

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/434/>

LYKÄSTÄÄKÖ LYKKIS?

Neljän koululykkäystä saaneen lapsen koulun aloittaminen sekä heidän opettajiensa pedagoginen taitavuus

Jonna Halttunen

Pia Havu

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

HALTTUNEN, J. & HAVU, P. : Lykästääkö lykkis? Neljän koululykkäystä saaneen lapsen koulun aloittaminen ja heidän opettajiensa pedagoginen taitavuus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1997. - 148 s.

Tarkoituksenamme oli selvittää kouluvalmiuksiltaan eritasoisten koululykkäystä saaneiden oppilaiden siirtymistä kouluun ja opettajien mahdollisuuksia yksilöidä heidän opetustaan. Tutkimuksemme tarkastelee 8-vuotiaan koulutulokkaan sopeutumista koulun kulttuuriin sekä oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta ensimmäisen syyslukukauden aikana. Tutkimuksessa pyrimme kuvaamaan kokonaisvaltaisesti neljän eri perustein koululykkäystä saaneen lapsen edistymistä sosioemotionaalisesti, kognitiivisesti ja motorisesti. Lapsista kolme oli poikia ja yksi tyttö.

Tutkimuksessa yhdistyvät alkuopetus, erityispedagogiikka sekä kehitys- ja kasvatopsykologia. Tutkimuksemme on laadullinen etnografinen tapaustutkimus. Aineiston keruumenetelminä käytettiin observointia, teemahaastattelua, sosiometristä mittauksia, minäkäsitystehtävää sekä kognitiivisia ja hienomotorisia valmiuksia täsmentävää piirrostehtävää. Analyysi- ja tulkintavaiheessa eri menetelmin hankittua tietoa yhdistettiin teoriakirjallisuuteen. Aihetta syvennettiin ja jäsennettiin tutkijoiden välisillä keskusteluilla.

Tutkimustulokset olivat tapauskohtaisia. Yhdistävänä tekijänä oppilailla oli koulun käytänteiden tunteminen ennen koulun aloittamista. Oppilaan sosioemotionaaliseen asemaan luokassa vaikuttivat oppilas itse, luokkakaverit ja opettaja. Tapausoppilaiden kognitiivis-motoriset taidot poikkesivat suuresti toisistaan. Opettajat tarvitsivat erityispedagogista tietämystä vastaanottaessaan tutkittavat lapset. Koululykkäystä saaneet lapset vaativat opettajiltaan erityistä tilanneherkkyyttä ja yksilöllistä huomiota.

Avainsanat: Alkuopetus, koulukypsyys, koulunaloitusikä, kouluun sopeutuminen, opettajan rooli

ESIPUHE

Lähes kaksivuotinen, ajatuksia herättävä pro gradu -tutkielmamme koululyykkäystä saaneiden lasten koulunaloituksesta on nyt edessäsi luettavana. Tämä tutkielma on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan, opettajankoulutuslaitoksessa.

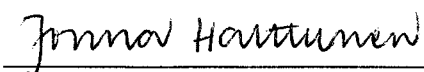
Tutkimuksemme toteuttamisen on mahdollistanut tutkimukseen osallistuneiden ja lähimpiemme antama kannustava tuki. Kiitokset haluamme osoittaa ta-pausoppilaillemme, heidän vanhemmilleen ja opettajilleen ymmärtävästä asen-noitumisesta työtämme kohtaan.

E erityisen lämpimästi haluamme kiittää Jyväskylän yliopistoa mahdollisuudesta viimeistellä pro gradu -tutkielmamme Konneveden tutkimusasemalla kesän kuumimpina päivinä. Samanlaisen kiitoksen ansaitsee myös työmme ohjaaja, apulaisprofessori Jorma Ekola, joka työn vaikeimmissa vaiheissa osasi hu-maanilla asenteellaan ohjata työtämme eteenpäin. Huumoripitoisesta avusta tietokoneluokassa kuvioiden ja taulukoiden parissa, kiitämme ATK-amanuenssi Timo Korvolaa.


Lähimpiemme apu on ollut korvaamatonta työskentelymme edetessä. Halauk-sen saavat vanhemmat empaattisuudesta, aviopuolisot kärsivällisyydestä ja Rasmus suukon hyväksyvästä suhtautumisesta äidin pitkälliseen tutkimus-prosessiin.

Omistamme tutkimuksemme kaikille koululyykkäystä saaneille lapsille ja heidän läheisilleen.

Kesäkuun 18. päivä 1997. Juhannusruusut tuoksuvat.



Jonna Halttunen, kasv. yo



Pia Havu, kasv. yo

*Niiskuneiti oli löytänyt ensimmäisen
rohkean krookuksen nenännipukan.
Pannaan lasi sen päälle,
siten se selviää kylmästä yöstä.
Älä pane, sanoi Muumipeikko.
Se selviää paremmin,
jos sillä on vähän vaikeuksia.*

Tove Jansson: "Taikatalvi"

SISÄLLYS

1	KOULUVALMIUS - LAPSEN VAI KOULUNKO VALMIUTTA?	8
2	KEHITYSTAPAHTUMAN YLEISIÄ PIIRTEITÄ	10
2.1	Kypsyminen ja oppiminen	11
2.2	Valmius	13
2.3	Sosiaalistuminen	14
3	KOULUVALMIUS	16
3.1	Kouluvalmiuden kehityspsykologinen viitekehys	17
3.2	län, syntymäkuukauden ja sukupuolen erot kouluvalmiuksissa .	21
3.3	Kasvuympäristö ja kouluvalmius	22
4	KOULUVALMIUDEN KARTOITUS	24
4.1	Kenelle koululykkäystä?	26
4.1.2	Kehityksessään viivästynyt lapsi	27
4.1.2	Lapsi, jolla on erityisiä oppimisvaikeuksia	28
4.1.3	Loppuvuodesta syntyneet lapset	29
4.2	Koululykkäysvuoden toteutuminen	30
5	KOULUUN SOPEUTUMINEN	33
5.1	Koulutyöhön tottuminen	34
5.2	Sosioemotionaalinen sopeutuminen	36
5.3	Kognitiivinen ja motorinen edistyminen	39
6	OPETTAJAN VALMIUDET KOULUTULOKKAAN YKSILÖLLISEN KAS- VUN JA KEHITYKSEN TUKIJANA	42
6.1	Opettajan sosiaaliset taidot	43
6.2	Opettajan pedagogiset keinot	45
7	TUTKIMUKSEN ONGELMAT	48

8	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	50
8.1	Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä	50
8.2	Tutkimuksen kohderyhmä	52
8.3	Tutkimuksessa käytetyt tiedonkeruumenetelmät ja aikataulu	53
8.3.1	Observointi	54
8.3.2	Teemahaastattelu	56
8.3.3	Sosiometrinen mittaus	59
8.3.4	Minäkäsitysmittari	60
8.3.5	Mosse-kissa tehtävä	62
8.4	Aineiston analyysi	62
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	66
10	TUTKIMUKSEN TULOKSET	71
10.1	Roosa - äidillinen pikku emäntä	71
10.1.1	Esiluokalla kouluvalmiuksia oppimassa	71
10.1.2	Koululaisena muiden joukossa	73
10.1.3	Eppuluokan opettaja - tärkeä ihminen	80
10.1.4	Kohti liikunnallista rikkautta ja tasapainoista toveruutta	83
10.2	Eetu - viikarimainen pellavapä	84
10.2.1	Esiluokalla kouluvalmiuksia oppimassa	85
10.2.2	Koululaisena muiden joukossa	86
10.2.3	Eppuluokan opettaja - tärkeä ihminen	91
10.2.4	Liikunnan avulla itsevarmuuteen	95
10.3	Valtteri - iloinen velikulta	95
10.3.1	Esiluokalla kouluvalmiuksia oppimassa	96
10.3.2	Koululaisena muiden joukossa	97
10.3.3	Eppuluokan opettaja - tärkeä ihminen	101
10.3.4	Onnistuneesti kohti toppuluokan haasteita	104
10.4	Matias - haaveileva matemaatikko	105
10.4.1	Esiluokalla kouluvalmiuksia oppimassa	105
10.4.2	Koululaisena muiden joukossa	106
10.4.3	Eppuluokan opettaja - tärkeä ihminen	112
10.4.4	Ota viesti vastaan - se vaatii mukaan	115

10.5 Tulosten tarkastelua	116
11 VUODEN AIKALISÄ - PONNAHDUSLAUTA KOULULAISEKSI	123
LÄHTEET	128
LIITTEET	143

Ensimmäisen kouluvuoden merkitystä ei voida liiaksi korostaa. Koulunsa aloittavien lasten kouluvalmiudet ovat eritasoisia yksilöistä riippuen. Jokainen lapsi kykenee oppimaan, mikäli hänelle tarjotaan siihen mahdollisuus. Koulutulokkaiden opettajan tulisikin mahdollisimman hyvin huomioida lapset heidän omista edellytyksistään ja lähtökohdistaan käsin. Koulu nähdään paljolti tiedollis-aidollisten valmiuksien kehittäjänä, mutta erityisen tärkeää ensimmäisellä luokalla on herättää oppilaan koulumotivaatio, edistää hänen sosiaalisia taitojaan ja tukea hänen itseluottamuksensa kehittymistä. Oppia siis elämän peruseväitä.

Viime aikoina on käyty paljon keskusteluja koulunkäynnin aloittamisesta ja siitä kuka kompastuu koulun kynnykseen. Keskusteluissa on pohdittu 5 - 8-vuotiaiden lasten mahdollisuuksia joustavaan koulunaloittamiseen: enemmän on kuitenkin puitu alle 7-vuotiaiden kouluunlähtöä kuin 8-vuotiaana aloitettua koulutietä. Myös tutkimuksissa on panostettu alle 7-vuotiaiden koulun aloittamiseen, mutta lapsista, jotka aloittavat koulun 8-vuotiaana, on tutkimustietoa vähän.

Lähtökohtana työllemme on ollut halu syventää tietojamme eritasoisten lasten tarpeista yleisopetuksen alkuvaiheessa, koska tulevaisuuden opettajina haluamme suunnitella ja toteuttaa opetustamme selkeästi ja johdonmukaisesti yksilöt huomioiden. Olemme tutkineet koululyykkäystä saaneiden lasten sijoittumista yleisopetukseen kouluvuoden ensimmäisenä syksynä sekä lasten opettajien taitoja kasvattaa heitä kokonaisvaltaisesti.

Vuosittain noin tuhannen lapsen kouluunlähtöä siirretään vuodella (Peruskoulut kunnittain syyslukukaudella 1992). Peruskoulun ensimmäisellä luokalla oppilaan tulisi kyetä monipuolisesti omaksumaan niin sosiaalisia, kognitiivisia kuin motorisia taitoja. Tämän vuoksi neuvolan 5-vuotistarkastuksissa pyritään kartoittamaan lapsen sen hetkinen kehitysvaihe ja arvioimaan suotuisaa koulunaloitusikää, jos hänen kehityksessään ei jo aiemmin ole huomattu kehitysviivästyksiä. Mikäli lapsen kouluvalmiuksissa ennakoitaan kypsyyttömyyttä, tarjotaan hänelle mahdollisuutta koululyykkäykseen.

Lapsen valmiuden sijasta tulisi nykyisin miettiä myös koulun valmiutta ottaa vastaan erilaisia oppilaita (ks. Kananoja 1993, 137; Linnilä 1997, 19; Nissinen 1994, 135; Siniharju 1993, 105). Onkin noussut kyseenalaiseksi mahdollistavatko nykyiset, suuret luokkakoot ja opettajien toimenkuvan jatkuva laajentaminen laadukkaan ja yksilöllisen alkuopetuksen?

Koululykkäystä saanut lapsi saa ennen kouluunlähtöään vielä vuoden aikaa kypsyä koululaisen rooliin: pienryhmässä hän harjoittelee yhteisössä toimimista, vastuunottoa, auttavaisuutta, muista huolehtimista sekä muita koululaiselta vaadittavia tietoja ja taitoja ammattitaitoisen henkilökunnan avustuksella. Vantaan esiopetuksen tehostamista selvittäneen työryhmän raportin vuodelta 1993 mukaan yhden vuoden esiopetuksella vältetään parhaimmillaan yhdeksän vuoden erityisopetustarve.

Lapsen saama koululykkäys on usein nähty kielteisenä erityistoimintana. Tavoitteenamme on ollut kumota koululykkäyksen saama kielteinen leima ja korostaa sen merkitystä lapselle tarjottuna mahdollisuutena, joka estää koulun kynnykseen kompastumisen.

2 KEHITYSTAPAHTUMAN YLEISIÄ PIIRTEITÄ

Nummenmaan (1982) mukaan kehitysteorian lähtökohtana on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa oleva lapsi, jonka kehityksen suuntaa tarkastellaan (Nummenmaa 1982, 2). Kehitys on yksilön elämään liittyvä tapahtuma, joka alkaa ennen syntymää ja jatkuu kuolemaan saakka. Kehitysprosessi etenee vaiheittain ja tällöin yksilö kehittyy fyysisesti, psyykkisesti sekä sosiaalisesti kohti kypsyyttä. (Heinonen 1970, 15; Lummelahti 1983, 177.) Kehitys käsitteen synonyyminä voidaan käyttää myös käsitettä kasvu: kasvu liitetään usein kehityksen kokonaisvaltaisuuteen ja omaehtoiseen etenemiseen (Hirsjärvi 1995, 42).

Lapsen kehitys ilmenee ensin sosiaalisessa toiminnassa eli interpsyykkisenä toimintana. Myöhemmin kehitys ilmenee yksilöllisenä, lapsen ajattelun sisäisenä ominaisuutena eli intrapsyykkisenä toimintona. (Crain 1992, 202, Vygotskin 1931a, 44 - 45 mukaan.)

Lapsen kehitys on yksilöittäin vaihtelevaa (Heinonen 1970, 31). Siihen sisältyy kausia, joiden aikana yksilön herkkyys oppia uusia toimintoja ja suorituksia on mahdollista. Kehityksen nopeus vaihtelee myös samalla yksilöllä kausittain: tietty vaihe on saavutettava ennen kuin seuraavaan vaiheeseen voidaan siirtyä. (Keltikangas-Järvinen 1985, 75 - 76; Oinonen 1969, 22 - 24; Piaget-Inhelder 1977, 13, 146 - 147; Takala & Takala 1988, 37 - 38.)

Kehitystehtävällä tarkoitetaan tietyllä ikätasolla esiintyvää tehtävää, joka lapsen tulee tietyn kehitystason saavuttamisen jälkeen seuraavaksi toteuttaa. Kehitystehtävän suorittaminen vaatii sopivaa kypsyystasoa eikä tehtävästä yleensä selviydy ennen sille ominaista kehitysvaihetta. Yhteisö asettaa kehitystavoitteita ja odotuksia lapselle kunkin kehityskauden aikana opittavista asioista. (Heinonen 1970, 32; Nummenmaa 1982, 122; Takala & Takala 1988, 217.) Kehitystehtävillä on näin ollen normien luonne. Kehitystehtävien edellyttämä oppiminen on välttämätöntä normaalin yksilönkehityksen ja hyvän sopeutumisen kannalta. (Heinonen 1970, 32.)

Pienen lapsen kasvatuksella tarkoitetaan kaikkia niitä toimia, joita aikuiset järjestävät tukeakseen lasta kehitystehtävistä selviämässä (Nummenmaa 1982, 5). Vastaavasti Hirsjärven (1995, 34) mukaan kasvatusta on ihmisen käytännöllistä, vuorovaikutteista ja tavoitteellista toimintaa. Tällaista vuorovaikutuksellista toimintaa kutsutaan kasvatustapahtumaksi. Varhaisen kasvatustapahtuman onnistuminen riippuu paljolti siitä, miten hyvin aikuinen ymmärtää, missä kehitysvaiheessa ja siten myös millä kehitystasolla lapsi on, voidakseen tukea ja edistää lapsen kasvua ja kehittymistä. (Hirsjärvi 1995, 62; Nummenmaa 1982, 3.)

Kehitystä määräävät lukuisat yksilön sisäiset sekä ulkoiset tekijät. Näitä Heinonen (1970) nimittää kehitystekijöiksi, jotka vaikuttavat yksilön muuttumiseen. Kullakin ikäkaudella tietyt tekijät saavat keskeisen merkityksen toisten vaikutusten siirtyessä taustalle. Kouluuntulo merkitsee kehitystekijäin valinnan ja vaikutusten olennaista muuttumista. Koulutulokkaan kehitystekijöitä ovat esimerkiksi samanikäisten seura, opettaja, koulutyö oppiaineineen sekä koulu instituutiona. Keskeiseksi tekijäksi lapsen elämässä tulee koulu ja kodin merkitys vähenee tai osittain muuttuu sen vaikutuksesta. (Heinonen 1970, 30 .)

2.1 Kypsyminen ja oppiminen

Kehityspsykologiassa on pohdittu usein, kuinka paljon kehitys määräytyy hermojärjestelmän perimän pohjalta säätyvästä kypsymisestä ja kuinka paljon ulkoisten ärsykkeiden virittämästä oppimistapahtumasta (Hautamäki 1981, 15).

Tunnusomaista ihmisen fyysiselle kasvulle ja henkiselle kehitykselle on, että se vaatii hyvin pitkän ajan ja että toimintojen muovautuvuus säilyy iän lisääntyessäkin. Näin ollen ihminen ei tule koskaan "valmiiksi", vaan hänen käyttäytymisensä, piirteensä, ajattelutapansa ja tunteensa muuttuvat läpi koko eliniän. Vaikka millään ikäkaudella ei ole ensisijaista asemaa ihmisen kehityksessä nähdään varhaislapsuuden ja lapsuuden kokemukset merkityksellisinä myöhemmälle kehitykselle. (Keltikangas-Järvinen 1985, 85; Kuusinen & Korkiakangas 1995, 96; Takala & Takala 1988, 22.)

Piaget ja Inhelder (1977, 147 - 149) pitävät henkisen kehityksen perustekijöinä orgaanista kasvua ja hermoston ja sisäeritysjärjestelmän kypsymistä, asioihin kohdistuvasta toiminnasta saatuja kokemuksia ja harjoittelua sekä sosiaalista vuorovaikutusta. Kypsymisellä tarkoitetaan uusien mahdollisuuksien löytämistä ja siten ennakoedellytystä tietyille käyttäytymismuodoille. Löydettyjen mahdollisuuksien toteutuminen edellyttää kypsymisen ohella myös toiminnallista harjoittelua ja kokemuksia. Kypsymisen myötä yksilö altistuu erilaisille ympäristön vaikutuksille.

Hautamäki (1981) ja Oinonen (1969) näkevät kypsymisen käyttäytymisen muutoksina, jotka ovat suhteellisen riippumattomia ympäristöstä, kokemuksesta ja harjoituksesta (Hautamäki 1981, 15; Oinonen 1969, 22). Heinonen ja Kari (1978, 56) puolestaan painottavat kypsymisen ja oppimisen kulkevan rinta rinnan. Kypsyminen lisää heidän mukaansa yksilön suoritus- ja oppimismahdollisuuksia. Perimä määrää rajat, joissa ympäristö voi vaikuttaa (Heinonen 1970, 15; Paananen 1985, 13).

Lummelahti (1993, 8) korostaa oppimisen merkitystä kehitykseen liittyvänä prosessina. Oppimisella tarkoitetaan kokemuksen aiheuttamaa, suhteellisen pysyvää käyttäytymisen, tietojen, taitojen ja tunteiden muutosta, joka ilmenee joko oppimishetkellä tai myöhemmin käyttäytymisen muutoksena (Hautamäki 1981, 15; Kuusinen & Korkiakangas 1995, 24; Salminen 1989, 81; Toiskallio 1988, 55). Lummelahti (1990, 31) toteaa oppimisessa syntyvän uusia yhteyksiä ja jo olemassa olevien heikkojen yhteyksien vahvistuvan. Oinosen (1969, 22) mukaan oppiminen on suunnitellun kouluoppimisen ohella myös muun ympäristön pysyvää vaikuttamista. Hirsjärvi (1995, 43) puolestaan määrittelee oppimisen tiedon ja kokemusten karttumiseksi, minkä johdosta ihmisen tietoisuudessa ja toiminnassa tapahtuu muutos.

Salminen (1989) selittää ihmisen oppimiskykyä sekä kasvumuutoksilla että oppimisella: uuden oppiminen rakentuu aikaisemmin opitun tiedon pohjalle sisäistettyjen tavoitteiden mukaisesti (Salminen 1989, 82). Kuusisen (1995) mukaan oppimisen kautta ihmiselle kehittyvät kyvyt ja taidot hallita omaa toimintaansa ja ympäristöään. Ihminen oppii, mitkä ympäristön tapahtumat liittyvät

toisiinsa ja omiin reaktioihin ja toisaalta mitä seurauksia omasta toiminnasta on. Näin ollen ihminen voi oppia toisten toiminnan seuraamisen pohjalta (vrt. Bandura 1977). Oppimisen kautta käsitykset ympäristön ilmiöistä ja tapahtumista muuttuvat ja oppiminen näkyy erilaisina saavutuksina. Kypsyminen ja oppiminen ovat siis riippuvaisia toisistaan, koska tietoisuudessa ja toiminnassa tapahtuvat muutokset voivat olla seurausta paitsi oppimisesta myös elimistön normaaliin kasvuun kuuluvasta kypsymisestä. (Kuusinen 1995, 24 - 27.)

2.2 Valmius

Kuusisen (1995) mukaan kypsyminen merkitsee valmiutta oppia määrättyjä asioita tai ajanjaksoa, jolloin oppiminen on kaikkien herkintä (Kuusinen 1995, 27). Kypsymiselle otollisinta aikaa ovat siis varhaislapsuuden herkkyykskaudet, jolloin lapsella on edellytykset omaksua laadullisesti uusia ja kehittyneempiä toimintoja ja taitoja. Tällöin lapsi on saavuttanut riittävän hermostollisen kypsyystason sekä aiemmissa vaiheissa hankitut perusvalmiudet. Herkkyykskauteen liittyy oppimisen otollisuuden ohella ajatus kauden kriittisyydestä. Tällä tarkoitetaan sitä, että herkkyykskauteen, jolloin kypsyminen ja siten myös kehitys on nopeinta, voi kehitys vaurioitua pysyvästikin. Iän mukana fyysisen ja sosiaalisen ympäristön merkitys lisääntyy ja oppimisen herkkyyks alkaa vähetä asteittain. (Kuusinen 1995; Ojala 1993a; Piaget & Inhelder 1977; Takala & Takala 1988.)

Oinonen (1969, 23) määrittelee valmiuden kypsymisen, kypsymiseen sisältyvien ympäristövaikutusten sekä oppimisen yhteistuloksena. Valmiudella pyritään johonkin spesifiin toimintaan, kuten esim. lukutaidon oppimiseen tai sillä voidaan tarkoittaa koko persoonallisuuden kehityksen astetta. esimerkiksi kouluvalmiutta. Sarmavuori tiivistää Oinosen määritelmän taitojen ja tietojen omaksumiseksi tietyinä ajankohtana (Sarmavuori 1981, 1). Heinonen ja Kari (1978, 79) vastaavasti pitävät valmiutta oppilaan mahdollisuuksina oppia tehokkaasti; valmius syntyy edellytysten ja ympäristöärsytysten yhteisvaikutuksena.

Uuden taidon ja toiminnan omaksumiselle luo usein riittävät edellytykset pelkkä fyysinen kypsyminen. On kuitenkin myös huomattava, ettei ennen kypsyysvaihetta - herkkyykskauteen - ole mikään harjoitus tuloksellista eikä osoitaudu myö-

hemmän omaksumisen kannalta välttämättömäksi. Lapsen tulee antaa edetä kehitysrytmissään ja omalla tasollaan. Kypsymisen nopeudessa on yksilöllisiä eroja ja näin ollen kehittyminenkin tapahtuu yksilöllisesti, lapsen omien valmiuksien mukaan. (Nummenmaa & Nummenmaa 1980. 22; Takala & Takala 1988, 34.)

2.3 Sosiaalistuminen

Lapsen fyysisellä kasvulla on tärkeä merkitys vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa muodostuvalle minäkäsitykselle. Keskeiseksi vuorovaikutuksessa muodostuu se, millaista palautetta lapsi saa omasta fyysisestä ja motorisesta kehityksestään sekä millaiseksi hän tämän palautteen pohjalta hahmottaa oman ulkomuotonsa ja fyysiset ja motoriset toimintamahdollisuutensa. Tämä prosessi vaikuttaa myös lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen sekä lapsen sosiaaliseen vuorovaikutukseen toveriryhmässä. (Takala & Takala 1988, 103 - 104.)

Sosiaalistuminen on vaihe, jossa lapsi liittyy ympäröivään kulttuuriin ja sosiaaliseen arvo- ja normimaailmaan (Dunderfelt 1992. 67). Shafferin (1994, 442) mukaan lapsi omaksuu tällöin sellaisia käyttäytymismuotoja ja arvoja, joita muut yhteiskunnan jäsenet pitävät tärkeinä ja tarkoituksenmukaisina. Hän jatkaa, että ympäristön odotusten mukainen käyttäytyminen ja toiminta osoittavat sosiaalisen roolin omaksumista ja sopeutumista tilanteeseen. Piaget (1988, 15; ks. myös Piaget & Inhelder 1977, 125) painottavatkin yksilön sopeutumista eli adaptoitumista ympäristöönsä. Sosialisatioprosessissa yksilö oppii omaksumaan ja vaihtamaan erilaisia sosiaalisia rooleja. Lummelahti (1990) sanoo roolinottokyvyn sisältävän päättelyä toisen tunteista, joihin oma käyttäytyminen on mukautettava. Vaatimukset, joita sosialisatiolle asetetaan, vaihtelevat kulttuurin ja jopa perheen mukaan. (Lummelahti 1990, 5 - 6; ks. myös Galloway & Edwards 1991, 8 - 9.) Yhdenmukaisuuden ja sosiaalistumisen lisääntyessä lapsi kamppailee yksilöllisyytensä puolesta. Yksilöllisyyden voimistuminen on yhtä tärkeää kuin sosiaalistuminenkin. Koulun tehtävänä on tasapainottaa nämä vaatimukset kasvattamalla yhteiskuntaan sopeutuvia jäseniä yksilöt huomioiden. (Heinonen 1970, 153; Shaffer 1994, 508.)

Samastumisella on keskeinen merkitys kontrollin sisäistymiseen yksilöiden kehityksessä. Rikkoessaan normeja yksilö tuntee syyllisyyttä. Eräs samastumisen syy on luontainen tarve jäljitellä. Samastumisen kohteena olevat vanhemmat, muut ihmiset tai aatteet antavat henkilölle hänen kaipaamaansa turvallisuutta ja varmuutta. Yhteiskunnassa vallitsevat ja vakiintuneet ennakkoluulot vaikuttavat voimakkaasti samastamiseen. (Heinonen 1970, 154.)

3 KOULUVALMIUS

Käsitteitä kouluvalmius ja koulukypsyys pidetään usein toistensa synonyymeinä. Kananoja (1993, 83) määrittelee kouluvalmiudessa painottuvan yhteiskunnan ja koululaitoksen näkökulman; koulukypsyudessa lähestytään valmiutta oppilaan kokemana. Oinosen mukaan koulukypsyys-sana johdattaa liaksi käsitykseen, että kehitys perustuisi nimenomaan kypsymiselle eikä oppimiselle (Oinonen 1969, 23). Hirsjärvi (1990, 89) puolestaan pitää kouluvalmiutta koulukypsyiden synonyyminä todeten termin viittaavan lapsen fyysisen, älyllisen ja sosiaalisen kehityksen tasoon koulunkäynnin asettamiin vaatimuksiin nähden. Almqvist määrittelee lapsen yksilöllisen profiilin muodostuvan sosiaalisista taidoista ja valmiuksista, älyllisestä tasosta, kognitiivisesta tyylistä ja emotionaalisesta persoonallisuudesta. Kouluvalmiudet vastaavasti muodostuvat tämän profiilin eri osien tasosta ja keskinäisistä suhteista. (Almqvist 1994, 53.) Yleisesti käsitteellä koulukypsyys tarkoitetaan pystyvyyttä 1. luokan käymiseen (Poikonen 1981, 248).

Mäkinen (1989) painottaa kouluvalmiuden tarkastelussa kehityspsykologista näkökulmaa. Hänen mukaansa kehitys on muuttuva käyttäytymissarja. Kouluvalmius koostuu tietyssä ikävaiheessa saavutettujen kognitiivisten alueiden riittävästä kehityksestä. Kouluvalmiudella tarkoitetaan lapsen laaja-alaista toimintaa ja toimintaedellytysten tasoa. (Mäkinen 1989, 400.) Sarmavuoren (1981; 1992, 29) mukaan kouluvalmiudella tarkoitetaan lapsen kehitystason ja kouluun sopeutumisen välistä suhdetta. Liikanen mainitsee koulukypsyiden olevan yhteydessä opetukseen. Tällä hän tarkoittaa sitä, että mikäli lapsi sopeutuu kouluun ja opetukseen hänet luokitellaan koulukypsäksi. (Liikanen 1993, 212.)

