

Sanna Puustinen

# **”KAIKKI OPPII VÄHÄN ERI AIKAAN” -**

Esiopetus ja koulusiirtymä ensimmäisen luokan oppilaan kuvaamana

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Sanna Puustinen: ”Kaikki oppii vähän eri aikaan” – Esiopetus ja koulusiirtymä ensimmäisen luokan oppilaan kuvaamana

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma

Huhtikuu 2020

---

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää lasten käsityksiä esiopetuksen merkityksestä ennen koulun aloitusta ja koulusiirtymästä. Nykyisin lasten tiedot ja taidot karttuvat informaalisissa oppimisessa kasvatusinstituutioiden ulkopuolellakin ja kasvatusjärjestelmiä kehitetään, jotta saavutettaisiin lasten yksilöllisiä tarpeita kasvun ja kehityksen poluilla. Tällä hetkellä esiopetus ja koulun aloitus ovat ajankohtaisia aiheita muun muassa kehittämishankkeissa joustavasta esi- ja alkuopetuksesta sekä 5-vuotiaiden lasten osallistumisesta esiopetukseen. Tutkimukseni tavoitteena oli tuoda lasten ääni esiin esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymästä. Millainen on nykyisin lasten siirtymä esiopetuksesta koululaiseksi? Siirtymä esiopetuksesta kouluun koskettaa ennen kaikkea lasta itseään, joten heidän kuuleminen tuottaa arvokasta tietoa aikuisille.

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla kymmentä ensimmäisen luokan oppilasta kahdessa eri koulussa. Haastattelut toteutin lapsille yksilöhaastatteluina. Selvitin ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä kahden tutkimuskysymyksen avulla: mitä merkityksiä lapsi antaa esiopetukselle ennen koulun aloittamista ja miten lapsi kuvaa koulusiirtymää. Lähestymistapani tutkimusaineistooni oli fenomenografinen ja analysoin sitä sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla tutkimukseni kannalta olennaiset aineistokohdat tutkimuskysymysteni alle.

Lasten käsitykset esiopetuksen merkityksestä rakentuivat kahden teeman alle: kouluun valmistautuminen sekä leikki ja esikoululaisuus. Kouluun valmistautuminen näyttäytyi lasten käsityksissä erilaisten taitojen harjoittelemisena ja oppimisena. Esiopetuksessa tärkeässä roolissa lapsille oli kuitenkin vielä leikki ja sen mahdollistuminen sekä leikkiminen muiden esiopetusryhmään kuuluvien lasten kanssa. Lasten käsitysten mukaan koulusiirtymään liittyi tiettyjä tekijöitä, jotka aiheuttivat heille jännitystä ja jopa pelkoa. Tästä huolimatta heillä oli ollut myös paljon odotuksia koulusiirtymään ja koululaisuuteen liittyen. Koulussa lapset olivat päässeet haastamaan itseään oppimisessa, ja koululaisena he olivat joutuneet ottamaan lisää vastuuta omasta toiminnastaan sekä opettelemaan koululaisuuteen kuuluvia käytänteitä. Koulusiirtymässä lapsille merkittävänä tekijänä olivat myös ystävät koululuokalla, ja osa lapsista oli saanut tukea koulun aloitukseen heidän sisaruksiltaan.

Lasten käsitykset esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymästä muodostuivat hyvin samansuuntaisiksi kuin aikuisten asettamat tavoitteet, sisällöt ja toimintakäytänteet esiopetuksen toteuttamiselle ja koulun aloittamiselle. Koulusiirtymä on nykyisin yhä edelleen merkittävä asia lapsille ja heidän äänensä esiin tuominen heitä suuresti koskettavassa asiassa on merkityksellistä. Tämän vuoksi aikuisten tulisi ottaa huomioon lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tuottama tieto esiopetuksesta ja koulusiirtymästä osana lasten koulun aloituskäytäntöjen suunnittelua, toteuttamista ja kehittämistä.

Avainsanat: esiopetus, koulusiirtymä, kouluvalmius, koulun valmius

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

## SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>POLKU ESIKOULULAISESTA KOULULAISEKSI SUOMESSA</b> .....	<b>7</b>
2.1	SUOMALAINEN ESIOPETUS .....	8
2.2	KOULUN ALOITUS.....	9
<b>3</b>	<b>KOULUVALMIUS</b> .....	<b>11</b>
3.1	FYYSINEN KEHITYS JA ITSESTÄ HUOLEHTIMINEN .....	13
3.2	SOSIOEMOTIONAALINEN JA KOGNITIIVINEN KEHITYS .....	14
3.3	KOULUN VALMIUS .....	16
<b>4</b>	<b>KOULUSIIRTYMÄ</b> .....	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>24</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>25</b>
6.1	TUTKIMUKSEN FENOMENOGRAFINEN LÄHESTYMISTAPA.....	25
6.2	LAPSET TUTKIMUKSESSA TIEDON TUOTTAJINA .....	26
6.3	AINEISTON HANKINTA.....	27
6.4	TUTKIMUSAINESTON ANALYSOINTI .....	31
<b>7</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>35</b>
7.1	ESIOPETUKSEN MERKITYS ENNEN KOULUNALOITUSTA.....	36
7.2	KOULUSIIRTYMÄ LASTEN KUVAAMANA .....	40
<b>8</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>48</b>
<b>9</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>53</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>57</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>63</b>
	LIITE1: TUTKIMUSLUPA .....	63
	LIITE2: TIETOSUOJASELOSTE .....	65
	LIITE3: HAASTATELURUNKO .....	66

# 1 JOHDANTO

Ajankohtaisena aiheena varhaiskasvatuksessa on ollut keskustelu esiopetuksen muuttamisesta kaksivuotiseksi, jolloin jo 5-vuotiaat aloittaisivat Suomessa esiopetuksen. Viisivuotiaiden esiopetukseen osallistumisen tavoitteena on saada yhä useampi lapsista osaksi varhaiskasvatusta ja näin ollen tehdä tasa-arvoisemmaksi lasten perustaa myöhemmälle opintielle. Samanaikaisesti kunnissa ja kaupungeissa kehitetään yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä, jotta siirtymä esiopetuksesta kouluun toteutuisi joustavammin. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tavoitteena on, että opetuksessa pystyttäisiin paremmin huomioimaan lasten eri taitotasoa ja tarjoamaan lapsille sopivassa määrin haastetta, mutta myös rauhan oppia omassa tahdissa. (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen 2019, 10.) Esiopetus ja koulusiirtymä ovat molemmat ajankohtaisia aiheita kasvatustieteiden yhteiskunnassamme. Siirtymän tarkastelu esiopetuksesta kouluun on jäänyt aikaisemmin jossakin määrin syrjään Kolehmainen, Saarisen ja Kontun (2015, 32) mukaan, sillä siirtymässä kohtaavat kaksi eri kasvatustieteiden ja -kulttuuria. Kehittämistoimet, jotka tuovat yhteisiä käytänteitä esi- ja alkuopetuksen välille, kertovat aikuisten näkökulmaa esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymän toteuttamisesta.

Tutkimukseni aiheena on esiopetuksesta kouluun siirtyminen ensimmäisen luokan oppilaiden käsittämänä. Tutkimustehtävänäni on selvittää ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä esiopetuksen merkityksestä ennen koulun aloittamista ja koulusiirtymästä. Koulun aloitus on suuri muutos lapsen elämässä, ja aiheesta on tutkittu eri näkökulmista. Tutkimuksen kohteena ovat olleet muun muassa lasten vanhempien ja opettajien näkemykset koulun aloituksesta sekä esiopetusikäisten lasten näkemykset kouluun siirtymisestä. Tutkimuksessani haluan tarkastella juuri ensimmäisen luokan oppilaiden kokemuksia koulun

aloituksesta ja käsityksiä siitä, mitä esiopetus heille merkitsi ennen koulupolun alkua.

Koulun aloituksen voidaan ajatella olevan useimmiten lapselle jännittävä ja odotettu hetki, mutta on myös lapsia, jotka jäävät kaipaamaan esiopetuksesta montaa asiaa eikä koulun aloitus tunnu mielekkäältä. Lisäksi lasten taidot ovat nykyisin hyvin erilaiset aikaisempaan verrattuna. Monet osaavat jo esiopetuksessa luetella numeroita sujuvasti ja lukea, mitkä aikaisemmin olivat vasta ensimmäisen luokan oppeja. Lapset oppivat entistä pienempinä hyvin paljon, ja heillä on myös paljon vapaa-ajalla hankittua tietoutta pohjatietonaan tullessaan ensimmäiselle luokalle. Rajala, Hilppö, Paananen ja Lipponen (2013) korostavat informaalilla, epävirallisissa ympäristöissä tapahtuvalla, oppimisella olevan nykyisin yhä suurempi rooli lasten formaalin oppimisen rinnalla. Tästä syystä onkin mielenkiintoista tutkia lasten käsityksiä koulun aloituksesta ensimmäisellä luokalla. Oliko koulun aloittaminen enää niin jännittävä ja iso asia? Entä esiopetus, oliko se vain vuosi päiväkodin ja koulun välissä? Mitä se tarjosi lapselle mukaan koulutielle?

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esiin lasten ääni ja tämän kautta tuoda näkyväksi nykypäiväinen lasten näkemys koulun aloittamisesta. Koulusiirtymäkäytänteet ovat kasvatustieteen ammattilaisten luomia. Heidän tekemät ratkaisut ja valinnat muodostavat kokonaisuuden oppimisympäristöistä ja siitä, millaisena lapsen koulusiirtymä nähdään. Karila, Kivimäki ja Rantavuori (2013, 25) kuitenkin korostavat lasten äänen kuulemista käytänteiden kehittämisessä ja koulusiirtymän tutkimisessa, sillä kyseessä on suuri muutos ja siirtymävaihe lasten elämässä. Lasten näkökulman esiin tuominen antaa lapsille mahdollisuuden osallisuuteen, ja lapsille laajemman näkökulman omasta toimijuudestaan, johon kuuluu heidän oikeutensa ja velvollisuutensa sekä heidän ajatuksensa, mielipiteensä asioista ja tunteensa (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 53). Mielenkiintoista on saada kuulla lasten käsityksiä esiopetuksesta ja koulusiirtymästä siltäkin kannalta, että joskus isommat lapsen kasvuun ja kehitykseen kuuluvat siirtymät, kuten koulun aloitus, näyttäytyvät aikuisille suuremmassa roolissa kuin lapselle. Lapsi taas voi kokea arjessa esimerkiksi lapsiryhmän opettajan vaihtumisen tietynlaisena siirtymänä, ja se voi merkitä

lapselle enemmän kuin esiopetuksesta kouluun siirtyminen. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 7-8.)

Koulusiirtymän onnistumisen takaamiseksi kasvattajat tarvitsevat monipuolista tietoa siirtymien toimintakäytännöistä ja niihin liittyvistä haasteista. Näiden tietojen pohjalta voidaan rakentaa toimintatapoja tukemaan lapsen siirtymää. (Soini ym. 2013, 9.) Lasten äänen kuuleminen on ensisijaista, koska siirtymä koskettaa eniten juuri lasten elämää ja arkea. Heitä kuulemalla saadaan tietoa mahdollisista haasteista ja onnistumisista, joita he ovat kokeneet siirtyessään esiopetuksesta koululaiseksi.

## 2 POLKU ESIKOULULAISESTA KOULULAISEKSI SUOMESSA

Tässä luvussa käsittelen lapsen polkua esikoululaisesta koululaiseksi Suomessa. Tuon esille kasvatusjärjestelmäämme ohjaavia lakeja ja asiakirjoja sekä niissä asetettuja tavoitteita ja sisältöjä, joiden pohjalta toteutamme kasvatuskulttuuriamme. Ensimmäisessä alaluvussa määrittelen suomalaisen esiopetuksen järjestämistä, minkä jälkeen toisessa alaluvussa siirryn käsittelemään koulun aloitusta ja sen ajankohtaa Suomessa.

Suomessa esiopetuksen ja perusopetuksen toteuttaminen on säädetty perusopetuslaissa (628/1998). Lisäksi esiopetuksen toteuttamiseen sovelletaan myös varhaiskasvatuslain (540/2018) säädöksiä, mikäli esiopetusta toteutetaan päiväkodissa tai perhepäiväkodissa. Opetuksen tulee tukea lasten kasvua ja kehitystä sekä antaa jokaiselle tietoutta ja taitoja toimia omassa elämässään ja yhteiskunnan jäsenenä. Esiopetuksesta lähtien vahvistetaan myös lasten oppimisedellytyksiä. (Perusopetuslaki 1998/628 § 2, § 3.) Näiden lakien lisäksi suomalaista kasvatusjärjestelmää ohjaa niin esiopetuksessa kuin perusopetuksessa niille laaditut opetussuunnitelmat, joihin on suunniteltu opetustoiminnan tavoitteet, sisällöt ja toteutustavat. Koulutusjärjestelmän tavoitteena Suomessa on tarjota jokaiselle tasa-arvoiset lähtökohdat oppimiseen ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamiseen. Yksilölle välitetään oppimisessa tiettyjä arvoja, tietoa ja ymmärrystä ympäröivästä yhteisöstä ja yhteiskunnasta. Esiopetus yhdessä varhaiskasvatuksen kanssa luovat pohjan lasten oppimistaidoille, ja jatkumo perusopetukseen vahvistaa yksilön taitoja elinikäiselle oppimiselle. (Nyyssölä & Vitikka 2013, 7-8.)

Suomessa erittäin tärkeänä tavoitteena koulutusjärjestelmässä on koulutuksellinen tasa-arvo eli lapsen oikeus koulutukseen ja oppimiseen hänen omista valmiuksistaan käsin (Nyyssölä & Vitikka 2013, 13). Lapsen polku varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä perusopetukseen tulisi rakentua

jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden. Tämän mahdollistajina toimivat keskeisesti lasten vanhemmat ja kasvattajat niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14.) Kasvatus- ja opetustoiminnassa huomioidaan lasten tämänhetkinen kehitysvaihe ja ikäkaudelle tyypilliset ominaisuudet. Näin siirtymävaiheesta tehdään lapselle mahdollisimman mutkaton ja turvallinen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98.)

## *2.1 Suomalainen esiopetus*

Esiopetus on ollut Suomessa jokaista lasta velvoittavaa elokuusta 2015 lähtien (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen lapsen on osallistuttava kunnan järjestämään esiopetukseen tai sitä vastaavaan toimintaan oppivelvollisuuden aloittamista edeltävänä vuonna. Kunnat järjestävät maksutonta esiopetusta päiväkodeissa ja kouluissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 12) todetaan lapsen huoltajalle kuuluvan vastuun lapsen osallistumisesta esiopetukseen tai sitä vastaavaan toimintaan. Esiopetukseen osallistumista ovat lisänneet vuosien saatossa siihen tehdyt muutokset, kuten maksuttomuus, erilaiset perusopetuslakiin kirjatut etuudet ja sen velvoittavuus, mutta suuri vaikutus on myös vanhempien tyytyväisyydellä esiopetuksen laatuun ja se, että he pitävät esiopetusta lapselle tärkeänä. Nykyisin esiopetuksessa ovat lähes kaikki, 99 prosenttia, kuusivuotiaiden ikäluokasta. (Holappa ym., 2019, 7.)

Suomessa jo ennen peruskoulun aloittamista nähdään kasvatus merkittävänä mahdollisuutena edistää lasten oppimista ja oppimisen edellytyksiä sekä tukea heidän kasvuaan ja kehitystään varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Niin esiopetuksen kuin koulunkin tavoitteena on yhteistyössä lasten vanhempien kanssa saavuttaa kasvatuskäytänteet, joilla voidaan taata lapsille mahdollisuudet oppimiseen ja hyvinvointiin. (Soini ym. 2013, 6-7.) Yhteistyön tärkeyttä yhdessä lasten huoltajien kanssa korostetaan sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 12) että Perusopetuksen



opetussuunnitelman perusteissa (2014, 98). Esiopetuksella on tärkeä asema huomata mahdollisia lasten tuen tarpeita jo varhaisessa vaiheessa ja näin ollen ehkäistä myöhempiä vaikeuksia koulutiellä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12).

Tämä esiopetuksessa toteutettava yhteistyö lasten huoltajien kanssa pyrkii parhaalla mahdollisella tavalla tukemaan lasten kasvua ja kehitystä sekä polkua koulutielle. Esiopetuksessa tavoitteena on vahvistaa lasten vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitoja, sosiaalisia taitoja ja muiden huomioimista ja kunnioittamista ryhmässä. Lisäksi pyritään kasvattamaan lasten kiinnostusta oppimiseen ja heidän valmiuksiaan siihen. Esiopetuksessa pyritään tukemaan lapsen itsetunnon kehittymistä ja tarjoamaan lapsille positiivisia oppimiskokemuksia sekä onnistumisia omassa oppimisessaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12; Hartonen 2014, 35; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 52.)

Hujalan ja hänen kollegoidensa (2012) tutkimuksessa on tarkasteltu suomalaisen esiopetuksen laatua ja heidän tulostensa mukaan laadussa on havaittavissa selkeitä eroja eri kuntien välillä, mutta erityisesti esiopetusyksiköitä verrattaessa toisiinsa. Heidän tutkimuksessaan ei ole mukana perusopetuksen opettajia arvioimassa esiopetuksen laatua kouluun siirtyvien lasten kannalta, mutta esiopetuksen opettajien arvioimana esiopetuksen lasten kasvu- ja kehitys- sekä oppimisedellytysten edistäminen toteutuu hyvin. Hujalan ja kumppaneiden (2012, 82-83) tutkimuksessa lasten huoltajat ovat arvioineet esiopetuksen laadun laadukkaimmaksi verraten tutkimuksen esiopetuksen viranhaltijoiden, johtajien ja opettajien arviointeihin. Siirtymän esiopetuksesta kouluun koetaan toimivan hyvin.

## *2.2 Koulun aloitus*

Kuten Soini ja hänen kollegansa (2013, 7) toteavat, siirtymät kansallisissa kasvatusjärjestelmissä poikkeavat monella tapaa suomalaisesta kasvatusjärjestelmien rakenteesta ja Suomessa koulun aloitusikä on muihin maihin verrattuna huomattavasti myöhäisempi. Akateemisten taitojen

kehittäminen ja opettaminen koetaan osassa maissa tärkeäksi aloittaa jo varhaislapsuudessa, mikä näkyy myös koulun aloitus iässä 4-6 -vuotiaana. Koulun aloittaminen 7-vuotiaana Suomessa tapahtuu näin ollen myöhemmin verraten suureen osaan muiden maiden kasvatustajajärjestelmiä. Yksilöllisten tarpeiden mukaan lapsen on kuitenkin mahdollista aloittaa niin esiopetus kuin koulukin joko vuotta aikaisemmin tai vuotta myöhemmin. Suomessa ensisijaisen tärkeänä pidetään etenkin ennen koulupolulle siirtymistä leikkiä ja leikkilisen tutkimisen ja oppimisen kautta eri aihealueisiin tutustumista, mutta tätä tavoitellaan nykyisin alkuopetuksessakin. Muodollisen opetuksen pariin ei kiirehdi. Tärkein tekijä ei ole lasten ikä koulun aloituksessa vaan heidän tarpeensa saada toimia ja oppia leikin kautta. (Hamilo 2014.)

