edellyttää omien kykyjen pohdintaa ja refleksointia. Lapsi pyrkii sisäistämään ristiriidan haluamansa asian ja sen toteutettavuuden välillä. Ihanneminän ja todellisen minän erottaminen sekä todellisen minän arvioinnin muutos ovat osoituksia uuden yksilösubjektin ja toimijan synnystä. Yksilösubjektin muutos luo pohjan kouluvalmiudelle. Esikriittisessä vaiheessa lapsi omaksuu uuden koululaisen sosiaalisen roolin suhteuttamalla sitä mahdollisuuksiinsa selviytyä uudesta tilanteesta. Lapsen refleksion kautta syntyy todellinen kouluvalmius. (Hakkarainen 2002, 52.) Ihanneminäkuva ja reaalinäkuva ovat siis ristiriidassa ennen kouluvalmiutta. Koulun alun ja sen myötä lapsen kohdistuvan arvioinnin lisääntyessä voidaan olettaa normatiivisen minäkäsityksen merkityksen kasvavan.

Eriksonin teoriassa psyykkinen kehitys perustuu biologiseen kypsymiseen rinnastettavissa olevaan skeemaan, joka määrää ajoituksen ja järjestyksen toisiaan seuraaville vaiheille ja niille tyypillisille psyykkisille prosesseille. Kunkin vaiheen kehitys on yhteydessä seuraaviin vaiheisiin ja yksilön aiempi kehityshistoria on mukana suuntaamassa kehitystä. Kullekin vaiheelle ominaista yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen dynamiikkaa kuvataan psykososiaalisen kriisin käsitteellä. Koulutulokkaan kehityskriisi liittyy pystyvyyden ja alemmuuden tunteiden teemoihin. Pystyvyys tarkoittaa sisäistä motivaatiota ja halua saada aikaan tärkeäksi ja arvokkaaksi koettua. Epäonnistumiset ja huono menestyminen koulussa vertaisryhmään nähden voivat johtaa

kokemuksiin omasta kyvyttömyydestä, huonoon itsetuntoon tai itseluottamuksen puutteeseen. (Lehtinen ym. 2007, 23–24.) Positiivisen käsityksen muodostuminen omasta osaamisesta ja selviytymisestä niin koulussa kuin muuallakin on tärkeää lapsen kehityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Myönteinen minäkäsitys suojaa lasta myöhemmiltä käyttäytymisongelmilta. Erityisesti viiden ja seitsemän ikävuoden välillä lapsen kyky vertailla omia suorituksiaan muiden suorituksiin kehittyy. (Nurmi ym. 2006, 70, 104.) Tämän seurauksena ensimmäisen kouluvuoden aikana itsetunto heikkenee selvästi (Aho 2005, 34). Koulutulokkaalla on usein myönteisiä uskomuksia omasta suoriutumisestaan ja hän suhtautuu positiivisesti oppimiseen (Nurmi ym. 2006, 104). Lapsi rakentaa minäkäsitystään kaiken kuulemansa ja näkemänsä perusteella (Aho 2005, 34). Onnistumiset rakentavat myönteistä minäkuvaa itsestä oppijana (Nurmi ym. 2006, 104).

Esiopetussuunnitelma-asiakirjoissa 1970- ja 1980-luvuilla lapsen kehitys nähtiin vaiheittain etenevänä yksilöllisenä prosessina. Myöhemmin 1990-luvulla lapsen emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys sekä kasvatus- ja opetustyön yhdensuuntaistaminen saivat enemmän huomiota. Vuoden 2000 Esiopetussuunnitelman perusteissa näkemyksiä lapsen kehityksestä laajennettiin selkeästi kasvun ja oppimisen suuntaan. (Niikko 2001, 123.) Nykyisten esiopetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan kunkin lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä sekä tietojen ja taitojen kehittymistä ja pyritään ennalta ehkäisemään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. (EOPS 2014, 14.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 14) mukaan opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä.

Kehitykseen vaikuttavat ympäristö- ja kulttuuritekijät sekä vuorovaikutus ja lapsen aktiivinen toiminta. Tieteellisen tutkimuksen avulla tuotetut kehityskuvaukset kertovat, mitä yksilö osaa tai hallitsee tai miten hän suoriutuu tietyssä iässä eri tilanteissa ja toiminnan osa-alueilla. Ikään kytkeytyjä kehityskaaren kuvauksia on kritisoitu siitä, että ne antavat ymmärtää iän ja kypsymisen tuottavan yksilössä näkyvät muutokset. Kehitykseen vaikuttavia selkeitä syytekijöitä on kuitenkin vaikeaa osoittaa. Lapsen toiminnassa positiivisena pidettyjä muutoksia pidetään usein kehityksenä. Kehityksen laadulliset muutokset ovat vaikeasti havaittavissa ja jäljitettävissä. (Hakkarainen 2008, 13–16, 18.) Vasta kun siirrytään psyykkisten prosessien tasolta laajempiin kokonaisuuksiin, voidaan puhua kehityksestä ja laadullisista muutoksista. Kouluun valmistautuminen ei edellytä koulutaitojen suoraa harjoittamista, vaan kokonaisvaltaista toiminnallista mallia, jossa painotetaan leikin ja järjestelmällisen oppimisen välistä laadullista siirtymää. (Hakkarainen 2002, 18, 67.) Perinteiseen kehityskäsitykseen peilattuna on ymmärrettävää, että koulun aloittaminen ikään sidottuna tapahtumana on pitänyt sisällään erilaisia kouluvalmiuden vaatimuksia. Uudempi tapa ymmärtää

kouluvalmius koulun valmiutena liittyy osaltaan kvalitatiiviseen kehityskäsitykseen ja osaltaan oppilaan tukemisen mahdollisuuksiin ja inklusion periaatteeseen.

# 8 TOTEUTUS JA ANALYYSI

Tässä luvussa kerrotaan yleisesti laadullisesta tutkimuksesta sekä tämän tutkimuksen ihmiskäsityksestä ja analyysimenetelmästä. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysinä. Käyn läpi tutkimuksen käytännön toteutusta, kontekstia sekä lapsen haastattelua erityispiirteineen. Reflektoin myös tutkimussuhdetta. Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumetodit ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja dokumentteihin perustuva tieto. Olen kerännyt tutkimusaineiston esikoululaisilta haastattelemalla lapsia kasvokkain sekä lasten vanhemmilta lomakekyselyllä. Yhtenä tutkimuksen tavoitteena oli lasten äänen kuuleminen, joten haastattelu tuntui luontevalta valinnalta. Pidin tärkeänä tutkijan ja tutkittavien välistä vuorovaikutusta. Suorassa kohtaamisessa oli mahdollista vastailta lasten esittämiin kysymyksiin tutkimuksesta, joten suora haastattelu oli myös tutkimusetiikan kannalta perusteltua. Haastateltavien tavoittaminen ja haastattelujen käytännön järjestäminen oli myös päiväkotikontekstissa suhteellisen helppoa. Lomakyselyn koin vanhempien kohdalla olevan sekä tutkijan, että tutkittavien kannalta vaivattomin vaihtoehto.

## 8.1 Laadullinen tutkimus

Ihmisiä muuna kuin biologisena olentona tutkivissa tieteissä maailma muodostuu merkityksistä, joita ihmiset ovat antaneet tai kulloinkin antavat ilmiöille ja tapahtumille. Ilmiöitä voidaan tutkia vain laadullisin menetelmin. (Varto 2005, 13–14.) Laadullisessa tutkimuksessa kielellä ja merkityksillä on keskeinen asema (Tynjälä 1991, 395–396). Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Näitä kahta yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana, joka tarkoittaa yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella. Se on merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Nämä yksittäiset kohteet saavat merkityksensä elämismaailmasta. (Varto 2005, 28.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi on perusteiltaan näiden merkitysten tulkintaa (Tynjälä 1991, 396). Tutkija ymmärtää mielen avulla tutkimuskohteensa ja näin ymmärrettäväksi tuleva suhde mielen ja tutkimuskohteen välissä on merkityssuhde (Varto 2005, 85). Todellisuus avautuu yksilölle merkitysten kautta ja nämä merkitykset yksilö omaksuu siinä yhteisössä, johon hän kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. Merkitysteoria sisältää käsityksen,

jonka mukaan ihminen on perusteiltaan yhteisöllinen. Merkitysten lähteenä toimii se yhteisö, johon yksilö kasvatetaan. Merkitykset ovat intersubjektiivisia eli subjekteja yhdistäviä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Laadullinen tutkimus on eräänlainen sateenvarjokäsite erilaisille laadullisille tutkimuksille. Laadullista ja määrällistä tutkimusta on perinteisesti tarkasteltu vastakkainasettelujen kautta. Käsitteiden yksiselitteinen määrittely on osoittautunut hankalaksi. Laadullinen tutkimus liittyy erilaisiin perinteisiin, ja myös määrällinen tutkimus voi tarkoittaa laadullisen tutkimuksen perinteessä monenlaista. Tutkimusongelma määrittää tutkimustyyppin, -strategian ja -otteen. Tutkimusongelman muotoilu ei ole koskaan teoria- tai arvovapaata. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9, 65–68.)

## 8.2 Ihmiskäsitys

Rauhala (2005) mukaan ihmisen ontologinen perusmuotoisuus voidaan esittää kolmijakoisena. Olemassaolon perusmuodot ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tutkimuksessani näistä olennaisia ovat tajunnallisuus ja situationaalisuus. Situaatio on elämäntilanteena osa sitä maailmaa, johon yksilö joutuu suhteeseen. Se on ainutkertainen, vaikka ihmisten tilanteissa onkin kulttuurin, tapojen, arvojen, normien ja yhteiskunnallisten olojen määrittämiä yhteisiä tekijöitä. Tajunnallisuus on inhimillisen kokemisen kokonaisuus. Tajunnallisuuden olemus on mielellisyyttä, eli olemispuoli tulee olemassa olevaksi mielen ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. Mieli toimii merkityksen antajana ja se ilmenee tai koetaan aina jossain tajunnan tilassa eli elämyksessä. Tajuntaa itsessään ei voida tutkia, vaan tutkittavana on aina vain sen sisältöjä, joissa tajunta on olemassa. Kun mieli asettuu tajunnassa suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa siten, että ymmärrämme tuon objektin, asian tai ilmiön kyseisen mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteessa yksilö asettuu ymmärtävällä tavalla suhteeseen tilanteeseensa. Merkityssuhteiden muodostamista verkostoista syntyy maailmankuva ja yksilön käsitys itsestään. Merkityssuhteet organisoituvat siten, että uudet mielen ilmentymät suhteutuvat jo olemassa olevaan tietettyyn ja tunnettuun kokemuserustaan, joka on otettava kokemusten ymmärtämisyhteytenä huomioon. Situaatioon kuuluvat komponentit määräävät aina jonkinasteisesti sitä, mitä ihminen on tajunnassaan ja kehon prosesseissa. (Rauhala 2005, 32–43.) Ihminen situationaalisena voi tulla tutkittavaksi jonkin tietyn tilanteen tekijän kannalta, jolloin teemaksi nousee tämä tekijä ja sen merkitysyhteys tilanteen kokonaisuudessa. Tutkija siis tematisoi tutkimuskohteensa. Tutkittavaa tulkitaan siis jo esiymmärryksen mukaisesti jonain. (Varto 2005, 79.)

Omassa tutkimuksessani lapsi on tuleva koululainen. Koululaisuuden sisällöt määrittyvät haastateltavien puheessa. Esiopetuskonteksti toimii tutkimuksen ymmärtämisyhteytenä. Esiopetuskonteksti ja esiopetuksessa olemisen taas määrittävät koulutulokasta. Esiopetuksessa olevan lapsen situationaalisuus merkitsee kasvatettavana olemista suhteessa päiväkodin henkilöstöön. Toisaalta myös tulevaisuuden koululaisuus ja koululaisen rooli määrittävät aina jossain määrin esiopetusta. Esiopetusikäinen on tulokas suhteessa peruskouluun. Tutkimuksen kohteena ovat esiopetusikäisten ja heidän vanhempiansa koululle, koululaisuudelle, kouluvalmiudelle ja opettajalle antamat merkitykset. Lapsen kouluun liittyvät merkityssuhteet vaikuttavat siihen, minkälainen on hänen käsityksensä itsestään tulevana koululaisena.

### **8.3 Lapsen haastattelu**

Haastattelu on koko yhteiskunnan läpäisevä tiedonhankinnan muoto (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 9). Haastattelussa korostetaan haastateltavaa subjektina (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35). Hänelle on annettava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastateltava on haastattelutilanteessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Kvalitatiivisen haastattelun on katsottu mahdollistavan myös lapsen näkökulman esiin tuomisen. (Alasuutari 2005, 145, 162.) Haastattelun hyvä puoli on myös sen joustavuus tiedonkeruumetodina: tutkija voi tarttua lapsen ajatuksiin ja kysyä tarkentavia kysymyksiä tilanteen mukaan (O'Reilly, Ronzoni & Dogra 2005, 206). Haastattelun avulla on mahdollista kerätä hyvinkin laaja aineisto (esim. Eskelä-Haapanen ym. 2016).

Erilaisista haastattelumuodoista olen katsonut teemahaastattelun parhaiten sopivan tutkimuksen aineistonkeruumetodiksi. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Lapsen haastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa tutkimuksen keskustelun sisältöön vaikuttavat niin lapsi itse kuin haastattelijakin (Alasuutari 2005, 162). Haastattelutilanteeseen vaikuttavat niin tutkijan odotukset kuin kulttuurissa ja yhteiskunnassa vallitsevat arvostukset sekä aikuisten taipumus toimia kasvattajina avoimen kuuntelun sijaan. Lapsen tilaa rajaavat siis kyselykulttuuri, haastattelijan johdattelu sekä lasten niukka ja fokuoitunut ilmaisutapa. Lapselle on ominaista yhteisöllisyys, ystävyys, leikki, leikillisuus, toiminnallisuus, ihmettely, kokeileminen ja huumori. Lapset käyttävät kielen lisäksi paljon myös muita ilmaisutapoja. Lapsen kokemismaailmaa ei tavoiteta, jos tutkija ei huomioi lapsille ominaisia tapoja toimia ja ilmaista itseään. Lasten

erityisyys haastaa tutkijan kehittämään ja käyttämään sellaisia menetelmiä ja toimintatapoja, jotka antavat lapsille mahdollisuuden kertoa näkemyksistään. (Karlsson 2010, 129, 135.) Vaikka uuden, lapsen sosiaalisena toimijana tunnustavan näkemyksen mukaan lapsen ja aikuisen välisiä eroja ei tulisi nähdä itsestäänselvyyksinä, on lapsia haastateltaessa otettava huomioon lapselle ominaisia kerronnan tapoja sekä kontekstin mukanaan tuomia erityispiirteitä. Tutkija joutuu tasapainoilemaan erityisyyden ja samanlaisuuden periaatteiden välillä. (Strandell 2010, 103–104.)