Tyypillisenä kouluvalmiuden määritelmänä suomalaisissa tutkimuksissa on esiintynyt Arajärven näkemys kouluvalmiuden sisällöstä (esim. Arajärvi 1989, 28 - 31; Knuutila 1993, 17; Kääriäinen 1986, 59 - 60; Mallasto 1992, 5; Sarmavuori 1981, 1):

1. *Somaattinen ja fyysinen kypsyys.* Pikkulapsen pyöreys on vaihtunut koululaisen kehon rakenteeseen; vartalon mittasuhteissa tapahtuu muutoksia. Lapsen tulee kestää koulumatkan ja koulupäivän aiheuttamat fyysiset rasitukset.

2. *Motorinen kypsyys.* Motorinen kypsyminen vaatii kykyä keskittyä sekä silmäkäsi -koordinaation kehittymistä, jotta lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen mahdollistuisivat.

3. *Älyllinen kypsyys.* Suoritus-tason tulisi vastata noin 6,5 vuotiaan tasoa.

4. *Tunne-elämän kypsyys.* Emotionaaliseen valmiuteen kuuluu mm. halu aikuis-tua ja kyky irrottautua koulupäivän ajaksi kotiympäristöstä. Mikäli kasvuympäris-tö on taannut lapselle tietyn perusturvallisuuden ja perusluottamuksen, kehitty-vät hänen itsenäistymisensä ja minäkuvansa myönteisesti.

5. *Sosiaalinen kypsyys.* Lapsen tulee sosiaalistua kouluyhteisöön. Hänen odo-tetaan noudattavan koulun järjestyssääntöjä sekä pystyvän ryhmäleikkeihin.

Nykyisin edellä kuvattu koulukypsyysjaottelu ei täysin vastaa alkuopetuksen lapselta edellyttämiä valmiuksia, koska nykyajan koulu on muuttunut oppilas-keskeisempään suuntaan. Näin ollen myös koulun valmiuksien olisi pitänyt kehittyä vastaanottamaan koulukypsyydeltään eritasoisia lapsia. Asetettaessa kriteerejä kouluvalmiudelle, tulisi niitä tarkentaa vastaamaan kehittyvän alkuope-tuksen tarpeita (vrt. Kananoja 1993, 124 - 125).

Tässä tutkimuksessa kouluvalmiudella tarkoitetaan Kananojaa (1993, 127) mukaellen oppilaan yksilöllisiä valmiuksia, opettajan pedagogisia taitoja, luok-kayhteisön toimivuutta ja koulun resursseja sekä niiden välisiä suhteita.

3.1 Kouluvalmiuden kehityopsykologinen viitekehys

“Suomen kansalainen on oppivelvollinen. Oppivelvollisuuden suorittaminen alkaa syyslukukauden alussa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta.” (PKL 32 - 33§.) Koulunkäynnin aloitustien määräytyminen kronologisen iän pe-

rusteella viittaa Liikasen (1995) näkemyksen perusteella kvantitatiiviseen kehitysnäkemykseen: kvantitatiivisessa kehityskäsityksessä kehitys tapahtuu ikävuosittain aina keskimäärin tietyllä tavalla (Liikainen 1995, 11). "Peruskoulun kasvatusta ja opetusta on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti" (PKL 3§). Tällä tarkoitetaan sitä, että opetuksessa olisi otettava huomioon lasten laadullisesti toisistaan eroavat kehitysvaiheet - lasten yksilöllinen kypsyminen- ja kehitysrytmi (Kääriäinen 1989, 17; Liikainen 1995, 11; Mäkinen 1989, 400 - 401). Myös Peruskoulun alkuopetuksen opas (1988, 6) painottaa kvalitatiivista kehityskäsitystä koulutulokkaan kokonaiskehityksessä.

Vygotsky (1982, 19 - 20) tarkastelee kouluvalmiutta suhteessa lapsen omaksiin käsitteisiin ja ymmärtämiseen. Hänen mukaansa koulutulokkaan pitäisi käsitellä ympäristönsä oleelliset ilmiöt ja verrata niitä keskenään. Lapsen pitäisi omata tietty yleistämisen taso. Lisäksi hänen tulisi osata muodostaa yläkäsitteitä ja luokituksia.

Piaget (1988, 15; ks. myös Crain 1992, 103) korostaa kypsymisen osuutta lapsen henkisessä kehityksessä, jakaen lapsen älyllisen kehityksen neljään vaiheeseen. Kehitysvaiheille on ominaista, että lapset siirtyvät vaiheelta toiselle hierarkisesti, omaan tahtiinsa eri ikäisinä; näin ollen Piaget pohjaa ajatuksensa kvalitatiiviselle kehityskäsitykselle. Ajattelu kehittyy Piaget'n mukaan akkommodaation ja assimilaation kautta. Akkommodaatiossa vanha tieto muuttuu uuteen ja tieto muuttuu. Assimilaatiossa vanha tieto sulautuu uuteen sekä sen rinnalle ja tieto lisääntyy.

7 - 8-vuotiaan lapsen ajattelulle on Piaget'n mukaan luonteenomaista, ettei lapsen päättely enää ohjautu välittömistä havaintovaikutelmista vaan lapsi alkaa ajatella sisäisten tuntemustensa ja kokemustensa varassa niitä monella tavalla yhdistellen. Tätä vaihetta kutsutaan konkreettisten operaatioiden kaudeksi. (Piaget & Inhelder 1977, 94 - 97; Piaget 1988, 106.) Ericsonin teoriassa tämän ikäisen lapsen persoonallisuuden kehitys etenee välillä ahkeruus - alemmuudentunto (Crain 1992, 255).

Piaget'n teoriaan pohjautuu Kephartin (1968) seitsenvaiheinen kehitysvaiheteorია, jonka vaiheet ovat seuraavat:

1. motorinen vaihe, 2. motorishavainnollinen vaihe, 3. havaintomotorinen vaihe, 4. havaintovaihe, 5. havaintokäsitteellinen vaihe, 6. käsitevaihe ja 7. käsitehavainnollinen vaihe.

Kephartin teorian (1968) mukaan motorisilla tekijöillä on keskeinen merkitys lapsen kokonaispersoonallisuuden muotoutumiselle, koska liikkuminen luo edellytyksiä ympäristön tutkimiselle ja sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Jäsennettyään ympäristöään motorisesti alkavat lapsen havainnot tukea tiedon saantia muodostuen yhä tärkeämmiksi tiedon antajiksi. Havaintojen rinnalle nousevat vähitellen käsitteet, joiden avulla lapsi hahmottaa ympäristöään ja ottaa vastaan tietoa. Häiriöt motorisessa kehityksessä saattavat johtaa keskeisten taitojen oppimisen hidastumiseen. (vrt. Ruoppila 1982, 56.)

Kephartin (1968) teoriassa kehitysvaiheet ovat kytkeytyneet toisiinsa ja siten yhden osa-alueen kehittyminen tukee toista. Kehittyneempi kehitysvaihe sisältää aina edelliset kehitysvaiheet; näin jo opitun asian taitaminen edesauttaa uuden oppimista. Mitä varmemmin oppilas taitaa aiempien kehitysvaiheiden valmiudet, sitä helpompi hänen on oppia uusia tietoja ja taitoja. Niitä ei opita myöskään kerralla kokonaan vaan lapsi harjoittelee taitoja asteittain, omaa kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Tällä tarkoitetaan sitä kokonaiskehityksen osa-aluetta, jonka lapsi on saavuttanut. Kaikilla lapsilla taidot eivät kehity samassa järjestyksessä vaan kehitysprosessille on ominaista kehittymisen yksilöllisyys: lapsen kasvu ja kehitys ei ole sidottu mihinkään järjestykseen vaan jokaisella lapsella on oma yksilöllinen kehitysrytminsä. (Kephart 1968.)

Takalan & Takalan (1988) mukaan kouluikäisenä kehitystehtävät selkeytyvät: yhteiskunta pitää lasta oppivelvollisena, koska häneltä odotetaan tarkkaavaisuutta, keskittymiskykyä, kestävyyttä ja utteruutta opiskelussa. Lisäksi kouluikäisen odotetaan sopeutuvan koululuokan toimintaan ja sääntöihin sekä omaksuvan uusia tietoja ja taitoja opetussuunnitelman periaatteiden mukaisesti.

Opettajasta tulee keskeinen samastumisen kohde vanhempien tieto-taitotason rinnalle. (Takala & Takala 1988, 223 - 224.)

Mutta mitä lapsi odottaa koululta? Onko koulu kypsä ottamaan lapsen vastaan? Tosiasia on, että ensimmäiselle luokalle tulevat, kronologiselta iältään samanikäiset lapset ovat kehitystasoltaan varsin heterogeenisiä: heillä on huomattavia eroja tiedollisissa ja taidollisissa valmiuksissa ja heidän oppimiski- nopeutensa sekä kykynsä vastaanottaa ja käsitellä asioita vaihtelee suuresti. Vaikka lasten kypsyserot ovatkin suuret, on koulun kyettävä tarjoamaan kullekin lapselle, jo lain mukaankin, hänen kehitystasoaan vastaavaa opetusta ja ohjausta. (Almqvist 1994, 53; Kananoja 1993; Korhonen 1987, 28; Kääriäinen 1986, 71; Nissinen 1994, 135.) Näin ollen tuloksellinen kouluoppiminen edellyttää sekä tietyn kypsyysasteen saavuttamista ja siten kouluvalmiutta että opetuksen rakentamista oppilaiden kyvyistä ja edellytyksistä lähtien. Käytännössä tämä tarkoittaa kaikkien lapsen kouluvalmiuteen vaikuttavien tekijöiden, kuten luokan oppilasmäärän ja -aineksen, opetusmenetelmien, tuki- ja erityisopetuspalvelujen sekä kodin asenteiden ja odotusten huomioimista opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Kananoja 1993, 88, 126.)

Jokainen oppilas on koulukypsä, mikäli kouluopetus sopeutuu hänen kehitystasoonsa. Käytännössä koulutulokkaiden on sopeuduttava kouluun ja opetukseen. Mikäli koulu ja opetus eivät sopeudu oppilaan edellytyksiin on seurauksena tukiope- tus, lukiopetus, erityisluokalle siirto tai ensimmäisen luokan kertaaminen. (Liikanen 1993, 216.) Myös Kääriäinen (1980, 13) huomauttaa, että viimeaikaisissa kouluvalmiuteen liittyvissä keskusteluissa kysymys lapsen koulukypsyydestä on haluttu muuttaa kysymykseksi koulun kyp- syydestä ottaa vastaan lapsi sellaisena kuin hän on. Opetuksen ja koulun järjestysvaatimusten tulisi Oinoson (1969, 16 - 17) mukaan olla sellaisia, että mahdollinen lapsen kypsymättömyys ja sen eriasteisuus otetaan joustavasti huomioon. Liikanen näkeekin kokonaisopetuksen yhtenä mahdollisuutena koulunkäynnin edellytysten ja puuttuvien valmiuksien kehittämiseen ja saa- vuttamiseen (Liikanen 1993, 216).

Mikäli kouluopetuksessa ei oteta huomioon koulutulokkaiden edellytyksiä, osa oppilaista oppii, etteivät he pärjää yhtä hyvin kuin muut oppilaat. Jatkuva epäonnistuminen johtaa heikkoon itsetuntoon, koulutyön häiritsemiseen ja toisten kiusaamiseen; jopa psykosomaattisia oireita ja koulupelkoja voi ilmetä. Tämä vain siitä syystä, ettei kouluopetus huomioi koulutulokkaiden oppimisedellytyksiä. Oppilaan kannalta olisi järkevämpää siirtää koulunkäynnin aloittamista vuodella. (Liikanen 1993, 219.)

3.2 län, syntymäkuukauden ja sukupuolen erot kouluvalmiuksissa

Ikä on yhteydessä älylliseen valmiuteen, motoris-hahmotukselliseen toimintaan ja sosiaaliseen vastuuntuntoon siten, että nuoremmilla lapsilla nämä taidot ovat huomattavasti vanhempia kehittymättömpiä (Ojanen 1979, 1, 5 - 6, 15). Liian aikainen koulunaloittaminen nykytyylisissä tietokouluissa merkitsee Bergströmin mukaan sitä, että lapsuudenaikaiset kehitysvaiheet jäävät läpikäymättä (Bergström 1994, 44). Toisaalta kronologinen ikäkään ei takaa koulukypsyyttä vaan koulunaloituksen kriteerinä tulisi pitää ennen kaikkea lapsen yleistä kehitystasoa sekä kypsyyttä.

Koulun aloitusikää voidaan joustavasti myös myöhäistää, jotta kaikille lapsille tarjoutuisi mahdollisuus menestykselliseen koulunkäyntiin. (Uphoff & Gilmore 1994, 130.) Eräänä tulevaisuuden visiona Almqvist tuo Opettaja-lehden (1993 (16), 5) haastattelussa esille kaksi koulunaloituskertaa vuodessa, jolloin vuoden loppupuolella syntyneet lapset voisivat aloittaa koulunsa esim. tammikuussa. Tämä tukisi lapsen kokonaiskehitystä, mahdollistaisi homogeeniset opetusryhmät sekä lisäisi opettajan työviihtyvyyden mielekkyyttä.

Koulunkäynnin aloittaminen syyslukukauden alussa sinä vuonna, jona lapsi on täyttänyt tai täyttää seitsemän vuotta, tarkoittaa käytännössä sitä, että nuorin oppivelvollinen on iältään 6 vuotta 8 kuukautta ja vanhin 7 vuotta 8 kuukautta. Lasten fyysisen ja psyykkisen kehityksen nopeus asettaa vuoden alku- ja loppupuolella syntyneet oppilaat eriarvoiseen asemaan. sillä lähes vuoden ikäero ei voi olla vaikuttamatta kouluvalmiuksien kehittymiseen. (Kananoja 1993, 88 - 89; Oinonen 1969, 24.)

Kuusisen (1986, 74, 75) mukaan oppilaan syntymäkuukaudella on yhteyttä koulumenestykseen peruskoulun 2., 5. ja 8. luokalla. Kuusisen tutkimuksen mukaan niillä pojilla, jotka olivat syntyneet vuoden viimeisellä kolmanneksella, oli huomattavasti huonommat mahdollisuudet menestyä koulussa kuin alkuvuonna syntyneillä. Myös Almqvistin mukaan vuoden loppupuolella syntyneillä lapsilla on huomattavasti enemmän tunne-elämän ongelmia, masentuneisuutta, käytöshäiriöitä, levottomuutta ja keskittymisvaikeuksia kuin vuoden alkupuolella syntyneillä. (Almqvist 1994, 53.)

Syntymäkuukauden lisäksi myös sukupuolen nähdään vaikuttavan kouluvalmiuksissa esiintyviin eroihin. Sinkkosen (1994, 58) mukaan poikien verbaaliset ja hienomotoriset kyvyt kypsyvät paljon tyttöjen vastaavia taitoja myöhemmin ja hän näkeekin tämän vaikuttavan merkittävästi siihen, millaiset kouluvalmiudet koulunsa aloittava lapsi omaa. Myös Kuusisen (1986, 74 - 75) ja Liikasen (1995, 84) tutkimustulokset tukevat Sinkkosen käsitystä. Heidän mukaansa tytöt olivat kouluvalmiuksiltaan kehittyneempiä kuin samanikäiset pojat: tyttöjen näyttää tutkimustulosten mukaan olevan poikia helpompi sopeutua jo 7-vuotiaina koulunkäynnin asettamiin vaatimuksiin, koska tyttöjen sosiaalinen ryhmävastuu ja motorishahmotuksellinen kouluvalmius ovat poikien vastaavia taitoja kehittyneempiä.

3.3 Kasvuympäristö ja kouluvalmius

Koulunkäynnin aloittaminen onnistuu sitä paremmin, mitä monipuolisemmin ja sopusointuisammin lapsi on kehittynyt: ei siis ole yhdentekevää, millaisia kokemuksia, oppimismahdollisuuksia sekä toiminnan ja ajattelun malleja lapsella on ollut ennen kouluuntuloa. Takala ja Takala (1988) luonnehtivat lapsen kasvuympäristöä epäedulliseksi, mikäli lapselta puuttuu hyviä ja kehittyneitä kielenkäytön malleja sekä ihmisten välinen vuorovaikutus on vähäistä. Lisäksi kasvuympäristön epäedullisuuden vaikuttaa ympäröivän maailman virikkeettömyys, minkä vaikutukset ilmenevät heidän mukaansa puutteina sekä kielen kehityksessä että sosiaalisessa kehityksessä. (Takala & Takala 1988. 212.)

Ruoppilan (1982) mukaan kieli toimii sosiaalisen vuorovaikutuksen, ajattelun ja oppimisen sekä käyttäytymisen ohjaamisen välineenä. Näin ollen kielitaidon puutteet tai kehitysviiveet saattavat johtaa ongelmiin niin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tunne-elämän kuin kognitiivisten toimintojenkin alueella. (Ruoppila 1982, 56.) Sarmavuoren (1980) mukaan kielen kehitykseen vaikuttavasta ympäristöstä voidaan erottaa sisäiset ja ulkoiset ympäristötekijät. Sisäisiin ympäristötekijöihin kuuluvat perheen välinen vuorovaikutus sekä vanhempien kasvatusasenteet ja -käytänteet; ulkoisia ympäristötekijöitä ovat toveripiiri, päivähoito ja esikoulu. (Sarmavuori 1980, 35.)

Kääriäinen (1986, 248) ja Oinonen (1969, 129 - 132) pitävät kasvatuskäytännössä ilmeneviä puutteita merkittävinä kouluvalmiuteen ja koulumenestykseen negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä. Kananojan (1993) tutkimuksessa ilmeni, että niillä vanhemmilla, joilla ei ollut valmiutta pohtia lapsen käyttäytymisen taustalla olevia syitä, esiintyi puutteita näissä tiedoissa ja taidoissa. Vanhemmat turvautuivat kasvatuksellisesti negatiivisiin menetelmiin, kuten ruumiilliseen kurittamiseen ja hoidon laiminlyömiseen. Myös perhe-elämän ulkoisten puitteiden epävakaisuus vaikutti epäedullisesti lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. (Kananoja 1993, 70.) Ojala (1981, 193) näkee suurimpana ongelmana kotikasvatuksessa juuri kasvatustietoisuuden riittämättömyyden. Päiväkodin ja esikoulun on puolestaan todettu edistävän lapsen sosiaalista sopeutumista tarjotessaan älykkyyttä kehittävän virikeympäristön (Sarmavuori 1980, 35).

Riittämättömät valmiudet voivat muuttaa lapsen koulutien painajaiseksi. Vanhempien ja kaikkien lapsen kanssa työskentelevien ammatti-ihmisten tulee huomioida jokaisen lapsen ainutlaatuisuus ja tukea hänen persoonallista kehitystään. (Linno 1990a, 8).

4 KOULUVALMIUDEN KARTOITUS

1940-luvulta lähtien on tutkittu lapsen kehitystasoa ennen koulun alkamista, koska on huomattu, etteivät lapsen kronologinen ikä ja kehitysikä vastaa toisiaan. Lisäksi oltiin sitä mieltä, että koulukypsyyskäsitteen sisällys on riippuvainen niistä vaatimuksista, joita lapselle koulutyössä asetetaan. Tämän vuoksi tutkittiin erilaisin kypsyyskokein niin oppimista ja opetusohjelmia kuin niitä todellisia vaatimuksia, joiden eteen lapsi koulunsa aloittaessaan joutui. (Oinonen 1969, 80 - 81.)

Ensimmäisten koulusta syntyneiden kokemusten vaikutukset myöhempään koulunkäyntiin ovat merkittäviä. Tämän vuoksi koulukypsyystestien tavoitteena oli ensisijaisesti torjua koulunkäynnin ensimmäisen vuoden pettymyksiä pyrkimällä löytämään ne lapset, jotka todennäköisesti eivät tulisi menestymään koulutyössä ja jotka sen vuoksi olivat avun tarpeessa. Tutkimukset kohdistettiin lapsen yleiseen kehittyneisyyteen, jolloin tutkittiin oliko lapsi saavuttanut kehityksessään keskimääräisen 6 - 7-vuotiaan tason. Tämän lisäksi kiinnitettiin huomiota lapsen spesifeihin kouluvalmiuksiin, kuten kirjoittamaan, lukemaan ja laskemaan oppimiseen sekä lapsen sopeutumiseen yhteistoimintaa vaativiin tehtäviin. (Oinonen 1969, 25, 81 - 82; Poikonen 1981, 249.)

Nykyisin koulukypsyystutkimukset toimivat ainoastaan seulatutkimuksina, joiden avulla pyritään löytämään jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ne lapset, jotka tulevat tarvitsemaan erityistukea aloittaessaan koulunkäynnin. Suomessa lapsen kouluvalmiuden kartoittaminen on mahdollista tehokkaan neuvolaverkoston, päivähoitojärjestelmän ja esikoulun ansiosta. (Kananoja 1993, 81 - 82, 131- 132; Mäkinen 1997, 31) Kouluvalmiuden arvioiminen on toteutettu yleensä sen vuoden keväällä, jolloin lapsi aloittaa koulun (Korkiakangas 1987, 2). Ennen kouluikää tapahtuva riskiryhmiin kuuluvien lasten seulonta ja ongelmien diagnosointi eivät kuitenkaan pelkästään riitä vaan tarvitaan sekä ennaltaehkäiseviä että korjaavia toimenpiteitä. Kouluuntuloikä on emotionaalisten ja sosiaalisten ongelmien korjaamiseen jo varsin myöhäinen ajankohta. (Kananoja 1993, 117, 271.)

Jo varhaisessa vaiheessa aloitettavat ennaltaehkäisevät ja korjaavat toimenpiteet edellyttävät lapsen kehitystason määrittelyä, jotta toimenpiteet vastaisivat lapsen yksilöllistä kehitystä ja tarpeita. Lasten kehitystaso voidaan määrittellä erilaisten tehtävien ja testien avulla. Tällaisia yleisimmin käytettyjä suuntaviittoja koulunsa aloittavan lapsen lähtötason selvittämiseksi ovat Breuer-Weuffenin erottelukoe, kontrolloitu piirrostarkkailu, Kephartin kehitysvaihetarkkailu, motoriikkatestit ja matematiikka-tehtävät. (Kankaanranta 1994, 43.) Lisäksi kehitystaso voidaan määrittellä päivittäisen havainnoinnin avulla. Linnilän (1994, 60) mielestä lapsen leikin ja toiminnan tarkkailu sekä seuraaminen ovat parhaita tapoja oppia tuntemaan lasta.

Peruskoululain 36. §:n mukaan "erityisestä syystä koululautakunta voi yksittäistapauksessa myöntää luvan koulunkäynnin aloittamiseen yhtä vuotta säädettyä aikaisemmin tai myöhemmin". Mikäli huoltaja haluaa poikkeuksen lapsensa koulunkäynnin alkamiseen, tulee hänen toimittaa sitä koskeva hakemus koululautakunnalle. Mikäli hakemus koskee koulunkäynnin alkua yhtä vuotta säädettyä aikaisemmin, tulee huoltajan esittää selvitys oppilaalle suoritetusta psykologisesta tutkimuksesta. (PkA 50 §.)

Kääriäinen(1980, 12) toteaa, että jos koulunkäynnin alkamisvaiheessa lapsen edellytykset koulutyössä selviämässä näyttävät heikoilta, voidaan koulun käynnin alkua lykätä vuodella. Koulunkäynnin aloittaminen vuotta säädettyä myöhemmin ei lain mukaan velvoita hakeutumaan kouluvalmiustutkimuksiin mutta käytännössä näin kuitenkin tapahtuu (Linno 1990a, 40). Luvan tähän myöntää koululautakunta lapsen huoltajan anomuksesta, mikäli lääkärin ja psykologin lausunnot ovat puoltavia (Linnilä 1997, 17).

Linnon (1990a) tekemän selvityksen mukaan koulu- tai terveyskeskuspsykologin tekemällä tutkimuksella halutaan arvioida kokonaisvaltaisesti testein niitä lapsen fyysisiä, motorisia, kielellisiä, sosiaalisia ja affektiivisiä valmiuksia, joita koulussa tarvitaan. Testaukset tehdään yksilöllisesti lasten kykyjä ja edellytyksiä vastaavilla tavoilla. Testien lisäksi psykologit kuulevat tutkimuksessa myös lasta, vanhempia, opettajia sekä muita verkoston tahoja. Näiden tutkimustietojen

pohjalta psykologit toteavat, että lapsi on joko kouluvalmis tai hänen valmiutensa ovat kehittymättömät. (Linno 1990a, 41, 57 - 58.)

Vanhempien suhtautuminen koululykkäykseen on muuttunut myönteisemmäksi. Oinosen (1969) tutkimuksessa vain 19 % vanhemmista suostui koululykkäykseen. Vantaa kokeilussa (Linno 1990a; 1990b) 70 % vanhemmista koki lykkäyspäätöksen helpoksi.

Tässä tutkimuksessa lapsen kouluvalmiuksien kehittymättömyydellä tarkoitetaan tottumattomuutta koulutyöhön, sosioemotionaalista sopeutumattomuutta sekä kognitiivisten ja motoristen valmiuksien puutteellisuutta. Näiden taitojen puuttuminen ilmenee koulussa oppimisvaikeuksina ellei niitä pyritä aktiivisesti ennaltaehkäisemään ja kehittämään jo ennen koulunkäynnin alkamista.

4.1 Kenelle koululykkäystä?

Koulunkäynnin aloittamisen lykkäysmahdollisuutta on käytetty vähän: vuonna 1992 koko maassa oli saanut lykkäystä koulun aloittamiseen 1,7 % koulutulokkaista (Peruskoulut kunnittain 1992).

Linnon (1990a) tutkimuksessa lykkäyksen syinä olivat useinmiten suuret keskittymis- ja sopeutumisvaikeudet, yleinen kehityksen kypsymättömyys, selvät ennakoitavissa olevat oppimisvaikeudet, puheilmaisuuden vaikeudet, käsitteiden tajuaamisen kehittymättömyys, emotionaaliset vaikeudet sekä auditiivisen alueen häiriöt. (Linno 1990a, 59.)

Korkiakangas (1987) jaottelee koululykkäystä saaneet lapset kolmeen alaryhmään syiden ilmenemisen ajankohdan perusteella. Ensimmäisen ryhmän muodostavat lapset, joiden kehitysviivästymät todetaan jo varhain neuvolassa tai ne nousevat esiin ilman erityistä arviointia tai tutkimusta. Toisen ryhmän muodostavat ne lapset, joille neuvolan viisivuotistarkastukseen kuuluvien arviointien tai tutkimuksien jälkeen ennustetaan erityisiä oppimisvaikeuksia. Kolmannen ryhmän Korkiakankaan mukaan muodostavat ne loppuvuodesta syntyneet lapset,

joiden kouluvalmiuden ongelmat ilmenevät vasta koulunkäynnin aloittamista koskevan päätöksenteon yhteydessä. (Korkiakangas 1987, 12 - 14.)

Olemme käsitellessämme koululykkäyksen syitä mukailleet Korkiakankaan (1987) jaottelua. Linnon (1990a) mainitsemat koululykkäyksen syyt sisältyvät kappaleeseen erityisistä oppimisvaikeuksista.

4.1.1 Kehityksessään viivästynyt lapsi

Lummelahden (1983) mukaan kehityksessään viivästynyt lapsi ei ole saavuttanut kronologisen iän edellyttämää tasoa kehityksessään. Näin ollen Lummelahti lukee kehityksessään viivästyneiden ryhmään myös lapset, jotka eivät ole saavuttaneet koulunkäynnin alkaessa riittävää kouluvalmiutta pystyäkseen selviytymään koulunkäynnin asettamista vaatimuksista, rasituksista ja rajoituksista. Tämän vuoksi lapsille voidaan suositella koululykkäystä. (Lummelahti 1983, 179.) Myös Korkiakangas (1987, 12) tuo esille, että perinteisesti koululykkäyksen tarjoamalla lisäajalla on uskottu voitavan auttaa kehityksen viivästyneisyyttä.

Kehitysviivästyminen ei ole vain yhden syytekijän aiheuttamaa, vaan yleensä monet syyt yhdessä vaikuttavat epäsuotuisasti kehitystapahtumaan. Tällaisia tekijöitä ovat neurologiset ja perinnölliset tekijät, jolloin keskushermostojärjestelmän kypsyminen ja kehittyminen ovat viivästyneet. Myös emotionaaliset- ja ympäristötekijät saattavat aiheuttaa kehitysviivästyksiä. Tämä johtuu siitä, että lapsen varhaisvuosien perusturvallisuus on altis kehityksen häiriöille. Perusturvallisuuden vaikuttavia tekijöitä ovat mm. samastumiskohteiden ja ympäristön virikkeiden puuttuminen sekä kodin kasvatusilmasto. (Lummelahti 1983, 179 - 180.)

Tärkein edellytys viivästyneen kehityksen edistymiselle on lapsen kaikenpuolisen varhaiskehityksen tukeminen (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 77). Kehitysviivästyminen voidaan todeta jo varhain vanhempien seurannan, neuvolatarkastusten, päivähoitohenkilöstön sekä muiden asiantuntijoiden avulla (Lummelahti 1983, 181 - 182). Kuntoutuksen ja ohjauksen järjestämiseksi sekä kehityksen

muiden häiriöiden ehkäisemiseksi onkin sitä parempi, mitä aiemmin lapsen kehitysviivästymä havaitaan (Kananoja 1993, 271).

Totuudenmukaisin kuva lapsen kehitystasosta saataneen, kun lapsen toimintaa ja käyttäytymistä havainnoidaan toistuvasti erilaisissa tilanteissa. Tämän lisäksi lapsen kehityksen määrittelemisessä voidaan apuna käyttää myös testejä, joiden avulla saadaan tietoa kehityksen spesifeiltä alueilta. (Lummelahti 1983, 181 - 182.)