Koulun aloituksessa on tärkeää, että lapset pääsevät hyödyntämään esiopetuksessa oppimiaan taitoja, ja lapset kokevat oppimisilmapiirin rohkaisevaksi ja innostavaksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98). Lapselle esiopetuksessa muodostuneita valmiuksia tulee vahvistaa alkuopetuksessa. Lisäksi peruskoulun ensimmäisillä luokilla painotetaan lasten taitojen kehittämistä äidinkielessä ja matematiikassa sekä luodaan valmiuksia vieraan kielen oppimiselle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 52.) Lapsen suhtautuminen kouluun alkaa rakentumaan heti ensimmäiseltä luokalta alkaen. Myönteisen kuvan muotoutuminen ja motivoituminen kouluun ja opiskeluun kasvavat, kun lapsi saa onnistumisenkokemuksia omasta oppimisestaan ja toiminnastaan. Toiminnan eriyttäminen ja yksilöllisten taitotasojen huomioiminen opetuksessa ja oppilaan oppimisessa tuovat lapselle enemmän mahdollisuuksia onnistumisiin. (Harinen, Laitio & Niemivirta ym. 2015, 73.) Suomalainen kasvatustajajärjestelmä rakentuu hyvin vahvasti käsitykseen yksilöstä ja hänen kasvu- ja kehitysvaiheista sekä niiden tukemiseen tietyin tavoittein eri ikävaiheissa. Kasvatustajajärjestelmä suunitellaan huomioiden yksilön oppimisedellytykset ja kehitysvaihe. (Nyyssölä & Vitikka 2013, 7.)

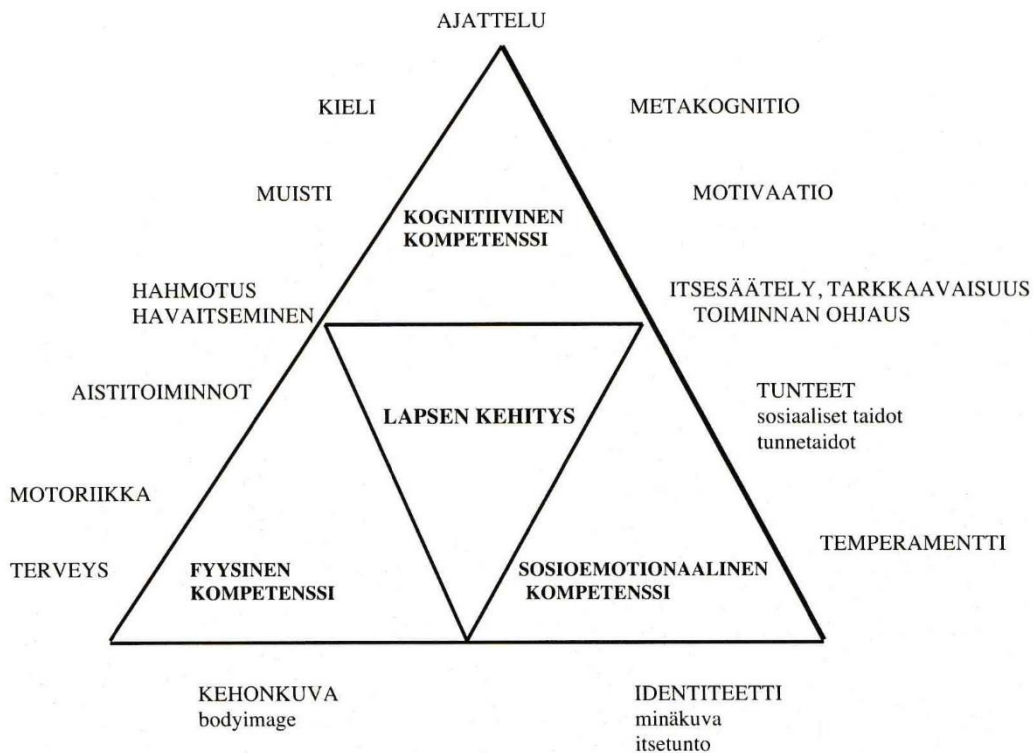
### 3 KOULUVALMIUS

Edellisessä luvussa toin esille suomalaisen kasvatustajajärjestelmän pohjautuvan lasten eri kasvu- ja kehitysvaiheisiin sekä jokaisen lapsen oikeuteen saada opetusta hänen yksilölliset edellytyksensä huomioiden. Tässä luvussa tarkastelen esiopetusta ja koulusiirtymää kouluvalmius -käsitteen näkökulmasta ja siihen olennaisesti liittyviä käsityksiä lapsen kasvu- ja kehitysvaiheista. Kolehmainen ja kollegat (2015) ovat todenneet kouluvalmius -käsitteen itsessään olevan melko vähän tutkittu aihe Suomessa. Heidän mukaansa kouluvalmiustutkimus kytkeytyy nykyisin vahvasti oppimisvaikeuksista ja poikkeavasta koulun aloituksesta tehtyyn tutkimukseen. Kouluvalmius -käsite kattaa laajasti eri osa-alueita. Tämän takia yhtenäisen käsityksen rakentaminen kouluvalmiudesta käsitteenä on hyvin haastavaa, sillä usein tutkimukseen on valittu jokin tietty näkökulma, josta kouluvalmiutta tutkimuksessa on lähestytty. (Kolehmainen ym. 2015.)

Tutkimuksessani käsittelen kouluvalmiutta mukailen Linnilän (2006) rakentamaa lapsen kasvu- ja kehitysosa-alueiden jaottelua (KUVIO 1). Linnilä käyttää lapsen kehityksen alueista jaottelua *fyysinen kompetenssi, sosioemotionaalinen kompetenssi ja kognitiivinen kompetenssi* kuitenkin painottaen, että kaikki nämä alueet vaikuttavat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Muutokset toisella alueella näkyvät vaikutuksina toiseen alueeseen. Näin ollen nämä osa-alueet muodostavat lopuksi lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen. (Linnilä 2011, 42.) Suhtautuminen kouluvalmius -käsitteeseen on muuttunut nykyisin osittain negatiiviseksi eikä se ole enää ainoa lapsen koulusiirtymään liittyvä tekijä. Lapsen valmiuksien lisäksi koulusiirtymässä kiinnitetään huomiota myös oppimisympäristöön ja siirtymässä vaikuttaviin aikuisiin, kasvattajiin ja vanhempiin. (Britto 2012.)

Koulun aloitusta ja koulusiirtymää tarkasteltaessa kouluvalmius - käsitteessä näkökulmana on lapsi ja koulun valmius -käsitteessä taas konteksti

(Linnilä 2006, 265). Linnilän (2006) kritiikki kouluvalmius -käsitettä kohtaan kohdistuu käsitteeseen liittyvään diskurssiin *toive lapsesta*, jolla näitä kouluvalmiudella määriteltäviä valmiuksia koulun aloitukseen on. Valmiuksien puuttuminen asettaa lapsen ikään kuin puutteelliseksi. (Linnilä 2006, 179-180.) Nykyisin niin esiopetuksessa kuin perusopetuksessa korostetaan lasten yksilöllistä huomioista opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä tuen tarjoamisessa, mutta kuitenkin taustalla vaikuttaa vankasti myös tieto lasten kasvu ja kehitysvaiheista ikävaiheittain. Tutkimukseni teoria rakentaa aikuisten äänen esiopetuksesta ja koulusiirtymästä ja niihin olennaisesti liittyvistä tekijöistä. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen kouluvalmius - ja koulun valmius – sekä perheiden valmius -käsitteiden näkökulmasta lapsen siirtymää esiopetuksesta kouluun. Nämä kolme toisiinsa vaikuttavaa käsitettä rakentavat nykyisin vahvasti sitä käsitystä, mitkä tekijät lapsen koulusiirtymässä tulisi huomioida.



**KUVIO 1.** Linnilän (2006) jaottelu lapsen kehityksen osa-alueista kouluvalmiuden tarkastelussa

### 3.1 *Fyysinen kehitys ja itsestä huolehtiminen*

Esiopetuksessa ja kouluun siirryttäessä lapsilta odotetaan jo tietynlaista itsenäistymistä ja omatoimisuutta huolehtia itsestään ja esimerkiksi omista tavaroistaan. 6-7 -vuotiaan lapsen selkeät kehitykselliset siirtymävaiheet niin sosioemotionaalisesti, kognitiivisesti ja fyysisesti mahdollistavat tämän entistä itsenäisemmän toimijuuden. Fyysisessä kehityksessä tapahtuvat muutokset, liikkumiseen ja motorisiin taitoihin liittyvien havaintotaitojen paranemisessa, näkyvät lapsen kyvyssä arvioida omia suorituksiaan. Havaitseminen ja hahmottaminen ovat myös tärkeä osa hienomotoristen taitojen kehitystä, kuten piirtämistä ja kirjoittamista, jotka ovat isossa osassa koululaisen arkea heti ensimmäiseltä luokalta lähtien. Lisäksi fyysinen kehitys takaa lapsen jaksamisen muuttuneissa ympäristön vaatimuksissa ja motorisia taitoja vaativissa leikeissä. (Linnilä 2011,56-57; Nurmi, Ahonen & Lyytinen ym. 2014, 79-84.)

Lapsen elämämpiiri laajenee viimeistään esiopetukseen ja kouluun siirtymisen myötä. Oppimisympäristönä keskilapsuudessa toimii keskeisesti koulu, jossa suuressa roolissa ovat lasten vertaissuhteet ja ystävät. Usealle koulun aloittaminen tarkoittaa koulumatkan kulkemista itsenäisesti kävellen tai pyöräillen ja myös koulun ulkopuolella koulunpihapiirissä jatketaan leikkejä ystävien kanssa. Fyysisiä taitoja ja motoriikkaa vaativat leikit korostuvat sosiaalisessa mielessä, sillä lapsille on tyypillistä verrata omia taitojaan, jaksamistaan ja voimiaan vertaissuhteissaan (Nurmi ym. 2014, 84). Lisäksi motoristen taitojen heikkous voi piiloutua ulospäin näyttäytyvän lapsen huonojen leikkimistaitojen taakse. Lapsi voi jäädä leikkien ulkopuolelle kokiessaan, että hän ei pysy leikin kulussa mukana motoristen taitojensa vuoksi. (Linnilä 2011, 59.)

Fyysisen kehityksen osa-alueiden heikkous voi tulla myös muilla tavoin ilmi koulunkäynnissä kuin sosiaalisestikin. Lasten motoristen taitojen kehitykseen tulisi kiinnittää jo varhain huomiota, sillä niillä on todettu olevan yhteys erimerkiksi kielellisiin haasteisiin. Motorinen haasteellisuus vaikeuttaa lapsen itsenäistä toimintaa uusien taitojen oppimisen ollessa hidasta ja monien arkitoimintojen, kuten pukemisen ja esineiden käsittelyn, kehittyessä hitaammin. (Linnilä 2011,

59.) Varhainen puuttuminen lapsen motoristen taitojen haasteisiin on tärkeää myös siksi, että koulussa näitä taitoja vaativat sisällöt lisääntyvät huomattavasti. Lapsen kohtaamat vaikeudet motorisia taitoja vaativissa tehtävissä vaikuttavat helposti lapsen kehittyvään minäkuvaan hänen verratessa omia suorituksiaan vertaisiinsa. (Nurmi ym. 2014, 86.)

### *3.2 Sosioemotionaalinen ja kognitiivinen kehitys*

Lapsen siirtyessä koululaiseksi perinteisesti on ajateltu enemmän lapsen tiedollista ja kognitiivista kasvua ja kehitystä. Yhtä enenevässä määrin on tärkeää huomioida lapsen sosiaalistaitojen ja tunnetaitojen kehitys. (Linnilä 2011, 47.) Luokkakavereista lapset saavat koulussa tärkeää tukea ja turvaa koululaiseksi siirtymisen muutoksissa. Erityisesti päiväkodin puolella esiopetusikäiset ovat tottuneet olemaan päiväkodin vanhimpia lapsia. Kouluun siirtyminen muuttaa heidän asemansa nuorimmiksi oppilaisiksi. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2013, 4.) Tämä mullistus arjessa voi tuottaa lapselle monenlaisia tuntemuksia.

Aikaisemmin esiopetusikäisenä toiminta ja puhe ovat ilmentäneet lapselle, että hän on ”jo esikoululainen” ja esiopetuksessa lapsi on voinut kuulla aikuisen toteavan, että koulussa tietty asia tulee osata itsenäisesti. Lapselta odotetaan tietynlaisia taitoja esiopetusikäisenä, mikä saa myös lapsen tuntemaan itsensä isoksi. Esiopetusikäisenä lapset ovatkin jo hyvin tietoisia omista taidoistaan. Nykyisin alkuopetus on lähentynyt esiopetuksen tapaa eheyttää oppimissisältöjä, mutta tästä huolimatta kouluun siirtyminen tarkoittaa enemmän oppiainepainotteista oppimista, kuten äidinkieltä, matematiikkaa ja musiikkia. Lapsen kasvua koululaiseksi määrittää tietyllä tapaa myös tapa puhua lapsista esiopetuksen puolella lapsina, kun taas alkuopetuksesta lähtien koulussa puhutaan oppilaisista (Lipponen & Paananen 2013, 40).

Huomattavaa kehitystä tapahtuu lapsissa sosioemotionaalisesti ja kognitiivisesti, mikä näkyy esimerkiksi lasten käyttäytymisen muutoksissa. 6-7 -vuotiaina lapset osaavat jo verrata omia suorituksiaan toisten suorituksiin.

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, joten lapsen sosioemotionaaliset ja sosiokognitiiviset taidot vaikuttavat vahvasti lapsen vuorovaikutustaitoihin oppimistilanteissa ja siihen, kuinka hän kykenee toimimaan sosiaalisessa tilanteessa (Linnilä 2011, 48).

Lapsen oma käsitys itsestään vaikuttaa siihen, kuinka esimerkiksi muiden taidot ja tekeminen vaikuttavat lapsen omaan toimintaan. Koulupolun alkaessa ensimmäisellä luokalla lapset ovat usein hyvin innoissaan uuden oppimisesta ja kiinnostuneita koulun oppiaineista. Lapsille tyypillistä 6-7 -vuotiaana on myös positiivinen näkemys omista taidoistaan. Jotta tämä positiivinen minäkuva säilyy lapsella, tulee hänen saada kokea onnistuvansa ja omaksuvansa uusia asioita. Liika haasteellisuus esimerkiksi koulutehtävissä voi laskea lapsen myönteistä minäkuvaa ja tuntua kuormittavalta, jolloin into uuden oppimiseen äkkiä laantuu. Lapsi voi kokea, ettei hän hallitse enää oppimistilanteita, jolloin turhautuminen purkautuu esimerkiksi ei-toivottuna käyttäytymisenä. Epäonnistunut yritys saa usein lapsen koittamaan päättäväisesti uudestaan, mikäli lapsella on myönteinen kuva omasta osaamisestaan. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2013, 5-6.) Lisäksi lapsen myönteisen minäkuvan rakentuminen vaatii vanhemmilta ja muilta kasvattajilta saatavaa tukea kohdata epäonnistumisia ja keinoja oppia epäonnistuneesta toiminnasta jotakin hyödyllistä omaan toimintaan myöhemmin. Lapsen kehitys 6-7 -vuotiaana määrittää paljon sitä, kuinka lapsi selviää uusista haasteista esimerkiksi koulussa sekä, kuinka lapsi oppii ja kehittyi taidoissaan. (Ojala 2015, 22-23.)

Keskittyminen omaan tekemiseen on esikoululaisella ja koululaisella jo huomattavasti kehittyneempää ja ajattelu ei enää kohdistu vain lapseen itseensä vaan lapsi osaa huomioida muiden tekemisen ja ajattelun erillisenä itsestään. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2013, 9; Ojala 2015, 29). 6-7 -vuotiaana lapsella on hyvin paljon hänelle kehittyneitä käsityksiä ja uskomuksia asioista ja Hari kollegoineen (2015, 49) korostaakin niiden usein olevan vielä aivan päinvastaisia aikuisten käsityksiin nähden. Lapsen lähestyessä koulun aloitusikää hänen tunne-elämänsäkin tasoittuu, mikä antaa tilaa sosiaaliselle ja tiedolliselle kasvulle ja kehitykselle. Tässä kehitysvaiheessa lapselle usein isossa roolissa ovat vertaissuhteet ja ystävät ovat heille keskiössä. (Hari ym. 2015, 49.)

### 3.3 Koulun valmius

Linnilä (2006) on tutkinut koulun aloitusta kouluvalmiuden – ja koulun valmiuden käsitteen kautta, erityisesti koulun poikkeavassa aikataulussa aloittavien lasten kannalta. Tutkimukseni kannalta mielenkiintoista on Linnilän (2006) väitöskirjatutkimuksen pohjalta määrittelemä käsite koulun valmius koulusiirtymässä. Perinteinen tapa käyttää kouluvalmius -käsitettä on yksilöitä arvottava, sillä siinä tietynlaisten taitojen omaaminen tai niiden puuttuminen määrittävät lapsia koulunaloituksessa. He ovat taidoiltaan valmiita kouluun tai eivät ole. (Linnilä 2006.) Lapsen kouluvalmiuksien painottaminen, keskittyen vain lapsen ”kypsymiseen”, jättää huomioimatta kasvuun ja kehitykseen vaikuttavia ulkoisia tekijöitä (High 2008, 1009).

Kouluvalmius on muotoutunut niin vahvaksi osaksi koulun aloituspuhetta, että Linnilä (2006) korostaakin siitä tulleen *totuusarvon*. Tämä itsestään selvänä pidetty näkemys on rakentanut yhteistä käsitystä lapsen koulusiirtymästä kulttuurissamme. Linnilä (2006) on tämän vuoksi väitöskirjatutkimuksessaan rakentanut kouluvalmius -käsitteen rinnalle *koulun valmius* -käsitteen. Koulun valmiudessa on ensiarvoisen tärkeää ymmärtää lasten tapaa konstruoida maailmaa ja kuulla heidän äänensä. Lapset eivät koe koulusiirtymään kuuluvan valmiuksia, joita heillä tulisi olla. Näin ollen aikuisten käsitys koulusiirtymästä poikkeaa huomattavasti lasten ajattelutavasta. Linnilä (2006) korostaa koulun aloituksen näyttäytyvän lapsille luonnollisena tapahtumana, jossa valmiuksia tärkeämpää ovat ystävät ja leikki. (Linnilä 2006.)