Lapset osallistuivat haastatteluihin pareittain. Yhdessä haastatteluista haastateltavia oli kolme. Ryhmähaastattelu on keino pienentää aikuisen ja lapsen välistä valtaeroa (Nieminen 2010, 37). Tällöin lapsen tapa puhua pääsee paremmin esille. Lapset voivat keskustella teemasta keskenään, jolloin teemasta voidaan saman haastattelun aikana saada erilaisia näkökulmia. Haastatteliija voi myös tarkkailla lasten keskinäisiä suhteita. Ryhmähaastattelun avulla on siis mahdollista saada hyvin rikasta aineistoa. (O'Reilly ym. 2013, 210–211.)

Lapsen haastattelun erityispiirteenä on, että lapsi ei voi yksin päättää tutkimukseen osallistumisesta. Lapsen haastattelu toteutuu siten aina vähintään kolmiosuhteessa. (Alasuutari 2005, 147.) Oman tutkimukseni kohdalla portinvartioita oli useampia. Uudenlaisen lapsinäkökulmaisen ajattelutavan myötä ei riitä, että suostumus tutkimukseen osallistumiseen saadaan lapsen huoltajalta tai lasta edustavalta instituutiolta. Lapsi ottaa aina kantaa tutkimukseen osallistumiseen tavalla tai toisella, kysyttiin häneltä suostumusta tai ei (Strandell 2010, 96). Uuden ajattelutavan mukaisesti tutkimuksessa tarvitaan kuitenkin aina lapsen oma suostumus, joka on johdettavissa lapsellekin perustuslain mukaan kuuluvasta itsemääräämisoikeudesta (Nieminen 2010, 33). Etenkin pieniä lapsia tutkittaessa lasten tutkijan läsnäoloon liittyviin kysymyksiin vastaaminen on hyvin olennaista (Strandell 2010, 97).

#### **8.4 Tutkimuksen toteutus**

Tutkimuksen aineisto koostuu esiopetusikäisten lasten haastatteluista, sekä vanhemmille jaetuista lomakekyselyistä. Haastattelut toteutettiin satakuntalaisen päiväkodin esiopetusryhmässä. Haastatteluja oli yhteensä neljä. Näistä kolme oli parihaastatteluja ja yksi toteutettiin kolmen lapsen ryhmässä. Haastatteluihin osallistui seitsemän tyttöä ja kaksi poikaa. Hain tutkimuslupaa kunnan varhaiskasvatuspäälliköltä. Tämän jälkeen otin yhteyttä päiväkodin johtajaan. Sain häneltä esiopetusryhmän yhteystiedot. Kysyin vielä esiopetusryhmän henkilökunnalta, sopiiko tutkimuksen toteuttaminen esiopetusryhmässä heille. Saatuaani luvat tutkimuksen toteuttamiseen, kävin päiväkodilla esittäytymässä ja tutustumassa ja jätin vanhemmille jaettavat lapsen osallistumislupaa koskevat lomakkeet. Sovimme myös tarkemmin tutkimuksen toteuttamisesta ja siihen liittyvistä

aikatauluista. Päiväkodin opettajat lupautuivat jakamaan osallistumislupalomakkeet lasten vanhemmille. Osallistumisluvan oli määräaikaan mennessä saanut yhdeksän lasta. Lopullisen luvan antoi haastattelun alussa lapsi itse. Kaikki vanhemmiltaan luvan saaneet lapset suostuivat haastateltaviksi.

Esiopetuksen opettajat muodostivat haastattelujen parit ja ryhmän oman harkintansa mukaan. Haastattelut tehtiin toukokuussa 2017 esiopetuspäivän aikana. Haastattelukysymykset ovat liitteessä 2. Lainasin yliopistolta haastatteluja varten nauhurin. Haastattelut olivat kestoaltaan lyhyitä (noin 20 minuuttia), ja niiden aikana lapsilla oli mahdollisuus piirtää. Lapsilla oli mahdollisuus jäädä piirtämään vielä haastattelun jälkeen, ja kaikki halusivat jäädä ainakin hetkeksi. Lapset saivat lopuksi kynät ja kumit kiitokseksi osallistumisesta. Lopuksi aineisto kirjoitettiin tekstitiedostoksi, eli litteroitiin analyysiä varten.

Päiväkodin opettajat lupautuivat jakamaan vanhemmille kysymyslomakkeet, joten jätin lomakkeet päiväkodille. Vanhempien kysymyslomake on liitteessä 3. Kerroin lomakkeessa vastausten olevan osa tutkielmani aineistoa ja, että vastaaminen on vapaaehtoista. Lomakkeisiin vastattiin nimettömästi. Vastausaikaa oli pari viikkoa. Lomakkeet palautettiin päiväkodille, ja niitä palautui 10 kappaletta.

Otanta oli harkinnanvarainen, eli otokseen poimittiin tutkimuksen tarpeita ajatellen sopiva joukko. Soinisen ja Merisuo-Stormin (2009, 121–122) mukaan näin valittua osajoukon perusjoukkoa on syytä kutsua otoksen sijaan näytteeksi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 87) kuitenkin muistuttavat näyte-käsitteen kuuluvan ennemminkin määrällisen tutkimuksen perinteeseen. Lasten kanssa tutkimusta tehtäessä lapsen osallistumiseen vaikuttaa niin moni taho (ja tietysti myös lapsi itse), ettei tällöin voida mielestäni puhua myöskään osallistujien poimimisesta. Käytännössä tiedonantajien määrään vaikuttavat tutkimusresurssit (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85) ja lapsia tutkittaessa myös portinvartijoiden päätökset ja lopulta lasten halukkuus osallistua tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrää olennaisempaa on tavoittaa sellaista tutkittavia, jotka osaavat kertoa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (mt. 85).

Päiväkoti, jossa tein haastatteluja ei ollut minulle ennestään tuttu. Päiväkoti painotti toiminnassaan kouluvalmiuksia. Esiopetusryhmä teki jonkin verran yhteistyötä lähellä sijaitsevan koulun kanssa. Tämä tuli ilmi myös ensimmäisessä haastattelussa kysyessäni kouluun tutustumisesta.

*Lapsi1: Me ollaan käyty muillaki kerroilla*

*Minä: Nii koulussa tutustumassa*



Lapsi2: *Mm. Kerran me mentiin sinne ruokalaanki*

Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan olleet menossa tähän kyseiseen kouluun. Lapset olivat siis saaneet tietoa koulusta tutustumiskäynnillä sekä vierailemalla esiopetusryhmän kanssa läheisessä koulussa. Lapsi3 ja Lapsi4 eivät kysyttäessä maininneet tarkemmin, mistä olivat saaneet tietoa koulusta. Lapsi3 kuitenkin kertoi haastattelun aikana, että hänellä on neljättä luokkaa käyvä isovelji. Lapsi5 mainitsi kotiin jaetusta infolapusta. Lapsi8 ja lapsi9 eivät kysyttäessä osanneet sanoa, mistä olivat tutustumispäivän lisäksi saaneet tietoa koulusta. Koulusta puhuessaan lapsi9 viittasikin paljon tutustumispäivään.

Lapsi9: *No siel ku sai mentii syömää sinne ni siel oli pelkkää jätskiä*

Tutustumispäivästä oli selkeästi haluttu tehdä lapsille mukava kokemus. Tutustumispäivänä lapset olivat tavanneet tulevan opettajan ja luokkakavereita sekä tutustuneet kouluympäristöön. Koulua aloittelevalla lapsella monet kouluun liittyvät asiat ovat jo kulttuurisesti tuttuja (Salo 1999, 224).

## 8.5 Tutkimussuhde

Ennen haastatteluja kävin päiväkodilla vierailemassa ja esittelemässä itseni lapsille. Kerroin esikouluryhmälle haluavani haastatella heitä kouluunmenosta, koska omasta koulunaloituksestani on jo niin kauan, etten enää muista, minkälaista ensimmäiselle luokalle meneminen oli.

Haastattelutilanteen alussa esittelin itseni ja kysyin, muistavatko lapset vierailuni. Kerroin opiskelevani opettajaksi ja tekeväni koulutyötä, johon haluaisin kuulla esikoululaisten ajatuksia, sillä he osaisivat pian koulunsa aloittavina parhaiten kertoa ajatuksiaan kouluunmenosta. Kerroin myös, että kysymyksiini ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia ja, että haastattelunauhoitetta ei kuuntele lisäkseni kukaan muu.

Opettajaksi valmistuminen auttoi perustelemaan tutkimukseni tiedontarpeen lapsille, mutta pohdin, missä määrin tulevan ammattini kertominen on vaikuttanut lasten vastauksiin. Lasten suhtautuminen tutkijaan vaihteli. Seuraavasta haastatteluotteesta ilmenee lapsen suhtautuminen tutkijaan opettajana tai ainakin enemmän tietävänä aikuisena.

Lapsi3: *Sit ku o oppinu lukee pääsee kakkoselle. Ja osaa tehdä ne kaikki aika helpot tehtävät.*

Lapsi4: *ööm*

Lapsi3: *Muute täytyyks koulus ol yks vuosi ni sit pääsee kakkoselle?*

Lapsi kysyi aikuisen varmistusta käsitykselleen. Kysymiseen saattoi vaikuttaa toisen haastateltavan lapsen epärointi. Lasten vanhempia en tavannut henkilökohtaisesti. Vanhemmat saivat tietoa tutkimuksesta lomakkeella, jossa kysyttiin lupaa lapsen tutkimukseen osallistumiselle (LIITE 1). Lomakkeessa kerroin olevani pro gradu -tutkielmaa esi- ja alkuopetuksen välisestä siirtymästä tekevä luokanopettajaopiskelija ja, että olen kiinnostunut työssäni esikoululaisten ja huoltajien ajatuksista koulun aloitukseen liittyen sekä siitä, miten alkuopettaja voi ottaa huomioon näitä toiveita ja tarpeita ja tukea lapsen kasvua koululaiseksi. Lomakkeessa oli myös lyhyt kuvaus haastattelujen toteuttamisesta sekä yhteystietoni.

## 8.6 Analyysi

Jokainen tutkimus edellyttää oman menetelmän luomista. Perusteena voi käyttää oppikirjamenetelmää tai mallia. (Varto 2005, 161.) Haastattelun analyysin toteutin sisällönanalyysinä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä laadullisessa tutkimusperinteessä. Sitä voidaan pitää yksittäisenä metodina, mutta myös väljänä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin liitettävissä olevana teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysi tarkoittaa siis kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä. Sisällönanalyysin avulla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineisto käydään läpi ja siitä erotellaan tutkimuskysymyksen kannalta kiinnostavat asiat muun sisällön jäädessä pois. Tekstistä etsitään merkityksiä. Aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyyppitellään ja lopuksi kirjoitetaan yhteenveto. Tutkijan tehtävänä on järjestetyn aineiston perusteella tehdä mielekkäitä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91–92, 103–108.) Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan käsitellä monipuolisesti ja joustavasti.

Haastattelun analyysi etenee tutkimusongelman asettamisesta ja tutkimuskysymysten tarkentamisesta aineiston keruutavan valintaan ja aineiston keruuseen. Tämän jälkeen aineistoon tutustutaan ja sitä rajataan, järjestellään, luokitellaan ja teemoitellaan. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010 12.) Omassa tutkimuksessani olen sekä luokitellut, teemoitellut että tyyppitellyt aineistoa. Haastatteluaineistosta rajattiin pois sellaiset ilmaukset, jotka eivät liity tutkimuksen aiheeseen.

Luokittelu on yksinkertaisimmillaan aineiston järjestelemisen muoto. Aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan luokkien esiintyvyys aineistossa. Tulokset voidaan esittää taulukkona. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 93.) Olen luokitellut vanhempien vastauksia taidoista, joita koulutulokkaan olisi hyvä osata Huolilan ym. (1999, LIITE 2) kouluvalmiuden havainnointilomakkeen osa-alueita mukailleen (LIITE 4). Vanhempien vastauksista löytyi kaikkia valmiuden osa-alueita motoriikkaa,

visuomotoriikkaa ja hahmottamista lukuun ottamatta. Olen lisännyt koulun järjestyksiin liittyvät valmiudet kuvaamaan sellaisia koululaisilta odotettuja ominaisuuksia, jotka liittyvät koulussa toimimiseen ja käyttäytymiseen. Arviointiraportin jaottelu ei sisältänyt myöskään kellonaikojen tunnistamista tai omista tavaroista huolehtimista. Kellonajat käsitellään tavallisesti matematiikan oppisisältöjen yhteydessä, joten olen sijoittanut ne matemaattisiin valmiuksiin. Omista tavaroista huolehtimisen olen sijoittanut omatoimisuus ja päivittäistoiminnot osa-alueen alle.

Teemoittelu voi olla luokittelun kaltaista, mutta siinä painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu. Aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Ryhmittelyn jälkeen aineistosta etsitään varsinaisia teemoja eli aiheita. Aineistosta etsitään siis tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. Teemahaastattelussa haastattelun teemat muodostavat jo itsessään jäsennetyn aineiston. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Omassa tutkimuksessani koodasin tekstistä eri aihepiirejä käsitteleviä ilmauksia eri värein. Tämän jälkeen yhdistin samaa aihetta koskevat ilmaukset teemaa kuvaavan käsitteen alle.