4.1.2 Lapsi, jolla on erityisiä oppimisvaikeuksia

Salminen (1989, 85) määrittelee oppimisvaikeuden vaatimusten ja suoritus-ten väliseksi ristiriidaksi. Oppimisvaikeus on yksilön ja ympäristön välinen ongelma, jossa oppija oppimisvaikeudellaan viestittää yksilön ja ympäristön suhteen muuttamistarpeesta. Oppimisvaikeus liitetään usein vain lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen mutta älykkyydestä huolimatta ongelmia saattaa esiintyä jo ennen kouluikää myös monilla muilla elämän aloilla (Alahuhta 1990, 79; Lummelahti 1995, 29; Syvälahti 1983, 8). Salmisen (1989, 86) mukaan oppimisvaikeus voi ilmetä kognitioiden, motoriikan sekä käyttäytymisen alueella minäkuvan ja itsetunnon kehityksessä.

Oppimisvaikeuksisten joukko on heterogeeninen ja näin ollen haasteellinen kasvattajalle. Jokaisella oppimisvaikeuksisella oppilaalla on omat erityispiirteensä mutta yhteistä heille on oppimaan oppimisen vajaus sekä kypsyminen hitaus. (Salminen 1989, 88.) Dufvan, Mäen, Poskiparran ja Rauhanummen (1996, 374) sekä Lummelahden (1997, 63) mukaan oppimaan oppimisen taito on tärkeää jo koulutulokkaille.

Koulun alkaessa mahdollisista oppimisvaikeuksista selvinä viitteinä pidetään viivästynyttä puheen kehitystä ja vaikeita puhehäiriöitä, huomattavaa motorisen kehityksen viivästymistä ja siihen liittyviä kuullun ja nähdyn hahmottamis- ja muistivaikeuksia sekä huomattavaa levottomuutta, ylivilkkautta, keskittymiskyvyn puutetta ja tunne-elämän häiriöitä. (Salminen 1989, 86, 91, 95 - 96; Syvälahti 1983, 64 - 67.)

Oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla on usein heikko itsetunto. Näille lapsille sosiaalisen elämän sääntöihin ja vaatimukseen kypsyminen on hankalaa. (Lummelahti 1995, 29; Syvälahti 1983, 51.) Myös Poikkeus (1994, 18) toteaa, että puuttuvat sosiaaliset valmiudet aiheuttavat vaikeuksia sopeutumisessa yhteiselämään koulussa sekä ystävyysuhteiden solmimisessa. Ympäristön tuesta ja suhtautumisesta riippuu, kuinka oppimisvaikeuksista kärsivä koee itsensä ja oman tilanteensa (Syvälahti 1983, 52).

Oppimisvaikeuksien syitä on etsittävä sekä lapsen ympäristöstä että hänestä itsestään. Taustalla saattavat vaikuttaa kodin ja koulun näkemykselliset erot oppimisesta ja koulusta. (Salminen 1989, 87.) Lautelan (1994, 29) mukaan turvallisuudentunne on oppimisen ehdoton edellytys; oppimisvaikeudet johtuvat monissa tapauksissa peloista ja turvattomuudesta. Toisaalta lapsen todellisessa oppimiskyvyssä tai hänessä itsessään saattaa olla oppimista estäviä tekijöitä. Lapsen rakenteelliset tekijät vaikuttavat jopa siten, että lapsen oppiminen vaatii aivan toisenlaisen opetusmenetelmän, kuin mitä koulussa käytetään. (Salminen 1989, 87.)

Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisevänä toimintana ennen kouluikää Salminen (1989, 90 - 91) painottaa ns. riskilasten sekä heidän toimintansa ohjailun erityistä huomioimista. Koulussa oppimisvaikeuksia voidaan ennaltaehkäistä suunnittelemalla koulun toimintaa työskentelykeskeiseksi välttämällä kilpailua ja oppilaiden keskinäistä vertailua. Hellsten (1995, 7) tuo esille artikkelissaan, että oppimisvaikeuksien syitä ja ratkaisuja tulee pohtia yhdessä oppilaan kanssa. Mikään osa-alue ei saa muodostua voittamattomaksi esteeksi ja leimata koko koulunkäyntiä. Myös Ahvenainen ja Karppi (1993, 159) painottavat, että opetusratkaisujen on mukauduttava joustavasti yksilöllisiin tarpeisiin.

4.1.3 Loppuvuodesta syntyneet lapset

Oppivelvollisuuden aloittaminen sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta, ei ota huomioon sitä tosiseikkaa, että jokainen lapsi on oma yksilönsä. Yksilöllisyys tarkoittaa sitä, että osa koulutulokkaista on huomattavasti omaa ikä-

tasoaan kehittyneempiä ja osa puolestaan ei ole vielä saavuttanut ikätasoaan vastaavaa keskimääräistä taito- ja tietotasoa. Osa lapsista vastaavasti on kehittynyt joillakin kehityksen osa-alueilla toisia huomattavasti nopeammin ja joillakin osa-alueilla heidän kehitysvauhtinsa on ollut keskimääräistä hitaampaa.

Korkiakankaan (1987, 14) mukaan loppuvuodesta syntyneet lapset ja erityisesti pojat kuuluvat riskiryhmään, jossa olevien kehittymiseen on kiinnitettävä huomiota. Heidän kohdallaan kouluvalmiuden ongelma tulee ajankohtaiseksi vasta koulun aloittamisesta päätettäessä. Vastaavasti Kuusinen (1986, 75) toteaa koulunkäynnin alkuun kohdistuvassa tutkimuksessaan, että loppuvuodesta syntyneiden poikien koulumenestyksen ennuste on heikoin. Hän jatkaa, että heikko lähtötaso heijastuu koulumenestykseen vielä 2. ja 5. luokalla juuri ikäluokkansa nuorimpina aloittaneiden poikien kohdalla. Almqvist puolestaan mainitsee Opettaja-lehden (1993 (16), 5) haastattelussa, että vuoden alussa ja lopussa syntyneiden välillä on huomattavia kehityseroja, jotka tulee huomioida koulunkäyntiä aloitettaessa. Vastaavankaltaisia ajatuksia ovat esittäneet Oinonen jo vuonna 1969, Paananen 1985 ja Kananoja 1993.

4.2 Koululykkäysvuoden toteutuminen

Oinonen (1969, 71, 133 - 134) tuo esille, ettei koulunkäynnin alun viivästyttäminen ilman riittävää ohjausta paranna koulumenestystä myöhemmin. Siniharju (1993, 105) ehdottaa, että lykkäyspäätöstä tehtäessä onkin selvitettävä mitä lapsen kehitystä tukevia vaihtoehtoja on käytettävissä ja mikä niistä parhaiten lapsen tilanteeseen sopii. Hän jatkaa, että mikäli lapsen kehitysviivästymä tai oppimisvaikeus on syynä koululykkäykselle, on lapsen saatava asiantuntevaa apua lykkäysvuoden aikana. Pelkkä asioiden siirtäminen vuodella eteenpäin ei ole vielä mikään ratkaisu vaan saattaa vain pahentaa ongelmia.

Viitala (1997, 85) sanoo, että vuonna 1994 suurin osa eli 75 % lapsista vietti lykkäysvuotensa tavallisessa päiväkotiryhmässä, 12 % lapsista oli sijoitettu päiväkodin erityisryhmiin, 8 % integroituun erityisryhmään, 3 % oli perhepäivähoidossa ja noin 1 %:lle lykkäysvuosi oli järjestetty jollakin muulla tavalla. Yksi tällaisista tavoista on peruskoulun yhteydessä tai välittömässä läheisyydessä

toimiva erillinen tai integroitu, pieni esiluokka, josta käytetään usein myös nimitystä 0-luokka (Linno 1990a, 33).

Esiopetus pyrkii kehittämään lapsen omatoimisuutta ja itsenäisyyttä, toisen huomioonottamista sekä lisäämään itsensä hyväksymistä ja vastuun ja velvollisuudentunteen muodostumista. Tavoitteena on lapsen itsetunnon ja itseluottamuksen lisääminen sekä identiteetin löytäminen vuorovaikutteisessa toiminnassa toisten kanssa. (Lummelahti 1997, 63).

Esiopetuksen piiriin kuuluvan esiluokan toimintaa kuvaa oppilaslähtöinen ja joustava opetus, mikä vaatii esiluokanopettajilta erityisesti diagnosointitaitoja suunnitella ja toteuttaa opetustaan oppilaskohtaisesti. (Puutio & Melantie 1997, 107.) Linnon (1990a, 134) mukaan lapsen yksilöllinen harjaannuttaminen tulee suunnitella yhdessä vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa. Myös Kankaanranta (1994, 39) painottaa yhteissuunnittelun merkitystä.

Esiluokan opetuksen tavoitteena (kuvio 1) on kehittää oppilaan kouluvalmiuksia ja ennaltaehkäistä kasautuvia oppimisvaikeuksia. Keskeisenä päämääränä on oppilaan vahvuuksien ja sopivien oppimistapojen löytäminen. (Puutio & Melantie 1997, 99.) Lisäksi tavoitteena on kehittää lasten oppimisvalmiutta pienryhmäopetuksen avulla. Sen tarkoituksena on vahvistaa vuorovaikutustaitoja ja tukea lasten itseluottamusta sellaisia tilanteita järjestämällä, joissa lapset saavat myönteisiä kokemuksia omista taidoistaan. (Iivonen, Korpela & Malinen 1997, 118 - 119.) Pienryhmätoiminta tarjoaa siis koululykkäystä saaneelle lapselle oivan mahdollisuuden kontakteihin muiden lasten kanssa (Määttä & Lummelahti 1996, 112).

<p>TIETO-TAITOVALMIUDET</p> <ul style="list-style-type: none"> * kielelliset ja matemaattiset harjoitukset * taideaineet * liikunta 	<p>POSITIIVISET OPPIMISKOKEMUKSET</p> <ul style="list-style-type: none"> * myönteinen asenne kouluun * työskentelytaitojen kehittyminen * työn ilo ja vastuu työstä
<p>SOSIAALISET TAIDOT</p> <ul style="list-style-type: none"> * yhteistyökyky * yhteistoiminnallisuus * vuorovaikutustaidot * kannustava työympäristö * sääntöjen ja normien hyväksyminen 	<p>KOULUMAISET TYÖSKENTELYMUODOT</p> <ul style="list-style-type: none"> * koululaisen rooli * yhteiset tapahtumat ja juhlat * välitunnit * ruokailu

KUVIO 1. Esiluokan toiminnan tavoitteet (Puutio & Melantie 1997, 100)

Oppilaan edistyminen esiluokan aikana hänelle vaikeilla alueilla on osoitus siitä, että oppilaan luonnollista kehittymistä ja kypsymistä on pystytty tukemaan. On tärkeää välittää tietoja tulevaan kouluun oppilaan esiluokalla suoriutumisesta ja oppimistyyleistä. Tämä helpottaa luokanopettajan tutustumista koululykkäystä saaneeseen oppilaaseensa sekä oppilaan sopeutumista kouluun. (Puutio & Melantie 1997, 107.)

Vantaan Havukallion koulussa toteutettiin vuosina 1991 - 1993 opetushallituksen kokeilu, jossa koululykkäystä saaneet lapset sijoitettiin koulutoimen esiluokkiin. Nähtiin hyvänä ratkaisuna, että seitsemänvuotiaat tutustuvat kouluympäristöön ja saavat kokemuksia, joiden avulla he voivat muodostaa myönteisen asenteen koulua ja koululaisena oloa kohtaan. (Linno 1992, 22 - 23.) Määtän ja Lummelahden mukaan esiluokat kytkevät esiopetuksen ja alkuopetuksen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, mikä osaltaan vähentää koululykkäyksen synnyttämää eriarvoisuutta (Määttä & Lummelahti 1996, 113).

5 KOULUUN SOPEUTUMINEN

Koulun aloittaminen on kaikille yhteinen elämänvaihe. Se on suuri muutos, jossa joudutaan sopeutumaan uuteen ympäristöön ja opettelemaan uusia käyttäytymisen muotoja, joilla on kauaskantoisia vaikutuksia myöhemmälle koulukäynnille ja koko elämälle. Näin ollen ei ole yhdentekevää, millaisia kokemuksia koulutulokkaat koulusta saavat: lapsen persoonallisuuden tasapainoiselle kehitykselle on ensiarvoisen tärkeää, että suhde kouluun muotoutuu heti alussa myönteiseksi. (Lyytinen 1994, 87; Sarmavuori & Piha 1981, 13 - 14.)

Hirsjärvi (1990) määrittelee sopeutumisen yksilön mukautumisena häneen kohdistuviin odotuksiin ja vaatimuksiin tilanteissa, jotka yleensä ovat sosiaalisia vuorovaikutustapahtumia. Yksilö mukautuu ympäristöönsä kehittämällä käyttöönsä toimintamalleja erilaisia tilanteita varten. Lummelahti (1990, 7) tuo esille, että tällaisia toimintamalleja ovat yhteisten sääntöjen omaksuminen ja noudattaminen, motivoituminen ja keskittyminen toimintaan, toisten huomioonottaminen, tilanteiden joustava ratkaiseminen, empaattisuus, omatoimisuus ja itsenäisyys sekä itseluottamus (ks. myös Lyytinen 1994, 90). Sopeutumattomuus vastavasti voidaan Hirsjärven (1990, 174) mukaan määritellä yksilön vaikeuksiksi saada kontaktia muihin ihmisiin tai häiriöksi suhteessa muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan.

Sarmavuoren ja Pihan (1981, 54) tutkimuksessa 94 % koulutulokkaista suhtautui kouluun kiinnostuneesti. Oppilaasta itsestään johtuvat kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat tekijät Soininen (1989) jaottelee oppilaan kouluasenteisiin, koulumotivaatioon ja koulumielekkyyteen. Kouluasenne ja koulumotivaatio ovat lähekkäisiä ja osittain päällekkäisiä käsitteitä. Positiivisesta kouluasenteesta on kyse silloin, kun oppilas motivoituu, osallistuu ja sisäistyy työskentelemään tiettyä tavoitetta kohti. Oppilaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavista muista tekijöistä Soininen mainitsee opettajan, vanhemmat ja lähimmän toveripiirin. (Soininen 1989, 151 - 152.)

Peruskoulun kahden ensimmäisen vuoden aikana totutaan koulussa oloon ja työntekoon. Tällöin tulisi saavuttaa perustaidot myös lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskemisessa. (Kääriäinen 1986, 81.) Sarmavuori ja Piha (1981, 9) täsmentävät, että koulun kannalta on tärkeää paitsi sosiaalinen ja persoonallinen sopeutuminen mutta yhtäläillä koulutyöhön tottuminen ja motivoituminen sekä järjestyssääntöihin mukautuminen ja oppiminen.

Tässä tutkimuksessa kouluun sopeutumisella tarkoitetaan Sarmavuorta ja Pihaa (1981) mukaellen koulutyöhön tottumista, sosioemotionaalista sopeutumista sekä koulun kasvatustavoitteiden suuntaista kognitiivista ja motorista edistymistä. Tämän jaottelun väliset rajat ovat häilyvät ja sisällöt osittain samat.

5.1 Koulutyöhön tottuminen

Seitsemän vuoden ikä ei välttämättä takaa ensimmäisen kouluvuoden raskuksista ja tehtävistä selviämistä. Ongelmia koulutulokkaan elämässä saattavat aiheuttaa yksilöllisten valmiuksien erilaisuuden lisäksi monenlaiset pelot ja ennakkoluulot. Koulutyöhön totumisessa suurimpia vaikeuksia esiintyy keskittymättömän kuuntelun ja motorisen levottomuuden alueilla. (Ojanen 1979, 87, 102 - 103; Kääriäinen 1980, 59, 67, 70.)

Takala (1978, 4 - 9, 16 - 17) on tutkimuksessaan selvittänyt ensiluokkalaisten tottumista koulunkäyntiin (n = 267). Tuloksena oli, että noin 10 %:lla väsymysalttius haittasi sopeutumista, arkuudesta ja jännittyneisyydestä kärsi 20 % oppilaista ja keskittymisvaikeuksia ilmeni 25 %:lla. Kouluhaluttomuutta ja väsymystä, häirintää, seuraamattomuutta ja hitautta ilmeni pojilla useammin kuin tytöillä. Kahden ensimmäisen kuukauden aikana alkukankeus ja jännittyneisyys kuitenkin vähenivät ja koulutyöhön totuttiin.

Sarmavuori ja Piha (1981, 2, 55 - 61) saivat viiden ensimmäisen kouluviikon aikana suoritettussa ja ensimmäisen luokan oppilaita koskevassa tutkimuksessaan (n = 135) tulokseksi, että oppilaista sopeutui hyvin kouluun 25 %. Lopulla 75 %:lla havaittiin erilaisia sopeutumisvaikeuksia: psyykkistä häiriin-

tyneisyyttä, aggressiivisuutta, tunnin häirintää, huonoa motivoituneisuutta, hitautta ja opetukseen osallistumattomuutta. He arvelivat edellä mainittujen sopeutumisvaikeuksien heikkenevän oppilaiden koulutyöhön tottumisen edetessä.

Pölkki (1985) huomauttaa lasten yhteistoimintataitoja käsittelevässä tutkimuksessaan (n = 213), että opettajien mukaan syyslukukauden puolivälissä 45 % lapsista oli itsenäisiä suhteessa opettajaan ja myönteisessä vuorovaikutuksessa hänen kanssaan. 25 % lapsista vastaavasti vaati opettajalta erityistä huomiota: heistä 3 % oli hyvin epäitsenäisiä ja kouluvalmiuksiltaan kehittymättömiä ja he tarvitsivatkin runsaasti opettajan apua.

Pölkki jatkaa, että tytöt oppivat vuorovaikutuksen perustaidot tunnilla nopeammin kuin pojat. Syyslukukauden puolivälissä 40 % tytöistä ja 23 % pojista osallistui tuntivuorovaikutukseen aktiivisesti, tehden omia aloitteita mutta pyytäen puheenvuoron. Impulsiivisesti omia huomautuksiaan esittäviä lapsia tytöistä oli 23 % ja pojista 38 %. Neljännes koulutulokkaista sopeutui syyslukukauden puoliväliin mennessä koulutyöskentelyyn ilman erityistä aktiivisuutta, impulsiivisuutta tai arkuutta. Lapsista 12 % osallistui heikosti vuorovaikutukseen tunnilla. Opettajat tulkitsivat tämän arkuudesta johtuvaksi. Passiivisesti koulutyöhön osallistui 3 % oppilaista; he suhtautuivat myös kielteisesti opettajaan. (Pölkki 1985, 43, 46 - 47)

Arvioidessaan yksittäisten lasten panosta yhteisen lopputuloksen aikaansaamiseksi pienryhmässä Pölkki (1985) havaitsi, että koulutulokkaista 15 % oli erityisen taitavia yhteisen toiminnan organisoimisessa ja toisten esittämien näkökantojen huomioimisessa. Suurin osa (44 %) koulutulokkaista seuraili aktiivisempien työskentelyä eikä tehnyt omia aloitteita. Lapsista 30 % oli hyvin aktiivisia mutta taidot saada omat ehdotukset toisten hyväksymiksi olivat kehittymättömiä. 7 % lapsista työskenteli yksin. Muutama oppilas (3 %) kilpaili toisten kanssa pyrkien omiin tavoitteisiinsa ja häiriten toisten työskentelyä. Lasten erot toiminnassa johtunevat Pölkin mukaan pienryhmätoiminnan kokemusten erilaisuudesta. (Pölkki 1985, 47 - 48.)

Linnon ja Luostarisen (1993, 58) tutkimuksessa (n = 9) käy ilmi, että arvioitaessa koululykkäystä saaneiden lasten ensimmäisen luokan onnistumista vain muutaman lapsen kohdalla korostui ensimmäisen luokan loppuvaiheessa keskittymisvaikeus, väsyminen, heikko tappionsietokyky, nuhtelu sekä opettajaan turvautuminen. Tästä huolimatta heidän kohdallaan oppiaineissa menestyminen oli hyvää tai keskinkertaista.

Koulutyöhön tottuminen nähdään tässä tutkimuksessa Pölkkiä (1985, 84 - 86) soveltaen lapsen tottumisena koulumaailman rutiineihin ja koulutyöhön. Tämä sisältää yleisen koulumotivaation, itsenäisen työskentelyn, sääntöjen noudattamisen, tunninkulkuun osallistumisen sekä toisten huomioimisen.

5.2 Sosioemotionaalinen sopeutuminen

Oppilaan vahva itsetunto ja positiivinen minäkuva ovat perusedellytyksiä sosiaalis-emotionaalisten valmiuksien kehittymiselle (Liikanen 1995, 22). Takalan ja Takalan (1988, 184, 191) mukaan sosiaalisen kehityksen painopiste on aluksi tunne-elämän alueella. Sosiaalistuessaan yhteiskuntaan korostuvat lapsen sosiaalisten taitojen oppiminen ja sosiaalisten sääntöjen noudattaminen. Sosiaalisiksi taidoiksi Takala ja Takala nimeävät sellaiset toiminnot, joilla pyritään sosiaalisesti hyväksytyihin tavoitteisiin. Sosiaalisia perustaitoja ovat heidän mukaansa kuunteleminen, sen ilmaiseminen, että kuuntelee toista, vuorotellen puhuminen sekä aloitteen tekeminen. Yhteistoiminta, uhrautuminen, toisen ohjaaminen, vaihtaminen, ohjeiden noudattaminen ja kilpaileminen ovat monimutkaisempia sosiaalisia taitoja. (Ks. myös Liikanen 1995, 23.)

Sarmavuoren ja Pihan (1981, 4, 7 -10) mukaan kouluvalmiuden keskeinen osa on sosiaalinen valmius, joka sisältää kyvyn sopeutua ryhmätilanteisiin. Koulussa lasten tulee oppia keskittymään työhönsä, kuuntelemaan ohjeita ja toimimaan niiden mukaisesti, antamaan työrauha toisille ja kantamaan vastuuta luokan toiminnasta. Liikanen (1995) lukee koulussa tarvittaviksi sosiaalisiksi taidoiksi tunne-elämän tasapainon, itsenäisyyden ja yhteistyökyvyn. Lisäksi lapsen on kyettävä yhteensovittamaan näitä taitoja kommunikoidessaan ympäristönsä kanssa. (Liikanen 1995, 22 - 24.) Kananaja (1993, 264) toteaa sosioemotio-

naalista kehitystä painottaen, että kognitiivinen oppiminen on monen lapsen kohdalla alisteinen sosioemotionaalisille taidoille. Käyttäytymiseen liittyvät ongelmat, kuten aggressiivisuus, levottomuus, arkuus ja kyvyttömyys yhteistyöhön ovat kognitiivisen oppimisen esteitä. (Ks. myös Liikanen 1995, 22; Linno & Luostarinen 1993, 26.)

Takalan (1978, 10) ensiluokkalaisten tottumista koulunkäyntiin selvittävässä tutkimuksessa (n = 267) sosiaalisesti aktiivisia oli 50 % ja ilman pysyvää ystävää jäi tutkimusaikana 9 %. Yksin olleet saivat parin kuukauden jälkeen paikan sosiaalisessa yhteisössä. Pölkin (1985, 49) lasten yhteistoimintataitoja käsittelevän tutkimuksen (n = 213) mukaan 34 % lapsista oli aktiivisia toisten huomioimisessa ja toisten puolesta toimimisessa. Lapsista 12 % tyytyi seurailemaan muita ja 8 % oli paljon yksin. Arvioitaessa toisten puolesta toimimista ja riitoihin osallistumista, erottui kummassakin arviossa noin 6 % lapsista joko hyökkäävinä tai vähän auttavina sekä apua vaativina.

Laine (1990a) sanoo jokaisesta koululuokasta löytyvän syrjässä olevia oppilaita. Osa näistä eristyy itse oma-aloitteisesti, jotkut oppilaat joutuvat sivuutetuiksi ja joitakin oppilaita suoranaisesti torjutaan. (Laine 1990a, 22.) Eristyjät saattavat viihtyä luokassaan ja nauttia asemastaan. He voivat olla jopa muiden arvostamia oppilaita. Sivuutettuja ei torjuta näkyvästi vaan heidät ikään kuin unohdetaan. (Koskenniemi 1982, 108.) Torjuttujen oppilaiden sosiaaliset taidot ovat kehittymättömiä. He eivät osaa liittyä toveriryhmään, heidän käyttäytymisensä on aggressiivista ja he kiusaavat ja häiritsevät muita. Lisäksi heidän minäkäsityksensä ja itsetuntonsa ovat heikkoja. (Koskenniemi 1982, 108; Laine 1990b, 14.)

Laineen (1989, 64 - 66) tutkimuksen (n = 391) mukaan noin 14 %:lla tois-, neljäs- ja kuudesluokkalaisista oppilaista esiintyy yksinäisyyden tuntemuksia koulussa. Hän toteaa yksinäisyyteen liittyvän monia negatiivisia persoonallisuuspilteitä; yksinäiset ovat ujoja, itsekeskeisiä ja sisäänpäinkääntyneitä. Koululuokassa Laine erottaa kolmenlaisia yksinäisiä oppilaita: epäsosiaalisia aggressiivisia, epäsosiaalisia syrjäanvetäytyviä sekä sosiaalisia, muita henkisesti kehittyneempiä yksinäisiä. Sekä torjutun että yksinäisen oppilaan toverisuhde-

ongelmat liittyvät usein kehittymättömiin sosiaalisiin taitoihin. Koskenniemi (1982, 87) huomauttaa, että yksinäisyys voi olla sekä puutteellisten sosiaalisten taitojen syy että niiden seuraus. Tämä tulee huomioida pohdittaessa oppilaan asemaa toveripiirissä.

Pölkin (1990, 53 - 54, 84) tutkimuksen (n = 213) mukaan oppilailla syyslukukauden puolivälissä havaitut, keskeiset sosiaalisten taitojen erot säilyivät ensimmäisen lukukauden ajan. 34 %:lla oppilaista oli jonkin verran ongelmia tovereiden kanssa syyslukukauden lopussa. Pölkki jatkaa, että koulussa havaitut sosiaaliset toimintamallit ovat nähtävissä myös lasten vapaa-aikana yksinäiset ja aggressiiviset lapset eivät tutkimuksen mukaan osallistuneet juuri lainkaan järjestetyn ryhmätoimintaan.

Kukkosen ja Pölkin (1996) tutkimuksessa todettiin, että sosiaalisen toimintakykyisyyden ongelmat ja lapsen hyljeksintä toveripiirissä ovat yhteydessä heikkoon koulusuoriutumiseen. Ne oppilaat, jotka kärsivät koulusuoriutumisen ongelmista, omasivat sekä pienemmän toveriverkoston että heikommat sosiaaliset taidot kuin hyvin suoriutuvat lapset. (Kukkonen & Pölkki 1996, 356.)

Oppilasjoukon koostumuksella ja luokkakoolla on vaikutusta luokkailmaston syntyyn. Koulut, joissa oppilaiden tarve kuulua yhteisöön huomioidaan ja tällä tavoin vahvistetaan yhteenkuuluvuutta sekä halua yhteistyöhön edistävät parhaiten oppilaittensa sosiaalista kypsymistä. (Koskenniemi 1982, 162, 164).

Björklund (1990, 20) väittää, että suomalaisten kotien kasvatuskulttuuri on muuttunut. Tämän seurauksena sosiaalis-emotionaaliset eli yhdessäolon ja tunne-elämän valmiudet ovat tämän päivän koulutulokkailla puutteelliset. Vejleskov (1990) näkee sosiaalis-emotionaalisten valmiuksien puutteellisuuden taustalla yhteiskunnallisen kehityksen tietokoneineen ja televisioineen, jonka seurauksena lasten ja vanhempien välinen yhteinen aika on vähentynyt. Yhteisen ajan puute on hämärtänyt rajoja vanhemmuuden ja lapsuuden välillä, minkä seurauksena lapset kokevat olonsa turvattomaksi (Björklund 1990, 20). Turvattomuus ilmenee mm. erilaisina keskittymishäiriöinä (Vejleskov 1990). Tätä tukee myös Kananojan (1993) tutkimus, jonka mukaan niillä lapsilla, joiden

sosiaalis-emotionaaliset valmiudet olivat heikot, oli puutteita kotien kasvatuskäytänteissä.

Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalisella sopeutumisella tarkoitetaan oppilaan myönteistä suhtautumista sekä itseensä että toimintaansa ja sopeutumista luokkayhteisön jäseneksi. Tutkimuksessa tarkastellaan myös oppilaan sosiaalista asemaa luokassa sekä oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen toimivuutta.

5.3 Kognitiivinen ja motorinen edistyminen

Kognitiivisen kehityksen kannalta lapsen aivorakenteissa ja -toiminnoissa tapahtuva kehitys on tärkeää. Kehitys näkyy lapsen oman toiminnan suunnittelun ja säätelyn lisääntymisenä ja siinä miten hyvin lapsi jäsentää aistien kautta tulevaa tietoa. Lapsi alkaa tiedostaa kognitiivisia toimintojaan ja tämä mahdollistaa oppimaan pyrkivän asenteen omaksumisen. (Ahonen, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 39.)