Tutkimuksessani lasten kuvaukset koulusiirtymästä voidaan ajatella heijastavan sitä, miten koulu on järjestänyt olosuhteet lasten ensimmäiselle kouluvuodelle. Koulun valmius ottaa vastaan ensimmäisen luokan aloittavat lapset heidän yksilöllisistä tarpeistaan käsin vaatii ymmärrystä lasten ajattelutavasta koulun aloituksesta (Linnilä 2006, 263). Olennaisinta koulun valmius -käsitteessä on ymmärtää, millä tavalla koulun oppimisympäristö tulisi rakentaa, jotta se olisi jokaisen lapsen oppimiselle otollisin. Tavoitteita ei tulisi asettaa koulun aloituksessa ainoastaan lapsen taitojen kehittymiselle vaan myös oppimisympäristöjen rakentamiselle. Se, miten ympäristöllä voidaan tukea



lapsen oppimista ja kehitystä, tulee olla osa vakiintunutta koulusiirtymäkäytäntöä. (Linnilä 2011, 96.)

Koulusiirtymässä haasteellista on se, että jokainen lapsi tuo mukanaan koululuokkaan oman oppimistyyliinsä, joka pitäisi saada toimimaan yhteen koulun tarjoaman oppimisympäristön ja -mahdollisuuksien kanssa (Farran 2011, 6). Tästä on kyse koulun valmius -käsitteessä, kuinka koulu kykenee tarjoamaan lapselle hänen taitoihinsa, kasvuunsa ja kehitykseensä vastaavan oppimisympäristön. Lasten kouluvalmiuksien mittaaminen, esimerkiksi erilaisten tehtävien ja testien avulla, tulee olla enemmän apuväline oppimisympäristön ja -käytäntöjen valitsemisessa kuin lasten taitojen arvottaminen (Williams & Lerner 2019, 5).

Koulun valmius -näkökulmasta koulusiirtymässä on olennaista myös yhteistyön toteuttaminen lapsen huoltajien kanssa, sillä sen kautta esimerkiksi koulun opettajalla on mahdollista saada lapsesta kaikkein keskeisintä tietoa. Lasten yksilöllisten tietojen lisäksi koulun valmiutta tukea lasten opinpolkua määrittävät vahvasti kasvattajenkilöstön hallitsema tutkimustieto lasten yleisistä kasvu- ja kehitysvaiheista sekä oppimisesta. Tämä heijastuu esimerkiksi mahdollisuuteen tunnistaa lapsen tuen tarvetta mahdollisimman varhain. (Linnilä 2006, 263-264.) Yhteistyö kodin ja koulun välillä rakentuu lisäksi laajemmalle yhteistyölle kasvatusjärjestelmissä. Yhteistyö aloitetaan varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta lähtien, minkä avulla voidaan yhdessä lasten huoltajien kanssa taata lapsille tasavertaisempia lähtökohtia koulusiirtymään, mutta myös tukea lasten huoltajia kasvatustyössä. (Williams & Lerner 2019, 3.) Yhteistyön mahdollistuminen huoltajien kanssa ja huoltajien kyvyt ja voimavarat antaa tukea lapselle oppimisessa, kasvussa ja kehityksessä ovat osa *perheen valmius* -käsitettä (Britto 2012; Williams & Lerner 2019). Lapsen kotoaan saama tuki on hyvin olennainen osa koulusiirtymistä ja koulun aloitusta. Vanhempien kiinnostus ja sitoutuminen lapsen koulun aloitusta ja kehitystä kohtaan on huomattava tekijä lapsen kokonaisvaltaisen kouluvalmiuden näkökulmasta. (Britto 2012, 15.)

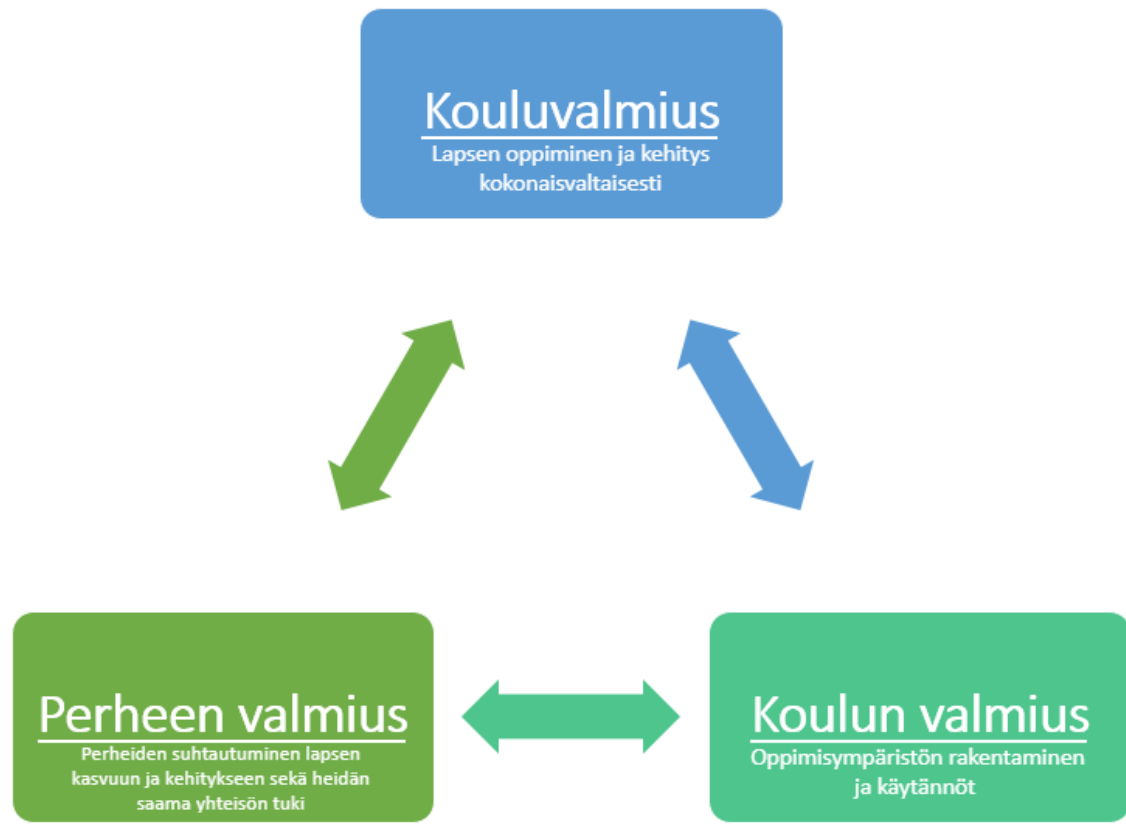
Koulun valmius näyttäytyy monella tapaa koulun oppimisympäristössä. Sirkko, Kyrölampi ja Puroila (2019) ovat tutkineet ensimmäisen luokan oppilaiden mahdollisuutta toimijuuteen suomalaisessa koulussa. Selkeimmin heidän tutkimustuloksistaan käy ilmi aikuisten rooli lasten toimijuutta kaventavana

tekijänä, mihin vaikuttavat niin koulussa sovitut säännöt, lapsiin kohdistetut odotukset tietynlaisesta käyttäytymisestä koulussa ja koulupäivän aikataulun noudattaminen sekä opettajan pedagogiset välineet toiminnan ohjaamisessa. Nämä kouluun ja sen arkeen kuuluvat säännöt, rajoitukset ja käytännöt perustuvat oppilaiden turvallisuuden ja hyvinvoinnin takaamiseen koulupäivän aikana sekä mahdollistavat koulussa opiskelun ja arjen sujumisen suunnitelmallisesti (Hohti & Karlsson 2012, 130).

Sirkkon ja hänen kollegoidensa (2019) mukaan koulun välitunneilla lasten toimijuus näyttäytyy enemmän omaehtoisena, kun oppituntien aiheet ovat hetkeksi sivussa ja lapsilla on aikaa ystäville. Lasten toimijuus laajenee koulussa heidän oppiessa uusia taitoja. Tästä huolimatta myös esimerkiksi välitunneilla, joissa lasten toimijuus näyttäytyy vapaampana, aikuiset rajoittavat sitä valvomalla sääntöjen noudattamista. (Sirkko, Kyrönlampi & Puroila, 2019.)

Salmi ja Kumpulainen (2019) ovat saaneet samansuuntaisia tutkimustuloksia lasten koulusiirtymäkokemuksista. Lapsilla säilyy hyvin tärkeänä vielä ensimmäisellä luokalla mahdollisuus vapaaseen leikkiin, ja he etsivät koulupäivän aikana itselleen tilanteita, joissa se mahdollistuisi. Usein näitä tilanteita ovat juurikin välitunnit. Vapaan leikin lisäksi fyysinen aktiivisuus rajoittuu koulussa enemmän liikunta- ja välitunteihin verraten esiopetuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin. (Salmi & Kumpulainen 2019.) Linnilän (2006) väitöskirjatutkimuksessa lapset toivat esiin heille koulun aloituksessa tärkeinä tekijöinä olleen toimijuuden ja vapaan leikin lisäksi ystävyys-suhteet ja vertaisryhmään mukaan pääsemisen sekä opettajan asema lapsen silmin.

Koulusiirtymässä asettuvat vastakkain nämä kaksi tekijää koulun arjessa: koulun valmius huomioida oppilaiden tarpeet yksilöllisesti ja koulussa ehdottoman tärkeät yhteiset säännöt ja toimintakulttuuri. Yksilön tulisi kuitenkin voida kulkea heti koulusiirtymästä alkaen omaa yksilöllistä oppimispolkua ja olla koululuokassaan aktiivinen toimija, ei vain passiivinen ohjeiden noudattaja. Tämä luo ristiriidan koulussa opettajalle, joka pyrkii suunnittelemaan toimintaa ottaen huomioon nämä molemmat näkökulmat. (Hohti & Karlsson 2012, 131-132).



**KUVIO 2.** Kolme näkökulmaa kouluvalmiuteen (Britto 2012; Williams & Lerner 2019)

Tässä luvussa olen käsitellyt sitä, kuinka lapsen tullessa koulun aloitus ikään ei pitäisi ainoastaan keskittyä lapsen kouluvalmiuksiin vaan tavoitteita asetetaan niin koululle, perheille ja lapsen huoltajille sekä ympäröivälle yhteisölle ja yhteiskunnalle. Lisäksi tulee huomioida näiden tekijöiden vaikutukset vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tätä kuvaamaan olen koontanut kuvion 2, joka pohjautuu Britton (2012) sekä Williamsin ja Lernerin (2019) artikkeleissaan esittelemiін Kansallisen koulutustavoite paneelin (1991) asettamiin näkökulmiin kouluvalmiuden määrittelemisestä. Tutkimukseni kannalta mielenkiintoista on nähdä, missä määrin nämä kolme näkökulmaa tulevat näkymään lasten käsityksissä esiopetuksesta ja koulusiirtymästä.

## 4 KOULUSIIRTYMÄ

Lasten siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen on formaali siirtymä, joka tulee väistämättä jokaiselle seitsemän vuotta täyttävälle lapselle vastaan. Muita formaaleja siirtymiä lapsi kohtaa esimerkiksi päiväkodissa siirryttäessä lapsiryhmästä toiseen. (Soini ym. 2013, 7.) Tämä oli aiemmin enemmän ikäryhmään liittyvä siirtymä, aivan kuten esiopetukseen ja kouluun siirtyminen. Nykyisin yleistyneet päiväkotien sisarusryhmät, joissa lapset ovat 1-5 -vuotiaita, eivät välttämättä vaadi lasten siirtämistä ryhmästä toiseen päiväkotivuosien aikana. Näin ollen esiopetukseen siirtyminen voi olla lapselle ensimmäinen vaihdos tutusta päiväkotiryhmästä pois ja koulun aloittaminen vasta ensimmäinen siirtymä täysin uuteen ympäristöön. Itsenäisyyden, kuuluvuuden ja pätevyyden tunteen muodostuminen lapselle siirtymässä määrittää paljon lapsen siirtymäkokemuksen onnistumista. Näiden tunteiden kokeminen tai puuttuminen kertovat siitä, onko lapsella ollut mahdollisuus kokea itsenäisyyden, kuuluvuuden ja pätevyyden tunteita sekä onko lapsen tarpeita näiden tunteiden toteutumiselle osattu tukea siirtymävaiheessa oikealla tavalla. (Soini ym. 2013, 9.)

Soini kumppaneineen (2013) käsittelee koulusiirtymää kahden näkökulman kautta. He nostavat esille käsitteet *vertikaalinen siirtymä* ja *horisontaalinen siirtymä*. Vertikaalinen siirtymä tarkoittaa normatiivista, institutionaalista siirtymää, esimerkiksi koulun aloitusta. Perusopetus on Suomessa velvoittavaa, joten esiopetuksesta kouluun siirtyminen on jokaisella lapsella edessä heidän täyttäessä kyseisenä vuonna seitsemän vuotta. Koululaisena lapsi kohtaa paljon uusia asioita, oppeja ja taitoja, mitä häneltä vaaditaan. Tämä mahdollistaa lapsen aiemmin omaksumien taitojen ja tietojen tarkastelemisen uudenlaisten vaatimusten edessä ja tämän kautta oppimisen ja kehittymisen. Horisontaalinen siirtymä näyttäytyy lapsen saamana tukena kasvu- ja oppimisympäristössä, esimerkiksi osallisuutena vertaisryhmässä. (Soini ym. 2013, 9-10.)

Lapsen siirtyessä kasvuympäristöistä toiseen, kuten kodista kouluun tai esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle, muuttuvat niin fyysinen ympäristö, toimintakäytännöt ja -tavat sekä arvot. Jokainen kasvatusympäristö asettaa lapselle myös omanlaisensa tavoitteet ja odotukset käyttäytymisestä. Erot kasvatusympäristöjen välillä vaikuttavat lasten sopeutumiseen uuteen ja erilaiseen. Erojen pienentämiseksi ja lapsen ympäristöön asettumisen helpottamiseksi on ensiarvoista kasvatustahojen välinen yhteistyö ja kodin ja kasvattajien välillä tapahtuva yhteistyö. (Karikoski & Tiilikka 2017,77.)

Jokaisen lapsen yksilöllisten tietojen siirtäminen esiopetuksesta alkuopetukseen on ensisijaista. Koulusiirtymässä tulee seurata jokaisen koulun aloittaneen lapsen oppimista, kehitystä ja heidän edellytyksiään niissä. Siirtymä esiopetuksesta kouluun tulee toteuttaa suunnitelmallisia käytänteitä noudattaen. Paikallisten varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen linjausten tulisi ohjata käytänteiden yhdenmukaisuuteen, ja niiden toteutumisesta tulisi arvioida sekä kehittää henkilöstön taholta. Yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä siirtymäkäytänteiden ymmärtämisestä ja toteuttamisesta on välttämätöntä. Lisäksi siirtymän onnistumisesta on tarkoituksenmukaista pyytää palautetta koulun aloittaneiden vanhemmilta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 25; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98.)

Sen lisäksi, että esi- ja perusopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat (2014) painottavat yhteistyön toteuttamista näiden kahden kasvatusjärjestelmän välillä, joustava esi- ja alkuopetus on tällä hetkellä ajankohtainen kehittämishanke useassa kaupungissa ja kunnassa. Karila ym. (2017, 25) ovat tarkastelleet tällaista hanketta, jonka tavoitteena on lisätä esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä ja yhteisiä siirtymäkäytänteitä, tehdä lasten koulusiirtymästä sujuvamman sekä huomioida siinä paremmin lapsia yksilöllisesti ja mahdollistaa heille oikeanlaisen tuen antaminen, erityisesti oikea aikaisesti. Aikaisemmin esiopetuksen ja koulun opettajien käsitykset toisen kasvatusjärjestelmän toimintatavoista ja tavoitteista puolin ja toisin ovat olleet ristiriitaisia, ja käsitykset ovat olleet jossakin määrin vaillinaisiaakin totuudesta. Joustavalla esi- ja alkuopetuksella rakennetaan yhtenäisempää toimintakulttuuria esiopetuksen ja koulun välille, minkä johdosta lapsen koulusiirtymä voi tulla vakaammaksi. (Karila ym. 2017, 25-29.)

Siirtymä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle muotoutuu vahvasti siirtymäkäytänteiden mukaisesti. Hujalan ym. (2012) mukaan esiopetuksen johtajat ja opettajat pitävät myönteisen siirtymäkokemuksen kannalta olennaisena monipuolisia käytänteitä, joihin osallistuvat eri yksiköiden kasvattajat, niin esiopetuksen kuin koulun puolelta, ja lasten huoltajat. Tärkeänä tekijänä pidetään tiedon siirtämistä eteenpäin lapsen siirtymän mukana ja kaikkien siirtymään kuuluvien osapuolten asianmukaista informointia. Selkeä koulusiirtymäkäytäntö esiopetuksessa opettajan ja lapsen huoltajien välillä on tiedonsiirtopalaveri, jossa opettaja ja huoltajat keskustelevat lapsen yksilöllisestä tilanteesta lapsen siirtyessä koulupolulle. Lisäksi vanhemmille järjestetään vanhempainiltoja ja he pääsevät tutustumaan koulun tiloihin. (Hujala ym. 2012, 50-59.) Siirtymä alkuopetukseen ei ole vain se hetki, kun lapsella päättyy esiopetus ja kesän jälkeen hän aloittaa ensimmäisen luokan. Siirtymäkäytännöt alkavat jo esiopetusvuonna esi- ja alkuopetuksen välisellä yhteistyöllä. Yhteistyötä toteutetaan esimerkiksi yhteisellä toiminnalla ja tapahtumilla sekä tutustumiskäynneillä, joissa lapset pääsevät näkemään toisten ryhmien päiväntulkua (Hujala ym. 2012, 50-59).

Peters (2010) korostaa lapsen koulusiirtymän olevan prosessi, eikä niinkään yksittäinen tapahtuma, minkä onnistumiseen vaikuttavat useat tekijät. Tästä johtuen koulusiirtymä voi näyttäytyä jokaisen lapsen kohdalla hyvin eri tavoin. Lapsen koulusiirtymä kokemukseen ja hänen siirtymässään saamaansa tukeen vaikuttavat vahvasti lapsen suhteet niin opettajaan kuin vertaisuuhteissa ystäviin. Tämän lisäksi myös lapsen koulusiirtymään vaikuttavien aikuisten keskinäiset suhteet, kuten lapsen vanhempien yhteistyösuhde opettajan kanssa on merkityksensä. Ihmissuhteiden lisäksi koulusiirtymässä olennaista on hyvinvointi ja kuuluvuuden tunne koulussa sekä koululaisen identiteetin omaksuminen. (Peters 2010, 1-4.)