Haastattelukysymykset (LIITE 2) vaikuttivat seuraavien teemojen muodostumiseen: jännittäminen, opettaja, koululaisuus, odotukset koululta ja valmius. Lasten haastatteluaineistosta nousi näiden lisäksi kaksi teemaa: läksyt ja sisarukset. Vanhempien lomakehaastatteluista nousi itsenäistymisen ja pärjäämisen teema. Avun ja tuen teema on hieman välimaastossa, sillä opettajan mahdollisuuksista tukea lasta kysyttiin haastatteluissa, mutta haastatteluissa tuli esiin opettajan lisäksi myös muita tärkeitä tekijöitä. Teemat ovat osin päällekkäisiä. Esimerkiksi sisarukset ja opettaja liittyivät osaltaan avun ja tuen teemaan.

Tyypittely on aineiston ryhmittelyä tietyiksi tyypeiksi. Teemojen sisältä voidaan etsiä näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia ja muodostaa niistä eräänlainen yleistys, tyyppiesimerkki. Joukko tiettyä teemaa käsitteleviä näkemyksiä tiivistetään siis yleistykseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Olen tiivistänyt vanhempien vastausten pohjalta hyvän ensimmäisen luokan opettajan ominaisuuksien kuvauksen hyvän opettajan tyyppiesimerkiksi.

Tutkijan on muodostettava oma suhteensa teoriaan. Tutkimus voi olla aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teoriaohjaavaa. (Eskola 2001, 136.) Teoriaohjaavassa analyysissä voi olla teoriakytkeä, mutta se ei pohjautu suoraan teoriaan tai teoria voi avustaa analyysin etenemistä. Omassa tutkimuksessani on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan. Analyysiyksiköt valittiin aineistosta, mutta aikaisempi tieto ei suoraan ohjannut analyysiä. Tarkoituksena ei ole teorialähtöisen analyysin tavoin testata teoriaa, vaan pikemminkin luoda uusia näkökulmia. Teoriaohjaava analyysi sopii parhaiten tähän tutkimukseen, sillä tutkittavan käsitteen määrittely on vapaata suhteessa ilmiöstä jo tiedettyyn. Käytännössä kouluvalmiuden ja

koululaisuuden sisällöt on jätetty avoimiksi. Toisaalta kontekstia ja ilmiöstä jo tiedettyä ei voida täysin sivuuttaa. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 95–97.)

Aineiston varsinainen analysointi kattaa teemojen tai ilmiöiden vertailun ja tulkintasäännön muodostamisen. Tulokset kootaan, tulkitaan ja niitä koetellaan suhteessa aineistoon ja sen ulkopuolelle. Viimeisenä vaiheena on tutkimuksen käytännön vaikutusten pohtiminen ja jatkotutkimusten identifiointi. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12.) Olen yhdistänyt tulkintojani aiempiin tutkimuksiin. Oma ennakkokäsitykseni oli, että koulunaloitus on päiväkodin yhteydessä esiopetuksessa käyvälle lapselle jännittävä tapahtuma. Lapsilla on todennäköisesti jo jonkin verran tietoa ja kokemusta koulusta fyysisenä ympäristönä.

# 9 TULOKSET

## 9.1 Jännittäminen

Lapsi1 ja lapsi2 olivat sitä mieltä, ettei kouluun menoa kannata jännittää. Lapset olivat sitä mieltä, että jännitystä lieventää se, jos opettaja on ennestään tuttu. Lapsi3 ja Lapsi4 myönsivät, että kouluun meneminen jännittää. ”*Mut siel on tosi kivaa*”, totesi lapsi4 heti jännittämiskysymyksen perään. Lapsi3 kertoi menevänsä isoveljen luo, jos alkaa jännittää. Kysyttäessä opettajan mahdollisuuksista auttaa jännittävää lasta, lapsi3 totesi: ”Jos vaik harmittaa ni se lohduttaa.” Lapsi5, lapsi6 ja lapsi7 kertoivat, ettei heitä jännitä mennä kouluun. Lapsi5 sanoi, ettei kouluun menoa tarvitse jännittää ja naureskeli jännittämisen olevan kiellettyä. Lapsi7 oli aluksi sitä mieltä, että jos alkaisikin jännittää, ei jännittämislle voisi tehdä mitään, muuta kuin ”vaa jännittää”. Hän kuitenkin lisäsi pian, että jännittämisestä voisi kertoa opettajalle. Lapsi8 ja Lapsi9 eivät hekään jännittäneet koulun alkua. Myös he olivat sitä mieltä, että opettaja voi auttaa jännittäjää. Lapsi9 antoi tästä esimerkin.

Lapsi9: *Mutku me oltii siel koulus ni sil tuli siel luokas ikävä äitii ni se alko itkee*

Minä: *Joo tekiks se opettaja sit jotaki?*

Lapsi9: *joo*

Minä: *Mitäs se opettaja teki?*

Lapsi9: *Se yritti sanoo, et su äiti tulee iha koht*

Yhdeksästä haastatellusta lapsesta kaksi (lapsi3 ja lapsi4) myönsi jännittävänsä kouluun menoa. Lapset olivat yhdessä haastateltavina. Jännittämistä on voinut olla vaikea myöntää ryhmähaastattelussa. Toisaalta jännityksen puuttuminen voi johtua siitä, että koulun alkuun oli toukokuussa vielä aikaa, ja koulunaloitus on voinut tuntua lapsista vielä melko kaukaiselta. Mutkaton suhtautuminen koulunaloitukseen voi kertoa myös koulun alkamisen kokemisesta luonnollisena tapahtumana, jota ei ole syytä jännittää. Samankaltainen huolien puuttuminen tuli esiin myös Eskelä-Haapasen ym. (2016) tutkimuksessa.

## 9.2 Läksyt

Suhtautuminen läksyihin vaihteli lasten keskuudessa. Lapsi3 ja lapsi4 pitivät läksyjä ikävänä asiana koulussa.

Minä: *Mitäs te ajattelette, mikäs siel koulussa olis vähä sellasta tylsää?*

Lapsi4: *Noo läksyje tekemine*

Lapsi3: *Joo se o o iha kauheeta*

Lapsi4: *Joo ja vaa tekeetekeetekee*

Lapsi3: *Joo ja varsinki lukemine läksyistä*

Lapsi4: *JOO*

Minä: *Okei*

Lapsi4: *tylsäätylsää*

Lapset selkeästi tiesivät, että läksyjen tekeminen vie aikaa ja vaatii vaivannäköä. Läksyihin käytetty aika on pois lasten omaehtoisesta toiminnasta. Lapsi5, lapsi6 ja lapsi7 taas odottivat innolla läksyjen saamista.

Minä: *Entäs (lapsi7) mitäs sä ajattelet et koulussa olis sellasia kivoja juttuja?*

Lapsi7: *Varmaa läksyt ja sitten tota*

Lapsi5: *Munki mielestä on läksyt ne o ihkuja*

Lapsi6: *Nii munki mielestä*

Lapsi7: *Sit matikkaa läksyt*

Lapsi8 ja lapsi9 pitivät läksyjä tylsinä. Lapsi8 mainitsi tässä yhteydessä jo koulua käyvät kaverinsa.

Lapsi9: *Et pitäs tehd läksyi. Se o tylsää*

Lapsi8: *Se o iha tylsää*

Minä: *joo*

Lapsi8: *Paitsi et kaks mun kaverii ketkä asuu mun lähel ni ne on jo koulus*

Minä: *Tuleeks niille sit paljo läksyä?*

Lapsi8: *no joo*

Kaverien läksyt ovat ehkä pois yhteiseltä leikkiajalta. Koulu rajoittaa lapsen ajankäyttöä myös kotona sanelemalla nukkumaanmenoajoja, rajoittamalla leikkimistä ja saattaa viedä vapaa-aikaa myös viikonlopulta (Salo 1999, 88). Läksyt tulevat uutena asiana koulutulokkaalle ja tuovat uudenlaista vastuuta lapselle. Läksyjä voidaan pitää ”isojen koululaisten juttuna”, ja tehdä näin eroa päiväkotilaisiin. Osa lapsista on isompien sisarustensa kautta saanut todennäköisesti jo jonkinlaisen käsityksen läksyjen tekemisestä. Salon (1999, 179–180) tutkimuksessa oppilaat olivat innostuneita läksyistä ja niitä pidettiin tärkeinä, mutta toisaalta läksyjen tekeminen myös väsytti. Samoin Sollarsin ja Mifsudin (2016) tutkimuksessa lasten suhtautuminen läksyihin oli kaksijakoista. Joskus läksyjen tekeminen oli hauskaa ja joskus taas tylsää.

### 9.3 Sisaruksen merkitys

Lapsi1 mainitsi sisaruksen nimen kysyttäessä tulevasta opettajasta. Haastatelluista yhdeksästä lapsesta kuudella oli vanhempia, jo koulunsa aloittaneita sisaruksia. Lisäksi lapsi2 kertoi, että ”*Mulla ei oo muuta ku pikkuveli tulossa.*” Lapsi5 toi sisaruksensa esiin jo esitelleessään itseään. Lapsi7 kertoi opettajasta kysyttäessä haluavansa samanlaisen opettajan kuin isoveljellä. Isoveli on ehkä puhunut opettajastaan kotona positiiviseen sävyyn. Lapsi8 ja lapsi9 kertoivat molemmat, että heillä on vanhempia sisaruksia. Tässä haastattelussa tosin kysyin lapsilta sisaruksista, joten he eivät varsinaisesti itse tuoneet asiaa esiin.

Linnilän (2006, 258) tutkimuksessa ikä oli lasten mielestä merkityksellinen tekijä koulunaloituksessa. Ikä määrittääkin hyvin paljon lapsen asemaa ja esimerkiksi lapsen asema sisarussarjassa määrittyy iän mukaan. Ajattelutapa on varmasti osaltaan vaikuttanut lasten intoon tuoda vanhempia sisaruksiaan esille haastattelussa. Koululaisena lapsi saavuttaa paremman aseman isosisaruksen kaltaisena koululaisena.

### 9.4 Opettaja

Suurin osa lapsista (7) vastasi kysymykseen ”tiedätkö, millainen opettaja teille tulee” kertomalla opettajan nimen. Lapsi1 osasi kertoa opettajan etu- ja sukunimen.

Lapsi1: *Tieks mistä mä tiedän sen sukunimen?*

Minä: *No*

Lapsi1: *Koska (siskon nimi) on siellä*

Sollarsin ja Mifsudin (2016) tutkimuksessa suurin osa niistä lapsista, joilla oli vanhempia sisaruksia, kertoi tietävänsä ensimmäisten luokkien opettajat. Myös lapsi7 mainitsi isoveljen kysyessä opettajasta. Hän halusi opettajan olevan samanlainen kuin isoveljellä. Myös lapsi5 ilmoitti tämän jälkeen haluavansa sellaisen opettajan kuin isoveljellä on. Tämän jälkeen hän kuitenkin ilmoitti haluavansa opettajaksi Helmin (tuleva opettaja). Lapsi5 ja lapsi7 olivat menossa samalle luokalle.

*Lapsi5: Joo ja mä haluu Helmin oikeesti. Helmi on nii kiva vai mitä (lapsi7) se on kiltti*

*Lapsi6: Oli se meiänki*

Lapsi8 ei maininnut opettajan nimeä, mutta hän kertoi tietävänsä, minkälainen opettaja hänelle tulee. Lapsi9 kertoi, että tutustumispäivän aikana koulussa oli ollut sijainen.

*Lapsi9: Mut se nainen on nyt kipee et se pääsee vast syksyl ku me alotetaan koulu*

Lapsilla ei ollut kovin suuria opettajaan liittyviä toivomuksia tai vaatimuksia.

*Lapsi1: Mä haluaisin sen minkä mä sään*

*Minä: Okei. Millanes opettaja se on?*

*Lapsi1: Kiva*

*Minä: Kiva opettaja täytyy olla*

*Lapsi2: Mul on sama juttu*

*Minä: Et kiva opettaja?*

*Lapsi2: Mm*

*Lapsi3: Mää haluaisin ehkä sen Sannan mikä oli täällä, tääl tarhas ennen se oli tosi kiva.*

Se, ettei opettajasta kerrottu kovin tarkkoja kuvailuja ja, että opettajalle ei esitetty vielä toiveita saattaa kertoa siitä, ettei käsitys opettajasta ja opettajan roolista ole vielä lapsille kovin selkeä. Peruskoulun opettaja saattaa tutustumiskäynneistä huolimatta olla esikoululaiselle vielä melko etäinen. Lapsi3 toivoi opettajaksi päiväkodin entistä työntekijää. Esiopetuksen ja päiväkodin henkilökunta luo pohjaa lapsen käsitykselle myös peruskoulun opettajasta.



Lapsi4 kertoi tulevan opettajan olevan ”tosi kiva”. Myös lapsi8 ja lapsi9 halusivat kivan opettajan. Lasten opettajaa koskevassa puheessa on nähtävissä samanlainen kunnioittaja-diskurssi kuin Linnilän (2006) tutkimuksessa. Opettajan asema on itsestään selvä. Opettajalla on oma aikuisen auktoriteetin paikkansa ja opettajaan liitetään myönteisiä mielikuvia. Linnilän (2006, 243) mukaan tällainen ajattelu on tyypillistä juuri koulunsa aloittaneen puheessa: hyvä opettaja on ”tietysti minun opettaja”. Sollarsin ja Mifsudin (2016) tutkimuksessa lapsilla oli hyvin luottavainen suhde opettajaan. Myös koulutulokas suhtautuu siis opettajaan hyvin positiivisesti. Kiurun ym. (2015) seurantatutkimuksessa hyvä suhde opettajaan vaikutti positiivisesti lapsen asemaan vertaisten joukossa, mikä taas vaikutti positiivisesti lapsen opettaja-suhteeseen. Hyvät vertaissuhteet vaikuttivat oppimiseen, joten lämminhenkinen opettaja voi välillisesti vertaissuhteiden kautta vaikuttaa oppimistuloksiin.