Peruskoulun alkuopetuksen oppaan (1988, 4) mukaan ensimmäisen luokan perustaidot ovat äidinkielen, matematiikan ja käden taidot. Yksi tärkeimmistä äidinkielen tavoitteista on lukutaidon saavuttaminen, jonka päämääränä on ymmärtävä lukeminen. Edellytyksenä tälle on sujuva ja virheetön sanan tunnistamisen taito. (Ahonen ym. 1997, 43.) Tällä tarkoitetaan kykyä ymmärtää puhutun ja kirjoitetun sanan välinen yhteys sekä erotella sana äänneiksi ja merkitä se kirjaimin (Dufva ym. 1996, 370). Kääriäisen (1980, 61) mukaan sanavaraston puutteellisuus aiheuttaa suuria vaikeuksia käytännön koulutyössä.

Mikäli lapsen käsitteellinen ajattelu ja muisti eivät ole kehittyneet ikätasoa vastaavaksi on ennustettavissa ongelmia luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa (Kallio & Kinos 1997, 151). Lukemisvaikeuksien syinä Ahonen ym. (1997, 45) mainitsevat useita taustalla vaikuttavia ongelmia: fonologisen tietoisuuden puutteet, visuaalisen prosessoinnin ongelmat, kielellisen muistin vaikeuden, nimeämisen vaikeuden ja sanojen toistamisen epätarkkuuden. Luke-

misvaikeus voi ilmetä hitautena tai sanojen arvailuna, jolloin tuloksena on heikosti ymmärretty teksti. Heikosti menestyvillä oppilailla kiinnostuksen lukemista ja kirjoittamista kohtaan on todettu häviävän jo koulunkäynnin alkutaipaleella. (Dufva ym. 1996, 369.) Vaikeudet lukemaan oppimisessa näkyvät lisäksi ongelmina luetun ymmärtämisessä, matematiikan sanallisten tehtävien ymmärtämisenvaikeutena ja ennen pitkää myös oppimismotivaatiossa (Dufva ym. 1996, 374).

Kouluun mennessään lapsen ei tarvitse osata lukea tai tavata eikä edes hallita kaikkia aakkosten kirjaimia. Tärkeintä on, että perusvalmiudet lukemaan oppimiselle ovat kunnossa ja halu oppia lukemaan on syttynyt. (Alahuhta 1990, 76.)

Toinen äidinkielen osa-alueen tavoitteista on kirjoitustaito, joka on merkittävä myös opiskelun työkaluna. Kirjoittamisella voidaan tarkoittaa erilaisia toimintoja. Valmiin tekstin kopioiminen vaatii vain samanlaisten kirjainkuvioiden piirtämisen. Sanelukirjoitus puolestaan edellyttää sanotun oikeinkirjoituksen hallintaa. Tuottavassa kirjoittamisessa vaaditaan jo kirjoittamisen perustaidon lisäksi ajattelu- ja toiminnansäätelyn hallintaa. Kirjoittamisvaikeuksien taustalla voi olla kirjoittamisen perusvalmiuden viivästyminen. (Dufva ym. 1996, 371.)

Matematiikan alkeiden oppiminen perustuu ennen kouluikää hankituille lukumäärän ymmärtämisen ja luettelemalla laskemisen taidoille (Ahonen ym. 1997, 46). Lapsen matemaattiselle ajattelulle varhaislapsuudessa on tyypillistä suurpiirteisyys ja havaintosidonnaisuus. Kouluntuulovaiheessa lapsen aikaisempaa ajattelua leimanneet piirteet, hyppelehtivyyys ja lyhytjännitteisyys, vähenevät. Lapsi pystyy käyttämään hyväkseen entistä laajemmin aiemmin oppimaansa. Hän on kykenevä tarkastelemaan asioiden ja kohteiden välisiä yhteyksiä. Matematiikka on käsitteellistä oppiainesta ja sen omaksuminen vaatii käsitteiden vähittäistä abstrahoitumista. (Kallonen-Rönkkö 1989, 46, 48, 53.)

Geary (1993) jakaa matematiikan oppimisen vaikeudet kolmeen luokkaan. Ensimmäistä hän kutsuu semanttisen muistin vaikeudeksi, joka näkyy lapsella vaikeutena oppia numeroihin liittyviä tietoja. Tämän vuoksi lapsi käyttää sormia apunaan muita lapsia kauemmin. Toiseen luokkaan kuuluvat lapset, joiden on vaikea muistaa laskutoimitusten suoritusperiaatteita. Tästä Geary käyttää nimeä proseduaalinen vaikeus. Kolmannen ryhmän muodostavat visuospatiaaliset vaikeudet, jotka tulevat esiin lapsen vaikeutena numeerisen tiedon järjestämisessä ja ymmärtämisessä avaruudellisesti. (Geary 1993, 345 - 362.)

Koulun aloittaminen edellyttää lapselta uusien motoristen taitojen hallintaa. Alkuopetusluokilla 30 - 60 % ajasta sisältää hienomotorisia taitoja vaativaa työskentelyä (Ahonen ym. 1997, 41). Motoriikaltaan kömpelöillä lapsilla on vaikeuksia liikkeiden säätelyn edellyttämän sensorisen tiedon käytössä. Liike- ja reaktioajat ovat hitaampia ja liikkeet epätasaisempia. Kömpelöillä lapsilla vaikeuksia esiintyy myös liikkeiden vaatiman voiman arvioinnissa ja säätelyssä sekä liikkeiden näön varaisessa kontrollissa. (Ahonen 1995, 259.) Ahonen (1990, 120) havaitsi tutkimuksessaan motorisen kehityksen erilaisuuteen liittyvän usein ongelmia myös äidinkielen ja matematiikan taidoissa.

Linno ja Luostarinen (1993, 58) toteavat koululyykkäystä saaneiden lasten (n = 9) menestymisen eri oppiaineissa olleen hyvää erityisesti lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa, joissa ketään ei mainittu heikkona. Motorisia taitoja vaativissa aineissa ja erityisesti liikunnassa oli puolestaan enemmän vaikeuksia, jotka johtuivat lasten motorisista vaikeuksista.

Tutkimuksessamme kognitiivis-motorisella edistymisellä tarkoitetaan oppilaan tietojen ja taitojen kokonaisvaltaista edistymistä ensimmäisen lukukauden aikana.

6 OPETTAJAN VALIUDET KOULUTULOKKAAN YKSILÖLLISEN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKIJANA

“Opettajan ammatti on vaativin ja herkin ihmistyön muoto” (Kivistö 1996, 17).

Heikkilä (1988, 46 - 48) jaottelee luokanopettajalta vaadittavat perustaidot neljään ryhmään. Ensimmäiseksi hän mainitsee taidon kokea tilanteiden konkreettiset tekijät käyttämällä havaintojen teossa koko persoonaansa. Toiseksi tarvitaan taitoa oppia jatkuvasti uutta aktiivisesti toimimalla ja kokeilemalla. Kolmanneksi opettajan pitää tehdä tarkkoja havaintoja sekä omasta sisäisestä todellisuudesta että myös ulkoisesta todellisuudesta. Viimeiseksi hän mainitsee taidon omaksua ja kehittää uusia malleja ja teorioita, joilla ymmärretään ja selvitetään kasvatuksen ja opetuksen ongelmatilanteita.

Opetuksen laatu riippuu niin opettajan persoonallisuudesta kuin hänen opetusmenetelmällisistä valmiuksistaankin (Kari 1996, 50). Kari (1977, 50 - 51) toteaa tutkimuksessaan kouluviihtyvyydestä ja opettajan roolista, että tärkeimmäksi opettajan piirteeksi kohosi läheinen ja toverillinen suhde ja toiseksi opettajan oikeuden- ja johdonmukaisuus eli se mitä opettaja on ihmisenä. Vasta tämän jälkeen tulivat opetustaito ja pätevyys sekä työrauhan ja kurin vaativuus, huumorintajuisuus, kärsivällisyys ja rauhallisuus.

Opetettaessa oppilasta, joka tarvitsee tavallista enemmän aikaa kypsymiseensä ja oppimiseensa, tarvitsee opettajakin aikaa ja tilaa omille tunteilleen ja kasvulleen opettajana - lapsen kasvatapahtuman tukijana (Syvälahti 1983, 141). Kantola (1988, 123 - 124) sanookin, että opettajalla täytyy olla vahva henkinen kunto ja terve itsetunto, koska hän joutuu kohtaamaan paineita koulun ulkopuolisesta maailmasta. Hän jatkaa, että opettajan työtä jaksaa tehdä vain, jos sitä tekee työn luonteen vaatimalla antaumuksella ja arvonnolla. Lemlech (1977, 37) painottaa, että opettajan on ensin opittava tuntemaan itsensä ennen kuin hän voi opettaa muita (ks. myös Määttä 1991, 152).

Koulukasvatuksessa painotetaan oppilaan ongelmien mahdollisimman varhais-
ta tiedostamista. Opettajan on syytä ryhtyä toimenpiteisiin ongelmien syytaustan
selvittämiseksi ja niiden poistamiseksi heti, kun oppilaan tilanne oleellisesti
muuttuu. Tämän vuoksi opettaja tarvitsee nykyisin työssään aikaisempaa
enemmän erityispedagogista tietoa ja taitoa selvittääkseen taustalla vaikuttavia
perimmäisiä syitä. (Salminen 1989, 61-63.)

Erityistukea tarvitsevien lasten kasvatusta ja opetus pyritään järjestämään nor-
maaliluokassa, jossa tarjolla olevat opetukselliset palvelut vastaavat heidän
kykyjään ja tarpeitaan. Oppilaan kehityksen kannalta erityistukea tarvitsevien
lasten opettajilta edellytetään riittävää erityispedagogista koulutusta. (Moberg
1984, 14.) Jotta lapsen yksilölliselle huomioimiselle luotaisiin parhaat mahdolli-
set edellytykset tulisi opettajien peruskoulutukseen lisätä erityispedagogista
ainesta ja ohjata opettajia löytämään erityisen tuen tarpeessa olevalle lapselle
soveltuvia yksilöiviä ratkaisuja (Kananaja 1993, 172). Määttä (1991, 153) huo-
mauttaa, että jokaisen opettajan tulisi arvioida omaa erityispedagogiikan tunte-
mustaan.

Lisäksi Moberg (1984) ehdottaa, että opettaja tarvitsee aikaisempia kokemuksia
erityistukea tarvitsevista oppilaista sekä halukkuutta työskennellä vanhempien ja
muiden oppilaan elämään vaikuttavien tahojen kanssa. Opettajalta odotetaan
joustavuutta koulujärjestelyissä, kykyä arvioida oppilaan yksilöllisiä opetustarpei-
ta, kykyä asettaa tavoitteita, suunnitella opetusta ja arvioida oppilaan kehitystä
sekä kykyä hyväksyä erilaisuutta. (Moberg 1984, 15.)

6.1 Opettajan sosiaaliset taidot

Koulunkäynnin alkuvaiheessa opettajan merkitys oppilaan elämässä korostuu:
oppilas kokee opettajan itselleen merkitykselliseksi ihmiseksi - vanhempien
sijaiseksi koulupäivän ajaksi - mikäli opettajan arvot, asenteet ja uskomukset
sekä lapsesta tehdyt havainnot ovat samankaltaisia kuin lapsen vanhemmilla
(Korpinen 1989, 31). Almqvistin (1994, 50) mukaan perheen, lapsen, koulun ja
ympäröivän yhteisön arvojen ja tavoitteiden tulee olla sopusoinnussa keske-
nään pyrittäessä myönteisiin kasvatustuloksiin. Tällöin lapsi voi kokea turvalli-

suutta ja hänen käsityksensä itsestään oppilaana kehitty myönteiseksi, hän arvostaa itseään ja luottaa itseensä (Korpinen 1989, 31).

Hyvä opetus edellyttää elävää vuorovaikutusta ja kykyä asettua vuorovaikutussuhteeseen oppilaiden kanssa. Hyvän opettajan tulee olla kiinnostunut oppilaisista ja hänellä tulee olla rohkeutta ja halua olla vuorovaikutuksessa oppilaisiinsa. (Määttä 1991, 149.) Vuorovaikutuksellinen suhde kasvattajan ja lapsen välillä rakentaa myös kasvattajan omaa persoonallisuutta, hänen minäkuvaansa muutoinkin kuin kasvattajana. Opettajan kaikki toimenpiteet vaikuttavat oppilaan minäkäsitykseen. (Korpinen 1988, 97 - 98.) Gordon (1979, 42 - 43) toteaa, että "kun sanot jotakin oppilaallesi, sanot samalla jotakin tästä oppilaasta. Jokainen vastaus joko lisää tai ottaa pois yhden kiven siitä sillasta, jota olet rakentamassa tähän oppilaaseen". Oppilaan ja opettajan keskinäinen vuorovaikutussuhde on koulun tärkeimpiä asioita, koska se vaikuttaa luokan ilmapiiriin, oppimistapahtumaan ja oppilan terveen minäkäsityksen kehitykseen. (Korpinen 1989, 30; Kääriäinen 1989, 81; Takala & Takala 1988, 150.)

Oppilaan itsehyväksynnän kehittymisen kannalta on tärkeintä se, että oppilas kokee olevansa luokkayhteisön kaikkien jäsenten taholta arvostettu ihmisenä eikä vain suorituksiensa tähden (Korpinen 1988, 95). Terve minäkäsitys sisältää yksilön itsetuntemuksen eli käsityksen siitä, millainen yksilö on, itsearvostuksen eli käsityksen siitä, minkä arvoinen yksilö on ja itseluottamuksen eli käsityksen mihin yksilö pystyy. Nämä minäkäsityksen eri puolet kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön saadessa ja toisaalta hankkiessa palautetta omasta itsestään ja toiminnastaan. (Korpinen 1989, 30.)

Itseluottamusta puolestaan edistää opettajan innostava, rohkaiseva sekä joustava opetustapa, jossa arvostetaan oppilaiden mielipiteiden eroavaisuuksia ja huomioidaan ne opetuksessa. Oppilaan saama palaute voi olla sanallista, mutta samalla tavoin vaikuttavat myös nonverbaaliset viestit, kuten ilmeet ja eleet. Myönteinen palaute edistää parhaiten oppilaan minäkäsitystä; negatiivinenkin, mutta rakentavassa hengessä annettu palaute on parempi kuin tilanne, ettei palautetta annettaisi ollenkaan. (Korpinen 1989, 32.)

Karin (1985) mukaan opettajien kasvatuserityksillä ja oppilaiden kokemalla sosioaffektiivisellä elämäntilanteella luokassa on selviä yhteyksiä. Hänen mukaansa opetus ei onnistu autoritaarisella opetusasenteella. Karin tutkimuksessa heikoimmaksi opettajatyypiksi osoittautui opettaja, jolle oli ominaista puutteellinen oppilaan asemaan asettuminen ja didaktisen ajattelun ja tavoitteen asetteluun sekavuus. Kari täsmentää tutkimuksessaan opettajan olevan tärkeässä asemassa luokan sosioaffektiivisen ilmapiirin luojana. Opettajan luonteenomaisilla piirteillä on yhteyttä siihen, millaisen luokkailmaston hän käytännön opetyössä voi muodostaa. Luokkailmasto puolestaan vaikuttaa oppimistuloksiin. (Kari 1985, 60 - 61.)

Luokanopettajan on kyettävä kiinnittämään huomiota yksittäisiin oppilaisiinsa, heidän käyttäytymisensä muutoksiin, sopeutumiseen ryhmään ja samalla koko luokkailmaston (Salminen 1989, 62). Opettajan on luotava luokkaan ilmapiiri, jossa lapsi voi rauhassa löytää oman olemuksensa eri puolia (Kantola 1988, 116). Korpisen (1989) mukaan oppilaan itsearvostusta edisti parhaiten lämmin luokkailmapiiri, jossa vallitsi opettajan kunnioittava ja empaattinen suhtautuminen oppilaisiin.

6.2 Opettajan pedagogiset keinot

Kantola mainitsee (1988, 116) ettei pelkkä didaktinen taito tee opettajasta hyvää opettajaa vaan tarvitaan taiteellisuutta, herkkyyttä ja persoonallista voimaa, joilla kosketetaan lapsen sielunelämää.

Koulun tulisi kehittää ja toteuttaa elämykselliseen ja kokemukselliseen oppimiseen tähtäviä työmenetelmiä, joissa lapsen persoonallisuus saa kasvun eväitä. Keskeistä on sellaisen oppimisen mahdollistaminen, jossa yhdistyvät omat kokemukset, luova ajattelu, ilmaisu ja esteettiset elämykset. (Linnilä 1997, 21.)

Yksittäisten oppilaiden huomioiminen tarkoittaa jo lakipykälänkin (PkL 3§) mukaan sitä, että "peruskoulun kasvatusta ja opetusta on järjestettävä kunkin oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti". Käytännössä tällä tarkoite-

taan opetuksen eriyttämistä sekä erilaisia koulun sisäisiä järjestelyjä, kuten esim. samanaikaisopetusta (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 130 - 133). Almqvistin (1994) mukaan opettajan tulee voida soveltaa opetustaan lasten oppimistyylien mukaisesti ja mitoittaa vaatimustaso siten, että lapsi kokee onnistumisen iloa oppiessaan (Almqvist 1994, 50; Lemlech 1988, 203, 207). Galloway ja Edwards (1991, 44 - 45) täsmentävät, että opettajakin kokee erityisiä onnistumisen elämyksiä voidessaan auttaa heikoimpia oppilaitaan eteenpäin. Ramsey (1991, 128 - 131) lisää, että opettajan tärkeinä tehtävinä ovat myös rajojen asettaminen ja sosiaalisena mallina toimiminen oppilailleen.

Yksilöllisyyden huomioiminen sisältää lapsen vahvuusalueiden tukemisen, itsetuntoa kohottavien onnistumisen kokemusten luomisen sekä lapsen yksilöllisten kykyjen ja edellytysten huomioimisen eli hänen kehitystasonsa (Linno & Luostarinen 1993, 10). Yksilöllistä oppimissuunnitelmaa varten opettajan tulee selvittää lapsen taito- ja tietotaso, tavoitetaso, persoonallisuus, oppimisstrategiat sekä oppimisympäristön merkitys (Linnilä 1997, 20). Toiminnan toteutuksen tulee edetä joustavasti ja olla muuntuvaa oppilaiden omat mielihalut ja kokemustausta huomioiden (Linno & Luostarinen 1993, 22).

Opettajan pedagogiset kyvyt näkyvät Korpisen (1988, 96 - 97) mukaan siinä miten yksilöllisesti hän pystyy opetustilanteessa asettamaan oppilaille tavoitteet, jakamaan työtehtävät, valitsemaan opetusmateriaalit ja -menetelmät ja antamaan oppilaille henkilökohtaista palautetta. Opettajan tulee kiinnittää opetuksessaan huomiota toisaalta oppilaiden yksilöllisyyteen mutta myös heidän sosiaalistamiseksi luokkaan. Tämän vuoksi opettaja joutuu ryhmittelemään oppilaitaan luokassa eri tavoin. Pyrkiessään yksilöllistämiseen hän joutuu eriyttämään ja pyrkiessään kehittämään luokan sosiaalistumista hänen tulee käyttää mahdollisimman heterogeenisiä ryhmiä. (Lemlech 1988, 57.)

Aikuisen periksiantamattomuus ja ehdottomuus tekee lapsen olon tyytyväiseksi ja turvalliseksi. Aikuinen asettaa rajat mutta ei hylkää, antaa rakkautta

ja ottaa syliin. (Linno & Luostarinen 1993, 41.) Opettajan suhtautuminen ja odotukset vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja saavutuksiin (Lemlech 1977, 41).

Salminen (1989) mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen opettamisessa on tärkeää suunnitella hänen työskentelynsä yksityiskohtaisesti joka päivä. Oppilaan yrityksiä käyttäytyä hyväksytyllä tavalla tulee tukea erilaisten positiivisten vahvistamismenetelmien avulla ja epäsuotava käyttäytyminen jätetään harkitusti huomioimatta. Perusrutiinien vakiinnuttaminen ja perussääntöjen noudattaminen luokassa ovat tehokkaita apukeinoja. Lapselle on annettava liikkumatilaa ja liikkumismahdollisuuksia. Oppilasta ohjataan omaan ajatteluun ja oma-aloitteisuuteen. Oppilaan tulee saada ohjausta myös vihasa ja suuttumuksensa verbaaliin ilmaisemiseen. Salminen toteaa vielä, että moniin yllättäviin kiukunpurkauksiin huumori on käyttökelpoinen rauhoituskeino. (Salminen 1989, 92, 100 - 101.)

Seuratessamme koululykkäystä saaneita lapsia opimme ymmärtämään heitä. Toisin kuin yleensä luullaan nämä lapset ovat rohkeita. Pelkästään se, että he ovat uskaltaneet "jäädä jälkeen" on todiste siitä.

He ovat kahdeksan vuotiaita - valmiitako aloittamaan koulun?

7 TUTKIMUKSEN ONGELMAT

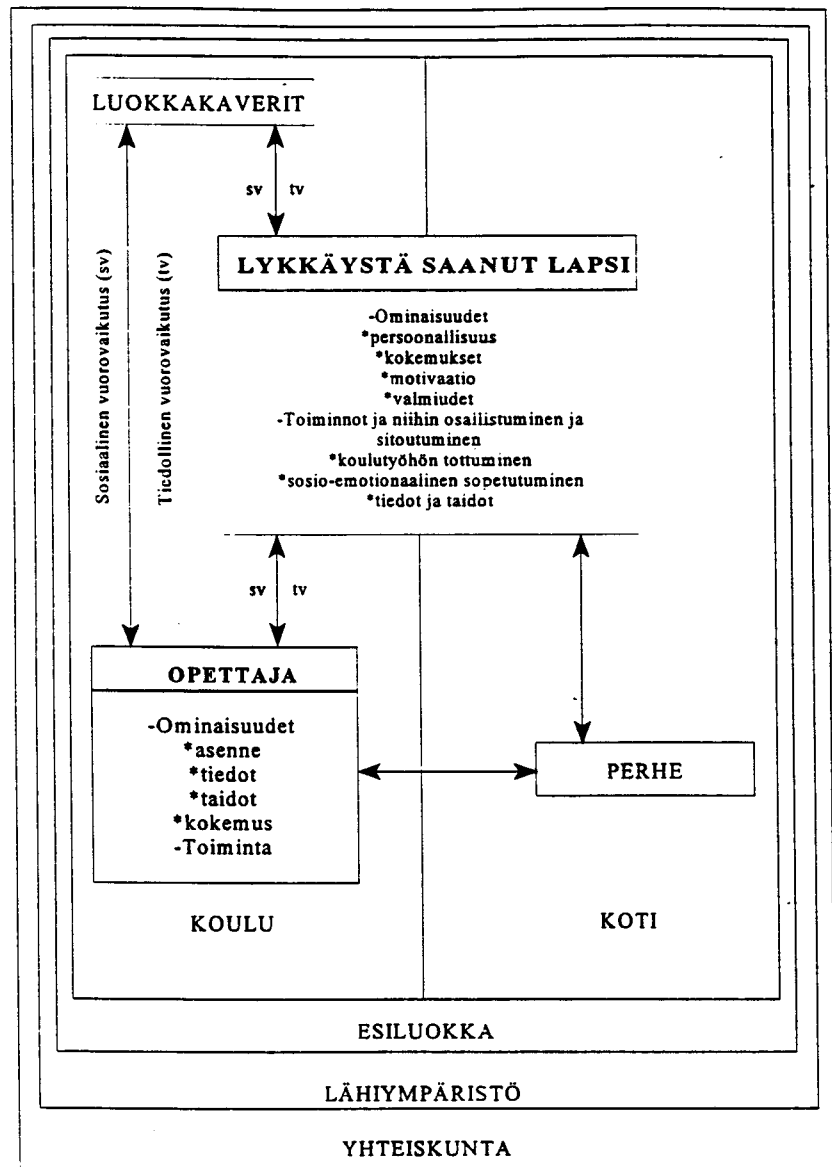
Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää koululykkäystä saaneen lapsen kouluun sopeutumista alkuopetuksen ensimmäisen syyslukukauden aikana sekä opettajan vastuullista roolia koulun aloitusvaiheessa. Alexander ja Entwistle (1988, 2) toteavat, että lapsen perussuhtautuminen koulunkäyntiin muodostuu kyseisen ajan kuluessa. Nissilän (1992, 13) mukaan ikätoverit alkavat merkittävästi lapselle entistä enemmän koulun alkuvaiheessa: monet oppimiskokemukset muodostuvat toimittaessa yhdessä luokkatovereiden kanssa. Samalla tieto omista mahdollisuuksista ja edellytyksistä kasvaa. Myös opettajalla on merkitystä oppilaalle koulun aloitusvaiheessa ja erityisesti kouluun sopeutumisessa (Koskenniemi 1982, 64; Poikkeus 1995, 137 - 138; Ramsey 1991; 126, 150). Alkuopetuksen opettajan tehtävänä on johdattaa lapsi koulukulttuuriin. Näin ollen opettajan ammatillinen pätevyys korostuu ja sen tulee edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua.

Tutkimuksemme jakaantuu kahteen pääongelmaan, joista ensimmäisessä pyrimme löytämään vastauksia siihen, kuinka koululykätty lapsi sopeutuu koulu-kulttuuriin yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten pohjalta olemme selvittäneet koululykkäystä saaneen lapsen kouluvalmiutta sekä koulutulokkaiden kouluun sopeutumista laaja-alaisesti. Toinen pääongelmamme käsittelee opettajan roolia koulun aloitusvaiheessa. Tämän taustaksi olemme yrittäneet selvittää, millainen on hyvä alkuopetuksen opettaja ja kuinka hän soveltaa koulutuksen ja kokemuksen kautta saamiaan tietoja ja taitoja tavoitteellisesti lasten lähtökohdat huomioiden.

Viitekehiksemme (kuvio 2) pohjalta pää- ja alaongelmiksemme muodostuvat seuraavat:

1. Miten koululykkäystä saanut lapsi sopeutuu kouluun ensimmäisen syksyn aikana?
 - 1.1 Miten hyvin oppilas tottuu koulutyöskentelyyn?

- 1.2 Millaisiksi muodostuvat oppilaan sosiaaliset suhteet ja asema koululuokassa?
- 1.3 Miten oppilas edistyy kognitiivisesti ja motorisesti?
2. Millaiset ovat opettajan valmiudet koululykkäystä saaneen lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukijana?
- 2.1 Miten opettaja asennoituu koululykkäykseen ja koululykättyyn lapseen?
- 2.2 Mitä keinoja opettajalla on käytettävissään koululykkäystä saaneen lapsen oppimisen tukemiseksi?



KUVIO 2. Tutkimuksen viitekehys

8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä luvussa selvitämme aluksi mitä kvalitatiivinen tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä teoriassa tarkoittaa. Tämän jälkeen esittelemme oman tutkimuksemme kohderyhmän, tutkimuksessa käytetyt tiedonkeruumenetelmät ja aikataulun sekä sen, miten olemme analysoineet tutkimuksemme tuloksia.

Tutkimusprosessimme on ollut pitkä ja luova. Aloittaessamme tutkimuksemme empiirisen osan, oli tavoitteenamme sisäistää pieni, mutta tärkeä osa koulun maailmaa eli koululyykkäystä saaneen lapsen kouluun sopeutuminen, osaksi omaa opettajuuttamme. Tunsimme tekevämme arvokasta työtä.

"Tutkijan roolini tulisi olemaan vaihteleva: on osattava selvittää, on osattava ymmärtää, on osattava olla näkymätön, hiljainen, on osattava suojella tutkimushankettaan, on osattava voittaa luottamus, on osattava elää jäsenenä yhteisössä siten, että säilyttää oman tutkijaidentiteettinsä (Syrjäläinen 1990, 62 - 63)."

8.1 Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on Syrjälän (1994, 13) mukaan yksilön kyky tulkita erilaisia ihmisten välisiä tilanteita ja tapahtumia, joiden perusteella hän luo merkityksiä omasta elinpiiristään ja ympäröivästä maailmasta. Tapaustutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti, tarkastellen sitä monitieteisesti eri näkökulmista. Ilmiötä tutkitaan sen luonnollisessa, sen hetkessä ympäristössä. (Syrjälä 1994, 13 - 15; Syrjälä & Numminen 1988, 5 - 7.) Tapaustutkimuksen kohteena on enemmän prosessi kuin tulos. Sen tarkoituksena on uuden oivaltaminen eikä aikaisempien tutkimuksien näkemysten todentaminen (Syrjälä 1994, 13.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto koostuu näytteistä; se on pala tutkittavasta asiasta (Alasuutari 1994, 78). Borg ja Gall (1989, 402) korostavat, että tapaustutkimus kohdistuu tiettyyn tapaukseen, joka voi olla ryhmä, yhteisö, tapahtuma,

ilmiö tai kuten tässä tutkimuksessa, itse yksilö ja hänelle tuttu ympäristö, koululuokka. Tämän vuoksi kvalitatiivinen tutkimus soveltuu erityisesti kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden tutkimukseksi (Boehm & Weinberg 1987, 11; Kirk & Miller 1986, 9). Tapaustutkimuksemme kohderyhmänä oli pieni näyte koulu-lykkäystä saaneista lapsista, joita yhdistivät esiluokkakokemukset ennen peruskoulun aloittamista.