Tutkimuksessani tuon esi- ja alkuopetuksen kasvattajien ja lasten huoltajien omaavan tiedon rinnalle lasten tiedon, minkä tulisi olla yhtä merkittävässä asemassa aikuisten tiedon kanssa koulusiirtymässä. Kouluun siirtyminen jakaa hyvin paljon lasten mielipiteitä. Esikoulussa lapset ovat kertoneet odotuksistaan koulun aloitusta kohtaan hyvin vaihdellen. Osa lapsista ei näe koulunaloituksessa mitään myönteistä ominaisuutta, kun taas toiset odottavat koulusiirtymää hyvin

positiivisin mielin. (Eskelä-Haapanen, Lerkkanen & Rasku-Puttonen ym. 2017, 11.) Kuitenkin joillekin lapsista koulun aloittaminen esiopetuksen loppupuolella voi tuntua vielä niin kaukaiselta tai suurelta asialta, että he eivät osaa kommentoida koulun aloitusta millään tapaa. Esimerkiksi Eskelä-Haapasen ja hänen kollegoidensa (2017, 11) tutkimuksessa osa esikoululaisista oli sitä mieltä, että he pystyvät kertomaan kouluun liittyviä asioita vasta heidän ollessa itse koululaisia. Tutkimuksessani annettiin lapsille mahdollisuus tuoda esiin heidän käsityksensä siitä, millainen heidän koulusiirtymänsä lopulta oli sekä puoli vuotta ensimmäisellä luokalla olleena, kuinka he käsittävät esiopetuksen merkityksen ennen koululaiseksi siirtymistä.

Toisaalta esiopetuksesta kouluun siirtyminen aiheuttaa osalle lapsista huolia ja jännitystä, kuten ahdistusta, epävarmuutta kouluympäristöstä ja koulun vaatimuksista sekä pelkoa (Eskelä-Haapanen ym. 2017, 13). Wongin (2015, 932) mukaan koulun aloitukseen liittyvän jännityksen ja stressin aiheita lapsille ennen koulun aloitusta ovat kiusaaminen ja riidat vertaissuhteissa, uusien aikuisten auktoriteetti ja eristyneisyyden tunteet. Kun taas koulusiirtymän jälkeen lapset eivät koe enää riitoja ystävien kanssa tai yksinäisyyden tunnetta merkittäviksi stressitekijöiksi, mutta kiusaaminen ja aikuisten auktoriteetti aiheuttavat koululaisille edelleen sosiaalista stressiä. (Wong 2015, 932.) Siirtymä kouluun ei tulisi olla kuitenkaan liian mullistava. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 98) korostetaan, kuinka toiminnan toteuttamisessa tulee säilyä muun muassa toiminnallisuus, mielikuvituksellisuus ja pelillisuus sekä eheyttäminen, vaikka koulussa toiminta toteutetaan oppiaineperustaisesti. Tämänkaltainen toiminta mahdollistaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamisen joustavammin.

# 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimukseni tarkoituksena on saada lasten ääni esille heidän koulusiirtymästään ensimmäiselle luokalle. Otan huomioon tutkimuksessani myös koulusiirtymään olennaisesti liittyvän esiopetuksen.

Tutkimusaihetta lähestyn seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

- 1) Mitä merkityksiä lapsi antaa esiopetukselle ennen koulun aloittamista?
- 2) Miten lapsi kuvaa koulusiirtymää?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä *Mitä merkityksiä lapsi antaa esiopetukselle ennen koulun aloittamista?* selvitän esiopetuksen tärkeyttä lapsen elämässä ja sitä, millainen suhtautuminen lapsella on ensimmäisen luokan oppilaana esiopetukseen. Toisella tutkimuskysymyksellä *Miten lapsi kuvaa koulusiirtymää?* etsin vastausta siihen, millainen käsitys ja kokemus nykypäivän lapsille rakentuu koulusiirtymästä.



# 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tulen esittelemään tutkimukseni toteutustapaa. Lähden liikkeelle ensimmäisessä luvussa tutkimukseni fenomenografisen lähestymistavan ja laadullisen tutkimuksen piirteiden määrittelemisestä. Toisessa ja kolmannessa alaluvussa käsittelen tutkimuksen tekemistä lapsinäkökulmaisena tutkimuksena: mitä tulee ottaa huomioon lasten ollessa tutkimuksessa tiedontuottajina, ja millaisia valintoja tein tutkimuksessani kerätessäni tutkimusaineiston ensimmäisen luokan oppilailta. Viimeisessä alaluvussa kuvaan tekemääni tutkimusaineiston analyysiä ja sen eri vaiheita.

## *6.1 Tutkimuksen fenomenografinen lähestymistapa*

Tutkimukseni olen toteuttanut laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää ihmisten ymmärrystä asioista ja heidän niille antamiaan merkityksiään, jotka muodostuvat niin yksilöllisesti kuin ihmisen sosiaalisen kontekstin vaikutuksessa (Nolan, Macfarlane & Cartmel 2013, 89; Vilkkä 2017, 75). Lähestymistapani tutkimusaineistooni on fenomenografinen. Tutkimuksessa selvitin ensimmäisen luokan oppilaiden koulun aloitus kokemuksia ja heidän käsityksiään esiopetuksen merkityksestä ennen koulu siirtymää. Fenomenografista tutkimusta tehdessä on hyvin yleistä, että tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla tutkittavia (Tight 2015, 324).

Fenomenografinen tutkimussuuntaus tarkastelee tutkittavan suhdetta tutkittavaan aiheeseen tai ilmiöön eli, miten tutkittava käsittää kyseisen ilmiön. Lähestyttäessä tutkimusaihetta fenomenografisesti saadaan esille tutkittavien erilaisia käsityksiä ja kokemuksia tutkimusaiheesta, sillä taustalla on humanistinen käsitys jokaisen ihmisen yksilöllisistä käsityksistä, tunteista ja ajatuksista. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset tuovat esille erilaiset tavat siitä, kuinka tutkittavat käsittävät ilmiön tutkimushetkellä kyseisessä

tutkimusjoukossa. (Aarnos 2018, 155; Lam 2015, 149; Åkerlind 2012, 116-117.) Tutkimuksessani selvitin ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymästä, mihin fenomenografinen lähestymistapa on perusteltu valinta. Rajala kollegoineen (2013, 48) painottaa ihmisen aikaisempien kokemusten vaikuttavan suurelta osin siihen, kuinka ihminen käsittää ympäristössään tapahtuvat asiat tällä hetkellä, ja mihin hän kiinnittää huomiota tilanteissa, puheessa ja teoissa. Tutkimuksessani lasten käsityksen selvittäminen esiopetuksen merkityksestä rakentaa myös tietoa lasten koulusiirtymästä. Heidän käsityksensä esiopetuksesta vaikuttavat omalta osaltaan heidän siirtymään koulu polulle.

Fenomenografiassa tutkija kokoaa tutkittavien tuottamista erilaisista käsityksistä kokonaisuuksia, joihin sisältyvät nämä kaikki tutkittavien erilaiset tavat ymmärtää tutkittava aihe. Parhaimmillaan nämä kootut kategoriat edustavat kaikkia mahdollisia tapoja, miten kyseessä oleva tutkimusaihe koetaan tutkimuksen otosjoukossa. (Åkerlind 2012, 116.) Aarnos (2018, 155) painottaa myös fenomenografiassa tutkittavien käsitysten rinnalla tärkeäksi kokemuksen tutkimisen, mikä liittyy keskeisesti yksilön käsitykseen jostakin aiheesta. Tutkimuksessani tutkin juurikin ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymästä. Lasten koulusiirtymä käsityksiin yhdistyy vahvasti heidän kokemuksensa koulun aloituksesta ja kouluun siirtymisestä. Se, millaiseksi lapset koulusiirtymän käsittävät ja mitä he siitä kertovat, kuvastavat paljolti sitä, millaisena he ovat koulusiirtymän kokeneet. Näitä lasten käsityksiä selvitin haastattelemalla ensimmäisen luokan oppilaita.

## ***6.2 Lapset tutkimuksessa tiedon tuottajina***

Lasten ollessa tutkimuskohteena ja heidän tuottavan tutkimustietoa on kyseessä *lapsinäkökulmainen tutkimus*. Tällöin tutkimuksessa ensisijaisena tavoitteena on saada esille lasten näkökulma tutkimusaiheesta muun muassa heidän kokemustensa, käsitystensä ja toimintatapojensa avulla. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa on kuitenkin muistettava lasten suhde heitä ympäröivään

sosiaaliseen, kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen ympäristöön, mikä osaltaan vaikuttaa lasten ajatteluun ja ymmärrykseen asioista. Tutkimuksessa tuodaan esiin lasten ääni, mutta samalla kuitenkin tutkijan tulee tuoda tutkimusraportissaan näkyväksi oma osaaminen ja yleinen tutkimustieto tutkimusaiheesta. Tutkimuksessa lasten näkökulman huomioimisella tavoitellaan monipuolisempaa kuvaa tutkittavasta aiheesta. Tarkoituksena on jo olemassa olevan tiedon, esimerkiksi se mitä aikuiset tutkimusaiheesta tietävät, rinnalle tuoda lasten näkökulma. (Karlsson 2012, 22-24, 48-49.)

Haastattelun valinta tutkimusmenetelmäksi on melko yleinen ja luonteva vaihtoehto, kun tutkimuskohteena ovat lasten näkökulmat johonkin tutkimusaiheeseen. Haastattelu muistuttaa käytäntönä arjen toimintaa, jossa lasten kanssa työskentelevät, esimerkiksi varhaiskasvatuksen tai koulun opettaja, keskustelee lasten kanssa ja pyrkii saamaan selville lasten mielipiteitä sekä saamaan heidät osallistumaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Nolan, Macfaslane & Cartmel 2013, 91-93.) Lasten omien näkökulmien ja ymmärryksen saavuttaminen tutkimusaiheesta vaatii tutkijalta huolellista pohdintaa, kuinka lasten kanssa aihetta käsitellään, ja miten kysymykset heille esitetään. Erityisesti kysymyksenasettelussa tulee huomioida se, että lasten on mahdollista ymmärtää heille esitetyt kysymykset. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 269.) Lisäksi olennaista on, erityisesti lasten kohdalla, pohtia tutkimusaiheen arkaluontoisuutta sekä huomioida lasten kehityksellinen kyvykkyys käsitellä tutkimusaihetta (O'Reilly ym. 2013, 54).

### *6.3 Aineiston hankinta*

Tutkimuksen aineistonkeruun liittyessä lapsilta kerättävään aineistoon tutkijan tulee kerätä lupa lapsen tutkimukseen osallistumisesta hänen vanhemmiltaan. Tavallista on, että tutkimuslupapyynnöt jaetaan lasten vanhemmille esimerkiksi koulussa, jolloin tutkija saa melko vaivattomasti yhteyden kerralla kaikkiin lapsiin ja heidän vanhempinsa. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 270.) Ennen

varsinaisen tutkimusprosessin aloittamista kävin jakamassa tutkimuslupakyselyt lapsille kotiin vietäviksi. Tutkimuslupakyselyn yhteydessä vanhemmat saivat kirjallisessa muodossa tietoa tutkimuksestani, kuten tutkimusaiheesta, tutkimuksen toteuttamisesta ja tutkimukseen tarvittavista henkilötiedoista sekä niiden säilyttämisestä. Lisäksi tutkimuslupakyselyn yhteydessä oli tutkimusta koskeva tietosuojaseloste informaationa lasten huoltajille. Lapsen esiopetuspaikka kysyttiin lapsen vanhemmilta tutkimusluvan yhteydessä.

Tutkimusluvassa oli eroteltuna erikseen kohdat vanhemman antamalle luvulle sekä lapsen omalle suostumukselle hänen osallistumisestaan tutkimukseeni. Näin menetellen sain varmistettua myös lasten halukkuuden olla osana tutkimustani, mistä Raittilan ym. (2017, 270) mukaan on yhtä lailla tärkeä saada vahvistus. Tutkimukseen osallistuminen oli lapselle täysin vapaaehtoista ja hänellä oli oikeus jättäytyä pois tutkimuksesta sen missä kohtaa tahansa.

Tutkimuslupien jakamisen yhteydessä esittäydyin, molemmissa kouluissa, luokan oppilaille ja kerroin heille hieman itsestäni sekä tutkimuksen tarkoituksesta. Esittäytymisen yhteydessä tiedustelin jo lasten ajatuksia ja tuntemuksia tutkimukseen osallistumisesta sekä kerroin heille tutkimusaiheeni. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 63) painottavat laajan tutkimustiedon saavuttamisen vaativan vähintään tutkimusaiheen kertomista tutkittaville ennen haastattelujen toteuttamista. Lisäksi tutkimusaiheen tietäminen ennen tutkimukseen suostumista on tutkittavien oikeus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63.) Tutkimuspäivänä, jolloin toteutin lasten haastattelut, valitsin tarvittavan määrän lapsia haastatteluihin satunnaisesti niistä lapsista, joilta lupa tutkimukseen osallistumisesta oli sekä lapselta että vanhemmalta.

Tutkimusaineistoni keräsin haastattelemalla kymmentä ensimmäisen luokan oppilasta kahdessa koulussa Pirkanmaalla. Saatujen tutkimuslupien jälkeen neljä haastateltavista lapsista oli käynyt esiopetuksen koulun tiloissa ja kuusi haastatteluun osallistunutta lasta oli ollut esiopetuksessa päiväkodin puolella. Hain tutkimukseeni mukaan haastateltavia lapsia kahdesta koulusta, jotta lasten esiopetustausta olisi monipuolisempi. Näin ollen koulusiirtymä ja lapsille muodostunut kuva esiopetuksen merkityksestä ennen koulun aloittamista pohjautuivat eri esiopetuspaikkojen ja koulujen käytäntöihin. Haastattelut toteutin

lasten koulupäivän aikana heidän kouluillaan. Molemmissa kouluissa haastattelut pidettiin yhtenä päivänä, aamupäivän aikana.

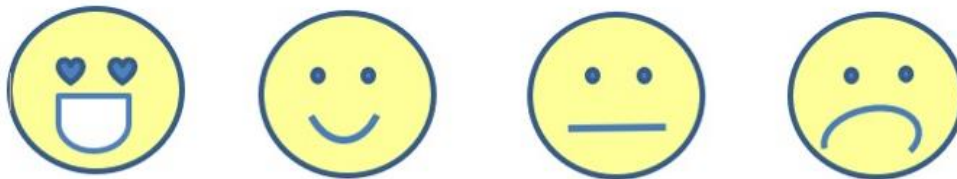
Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui lasten haastattelemine, sillä tutkimukseni tavoitteena on saada lasten ääni kuuluviin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 63) painottavat haastattelun suoraviivaisuutta aineistonkeruumenetelmänä, kun tarkoituksena on selvittää yksilön ajatuksia, käsityksiä ja kokemuksia jostakin asiasta. Tutkimukseni haastattelut toteutin ensimmäisen luokan oppilaille yksilöhaastatteluina. Päädyin tutkimuksessani yksilöhaastatteluiden toteuttamiseen sillä tavoitteenani oli saada lapsen omakohtainen käsitys ja kokemus esille. Pari- tai ryhmähaastattelut voivat rohkaista omalta osaltaan lapsia kertomaan tutkijalle uskaliaammin asioita, mutta koen myös siinä olevan riski siihen, että lapsi lähtisi myötäilemään toisten lasten vastauksia.

Haastattelut toteutin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Tämä mahdollisti sen, että lasta pystyi ohjaamaan keskustelussa oikean aiheen pariin, mutta se antoi myös mahdollisuuden edetä keskustelussa lapsen kertoman mukaan. Puolistrukturoidulle teemahaastattelulle tyypillisesti kysymysten esittämisjärjestys vaihteli tutkimuksessani haastatteluiden kesken, mutta tiettyjen teemojen ympärille rakennetuilla haastattelukysymyksillä varmistin sen, että tutkimusongelmaan vastaaminen mahdollistui (Vilka 2015, 78). Puolistrukturoidulla haastattelulla on mahdollista saavuttaa haastattelutilanteeseen luonnollinen keskustelun kulku ja haastateltavan kerronnan mukaan eteneminen, mikä omassa tutkimuksessani korostui erityisesti lasten äänen saavuttamiseksi (O'Reilly ym. 2013, 203). Nolanin, Macfaslanen ja Cartmelin (2013, 93) mukaan puolistrukturoidulla haastattelulla kerätty tutkimusaineisto tuo esiin haastateltavien yksilölliset näkemykset tutkimusaiheeseen.

Lasta haastateltaessa hänelle esitetyt kysymykset voivat myös rohkaista lasta paneutumaan tutkimusaiheeseen enemmän ja tarkemmin sen sijaan, että lasta pyydetään vapaasti kertomaan aiheeseen liittyen. O'Reilly ja kollegat (2013, 204) korostavat, että lasta haastateltaessa ei tarvitse turvautua välttämättä sen suurempaan toimintaan haastattelun lomassa, vaan pieni rohkaiseminen ja lapsen tukeminen kertomaan hänen ajatuksiaan voivat riittää saamaan lapsen

”syventymään” tutkimusaiheeseen. Tutkimuksessani aloitin jokaisen haastattelun siten, että näytin lapselle *hymiö* -asteikkoa (Kuva 1.). Hymiö -asteikko toimi haastattelussa keskustelun aloittajana ja auttoi ohjaamaan lapsen ajattelua tutkimusaiheeseen. Samanlaisen hymiö -asteikon esitin lapselle uudelleen haastatteluaiheen vaihtuessa esiopetuksesta koulun aloittamiseen.

Asteikon kuvat jätin mahdollisimman pelkistetyiksi, jotta niiden ulkoilme ei vaikuttaisi suuremmin lapsen tekemään valintaan. En määritellyt lapselle hymiöiden merkitystä, vaan annoin heidän itse määrittellä tietyn hymiön tarkoituksen tai sen, mitä se lapsen mielestä tarkoittaa sekä perustella, miksi he valitsivat kyseisen hymiön kuvaamaan esiopetusta tai koulua. Tämän jälkeen haastatteluissa siirryttiin teemoja esiopetuksen merkitys ennen koulua ja koulusiirtymä tarkentaviin haastattelukysymyksiin, jotta haastatteluissa oli mahdollista saada mahdollisimman monipuolisesti tietoa lasten kokemuksista ja käsityksistä.



**KUVIO 3.** Hymiö -asteikko

Tutkimushaastattelut toteutin lapsille koulun syyslukukauden aikana, marras-joulukuussa 2019. Syyslukukauden aikana lapset ovat päässeet jo kiinni koululaisen arkeen ja koulun käytäntöihin, mutta esiopetus ei ollut vielä niin kaukainen asia, että lapset olisivat sitä kokonaan unohtaneet. Haastattelut vaihtelivat pituudeltaan noin 15 minuutista 30 minuuttiin. Haastattelussa tärkeää oli saavuttaa kiireettömyys ja turvallinen ilmapiiri, minkä mahdollistivat molemmissa kouluissa haastatteluille varattu vapaa ja rauhallinen tila.