## 9.5 *Valmius*

Lasten haastatteluissa yksi haastattelukysymyksistä kuului ”mistä tietää, että on valmis menemään kouluun?” Kysymys sisältää jo oletuksen, jonka mukaan koulu vaatii jonkinlaisia valmiuksia. Toisaalta valmius oli lasten itse määriteltävissä. Valmiuden käsite oli lapsille melko vieras ja hankala. Lapsi8 ja lapsi9 olivat sitä mieltä, että koululaisen pitää osata jo joitain taitoja, mutta he eivät tarkemmin osanneet kertoa, mitä koulutulokkaan tulisi osata. Lapselle1 valmius oli kuitenkin luonteva, oma päätös.

Minä: -- *mistä tietää et on valmis menemään kouluun?*

Lapsi1: *Mä tiedän sen ku et mä päätän niin.*

Valmiuskysymykseen Lapsi3 totesi: ”*No ei ainakaa tarvi osat lukea. -- Koska sitä siel opetellaa.*” Lapset tiesivät, että kouluun lähdetään oppimaan, ei vain osaamaan (Linnilä 2006, 258). Myös lapsi5, lapsi6 ja lapsi7 pohtivat lukemisen merkitystä valmiudessa.

Minä: *Mistä tietää et on valmis menemään kouluun?*

Lapsi5: *Siitä että osaa*

Minä: *Mitäs sillo pitää osata ---*

Lapsi7: *Lukea*

Lapsi6: *Ei tartte*

Lapsi4 ja lapsi5 toivat tässä yhteydessä esiin sen, että osaavat jo lukea. Lukeminen koettiin tärkeäksi, ja se oli matematiikan ohella ainoa haastatteluissa mainittu oppisisältö. Lukeminen ei kuitenkaan määritellyt valmiutta. Vastauksista käy ilmi, että koulu on lasten käsityksen mukaan oppimisen paikka, ja haastattelukysymys riiteli tämän käsityksen kanssa. Lapset eivät kantaneet huolta kehityksestä tai valmiudesta, eivätkä itse käyttäneet valmius-sanaa. Koulussa vieraileminen oli saattanut vaikuttaa siihen, että kouluun meno oli lapselle väistämätön ja ehkä luontevakin tapahtuma eikä valmiuspuhe sovi yhteen ajatuksen kanssa. Myös Linnilä (2006) päätyi tutkimuksessaan siihen, ettei valmiuden pohtiminen ole lapsen maailmassa olennaista, vaan koulusiirtymä mielletään pikemminkin luonnollisena tapahtumana.

## 9.6 Koululaisuus

Kysymykseen ”minkälaisia koululaisia teistä tulee?” vastattiin: ”Tavallisia” (lapsi1), ”kilttejä” (lapsi2) ”kivoja” (lapsi3) ja ”hyviä oppilaita” (lapsi7). Kysymyksen yhteydessä tuli esiin paljon erilaisia käyttäytymisodotuksia. Koululaisuuteen liittyvät kognitiiviset taidot liittyivät lasten vastauksissa lukemiseen ja lukemisen merkityksen pohtimiseen. Koululaisuus näyttäytyi ennemminkin erilaisina käyttäytymisnormeina.

Lapsi4: *Joo kiva ja sitten leikkii kaverin kanssa.*

Lapsi3: *Ja täytyy ottaa aina kaveri mukaan.*

Lapsi8: *No ainaki must tulee sellanen et mä en iha varmana kiroile*

Minä: *Nii se o iha hyvä.*

Lapsi8: *et mä oon kunnolla en kiroile se on kyl ikävää.*

Kouluikä lähestyviä aletaan asettaa koululaisen muottiin esittämällä asioita, joita koululaisen pitää tai tulee (Salo 1999, 224). Lago (2014) on tutkinut ajan ja tulevaisuuden käsitteiden näkyväksi tekemistä ja niiden luomia merkityksiä siirtymässä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Kaikki koulutus esiopetus mukaan luettuna suuntaa tulevaisuuteen. Tulevaisuus oli hyvin yleinen ajallinen näkökulma koulusiirtymän aikana. Esiopetuksessa harjoiteltiin tulevaisuudessa eli koulussa tarvittavia taitoja. Myös käyttäytymistä ohjattiin vetoamalla koulun normeihin. On siis hyvin todennäköistä, että esiopetuksen aikana käyttäytymistä on ohjailtu vetoamalla tulevaan koululaisen

rooliin. Karikoski (2008 125) puhuu kasvusta ”kunnan koululaiseksi”. Tämä merkitsee hänen mukaansa sääntöjen mukaista käyttäytymistä ja opetussuunnitelman mukaista oppimista.

Koululaisuus on prosessi, joka rakentuu koulun käytännön järjestyksistä, joista osa luodaan ja ylläpidetään koulu yhteisössä, osa tuodaan koulun ulkopuolisista ohjeista ja odotuksista. Kunnollisuus on monimuotoista, mutta siihen liittyy ainakin jonkin tapainen itsehillintä sekä aavistus omista heikkouksista ja yritys hallita niitä. Salon (1999) tutkimuksessa koululaisen kunnollisuus ilmeni minän kunnollisuutena ja sosiaalisina käytäntöinä. Kunnollisuutta tavoitellaan usein ulkopuolisten ohjeiden, odotusten ja vihjeiden varassa. Kunnollista koululaisuutta rakennetaan koulun aloittamisen tilassa, mutta myös esiopetuksessa. Kunnollisuuden rakentamiseen osallistuvat koulussa sekä oppilaat että opettajat. (Salo 1999, 232–233, 283.) Esiopetuksessa kunnollisen koululaisen päämäärää ovat luomassa esiopetuksessa olevat lapset itse, mutta erityisesti päiväkodin opettajat ja lasten vanhemmat.

Lapsi9 toi ainoana esille koulurepun puhuttaessa koululaisuudesta.

*Lapsi9: No mul hankitaa ainaki koulureppu. Mä en käyt sitä vanhaa mitä tääl eskarissa.*

Koulutavaroita ei tuotu enempää esille mahdollisesti ajankohdan takia. Koulutarvikkeista ja niiden hankkimisesta ei todennäköisesti oltu muiden haastateltavien kanssa vielä puhuttu kotona. Koululaisuus ei siis näyttäydy esikoululaisille ensisijaisesti ulkoisten ominaisuuksien tai koulutarvikkeiden omistamisen kautta, toisin kuin Salon (1999, 86) tutkimuksessa, jossa koulutavarat varustivat ja valmensivat lasta koululaisuuteen. Kouluun liittyvä mainonta ei ollut haastatteluajankohtana vielä vaikuttanut lasten ajatuksiin.

Lasten vastauksista tuli ilmi, että koululaisen on osattava joitain käytännön taitoja, kuten pukeminen. Käytännön taitoja odotetaan kuitenkin lapselta jo esiopetuksessakin. Lukea ei tarvitse osata, vaan lukeminen on taito, joka opitaan ensimmäisellä luokalla. Kaksi lapsista mainitsi osaavansa lukea ja yksi (lapsi7) kertoi osaavansa joitain helppoja sanoja.

*Lapsi7: Mä osaan lukee vähä. Mä osaa lukee vaik maito, se on helppo.*

Osaamisen ja taitojen korostaminen voi aiheuttaa lapsessa epävarmuutta siitä, saako hän tarvittaessa apua koulussa.

*Lapsi8: Mä en osannu laittaa sitä punttii paitsi nyt osaan jo.*

## 9.7 Odotukset koululta

Koulussa mukavana asiana pidettiin syömistä (lapsi1), leikkimistä (lapsi2), välituntia (lapsi3), värittämistä (lapsi3), läksyjä (lapsi5 ja lapsi7) ja askartelua (lapsi9). Lapsi8 vastasi, että koulussa on kivaa ”varmaa kaikki”. Lapsi5 piti esiopetuksessa erityisesti urheilusta ja odotti sitä myös koulussa. Myös leikkimistä odotettiin, vaikka lapsi vastatessaan hieman epäröi leikin asemaa koulussa.

*Lapsi3: Kavereitten kaa leikkiminen jos siel jossai vaihees voi leikkii tai no voi siellä*

Lapsi4 kertoi, että koulussa mennään välitunnille ja, että ulkona voi pelata. Lapsi3 kertoi, että koulussa tehdään läksyjä. Lapsi3 oletti ensimmäisen luokan olevan hänelle melko helppo. Lapset pitivät erityisen mieluisana omaehtoista toimintaa ja puuhastelua. Myös Linnilän (1997) haastattelemat lapset pitivät toiminnallisista hetkistä kuten liikunnasta ja välitunneista. Lapsi5 ja lapsi7 pitivät välitunteja tylsänä asiana koulussa.

*Lapsi5: -- koska siel voi olla sen verra et sun pitää pukee liian nopeesti*

*Lapsi7: Sit jos kestää kauan ni sit pukemisessa ni sit ei kerkee ku pukee ja sitte riisuu*

Ulkoilu lyhenee lapsilla päiväkodin pitkistä ulkoiluista koulun lyhyiksi välitunneiksi. Koulu säätelee lapsen ajankäyttöä enemmän kuin päiväkotia ja esiopetus. Koulussa haluttiin oppia uutta, ja lapsi1 toi esiin sen, että koulussa voidaan harjoitella myös jotain sellaista, mitä he osaavat jo. Lapset eivät halunneet koulun aliarvioivan heitä.

*Lapsi5: Näitteks mitä siin öö yhdes kesälomatehtäväs luki?*

*Lapsi7: No?*

*Lapsi5: Opettele pukemaan. Riisumaan ja pukemaan vaatteet. Mitä järkee?*

Myös läksyiltä odotettiin haasteita.

*Lapsi5: Joo mutku ne on nii lällyjä, miksei voi olla et kymmenen kertaa kymmenen on sata?*

*Minä: Hmm*

*Lapsi7: Miksei?*

Koulu voi tuottaa pettymyksen, mikäli se ei vastaa oppilaan käsityksiin koulunkäynnistä ja koululaisuudesta. Taitava oppilas voi ajatella koulutehtävien olevan liian helppoja. Tällöin koulu ei anna oppilaalle sitä ”ison koululaisen” roolia ja kokemuksia uuden oppimisesta, joita hän oli ennen koulun alkua odottanut. Yksilöllisyyden huomioiminen on siis avainasemassa.

Einarsdóttirin (2010) tutkimuksessa mieluisana asiana koulussa mainittiin niin ikään oppiminen ja välitunnit. Rusanen (2008) tutki esiopetusikäisten kokemuksia esiopetuksesta. Haastattelussa lapsilta kysyttiin, mikä on parasta tai hauskinta ja huonointa, ikävintä tai kurjinta esiopetuksessa. Lasten vastauksissa aikuisjohtoiset oppituokit ja lasten keskinäinen leikki osoittautuivat molemmat parhaiksi koetuiksi asioiksi esiopetustoiminnassa. Toisaalta niihin liittyivät myös ikäviksi koetut asiat. (mt. 87.) Omassa tutkimuksessani leikkiä odotettiin myös koulussa, vaikka sen aseman aavisteltiin olevan koulumaailmassa heikompi. Lapset odottivat sekä formaalia koulutyötä, että vapaampia toiminnallisia hetkiä.

## 9.8 Apu ja tuki

Koulun alku nähtiin myös sosiaalisena tapahtumana. Lapsi4 mainitsi haastattelussa koulukummit, joihin oli tutustuttu ilmeisesti jo tutustumispäivänä.

*Lapsi4: -- ne näytti mul kaikkii paikkoi mihi ei saanu men ja sitte kaikkii sellasii mis on vuorot ja kaikkee sellast.*

Lapsista kuudella oli vanhempia sisaruksia (lapsi1, lapsi3, lapsi5, lapsi7, lapsi8 ja lapsi9). Lapsi1, lapsi3, lapsi5 ja lapsi7 kertoivat sisarusten käyvän alakoulua. Lapsi3 kertoi hakevansa tarvittaessa turvaa isoveljestä.

*Lapsi3: No ainaki jos mua jännittää ni mä meen mun isoveljen luo. Siel on mun isoveli. (Lapsi4: nii siel koulussa) jos mä nään ne koska ne on nelosella.*

Lapsi8 ja lapsi9 eivät haastattelussa kertoneet tarkemmin vanhempien sisarustensa ikää. Monissa kouluissa lapset saavat koulukummit, jotka voivat olla apuna koulusiirtymää helpottamassa. Tällöin myös niillä oppilailla, joilla ei ole koulussa vanhempaa sisarusta, on isompi oppilas tukena. Myös opettajalta saa apua ja tukea niin jännityksen iskiessä, kuin välituntienkin aikana.

*Lapsi 3: Jos vaik harmittaa ni se lohduttaa.*

*Lapsi4: Ja sit siel o kaikkii sellasii et se kel o sellane keltane liivi ni on ulkovalvoja*

Sollarsin ja Mifsudin (2016) tutkimuksessa lapset kertoivat, että opettajalta saa apua, jos ei löydä kaveria tai jos joku kiusaa.

## 9.9 Itsenäistyminen ja pärjääminen – Vanhempien ajatuksia koulusta

Vanhempien vastausten perusteella muodostettiin itsenäistymisen ja pärjäämisen teema. Osa vanhemmille esitetyistä kysymyksistä liittyi valmiuteen ja opettajaan, joten näitä teemoja on myös vanhempien vastauksissa. Opettajaan liittyvät vastaukset liittyvät osaksi myös avun ja tuen teemaan. Kaikki kyselyyn vastanneet vanhemmat olivat saaneet tietoa koulusta. Yksi huoltajista mainitsi tässä yhteydessä vanhemman sisaruksen, jonka kautta koulu oli tullut tutuksi. Lasten vastauksissa vanhempien sisarusten merkitys painottui huomattavasti enemmän. Kolme vastaajaa vanhemmista koki, että tietoa olisi voinut olla enemmänkin.

*”Enemmänkin olisi voinut olla tietoa esim. päiväkodin muksunetissä.”*

Liian vähän tietoa saaneiden voidaan tulkita olevan jossain määrin tyytymättömiä siirtymävaiheen käytänteisiin. Lomakkeessa ei kysytty, onko vanhemmilla jo koulua käyviä lapsia, joten tutkimuksen perusteella ei voida tietää, olivatko enemmän tietoa kaipaavat tulossa ensimmäistä kertaa koululaisen vanhemmiksi. Vanhempia mietityttivät koulun alussa käytännön asiat.