Yhteistä tapaustutkimuksille on monipuolisten ja monin eri tavoin hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta; täten tapaustutkimus eroaakin muista tutkimustyypeistä (Syrjälä & Numminen 1988, 5-7). Keräsimme tutkimukseen tarvittavan aineiston observoimalla koulupäivien sisältöjä, haastatteleamalla lasten esiluokanopettajaa ja luokanopettajia ja tekemällä sosiometrisen mittauksen, Mosse-kissan seikkailutehtävän sekä minäkäsitysmittarin. Varsinaisten tiedonkeruumenetelmien ohella tutustuimme tutkittavien lasten piirustuksiin, vihkoihin ja työkirjoihin, koska halusimme täydentää havaintojamme lasten hienomotoriikasta, sanavarastosta sekä itseilmaisusta. Usean tiedonkeruumenetelmän käyttö loi mahdollisuuden syvällisempään ja yksityiskohtaisempaan tulosten tarkasteluun tutkittavien lasten sopeutumisessa kouluun.

Eräs kvalitatiivisen tapaustutkimuksen tyyleistä on etnografinen tapaustutkimus, jonka tavoitteena on ihmisten toimintojen ymmärtäminen sekä keskustelun ja uusien ajatusten herättäminen aiheesta (Borg & Gall 1989, 387 - 389). Toisin sanoen etnografisessa tutkimuksessa on tavoitteena inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Opetuksen tutkimus etnografisesti alkaa siitä, että tutkija kiinnostuu jostain kouluelämän piirteestä. On tyypillistä, että tutkija sisällyttää hankkeeseensa useampia, erilaisia kouluyhteisöjä, muodostaakseen laajemman kokonaiskuvan tutkittavasta asiasta. Kokonaiskuvan muodostumista edesauttaa tutkijan pitkäaikainen oleskelu tutkittavassa yhteisössä. (Syrjäläinen 1994, 77 - 79; Syrjälä & Numminen 1988, 23 - 28.) Tutkimuksemme on pienimuotoinen, kouluetnografinen tapaustutkimus, koska varsinainen tutkimusjaksomme kesti vain lukukauden.

8.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkija on kiinnostunut jostakin ongelmasta, tapahtumasta tai ihmisryhmästä, jolloin hän valitsee itse tutkimuskohteensa. Tutkimuskohteen valintaan voi vaikuttaa tutkittavan tapauksen tavanomaisuus, kriittisyys, poikkeuksellisuus, ainutkertaisuus, opettavuus tai paljastavuus. (Syrjälä & Numminen 1988, 19.) Tässä tutkimuksessa tutkijat valitsivat tutkimuskohteen oman mielenkiintonsa pohjalta.

Selvitettyämme itsellemme tutkimusaiheen, otimme yhteyttä tutkimuksen kohteena olevan kaupungin sosiaali- ja terveystalokeskukseen. Sieltä meidät ohjattiin kiertäville erityislastentarhanopettajille ja heiltä edelleen esiluokan opettajalle, joka oli kiinnostunut tutkimusaiheestamme ja loi mahdollisuudet yhteydenottoon tutkimuksen kohteena olevien lasten vanhempiin. Tämä tapahtui toukokuussa 1996. Esiluokan oppilaiden vanhemmista neljä antoi kirjallisen suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle. Vielä tässäkään vaiheessa emme voineet olla täysin varmoja tutkimuksemme kohderyhmästä, sillä tarvitsimme vielä tutkimusluvut rehtoreilta ja opettajilta niiltä kouluilta, joissa nämä neljä tutkimuslastamme koulunsa aloittivat. Tutkimuskoulujen rehtoreilta saimme suulliset tutkimusluvut henkilökohtaisten käyntien yhteydessä touko-syyskuussa 1996 sekä luokanopettajilta syyskuussa 1996.

Tutkimuksen suorittaja ja tutkimuskohde ovat aineistonkeruuvaiheessa vuorovaikutuksessa keskenään (Syrjälä 1994, 14). Kvalitatiivisen tutkimuksemme kohderyhmän muodostivat neljä kahdeksan vuotiasta, koululyykkäystä saanutta lasta sekä heidän ensimmäisen luokan opettajansa. Lapsista kolme oli poikia ja yksi tyttö. Koululyykkäyksen tutkimuksemme kohderyhmä sai eriasteisten sosiaalisten syiden sekä ennakoitavissa olevien oppimisvaikeuksien vuoksi. Lyykkäysvuoden tutkimuksen kohteena olevat lapset viettivät koulun yhteydessä toimivassa, kahdeksan oppilaan esiluokassa. Tutkimuskohteena olevien lasten opettajista kaikki olivat naisia. Kaksi opettajista aloitteli opettajanuraansa: he olivat toimineet ammatissaan 2-3 vuotta. Kolmas opettaja oli toiminut ammatissaan lähes kymmenen vuotta ja neljäs opettaja omasi pitkän kokemustaustan ja lähestyi jo eläkeikää. Tutkimuskohteemme ainutkertaisuus ja opettavuus

mahdollistivat kohteen yleisten piirteiden omaksumisen osaksi tulevaa opettajuuttamme.

8.3 Tutkimuksessa käytetyt tiedonkeruumenetelmät ja aikataulu

Keskeisin tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmistä oli luokkatilanteiden havainnointi, jota täsmennettiin opettajien haastatteluilla. Tämän lisäksi toteutimme kouluvalmiutta, lasten sosiaalista asemaa luokassa ja minäkäsitystä kartoittavat tehtävät. Tutkimuksemme näkökulma kouluun sopeutumiseen on laaja ja mielestämme useamman tiedonkeruumenetelmän käyttö mahdollisesti laadukkaamman tiedon aiheesta.

Tutkimusprosessimme kesti lähes kaksi vuotta. Jäsennetysti tutkimuksemme kulku on esitetty liitteessä 1.

Seuraavassa taulukossa esittelemme sekä tutkimuksessa käyttämämme menetelmät ongelmittain että menetelmien luonteen Borgia ja Gallia (1989, 4 - 9) mukailten. Taulukossa esitetään vain alaongelmat, joilla etsimme vastauksia kahteen pääongelmaamme.

TAULUKKO 1. Käytetyt menetelmät ongelmittain ja menetelmien luonnehdinta

Tutkimus- ongelmat	Tutkimusmenetelmät ja niiden luonne				
	Observointi (Kuvaileva)	Teema- haastattelu (Kuvaileva)	Sosiogrammi (Tulkitseva)	Minämittari (Tulkitseva)	Mosse- tehtävä (Tulkitseva)
1.1	X	X		X	X
1.2	X	X	X	X	
1.3	X	X		X	X
2.1	X	X			
2.2	X	X			

8.3.1 Observointi

Observoinnin avulla pyrimme selvittämään, miten hyvin oppilas tottui koulutyöskentelyyn, millaisiksi muodostuivat oppilaan sosiaaliset suhteet ja asema koululuokassa sekä miten oppilas edistyi tiedollisesti ja taidollisesti ensimmäisen syksyn aikana. Lisäksi tavoitteenamme oli selvittää koululykkäystä saaneen oppilaan ja hänen opettajansa välistä suhdetta sekä niitä keinoja, joita opettajalla oli käytettävissään koululykkäystä saaneen lapsen oppimisen tukemiseksi.

Observointimme oli osallistuvaa havainnointia. Osallistuvasta observoinnista puhutaan silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan. Tutkijan osallistumisaste vaihtelee aineistonkeruutarpeen mukaan. (Syrjäläinen 1994, 84.) Osallistuvan havainnoinnin etuna voidaan pitää sitä, että tutkija pääsee läheiseen vuorovaikutukseen kohteensa kanssa. Ei-osallistuva havainnoija puolestaan minimoi vuorovaikutuksen tutkittavien kanssa ja pystyy näin ollen tekemään tarkemmat muistiinpanot havainnoistaan kuin osallistuva tutkija. (Borg & Gall 1989, 391, 396; Grönfors 1982, 88.) Poikkeus (1995, 129) olettaa osallistuvan tutkijan muuttavan tutkimuksen luonnetta jonkin verran. Oppilaat tottuvat jokseenkin pian tutkijoiden läsnäoloon, mutta opettajien käyttäytyminen saattaa poiketa normaalista opetustilanteesta (Koskenniemi 1982, 48).

Lokakuussa 1996 tutustuimme kunkin tutkimuksen kohteena olevan lapsen luokkaan yhden koulupäivän ajan. Tutustumisemme tarkoituksena oli luoda kontaktit oppilaisiin ja heidän opettajiinsa sekä tulla luontevaksi osaksi luokkayhteisöä, jotta tutkijoiden läsnäolo ei häiritseisi luokkatyöskentelyä. Syrjäläisen (1994, 84 - 85) mukaan osallistuvan observoinnin tavoitteena onkin, että tutkijan toiminta koulussa sulautuisi osaksi normaalia kouluelämää. Käyntimme aikana emme tehneet kirjallista observointia. Muistiinpanojen tekeminen tapahtumahetkellä voi olla hankalaa, jos se häiritsee tilanteen luonnollista kulkua. Tutkijan on tällöin mahdollisimman nopeasti pystyttävä tilanteen jälkeen tekemään merkintöjä havainnoistaan ja huomioistaan sekä kirjoitettava ne lopulliseen muotoonsa mahdollisimman pian. (Grönfors 1982, 130.) Päivän päätteeksi keskustelimme yhdessä koulupäivän aikana tekemistämme havainnoista ja laadimme niistä yh-

teenvedon kenttämuistiinpanoihimme. Kenttämuistiinpanoja tässä tutkimuksessa ovat myös oppituntien observoinneista tehdyt muistiinpanot, valokuvat sekä kalenteri, johon merkitsimme haastattelu- ja observointiajankohdat sekä muut työhön liittyvät tapahtumat. Pyrimme toteuttamaan tutkimuksemme niin hienovaraisesti, etteivät tutkimuksemme kohteena olevat lapset erottuneet tutkimuksen takia luokan muista oppilaista. Vaikka koululykkäystä saaneet lapset olivat saattaneet vanhempiansa kanssa keskustella tutkimuksestamme ja heidän osallisuudestaan siinä, ei tämä seikka tullut julki missään koulutilanteista.

Pari viikkoa tutustumiskäyntimme jälkeen toteutimme ensimmäisen varsinaisen seurantakerran. Observointimme tueksi laadimme havainnointikaavakkeen, johon pyrimme kirjaamaan havaintoja lapsen toiminnasta ja sosiaalisista suhteista koulupäivän aikana. Observointipäivän jälkeen huomasimme, että kaavake ei vastannut tarkoitustaan vaan suuntasi liiaksi havaintojamme yksittäisiin tapahtumiin. Yksilön toiminta luokassa on ennalta-arvaamatonta. Havainnoimalla vain tiettyjä, yksittäisiä asioita, olisi paljon tärkeää jäänyt kirjaamatta. Tämän vuoksi muutimme käytäntöämme siten, että kirjasimme ylös kaikki tutkimusongelmiemme kannalta merkitykselliset tapahtumat, jotka koskivat tutkimuksen kohteena olevaa lasta. Tätä menetelmää käytimme alusta alkaen opettajan toiminnan observoinnissa. Alasuutari (1994, 234 - 235) toteaa, että havaintoja on pyrittävä tekemään kaikesta mahdollisesta. Mitä paremmin onnistuu keräämään havaintoja avoimin silmin, sitä rikkaamman aineiston saa.

Molemmat tutkijat tekivät kirjallista observointia. Näin saimme ylös mahdollisimman paljon arvokasta tietoa tutkimuksen kohteena olevien lasten toiminnasta muuttuvissa luokkatilanteissa. Kahden samanaikaisesti observeivan tutkijan silmin kykenimme havainnoimaan tilanteita, niihin johtaneita syitä ja seurauksia laajemmin, kuin jos observeijia olisi ollut vain yksi. Tämä lisää osaltaan tutkimuksemme luotettavuutta. Olimme sopineet luokanopettajien kanssa, että mikäli tunneilla tarvitaan apuopettajia, on meistä aina vuorollaan toinen käytettävissä, toisen observeidessa tilannetta. Tällä pyrittiin varmistamaan ettei mitään tärkeää jäänyt huomioimatta. Tällaisia tilanteita tutkimuspäivinä oli kuitenkin vähän. Kirjallisen observoinnin lisäksi keskustelimme välituntien aikana observoinnin pohjalta nousseista kysymyksistä, mikäli niitä ilmeni.

Kaikkiaan varsinaisia observointipäiviä kertyi kutakin lasta kohden neljä ja viimeinen käyntimme tapahtui tammikuussa 1997. Mielestämme kerran kuussa tapahtuva tarkka observointi antoi kattavan kuvan koululyykkäystä saaneen lapsen sopeutumisesta kouluun. Observointiamme tuki alusta alkaen avoin vuorovaikutussuhde luokkien opettajiin: käyntiemme aikana keskustelimme opettajien kanssa myös siitä, oliko mitään oleellista tapahtunut edellisen käyntikertamme jälkeen.

8.3.2 Teemahaastattelu

Tutkija ei voi havainnoida tutkittavan ajatuksia, tunteita eikä aikaisempia tapahtumia. Tutkija ei myöskään voi havainnoida sitä, miten tutkittava kokee ja jäsenteää maailmaansa ja minkälaisia merkityksiä hän luo ympäristönsä tapahtumista. (Patton 1990, 278.) Syventääksemme ja tarkentaaksemme observoinnin avulla saamaamme tietoa tutkimuksen kohteena olevista lapsista ja heidän opettajistaan, haastattelimme esiluokanopettajaa sekä lasten luokanopettajia. Usein haastattelua käytetäänkin täydentämään ja syventämään havainnoimalla saatuja tietoja, sillä haastattelu yksinään käytettynä on harvoin riittävä aineistonkeruumenetelmä. (Grönfors 1982, 106; Syrjäläinen 1994. 88.)

Käyttämämme haastattelumuoto oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka nimitys johtuu siitä, että se kohdennetaan tiettyihin, ennalta määrättyihin teemoihin, joista keskustellaan. Tyypillisiä piirteitä teemahaastattelulle ovat laajuus, syvyys ja henkilökohtainen konteksti. Laajuudella ja syvyydellä tarkoitetaan haastattelutilanteessa haastateltavan mahdollisuutta tuoda esille kaikki haluamansa näkökohdat mahdollisimman tarkasti. Henkilökohtaisella kontekstilla vastaavasti sitä, että haastateltavien aiemmat kokemukset ja ominaisuudet selvitetään haastattelussa, koska ne määräävät ilmiöille annettavia merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36.)

Haastattelurungon laatiminen vaatii haastattelijalta tiettyjä taustatietoja tutkimuksen teoriasta sekä havainnoinnin kautta tullutta informaatiota tutkittavasta aiheesta. Haastattelu on eräänlaista keskustelua ja hyvässä keskustelussa molemmat osapuolet ovat tasavertaisessa asemassa. Haastattelutilanteessa haas-

tattelijan rooli on merkittävä, sillä hän vie keskustelua eteenpäin. Hänen tulee kyetä erottamaan, milloin haastattelu käsittelee tutkimuksen kannalta olennaisia aihealueita ja milloin ei, jotta keskustelun voisi tarvittaessa kääntää olennaisiin ja merkityksellisiin aiheisiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 94 - 95; Syrjäläinen 1994, 86.)

Haastattelimme esiluokanopettajaa kaksi kertaa. Ensimmäinen haastattelu tapahtui esiluokassa keväällä 1996, aivan tutkimuksemme alkuvaiheessa. Teemahaastattelun runko (liite 2) jakaantui neljään pääosaan: tutkimuksen kohteena olevien lasten koululykkäysprosessiin, koululykättyihin lapsiin, heidän koulunaloittamiseensa sekä yhteistyöhön tulevien luokanopettajien kanssa. Lisäksi olimme kirjanneet kunkin osion alle tukisanoja, joiden sisällöistä toivoimme saavamme tietoa. Tässä vaiheessa tutkimusongelmat eivät olleet vielä jäsentyneet lopulliseen muotoonsa. Haastattelun suurimmaksi anniksi muodostuikin se, kuinka lasten koululykkäysvuosi oli sujunut sekä esiluokanopettajan oppilaidentuntemus. Haastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin puhtaaksi; haastattelun kesto oli 45 minuuttia.

Joustavuus tapaustutkimuksessa tulee näkyviin siinä, että tutkimus voi toteutukseltaan muuttua tilanteen olosuhteiden perusteella. Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu usein tutkijan aiemmin saamien tietojen täydentäminen kentällä. (Syrjälä 1994, 15.) Työn edistyessä huomasimme puutteita tiedoissamme tutkimuksen kohteena olevien lasten koululykkäyksen syistä. Tämän vuoksi toinen tutkijoista kävi keskustelemassa esiluokanopettajan kanssa toistamiseen marraskuussa 1996. Keskustelu sisälsi myös pohdiskelua lasten kouluun sopeutumisesta tutkijoiden tekemien havaintojen pohjalta. Tässä tutkimuksessa esiluokanopettaja ei ollut varsinaisena tutkimuksen kohteena, vaan hänen asiantuntemustaan hyödynnettiin tutkimuksen kohteena olevien lasten esikouluvuoden ajalta. Tämän vuoksi esiluokanopettajan kanssa käytyä toista keskustelua ei nauhoitettu, vaan tutkija kirjasi ylös tärkeimpiä esilletulleita asioita.

Poikkeus (1995, 129) painottaa, että aikuisia, joilla on jatkuva vuorovaikutussuhde lapseen, voidaan pyytää arvioimaan lapsen käyttäytymistä ja toverisuhteita. Tässä tutkimuksessa tällaisia aikuisia olivat luokanopettajat. Opettajien arvioi-

ntien lisäksi halusimme selvittää, millaisin keinoin he pyrkivät toteuttamaan opetusta luokassaan ja millaisena he kokevat vuorovaikutussuhteen luokkansa tutkittavaan lapseen. Haastatteluihin sisällytimme myös aineksia yhteiskunnan tarjoamien resurssien vaikutuksista opettajan tämänhetkiseen työhön.

Tammikuussa 1997 teimme haastattelut luokanopettajille. Haastatteluja ennen olimme keränneet aineistoa observoinnin, sosiometrisen mittauksen, minäkäsitysmittarin sekä kouluvalmiustehtävän avulla. Haastattelujen tarkoituksena oli vahvistaa erityisesti observoinnin avulla saatuja havaintoja ja tämän vuoksi haastattelut suoritettiin aineistonkeruun viimeisessä vaiheessa. Syrjäläisenkin (1994, 86) mukaan kouluetnografiassa kannattaa haastattelut aloittaa vasta sitten, kun takana on riittävän pitkä havainnointijakso. Olimme etukäteen laatineet haastattelurungon (liite 3), jota emme kuitenkaan orjallisesti noudattaneet vaan etenimme luontevasti luokanopettajien kerronnan mukaan. Hirsjärvi ja Hurme (1985, 37) toteavatkin puolistrukturoidun teemahaastattelun olevan menetelmänä joustava, sallien täsmennyksiä ja kysymysten tulkintoja. Siitä puuttuu strukturoidulle haastattelulle ominainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys.

Luokanopettajille lähetimme haastattelurungot vuoden 1997 alussa, tarjotaksemme heille mahdollisuuden pohtia ennalta vastauksiaan haastattelun teema-alueisiin. Opettajat olivat tyytyväisiä saadessaan etukäteen mieltä suhdettaan tutkittavaan lapseen, koululykkäykseen sekä omaan opettajuuteensa. Haastattelut toteutettiin opettajien toivomina ajankohtina kouluilla. Molemmat tutkijat olivat pääsääntöisesti paikalla haastattelutilanteissa; yhden haastatteluista teki vain toinen tutkijoista aikatauluongelmien vuoksi. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelut kestivät 45 minuutista vajaaseen puoleentoista tuntiin.

Haastateltavat opettajat olivat avoimia ja ilmeisen kiinnostuneita keskustelemaan aiheesta, mikä näkyi haastatteluissa monisanaisuutena sekä mielipiteiden runsautena. Vuorovaikutussuhde muodostui alusta alkaen luottamukselliseksi, koska selvitimme tutkimuksen tarkoituksen ja tärkeyden heille jo ensimmäisellä yhteydenottokerralla. Haastattelua pidetään onnistuneena silloin, kun haastateltava innostuu puhumaan luottamuksellisesti tutkittavasta asiasta (Syrjäläinen 1994, 87).

8.3.3 Sosiometrinen mittaus

Koululuokassa vallitsevista toverisuhteista voidaan saada kuva sosiometrisen kyselyn avulla. Shafferin (1994, 550) mukaan sosiometrinen mittaus tarkoittaa sitä, että jokaista ryhmän jäsentä pyydetään nimeämään henkilö, jonka kanssa hän mieluiten toimisi eri tilanteissa. Nimeämisen perusteella voidaan tehdä luokittelu yksilön sosiaalisesta asemasta ryhmässä, mikä heijastelee yksilön sosiaalisen käyttäytymisen laatua sellaisena, kuin ryhmän muut jäsenet ovat sen kokeneet. Sosiometrisen mittauksen perusteella ei kuitenkaan voida selvittää syitä sosiaaliseen asemaan ryhmässä. Yksilön käyttäytymisen lisäksi toverisuosioon voivat vaikuttaa monet fyysiset ominaisuudet sekä erilaiset ryhmäprosessit. (Poikkeus 1995, 128 - 129.)

Pyrkimyksenämme oli tutkia kohteena olleiden lasten sosiaalista asemaa ja rooleja luokassa. Tutkimuksemme kannalta oli tärkeää selvittää, kuinka hyvin koululuykätty lapsi oli sopeutunut luokkayhteisöön. Menetelmänä käytettiin nimikkoluokka-opiskelijaryhmän laatiman sosiometrisen mittauksen mukailtua versiota (liite 4, Jussila & Toivonen 1979, 248).

Mittarin esitestaus suoritettiin marraskuussa 1996 alkuopetuksen yhdysluokalla. Esitestauksen avulla täsmensimme tehtävänantoa siten, ettei omaa nimeä saanut käyttää tehtävässä. Myös saman nimen käyttöä useassa eri kohdassa tuli välttää, millä pyrittiin ehkäisemään parhaan kaverin mainitseminen monissa rooleissa.

Tutkittavien lasten luokilla sosiometriset mittaukset suoritettiin joulukuussa 1996. Koska tutkimuksen kohteena oli ensimmäinen luokka, eivät kaikki oppilaat osanneet vielä kirjoittaa toistensa nimiä. Tämän vuoksi kävimme aluksi yhteisesti taululla lävitse oppilaiden nimet. Tutkijat piirsivät taululle luokan pohjapiirroksen pulpetteineen ja kukin oppilas sai vuorollaan kertoa nimensä, joka kirjattiin taululle. Piirrosta tehtäessä huomioitiin myös poissaolijat, jotta heidätkin muistettiin nimetä tehtävässä. Tehtävänanto eteni kohta kohdalta yhteisesti siten, että toinen tutkijoista luki aukotettua viitetarinaa kuvitellusta metsäretkestä. Aukkokohdat oppilaiden tuli täydentää niiden luokkakavereiden-

sa nimillä, joihin tarinan kuvaus parhaiten sopi. Mikäli luokalla oli samannimisiä oppilaita, käytimme etunimen yhteydessä lisäksi sukunimen ensimmäistä kirjainta. Toinen tutkijoista kirjoitti samanaikaisesti taululle sen kohdan numeron, missä oltiin menossa sekä piirsi numeron perään yhden tai kaksi viivaa, riippuen siitä, montako aukkopaiikkaa piti täydentää. Sovimme yhteiseksi käytänteeksi viittauksen, mikäli vastausvaiheessa esiintyisi ongelmia. Korostimme oppilaille myös tehtävän suorittamista itsenäisesti. Vastaukset kirjattiin erillisille papereille, jotka tutkijat kokosivat tehtävän päätyttyä. Sosiometrinen mittaus kesti kaikkiaan puoli tuntia.

Koskenniemen (1982, 73, 89) mukaan sosiogrammissa ei käy ilmi, kuinka paljon oppilaat ovat todellisuudessa kosketuksissa toisiinsa. Sen sijaan ystävyys-suhteiden verkostosta näkyy, miten luokan oppilaat ovat liittyneet toisiinsa. Observoinnin avulla voidaan lisäksi selvittää, miten laajalti he ovat tekemisissä keskenään. Observointi ja sosiometrinen mittaus tukevat siis toisiaan.

Sosiometrinen mittaus onnistui hyvin. Oppilaat kokivat sen eräänlaisena äänestystilanteena: he halusivat heti tehtävän jälkeen saada selville sen, kuka oppilaista sai eniten mainintoja johtajaksi. Tämä motivoi heitä keskittyneeseen työskentelyyn tehtävän aikana. Vaikka korostimme tehtävän aluksi itsenäistä työskentelyä, sai tehtävän luonne kuitenkin aikaan non-verbaalista viestintää oppilaiden keskuudessa.

8.3.4 Minäkäsitysmittari

Mittarin tarkoituksena oli pyrkiä selvittämään oppilaan käsityksiä itsestään yksilönä sekä luokkayhteisönsä jäsenenä. Halusimme myös selvittää ja täsmentää oppilaan käsityksiä omasta sopeutumisestaan kouluun. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi minäkäsitysmittarin oppilaan haastattelun sijaan siksi, ettemme halunneet tutkimuskohteemme erottuvan luokan muista oppilaista. Tämän vuoksi jokainen tutkimusluokkien oppilas teki tehtävän.

Muokkasimme minäkäsitysmittarin (liite 5) Lummelahden (1990, 170 - 171) heikosti päiväkotiin sopeutuvien kuusivuotiaiden minäkäsityshaastattelun pohjal-

ta. Aluksi mittari koostui 50 eri kohdasta, joista 48 oli kysymysmuotoista ja kaksi piirros/kirjoitusmuotoista. Havaitimme kuitenkin ensimmäisen mittauskerran jälkeen tehtävän liian pitkäksi ja raskaaksi ensimmäisen luokan oppilaille, joten vähensimme mittarin sisältämät kysymykset 25:een. Kysymykset kuvaavat sosiaalista vuorovaikutusta, mielialaa, persoonallisuuden piirteitä, arviointia omista taidoista ja ominaisuuksista.

Lasten itsearviointitehtävä suoritettiin samana päivänä luokanopettajien haastattelujen kanssa, tammikuussa 1997. Itsearviointitehtävässä käytettiin erillisiä tehtäväpapereita. Tehtävässä edettiin yhteisesti kohta kohdalta siten, että toinen tutkijoista esitti kysymyksen suullisesti ja pyysi tämän jälkeen merkitsemään rastiin sen sanan alle, mikä parhaiten kuvaa oppilasta tai hänen toimintaansa. Vaihtoehtoiset sanat olivat usein, joskus ja ei koskaan. Samanaikaisesti toinen tutkijoista kirjoitti taululle epäselvyyksien välttämiseksi sen kysymyksen numeron, missä oltiin menossa. Ne oppilaat, jotka osasivat lukea, tekivät tehtävän nopeammin ja itsenäisesti loppuun. Piirros/kirjoitustehtävään siirryttiin kaikki yhtä aikaa. Siinä oppilaiden tuli kirjoittaa ja/tai piirtää asioita, joista he pitivät tai jotka tuntuivat helpolta koulussa sekä asioita, joista he vastaavasti eivät pitäneet tai jotka tuntuivat vaikeilta. Tehtävän toteutus kesti yhden oppitunnin. Myös luokanopettajat tekivät tapausoppilaista arviointitehtävän.

Keskustelimme yhteisesti tehtävän aikana eteentulleista vaikeista tai vieraista sanoista, millä ehkäisimme kysymysten väärinymmärtämisen mahdollisuuden. Korostimme edelleen itsenäistä työskentelyä ja sen erityismerkitystä juuri tässä tehtävässä. Tehtävän asettelu vaati huolellista työskentelyä, koska oppilaiden tuli pystyä pitämään kysymys ja sitä vastaava oma arviointikohta samalla rivillä. Tämä tuotti hankaluuksia ja siksi apuvälineenä käytettiin viivainta tai vihkonreunaa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään siten, että sitä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta (Alasuutari 1994, 74). Itsearviointitehtävän tarkoituksena oli yhdistää kolme näkökulmaa: tutkijoiden tekemien havaintojen, opettajan arvioinnin ja lapsen oman itsearvioinnin pohjalta pyrittiin saamaan vastauksia siihen, kuinka lapsi sopeutuu kouluun. Tutkijan tavoitteena on saada

monimetodisesti tietoa tutkimuskohteestaan ja tämä niin sanottu triangulaatio on tapaustutkimuksen metodologian keskeinen piirre (Syrjälä & Numminen 1988, 78).

8.3.5 Mosse-kissa tehtävä

Kouluvalmiuksien kartoittamisessa käytimme apuna Kananojan (1993, 109) laatimaa, kielellisiin ohjeisiin perustuvaa piirtämistehtävää Mosse-kissan seikkailuista (liite 6). Tehtävässä Mosse-kissa seikkailee sadussa. Satuhahmon mukanaolo poistaa suorituspaineita ja helpottaa tehtävään keskittymistä. Mielikuvituksen käyttäminen tekee kouluvalmiuden kartoittamistilanteesta mieluisan. Tehtävän avulla voidaan tarkastella yksilön ohjeiden seuraamiskykyä, käsitteiden hallintaa ja kuullun ymmärtämistä.

Toteutimme tehtävän marraskuussa 1996. Se tehtiin erilliselle tehtäväpaperille, josta käytimme nimeä kartta ja jonka perusteella seurasimme Mosse-kissan seikkailua. Tehtäväpaperia täydennettiin ohjeiden mukaan lyijykynällä. Toinen tutkijoista toimi ohjeiden antajana ja toinen tarkkaili tutkimuksen kohteena ollutta lasta ja hänen työskentelyään tehtävän aikana. Aikaa tehtävässä kului noin 20 minuuttia.