Nauhoitin tutkimushaastattelut myöhempää haastatteluaineistojen analysointia varten, ja toteutin nauhoitukset kahdella eri nauhoituslaitteella

nauhoitusten onnistumisen takaamiseksi. Jokaisen haastattelun aluksi kerroin lapselle nauhereiden tarkoituksesta. Nauhoitettua haastatteluaineistoa oli yhteensä 185 minuuttia. Tallennetut haastattelut litteroin eli kirjoitin sanatarkasti kirjalliseen muotoon kokonaisuudessaan. Litteroitua aineistoa oli 46 sivua. Litteroinnin tarkoituksena oli saada tutkimusaineisto tekstimuotoiseksi, jotta sitä oli helpompi käydä läpi ja aloittaa kerätyn aineiston analysointi (Vilkkä 2015, 89). Kun olin saanut tallennettua haastattelunauhoitteet litteroituina kirjalliseen muotoon, poistin nauhoitetut haastattelut tallennuslaitteilta.

#### 6.4 Tutkimusaineiston analysointi

Jo haastatteluista toteuttaessa tutkija voi löytää haastateltavien puheesta nousevan esiin tiettyjä toistuvia teemoja (Nolan ym. 2013, 99-101). Tästä tiettyjen teemojen esille nostamisesta Alasuutari (2012, 32) käyttää käsitettä *havaintojen pelkistäminen* (vrt. Nolan ym. *teemoittelu*). Lasten vastaukset ja ilmaisut heille esitettyihin kysymyksiin ovat välillä hyvin lyhyitä, mutta eivät kuitenkaan välttämättä yksiselitteisiä. Tämän vuoksi heille oli hyvä esittää vastausta tarkentavia jatkokysymyksiä, jotka veivät heidän vastaustaan mahdollisesti syvällisemmäksi ja heidän näkemystään enemmän avaavaksi. Esimerkiksi, jos kysyin lapselta, miltä koulunaloitus on tuntunut ja lapsi vastasi ”kivalta”, pyysin lasta selventämään tai antamaan esimerkkejä asioista, jotka siitä tekevät kivan.

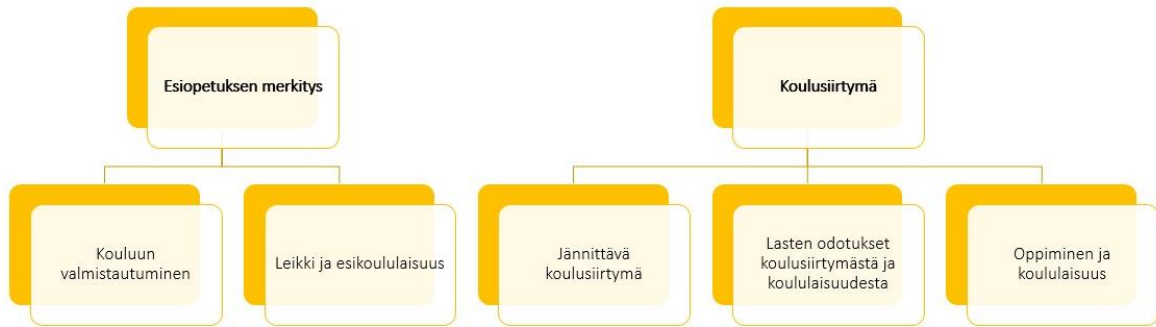
Nolan, Macfaslane ja Cartmel (2013, 99-101) painottavat, että teemoittelu, havaintojen pelkistäminen, vaatii usein aineiston käymistä läpi useaan kertaan, jotta siitä voidaan löytää kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset kohdat. Aineistoa teemoiteltaessa on kuitenkin muistettava tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset, sillä aineistoa tarkasteltaessa siitä voi nousta esille paljon muitakin mielenkiintoisia aiheita, jotka kuitenkin eivät ole relevantteja itse tutkimuskysymyksen kannalta. Tässä korostuu Alasuutarin (2012, 32) käyttämän käsitteen havaintojen pelkistämisen toinen osa, mikä on juurikin aineistosta esiin nostettujen teemojen sisältyminen tutkimuksen teoreettismetodologiseen näkökulmaan. Kuitenkin tutkijan on säilytettävä tietynlainen avoimuus aineistoa kohtaan ja tiedostettava hänen omaa ajatteluaan ohjaavia ennakkokäsityksiä. Sillä nämä ennakkokäsitykset voivat estää tutkijaa näkemästä aineistosta esiin

nousevia, jopa mahdollisesti yllättäviä, näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. (Nolan ym. 2013, 99-101.)

Tutkimusaineiston analysointiprosessin aloitin sisällönanalyysin keinoin tarkastelemalla lapsilta kerätystä haastatteluaineistosta esille tulevia tekijöitä, jotka kuvaavat ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä esiopetuksen merkityksestä ennen koulun aloitusta ja koulusiirtymästä. Luin tutkimusaineistoni läpi useaan otteeseen. Aluksi merkitsin kahden tutkimuskysymyksen mukaan aineistoon kahdella eri värillä ne kohdat, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa.

Molempien tutkimuskysymysten alta esille nousevat tekijät teemoittelin niitä yhdistävien teemaotsikoiden mukaan. Merkitsin nämä teemat litteroituun tutkimusaineistooni kirjoittamalla tekstin viereen esimerkiksi ”leikki” tai ”jännitys ja pelko”. Tutkimusaineistossani lasten käsitykset (kuvio 4) esiopetuksen merkityksestä rakentuivat teemojen *kouluun valmistautuminen* sekä *leikki ja esikoululaisuus* alle. Koulusiirtymästä teemoitteluni pohjalta muodostuivat teemat *jännittävä koulusiirtymä, odotukset koulusiirtymästä ja koululaisuudesta* sekä *oppiminen ja koululaisuus*. Keräsin vielä näiden teemojen alle kuuluvat kohdat tutkimusaineistosta erilliseen tiedostoon ennen varsinaisten tutkimustulosten kirjoittamista. Havaintojen karsiminen tietyn teeman alle, yhdisti aineistosta löytyviä tarkoituksenmukaisia aiheita ja näin ollen vähensi yksittäisten havaintojen määrää pienemmäksi. Teemoittelussa havaintojen karsimisen tarkoituksena on auttaa aineiston myöhempää analysointia ja sen käsittelemistä, sillä tutkija voi lähteä näiden tekemiensä teemojen pohjalta rakentamaan tutkimusaihetta ymmärrettäväksi. (Alasuutari 2012, 32-33.)





**KUVIO 4.** Teemat lasten käsityksistä esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymästä

Eskola (2018, 196) painottaa, että analysoitaessa tutkimusaineistoa tutkijan tulee pohtia, mitkä kohdat aineistosta ovat tutkimuskysymysten kannalta olennaisia, ja millainen merkitys on esimerkiksi tutkimusraporttiin valikoiduilla sitaateilla. Tutkimusraporttini tulokappaleessa suorilla sitaateilla lasten haastatteluista tarkoitukseni on tuoda esiin lasten ääni heidän käsityksistään esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymästä juuri sellaisena, kuin he ovat asian esittäneet. Lyhyemmät lasten käyttämät ilmaisutavat olen kirjoittanut osaksi tekstiä lainausmerkeissä. Pidemmissä katkelmissa olen erottanut sitaatin tekstikappaleesta sisennyksellä ja lainausmerkeillä tai katkelmina keskustelusta, jolloin sitaatissa olen osoittanut haastattelijan ja haastateltavan puheen erikseen, esimerkiksi *haastattelija: ja K1:*.

Haastateltavien anonyymiteetin vuoksi heidät on koodattu haastattelujärjestyksen ja esiopetuspaikan mukaisesti seuraavasti: koulun tiloissa esiopetuksen käynyt ensimmäinen haastateltava lapsi on merkitty K1 ja päiväkodin tiloissa esiopetuksen käynyt ensimmäinen haastateltava lapsi PK1 ja niin edelleen. Näin ollen sitaatissa osoitan, kuka haastateltavista kyseisellä tavalla on sanonut. Lisäksi sitaateissa olen käyttänyt eri merkintöjä kuvaamaan ja kertomaan puheen kulkua. Kolme pistettä (...) kuvaa puhujan pitämää taukoa ja puheesta pois jätetty kohta on merkitty seuraavalla tavalla: [---]. Pois jätetty kohta ei ole ollut sitaatin kannalta olennaista tietoa. Se on voinut olla esimerkiksi

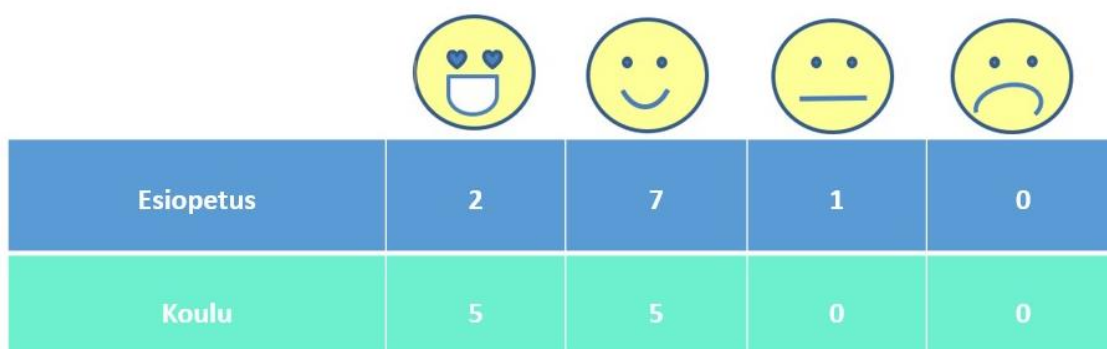
haastateltavan tai haastattelijan reagoitua edelliseen keskusteluaiheeseen, jonka jälkeen on siirrytty aiheessa eteenpäin.

Laadullisen analyysin toinen vaihe teemoittelun jälkeen on varsinainen analyysi eli tulkinta (Alasuutari 2012, 33). Tulkinnaissa tutkimustulokset yhdistyvät tutkijan ajatteluun ja tutkimuksen tuottama tieto yhdistetään aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan (Eskola 2018, 193). Tutkimustulosteni tulkinnaissa tarkastelin lasten ääntä koulusiirtymästä ja esiopetuksen merkityksestä liittäen sen aikuisten ääneen, joka ”rakentui” aikaisemmassa tutkimuksessa ja koulutusjärjestelmämme tavoitteissa, toteutuksessa ja sisällöissä sekä kouluvalmius - ja koulusiirtymä -käsitteiden määrittelyissä.

# 7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa tuloksissa rakentuvat lasten käsitykset esiopetuksen merkityksestä kahden teeman mukaisesti, *kouluun valmistautuminen ja leikki ja esikoululaisuus*. Toisessa alaluvussa esittelen tulokset lasten kuvaamasta koulusiirtymästä.

Haastatteluiden aluksi lapset saivat valita *hymiö* -asteikosta esiopetusta kuvaavan hymiön, ja samoin he valitsivat hymiön kuvaamaan koulua. Kuviossa 5. on koottuna lasten valitsemat hymiöt lukuina. Tämän luvun tutkimustulokseni kuvaavat lasten perusteluita heidän valitsemilleen hymiöille, ja muodostavat heidän käsityksiään esiopetuksesta ja koulun aloituksesta. Lapset saivat itse määritellä hymiöiden merkityksen. Heidän valitsemiensa hymiöiden perusteella heidän käsityksensä ovat hyvin positiivissävytteisiä esiopetusta ja koulua kohtaan. *Hymiö* -asteikon vasempaan reunaan painottuneita valintoja lapset kuvasivat muun muassa sanoin ”todella kivaa”, ”kivaa”, ”hyvä” ja ”ihan kivaa”.



**KUVIO 5.** Lasten valitsemat hymiöt kuvaamaan esiopetusta ja koulua

## 7.1 Esiopetuksen merkitys ennen koulunaloitusta

### *Kouluun valmistautuminen*

Haastattelija: Mitä sä ajattelet, miks sä kävit eskarin ennen koulua?

K1: Koska totaa eskarissa valmistaudutaan kouluun.

Haastattelija: Miten siellä valmistaudutaan?

K1: Vaikka opettelin siellä eskarissa opeteltiin jo vähän lukeen... tai laskeen.

Esiopetuksen merkitys näyttäytyi lapsille tietynlaisten taitojen oppimisena ennen koulun aloitusta. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta jokainen lapsi toi esille esiopetuksessa opitut numerot ja isot kirjaimet, jotka olivat myöhemmin koulussa saaneet rinnalleen pienet kirjaimet. Esiopetuksessa opitut taidot olivat tulleet esille koulussa erään haastateltavan mukaan siten, että oppitunnin aihe oli ollut helpon tuntuinen koulussa.

Haastattelija: Onko jotain sellaisia tilanteita, mitä on ollu täällä koulussa, mikä on tuntunut jo ihan helpolta? Koska sä oot osannu sen asian jo ennen koulua?

K2: No millissä kun me opeteltiin tota kakkosta, ni se oli vähän helppo

Haastattelija: Nii oliks sä oppinu sit sen kakkosen siellä eskarissa?

K2: Joo.

Kirjainten opettelu esiopetuksessa koettiin tärkeäksi lukemaan oppimisen vuoksi. Kirjainten oppimisen myötä lapset olivat oppineet lukemaan joko myöhemmin koulussa tai jo esiopetuksen aikana. Eräs haastateltavista painottikin lukutaidon hyötyä jo ensimmäisellä luokalla, koska sitä saattoi hyödyntää esimerkiksi odottamistilanteissa. Lapsi oli kokenut esiopetuksessa oppimansa taidon tarpeelliseksi koulussa, ja hän oli käyttänyt taitoaan omassa toiminnassaan koululaisena.

Haastattelija: Tota onks sitten joku semmonen asia, minkä muistat osannees jo siellä eskarissa? Ni sitten täällä koulussa, kun te ootte tehny jotain niin tullut mieleen, että hei tähän mä oon osannu jo eskarissa?

K1: Ehkä kun mä sanoin, että opin eskarissa lukeen ni se on tullu, että ni voi helpommin koulussa, jos ei vaikka, jos ei oo jotain tekemistä ni voi lukee kirjaa.

Kouluun valmistautuminen näkyi myös omassa esiopetusryhmässä järjestettynä kuviteltuna koulupäivänä, joka oli tarjonnut mahdollisuuden kokea, miltä tuntuu olla koululainen ja miten koulussa kuluu toimia.

”No oli sillai, että oppi vähän että miten pystyis olla koulussa.” (PK2)

Esiopetuksen merkitys ennen koulusiirtymää rakentui lasten käsitykseen taidoista, joita he tarvitsevat koulussa. Näitä taitoja he olivat opetelleet ja oppineet esiopetuksessa, ja niiden pohjalta he pääsevät oppimaan koulussa lisää. Esiopetus on kuitenkin vielä lasten kuvauksissa aikaa, jolloin saa olla ”pieni” eikä oppiminen ole kaikkein tärkeintä. Nämä asiat nousivat esiin lasten kuvaillessa esikoululaista.

”Nooo reipas ja sitten ei sen tarvi kaikkee osata, mutta kyllä niinkun esimerkiks öö voi osata lukee ja kirjottaa.” (PK1)

”Noo se on pienempi kuin koululainen. Sitten se voi oppia vähän hitaampaa, kun joku ekaluokkalainen.” (PK3)

Näiden taitojen lisäksi lasten haastatteluissa muodostui vahvasti heidän käsitys vuorovaikutustilanteissa toimimisesta ja sosiaalisista taidoista, mitä esiopetus oli heille opettanut. Esiopetuksessa oli harjoiteltu oman vuoron pyytämistä viittaamalla ja työrauhan antamista muille. Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot nousivat esiin siinä, miten kavereiden kanssa toimitaan. Lapset kertoivat esikoululaisen tarvitsevan taitoa tulla toimeen kaikkien kanssa, sillä ketään ei saa kiusata ja yksi haastateltavista antoikin esimerkin, kuinka lautapeliä pelatessa ei tarvitse suuttua pelikavereille, jos itse häviää. Esiopetuksen vertaissuhteet mahdollistivat lapsille sosiaalisten taitojen ja yhteistyön harjoittamisen, mitkä lapset ovat kokeneet tärkeiksi myös koululaisina.

Haastattelija: [---] Mitä sun mielestä on hyvä osata ennen koulun alotusta?

PK2: Noo että ois kaikkien kanssa ja ei jättäis ketään ulkopuolelle. Ja sitten että olis hiljaa luokassa, että jos joku puhuu niin ei puhu päälle, jos ei oo saanu vuoroa. Ja sitten että mmmm istutaan silloin kun pitäs istua ja kuunnellaan.

Haastattelija: Missä noita asioita sitten oppii tai oot oppinu?

PK2: No eskarissa niitä oppii ja päikyssä niitä kans pikkusen oppi ja sitten täällä koulussa niitä enemmän oppii.

Akateemisten taitojen lisäksi lapset pitivät esiopetusvuotta tärkeänä paikkana oppia tietynlaisia käyttäytymistapoja ja omatoimisuutta, mitä he tarvitsevat koulussa. Esiopetuksessa oltiin harjoiteltu veitsellä ja haarukalla syömistä, kenkien solmimista ja koulun sääntöjen noudattamista. Lapsille esiopetus merkitsi paikkaa oppimiselle. Tämä näyttäytyi heidän vastauksissaan kysyttäessä, olisiko esiopetusvuoden voinut jättää kokonaan pois ennen koulun aloitusta.

Haastattelija: No mitä ajattelet siitä, että miks sä kävit eskarin ennen kun sä tulit kouluun? Olisikko sä vaikka... olis sä päiväkodissa?

PK3: Olin

Haastattelija: ... ni olisiks sä voinu vaikka sieltä päiväkodista suoraa voinu tulla kouluun?

PK3: No emmää koska mä en osannu silloin siis vaikka kirjottaa niinku ollenkaa ja sitten mä en osannu varmaan lukee mitään tai sitten mä olin niin hidas oppiin muutenkin siellä että.

Haastattelija: Niin, auttoko se eskari sitten siinä?

PK3: Kyllä se auto. Se auto siinä.

Haastattelija: Joo, harjottelit siellä oppimista.

PK3: Joo, kyllä se auto sitä opinmatkaa oikeesti.

Haastattelija: Kyllä. Oisiks sä voinu tulla päiväkodista jo kouluun?

PK4: Öö en.

Haastattelija: Miks sä ajattelet, että sun oli hyvä olla eskarissa välissä?

PK4: Että mä niinku oppisin siinä välissä.

Lapset olivat ymmärtäneet esiopetusvuoden opettaneen heille uusia asioita ja sen vahvistaneen heidän ”opinmatkaa”. Osassa lasten kuvauksissa esikoululaisesta välittyi kuitenkin heidän ajattelutapansa esiopetuksen

”tavallisuudesta”. He kuvasivat esiopetuksen kuuluvan viimeiseen vuoteen ennen koulusiirtymää ja tietyn ikäisten olevan esikoululaisia.