*”Olemme saaneet, paljon toki myös tuttujen kautta. Siis koulusta sinänsä ei ole kyllä liikaa tietoa tullut. Esim. se ei ole selvillä mihin aikaan ensimmäinen koulupäivä alkaa.”*

Vanhempien kysymyslomakkeen kysymyksen ”Mitä taitoja koulutulokkaan olisi mielestänne hyvä hallita” vastaukset olen luokitellut Huolilan ym. (1999) havainnointilomaketta soveltaen (LIITE 4). Kymmenestä vastaajasta seitsemän oli maininnut, että koulutulokkaalla olisi hyvä olla sosiaalisia taitoja. Koulutulokasta odottaa uuden fyysisen ympäristön lisäksi myös uusi sosiaalinen ympäristö. Kahdeksan vastaajaa toi esiin omatoimisuus ja päivittäistoiminnot -osa-alueen taitoja. Näistä yleisimmät vanhempien mainitsemat taidot olivat pukeminen ja omista tavaroista huolehtiminen. Vastauksissa näkyy koulun ero päiväkotiin. Lapsen on suoriuduttava päivittäistoiminnoista itsenäisemmin ja pidettävä vaatteiden lisäksi huolta myös koulutarvikkeista. Kielellisiä valmiuksia toi esiin kuusi vastaajaa. Valmiudet liittyivät kirjainten tunnistamiseen ja ohjeiden kuuntelemiseen. Yksi vastaaja mainitsi, että koulutulokkaan olisi hyvä osata ”vähän lukea”. Lukeminen mietitytti selkeästi enemmän lapsia kuin aikuisia. Matemaattisia taitoja toi esiin neljä vastaajaa. Numeroiden tunnistamisesta oli kolme mainintaa ja kellon tuntemisesta kaksi. Koulun järjestyksiin liittyvät

valmiudet tarkoittivat koulumaailman yleisiä normeja. Useimmiten mainittiin malttaminen ja oman vuoron odottaminen (4 mainintaa).

Myös Bulkeley'n ja Fabianin tutkimus (2006) osoitti, että vanhemmat pitävät lapsen henkilökohtaista, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä tärkeinä tekijöinä, jotka vaikuttavat koulusiirtymään ja oppimiseen. Vaikuttavina mainittiin yleisimmin fyysinen kypsyys, kouluyhteisöön integroituminen, säännöt ja kulttuuri sekä akateemiset vaatimukset.

Vanhempien mielestä hyvä opettaja huomioi lapset yksilöinä. Suurin osa vanhemmista olikin tuonut tämän esille tavalla tai toisella. Päivähoidossa lapsiryhmää kohden on tyypillisesti kolme aikuista, jolloin toiminnan eriyttäminen ja yksilöllinen huomiointi on helpompaa (Huolila 2002, 31). Koulussa yhtä aikuista kohden on huomattavasti enemmän lapsia, joten yksilön huomioiminen on haastavampaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 98) kuitenkin velvoittavat huomioimaan jokaisen oppilaan tilanteen, tarpeet ja oppimisvalmiudet.

Tässä kooste vanhempien mainitsemista hyvän ensimmäisen luokan opettajan ominaisuuksista:

*Hyvä opettaja kohtelee oppilaita tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti, on huomioiva, kiinnostunut ja maltillinen. Opettajan tulisi asettaa myös rajoja ja vaatia koulumaisuutta, olla jämäkkä auktoriteetti, mutta olla silti ymmärtävä ja muistaa, että lapset ovat vielä pieniä. Hyvä opettaja on helposti lähestyttävä ja kommunikoi huoltajien kanssa. Hän uskaltaa ottaa vaikeatkin asiat puheeksi ja puuttua esim. kiusaamiseen. Hyvä opettaja on selkeä, ohjaava ja antaa ymmärrettäviä ohjeita. Hän auttaa lapsia ja tarvittaessa myös vanhempia. Hyvä opettaja antaa negatiivista palautetta rakentavasti ja ottaa asioita huomioon kokonaisvaltaisesti. Hän ei kuitenkaan ole liian vaativa tai tiukka. Hyvä opettaja on mukava, reipas ja iloinen. Opettaja huolehtii myös omasta jaksamisestaan. Hän ymmärtää lapsia ja lasten maailmaa. Hyvä opettaja on empaattinen, avoin, kokenut, rauhallinen, iloinen motivoitunut, innostunut ja innostava. Opettajan tulisi olla luovalla tavalla ”hullu”. Hyvä opettaja on myös turvallinen, luotettava ja hyvä kuuntelija.*

Vastaus ”Ohjaava, ymmärtävä ja tiukka. Pystyy pitämään luokan kurissa” liittyy myös kiusaamisen ehkäisyyn. Uudessa ympäristössä vanhemmilla on ymmärrettävästi huoli siitä, minkälaiseksi lapsen asema luokkayhteisössä muodostuu. Tämä näkyi myös sosiaalisten taitojen painottamisena valmiuksia pohdittaessa. Karikosken (2008, 98) tutkimuksessa esiopetuksen lapsikeskeisestä opettajasta, ohjaajasta, hoitajasta, ’äidistä’ ja vanhempien yhteistyökumppanista tuli koulun autoritatiivinen, mutta silti persoonaltaan lämmin, lasten yksilöllisyyden huomioiva ja vanhempien kanssa yhteistyötä tekevä kasvattajaopettaja. Vanhempien haastattelussa ei kysytty hyvän esiopetuksen opettajan ominaisuuksia. Kuvauksessa on silti paljon ominaisuuksia, joita voidaan ajatella odotettavan sekä esiopetuksen opettajilta, ohjaajilta ja hoitajilta sekä alkuopettajalta kuten

oikeudenmukaisuus, empaattisuus, kuunteleminen, luotettavuus, turvallisuus ja lasten maailman ymmärtäminen. Toisaalta sellaiset asiat kuten jämäkkyys sekä selkeiden ohjeiden ja rakentavan palautteen antaminen korostuvat kouluympäristössä. Turvallinen kouluympäristö ensimmäisen vuoden aikana voi luoda hyvän pohjan myöhemmälle kouluun sopeutumiselle ja oppimiselle (Kiuru ym. 2016). Yksilöllisyyden huomioiminen liittyi myös lapsen iän huomioimiseen.

*”Ei liian vaativa. Jokainen oppii varmasti asioita, esim. lukemaan. Tammikuussa syntyneitä ja joulukuussa 2010 syntyneitä ei voi laittaa samalle viivalle mielestäni”*

Kouluun tulevilla voi olla ikäeroa melkein vuosi. Tätä vasten etukäteen määritellyt ikäsidonnaisiksi mielletyt kehitysolettamukset eivät ole lasten kannalta tasapuolisia. Huoli on aiheellinen, sillä koululyykkäykset kohdistuvatkin suurimmassa määrin juuri loppuvuonna syntyneisiin ja erityisesti poikiin (Linnilä 2006, 16).

Myös yhteydenpito koulun ja kodin välillä nousi esiin. Opettajan toivottiin olevan helposti lähestyttävä ja kommunikoivan huoltajien kanssa. Karikosken (2008, 144) tutkimuksessa koulun ja kodin välinen yhteistyö oli virallisempaa ja kohdistui usein lapsen käyttäytymiseen ja työskentelyn arviointiin. Koulussa vanhemmat tapaavat opettajaa lähinnä vanhempainilloissa ja arviointikeskusteluissa, kun taas päivähoitossa vanhemmat tapaavat henkilöstöä päivittäin (Hujala 2002, 31).

Vanhempien mielestä suurin muutos siirryttäessä kouluun oli itsenäisyyden lisääntyminen (5 suoraa mainintaa). Lähes kaikki vanhemmat toivat esiin lapsen itsenäistymisen koulun aloituksen myötä joko suoraan tai mainitsemalla asioita, joista lapsen tulisi suoriutua itse kuten koulumatkat. Lapsi joutuu olemaan enemmän yksin ja pärjäämään itsekseen. Aikuisen valvontaa on vähemmän. Myös omista tavaroista tulisi osata huolehtia itse. Kontaktit kasvattajiin vähenevät ja vanhemmat saavat vähemmän tietoa lapsen koulupäivästä. Koulu eroaa ympäristöltään päiväkodin tutusta ja turvallisesta ympäristöstä.

*”Suuri koulu, paljon isompia oppilaita samassa -> pelottavaa, ”isojen” jutut ja meininki”*

*”Pitäisi luottaa lapseen, että lapsi osaa ja pärjää jo yksin”*

*”Lapsen elinpiiri ja oma liikkuminen lisääntyy merkittävästi.”*

*”Itsenäistyminen ja se, että pitää erilailla huolehtia itsestään. Päiväkodissa/eskarissa kuitenkin ”hoidetaan” vielä.”*

Viimeinen vastaus tuo esiin myös opettajan roolin, joka eroaa päiväkodin opettajien työstä ja roolista. Esiopetuksessa yhdistyvät perushoito sekä opetus. Koulun alkaessa lapsen tulisi itse



huolehtia päivittäistoiminnoista. Bulkeley ja Fabianin (2006) tutkimuksessa kaikki vanhemmat liittivät ”pärjäämisen” koulusiirtymään. Myös Linnilän (2006) haastatteluissa aikuiset antoivat koulun alulle ”pärjäämisen” merkityksiä. Lapsille taas koulunaloitus oli luonnollinen vaihe elämässä. (Linnilä 1997, 22.) Tutkimuksessa lapset eivät pohtineet koulussa pärjäämistä. Toisin kuin Sollarsin ja Mifsudin (2016) tutkimuksessa, vanhemmat eivät pohtineet oppisisällöllisiä asioita, kuten lukemaan oppimista tai läksyistä selviytymistä. Vanhemmat mahdollisesti luottivat siihen, että koulu ei odota ”valmista koululaista”, vaan antaa tilaa lapsen taitojen kehittymiselle ja huomioi oppilaan yksilöllisen kehityksen.

Huoltajien mielestä opettaja voi tukea koululaisen siirtymää olemalla läsnä, kysymällä, kuuntelemalla sekä tutustumalla jokaiseen oppilaaseen yksilönä. Tämä mahdollistaa oppilaan tuen tarpeen ja haasteiden huomioon ottamisen. Opettajan tulisi olla turvallinen aikuinen vieraassa ympäristössä ja kertoa oppilaalle koulun tavoista. Lapselle tulisi antaa selkeät ohjeet ja kannustaa rohkeuteen. Opettajan tulisi olla helposti lähestyttävä ja olla yhteydessä vanhempiin.

*”Kertoa vanhemmille miten voivat tukea lasta oppimisessa.”*

Vastaus kertoo luottamuksesta opettajan ammattitaitoon. Opettaja ja vanhemmat ovat ”samalla puolella” tukemassa lapsen kehitystä oppivaksi koululaiseksi. Salon (1999, 88) mukaan koulun alkaessa vaikutti siltä, että opettaja, oppilaiden vanhemmat ja muut aikuiset ikään kuin yhteisestä sopimuksesta liittoutuivat kulttuurisesti.

## ***9.10 Tulosten loppukoonti***

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esikoululaisten ja vanhempien ajatuksia koulusta ja opettajasta. Lapset toivoivat koululta haasteita ja toisaalta mahdollisuuksia omaehtoiseen esiopetuksesta tuttuun toimintaan. Koululaisuuden tunnusmerkit olivat keino tehdä eroa pienten juttuihin. Lapset olivat tietoisia siitä, että koululaiseen kohdistuu odotuksia. Lapset kokivat myös kykenevänsä vastaamaan näihin odotuksiin. Kunnon koululaisuuden asettamat käyttäytymisnormit olivat selkeästi aikuisen asettamia. Nämä oletukset olivat silti sellaisia, joihin lapset kokivat kykenevänsä vastaamaan. Koululaisuus näyttäytyi positiivisessa valossa, eikä koululle tai opettajalle juuri asetettu erityisiä vaatimuksia. Lasten kannalta kouluun meneminen oli muutos, johon he kokivat olevansa valmiita. Heidän ei tarvinnut siis muuttua päästäkseen kouluun ja tullakseen koululaisiksi. Tutkimustulosteni mukaan lapset myös odottivat muutosta. Koululaisuus näyttäytyi esikoululaiselle ison lapsen tunnusmerkkinä. Esiopetuksessa lapsi saa olla ”jo iso ja silti vielä pieni”, mutta koululaista ei saa pitää enää pienenä lapsena. Koululaisuus ei silti haastattelemilleni lapsille

tarkoittanut esimerkiksi leikistä luopumista. Lapset pohtivat koululaisen roolia, mutta eivät tutkimusajankohtana olleet vielä kokeneet varsinaista roolimutosta.

Vanhempien vastauksissa näkyi enemmän huoli pärjäämisestä ja lisääntyvästä vastuusta. Lapset eivät vielä miettineet esimerkiksi tulevaa koulumatkaa. Vanhemmilla oli huoli käytännön asioista, jotka olivat lapsille vielä etäisiä. Vanhempien mielestä lapsen oli hyvä osata joitain esiopetuksessa harjoiteltuja kielellisiä ja matemaattisia taitoja. Lapsen on sopeuduttava isompaan lapsiryhmään ja koulun edellyttämiin järjestyksiin. Koulutulokkaan ajateltiin tarvitsevan ennen kaikkea sosiaalisia ja käytännöllisiä taitoja pärjätäkseen koulussa.