Ennen tehtävää painotimme oppilaille, että ohjeet tuli kuunnella ensin kokonaan loppuun ja aloittaa tehtävän tekeminen vasta sen jälkeen, kun siihen annettiin lupa. Tehtävän jälkeen keskustelimme siitä, mikä tehtävässä oli ollut helppoa ja mikä vaikeaa. Jokaiselle tutkimusluokalle annoimme positiivissävytteisen palautteen tehtävän onnistumisesta seuraavalla tapaamiskerralla.

8.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tarkoitus on tehdä tulokset järkeviksi ja merkitykselliseksi (Syrjälä & Numminen 1988, 124). Tutkimusaineistomme järjestely ja analysointi aloitettiin alustavasti aineistonkeruuvaiheessa. Syrjäläinenkin (1994, 89) toteaa etnografisesta tutkimuksesta, että analyysi alkaa usein jo kenttätyövaiheessa (ks. myös Savolainen 1991, 453; Syrjälä & Numminen 1988, 77, 124). Kvalitatiiv-

visen tutkimuksen analyysi on vaativampi kuin sen aineiston keruu (Mäkelä 1990, 52). Olimme varanneet jokaiselle aineistonkeruumuodolle omat kansionsa, joiden sisällä oli omat taskunsa kullekin tutkimuksen kohteena olleelle lapselle sekä heidän opettajilleen. Näin aineistomme pysyi järjestyksessä ja eteni kronologisesti.

Laadimme jo tässä vaiheessa yhteenvedot Mosse-tehtävistä ja sosiogrammeista lopullista aineiston analysointivaihetta helpottaaksemme. Mosse-tehtävän tulokset kokosimme koontilomakkeelle, johon kirjasimme ylös havaintojamme oppilaan työskentelytottumuksista tehtävän aikana sekä hänen kielellisestä ymmärtämisestään, muistista ja käsitteenmuodostuksesta. Sosiogrammi käsiteltiin alustavasti siten, että laskimme kunkin oppilaan saamat maininnat jokaisessa sosiogrammin kohdassa. Näiden perusteella piirsimme sosiometriset kuvaajat. Aineistomme käsittelyä auttoi myös se, että kansioden lisäksi meillä oli käytössämme erillinen vihko, jonne kirjasimme ajatuksiamme ja ideoitamme tutkimuksen edetessä. Tämän ideapankiksi nimeämämme vihkon käyttö selvensi ja tarkensi käsityksiämme tutkimusaiheestamme, käyttämistämme tutkimusmenetelmistä sekä tutkimuksemme luotettavuudesta.

Aineistonkeruuvaiheen päätyttyä tammikuussa 1997, litteroimme puhtaaksi luokanopettajille tekemämme haastattelut sekä piirsimme asenneprofiilit minämittareiden pohjalta. Tämän jälkeen otimme kopiot kenttämuistiinpanoista. Molemmat tutkijat lukivat lävitse kaikki kenttämuistiinpanot useaan kertaan ja merkitsivät marginaaleihin ajatuksiaan ja havaintojaan luetun pohjalta. Näin olimme työstäneet ensimmäiseen kertaan tutkimusaineistomme.

Seuraavana yhdistimme aineistomme siten, että kutakin lasta ja opettajaa koskeva aines koottiin omaan kansioonsa. Syrjäläisen (1994) mukaan analyysi pohjautuu haastattelurunkoon mutta ennen kaikkea hän näkee sen tutkijan ajatteluna ja pohdintana (Syrjäläinen 1994, 89). Analysointimme perustan muodostivat tekemämme kenttämuistiinpanot sekä luokanopettajien haastattelut. Muiden aineistonkeruumuotojen avulla täydennettiin ja tarkennettiin kenttämuistiinpanojen ja haastattelujen tuloksia.

Tässä vaiheessa työstimme haastattelut ja kenttämuistiinpanot uudestaan. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tunnusomainen piirre on havaintojen luokittelu, jossa tutkija käy läpi aineistoaan ennalta määritellyn ryhmittelyn pohjalta (Mäkelä 1990, 54). Tämä tapahtui siten, että erottelimme tekstistä lasta ja opettajaa koskevan aineksen toisistaan käyttämällä apuna kahta eri väriä. Tämän jälkeen sekä lasta että opettajaa koskeva aines jaettiin kolmeen ryhmään tutkimusongelmiemme pohjalta. Oppilasta koskeva aines merkittiin haastatteluihin ja kenttämuistiinpanoihin numeroin: 1. koulutyöskentelyyn tottuminen, 2. sosioemotionaalinen sopeutuminen ja 3. kognitiivinen ja motorinen edistyminen. Vastaavasti opettajaa koskeva aines merkittiin kirjaimin: A. opettajan asennoituminen koululykkäykseen ja tutkittavaan oppilaaseen B. opettajan käytettävissä olevat keinot tukea tutkittavaa oppilasta ja C. opettajan valmiudet ottaa vastaan koululykkäystä saanut lapsi. Tämän työvaiheen tutkijat suorittivat yhteisesti havainnoistaan ja tulkinnoistaan keskustellen.

Saadaksemme tarkemman käsityksen tutkimuksemme kohteena olevien lasten sosiaalisesta asemasta luokassa, laskimme yhteen kaikkien luokkien oppilaiden saamat maininnat sosiogrammin eri kohdissa. Tämä ns. sosiaalisuuspistemäärä sisälsi kaikkien lapsen saamien mainintojen lukumäärän ja se ilmaisi lapsen sosiaalista suosiota luokkayhteisössä. Myönteisyyttä sosiogrammissa (liite 4) osoittavat kohdat 'johtaja', 'apuri', 'ystävä' ja 'rohkea'. Kielteistä sosiaalista asemaa luokkayhteisössä kuvaavat kohdat 'häiritsijä' ja 'ei osallistu'. Kaikkien taupausluokkien oppilaiden sosiaalisuuspistemäärät eriteltiin ja laskettiin yhteen. Tämän jälkeen laadimme yhteenvedon tutkittavien lasten sosiaalisesta asemasta.

Tutkimuksen kohteena olevien lasten sosiaalisuuspistemäärät on esitetty kunkin kohdalla taulukkoina tuloksissa. Lisäksi kuvaamme kunkin koululykkäystä saaneen lapsen luokan sosiaalisen verkoston kehäkuviolla. Kuvioissa 3, 4, 5 ja 6 luokkien oppilaat on sijoitettu kehille siten, että mitä suurempi oppilaan sosiaalisuuspistemäärä on, sitä kesemmälle hän sijoittuu. Kehäkuvioiden pisterajat määritimme siten, että uloimmalla kehällä ovat oppilaat, jotka saivat alle viisi pistettä sosiogrammissa. Seuraavalla kehällä ovat oppilaat, joiden sosiaalisuuspistemäärän vaihteluväli oli 6 - 10 pistettä. Sitä seuraavalla vaihteluväli oli 11 -

15 pistettä. Toiseksi sisimmällä kehällä väli oli 16 - 20 pistettä ja keskelle sijoituville oppilailla yli 20 pistettä. Alleviivasimme kuvioissa oppilaat, joilla on myönteinen asema luokassaan. Heidät on sijoitettu kuvioissa vasemmille puoliskoille. Kursivoidulla tekstillä merkitsimme oppilaat, jotka saivat sosiogrammissa yhtä paljon sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja. Kuvioiden oikean puoleisille puoliskoille sijoittuvat oppilaat, joilla on kielteinen asema luokissaan.

Minämittarin tuloksia analysoitaessa jaoinme mittarin sisältämät 25 kysymystä positiivis- ja negatiivissävyisiin kysymyksiin: mittari sisälsi näin ollen 15 positiivis- ja 10 negatiivissävytteistä kysymystä. Tämän jälkeen tarkastelimme tutkimuksen kohteena olleiden lasten arvioita itsestään ja selvitimme suhtautuivatko lapset itseensä myönteisesti vai kielteisesti. Minämittarin (liite 5) kohdat 1- 2, 4 - 6, 8 - 12, 14, 16 - 17, 20 ja 24 kuvaavat myönteistä suhtautumista itseen ja omaan toimintaan. Muut kohdat merkitsevät kielteistä suhtautumista. Mikäli oppilas vastasi myönteisin kysymyksiin vaihtoehdolla 'usein' tai kielteisiin kysymyksiin vaihtoehdolla 'ei koskaan', tulkitsimme tämän positiiviseksi asennoitumiseksi. Vastaavasti jos hän arvioi itsensä myönteisen kysymyksen kohdalla vaihtoehdolla 'ei koskaan' tai kielteisen kohdalla vaihtoehdolla 'usein', tulkitsimme tämän negatiiviseksi suhtautumiseksi.

Etnografinen tutkimus on tulkinnallista, millä tarkoitetaan sitä, että tutkija tulkitsee tutkittaviensa tulkintoja. Onnistunut tulkinta käyttää kerrannollisia kuvauksia, joiden avulla ilmiöiden tarkoitukset ja merkitykset selvenevät. (Syrjäläinen 1994, 96.) Raportoimme tutkimuksemme tulokset yksityiskohtaisesti ja selkeästi sekä käyttäen kuvailevaa kieltä. Raporttimme sisältää runsaasti perusteltuja, suoria lainoja haastatteluista sekä kenttämuistiinpanoista. Tällä keinolla kuvaamme tapahtumat totuudenmukaisesti. Raportointi etenee oppilaskeskeisesti ongelmittain.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuus riippuu kenttätutkijan taidoista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimusväline ja laadulliset menetelmät antavat hänelle mahdollisuuden syvälliseen ja yksityiskohtaiseen tapuksen tutkimiseen. (Patton 1990, 13 - 14.) Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus määritellään validiuden ja reliaabeliuden avulla, joilloin tapaustutkimuksessa puhutaan uskottavuuden osoittamisesta sekä tulosten soveltamisesta ja toistettavuudesta (Syrjälä & Numminen 1988, 135).

Validius tarkoittaa sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. Sisäisessä validiudessa on kyse siitä, havainnoiko ja analysoiko tutkija niitä asioita, jotka olivat hänen tavoitteinaan. Tutkijan tulee selvittää itselleen omat kiinnostuksen kohteensa ja odotuksensa, estääkseen väärien asioiden havainnoinnin, mikä voi johtaa aineiston väärintulkintaan. (Borg & Gall 1989, 405 - 406, 455 - 456; Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137.)

Ulkoinen validius tarkoittaa yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Siinä tarkastellaan ovatko saadut tutkimustulokset siirrettävissä toiseen tilanteeseen. (Grönfors 1982, 174 - 175; Mäkelä 1990, 53; Syrjälä & Numminen 1988, 142.) Ulkoisen validiuden virheellisyys vältetään raportoimalla tutkimuksen vaiheet, käsitteet, tekniikat ja teoria tarkasti (Syrjäläinen 1994, 101). Tutkimuksemme on tehty tapausoppilaiden luonnollisessa ympäristössä ja analyysi on yhteydessä oppilaiden luokkayhteisöön. Tulokset eivät näin ollen sellaisenaan ole siirrettävissä toiseen vastaavaan luokkaan. Lukija voi itse vertailla tutkimustuloksia toisiin samankaltaisiin tutkimuksiin.

Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta. Sisäisessä reliaabeliudessa on kyse siitä, miten yksimielisiä tutkijat ovat tuloksista eli ovatko tutkijoiden tekemät johtopäätökset niin yhteneviä, että niiden perusteella voidaan muodostaa kohdetta koskevia päätelmiä. (Syrjälä & Numminen 1988,

144 .) Sisäistä reliaabeliutta lisäävät kvalitatiivisessa tutkimuksessa äänitallenteiden, videon ja valokuvauksen käyttö (Syrjäläinen 1994, 100).

Ulkoisen reliaabeliuden kannalta on tärkeää tutkijan raportoinnin yksityiskohtaisuus ja selkeys, koska toisen tutkijan tulisi päästä samoja menetelmiä käyttäen samankaltaisiin tuloksiin kyseisessä tutkimuskohteessa. Myöhemmissä tutkimuksissa tutkija voi pohtia mahdollisia paikasta johtuvia eroja. Raportoinnin tarkkuus auttaa lukijaa tulkitsemaan tutkimuskohteen kontekstia ja ymmärtämään tutkijoiden perustellut näkemykset. (Mäkelä 1990, 53; Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Syrjäläisen (1994, 102) mukaan etnografisen tutkimuksen voima on sen subjektiivisuus, jolla tarkoitetaan tutkittavan ja tutkijan välistä vuorovaikutusta. Totuudenmukaisen informaation saamiseksi tapauksista tutkijan oma aktiivisuus ja läheisyys tutkittavien kanssa ovat välttämättömiä. Tutkimusta suoritettaessa on tärkeää käyttää sellaisia menetelmiä, joiden avulla päästään seuraamaan mahdollisimman läheltä ja aidosti tutkimuskohteen toimintaa. Tämän edellytyksenä on, että tutkimuskohteen ja tutkijoiden väillä vallitsee luottamus. Saimme tutkimuksemme suorittamiseen tutkimusluvut niin tutkittavien lasten vanhemmilta kuin lasten koulujen rehtoreilta ja lasten luokanopettajiltakin. Pyrimme luomaan heti ensimmäisestä yhteydenottokerrasta alkaen luottamukselliset ja avoimet välit tutkittaviin kertomalla heille miksi näemme tutkimamme aiheen niin tärkeänä. Mielestämme tämä tavoite saavutettiin, sillä tutkittavat suhtautuivat myönteisesti ja innostuneesti tutkimukseemme.

Hyödynsimme tutkimuksessamme monipuolisia tiedonkeruumenetelmiä: observointia, haastattelua, sosiogrammia, minäkäsitysmittaria sekä Mosse-tehtävää. Observoinnin pohjalta tehdyt kenttämuistiinpanot ja luokanopettajien haastattelut muodostivat perustan, jota muut aineistonkeruumuodot tarkensivat ja täydensivät. Tästä käytetään nimitystä menetelmätriangulaatio. (Syrjälä & Numminen 1988, 140 - 141.)

Tutkimuksen uskottavuutta lisää useamman tutkijan kokoama kenttäaineisto. Tästä vastaavasti käytetään nimitystä tutkijatriangulaatio. (Syrjälä & Numminen

1988, 141.) Molemmat tutkijat tekivät havaintojaan luokissa ensin itsenäisesti. Väärät johtopäätökset pyrittiin välttämään sillä, että keskustelimme ja vertailimme jatkuvasti tekemiämme havaintoja. Tärkeät ratkaisut teimme aina yhdessä ja pyrimme molempien hyväksyntään ja yksimieliseen tulkintaan. Jatkuva omien ja toisen havaintojen ja johtopäätösten kriittinen tarkastelu muodosti näin ollen kiinteän osan tutkimusprosessiamme ja lisäsi tutkimuksen sisäistä reliabiliutta, kuten Boehm ja Weinberg (1987, 62 - 63) esittävät.

Tutkimuksemme aihealuetta voidaan pitää emotionaalisesti arkana. Tämän vuoksi pyrimme välttämään sen, etteivät tutkimuksen kohteena olevat lapset missään tutkimuksen vaiheessa leimaantuisi. Mosse-tehtävän, sosiogrammin sekä minäkäsitysmittarin suorittivat tutkimusluokkien kaikki oppilaat. Havaintojenkaan tekeminen ei leimannut tutkittavia lapsia. Havainnointia voidaan pitää hyvänä menetelmänä syystä, että sen avulla saadaan hyvinkin yksityiskohtaista tietoa. Tapahtumatulva luokissa on suuri. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta mietimme, olisimmeko saaneet tallennettua videon avulla enemmän tutkimuksemme kannalta oleellista aineistoa. Toisaalta videointi olisi saattanut luoda luokkatilanteista epäaitoja. Koska päätimme olla videoimatta tunteja, tallensimme tutkimusoppilaiden tuotoksia valokuvin.

Havainnoinnin avulla voidaan saada sellaistaakin tietoa asioista, joista tutkittavat eivät halua kertoa. Tutkijan on tarkasteltava omaa vaikutustaan kokoamiinsa tietoihin kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta, sillä pelkkä tutkijan läsnäolo voi muuttaa tilannetta. Tutkijan olisi tehtävä tarkkoja muistiinpanoja siitä, mitä hän pitää reaktioina omaan läsnäoloonsa. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Emme voi olla täysin varmoja siitä, miten läsnäolomme vaikutti tutkimuksen kohteena olevien lasten tai heidän opettajiensa käyttäytymiseen. Tutkijoiden läsnäolon vaikutuksia pyrittiin vähentämään tutustumiskerralla, jonka avulla toivoimme sulautuvamme luontevasti osaksi luokkayhteisöä. Pyrimme näin lisäämään tutkimuksemme sisäistä validiutta.

Haastattelu osoittautui myös oivalliseksi aineistonkeruumuodoksi. Se on joustava menetelmä, sallien täsmennykset ja tarkennukset. Saadaksemme varmasti haastatteluista tarvitsemamme tiedot, käytimme apuna teemahaastattelurun-

koa. Syrjälä ja Numminen (1988, 100) toteavat, että tutkijan on haastattelussa käytettävä teemaluetteloa kootakseen samat tiedot tutkittaviltaan. Käytimme haastatteluissa apuna nauhuria, jota Alasuutari (1994, 75) pitääkin tarkkana tutkimusvälineenä. Luotettavuuden kannalta on kuitenkin huomioitava, että nauhurin avulla voidaan tallettaa vain tilanteen verbaalinen puoli yksityiskohtaisesti.

Toisaalta haastattelu on vaikea menetelmä. Ensimmäistä haastattelua tehtäessä tiettyjen teemojen pohjalta keskusteleminen tuntui hankalalta, koska keskustelu ei yleensä edennyt etukäteen suunnitellussa järjestyksessä. Lisäksi haastattelun etenemiseen saattoi vaikuttaa se, ettemme kokemattomina tutkijoina osanneet tarttua kiinni kaikkiin tutkimuksen kannalta kenties oleellisiin seikkoihin. Haastattelu on menetelmä, johon harjaantuu. Omassakin tutkimuksemme haastattelut etenivät kerta kerralta paremmin, haastattelutekniikkaa opittuamme.

Emme haastatelleet tutkimuksemme kohteena olleita lapsia syystä, että lasten saattaa olla vaikeampi ilmaista itseään monisanaisesti. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin syytä pohtia sitä, olisiko lasten haastatteleminen nostanut esille oleellisesti erilaisia asioita. Toisaalta tutkimuksemme lähtökohtana oli, etteivät tutkittavat lapset erotu tutkimuksemme vuoksi luokan muista oppilaista.

Muiden aineistonkeruumenetelmien, sosiogrammin, minämittarin ja Mosse tehtävän, avulla pystyimme täsmentämään haastattelun ja havainnoinnin avulla saatuja tietoja. Niiden luotettavuusarvo on kuitenkin mielestämme tilannesidonainen ja sen vuoksi epäilyttävä. Koskenniemen (1982, 71) mukaan sosiometrisen mittauksen heikkoutena on se, ettei esille tule muuta kuin vastaajan toivomukset. Sosiogrammissa käyttämämme tarinamuoto helpotti kuitenkin oppilaita valitsemaan vaadittavat henkilöt rooleihin luokastaan. Sosiogrammissa rajasimme tehtävänantoa ehkä liiankin tiukasti: meidän olisi pitänyt antaa oppilaille mahdollisuus mainita itsensä tunnistamassaan roolissa. Saamistamme vastauksista heijastuivat luokan sen hetkiset tapahtumat ja niiden sosiaaliset vaikutteet. Minämittarin luotettavuutta heikentää se, että oppilas saattoi vastata siihen

ihanneminänsä mukaisesti. Päätelmiemme mukaan tapausoppilaamme ovat kuitenkin pystyneet vastaamaan kysymyksiin melko rehellisesti. Mosse-tehtävän luotettavuudessa painotamme sen lisäinformatiivista luonnetta. Sen tarkoitus oli vain tukea havainnoitejamme oppilaiden kognitiivisten ja hienomotoristen taitojen osalta, minkä tavoitteen se täyttikin.

Olemme tutkimuksessamme pyrkineet syvälliseen tietoon tutkittavasta aiheesta sekä raportoimaan tutkimuksemme tulokset selkeästi ja johdonmukaisesti. Tällä pyrimme lisäämään tutkimuksemme ulkoista validiutta. Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi on yhteydessä koko tutkimusprosessiin, jossa raportoinnin osuus on merkittävä. Tutkijan tulee huolehtia siitä, että tutkimuksen keskeiset käsitteet selviävät lukijalle. Raportoinnin tulee näin ollen olla selkeä ja helposti luettava. (Syrjäläinen 1994, 100 - 101.) Koska tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, ei siitä saatuja tuloksia voida pitää yleistettävänä. Aiheen ajankohtaisuus tekee tutkimusaiheestamme kuitenkin tärkeän, sillä erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen niin yhteiskunnassa kuin sen koulu- maailmassakin on meidän jokaisen velvollisuutemme.

10 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset lapsikohtaisesti oppilas kerrallaan. Raporttia kirjoittaessamme olemme halunneet suojella tapauksiamme ja käytämme heistä peitenimiä. Kutakin lasta käsittelevässä osiossa tarkastelemme lisäksi heidän opettajiensa valmiuksia tukea tutkimuksen kohteena olleiden lasten kasvua ja kehitystä. Luvun lopuksi kuvaamme tutkimuksemme tulokset ongelmakeskeisesti yhteenvetona. Yin (1994, 134 - 135) arvostaa sellaista raportointitapaa, joka perustuu kysymyksiin ja niihin esitettyihin vastauksiin ja jossa kaikkia tapauksia käsitellään samojen kysymysten avulla.

10.1 Roosa - äidillinen pikku emäntä

Roosa on 8-vuotiaana peruskoulunsa aloittanut, koululyykkäystä saanut, päättäväinen tyttö. Olemukseltaan hän on utelias, auttavainen ja läheisyyttä kaipaava. Hänellä on vahva tarve miellyttää ja tulla hyväksytyksi. Luonteenomaista hänelle on halata ja tulla lähelle aikuista, mutta ikäisiään hänen on vaikeampi lähestyä. Heidän luottamuksensa Roosa yrittää tavoittaa tilannekomiikan keinoin.

Roosan lapsuus on ollut terveydellisistä syistä hankala, sillä hän sairasti paljon jo pikku-lapsena. Tämä hidasti kehityksen etenemistä. Varsinaisesti neuvolan 5-vuotistarkastuksessa hänellä havaittiin keskittymiskyvyttömyyttä ja kognitiivisten asioiden jäsentymättömyyttä, mikä ilmeni mm. värien tunnistamattomuutena. Näiden huomioiden pohjalta Roosalle esitettiin mahdollisuutta saada koululyykkäystä ja aloittaa koulunkäynti hänen edellytyksiään paremmin vastaavana ajankohtana.

10.1.1 Esiluokalla kouluvalmiuksia oppimassa

Esiluokalle tullessaan Roosa oli ulkoisesti kuin kuka tahansa 7-vuotias koululokas, mutta pinnan alla kiehui. Tyypillistä Roosan käyttäytymiselle ennen esiluokalle tuloa olivat pikkulapsimaiset kiukunpuuskat, joita hän saattoi saada

jopa vaarallisissa liikennetilanteissa. Esiluokanopettajan mielestä tämänkaltaisen rajua ja itsepäin käyttäytyminen hävisi esiluokkavuoden aikana.

Roosa oppi, niinkun tuota tämmösiä itsekontrollin taitoja; hän oli hyvin sellainen lapsellinen ja reagoi 3-vuotiaan tavalla syksyllä. Heittäytyi mahalleen huutamaan ja jäi kadulla jopa makaamaan, eikä liiku minnekään, kun ollaan toisten kanssa retkellä. Tällasia teki muutaman kerran pahassa liikennetilanteessakin, että ne jäi hältä kokonaan pois.

Joissakin toiminnoissa Roosalla riitti pitkäjänteisyyttä. Tällaisia toimintoja olivat esimerkiksi muistia vaativat pelit ja leikit.

Roosa on mahdottoman hyvä muisti... kaikissa tämmösissä niinku muistipeleissä ja visuaalisissa tehtävissä.

Esiluokkavuoden aikana Roosa kehittyi erityisesti sosiaalisten taitojen alueella.

Hänelle kehitty aikalailta semmosta sosiaalista vahvuutta. Tämmöstä auttamishalua ja... hyvinkin avulias, kun vähän yrittää. Semmonen pikkumäntä.

Esiluokanopettajan mielestä Roosalla heikoimpia taitoja olivat karkeamotoriikkaa vaativat tehtävät. Opettaja kuvaili Roosalla liikunnallisia taitoja "kömpelöiksi". Myös lukemaan oppimisessa hänellä oli vaikeuksia.

Roosalla todennäköisesti tulee olemaan lukemisen oppimisessa vielä kyllä ongelmia. Et toi kevään testaus ei antanu niin lupaavia tuloksia kuitenkaan. . . tämmösissä lukemiskehitystä mittaavissa testeissä hän paransi jonkin verran, mutta ei ihan riittävästi.

Esiluokkavuoden aikana myös Roosalla minäkäsitys selkiintyi. Hän ymmärsi olevansa kouluunlähtevä tyttö, joka osaa ja jonka täytyy hallita erilaisia tehtäviä ja olla vastuussa teoistaan.

Roosa oppi tajuamaan, että se on niinkun 7-vuotias tyttö, jonka pitäisi pystyä moniin asioihin. Et se ei ole 3-vuotias ja innostuvan niinkun sen pikkusisko tai alle 3-vuotias. . . Oppi tajuamaan varmasti aika pitkälle kotonakin sen, et se on se vanhempi niillä siellä perheessä. Ja Roosa nimenomaan kehittyi sitte siinä kaikin puolin.

Kuitenkin esiluokanopettaja näki Roosan itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeänä sen, että koulussakin häntä kannustettaisiin sietämään pettymyksiä.

. . . sitte voi olla näin, että se itsetunto tarvitsee vielä tukea. Että joitakin itkujuttuja sitte tulee. Et tämmösiä itkukohtauksia, kun ei mee ihan oman mielen mukaan.

Esiluokanopettaja arveli Roosan kouluunlähdön onnistuvan suuremmista ongelmista, hänen temperamenttisestä käytöksestään huolimatta.

. . . mutta sillä on muita avuja ja kova motivaatio. Koulu on sille niin tärkeä, että se oikeestaan tekee varmaankin parhaansa siellä. Ainakin tässä pienenä tyttönä, en tiedä sitte murrosikää, mitä se tuo, kun se on aika itsepäinen kaveri.

Esiluokan pienryhmässä toimiminen edesauttoi Roosan yhteistyötaitojen kehittymistä ja vahvisti hänen minäkäsitystään. Kouluun siirtymistä auttoi myös esiluokalla opittu koulun käytänteisiin tottuminen.

10.1.2 Koululaisena muiden joukossa

Roosa aloitti peruskoulun ensimmäisen luokan syksyllä 1996 suurehkossa kaupunkikoulussa. Hänen luokallaan on 22 oppilasta, joista 12 poikaa ja 10 tyttöä. Roosan luokkaympäristö poikkeaa toisista tapausluokista: luokassa työskentely tapahtuu pienillä ja matalilla askartelupöydillä ja -tuoleilla. Oppilaiden työskentelyvälineet ovat luokan perällä erillisissä lokeroissa. Koska Roosa on pitkä tyttö, askartelupöydän äärellä työskentely olisi hänelle lähes mahdotonta. Hänellä onkin käytössään normaalikokoinen pulpetti ja hänen työskentelyvälineensä ovat siellä.

Koulutyöhön tottuminen. Roosan koulumotivaatio ja osallisuusaktiivisuus luokan toimintaan vaihtelee tehtävän mukaan. Hän innostuu tehtävistä, jotka hallitsee ja kokee mielekkäiksi sekä hyödyllisiksi. Erityisesti hän pitää kädentaitoja vaativista töistä, kuten piirtämisestä ja ompelemisesta. Innostuessaan työskentelystä täysipainoisesti, hän saattaa unohtaa esiluokan pienryhmässä oppimansa koulun käytänteet: viittauksen, kun on asiaa ja oman vuoron odottamisen.

Lähes kaikki muut oppilaat asettautuvat vierekkäin istumaan, mutta Roosa työskentelee rauhallisesti yksin. Hän tuntuu nauttivan puuhastelustaan ja tekevän tarkkaa työtä itsenäisesti. Roosa ei malta kuitenkaan odottaa omaa vuoroaan ongelmien ilmaantuessa, vaan haluaa heti opelta vastauksen kysymyksiinsä. Ope pyytää odottamaan omaa vuoroaan ja Roosa tekee näin. Hän palaa työskentelemään omalle paikalleen. (Ote kenttämuistiinpanoista 15.1.1997, käsityö, klo 12 - 13)

Esiluokalla havaittu, Roosalle luonteenomainen, äärettömän itsepäinen käyttäytyminen, ei syyslukukauden päättyessä ollut täysin hävinnyt.