”Mmmm että se on aloittamassa koulun vuoden päästä.” (PK2)

”Noo jos on 6- tai 7-vuotias, ni se voi olla eskarilainen.” (PK5)

### *Leikki ja esikoululaisuus*

Esiopetus näyttäytyi lasten kuvauksissa vahvasti kouluun siirtymiseen valmistautumisena, mutta myös ajanjaksona, jolloin lähestyvä koululaisuus kietoutuu vielä lapsuuden tärkeään toimeen leikkijänä. Suuri merkitys lapsille oli mahdollisuus leikkiin niin sisällä kuin ulkona, etenkin muiden esiopetusryhmäläisten kanssa. Esiopetusta lapset kuvailivat ”kivaksi” ja monet selvensivät ”kivan” tarkoittavan mahdollisuutta leikkiin ystävien kanssa.

Haastattelija: Okei no tota, millanen se teidän eskaripäivä oli?

PK5: No kiva.

Haastattelija: Mikä siitä teki kivan?

PK5: Mmmm no kun siellä sai leikkiä esimerkiksi piirtää liidulla semmoseen tauluun.

Haastattelija: Tauluun, joo o. Mikä sulle on jäänyt sieltä eskarista ihan parhaiten mieleen?

PK5: Se leikkiminen.

Leikki oli myös selkeästi erottava tekijä esiopetuksen ja koulun välillä erään haastateltavan mukaan. Kuviteltu koulupäivä esiopetuksessa vähensi aikaa tavanomaiselta leikkiajalta.

”No öö me tehtiin siellä yhen kerran semmonen vähän niinkun koulupäivä, jollon oli niinkun välitunnit ja tällei, että silloin me ei leikkity paljoa.” (PK2)

Leikki määritteli myös lasten kuvaamaa esikoululaista. Esiopetuksessa keskitytään vielä vapaaseen leikkiin, ja esikoululaisilla aikuisten pitämiä oppimistuokioita oli ollut vain tiettynä hetkenä päivästä.

”No sen kanssa voi tutustua ja sen kanssa voi leikkiä leikkejä.” (K2)

”Semmonen vähän niinkun koululainen, mut se on vähän semmonen, että siellä leikitään enemmän.” (PK4)

Koska lapset tarkastelivat tässä tutkimuksessa esiopetuksen merkitystä ennen koulun aloitusta retrospektiivisesti ensimmäisen luokan oppilaina, heillä oli puolen vuoden kokemus jo koululaisena olemisesta . Eräs haastateltava, jolle tuttuja esiopetuskavereita jatkoi myös samalle koululuokalle, koki esiopetusajan tarjonnan mahdollisuuden vielä paremmin tutustua esiopetuskavereihin ja näin ollen myös tuleviin luokkalaisiin koulussa. Jälkikäteen, retrospektiivisesti, esiopetuksen merkityksen tarkasteleminen mahdollisti lapsille ikään kuin oivalluksen, kuinka vanhojen esiopetuksesta saatujen ystävien merkitys korostui myönteisesti koulusiirtymän näkökulmasta.

## *7.2 Koulusiirtymä lasten kuvaamana*

### *Jännittävä koulusiirtymä*

Lapset toivat haastatteluissa esiin, kuinka he olivat odottaneet koulun aloitusta innokkaina, mutta kuitenkin tietyt asiat koulusiirtymässä aiheuttivat heille jännitystä ja osalle jopa pelkoa. Osa lapsista oli päässyt tutustumaan esiopetusryhmän kanssa tulevaan kouluun ja koulunkäytänteisiin. Se oli jännittänyt erityisesti niitä esikoululaisia, jotka olivat esiopetuksessa päiväkodin puolella. Niille lapsille, jotka olivat olleet koulun yhteydessä esiopetuksessa, koulun yleiset tilat olivat tulleet jo jonkin verran tutuksi esiopetusvuoden aikana.

Haastattelija: Sitten ennen kun sä aloitit koulun ni kävittekö te eskarin kans tutustumassa tänne kouluun?

K1: No kun siis me oltiin mä olin tässä koulun eskarissa.

Haastattelija: Okei, tuntuko tää koko koulu sitten sulle jo tutulta sen takia?



K1: Tuntu se kun me käytiin kun se siis kun on ollu eskarissa niin tuntee melkein koko koulun paikat jo.

Kouluun tutustumisen tavoitteena on saada jo etukäteen koulua tutummaksi seuraaville ensimmäisen luokan oppilaille ja helpottaa lapsen koulupolulle siirtymistä. Tutustumiskäynti koululla oli jännittänyt monia lapsista. Eräs haastatelluista kertoi sen myötä tiettyjen asioiden alkaneen pelottamaan häntä koulun aloituksessa.

Haastattelija: [...] mutta pääsiks sä tutustuun ennen koulun alkua sen eskarin kanssa? Kävittekö tutustumassa täällä?

PK2: Käytiin.

Haastattelija: Joo, miltä se tuntu että pääsi etukäteen jo vähän kattomaan tänne koululle?

PK2: Jännittävältä.

Haastattelija: Mikä siitä teki jännittävän?

PK2: No ku ööö tää paikka on mulle aika uus silloin ja sitten täällä on aika paljon väkeä ni se alko vähän pelottaa ja nii.

Kouluun tutustumisesta huolimatta lapset olivat jännittäneet koulun aloituksessa suurta määrää uusia ihmisiä, joita koulussa lapset tulevat tapaamaan, kuten luokan uusi opettaja ja kaikki luokkakaverit. Ensimmäisen luokan oppilaita olivat mietityttäneet myös koulu isona rakennuksena ja siellä olevat suuret tilat. Koulusiirtymään ja lapsen kouluvalmiuteen liittyvä odotus lapsen taidosta itsenäiseen toimintaan. Tämä näyttäytyi lasten koulusiirtymässä siten, että heidän oli pitänyt oppia seuraamaan kellonsoittoa välitunnille ja sieltä takaisin oppitunnille. Useampi lapsi oli kokenut koulun aikataulun noudattamisen jännittävänä tekijänä koululaiseksi siirtymisessä.

Haastattelija: [...] No saisit kuvailla, miltä se tuntu siirtyä sieltä eskarilaisesta koululaiseks?

PK2: Se oli iso muutos ja sitten se oli jännittävää, kun tuli ihan eri paikkaan.

Haastattelija: Osaatko kertoa mikä siitä teki sellasen ison muutoksen?

PK2: No siinä on aikataulut, millon pitää olla koulussa. Se jännittää vieläkin myöhästykö.

Haastattelija: No millasia odotuksia sulla oli koulun aloittamisesta?

PK6: Että mä en ikinä sais myöhästyä, ja sit kun aina kun myöhästy niin pitäs olla koko päivä kotona.

[...]

Haastattelija: Mikä asia sulle oli kaikista tärkein siinä, että susta tuli koululainen?

PK6: Etten myöhästy.

Koululaiseksi kasvamista kuvastaa myös useamman lapsen kohdalla se, että koulumatka kuljetaan itse, ilman vanhempia. Tämäkin on lapselle valtava muutos, mikäli esiopetusmatkan lapsi on tottunut kulkemaan yhdessä vanhempien kanssa. Vanhemman kanssa kulkeminen on luonut turvaa lapsen kulkemiseen ja itsenäinen koulumatka tuo lapselle paljon vastuuta omasta kulkemisesta, esimerkiksi liikennesääntöjen noudattamisen ja muun liikenteen mukana kulkemisen. Eräs haastateltavista kertoi kaivanneensa takaisin esiopetukseen juuri tämän takia.

”No äiti aina vei mut sinne ni sit mulla oli turvallinen olo. Nyt kun mä joudun menemään kouluun niin mua pelottaa jotenkin, et mä jään auton alle.” (PK1)

Lapsia oli jännittänyt koulusiirtymässä myös kysymys, mitä koulussa tehdään ja etenkin heidän epätietoisuutensa, mitä heidän siellä pitää tehdä. Tulevat kotitehtävät pistivät lapset pohtimaan, osaavatko he tehdä niitä ja kuinka kivoja koulupäivät tulevat olemaan. Mielenkiintoinen kokemus kouluun tutustumisesta oli yhdellä haastatelluista lapsista. Hän kertoi sen olleen ”tylsää”. Hänen perustelunsa kokemukselleen kouluun tutustumisesta kertoi omalla tavallaan esiopetuksessa esiintyvää tapaa perustella esiopetuksen sääntöjä tai toimintaa lapsille usein lähestyvän koulun aloituksen ja oletettujen kouluvalmiuksien kautta.

Haastattelija: Ennen kun susta tuli ekaluokkalainen niin kävittekö te sen eskariryhmän kanssa täällä tutustumassa kouluun?

PK6: Käytiin mun eskarien kanssa.

Haastattelija: Miltä se tuntu?

PK6: Tylsältä.

Haastattelija: Mikä siinä oli tylsää?

PK6: Koska mä tiesin jo melkein kaiken.

Haastattelija: Mistä sä tiesit kaiken?

PK6: No koska aina, kun joku teki jotain tyhmää ni sovittiin jossain välipalapöydässä. Ni sit, kun se sovittiin siellä ni sit joku sano, että siellä pitää muistaa nämä näin ja nämä näin ja noi on säännöt.

Haastattelija: Nii koulussa?

PK6: Nii.

Haastattelija: Okei.

PK6: Niin siitä tiesin jo melkein kaiken.

### *Lasten odotukset koulusiirtymästä ja koululaisuudesta*

Lasten odotukset koulun aloituksessa muodostuivat pääosin akateemisten taitojen harjoittamiselle ja niissä kehittymiseen. He odottivat parantavansa koulussa kirjoitus- ja lukutaitoaan. Lisäksi he olivat odottaneet oppimista ylipäättään koulussa. Lapset odottivat sitä, että koulussa pääsee oppimaan koulutehtävien kautta uutta, ja he pääsevät esimerkiksi itselle mieluisimman oppiaineen tunnille. Oppimisen lisäksi koulusiirtymäodotukset olivat kohdistuneet lapsilla uuden opettajan tapaamiseen ja oman paikan löytämiseen luokassa niin fyysisesti, ikioma pulpetti luokassa, mutta myös koulukavereihin tutustumisena. Ystävien asema lasten koulusiirtymässä oli monella tapaa merkittävä. Lapselle oli helpottava tieto, mikäli hän tiesi jo etukäteen vanhojen kavereiden tai edes yhden tutun ystävän tulevan samalle luokalle.

Haastattelija: Kuvaile mulle miltä susta on tuntunu alottaa koulu?

PK6: Vähän niinku pelottavalta ja kivalta

[...]

Haastattelija: Nii justii. Mikä siitä kuitenkin teki sitten kivan?

PK6: No se, että mulla oli siellä vähän jotain kavereita.

Haastattelija: Nii ne tutut kaverit sieltä naapurista ja eskarista, vai?

PK6: Nii.

”Sillon kun mä siirryin, kun oli se eka koulupäivä ni mua jännitti aika paljon[...] Se, että keitä mun luokalle tulee ja että tuleeks se mun lähinaapuri.” (K4)

Suurimmalle osalle lapsista heidän vanhoja tuttuja, esimerkiksi päiväkodista ja esiopetuksesta, oli siirtynyt myös koululuokalle. Uudet luokkakaverit olivat suuri odotuksen aihe eräälle lapselle, jonka tutuista esiopetuskavereista kaikki menivät toiseen kouluun. Täysin uusien ystävien joukkoon siirtyminen esiopetuksesta tietenkin jännitti.

Haastattelija: Oliko mitään mitä sä odotit, että sit kun mä pääsen kouluun ni?

PK5: No esimerkiks et mä saan uusia kavereita. Koska kun mä olin eskarissa, ni tänne ei tullu ketään mun eskareista tänne koko kouluun.

Ystävät näyttäytyivät myös eräällä haastateltavista koulun huonona puolena. Hän mainitsi tämän ystävien kanssa tulevien riitojen kautta, mikä oli myös kyseisen haastateltavan mukaan ”ei niin kiva muisto” esiopetuksesta. Koulusiirtymässä ystävät, niin ennestään tutut kuin koulussa saadut, näyttäytyivät lapsille erityisen tärkeänä. Lisäksi ystävien kanssa vietettyä aikaa toivottiin koulupäivään enemmän esimerkiksi pidempien välituntien myötä. Koulusiirtymä jännitti lähes kaikkia haastatelluista, joten ystävien rooli lasten kouluarjessa vähensi esimerkiksi heidän kokemuksiaan yksinäisyydestä.

”No, jos mulla ei olis kavereita koulussa niin esim välkillä pitäis olla yksin.” (PK4)

Haastattelija: Mikä on sulle tärkeintä täällä koulussa?

PK3: Ehkä ne kaverit, koska muuten täällä olis aika tylsää jos välkillä olis vaan yksin.

### *Oppiminen ja koululaisuus*

Koulussa lapset pääsevät kehittämään esiopetuksessa oppimiaan taitoja. Tämä näyttäytyi lasten koulusiirtymän kuvauksissa siten, että he ovat päässeet

koulussa haastamaan itseään ja heidän omia taitojaan vaikeammilla tehtävillä ja uusien aihealueiden oppimisella. Lapset kokivatkin erittäin tärkeäksi koulutehtävien jakautumisen helpompiin ja vaikeampiin huomioiden lasten yksilölliset taitotasot. Tämä auttoi siinä, että lapset eivät tylsisty.

”No kyllähän se mukavaa on, että oppii niitä vaikeempiakin asioita että.” (PK3)

”No, kun koulussa on ollu vähän sellasta, että siellä on vähän enemmän tehty jo vähän semmosia isompia laskuja, joissa on jotain haastetta. [...] Äikässä mä en oikein kauheesti tykkää, kun mä osasin lukee jo ennen eskaria.” (K4)

”[...] sitten sekin tekee tästä koulusta kivan kun että joillain on vähän erilaista läksyä ja joillain taas vähän erilaista... ettei oo ihan sama läksy. [...] Äikässä niinkun öö mä osaan lukee niin se tuntuu jotenkin tylsältä, kun me harjotellaan niitä kirjaimia kun mä haluaisin oppii vähän enemmän kun taas mä osaan lukee niin se on vähän tylsää.” (PK1)

Koulusiirtymä tuo lapselle mukanaan muutoksen koululaisen identiteetin omaksumisessa. Koululaisuus näyttäytyi lasten koulusiirtymä kuvauksissa fyysisenä kasvuna, kuten he kuvasivat koululaisten olevan ”isompia” ja ”pidempiä” sekä ”vanhempia” kuin esikoululaiset tai päiväkotilaiset. Tietynlainen käyttäytyminen ja vastuu omasta toiminnasta välittyi lasten kuvauksista koululaisuudesta. Lapset kertoivat koululaisten olevan ”rehellisiä”, ”ystävällisiä” ja ”kilttejä”. Vastuuta tulee ottaa omien tehtävien tekemisestä ja sääntöjen noudattamisesta. Suuri muutos vastuun ottamisessa omassa toiminnassaan lapsille on koulun pihan rajojen noudattaminen etenkin niille lapsille, jotka ovat tottuneet esiopetuksessa päiväkodin raja-aidan osoittavan sallitun ulkoilualueen.

”Sellanen, että tekee tehtävät sääntöjen mukaan eikä lähe pelleileen niiden kanssa.” (PK2)

”Pitää totella sääntöjä ja sitten pitää pysyä rajojen sisäpuolella.” (PK6)

Lisäksi tärkeitä taitoja koululaisella lasten mukaan on sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot ystävien kanssa ja luokassa toimimisessa osana ryhmää, huomioiden toiset ympärillä.

”Mmm no sovussa pysyminen. Ei riidellä. Ei potkita. Ei lyödä.” (K2)

”Just, että pitäis olla kavereita toisten kanssa ja sitten, että ei jätä ketään ulkopuolelle ja kuuntelee tarkasti ohjeet ja tekee ohjeiden mukaan läksyt tai tehtäviä ja sitten että öö öö ja että ei saa puhua opettajan tai kaverin päälle ja viittaamalla saa puheenvuoron.” (PK2)

”Antaa toisille työrauha.” (K3)

”Noo vähän sama, kun eskarissa tarvitaan taitoja, että osaa olla toisille kiltisti.” (K1)

Näitä lasten mainitsemia taitoja he olivat oppineet jo ennen koulua esimerkiksi esiopetuksessa, mutta lasten mukaan näiden taitojen oppimista jatketaan vielä koulussa. Mielenkiintoinen kuvaus oli eräällä haastatelluista koululaisuudesta. Hän koki ystävien määrän erottavan koululaisen esikoululaisesta.

PK3: Isompi, kun eskarilainen ja päiväkotilainen ja taitaa olla enemmän kavereitakin kun eskarilaisella ja saattaa osata enemmän asioita.

Haastattelija: Mistä sä ajattelet, että on enemmän kavereita?

PK3: No kun koska eskarissa on kuitenkin vähemmän lapsia kun koulussa.

Haastattelija: Nii, että on mahdollisuus tutustua sitten enemmän ihmisiin?

PK3: Nii uusiin ihmisiin.

Koulusiirtymässä monia lapsia oli jännittänyt koulussa olevien ihmisten määrä, mutta tämän edellä kuvatun kokemuksen mukaan sekin oli voinut kääntyä positiiviseksi tilanteeksi uusiin ystäviin tutustumisen kannalta. Lasten koulusiirtymä kokemuksissa nousi esiin ystävyysuhteiden ja opittavien aiheiden lisäksi sisarusten merkitys. Isommat sisarukset olivat opettaneet koulun aloitukseen hyödyllisiä taitoja ja heidän kokemuksensa koululaisina oli tehnyt ensimmäiselle luokalle siirtyvälle sisarukselle siitä tutumman. Samassa koulussa sisarukset näkevät toisiaan koulupäivän aikana, mistä johtuen eräälle lapselle juuri välitunnit sen mahdollistajina olivat koulussa kaikkein mieluisimpia. Sisarusten lisäksi perheen vanhemmilla on usein jonkinlainen vaikutus lapsen

koulusiirtymään. Erään haastateltavan mukaan vanhempien reagointi koulun aloitukseen sai hänetkin miettimään koulusiirtymää toisella tavalla.

Haastattelija: [...] et sulla oli siinä kesäloma eskarin jälkeen ja sitten lähenei koulun aloitus ni tota, miltä se sit tuntu siinä ihan kesän lopussa?

PK1: Jännittävältä. Iskä ja äiti oli aikalailla paniikissa, että mä oon kasvanu niin äkkiä. Ja sitten mä vähän itekkin panikoin, et mä haluaisin jäädä vielä eskariin.