Toinen tutkimuskysymys koski opettajan mahdollisuuksia tukea lasta koulusiirtymässä. Vanhemmat painottivat tiedottamisen tärkeyttä ennen koulun alkamista ja erityisesti sen jälkeen. Opettaja on vanhempien yhteistyökumppani, ja yhteydenpito on edellytys kumppanuuden syntymiselle. Vanhemmat eivät tuoneet esille varsinaisia siirtymäkäytänteisiin liittyviä toiveita. Opettajalta toivottiin lämminhenkisyttä, mutta toisaalta opettajan haluttiin olevan selkeä auktoriteetti, joka vaatii koulumaisuutta. Opettaja voi tukea lasta koulusiirtymässä tutustumalla oppilaaseen ja olemalla lapselle turvallinen aikuinen uudessa ympäristössä. Opettajan tulisi muistaa kuunnella ja olla läsnä. Opettajan tulisi huomioida lapsen ikäkausi ja yksilöllinen tuen tarve. Parhaassa tapauksessa opettaja on koulun alkaessa lapselle jo tuttu. Tämä oli selvästi tärkeää myös lapsille. Lapset toivoivat lämminhenkistä, ”kivaa” opettajaa ja tiesivät, että opettaja tukee lasta koulussa tarpeen tullen.

# 10 POHDINTA

Viime aikoina erilaisiin siirtymiin ja niiden helpottamiseen on kiinnitetty yhä enemmän huomiota. Esimerkiksi yhtenäiskoulujen yleistymisen takana voidaan tulkita olevan pyrkimys mahdollisimman tasaisen koulupolun turvaamiseen. Kuitenkin suurin osa lapsista siirtyy kouluun tulleessaan tutusta ja turvallisesta päiväkotiympäristön esiopetuksesta uuteen kouluympäristöön. Ympäristön lisäksi päiväkodin tutut aikuiset vaihtuvat alkuopettajaan, päivien rakenne muuttuu huomattavasti ja toiminta on lapsen kannalta vähemmän vapaata. Koulusiirtymää helpotetaan erilaisilla käytännöillä, joihin voi kuulua esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välistä moniammatillista yhteistyötä. Opetuksen järjestäjillä on erilaisia siirtymiin liittyviä käytänteitä.

Tutkimusaineistosta löytyi hyvin yleisiä, myös aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleita koulusiirtymään liittyviä teemoja. Lasten ajatukset valmiudesta olivat saman suuntaisia kuin Linnilän (2006) tutkimuksessa, jossa koulunaloitus näyttäytyi lapsille luonnollisena tapahtumana. Einarsdóttirin (2010) sekä Sollarsin ja Mifsudin (2016) haastatteleminen ensimmäistä luokkaa käyvien lasten tapaan esiopetusikäiset haastateltavat ajattelivat kouluopetuksen eroavan jonkin verran esiopetuksesta. Eskelä-Haapasen ym. (2016) ja Einarsdóttirin (2010) tutkimusten tapaan lasten formaaliin oppimiseen liittyvät odotukset olivat sekä positiivisia että negatiivisia. Lapset kokivat omaehtoisen toiminnan ja leikin tärkeinä myös koulussa. Toisin kuin Salon (1999) tutkimuksessa haastattelemani lapset eivät kokeneet koulun järjestysten syrjäyttävän lapsen identiteettiä. Lasten vastauksista oli havaittavissa Linnilän (2006) diskurssianalyysin tapaisia luokituksia. Toimija-diskurssin mukaisesti aktiivista toimintaa ja leikkimistä pidettiin tärkeänä myös koulussa. Mukautuja-diskurssi näkyi siinä, että lapset kokivat heiltä odotettavan mukautumista tiettyihin aikuisten asettamiin koulun normeihin, jotka koskivat ensisijaisesti käyttäytymistä. Opettajaan suhtautumisessa oli havaittavissa kunnioittaja-diskurssia. (Linnilä 2006, 242–243.) Haastateltavat lapset eivät kyseenalaistaneet opettajan asemaa ja auktoriteettia. Opettajan rooli oli lapsille itsestään selvä. Lapsen tilaatio esiopetuksessa olevana lapsena määritteli kasvattaja-aikuisille annettuja merkityksiä.

Vanhempien koulunaloitukseen liittämät pärjäämisen merkitykset liittyvät siihen, että opettajan rooli ja tilaatio on erilainen koulussa kuin esiopetuksessa. Ensimmäisen luokan opettajan roolin toivottiin olevan joustava. Kuvaus sisälsi paljon sellaisia piirteitä, joita todennäköisesti

toivotaan myös varhaiskasvatuksen henkilöstöltä. Opettajan tehtäviin liittyy paljon muutakin kuin lapsen oppimisen tukeminen. Esiopetuksessa harjoitellut taidot ja toisaalta koulun järjestykset määrittivät vanhempien lapsiin kohdistamaa odotushorisonttia. Vanhemmat toivoivat, että ensimmäisen luokan opettaja kuuntelee lapsia ja tuntee lasten maailmaa. Opettajan toivottiin olevan vanhempien kasvatuskumppani. Nämä olivat myös Linnilän (2006, 263–264) mainitsemia koulun valmiuden tekijöitä. Vanhempien ilmaiset toiveet alkuopettajalle ovat varmasti sellaisia, jotka voisivat sopia jokaisen alkuopettajan toiminnan lähtökohdaksi. Koulun tulisi antaa tilaa ja aikaa koululaiseksi kasvulle. Opettajan tulisi tuntea esiopetuksen maailmaa ja lasten kiinnostuksen kohteita järjestääkseen mielekkäitä oppimistilanteita. Koulunaloittajan taito vertailla omia suorituksiaan vertaisryhmään kehittyi huomattavasti. Opettajan tulisikin huomioida jokaisen oppilaan vahvuudet, jotta lapselle kehittyisi positiivinen kouluasenne ja myönteinen käsitys itsestään oppijana.

Jackson ja Cartmel (2010) tutkivat lasten kokemuksia koulunaloituksesta haastattelujen, piirrosten, miellekarttojen ja tutkijoiden muistiinpanojen avulla. Tutkimustulosten mukaan erityisesti ystävien merkitys siirtymässä oli lapsille tärkeä. Samoin Eskelä-Haapasen ym. (2016) tutkimuksessa lasten haastatteluissa nousi esiin koulun aloittaminen ystävän kanssa, uusien ystävien saaminen, huoli siitä, ettei ystäviä ole ja ystävyiden säilyttäminen läpi kouluvuoden. Omassa tutkimuksessani ystävyiden merkitys jäi vähäiseksi. Lapset kertoivat kyllä, ketkä esiopetusryhmästä olivat tulossa samalle luokalle. Lapsi oli haastattelutilanteessa tutun esiopetuskaverin (joidenkin tulkitsin olevan hyviä ystäviä keskenään) kanssa, joten ystävyys oli jossain määrin joka tapauksessa tilanteessa läsnä, eikä sitä ehkä siksi tuotu sen enempää esille. Myöskään vanhempien lomakekyselyssä vastaajat eivät tuoneet esiin, että opettaja voisi tukea ystävyysuhteiden syntymistä. Tämä voi johtua kysymyksenasettelusta, jossa huomio oli ennemminkin yksittäisen lapsen tukemisessa kuin ryhmässä.

Yhtenä tutkimukseni tavoitteena oli lapsen äänen kuuleminen. Haastattelussa ei kysytty, mitä lapsen *pitää* osata kouluun tullessaan, vaikka tämän kysymyksen kohdalla kyse olikin lapsen kehityksestä ja valmiudesta. Toisaalta kysyttiin myös, mitä vanhempi odottaa opettajalta. Haastattelukysymyksissä olen tietoisesti välttänyt kouluvalmiuden käsitteen käyttämistä. Tuloksista käy ilmi, että valmius näyttäytyy hyvin eri valossa sen mukaan, tarkastellaanko sitä vanhempien vai lasten näkökulmasta. Vanhemmille kouluvalmius merkitsi esiopetuksessa harjoiteltujen taitojen hallintaa, kun taas lapsia kysymys tuntui lähinnä hämmentävän. Lapsinäkökulma on tutkimuksessa läsnä, eli tutkimus tavoitteli lasten tuottamaa tietoa ja lasten näkökulmaa kouluksiirtymään. Silti tutkimus on ensisijaisesti lapsuudentutkimusta, sillä lapsinäkökulma ei ole läpäissyt koko prosessia. Tutkimuksessa on läsnä myös koulun odotuksia sekä vanhempien näkökulma. Tärkeää kuitenkin oli

lapsen mielipiteen kuunteleminen hänelle merkityksellisestä siirtymästä. Toisaalta tutkimuksesta puuttui aito osallistuminen ja mahdollisuus vaikuttaa suoraan lasta itseään koskeviin asioihin. Vaikka lapset saivatkin itse kertoa, miten he käsittivät koululaisuuden, vastauksista oli tulkittavissa, että koululaisuus oli vahvasti aikuisen määrittämää. Koululaisuus tulee osaksi lapsen identiteettiä, mutta sen sisällön määrittelee joku muu kuin lapsi itse. Onkin aiheellista kysyä, annetaanko koulussa ja päiväkodissa tilaa lapsen oman koululaisidentiteetin kasvulle.

Eskelä-Haapasen ym. (2016) tutkimuksessa havaittiin eroja tyttöjen ja poikien kouluun kohdistamissa odotuksissa. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut tehdä sukupuolten välistä vertailua, eikä se pienen aineistoni perusteella olisi ollut edes perusteltua. Haastateltaville on annettu numerot, joista vastaajan sukupuoli ei käy ilmi. Yksittäisen lapsen haastatteluvastauksia pystyy numeroinnin avulla seuraamaan tekstistä. Vanhempien vastauksia ei sen sijaan ole tarkemmin yksilöity, vaan vastaukset on esitetty hyvin yleisluontoisesti, eikä yksittäisen vanhemman vastauksia pysty samalla tavalla tuloksista seuraamaan. Tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on tutkimusetiikan kannalta tärkeää. Lasten persoonat saavat silti näkyä tekstissä. Olen säilyttänyt tekstissä murreilmaisut, sillä niiden poistaminen olisi tarkoittanut lasten puheen muokkaamista yleisikieliseksi, joka ei ole lasten puheen luonnollinen muoto. Tällöin olisi mielestäni menetetty paljon haastattelutilanteen tunnelmaa, jonka toivon välittyvän sitaateista. Olen halunnut kunnioittaa tutkittavieni omaa tapaa ilmaista itseään ja säilyttänyt siksi lapsen puheen sellaisena, kuin se on ollut haastatteluhetkellä. Lasten haastattelut olivat tutkimuksen ensisijainen aineisto. Lasten vastauksissa tulee enemmän esiin lapset yksilöinä vanhempien vastausten toimiessa lähinnä täydentävänä, mutta silti tärkeänä aineistona.

### ***10.1 Tutkimusetiikka ja lapsitutkimuksen eettisyys***

Etiikalla tarkoitetaan tavallisesti normatiivista etiikkaa eli oikeaa ja väärää sekä hyvää ja paha koskevien käsitysten tutkimista. Normatiivisen etiikan järjestelmiä kutsutaan usein moraaliteorioiksi. Tutkimusetiikkaa voi tarkastella moraaliteorioiden näkökulmasta. Tutkimusetiikalla ei ole mitään erityismoraalia, vaan se voidaan tiivistää kolmeksi negatiiviseksi normiksi: 1. Älä vahingoita tutkimuksesi kohdetta. 2. Älä valehtele tutkimustasi koskevista asioista tiedeyhteisölle äläkä yhteiskunnalle. 3. Älä varasta muiden aineistoja äläkä tuloksia. (Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali 2006, 397.) Eettiset kysymykset ovat aina läsnä tutkimuksessa. Erityisen tärkeitä ne ovat tutkittaessa haavoittuvassa asemassa olevia yhteiskunnan jäseniä (Flewitt 2006). Eettisen tarkastelun kohteena ovat tutkimuksessani olleet tutkimuksen näkökulman valinta, kentällä toimimisen käytännöt, tutkittavien ja tutkijan välinen suhde, tutkimusaineiston tulosten tuottamisen prosessi ja kirjoittaminen. Tutkijan tehtävä on pohtia eettisiä kysymyksiä kaikissa tutkimuksen

vaiheissa (Karlsson 2012, 47). Tutkimusta tehtäessä sen kohteena olevia lapsia ei saa vahingoittaa millään lailla (Nieminen 2010, 36). Tutkimukseen osallistumattomuus ei saa asettaa lasta eriarvoiseen asemaan tai vaikuttaa lapsen kohteluun (Flewitt 2006). Tutkimuksessa otetaan aina kantaa sen vaikutuksiin suhteessa lapsen asemaan (Karlsson 2010, 126). Tutkimukseni on melko pieni eikä vaikuttanut lapsen asemaan esiopetuksessa. Haastattelupäivä sovittiin esiopetuksen opettajien kanssa etukäteen ja yksittäiseen haastatteluun käytetty aika oli melko lyhyt, joten tutkimukseen osallistuneet lapset eivät jääneet paitsi mistään esiopetuspäivän mukavasta toiminnasta.

Lasten tutkimisen etiikka voidaan jakaa kolmeen ryhmään: tietoon perustuva suostumus, luottamuksellisuus ja suojele (Davis 1998, 328). Omassa tutkimuksessani tietoon perustuva suostumus käytännössä tarkoitti sitä, että lapselle kerrottiin, miksi häntä haastatellaan ja, että hänellä oli mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Luottamuksellisuus liittyi siihen, että lapsi sai kertoa ajatuksiaan tulematta tunnistetuksi. Suojele liittyi mielestäni juuri luottamuksellisuuteen. Suojele liittyi myös siihen, että tutkijalla on velvollisuus ilmoittaa eteenpäin, jos hän saa tietoonsa jotain, mikä uhkaa lapsen turvallisuutta tai muutoin herättää tutkijan huolen lapsesta. Lapsitutkimus on siis tasapainoilua lasten suojele ja osallistumisen välillä. (Einarsdóttir 2007, 208.)

Lapsuudentutkimuksessa suojele ja osallistumisen periaatteita on ollut vaikeaa yhdistää. Niiden on katsottu sulkevan pois toisensa. Suojele on herkästi kaventanut lapsen osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Suomessa lasten osallistuminen on usein siirretty kasvatukselliseen kontekstiin. Lapsen osallistumista ja vaikuttamista käsittelevässä julkisessa keskustelussa on ollut vallalla riski- ja huolipuhe. Toisaalta lapsen osallistumisoikeuden virallistuttua lapsen osallistumisen huomioimisesta lapsiin kohdistuvassa hallinnoinnissa on tullut hallinnollinen rutiini ja velvoite. (Strandell 2010, 95–96.) Uudenlaisen ajattelutavan mukaan lapsi on siis oikeutettu ja pätevä ilmaisemaan mielipiteensä häntä koskevissa asioissa. Olisikin aiheellista pohtia, missä määrin lapsen mielipiteellä on aitoa merkitystä, ja milloin lapsen kuuleminen on vain näennäinen rutiini.