Roosa on tunnin alussa meidän vieressämme ja alkaa kinuta opelta päästäkseen meidän viereemme istumaan tunnin ajaksi. Ope toteaa: "Ethän sä nääkään sieltä mitään." Johon Roosa vastaa: "Kyllä minä nään!" Hän anelee samaa asiaa useita kertoja, kunnes opettaja sanoo painokkaasti: "Sinä menet nyt omalle paikallesi!" Roosa tottelee mutrusuuna. (Ote kenttämuistiinpanoista 1.11.1996, kuvaamataidon tunnin alku, klo 12 - 13)

Havaintojemme ja opettajan haastattelun pohjalta voidaan sanoa, että Roosa suhtautuu koulunkäyntiin myönteisesti. Koulunkäynti tuntuu olevan hänelle tärkeää. Tästä hyvänä esimerkkinä on se, että Roosa useinmiten on ensimmäisten joukossa aamulla luokassa ja viimeisimpiä koulusta pois lähdettyä. Hänen toimintansa on päämäärähakuista; kaikella toiminnalla pitää olla syy. Onkin todennäköistä, että Roosa jo ymmärtää koulun antavan hänelle uusia mahdollisuuksia.

Ja must tuntuu, et kyllä hän on hirveen ilonen. et hän tulee mua tervehtimään, kun tulee aamulla ekaks ja ottaa ympäriltä kiinni. Ja kun lähtee, niin moikka! Ja mielellään jäis olemaan siihen luokkaan ja kaikkee tämmöstä.

Minämittarin tulosten pohjalta on myös nähtävissä Roosin myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin. Hänellä on varma, myönteinen kuva itsestään koululaisena. Minämittarin 25:stä kysymyksestä Roosa vastasi ainoastaan yhteen kielteisesti; tämä oli kysymys kirjoittamisen mukavuudesta. Kaikkiin muihin kysymyksiin hän vastasi positiivisävytteisesti. Minämittarin kysymyksiin arkuudesta, toisten kiusaamisesta ja peloista koulussa, Roosa arvioi itseään ehkä liiankin myönteisesti vastaten kysymyksiin vaihtoehdolla 'ei koskaan'. Näiden kysymysten kohdalla on todennäköistä, että Roosa vastasi niin kuin hän toivoisi asioiden olevan. Tämä osoittaa tietynlaista ihanneminän tavoittelua. Lummelahti (1990, 85) toteaa, että minäkäsityksen rehellisyyttä osoittavat 'joskus' -vastaukset sel-

lasiin kysymyksiin, joissa tulee esille negatiivissävyisiä toimintoja ja ominaisuuksia, kuten edellä mainitut arkuus, toisten kiusaaminen ja pelko.

Roosalle koulun käytänteet ja säännöt olivat tutut jo edelliseltä esiluokkavuodelta. Tätä väittämää tukevat sekä luokassa tekemämme kenttämuistiinpanot että opettajan haastattelu.

No, hänellä oli aika paljon niitä valmiuksia, mitä toisilta puuttuu. Hän osasi istua pulpetissa ja hänellä oli tämmöset koulun käytänteet niinku selvät, että vessaan pyydetään lupa ja ruokatunnille mennään ja ruoka jonotetaan. Hän oli oppinut nää käytännön asiat ja hänellä ei suinkaan ollut vaikeutta sitte istua, sitä 20 minuuttia taikka puolta tuntia paikallaan. Et se oli ihan seivää hänelle.

Koska Roosa tunsu koulun käytänteet, hän myös osasi työskennellä itsenäisesti eikä tarvinnut muiden apua. Joskus hän halusi opettajan varmistavan tavoitteidenmukaisen työskentelyn.

Open kerrottua, että työskentely voidaan aloittaa. Roosa hakee paperin ja aloittaa työskentelynsä heti. Hän tekee huolellista ja itsenäistä työtä. Hetken kuluttua Roosa huudahtaa opettajalle: "Kato ope mun käsiä!". Tähän ope: "Joo, kädet vähän likaantuu". Roosa näyttää työtään välillä opettajalle, ikäänkun varmistuakseen siitä, että työskentelee oikein. (Ote kenttämuistiinpanoista 1.11.1996, kuvaa-mataito, klo 12 - 13)

Mosse-tehtävän aikana Roosa työskenteli nopeasti ja varmasti sekä joutui odottelemaan muiden suoriutumista tehtävistään. Hän kuunteli ja osasi noudattaa antamiamme ohjeita tarkasti. Tämän tehtävän aikana ilmeni Roosaa äidillisyyttä suhteessaan luokan muihin oppilaisiin.

Yleistä kyselyä luokassa siitä, kumpi on oikean puoleinen reuna tehtäväpaperissa. Roosa selvittää kaikille tietävänsä, kumpi puoli on oikea. Roosa: "Ettekö te tiedä, mikä on oikea?" Hän huudahtaa meille: "Hei, voisko jompi kumpi teistä käydä sanoo niille, kumpi on oikea?" Roosa nymyilee tyytyväisenä, huomatesaan ohjaavansa tilanteen kulkua. (Ote kenttämuistiinpanoista, Mosse-tehtävän seuranta, 25.11.1996, klo 9 - 10)

Hän pyrkii ylläpitämään tietyn tyyppistä äidin rooliaan: hän ohjaa välillä luokan toimintaa ja neuvoa muita, peittääkseen omia heikoimpia taitojaan.

Sosioemotionaalinen sopeutuminen. Sosiogrammin avulla saatujen tulosten perusteella Roosaa asema luokkayhteisössä on hyvin rajattu ja heikko. Hän sai

yhdeksän mainintaa luokan häiritsijäksi, kaksi mainintaa ystäväksi sekä passiiviseksi osallistujaksi. Roosa kuuluu yhtenä kolmen tytön tiiviiseen pienryhmään. Sosiogrammissa tytöt mainitsivat toinen toisensa parhaina kavereinaan. Sosiogrammin antama kuva Roosan asemasta luokkayhteisössä on hätkähdyttävä ja rajua. Kenttämuistiinpanoihin tekemämme havainnot eivät tue näin rajua häiritsijän asemaa luokassa.

TAULUKKO 2. Roosan saamat roolit sosiogrammissa

Johtaja	Apuri	Ystävä	Häiritsijä	Keksijä	Ei osall.	Rohkea
1	-	2	9	-	2	-

Roosan kokeminen häiritsijänä luokassa saattaa johtua hänen ajoittaisesta jääripäisyydestään. Sosiogrammin antama tulos on ristiriidassa Roosan omien arvioiden kanssa hänen sosiaalisesta asemastaan luokassa. Minäkäsitysmittarin perusteella niin Roosa kuin hänen opettajansakin ovat sitä mieltä, että Roosa ei kiusaa toisia, ei katso tehtäviä toisilta eikä ota toisten tavaroita ilman lupaa. Havaintojemmekaan perusteella emme voi sanoa Roosin olevan kiusaaja luokassa, joten asema luokassa ei voi johtua kiusaamisesta. Tästä päättelemme, että hänen luonteenlujutensa on osasyynä hänen heikkoon asemaansa luokan sosiaalisessa järjestelmässä.

Suurin osa luokan oppilaista oli ollut samassa päiväkotiryhmässä ennen kouluuntuloaan. Roosa ei kuulunut tähän sosiaaliseen ryhmään. Hänen irrallisuutensa tästä sosiaalisesta ryhmästä saattaa olla eräs syy siihen, että luokan muut oppilaat näkevät hänet häiritsijänä. Roosin luokan opettajan mielestä on tärkeää, että oppilaat oppisivat työskentelemään yhdessä. Hän kokee vaikeana Roosin sopeuttamisen luokkayhteisöön.

Mut hänen vaikeutensa oli se, että hän tuli tämmöseen ryhmään, joka oli jo kiinteä. Että siinä mulla oli helppous. . . että samassa päiväkotiryhmässä olevat lapset tulivat samalle opettajalle. Että meidän luokastahan on jäänyt niinkun kokonaan pois tää ryhmänmuodostamisen ongelma. Eli tää oli valmiit kavereussuhteet, tää

oli valmis ryhmä, joka osas tai ei osannut työskennellä ryhmässä. Ja nyt siihen tuli ulkopuolelta sitten Roosa.

Luokan muiden oppilaiden on voinut ollut vaikea hyväksyä Roosaa myös hänen fyysisen erilaisuutensa ja kronologisen ikänsä vuoksi.

Mutta Roosallahan on ollu nää kaikki ongelmat. Eikä pelkästään siitä syystä, että hän tulee ulkopuolelta, vaan myös tää fysiikka, niinku toi fyysinen koko ja erilaisuus. . . Sitten lapset sen huomaa. Niinku pikku Neakin oli sanonut, että kyllä 8-vuotiaan pitäis osata luistella. Et liikuntahan on se just niitä kaikkein vaikeimpia asioita, joissa sitten nää poikkeavuudet näkyy, nämä fyysiset.

Myös omat havaintomme tukevat opettajan tulkintoja siitä, että muiden luokan oppilaiden on ollut ajoittain vaikea hyväksyä Roosaa fyysistä erilaisuutta. Erityisesti tämä tulee ilmi juuri liikuntatuntien aikana.

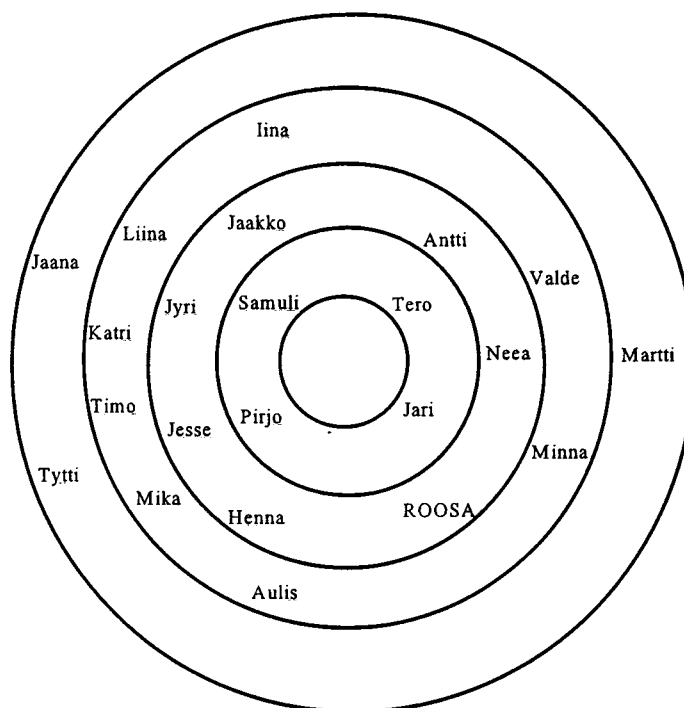
Nuotanvetoa lattialla. Kaisa on Roosaa parina, mutta aina välillä siirtyy muiden pariin. Roosa sanoo Kaisalle: "Sä oot mun pari". Kukaan ei halua Roosaa pariin, koska hän on niin isokokoinen. Roosa pyytää liikunnanopettajaa apuun. Opettaja ei huomaa mistä on kysymys, eikä kiinnitä asiaan huomiota. Roosa vetäytyy seinän viereen murheellisena. Pia (toinen tutkijoista) menee Roosaa pariin. Tyttö innostuu kovasti leikeistä ja nauttii! (Ote kenttämuistiinpanoista 1.11.1996, liikunta, klo 11 - 12)

Roosa vetäytyy helposti pois tilanteista, joissa hän tiedostaa osaamattomuutensa. Tämä on voinut olla syy siihen, miksi muutama luokan oppilas oli nähnyt hänet passiivisena osallistujana luokan toimintoihin. Omat havaintomme tukevat osittain tätä näkemystä. Roosaa vetäytyminen tilanteista on selvässä yhteydessä hänen itseensä käyttäytymiseensä.

Kavereita mä en tiedä, että ei hänellä oikeen semmosta, niinku parikaveria oikeen oo. Mut eihän nyt häntä mun mielestä milläänlailla torjutakaan. Et hän mielummin itse vetäytyy pois kaikesta. Niinku esimerkiksi musiikkitunnilla. . . että joillakin oli tää Aikakone . . . ja sitte kun ne siellä esittivät Keltainen toukokuu. . . niin Roosakin nyt meni siihen mukaan. Mutta kun muut väenteli ja käänteli ja lauloi, niin Roosa vaan piirsi taululle ja käänsi selkensä. Samoin kun meillä on ollut tätä smurffijumppaa... niin ei Roosa mee ollenkaan mukaan. Et hän vaan katselee ja tekee jotakin muuta. Mut että kukaan toinen ei siihen kiinnitä huomiota.

Syrjäänvetäytymisen taustalla voi olla Roosaa kova tahto yrittää tehdä parhaansa kaikessa. Tiedostaessaan heikkoutensa joissakin aineissa, hän vetäytyy 'säilyttääkseen kasvonsa'.

Roosan sosiaalinen asema luokassa on vaikea. Hänen fyysinen erilaisuutensa, luonteenomainen jäärpäisyytensä ja irrallisuutensa luokkayhteisön muista jäsenistä hankaloittavat ryhmään sopeutumista.



KUVIO 3. Roosan luokan oppilaiden sosiaaliset asemat luokassa

Kognitiivinen ja motorinen edistyminen. Roosan tiedolliselle ja taidolliselle työskentelylle on ominaista pyrkiminen virheettömään suoritukseen, huolellisuus, täsmällisyys ja yrittämisen halu.

Vahvuudet on tietenkin se, että hänhän on kauheen niinku sellanen hyvinvoiva tyttö. Hän tekee valtavasti ja halua tehdä. Hänellä on hienomotoriikka aika lailla kehittynyt: hän tekee kauniita numeroita, kirjaimia, käsitöissä tavattoman hyvin. Ja sitte hän on sellanen positiivinen, sydämellinen tyttö kuitenkin kaiken kaikkiaan. Että hyvin auttavainen, jos sille päälle sattuu.

Silmän ja käden yhteistyötä vaativissa hienomotorisissa toiminnoissa Roosa on lahjakas. Käsiyöt, kuvaamataito ja matematiikka ovatkin Roosasta kiinnostavia aineita. Minäkäsitysmittari-tehtävässä hän mainitsee pitävänsä usein juuri näistä

aineista ja arvostavansa omia tuotoksiaan. Lukemaan oppimisessa Roosa on edistynyt hitaasti, mikä tiedostettiin jo esiluokalla.

Ja sit matematiikassa hänellä oli valmiudet. Mut sit äidinkieli, se oli ja on edelleenkin, tulee olemaan. Eli hän tekee ja tuntee kirjaimet, kirjottaa ne, mut et tämän tavunmuodostuskin. Sitä ei vielä tapahdu. Ja sitte äiti tekee hänen kanssaan hirveesti töitä. Et hän oppii ulkoa nämä asiat. Mutta, että se idea ei niinku ole sisäistynyt. . . Mut, että tää äidinkieli tulee olemaan hänelle ongelma, mutta hän etenee siinä omien edellytystensä mukaan. . . siinä hän sitte saa erityisopetusta.

Mosse-tehtävän tulosten pohjalta voidaan todeta, että Roosa ymmärtää käsitteitä ja osaa toimia niiden pohjalta melko hyvin. Kuitenkin hänen ajattelutoimintansa liikkuu vielä pitkälti konkreettisella tasolla, ulkonaisiin tapahtumiin yhdistyneenä. Pieniä vaikeuksia hänelle tuottavat äänteiden ja tavujen erottaminen toisistaan sekä tavujen yhdistäminen sanoiksi. Nämä vaikeudet ilmenevät esimerkiksi juuri hitautena lukemaan oppimisessa.

Oppilas ei osaa lukea. Tuo-tavun o ja u vaihtavat paikkaa ja tuo ääntyy tou. (Ote kenttämuistiinpanoista 25.11.1996, äidinkieli, klo 11 -12)

Roosa kysyy opelta: "Ope, oliko tuo harakka?" Tähän ope: "Ei se voi olla harakka, kun se on v:n kohdalla. Mikä se on?" Roosa: "En mä tiedä." Kaisa auttaa Roosaa selvittämään arvoituksen. (Ote kenttämuistiinpanoista 15.1.1997, äidinkieli, klo 11 - 12)

Oppilaat, joilla on lukivaikeuksia, ovat joskus hyvin taitavia peittämään osaamattomuutensa. He saattavat selvittää pitkään hyvän ulkomuistinsa, nokkeiluutensa ja arvaamisen avulla. Roosa käyttää apuna hyvää muistiaan peittääkseen lukemaan oppimisensa vaikeudet.

Karkeamotorisilta suorituksiltaan Roosa on kömpelö. Hänen omaehtoinen liikkumisensa on passiivista. Tämän vuoksi Roosa tarvitsisi paljon kannustusta, tukea ja myönteistä palautetta oppiakseen liikkumaan. Kun oppimisessa syntyy onnistumisen tunteita, kohentuu itsetunto ja sen myötä korjaantuu myös käyttäytyminen. Onnistuminen yhdellä alueella lisää uskoa omiin kykyihin selviytyä muutenkin.

Yleensä hän ei edes halua kävelläkään. Vaikka mä äidille oon sanonut, että hänen on nyt pistettävä se Roosa kävelemään. . . Muistan kerrankin, kun ne tuli, kun se oli hirvee metakka ja tyttö väänsi itkua ja äiti sano, että hän joutu pakottaamaan sen kävelemään koko matkan.

Roosa itse kuitenkin kokee liikuntatunnit myönteisinä ja pitää liikunnasta minäkäsitysmittarin mukaan. Hän jopa piirsi luistimen kuvan, kysyttäessä asioista, jotka ovat mukavia koulussa. Kun opettaja huomioi häntä liikuntatunnilla ja kannustaa positiivisessa hengessä mukaan toimintaan, Roosa oppii nauttimaan toiminnasta. (Ks. ote kenttämuistiinpanoista 1.11.1996, liikunta, klo 11 - 12, 77.)

10.1.3 Eppuluokan opettaja - tärkeä ihminen

Roosan opettaja on valmistunut vuonna 1961 opettajaksi. Hän on ehtinyt toimia opettajana 35 vuotta, josta suurimman osan 1. - 2.-luokkien opettajana. Hän on erikoistunut ruotsiin ja matematiikkaan, muttei ole mielestään pystynyt juurikaan hyödyntämään näitä taitojaan alkuopettajana toimiessaan.

Roosan opettaja pitää itseään urautuneena, perinteisenä opettajatyypinä. Hänen opetusideologiansa lähtee siitä, että lapsi on luova ja että luovuuden kaikkia puolia on kehitettävä tasapuolisesti.

Mä en yksin pampata jotakin äidinkieltä taikka matematiikkaa. . . vaan mä kyllä hyvin paljon teen siis kaikkea muuta. Vien ulos ja hyppyytän. . . et se on tämmöistä pehmeitä, et tehdään niinku yleensä musta tuntuu -periaatteella. Eli minusta se on aikamoinen punanen lanka se, että musta tuntuu. . . Tänäpä me ollaan koko päivä pihalla ja tehdään lumiukkoja, niin me löydetään siitäkin se päivän idea ja ne asiat, joita nyt pitäis opettaa.

Voidaankin sanoa, että vuosien kokemuksen myötä, Roosan opettaja on oppinut näkemään mitä pitää tehdä ja miten edetä, jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden.

Suhtautuminen koululykkäykseen. Luokanopettaja suhtautuu myönteisesti koululykkäykseen; hän näkee koululykkäyksen lähtökohtia tasoittavana tekijänä.

Ensinnäkin, mä pidän hirveen tärkeänä. . . jos tämmönen hyvin heikko lapsi olis tullut eppuluokkaan. Niin se olis ollu varmaanikin kyllä melkonen katastrofi siinä luokkasysteemissä ja -yhteisössä. Et sen levottomuuden takia minusta ehdottomasti pitäisi koululykkäystä hakea. Eikä se niinku koske ainoastaan näitä tällaisia, mun mielestä niinku tällasia selvästi 0-luokkaan kuuluvia, vaan esimerkiksi semmosii... sanotaan poikia, jotka loppuvuodesta täyttää sen seitsemän vuotta ja tulee epulle. Ne on kyllä semmosia riskikavereita useinmiten. . . monesti vanhemmat laittaa ne kouluun sitä varten, kun ne on niin äärettömän fiksuja. Mut sitten. . . jos ei enemmmin, niin kolmannella luokalla tuleeekin semmonen tarve, et kuiten-

kin, kun on fyysisesti heikompi ja se kehitys on vuotta jäljessä. Eli mä oon aina ollu koululykkäyksen kannalla, enkä oo hyväksynyt 6-vuotiaana kouluuntuloa.

Opettajan mielestä on tärkeää, että lapsi saa olla lapsi, niin kauan kuin on tarpeen. Pääpaino tulee kouluunsiirtymisvaiheessa olla lapsen edun pohtimisessa eikä yksipuolisessa lapsen kognitiivisten taitojen tulkinnessa: lapsi ei saa olla vanhempinsa pätemisen väline.

Opettajan ja tutkittavan lapsen välinen vuorovaikutussuhde. Luokanopettajan ja Roosin välillä oli selkeä opettaja-oppilas -suhde. Opettaja oli Roosalle auktoriteetti, jonka ohjeita ja neuvoja hän loppujen lopuksi aina noudatti. Roosin itsepäinen käyttäytyminen näkyi tunneilla paitsi ajoittaisina kiukunpurkauksina myös jääripäisenä päättäväisyytenä: jos Roosa ei kokenut jotakin asiaa mielekkääksi, ei hän sitä myöskään tehnyt. Tämän vuoksi joillakin tunneilla opettaja joutui jopa pakottamaan Roosin osallistumaan tuntiin.

Koska hän on niin äärettömän itsepäinen. . . mä rupeen sit käsittelemään sitä niin, et mä en paljon sit niinku siihen paneudu, vaan mä annan hänen vetää sitä oikkunsa ja sitten vähän ajan kuluttua hän huomaakin, varmaankin, että tuota noin, eihän tää tästä niinku selviä ja tulee sitten mukaan.

Niin, ei Roosa mee mukaan ollenkaan. Hän vaan katselee ja tekee jotakin muuta. Mut et kukaan toinen ei siihen kiinnitä huomiota, enkä mä niinku milläänlailla itsekään. Et jos halua tehdä, niin tehkoon ja jos ei, niin jättäköön väliin. Tietysti jos on niinkun liikuntatunti, niin kyllähän mä niinku pakotan, et sen on sit oltava leikissä mukana.

Haastattelun ja observoitujen tuntien pohjalta tulkitsemme, että opettajalle on muodostunut koululykkäystä saaneista lapsista yksipuolinen kuva. Hän yhdisti koululykkäystä saaneet lapset kouluvalmiuksiltaan heikkolahjaisiin lapsiin, jotka oppivat hitaasti lukemaan, kirjoittamaan, laskemaan tai ovat motorisesti kömpelöitä. Syynä tähän on opettajan oma uupumus, joka johtuu hänen viimeaikaisista sairasteluistaan sekä eläkepäivien lähestymisestä. Tämän vuoksi opettaja ei kaikissa tilanteissa pystynyt eikä ehkä jaksanutkaan ottaa opetuksensa lähtökohdaksi Roosin vahvuusalueita: matemaattisia taitoja ja käsitöitä.

Mut et matematiikassa hän on selviytynyt aivan erinomaisesti ja kaikissa muissakin aineissa, mitä tehdään, hän pysyy mukana. Mut et tuota, tietenkin tulee sitte se ensimmäinen ongelma, kun siirrytään kymmenen ylityksiin, kun se vaatii aika paljon oppimiskykyä.

Eli tässä on hirveen paljon tämmösiä asioita, että motivaatiota olisi, mutta voimavaroja ei ole. Et voin kyllä sanoa sen, et kun mä täältä lähden, niin mä oon aika poikki. . . Mä oon kyllä täysin puhki, et jos mun pitäis sitte jotain tehdä. Mä oon joutunu jättämään pois sitte niinku kaiken tämmösen ulkopuolella työn järjestöo-
lamisen ja kaiken muun tämmösen. Et en jaksa. Et tietenkin fysiikkakaan ei oo kunnossa.

Et tämän minä nyt vielä vedän kaikella sillä voimalla, mihin mä pystyn, mut en tietenkään, et mun täytyy aika monessa asiassa kyllä niinkun livetä. Et en jaksa olla yhtä innostunut, hypellä, leikkiä, pelkästään sen tähden, et mä fyysisesti väsyn.

Vaikka opettajalla oli vahva johtajan rooli luokassa, oli suhde Roosaaan myös luottamuksellinen ja lämmin. Roosaan oli helppo lähestyä opettajaansa tilanteessa kuin tilanteessa ja hän sai olla varma, että opettaja tukee ja auttaa häntä kaikissa koulupäivän toiminnoissa. Toisaalta Roosa vaati opettajalta selkeitä rajoja toiminnalleen, tasapainottamaan omaa ailahtelevaisuuttaan. Opettajan elämänmyönteisellä asenteella ja persoonallisella huumorintajulla on osuutensa tämän luottamuksellisen suhteen syntymiseen.

Kun aloitetaan itsenäinen työskentely, Roosa haluaa opea tarrautumalla kiinni tämän hartioihin. Aloittaa itsenäisen, keskittyneen työskentelyn. Opettaja katsahtaa Roosaan tehtäviä, kehuu Roosaa hyvästä oivalluksesta. Roosa jatkaa työskentelyä. Oppilas hakee useaan otteeseen open huomiota tunnin aikana, kolkuttamalla hänen olkapäähänsä ja nojaillemalla häneen. Opettaja tarkastaa Nean viikkoa, eikä reagoi Roosalle. Roosa nousee ylös ja menee opettajan luo. Opettaja katsahtaa ja sanoo tehtävien olevan väärin. Opettaja toteaa Roosalle: 'Sä laskit nyt liian nopeesti ja tökit niitä merkkejä sinne.' Oppilas ottaa opettajan palautteen rauhallisesti vastaan ja pyyhkii tehtävät, jotka olivat väärin. (Ote kenttämuistiinpanoista 25.11.1996, matematiikka, klo 12 - 13)

Et mul on tuolla open huoneessa, kun mä elän. niin mul on toinen jalka haudassa ja toinen haudan partaalla. Mut ainut mikä mulla on, niin mulla on tämmönen positiivinen elämänasenne. . . Sillä pääsee ja sillä selviää ja sitten tietenkin tässä iässä jo niin, oikeastaan sitä elää niinkun päivän kerrallaan. . . ja mulla on kolme vuotta oikeestaan eläkkeeseen, niin sitä ajattelee, et mulla ei oo kovin paljon enää jäljellä. . . Mä oon huomannut, et mä oon ajatellut, et tämä nyt on viimeinen luokka, jonka mä vedän sitten, et mä joudun neljättäkin luokkaa vähän aikaa vetämään.

Roosalla on huumorintajua kuten opettajallaankin. Arkipäiväisissä koulutilanteissa siitä on hyötyä heille molemmille.

Opettajan keinot koululyykkäystä saaneen lapsen kasvattajana. Opettajan tavoitteena on oppilaiden edellytysten mukainen ja yksilöllinen opetus, mutta haastattelussa hän toteaa sen olevan käytännössä lähes mahdotonta johtuen oppitun-

nin lyhydestä ja lapsiryhmän suuresta koosta. Roosin kohdalla opettaja kokee tärkeänä luokkaan sopeutumisen ja hän korostaakin opetuksessaan yhdessä toimimista erilaisten ihmisten kanssa. Käytännön luokkatilanteissa keinona opettaja käyttää paljon *eettistä opetuskeskustelua*, jossa luokka pohtii yhteisesti päivän aikana esille tulleita asioita. Kuitenkin opettaja sanoo lasten maailman olevan julma ja tuntee, ettei yhteisellä opetuksella voida paljoakaan vaikuttaa - lasten keskinäisiin suhteisiin.

Opettaja suhtautuu Roosaan samoin kuin kaikkiin muihinkin luokan oppilaisiin mutta joutuu huomioimaan hänet normaalia enemmän kaikissa koulun tilanteissa. Äidinkielessä Roosa saa erityishuomiota siinä mielessä, että opettaja työskentelee usein hänen rinnallaan *'käsi kädessä'*, johdatellen Roosaa tiedon lähteille. Sen lisäksi, että opettaja eriyttää luokkassaan äidinkielen tunneilla Roosaa, on hän havainnut Roosin tarvitsevan myös erityisopettajan tukea. Roosa käykin ajoittain *erityisopettajan opetuksessa* lukemaan oppimisen vaikeuden vuoksi.

Erityisopettajan kanssa tehdään yhteistyötä ja just nyt olen sopinut hänen kanssaan siitä, että hän rupee erityisesti Roosin kanssa olemaan. Nyt jo hän on vetänyt tämmöstä 'jälkeenjääneiden' ryhmää. Niitä on nyt ollut neljä taikka viis kerrallaan ja ovat sitten kerranneet ja kerranneet ja kerranneet. Mut et just nyt hän puhu siitä, et hän rupee tätä Roosaa ihan yksinäänkin pitämään.

Tilanteissa, joissa luokan keskittymiskyky työskentelyyn herpaantui, opettaja keskeytti työskentelyn ja piti *taukojumpan* oppilailleen. Tämä kuvaa hyvin opettajan kykyä havaita luokan vastaanottamisen tasoa uuden asian oppimiseksi. Juuri tämänkaltainen, selkeät rajat työskentelylle asettava opetus, jäsentää Roosankin oppimista.