”Mä en lähtis muuttamaan ehkä yhtään mitään. Mä tykkään koulusta just sellasena mikä sen on.” (K1)

Tutkimuksessani lapset kuvasivat koulusiirtymää kaiken kaikkiaan myönteisesti, ja jännityksen tunteetkin olivat hälvenneet ensimmäisen kouluvuoden kuluessa. Tämän osoittaa esimerkiksi se, että jokaiselta haastateltavalta kysyttiin haastattelun lopussa, onko jotakin sellaista mitä he muuttaisivat koulussa. Lasten vastaukset olivat hyvin positiivissävytteisiä. Ainoastaan yksi lapsista toivoi, että kouluun ei tarvitsisi tulla enää ollenkaan:

”No, koska täällä ei tapahdu kauheen uutta, kun kaikki pitää oppia.” (PK6)

Lasten mielestä koulussa ei tarvitse muuttaa mitään tai muutokset, joita he tekisivät, liittyivät heille mieluisten oppituntien pidentämiseen ajallisesti tai niiden lisääminen määrällisesti kouluviikkoon. Oppituntien sisältöjen lisäksi muutosehdotukset liittyivät ystävien kanssa vietetyn ajan lisäämiseen pidemmällä välitunneilla ja luokalla olevien ystävien määrään. Yksi lapsista toivoi pidempiä koulupäiviä kokonaisuudessaan. Koululaisen identiteetin omaksuminen oli sujunut lapsilta ilman suurempia ongelmia ja he aloittivat uuden kouluviikon positiivisin mielin ja koulupäivän päätyttyä kokivat myönteisiä tunteita.

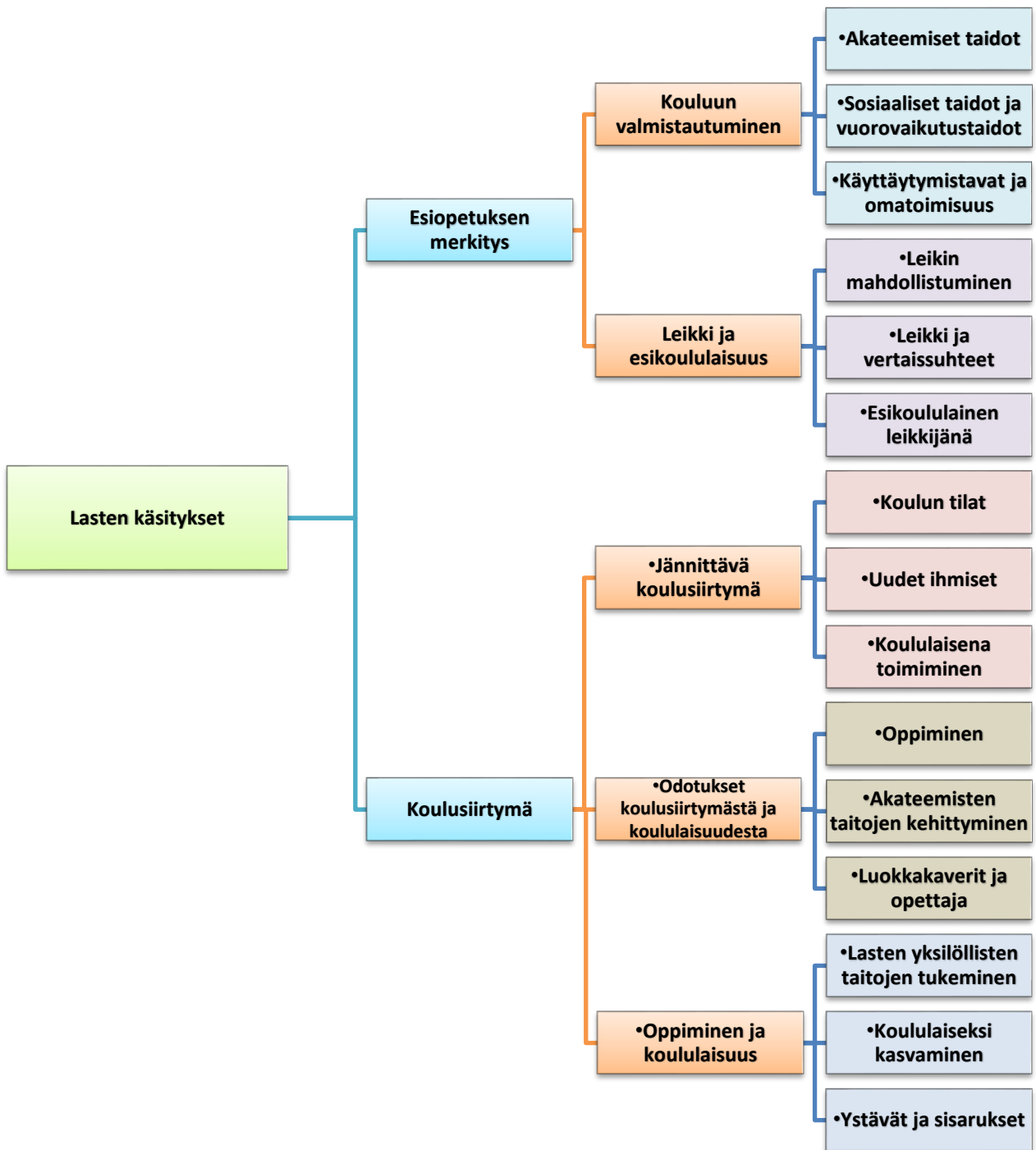
## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessani lapset kuvasivat koulusiirtymää hyvin samantyyppisesti, ja heidän käsityksensä esiopetuksen merkityksestäkin olivat yhteneviä. Kuviossa 6. olen esittänyt nämä lasten kuvaamat tekijät, joiden perusteella heidän käsityksensä muodostuivat. Tässä luvussa syvennän vielä tutkimustulosteni tarkastelua peilaamalla niitä aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaosuudessani esittelemään ”aikuisen ääneen” esiopetuksesta ja koulusiirtymästä.

”[...] Kaikki oppii vähän eri aikaan.” (PK1)

Tutkimukseni otsikon sitaatti on erään lapsen kuvaus esikoululaisesta. Se kuitenkin kuvastaa hyvin kokonaisvaltaisesti tämän tutkimuksen tavoitetta tuoda lasten ääni esiin ja selvittää heidän käsityksiään esiopetuksen merkityksestä ja heidän koulusiirtymästään. Esiopetus nähtiin paikkana oppia koulussa tarvittavia taitoja, mutta lasten taidot jo esiopetuksessa vaihtelivat lasten välillä. Tämä vaikutti myös lasten koulusiirtymäkokemuksiin. Lisäksi sitaatti yhdistyy laajemmin ajateltuna esiopetuksen ja alkuopetuksen nykyisiin tavoitteisiin lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta ja oikeanlaisen tuen tarjoamisesta lapselle oikea-aikaisesti, kuten Linnilä (2006) on tuonut esille käsitellessään kouluvalmiutta ja koulun valmiutta. Lapset oppivat ja omaksuvat tietoa ja taitoja eri aikaan, ja heidän kiinnostuksen kohteensa eroavat toisistaan.





**KUVIO 6.** Lasten käsitykset esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymästä

Lasten käsityksissä koulusiirtymästä painottui heidän taitojansa ja mielenkiinnonkohteitansa vastaavien koulutehtävien ja oppiaineiden merkitys. Toiminnan eriyttäminen vastaamaan lasten yksilöllisiä taitotasoa ja lapsille tarjoutunut mahdollisuus haastaa itseään oppimisessa oli selkeästi pitänyt lasten motivaatiota ja innokkuutta yllä koulua ja koululaisena toimimista kohtaan, kuten Harinen kollegoineen (2015, 73) on todennut painottaessaan onnistumisenkokemusten merkitystä koulun aloituksesta lähtien.

Lasten käsityksistä nousi selkeästi esiin esiopetuksen toimivan kouluun valmistautumisena, mihin yhdistyy kouluvalmius -käsitteen määritelmä odotuksista lasten taitojen kehittymisestä kehityksen eri osa-alueilla. Lapsille muodostunut käsitys omien taitojen kehittämisestä ja erilaisten tehtävien tekeminen oman taitotason mukaisesti osoittaa koulun oppimisympäristön onnistuneen tarjoamaan lapsille eriytetysti taitotasot huomioonottavaa opetusta. Tämä liittyy lasten ääneen koulun valmiuteen rakentaa oppimisympäristö huomioiden lasten yksilölliset taidot ja mahdollisen tuen tarpeen (Linnilä 2006, 263-264). Kouluvalmius -käsitteen kolmas näkökulma *perheen valmius* näyttäytyi lasten käsityksissä vähemmässä määrin. Perheeltä lapsen saama tuki koululaiseksi kasvamisessa ja siirtymässä esiopetuksesta kouluun sekä perheen kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan (Britto 2012; Williams & Lerner 2019) tuli ilmi esimerkiksi sisaruksilta saatavana tukena niin koulupäivien aikana kuin myös ennen kouluun siirtymistä. Lisäksi isommat sisarukset olivat opettaneet erilaisia taitoja ja jakaneet omaa tietouttaan koulun käytännöistä ja koululaisena olemisesta koulun vasta aloittaneelle sisarukselle.

Lähemmin tarkasteltuna tämän tutkimuksen esiin tuomat lasten käsitykset esiopetuksen merkityksestä oman oppimisen vahvistamisessa ja matkana kohti laajempaa oppimista ja koululaisuuteen kasvamista vahvistavat esiopetuksen tärkeyttä ennen koulun aloitusta ja osoittavat omalta osaltaan, että perusopetukseen siirtyminen seitsemänvuotiaana ei ole liian myöhäinen ajankohta Suomessa, kuten Hamilokin (2014) on todennut artikkelissaan. Näin ollen myös esiopetuksen tarkasteleminen ja kehittäminen kuulumaan jo 5-vuotiaille lapsille on tärkeä näkökulma (Holappa ym. 2019), jolla voidaan huomioida ja edelleen vahvistaa tätä lasten käsitystä esiopetuksen merkityksestä lapsen omassa oppimisessa.

Tutkimuksessani lasten kuvaukset heidän koulusiirtymästään olivat hyvin saman suuntaisia Eskelä-Haapasen ja hänen kollegoidensa (2017) tutkimuksen kanssa, jossa he olivat tutkineet esikoululaisten käsityksiä koulusiirtymästä. Koulusiirtymään liittyy vahvasti niin positiivisia odotuksia kuin jännittäviä ja pelottaviakin asioita. Eskelä- Haapasen ym. (2017) tutkimustulosten tapaan myös omassa tutkimuksessani lapsia jännitti koulusiirtymässä koulu fyysisenä isona paikkana ja lasten epätietoisuus heidän roolistaan koululaisena. Joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittäminen kaupungeissa ja kunnissa on myös tämän tutkimukseni tulosten perusteella tärkeää. Yhteisillä käytänteillä, opetuksella ja opettajilla sekä oppimisympäristöillä voidaan tehdä tutummaksi esiopetusikäisille lapsille koulua ja pienentää eroja näiden kahden kasvatustilanteen ja -kulttuurin välillä, jolloin koulusiirtymään liittyvä lasten jännitys ja pelot voisivat vähentyä. (Holappa ym. 2019, 10; Kolehmainen ym. 2015, 32.)

Esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurien läheneminen on mahdollisuus myös leikin ja vapaan toimijuuden lisäämiseen alkuopetukseen ja erityisesti siihen pyrkiminen. Tämä näyttäytyi niin tutkimuksessani lapsille tärkeänä heidän käsityksissään esiopetuksesta kuin myös Sirkon ja kumppaneiden (2019) sekä Salmen ja Kumpulaisen (2019) tutkimuksissa, joissa he ovat todenneet lasten vapaan toimijuuden ja leikin rajautuvan melko voimakkaasti koulun aloituksessa. Tutkimuksessani lapset korostivat leikin olevan tärkeä tekijä heille edelleen ensimmäisellä luokalla. Hari ja kumppanit (2015, 49) korostavat vertaissuhteita ja ystäviä merkityksellisinä tekijöinä koulun aloittavalle lapselle, mikä näyttäytyivät selkeästi tutkimuksessani lasten käsityksissä, erityisesti mahdollisuutena leikkiin ystävien kanssa välitunneilla ja luokkakavereiden tärkeytenä koulusiirtymässä. Nämä tekijät ovat huomionarvoisia asioita jatkossa, kun aikuiset luovat käytänteitä, tavoitteita, sääntöjä ja sisältöjä lasten koulusiirtymään ja koulun aloitukseen liittyen.

Tutkimuksessani lasten käsitykset koulusiirtymästä näyttäytyivät myönteisinä ja Soinin kumppaneineen (2013, 9) esittämä itsenäisyyden, pätevyyden ja kuuluvuuden tunteen asema koulusiirtymäkokemuksen onnistumisessa löytyivät lasten kuvaamissa kokemuksissa. Itsenäisyyden ja pätevyyden tunteet tulivat esille lasten etsiessä ja löytäessä omaa koululaisen rooliaan, esimerkiksi koulun aikataulujen noudattamisessa ja koulumatkan

kulkemisessa itsenäisesti. Lisäksi he olivat päässeet hyödyntämään esiopetuksessa oppimiaan taitojaan koulussa monin tavoin, jolloin he olivat kokeneet itsensä päteviksi toimimaan koululaiselta vaadittavissa tehtävissä. Kuuluvuuden tunne oli lapsille siirtymässä kouluun lähes vahvin tunne, sillä lasten käsityksissä esiopetuksen merkityksestä ja kouluun siirtymisestä korostui heille tuttujen ystävien merkitys koulun aloituksessa. Lapselle tutut luokkakaverit auttoivat häntä asettumaan ensimmäiselle luokalle ja lapset saivat tukea vertaisiltaan siirtymässä. Kuuluvuuden tunne näyttäytyi myös lasten ystävyysuhteiden lisäksi luokkahuoneessa osoitettuna omana pulpettipaikkana.

Tutkimustulokseni osoittavat, että lasten käsitykset esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymästä eivät eroa suuresti aikuisten määrittelemistä tekijöistä, jotka ovat heidän mielestään merkityksellisiä esiopetuksessa ja koulusiirtymässä. Lapsille koulusiirtymä näyttäytyi niin seitsemän vuoden ikään liittyvänä, vertikaalisena siirtymänä esiopetuksesta kouluun kuin Soinin ja kumppaneiden (2013) määrittelemän toisen näkökulman horisontaalisen siirtymän kautta. Lasten taitoja ja oppimista tuki koulun oppimisympäristö ja toimintakäytännöt.

## 9 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni tuottamaa tutkimustietoa ja tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni rajoituksia ja esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tutkimuksen alussa pohdin nykyisen tietoyhteiskunnan vaikutusta tämän päivän lasten koulusiirtymään siltä kannalta, että onko koulun aloituksella enää niin suurta paikkaa lapsen elämässä heidän hallitessaan jo monet taidot ja tiedot ennen kouluun siirtymistä. Tutkimustulokseni osoittavat tämän mielikuvan vääräksi. Lasten koulun aloitus ei ole muuttunut niin sanotusti itsestäänselvydeksi heille, vaan sillä on paikkansa edelleen suurena muutoksena ja siirtymänä lapsen kasvun ja kehityksen polulla.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämällä pyritään tasoittamaan lapsen siirtymää kasvatusjärjestelmästä toiseen ja takaamaan sen onnistumista. On kuitenkin jossakin määrin hyvä pohtia myös koulusiirtymän merkitystä lapselle ja hänen kasvulleen ja kehitykselleen siitä näkökulmasta, kuinka suuri tekijä siirtymän eri vaiheiden läpikäyminen on lapselle. Lasten käsitykset osoittivat siirtymän olleen heille aluksi jännittävä monella tapaa, mutta ajan saatossa jännittävät tekijätkin olivat tulleet tutuiksi koulun arjessa, eivätkä ne enää tuntuneet niin suurilta. Siirtymä koululaiseksi on kuitenkin yksi suuri kehitysvaihe lapsen elämässä, johon liittyy väistämättä lapselle paljon uusia asioita, mutta niiden myötä lapsi voi myös oppia ja kehittyä. On mielenkiintoista nähdä, millaisia muutoksia tapahtuu lasten koulusiirtymässä, kun esi- ja alkuopetus tuodaan lähemmäksi toisiaan.

Tutkimuksessani haastattelin yhteensä kymmentä ensimmäisen luokan oppilasta, joten tutkimukseni tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa. Kuitenkin lasten haastattelemisen tuo esille heidän äänensä tutkimusaiheestani. Usein esiopetusta ja koulusiirtymää on lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa toteutettu esiopetusikäisten lasten näkökulmasta, joten tutkimukseni tuo uutta perspektiiviä esiopetuksesta kouluun siirtymiseen siinä, että

tutkimuksenkohteena olivat ensimmäisen luokan oppilaat. Tutkimukseni tuottama tieto voi edistää ymmärrystä tämän päivän lasten koulusiirtymästä sekä siitä, kuinka esiopetuksen tavoitteet, toteuttaminen ja sisällöt tavoittavat lapset. Kohtaavatko asetetut tavoitteet ja esiopetuksen toimintakulttuuri lapset siten kuin on ajateltu.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa olennaista on tutkimuksen tekemisen prosessimaisuuden esiin tuominen. Laadullisen tutkimuksen prosessissa tutkija on tehnyt monia valintoja ja ratkaisuja, mitkä ovat vieneet tutkimusta tiettyyn suuntaan eteenpäin. (Kiviniemi 2018, 70.) Tutkimukseni luotettavuuden kannalta olen raportoinut tutkimuksen mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja avoimesti sekä hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimustani varten keräämäni aineiston tulen hävittämään tutkimusraportin valmistumisen jälkeen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa siihen kietoutuu tutkimuksen toteutus. Nämä edellä mainitsemani teot, ratkaisut ja valintannat tutkimusprosessissani määrittävät tutkimukseni luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus rakentuu tutkijan rehellisyydestä tutkimuksen raportoinnissa. Toistettavuus on laadullisessa tutkimuksessa hyvin hankalaa, mutta toisen tutkijan tulisi pystyä saavuttamaan saman tulokinnan samasta tutkimuksesta sen perusteella, kuinka tutkija on valintojaan, tekojaan ja ratkaisujaan perustellut. (Vilkkä 2015, 126.)

Tutkimusaineiston laajuus ja tutkittavien määrän valintaan vaikuttaa laadullisessa tutkimuksessa saturaation saavuttaminen. Saturaatio tarkoittaa tutkimuksen aineistonkeruussa samojen asioiden nousevan jatkuvasti esiin aineistosta, jolloin tietty saturaatiopiste on saavutettu tutkimuksessa eikä uutta tietoa enää saada. (O'Reilly, Pablo Ronzoni & Nisha Dogra 2013, 4.) Tutkimuksessani lasten haastatteluissa nousi hyvin samankaltaisia aiheita esille ja haastateltavia tutkimuksessani oli kymmenen. On kuitenkin hyvä pohtia sen vaikutusta saatuihin tuloksiin, kuinka samantyyllisiä haastateltavani olivat suhteessa heidän asennoitumiseensa koulua kohtaan. Sekä vanhemmilta että lapsilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja heille kerrottiin tutkimuksen aihe etukäteen. Se, kuinka suuri merkitys saattoi olla tutkimusluvan myöntämiseen esimerkiksi lapsen koulumenestyksellä tai lapsen yleisellä

suhtautumisella kouluun, on tärkeä seikka ottaa huomioon tutkimustulosten luotettavuutta pohtiessa.