Pohdittaessa tutkimuksen hyötyjä ja haittoja tutkimusriskit on suhteutettava tutkimuksen tietoarvoon hyödyllisyyden sijaan. Alaikäisten tutkimisen ehdoksi ei pidä asettaa tulosten hyödyllisyyttä samalle ikäluokalle. Riittävää on, että tutkimuskysymykseen ei voida vastata aikuisia tutkimalla. (Mäkelä 2010, 83.) Oman tutkimukseni kohdalla tutkimuksen avulla saatu tieto hyödyttää (toivottavasti) omia tulevia oppilaitani, ei niinkään haastatteluihin osallistuneita lapsia. Tutkimusriskit ovat kuitenkin tässä tutkimuksessa vähäisiä ja lapsilla on ollut tilaisuus kertoa ajatuksiaan heille pian ajankohtaisesta asiasta (tai kieltäytyä tästä). Tutkimuskysymyksiin olisi ehkä voinut vastata aikuisia haastatteleamalla (oman koulusiirtymän muisteleminen), mutta käytännöt ovat saattaneet muuttua paljonkin (esim. uuden opetussuunnitelman myötä). Myös esiopetuksen merkitys

on viime vuosina muuttunut ja koulunaloittamista koskevat muistot saattaisivat olla hataria ja värittyneitä.

Flewitt (2006) kokee informaatioon perustuvat suostumuksen käsitteen ongelmalliseksi, sillä tutkimuksen kulkua ei koskaan voida täysin ennalta tietää. Teoriaohjaavuus merkitsi sitä, ettei aineiston tulkintaa oltu sidottu mihinkään tiettyihin kategorioihin, eikä analyysin kulku ollut haastatteluhetkellä vielä selvillä. Oman tutkimukseni kohdalla pidän tärkeänä, että tutkimuksen tarkoitus oli haastatteluhetkellä selvillä ja lasten tiedossa. Vaikka havainnointi ei ollut tutkimuksen varsinainen tiedonkeruumetodi, pidin haastattelutilanteen havainnointia tärkeänä tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta. Tutkimuseetiikan kannalta on tärkeää havainnoida lapsen halukkuutta osallistua tutkimukseen.

Myös vanhemmille oli annettu lupalomakkeessa tietoa tutkimuksen tavoitteesta sekä kerrottu tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja lapsen mahdollisuudesta kieltäytyä osallistumisesta. Vanhemmille oli etukäteen myös kerrottu, miten haastattelunauhoitteita tullaan käsittelemään. Vanhempien kyselylomakkeessa oli niin ikään maininta osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Vanhempien lomakkeisiin ei tullut nimiä. Haastatteluissa ei käsitelty arkaluontoisia tietoja eikä haastateltavia voi tunnistaa tutkimuksesta.

Aineiston keruun jälkeen lasten ajatukset jäävät tutkijan käsiin. Tutkijan tulisi tehdä tutkimukseensa osallistuneille oikeutta ja pyrkiä ymmärtämään lasten ideoita, toimintaa ja kokemuksia. (Einarsdóttir 2007, 207.) Tutkittavien ajatusten ymmärtäminen oikein on erityisen tärkeää silloin, kun tutkimuksen tuloksilla on suoria vaikutuksia tutkittavien elämään. Tutkijan on myös ymmärrettävä sitä maailmaa, jossa tutkittava on (Varto 2005, 93). Olen tutkimusprosessini aikana pyrkinyt tutustumaan esiopetuksen maailmaan. Tutkimukseni tulokset eivät vaikuta tutkittavina olleiden lasten koulusiirtymästä tehtäviin päätöksiin tai muutoinkaan heidän asemaansa esiopetuksessa olevina lapsina tai tulevina koululaisina tutkimuksen teon jälkeen. Luottamus haastattelussa liittyi myös siihen, ettei lasten vastauksia luovuteta eteenpäin heidän asioistaan päättävälle taholle. Tutkijana olen pyrkinyt kunnioittamaan tutkittaviani. Vaikka haastateltavilla lapsilla oli mahdollisuus kuunnella nauhoitusta haastattelun jälkeen, lapsilla ei ole ollut mahdollisuutta kommentoida analyysivaiheessa tekemiäni tulkintoja. Olen käyttänyt suoria lainauksia tulkintojeni yhteydessä, jotta lukijalla olisi mahdollisuus tarkastella niitä kriittisessä valossa.

## 10.2 Luotettavuus

### 10.2.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuus merkitsee tutkimuksessa sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 2005, 169). Luotettavuuden tarkastelu on erityisen ongelmallista juuri kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla (Soininen ja Merisuo-Storm 2009, 164). Kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen liittyy erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Näin ollen kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei voida löytää yhtenäistä käsitystä luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Jotkut metodologit pitävät validiteettia ja reliabiliteettia laadullisessa lähestymistavassa irrelevantteina. Tutkija on itse tutkimuksensa väline, eikä ”välineellä” ole itsenäistä tutkijasta riippumatonta asemaa. Tavallisesti ajatellaan, että kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus edustavat eri paradigmoja ja ovat siten yhteensopimattomia. Toisen näkemyksen mukaan validiteetti on tärkeä, mutta reliabiliteetti ei. Osa tutkijoista pitää kuitenkin validiteetin ja reliabiliteetin kysymyksiä myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa relevantteina ja mahdollisina arvioida. Niiden määrittelyt voivat kuitenkin olla erilaisia kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kun kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita, ja että tutkimus tuottaa objektiivisen totuuden sijaan vain yhden näkökulman ilmiöstä, ei tutkimusta tällöin voida arvioida perinteisten käsitteiden avulla. (Tynjälä 1991, 388–390.)

Sisällönanalyyseissä kyse on todellisuuden tajuamisesta inhimillisenä ajattelutapana, ei totuuden kysymyksestä sinänsä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Lincolnin ja Guban (1985) mukaan luotettavuuden tai uskottavuuden osatekijöitä laadullisessa tutkimuksessa ovat ”totuusarvo”, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. ”Totuusarvon” kriteerinä on, että tutkija osoittaa tutkimuksen tuottamien rekonstruktioiden olevan uskottavia suhteessa alkuperäisiin todellisuuden konstruktioihin. Sovellettavuutta arvioitaessa pohditaan, miten tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Siirrettävyys riippuu siitä, kuinka samanlaisia kontekstit ovat. Tutkijan on avattava riittävästi tutkimuksensa taustoja, jotta lukija voi tehdä päätelmiä tulosten soveltamisesta. Pysyvyyden käsite on ongelmallinen, sillä jos tutkimuksen oletetaan tavoittavan ”monia todellisuuksia”, ei voida olettaa, että tutkimuksen tulokset pysyisivät toistettaessa samoina. Tutkijan tulisi arvioida erilaisia tutkimuksen tuloksiin vaikuttaneita tekijöitä. Neutraalisuus liittyy objektiivisuuteen. Olennaista on myös tarkastella tutkimusaineiston piirteitä ja pohtia tulosten vahvistettavuutta. (mt. 290–300.) Olen tutkimuksessani pyrkinyt kuvailemaan tutkimuksen taustoja ja toteutusta sekä pohtinut haastattelukontekstin, tutkijaposition sekä lasten koulua koskevien tietolähteiden vaikutuksia tutkimuksen tuloksiin.



Luotettavuuden kysymyksiä on alettu nähdä laajemmin. Mittaustulosten luotettavuuden arvioinnista on siirrytty koko tutkimuksen arviointiin, yksittäistiedoista tiedon soveltamiseen ja empiirisestä vastaavuudesta teoreettiseen tulkintaan. Laadullisessa tutkimuksessa perinteisen luotettavuuden arvioinnin sijaan keskeistä voi olla uudentyyppisen tieteellisen tiedon tuottaminen. (Tynjälä 1991, 396.)

Erityisesti määrällisessä tutkimuksessa on ollut pyrkimyksenä tutkimustulosten yleistettävyyttä. Yleistäminen edellyttää, että tutkimuskohteissa on jotain sellaista, jossa on jo yleistä tai, johon nähden yleisellä voi olla merkitys. Tämä on se laatu, joka tekee tutkimuskohteesta merkityksellisen ja, johon nähden tutkimuksessa kohde tematisoidaan. Laadullisessa tutkimuksessa perusaineiston yksittäisyys ja ainutkertaisuus ovat aina läsnä. Yksittäisen ihmisen elämä ja kokemismaailma ovat kokonaisuuksia, joiden yleistyksset voivat olla ainoastaan ohjeellisia tulkinnoille ja ymmärtämiselle, eivät koskaan normeja. (Varto 2005, 121–127.) Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan pyritään esimerkiksi kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tässä tutkimuksessa ei pyritty yleistämään, sillä tutkittavien joukko oli pieni. Silti koululle ja koululaisuudelle annetut merkitykset ovat varmasti hyvin yleisiä koulutulokkaiden ja heidän vanhempiansa keskuudessa.

Pohdittaessa tutkimustulosten yleistettävyyttä tai sovellettavuutta on huomioitava konteksti, josta aineisto on kerätty. Haastatteluaineisto kerättiin yhden päiväkodin lapsiryhmältä, joten kyseisen päiväkodin ja lähikoulun yhteistyökäytänteet ovat varmasti vaikuttaneet lasten kouluasenteisiin, samoin esiopetusryhmän henkilökunta ja lasten perheiden näkemykset. Tutkittavina oli päiväkodin esiopetuskontekstista siirtyviä lapsia, sillä suurin osa esiopetuksesta järjestetään päivähoidon yhteydessä. Tutkimusasetelma itsessään sisältää ajatuksen siitä, että koulun ja päivähoidon yhteydestä siirtyvillä lapsilla ja heidän huoltajillaan on erilaisia näkemyksiä koulusta ja koulun aloittamisesta. Muutos on suurempi päiväkodin esiopetuskontekstista siirtyville (Karikoski 2008), minkä vuoksi olen painottanut opettajan antaman tuen merkitystä. Myös koulusiirtymään liittyvät kunnittain vaihtelevat siirtymäkäytänteet tuovat rajoitteensa yleistämiselle. Tutkimusaineistosta löytyi silti hyvin yleisiä myös aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleita teemoja.

## 10.2.2 Lapsitutkimuksen luotettavuus

Tutkijan taustaoletukset vaikuttavat tutkimusmenetelmän valintaan. Tutkijan olisikin ajoin syytä palata tarkastelemaan tutkimuksen toteutuksen toimintakäytäntöjä tarkastelemalla, mihin teoreettisiin käsityksiin ne nojaavat. Lapsen näkökulma voi jäädä tavoittamatta, jos tutkija ei tiedosta

omia lähtökohtiaan. Toisaalta ennakko-oletukset ja teoreettinen tieto voivat osaltaan myös rajoittaa ja ohjata havaintoja ja tulkintoja. Tällöin osa lapsen tuottamasta informaatiosta voi jäädä havaitsematta. Tutkijan on tuotava esiin metodiset pohdintansa. (Karlsson 2010, 126.) Omat käsitykseni koulusiirtymästä näkyvät haastattelukysymyksissä. Lisäksi oma taustani näkyy opettajan roolin korostumisessa. Tutkimuksessa olennaista on ollut myös käsitys lapsuudesta ja lapsesta pätevänä informanttina ja merkitystenantajana sekä huomion kohdistaminen koulusiirtymässä koulun vastaanottavaan rooliin.

Tutkijan ja tutkittavien välinen suhde vaikuttaa myös tulosten luotettavuuden tarkasteluun, joten tutkijalta odotetaan refleksiivistä otetta tutkimustyöhön. Myös tutkijan ja tutkittavien välistä vuorovaikutussuhdetta ja haastattelutilannetta tulisi reflektoida. (Tynjälä 1991, 393.) Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa toisaalta oma kokemattomuuteni haastattelijana, toisaalta lasten kanssa toimiminen on itselleni hyvinkin tuttua. Haastattelijan rooli aiheutti omat haasteensa tilanteessa, jossa tavoitteena oli toimia kasvattamisen sijaan kuuntelijana. Olen pohtinut tutkimussuhdetta luvussa 8.5. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa pätee ylipäätään sama periaate kuin tulkintaan ja ymmärtämiseen pyrkivässä hermeneuttisessa tarkastelutavassa, jossa ei alun perinkään pyritä tutkittavan täydelliseen ymmärtämiseen, koska tämä ei ole mahdollista. Sen sijaan pyritään ymmärtämään tutkittavan elämismaailmaa. (Varto 2005, 90–91.) Olen tutkimusprosessin aikana päässyt tutustumaan esiopetuksen maailmaan. Se, etten voi aikuisena tietää, minkälainen kokemus koulunaloitus on tämän päivän lapselle, on ollut tutkimuksessani peruste lasten asiantuntijuudelle ja tutkimustehtävän perustelu haastateltaville.

Lasten näkemykset saattavat muuttua ajan myötä, eri konteksteissa, eri metodein kerättynä tai kysymyksen asettelusta riippuen. Lasten näkemyksiä ymmärtääkseen onkin aina huomioitava ympäröivä sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti. (Einarsdóttir 2007, 207.) Tutkin omassa tutkimuksessani lasten ennakkokäsityksiä koulusta, joten (vaikka tämä muutos ei olekaan tutkimuksen kohteena,) tutkimuksessa oli jo lähtökohtana ajatus siitä, että lasten ajatukset todennäköisesti muuttuvat kouluun tutustumisen ja lopulta koulunaloituksen myötä. Lasten näkemykset ovat siis vahvasti sidoksissa siirtymävaiheeseen ja koulusiirtymä muuttaa lapsen identiteettiä. Tutkimuksessa olennaista oli suhde ”olemisen” ja ”joksikin tulemisen” (being/becoming) välillä. Siirtymävaiheissa näiden käsitteiden välinen suhde ei ole selkeä.

Kolmen lapsen haastattelu osoittautui litteroinnin kannalta haastavaksi. Lapset olivat luonteeltaan hyvin erilaisia. Lapsi6 ujosteli haastattelun alussa ja puhui melko hiljaa, kun taas lapsi5 oli hyvin paljon äänessä ja innostui monesti puhumaan myös aiheen vierestä. Yliopistolta lainattu nauhuri toimi hyvin, mutta lopulliseen litterointiaineistoon jäi silti muutama epäselvä kohta, jossa

lapset puhuivat päällekkäin tai hyvin hiljaa. En usko tämän kuitenkaan vaikuttaneen mitenkään olennaisesti tutkimustuloksiin.

Triangulaatio on nimitys tutkimusotteelle, jossa käytetään useita menetelmiä, tutkijoita, teorioita tai aineistoja. Tutkimuksessa voidaan myös verrata eri näkökulmia tietystä asiasta. Triangulaatio voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 392–393.) Omassa tutkimuksessani on jonkinasteista tutkimusaineistoon liittyvää triangulaatioajatusta, sillä olen esitellyt sekä aikuisten että lasten ajatuksia koulusiirtymästä. Lasten ja aikuisten haastattelut on toteutettu eri tavoin ja haastattelukysymykset on asetettu niin eri näkökulmista, etten pidä näiden keskinäistä vertailua kovin mielekkäänä. Tarkoituksena ei ollut löytää yhtä totuutta vertailun avulla, vaan pikemminkin tuoda keskusteluun erilaisia näkökulmia. Triangulaatio ei siis liity tutkimuksessani luotettavuuden lisäämiseen.

### *10.3 Lopuksi*

Vanhempien haastattelussa ei ollut kasvokkaista kohtaamista. Kyselylomakkeissa ei ollut numerointia, eikä niihin tullut nimiä. Jäin pohtimaan sisarusten merkitystä lasten ja vanhempien kannalta. Haastatteluissa tuli ilmi, että suurimmalla osalla lapsista oli vanhempia sisaruksia. Vanhemmista vain yksi mainitsi lomakkeessa vanhemman sisaruksen. Lapsen ja vanhemman vastauksia ei ollut tarkoitus yhdistää, joten vastauslomakkeita ei oltu numeroitu. Olisi kuitenkin ollut kiinnostavaa tarkastella, minkälaisia ajatuksia on niillä vanhemmilla, joilla on vanhempia lapsia jo koulussa ja toisaalta niillä, joille kokemus koulusta vanhemman roolissa on uusi. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia vanhempien oppilaiden merkitystä koulusiirtymässä. Bulkeleyn ja Fabianin (2006) tutkimuksessa vanhemmat kertoivat mentorointityyppisen toiminnan tukevan lapsen integroitumista koulu yhteisöön, edistävän välittämisen kulttuuria ja yhteisöön kuulumisen tunnetta luoden täten emotionaalista hyvinvointia. Olisi kiinnostavaa tietää koulujen käytänteistä sekä siitä, minkälaisia kokemuksia oppilailla on aiheesta sekä, mikä on toiminnan merkitys koulutulokkaille ja toisaalta isommille oppilaille.

Koululaisuudelle annetuissa merkityksissä korostui aikuisen näkökulma. Koulusiirtymän siirtymäkäytänteissä lapsen rooli jää passiiviseen ”siirtyjän” rooliin. Näen tarvetta sellaisille siirtymäkäytänteille, jotka mahdollistaisivat lapselle aktiivisen osallistujan roolin. Koulunaloitus ei tutkimukseni mukaan ole lasten maailmassa lapsuuden loppu, eikä siihen kuulu valmiuksien pohdinta. Sen sijaan siirtymä on mahdollisuus toimia, kasvaa ja oppia uutta.

# LÄHTEET

Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa: K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 20–57.

Ahtola, A., Björn, P., 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., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2012. Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood* 5 (1), 3–21.

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly* 26 (3), 295–302.

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–31.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alkuportaatt-seurantatutkimus

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/psykologia/tutkimus/alkuportaatt> (Luettu 21.09.2017).

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikkaa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Bulkeley, J. & Fabian, H. 2006. Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of transitions* 2, 18–21.

Davis, J. M. 1998. Understanding the meanings of children: a reflexive process. *Children & Society* 12, 325–335.

Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 197–211.

Einarsdóttir, J. 2010. Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (2), 163–180.

EOPS, 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H. & Poikkeus, A-M. 2016. Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care* 187 (9), 1446–1459.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Flewitt, R. 2005. Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care* 175 (6), 553–566.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, P. 2008. Kehitys arkikäsitteenä ja tieteessä. Teoksessa: A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat – Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. 2006. *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Hartonen, M. 2014. Esi- ja perusopetus. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Helsinki: Opetushallitus, 35–61.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Huolila, R., Kinos, J., Kärki, M-L., Lehtinen, L., Saralehto, L. & Saranpää, P. 1999. *Kouluvalmiuden arviointi Turussa. Päivähoidon, vanhempien ja kasvatus- ja perheneuvonnan yhteistyötä*. Turku: Turun kaupungin sosiaalikeskus.

Jackson, A. & Cartmel, J. 2010. Listening to children's experience of starting school in area of socio-economic disadvantage. *International Journal of Transitions in Childhood* 4, 13–25.

Jantunen, T. 2011. Esikouluikäisen oppimisen luonne. Teoksessa: T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 54–64.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvu ympäristöistä perusopetuksen kasvu ympäristöön. Oulu: Oulun yliopisto.

Karila, K. & Rantavuori, L. 2014. Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years* 34 (4), 377–391.

Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 121–142.

- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 17–63.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Kiuru, N., Aunola, M., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M. & Nurmi, J-E. 2015. Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology* 51, 434–446.
- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E., Tolvanen, A., & Nurmi, J.-E. 2016. Positive teacher affect and maternal support facilitate adjustment after the transition to first grade. *Merrill-Palmer Quarterly* 62, 158–178.
- Kuula, A. 2010. Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto, 213–235.
- Lago, L. 2014. Time for transition: The use of future in the transition from preschool class to first grade. *International Journal of Transitions in Childhood* 7, 28–36.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa: T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisa? Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 14–26.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lummelahti, L. 2001. *Yksilöllinen esiopetus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- McNamee, S. 2016. *The social study of childhood*. Lontoo: Palgrave.
- Merisuo-Storm, T. 2005. Koulutulokas. Teoksessa: T. Merisuo-Strom & M. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä – Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turun kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto, 67–88.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto, 25–42.

- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, R. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus, Esiopetuksesta tavoitteellista ja velvoittavaa  
[http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/esiopetuksesta\\_tavoitteellista\\_ja\\_velvoittavaa](http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/esiopetuksesta_tavoitteellista_ja_velvoittavaa)  
 (Luettu 01.04.2017).
- Opetushallitus, Esiopetus. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/esiopetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus) (Luettu 27.03.2017).
- Opetushallitus, Onnistunut koulun aloittaminen.  
[http://www.edu.fi/download/151735\\_onnistunut\\_koulun\\_aloittaminen.pdf](http://www.edu.fi/download/151735_onnistunut_koulun_aloittaminen.pdf) (Luettu 01.09.2017).
- O'Reilly, M., Ronzoni, P. & Dogra, N. 2013. Research with children – Theory & Practice. Lontoo: Sage Publications Ltd.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- POPS, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ruoho, K. 1983. Pisimmälle ehtineet koululaiset saivat käteensä hanhensulkakynän. Lastentarha 12, 4–7.
- Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press/Palmenia.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Salo, U.-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma Koulumaailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Sollars, V. & Mifsud, S. 2016. ...When the bell rings, you can talk: Experiencing the preschool to school transition. *International Journal of Transitions in Childhood* 9, 3–19.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto. 92–112.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731

Symonds, J. E. 2015. Understanding school transition: What happens to children and how to help them. Lontoo: Routledge.

Tilastokeskus [http://www.stat.fi/til/pop/2016/pop\\_2016\\_2016-11-14\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/pop/2016/pop_2016_2016-11-14_tie_001_fi.html) (Luettu 02.04.2017).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 378–398.

Van Gennep, A. 1960. The rites of passage. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf) (Luettu 30.09.2017).

VASU, 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Opetushallitus.

Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

YK: Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Luettu 01.04.2017).



**LIITE 1**

Lupakirje

**Esikoululaisen huoltajalle**

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta. Teen pro gradu -tutkielmaa siirtymästä esi- ja alkuopetuksen välillä. Tutkin työssäni esikoululaisten käsityksiä koulusta, huoltajien ajatuksia koulun aloitukseen liittyen sekä sitä, miten alkuopettaja voi ottaa huomioon näitä toiveita ja tarpeita ja tukea lapsen kasvua koululaiseksi. Tutkimusaineisto koostuu lasten parihaastatteluista sekä huoltajille myöhemmin jaettavasta kysymyslomakkeesta. Lomakevastaukset yhdistetään lapsilta saatuihin vastauksiin. Lasten haastattelut toteutetaan toukokuussa esikoulupäivän aikana. Haastattelukysymykset liittyvät kouluun ja koululaisena olemiseen. Haastattelut nauhoitetaan ja kirjataan tekstitiedostoksi ja siinä yhteydessä haastateltavien nimet poistetaan. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja myös lapsi voi kieltäytyä osallistumasta. Tutkimukseen ei tule lapsen, huoltajan tai päiväkodin tunnistetietoja. Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta!

Terveisin:

Nea Nurmi

(yhteystiedot)

Ohjaajanani toimii Mari Vuorisalo

(yhteystiedot)

Palautattehan tämän paperin alaosan päiväkodille viimeistään 8.5

---

Lapsen nimi

\_\_\_ saa osallistua tutkimukseen

\_\_\_ ei saa osallistua tutkimukseen

---

Päivämäärä ja huoltajan allekirjoitus

Tiedätkö, minkälainen opettaja sinulle tulee?

Minkälaisen opettajan haluaisit?

Mitä koulussa tehdään?

Mistä olet saanut tietoa koulusta?

Mistä tietää, että joku on valmis kouluun?

Monia lapsia jännittää se kouluun meneminen, jännittääkö teitä? Mikä jännittää?

Mikä siihen jännittämiseen auttaisi? Jos jännittää niin mikä auttaa?

Voiko opettaja auttaa, jos jännittää?

Tiedätkö, minkälainen opettaja sinulle tulee?

Minkälaisen opettajan haluaisit?

Mitä tarkoittaa, että on koululainen?

Minkälainen koululainen sinusta tulee?

Mikä on ollut eskarissa kaikkein kivointa?

Mikä koulussa on kivaa? Mikä taas tylsää?

Miten eroaa eskarista?

**LIITE3:** Kysymyslomake

**Liite 3(1)**

**Esikoululaisen huoltajalle**

Tässä lomakkeessa on kysymyksiä koulun aloittamiseen liittyen. Kysymyslomake on osa pro gradu -tutkielmani aineistoa. Vastauspaperiin ei tarvitse laittaa nimiä. Vastaaminen on täysin vapaaehtoista!

Terveisin  
Nea Nurmi

Oletteko saaneet riittävästi tietoa koulusta ja koulun käytännöistä?

---

---

Mikä on mielestänne suurin muutos lasten kannalta siirryttäessä esikoulusta ensimmäiselle luokalle?

---

---

---

---

Minkälainen on mielestänne hyvä ensimmäisen luokan opettaja?

---

---

---

---

---

Millä tavoin ensimmäisen luokan opettaja voi mielestänne parhaiten tukea lapsen sopeutumista kouluun ja kasvua koululaiseksi?

---

---

---

---

---

Mitä taitoja koulutulokkaan olisi mielestänne hyvä osata?

---

---

---

---

---

Palautattehan vastaukset päiväkodille viimeistään 25.5  
Kiitos vastauksestanne!

Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu	<p>”ikätaason mukaiset sosiaaliset taidot, osata turvata aikuiseen”</p> <p>”Kaverisuhdetaitoja”</p> <p>”Myös sosiaalisia taitoja pitäisi olla.”</p> <p>”Sosiaaliset taidot/isossa ryhmässä toimiminen, käytöstavat/toisten kunnioittaminen”</p> <p>”Tulla toimeen muiden kanssa ”</p> <p>”toisten huomioon ottaminen”</p> <p>”sosiaalisia taitoja”</p>
Omatoimisuus ja päivittäistoiminnot	<p>”pitää huolen omista tavaroistaan”</p> <p>”omista tavaroista huolehtimista (edes jotenkuten), kännykällä soitto kotiin”</p> <p>”Omien tavaroiden huolehtiminen. Sään mukainen pukeutuminen.”</p> <p>”Vessassa käynti. Pukeutuminen itsenäisesti sään mukaan. Omista tavaroista huolehtiminen.”</p> <p>”Perustaidot pukeminen”</p> <p>”Huolehtia tavaroistaan, sitoa nauhat”</p> <p>”Perustaidot kuten pukeutuminen, wc-jutut, omista tavaroista huolehtiminen”</p>
Kielelliset valmiudet	<p>”kuunnella, tuntea kirjaimia”</p> <p>”kirjaimia”</p> <p>” vähän kirjoittaa ja lukea”</p> <p>”malttavat kuunnella ohjeita. ”</p> <p>”kuunteleminen/ohjeiden vastaanottaminen”</p> <p>”kirjaimet”</p>
Matemaattiset valmiudet	<p>”tuntea numeroita”</p> <p>”Numeroita”</p> <p>”kello”</p> <p>”kellon tunteminen, numerot yms.”</p>
Työskentelytaidot	<p>”keskittyä, kiinnostunut koulussa opittavista asioista”</p> <p>”uskoa itseensä”</p>

Koulun järjestyksiin liittyvät valmiudet	”olla maltillinen ja reipas” ”oman vuoron odottaminen, paikalla pysyminen” ”osaa odottaa vuoroaan” ”rauhallisuus/oman vuoron odottaminen” ”odottaa omaa vuoroaan” ”myöntää virheensä ei lähde ”hömpötyksiin mukaan”
--	--