Peters (2010) on korostanut koulusiirtymän prosessimaisuutta, johon vaikuttavat laajasti useat tekijät, jolloin koulusiirtymäkokemukset voivat rakentua lasten välillä hyvin erilaisiksi. Tämän vuoksi on hyvä pohtia oman tutkimukseni rajoitteita siitä näkökulmasta, millaisiksi tutkimustulokseni olisivat muodostuneet, mikäli haastateltavia olisi ollut tutkimuksessa mukana vielä laajemmin eri esiopetuspaikoista ja kouluista. Lisäksi jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia lasten käsityksiä esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymästä siten, että samalla selvitettäisiin heidän motivaatiotaan koulun aloitusta kohtaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Ennen tutkimuksen toteuttamista hain tutkimukselleni tutkimusluvan. Lisäksi ennen varsinaista tutkimuksen aineistonkeruuta olin yhteydessä niiden koulujen rehtoreihin, missä tutkimushaastattelut toteutettiin sekä sovin tutkimuksen toteuttamisesta ja ajankohdasta kyseisten luokkien opettajien kanssa. Tutkimusaineistoa käsiteltäessä ja raportoidessa huolehdin tutkittavien anonymiteetista ja tutkimusaineistoa on käytetty ainoastaan tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Tutkimusaineisto tullaan hävittämään täysin tutkimuksen päätyttyä ja sitä on säilytetty tutkimuksen ajan siten, ettei se ole päätenyt ulkopuolisten saataville. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistoa ei olla tallennettu esimerkiksi pilvipalveluihin ja tutkimusaineisto säilytettiin salasanoin suojatussa tiedostossa. Lisäksi tutkimuksen aineisto ja tutkittavien henkilötiedot, kuten nimi, säilytettiin toisistaan erillisissä salatuissa tiedostoissa. Tutkimuksen päätyttyä tutkimuksesta jää ainoastaan julkiseksi valmistunut tutkimusraportti.

Tutkittavien anonymiteetistä huolehdin jo tutkimushaastatteluja tehtäessä koodaamalla haastateltavat haastattelujärjestyksen mukaan numerojärjestykseen ja lisäämällä numeron eteen joko koodi "K" tarkoittaen esiopetusta koulun tiloissa sekä "PK" tarkoittaen esiopetusta päiväkodin tiloissa. Näin ollen tutkittavat merkittiin seuraavasti: koulun tiloissa esiopetuksen käynyt ensimmäinen haastateltava lapsi näkyy tutkimusaineistossa merkinnällä "K1" ja päiväkodin puolella esiopetuksen käynyt ensimmäinen haastateltava lapsi "PK1" ja niin edelleen. Tämän tutkimuksen kannalta haastateltavan sukupuolen merkitseminen ylös ei ollut olennaista. Ranta ja Kuula-Luumi (2017, 359)

painottavatkin pohtimaan heti tutkimuksen alussa, mitä tunnistetietoja on tarkoituksenmukaista tutkittavalta kerätä. Tutkimukseni kannalta olennaista ei ollut tuoda ilmi tutkittavien sukupuolta ja heidän nimensä tarvitsin vain tutkimuslupien selvittämisessä.

Tutkimuksessani selvitin, millainen käsitys ensimmäisen luokan oppilailla on esiopetuksen merkityksestä ennen koulun aloitusta ja koulusiirtymästä. Tutkimuksessani sekä esiopetuksen merkityksestä että koulusiirtymästä rakentui lasten käsityksissä selkeät tekijät, jotka ovat olennaisimpia lapsille. Lasten käsitykset esiopetuksen merkityksestä ja koulusiirtymästä saavat myös pohtimaan, kuinka paljon lasten käsitykset rakentuivat sille, mitä he olettavat, että heidän kuuluisi vastata tai miten he ovat kuulleet aikuisten, kuten opettajansa tai vanhempiensa, puhuvan esiopetuksesta ja koulun aloituksesta. Tutkimuksessani olisi vielä voinut olla tutkimuskysymyksenä jollakin tapaa se, mitkä tekijät vaikuttavat lapselle muodostuneeseen käsitykseen esiopetuksen merkityksestä ennen koulun aloitusta ja koulusiirtymästä.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen näkökulmasta tutkimukseni tuottama lasten ääni on olennaista tietoa, sillä lapset kokivat esiopetuksen mahdollistavan oppimisen koulua varten. Joustavaa esi- ja alkuopetusta kehitettäessä voidaan asettaa tavoitteeksi vielä nykyistä enemmän saada lapsia ajattelemaan yhä vahvemmin oppimista heitä itseään varten eikä niinkään välittää lapsille käsitystä oppimisesta ja kehitymisestä tiettyä ajankohtaa varten, kuten koulun aloitus.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, millaiset tekijät, esimerkiksi toimintatavat tai aikuisten puhe, vaikuttavat esiopetuksessa lapsille rakentuviin käsityksiin esiopetuksen merkityksestä. Lisäksi se, kuinka joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisen vaikutukset näkyvät lasten käsityksissä koulusiirtymästä ja millainen vaikutus sillä saattaa olla leikin asemaan alkuopetuksessa, olisi kiinnostava näkökulma jatkotutkimusaiheena. Kolmantena jatkotutkimusaiheena olisi kiinnostavaa tutkia koulun aloituksen ja koulusiirtymän merkitystä lapsille heidän identiteettinsä kehityksen näkökulmasta. Missä määrin koulusiirtymään liittyvät jännityksen kokemukset ovat lapsilla lopulta heidän kasvuaan, kehitystään ja identiteettiään vahvistavia tekijöitä?



# LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Britto, P. R. 2012. School readiness. A Conceptual Framework. United Nations Children's Fund.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A.-M. 2017. Children's beliefs concerning school transition. Early Child Development and Care. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56334/eskelahaapanenetalchildrensbeliefsecdc.docxrevisionfinalseh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Viitattu 8.11.2019.)
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 5., täydennetty ja uudistettu painos. 180-200.
- Farran, D. C. 2011. Rethinking school readiness. Exceptionality Education International. Vol. 21, No. 2. 5–15. (Viitattu 22.3.2020).
- Hamilo, M. 2014. Meillä on hyvä kouluikä. Tiede -lehti. 8/2014.
- Hari, R., Järvinen, J., Lehtonen, J., Lonka, K., Peräkylä, A., Pyysiäinen, I., Salenius, S., Sams, M. & Ylikoski, P. 2015. Ihmisen mieli. Helsinki: Gaudeamus.

- Harinen, P., Laitio, T., Niemivirta, M., Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2015. Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys ja hyvinvointi. Teoksessa N. Ouakrim, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. 66-75.
- Hartonen, M. 2014. Esi- ja perusopetus. Teoksessa T., Kumpulainen. 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- High, P. C. 2008. School Readiness. American Academy of Pediatrics. Vol. 121, Issue 4. 1008-1015.
- Hohti, R. & Karlsson, L. 2012. Kevätjuhlat – koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen, P. 2019. Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys 2019. Raportit ja selvitykset 2019:2a. Opetushallitus.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylä.
- (Viitattu 14.2.2020) [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN\\_61.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_61.pdf)
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2017. Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 8.11.2019.) [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf)
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhäntö, K. 2013. Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen

rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus.  
(Viitattu 8.11.2019.)

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf)

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura. 17-63.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 5. täydennetty ja uudistettu painos. 62-73.

Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. 2015. Koulukypsyudesta koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. Kasvatus & Aika. 9(2). 32-40.

Lam, H. C. An investigation of preschool teachers' ways of seeing action research using phenomenography. Educational Research for Policy and Practice; Dordrecht Vol. 15, Iss. 2, (Jun 2016): 147-162. (Viitattu 13.2.2020)

[https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/1788697196?rfr\\_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo](https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/1788697196?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo)

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellien koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu. Tampere: Mediapinta

Lipponen, L. & Paananen, M. 2013. Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. [verkkójulkaisu] Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 8.11.2019.)

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2013. Lapsi eri ikävuosina. 6-vuotias. 3-23. <https://dzmdrerwnq2zx.cloudfront.net/prod/2017/08/04174403/Lapsi-erik%C3%A4kausina-6-v.pdf> (Viitattu 13.3.2020.)

- Nolan, A., Macfarlane, K. & Cartmel, J. 2013. Research in Early Childhoods. SAGE.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, R. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus. 5. uud. p. 77-147.
- Nyysölä, K. & Vitikka, E. 2013. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Esiopetus. <https://minedu.fi/esiopetus>. (Viitattu 8.11.2019.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Esiopetuksesta velvoittavaa 1.8. alkaen. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen). (Viitattu 8.11.2019.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.
- O'Reilly, M., Ronzoni, P. & Dogra, N. 2013. Qualitative Methods of Data Collection and Analysis. Teoksessa M. O'Reilly, P. Ronzoni & N. Dogra. Research with Children: Theory & Practice. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526486653> (Viitattu 24.3.2020)
- O'Reilly, M., Ronzoni, P. & Dogra, N. 2013. Children's capacity to make decisions. Teoksessa M. O'Reilly, P. Ronzoni & N. Dogra. Research with Children: Theory & Practice. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526486653> (Viitattu 24.3.2020)
- Perusopetuslaki, 628 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Peters, S. 2010. Literature Review: Transition from Early Childhoods Education to School. Report to the Ministry of Education. (Viitattu 24.3.2020) [www.educationcounts.govt.nz/publications](http://www.educationcounts.govt.nz/publications).

- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 268- 289.
- Rajala, A., Hilppö, J., Paananen, M. & Lipponen, L. 2013. Siirtymät lapsen informaaleissa ja formaaleissa oppimisen ympäristöissä ja vertaisryhmissä. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. [verkkojulkaisu] Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 27.3.2020)
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 357-366.
- Salmi, S. & Kumpulainen, K. 2017. Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study. *Leraning, Culture and Social Interaction*. Volume 20, March 2019. 58-67
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Puroila, A-M. 2019. Children´s Agency: Opportunities and Constraints. *International Journal of Early Childhood*. 51. 283-300. (Viitattu 24.3.2020) <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. [verkkojulkaisu] Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 8.11.2019.)
- Tight, M. 2015. Phenomenography: the development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 2016 Vol. 19, No. 3. 319–338. <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2015.1010284> (Viitattu 24.3.2020).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Varhaiskasvatuslaki, 540 (2018).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus
- Williams, P. G. & Lerner, M. A. 2019. School Readiness. American Academy of Pediatrics August 2019, 144 (2).
- Wong, M. 2015. A longitudinal study of children's voices in regard to stress and coping during the transition to school. Early Child Development and Care. 186:6. 927-946. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1068769> (Viitattu 9.4.2020)
- Åkerlind, G. S. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development. 31:1. 115-127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845> (Viitattu 24.3.2020).

# LIITTEET

## *Liite 1: Tutkimuslupa*

Hyvät vanhemmat!

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteitä ja kerään tutkimusaineistoa pro gradu -tutkielmaani *Eskarilaisesta koululaiseksi - esiopetus ja koulu siirtymä ensimmäisen luokan oppilaan näkökulmasta*.

Tutkimukseni tarkoituksena on ensimmäisen luokan oppilaita haastattelemalla selvittää heidän kokemuksiaan koulun aloituksesta sekä heidän käsityksiään esiopetuksen merkityksestä ennen koulun aloitusta. Lisäksi selvitän eroavatko nämä lasten kokemukset ja käsitykset sen mukaan, ovatko he käyneet esiopetuksen koulun puolella vai päiväkodin puolella. Mikäli annatte suostumuksen lapsenne osallistua tutkimukseeni, pyydän teitä ilmoittamaan lapsenne esiopetuspaikan alle rastittamalla.

Esiopetus koulun tiloissa \_\_\_\_\_ Esiopetus päiväkodin tiloissa \_\_\_\_\_

Haastatteluja tulen tekemään (sovittu ajankohta haastatteluille) koululle. Tutkimusaineiston kerään haastattelemalla yhteensä 10 ensimmäisen luokan oppilasta. Haastattelut toteutan lapsille yksilöhaastatteluina. Aineisto tullaan raportoimaan eettiset näkökulmat huomioiden. Myös lasten anonymiteetti suojataan, jotta lapsen henkilöllisyyttä tai asuinpaikkaa ei tunnisteta. Tutkimuksessa ei mainita koulun nimeä. Nauhoitetut haastattelut ja muu tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Tutkimusta ohjaa Tampereen yliopistossa yliopistotutkija Mari Saha, mari.saha@tuni.fi.

Ilmoittakaa suostumuksenne tämän tiedotteen avulla ja palauttakaa luokanopettajalle (sovittu ajankohta) mennessä:

Lapsen nimi

---

Suostun, että lapseni osallistuu tutkimukseen \_\_\_\_\_

En suostu, että lapseni osallistuu tutkimukseen \_\_\_\_\_

Lapsen suostumus tutkimukseen osallistumisesta \_\_\_\_\_

Lapsen allekirjoitus

---

Päiväys

ja

allekirjoitus

(huoltaja)

---

Mikäli haluatte vielä kysyä jotakin tutkimuksestani tarkemmin, ottakaa rohkeasti minuun yhteyttä alla olevan sähköpostiosoitteeni kautta.

Ystävällisin terveisin

Sanna Puustinen

sanna.puustinen@tuni.fi



## *Liite2: Tietosuojaseloste*

### **TIETOSUOJASELOSTE**

Tämä tietosuojaseloste antaa tietoa tutkimukseen osallistuvalla tutkimukseen liittyvistä henkilötiedoista ja niiden käytöstä.

Tutkimukseen liittyviä henkilötietoja tulee käsittelemään ainoastaan tutkimuksen tekijä. Tässä tutkimuksessa tullaan keräämään ainoastaan tutkittavien nimi taustatietona, jotta haastateltavat voidaan valita tutkimusluvan antaneiden joukosta. Haastatteluihin osallistuvien henkilötiedot tullaan anonymisoimaan eli tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä, asuinpaikkaa tai muita henkilötietoja ei voida tunnistaa. Tutkimuksesta ei mainita koulun nimeä.

Yhteyshenkilö tutkimusta koskevissa asioissa

Sanna Puustinen

sanna.puustinen@tuni.fi

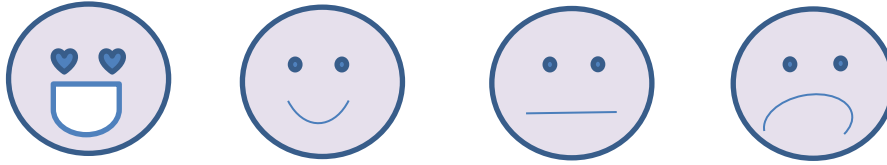
Tutkimuksessa kerätään haastatteluaineisto. Tutkimusaineistoa tullaan säilyttämään tutkimuksen valmistumiseen saakka, minkä jälkeen se hävitetään kokonaan. Viimeistään 31.12.2020.

Tutkittava on tietoinen, mihin henkilötietoja tullaan käyttämään ja hän on antanut tähän suostumuksensa. Henkilötietoja käsitellään tietosuojalain mukaisesti. Henkilötiedot ja tutkimusaineisto säilytetään erillään ja salasanojin suojatuissa tiedostoissa.

Tutkimuksesta voi vetäytyä pois tutkimuksen missä vaiheessa vain, kertomatta syytä.

### Liite3: Haastattelurunko

#### 1. Hymiö-asteikko



→Lapsen suhtautuminen esiopetukseen + perustelut - Miksi? Mitä lapsen valitsema naama tarkoittaa?

(Aikamatka ajatuksissa)

Kerro, mitä te teitte eskarissa?

Mitä muistat esiopetuksesta? Mitä vain, mikä on jäänyt mieleen?

Millainen oli eskaripäivä?

Mitä eskarista on jäänyt parhaiten mieleen?

Millaista teillä oli eskarissa?

Millainen sinun mielestäsi on eskarilainen?

Mitä ajattelet nyt eskarista? Jos ajattelet eskaria, mitä asioita sinulle tulee mieleen?

Miksi kävit eskarin ennen koulun aloittamista?

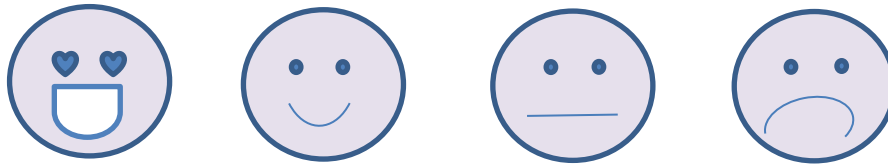
Olisitko voinut tulla suoraan päiväkodista kouluun?

Oliko siitä jotakin apua koulun aloituksessa? Mitä?

Millaisia taitoja mielestäsi on hyvä osata ennen koulun alkua?

Onko jokin sellainen eskarissa oppimasi asia, jota olet huomannut tarvitsevasi koulussa?

## 2. Hymiö -asteikko



→Lapsen suhtautuminen kouluun + perustelut - Miksi? Mitä lapsen valitsema naama tarkoittaa?

Pääsitkö tutustumaan kouluun ennen koulun aloittamista? Miltä se tuntui?

(Aikamatka ajatuksissa)

Miltä tuntui, kun viime kesä oli loppumassa ja koulun aloitus läheni?

(Jännittikö sinua koulun aloittaminen? Miksi? Miksi ei?)

Mitä odotuksia sinulla oli koulun aloittamisesta? Miten ne on toteutunut?

Oliko sinulle tuttuja oppilaita luokalla, kun tulit kouluun? Mistä tunsit heidät ennestään?

(Kuvaile) Miltä tuntui siirtyä eskarilaisesta koululaiseksi?

Mikä oli kaikkein tärkein / isoin asia sinulle koulun aloittamisessa?

(Kuvaile) Miltä koulun aloittaminen on tuntunut?

(NYT)

Kerro, mitä koulussa tehdään?

Millainen on koulupäivä?

Mitä olet oppinut tähän mennessä koulussa?

Mitä haluat myöhemmin oppia koulussa?

Oliko oppiminen erilaista eskarissa kuin koulussa? Miten?

Mitkä ovat olleet tärkeitä taitoja osata koulussa, jotka osasit jo ennen koulun alkua? Missä olet nämä taidot oppinut?

Mitä ajattelet nyt koulusta? Jos ajattelet koulua, mitä asioita sinulle tulee mieleen?

Mikä on koulussa sinulle mieluisinta?

Mikä on sinulle kaikkein tärkeintä koulussa?

Millaisista asioista et pidä koulussa?

Millainen sinun mielestä on koululainen?

Millainen luokka teillä on?

Miltä tuntuu maanantaina koulussa, kun tiedät, että on kokonainen kouluviikko edessä?

Miltä sinusta tuntuu aamulla koulun alkaessa?

Miltä sinusta tuntuu koulupäivän jälkeen?

Jos pääsisit muuttamaan koulussa mitä tahansa, mitä muuttaisit?

Onko sinulla mielessä vielä jotakin, mitä haluaisit kertoa? Jotakin, mitä en osannut sinulta kysyä?

Kiitos haastattelusta!