10.1.4 Kohti liikunnallista rikkautta ja tasapainoista toveruutta

Jokainen lapsi kykenee oppimaan, jos hänelle tarjotaan siihen hänen taitotasonsa huomioonottavia mahdollisuuksia. Tärkeänä lähitulevaisuuden tavoitteena Roosin kohdalla olisi saavuttaa sujuva lukemaan oppimisen taito. Tämän taidon hallinta osaltaan edesauttaisi Roosin itsevarmuuden kehitystä ja sitä kautta hänen käyttäytymiselleen ominaiset kiukunpuuskat vähenisivät. Teke-

miemme havaintojen pohjalta Roosan kiukuttelun syynä luokassa oli juuri hänen taitojensa riittämättömyys tilanteissa ja kykenemättömyys toimintaan. Roosa on taitava ja innostunut käsitöistä mutta hänen muut hienomotoriset toiminnot, kuten kirjoittaminen ja piirtäminen, eivät ole kehittyneet samalle tasolle. Lähtökohtana kirjoittamis- ja piirtämistaitojen kehittymiselle tulisikin olla hänen lahjakkuutensa käsitöissä.

Roosan liikunnallista taitavuutta tulisi kehittää vähitellen, askel askeleelta, rohkaisten ja kannustaen. Ohjaajan tulisi erityisesti liikuntatunneilla pyrkiä sulauttamaan Roosa osaksi ryhmää. Tämä onnistuisi esim. tarjoamalla oppilaille vaihtoehtoisia toiminnan mahdollisuuksia sekä kiinnittämällä huomiota ryhmittelyyn tunneilla siten, ettei Roosin fyysinen erilaisuus korostuisi eikä hän näin ollen joutuisi erityisasemaan. Opettajan toiminnalla on Roosin motoristen taitojen kehityksessä suuri rooli. Roosin luokanopettaja on jo nyt ensimmäisen vuoden aikana toiminut aktiivisesti ja kannustavasti edesauttaakseen Roosin liikunnallisten taitojen kehittymistä, omat voimavaransa huomioiden.

10.2 Eetu - viikarimainen pellavapää

Eetu on 8-vuotiaana peruskoulunsa aloittanut, koululykkäystä saanut, toimielias poika. Olemukseltaan hän on äkkipikainen mutta kykenee myös huolehtimaan luokan herkimmistä ja pienimmistä oppilaista. Luonteenomaista hänelle on malttamattomuus, joka näkyy kärsimättömyytenä odottaa vuoroa tai olla hiljaa. Pettymyksensietokyky on hänellä alhainen. Eetu hakee tilaa luokassa äänekäällä ja välillä rajullakin toiminnalla, johon opettaja joutuu puuttumaan useasti.

Hän on niin sanottu häirikkö ja sitten positiivinen innostaja. Et se on aika jännä. Mut sitten hänessä on niin paljon sitä valosuutta, iloa ja hymyä ja naurua. Hyvin huumorintajuinen, älykäs lapsi. Et hän saa myöskin niinku toiset innostumaan. Et mun täytyy olla hirmu tarkkana sit, mihin häntä innostaa. Hän innostaa ihan yhtä lailla pahaan niin kuin hyväänkin. . . Mut häneitä on paljon ystäviä, ei oo yksinäinen. Et on ensimmäisenä siellä, et hei, lähetäänkö pelaamaan ja ottaa kavereita mukaan. Et on tällanen innostajatyppi. . . Mut se on semmonen laps, joka kerkii joka paikkaan. Myöskin pitää puolensa, ettei anna sillä lailla niinkun kiusata itteensä, et on niinku semmosta rohkeutta myös. Mut herkästi nyrkki heiluu, kun joku tulee, ni heti tökkäsee. Mut ehkä sitte ei huomaa sitä, että itekin kiusaa. (Eetun luokanopettajan kuvailua Eetusta)

Eetu ei ole käynyt kouluvalmiustesteissä, eikä hänellä ole oppimisvaikeuksia, joten hänen kognitiiviset kouluvalmiutensa ovat hyvät. Eetun malttamattomuuden ja kärsimättömyyden taustalla on tarkkaavaisuushäiriö, joka diagnosoitiin jo päiväkotiaikana. Tarkkaavaisuushäiriöstä johtuen Eetulle ehdotettiin koululykäystä, johon äiti suhtautui myönteisesti. Isänsä Eetu on menettänyt jo lapsena. Eetun aggressiivisen käyttäytymisen taustalla on näin ollen pienen ihmisen turvattomuuden tunne.

10.2.1 Esiluokalla kouluvalmiuksia oppimassa

Eetun sosiaalis-emotionaalinen kehitys ei esiluokalle tullessa ollut tasapainossa: pikku-pojalle isän menetys on aina raju kokemus. Esiluokalla opettajan mielestä Eetulle tuotti ongelmia paikallaan pysyminen ja aggressioiden hillitseminen.

Eetu on hyvin komentelevalainen ja aggressiivinen. Hyvin itsekeskeinen. Ei kestä oikeen minkäänlaisia tilanteita ilman suuttumista. Semmonen niinku sanotaan, tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi, että kaikki asiat hän ottaa liian rankasti ja raskaasti ja itsekeskeisesti.

Eetu kiintyy herkästi ihmisiin, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa pidemmän aikaa. Tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle pieni, kiinteä ryhmä luo turvallisuutta ja pysyvyyttä. Usein toistuvat ryhmien vaihdokset aiheuttavat erityisesti näille lapsille herkästi sekaannusta ja hajaannusta.

... et he oli hyvin kiintee ryhmä. Et ne rupes tajuamaan, että tästä lähdetään. Ja Eetullekin se oli rankkaa, koska se on hallinnut tätä porukkaa. Sillä on ollu omat vasaalit täällä. Et se menee kouluun, jossa on paljon lapsia. Ehkä tuli mieleen, että siellä voi jäädä joskus kakkoseksikin. Nämä anto Eetun hallita, et se usein määräs leikit. Mut ilmeisesti se on, Eetulla on vielä hirveesti oppimista, että antaa muillekin mielipiteensä.

Eetun vahvuuksia ovat hänen rohkeutensa ja liikunnallinen taitavuutensa. Hän on nopea ja ketterä jaloistaan. Joskus hänen rohkeutensa menee jopa uhkarohkeudeksi. Hän pyrkii säilyttämään kasvonsa liiallisella esittämisellä ja auktoriteettien uhmaamisella.

Esiluokanopettaja arveli, ettei Eetulla tule olemaan koulussa ongelmia kognitiivisissa valmiuksissa, kuten kirjoittamisessa, lukemisessa ja laskemisessa, mutta ryhmään sopeutuminen ja ryhmän sääntöjen noudattaminen saattavat tuottaa hänelle vaikeuksia. Lisäksi esiluokanopettajan mielestä koulussa tulisi kiinnittää huomiota Eetun itseluottamuksen tukemiseen ja kehittämiseen, jotta Eetu oppisi sietämään tehtävissä epäonnistumisia ja pettymyksiä sekä luottamaan omiin kykyihinsä.

10.2.2 Koululaisena muiden joukossa

Eetu aloitti peruskoulun ensimmäisen luokan syksyllä 1996 suurehkossa lähiökoulussa. Hänen luokallaan on 20 oppilasta, joista toinen puoli on poikia ja toinen tyttöjä. Ominaista Eetun luokalle on ryhmän heterogeenisyys: luokalla on useita erilailla opettajan tukea tarvitsevia oppilaita. Alkusyksystä opettajalla oli käytettävissään kouluavustaja.

Koulutyöhön tottuminen. Eetu innostuu herkästi erilaisista tehtävistä mutta ei useinkaan jaksaa suorittaa tehtäviä pitkäjänteisesti loppuun. Pienikin tunnin kulua häiritsevä tekijä vaikeuttaa Eetun työstentelyä ja keskittyminen herpaantuu, jolloin hän lähtee vaeltelemaan luokassa ja häiritsee näin myös muiden työskentelyä. Opettajankin mielestä Eetun häirikkömäisyys riippuu siitä, kuinka paljon hän jaksaa keskittyä.

Keskittymiskyky alkaa herpaantua. Eetu alkaa vaihdella jääkiekkokortteja kesken tunnin kaverin kanssa. Peppu ei pysy tuolissa vaan vääntelehtii tuolilla. Eetu ottaa luontokirjan esille heti opettajan niin pyytäessä ja kertoo äänekkäästi omasta toiminnastaan. Eetu rummuttelee pulpettiinsa muovailuvahanpalasella. Taas välillä hän jaksaa keskittyä hyvin oppitunnin aineeseen, keskusteluun ihmisestä. Levottomuus ilmenee tilanteessa jatkuvana liikehdintänä ja muovailuvahakimpaleella leikkimisenä. (Ote kentämuistiinpanoista 29.10.1996, klo 9 -10)

Havaintojemme sekä opettajan Eetusta arvioiman minämittarin pohjalta Eetun on vaikea jaksaa väsymättä pitkää koulupäivää. Erityisesti niinä päivinä, jolloin työskentely sisälsi paljon keskittymistä vaativia kirjoittamis- ja lukemistehtäviä, Eetu oli uupunut.

Oppilas ei meinaa maltaa viitata. Viittaus välillä vaivalloisen oloista. Lopputuntia kohden oppilas väsyä selvästi: nuokkuu pulpetillaan ja hieroo silmiään. Eetu toteaa: "Lähdetään jo kotiin. Mihin aikaan mä tänään pääsen?" puhuen opettajan puheen päälle. (Ote kenttämuistiinpanoista 18.11.1996, klo 10 - 11)

Esiluokanopettajan esittämän arvion mukaisesti, Eetulle tuotti vaikeuksia sopeutua koulun ja luokan vaatimaan sääntökulttuuriin. Tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle säännöt tulee kerrata useaan otteeseen, jotta hän pystyy sisäistämään ne, toimimaan niiden edellyttämällä tavalla sekä ymmärtämään niiden pysyvyyden. Luokanopettaja näkee tärkeänä sääntöjen noudattamisen ja sen, että säännöt ovat samat ja pysyvät kaikille.

. . . lapsi heitti tavarat lattialle ja mä sanoin, että nyt keräämään ne. . . että pojan täytyy itse tehdä se. . . kun lapsi sai näitä kohtauksia aina silloin, kun hän ei halunnut suostua meidän yhteisiin sääntöihin. Kun hän kokeilee tällai, onko turvallista vai ei. Jos mä sanon, että sä et tee näin, että oonko mä sen takana . . . jos tälle lapselle tuli paha mieli, et hän tietysti usein pahotti mielensä, et se kuuluu asiaan, et ei kestänyt pieniä pettymyksiä. Mut pikkuhiljaa hänen täytyy oppia sietämään pettymyksiä, kasvaa sisäisesti.

Eetu opelle: "Ope, me ei mennä välkälle, kun me vaihdellaan näitä kortteja". Johon opettaja: "Joka tapauksessa menette ulos välitunnilla, sisälle ei voi jäädä". Tähän Eetu: "No, me vaihdellaan niitä sitten ulkona". Eetu leikkii korttilaatikollaan. Ope tähän: "Mun täytyy ottaa nää sulta pois, kun sä et keskity opiskeluun". Muutamat oppilaat alkavat esittää pikku tutkimiaan, mutta Eetu alkaa vaihdella jääkiekkokorttejaan luokan sohvalla Juuson kanssa. Ope vie kortit pois ja sanoo toruen kieltäneensä leikit tunnilla. (Ote kenttämuistiinpanoista 29.10.1996, klo 9 - 10)

Eetun käyttäytymiselle erityisesti koulun aloitusvaiheessa oli tyypillistä purkaa omaa pahaa oloaan impulsiivisilla, rajuilla kohtauksilla. Tällaisten kohtausten selvittelyyn saattoi alkusyksystä kulua kokonainen tunti opettajan pidellessä Eetua sylissään ja yrittäen rauhoittaa häntä. Eetun rauhoituessa opettaja kävi oppilaiden kanssa keskustelun tilanteen aiheuttamista tuntemuksista.

Tota ihan silloin alusta lähtien, kun Eetu sai raivarin, siis nää muut lapset on seitsemän vuotiaita, hyvin hämmentyneitä. Eetu kiroilee, käyttää hyvin rumia sanoja mm. (kirosana) paviaani, mitä sä mua määräilet. mitä tää (kirosana) sulle kuuluu? Et nää seitsemänvuotiaat kuulee kaikki, sit ne näkee, kun Eetu potkii mua, raapii, heittelee tavaroita, potkii kaiken, minkä edellään näkee, hyppelee pulpettien päällä. Lapsen on tullu just kouluun. Ne ajattelee, et toi on huonoo käytöstä. Ne on hämmentyneitä, ne ei ymmärrä, että miksi.

Minämittarin tulosten pohjalta voidaan sanoa, että Eetu suhtautuu myönteisesti omaan itseen ja koulunkäyntiin. Minämittarin 25:stä kysymyksestä Eetu vastasi kahteen kielteisesti. Molemmat kysymykset liittyvät sosiaaliseen vuorovaikutustilanteeseen. Toisessa hän vastaa rehellisesti, ettei koskaan anna tavaroitaan lanaksi ja toisessa hän kokee tullensa kiusatuksi usein. Havaintomme eivät kuitenkaan tue Eetun omaa kokemusta jatkuvan kiusaamisen kohteena olemisesta. Syynä Eetun tuntemuksiin kiusaamisen kohteeksi joutumisesta voi olla se, että osa oppilaista aristelee hänen aggressiivista käyttäytymistään.

Ruokailun aikana Eetu hyörii ja pyörii, lähinnä Juuson kanssa. Ope rauhoittelee heitä. Ope joutuu vaihtamaan Juuson Katrin paikalle, jotta ruokarauha säilyisi. Eetu näyttää keskisormeaan ja puhisee itseksensä pulpetillaan. Kohta hän lähtee pulpetiltaan möristen samalla: "Mä murhaan", veitsi kädessään. (Ote kenttämuistiinpanoista 29.1.1997, ruokailu, klo 10-11)

Mosse-tehtävän aikana Eetu vilkuili kavereiltaan tehtäviä. Saatuaan kunkin osion tehtävästä tehdyksi, hän alkoi näperrellä omia työskentelyvälineitään tai väritellä paperia. Välillä hän keskusteli kovaäänisesti muiden oppilaiden kanssa, availi pulpettinsa kantta ja pudotteli lyijykynäänsä. Eetu suoritti tehtävän osiot ripeästi muttei aina jaksanut kuunnella tehtävän ohjeita loppuun. Hän sai tehtävän ensimmäisenä valmiiksi.

Kysyttäessä onko joku kohta tehtävässä erityisen vaikea, Eetu olisi ilmeisesti halunnut sanoa jotakin, mutta kun muut sanoivat, ettei ollut mitään vaikeuksia, ei Eetukaan maininnut mitään vaikeaksi. Sen sijaan hän tokaisee: "Se oli ihan mamma-nakki". Sitten hän jatkaa sanoen: "Kaikki oli helppo, muna-nakki", yrittäen saada muut nauramaan jutulleen. Kun muut eivät enää lähde vitsiin mukaan, Eetu ottaa salaisuusvihkon ja piirtää sinne moottorisahamurhaajan. (Ote kenttämuistiinpanoista 18.11.1996, Mosse-tehtävän seuranta, klo 9-10)

Eetu suhtautui omaan suoritukseensa tyytyväisesti ja itsevarmasti. Hän oli hie-man epävarma siitä, oliko työssä ollut joku vaikea kohta mutta ei ryhmän painostuksesta johtuen kyennyt tuomaan julki omaa mielipidettään.

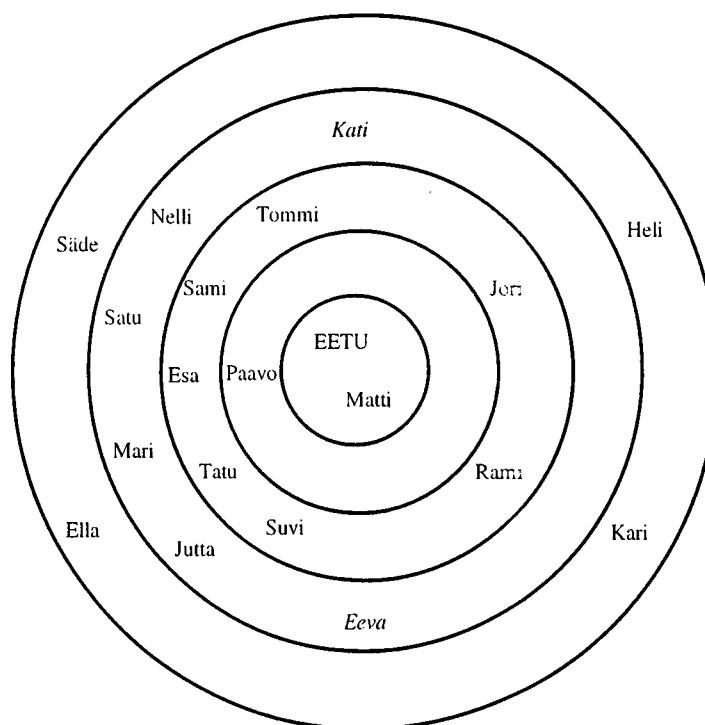
Sosio-emotionaalinen sopeutuminen. Sosiogrammin avulla saatujen tulosten perusteella Eetun asema luokkayhteisössä on kaksijakoinen. Tämän on luokassa opettajakin havainnut. Toisaalta hän on yksi vahvimmista johtajista ja innostajista luokassa mutta eniten hän on saanut kuitenkin yksittäisiä mainintoja häiritsijän rooliin. Mielenkiintoisinta on, että noin puolet luokasta näkee hänet

rohkeana oppilaana, mikä rooli hänellä myös tekemiemme havaintojen pohjalta on luokassaan.

TAULUKKO 3. Eetun saamat roolit sosiogrammissa

Johtaja	Apuri	Ystävä	Häiritsijä	Keksijä	Ei osall.	Rohkea
2	4	-	10	1	3	7

Eetun äänekkäs käyttäytyminen ja uhkarohkea toiminta mutta myös huolehtiminen toisista ovat mahdollisesti syynä hänen asemaansa luokassaan. Huomioitavaa on sekin, ettei kukaan luokan oppilaista mainitse Eetua parhaaksi kaverikseen, vaikkakin hänellä tuntuu muuten kavereita olevankin.



KUVIO 4. Eetun luokan oppilaiden sosiaaliset asemat luokassa

Eetun luokan ilmapiiri on opettajan omien sanojen mukaan “innostunut, valoisa ja positiivinen”. Hän kuvaa luokan ilmapiiriä mukavan lämpimäksi, jossa lapsella

on hyvä olla. Observointiemme yhteydessä koimme ilmapiirin avoimuuden ja lämminhenkisyydeni. Luokanopettaja onkin pystynyt luomaan luokkaan erilaisuutta arvostavan ilmapiirin, jossa Eetullakin on oma paikkansa.

Mahtava ryhmä! Et se on aivan käsittämätön juttu, et kun mä sanon, et no niin, meillä on musiikkia, niin JEE. Tai sit, kun ne näkee mulla paperit, niin JEE. Tai sit, jos me näytellään, niin JEE. Se on vähän niinkun tämmönen - vähän niinkun minä. Mutta tota, sitten ne tykkää huumorista hirveesti.

Luokan avoin ilmapiiri on osaltaan vaikuttanut Eetun itseluottamuksen kehittymiseen, mihin opettajakin on tyytyväinen.

. . . että syksyllä, kun hän tuli kouluun, hän ei suostunut piirtämään yhtään mitään. Aina kun tuli paperi ja värit, niin hän repi paperin, heitti värit nurkkaan ja mökötti. Että en tee, en osaa. Niin se, että hän tällä hetkeillä niinkun intoa puhkuen kirjottaa juttuja ja maalaa ja piirtää. Et se on musta huimasti parantunu talven aikana, itseluottamus. Ihan se näkyä näistä hänen kommenteistaan myöskin. Eikä oo repiny pitkään aikaan mitään.

Hän osaa nyt ensimmäisen syyslukukauden jälkeen arvostaa omia tuotoksiaan jai tehtäviään. Minämittarissakin Eetu pystyi kriittiseen ja positiiviseen arvioon itsestään koululaisena.

Kognitiivinen ja motorinen edistyminen. Eetu on kognitiivisilta taidoiltaan edistynyt hyvin. Hän osaa lukea sekä kirjoittaa juttuja ja on innostunut matematiikasta. Hänen suurimpia vahvuuksiaan ovatkin innostuneisuus, kiinnostus erilaisia asioita kohtaan sekä rajaton mielikuvitus. Myös minäkäsitysmittarissa hän mainitsee pitävänsä kaikista opetettavista aineista ja erityisesti sellaisista, jotka sisältävät omaa tekemistä, kuten juttujen kirjoittaminen, muovailu ja liikunta.

Pakkasukko on kylmä. Hän asuu jääluolassa. Hän jäädytti kaupunkin ja auton ja ruotsin ja enklannbin. Ja häneltä loppui jää. Hän kasvattaa voimia. Kun hän on voimakas hän tuhoaa koko maailman. Loppu. (Eetun kirjoittama kertomus pakkasukosta)

Eetun sana- ja käsitevarasto on laaja. Hänen on helppo tuottaa mielikuvitustarinoita mutta toisinaan niiden tapahtumat saavat väkivaltaisia ja aggressiivisiä piirteitä.

Harjoitellaan yhteisesti matematiikkaa. Eetu ei jaksakaan keskittyä. Ope suoristaa poikaa istumaan pulpetissaan. Eetu: "Ope, saanko sanoa mielipiteeni?" Ope: "Ei nyt, nyt on matikan harjoitukset". Eetu innostuu laskuista ja viittaa innokkaasti moneen kertaan keksimään yhteenlaskuja. Hän pystyy laskemaan päässään helposti kaksi ja kolme yhteenlaskettavaa, jotka tekevät yhteensä kymmenen. Siirrytään seuraamaan televisio-ohjelmaa. Eetu huomauttaa, että Kotitalilla-sanassa on neljä I-kirjainta. Keskittyy seuraamaan ohjelmaa mielenkiinnolla. (Ote kenttämuistiinpanoista 18.11.1996, klo 10 - 11)

Mielenkiintoinenkin työ, kuten matematiikka, saattaa joskus keskeytyä Eetun lyhytjänteisyyden vuoksi. Keskittyminen toisten kanssa tekemiseen ja olemiseen tuottaa ajoittain ongelmia.

Liikunnallisesti Eetu on lahjakas lapsi. Hänen karkeamotoriset liikkeensä on luontevia ja tasapainoisia. Myös hänen luonteenomainen rohkeutensa edesauttaa motoriikan kehittymistä. Hienomotoriset taidot vaativat kuitenkin vielä paljon opettelua. Eetu omaa taidon kirjoittaa mutta käsialan selkeys ja huolellisuus ovat asioita, jotka vaativat vielä harjoittelua.

10.2.3 Eppuluokan opettaja - tärkeä ihminen

Eetun opettaja on valmistunut vuonna 1985 luokanopettajaksi. Hän on aikaisemmalta koulutukseltaan kutoja. Valmistumisestaan lähtien Eetun opettaja on toiminut alkuopettajana mutta hänelle on tärkeää saada opettaa samanaikaisesti myös ylempiä peruskoulun ala-asteen luokkia tuntuman säilyttämiseksi. Erikoistumisaineina Eetun opettajalla ovat alkuopetus ja kuvaamataito. Mielenkiintoiseksi hän kokee myös käsitöiden opettamisen aiemman koulutuksensa pohjalta. Tällä hetkellä Eetun opettaja on erittäin kiinnostunut ihmissuhdetaitojen opetuksesta.

. . . mä oon näihin ihmissuhdetaitoihin erityisesti panostanu paljon. Että se on oikeastaan suurin mielenkiinnon kohteeni tällä hetkellä. Et se lähtee siitä lapsen itsetunnon ja itsetuntemuksen kehittämisestä. Mut sit mä myöskin oon hirmu kiinnostunut tästä ajattelun kehittämisestä ja luovuudesta.

Eetun opettaja on luova ja kokeilunhaluinen. Hän pitää itseään innostuneena kutsumusopettajana, jolle lapsen etu on ensisijaisen tärkeää.

Mä oon innostunu ja tuota tykkään hirveesti työstäni. Ja mä oon ajatellu, että jos tämä joskus lopahtaa, niin sit mun täytyy lopettaa tää työ. Mut mä innostun niinku aina vaan enemmän ja enemmän ja yhä luovempaa ja semmosta. Et mä pidän itseäni ammattitaitosena, luovana opettajana ja tuota semmosena, joka osaa niinkun kohdata lapsen ja lasten tarpeet. . . mä oon tämmönen kutsumusopettaja. Et ne lapset on mulle - ne on tosi tärkeitä. Ja ne on hirveen rakkaita ja mä niitä mietiskelen paljon ja ne on lähellä mun sydäntä.

Opettaja arvostaa omaa ammattiaan ja tuntee tekevänsä tärkeää työtä. Opetuksessaan hän huomioi oppilaansa yksilöinä.

Et mä lähden siitä ryhmän tilanteesta ja tilasta ja lasten olost. Että se on niinku, voi sanoa, sellanen vahvuus, et ku on herkällä mielialalla. Mut toisaalta on myöskin se lujuus siihen ryhmään, että ei siellä mene ihan niinkun miten sattuu vaan se on mun haskassa. . . Mä olen hyvin ylpeä tästä ammatista ja sillä tavalla mun mielestä niinku terveellä tavalla arvostan itseäni ja tätä työtä, mitä teen. Etten suinkaan väheksy.

Eetun opettaja osaa ja haluaa ottaa vastaan haasteita; hän kokee jokaisen oppilaansa haasteena omalle opettajuudelleen. Hän käyttää omaa persoonaansa kokonaisvaltaisesti työvälineenään.

Ne on hyvin yksilöitä. Mun pitää osata niinkun vetää oikeesta narusta ja tarjoilla ja olla herkkänä siinä, mitä lapsi pystyy ottamaan vastaan. . . Yksilöllisyys ja itsetunto. Että mun tehtäväni on olla semmone ihminen, näiden lasten elämässä, joka rohkaisee heitä kasvamaan omaksi itsekseen - ei vaan tekemään mieliksi jollekin, vaan että se mikä heissä on jo ituna, niin jotenkin se sais niinku kasvaa, rönnyillä ja kukoistaa. Mun tehtävä on niinku se. Ja musta se on hyvin tärkeä tehtävä.

Eetun opettajalle on tyyppillistä pohtia ja miettiä asioita sekä pyrkiä ymmärtämään koulupäivän tapahtumiin vaikuttavat tekijät oppilaan kannalta.

Suhtautuminen koululykkäykseen. Luokanopettaja pitää koululykkäystä tärkeänä sosiaalis-emotionaalisen kehittymisen ja koulutyöhön tottumisen kannalta. Hän korostaa sitä, että lykkäysvuodelle tulee asettaa sellainen realistinen tavoite toimintoiheen, mikä toteutuessaan mahdollistaa lapsen koulun aloittamisen seuraavana syksynä.

Joillekin lapsille se koululykkäys on tosi tärkeä asia. Riippuu kyllä lapsesta. Että joitakin lapsia ei auta se lykkäys sellaisenaan. Että he eivät niinkun sen vuoden aikana muutu mikskään. Mutta monia lapsia se auttaa nimenomaan näissä sosiaalisissa ja keskittymisasiossa. Että tarpeen mukaan, mun mielestä, tää on niinku oikeen hyvä.

Eetun opettaja kokee, että hänellä on ollut vain vähän tietoa koululykkäystä saaneen oppilaan opettamisesta. Hän on kokemuksen ja aktiivisen tiedonkeruun avulla oppinut ymmärtämään lykkäystä saaneita lapsia sekä harjaantunut kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä yksilön tarpeista riippuen.

Opettajan ja tutkittavan lapsen välinen vuorovaikutussuhde. Eetun aloittaessa ensimmäisen luokan, opettaja jopa aluksi pelkäsi tulevia tilanteita tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan kanssa suuressa ryhmässä.

. . . siitä lapsesta ei koskaan tienny koska se käy mun kimppuun tai toisen kimppuun. Et vatsassa vello, kun mä astuin tänne luokkaan, kun siihen mennessä mä olin ollu et, hitsi mitähän me tehhään, kun on eppuluokka. Tänään tehhään sitä ja sitä ja mä oon intoa silmät puhkuun. . . mut tää on ollu niinku vaikee mun hyväksyä, se et tää ei onnistukaan, niinkun olin ajatellu, vaan mun on pitäny keksiä uusia väyliä, uusia keinoja.

Opettajasta on muodostunut Eetulle tärkeä ihminen. Eetun saama koululykkäys ja tarkkaavaisuushäiriö eivät korostu opetuksessa vaan opettaja vaatii Eetulta samojen sääntöjen noudattamista kuin muiltakin luokan oppilailta. Tarkkaavaisuushäiriöön liittyvien tunnekuohujen vuoksi Eetu vaatii opettajalta erityishuomiota, jota hän myös saa osakseen. Opettaja on valmis ottamaan Eetun lähelleen syliin erityisesti silloin, kun Eetulla on paha olla. Hän joutuu asettamaan tiukat ja selvät, pysyvät rajat Eetun toiminnalle.

Että lapselle, mit pienempi se on, niin selkeämmät rajat mutta samalla hänen pitää tunte aolonsa turvalliseksi elikkä se rakkaus. Mä oon ilmeisesti vähän pehmentyny, koska mul on edelleen sama sisältö. mut nää kaks sanaa vois olla lämmin lujuus. Musta ne on aivan ihanat sanat. mä tykkään niistä. Sitä lämmintä lujutta, syliä ja milloin mitäkin lapsi tarvii. Lapsen täytyy koko ajan tiedostaa ja tuntea se, et mä olen niin turvallinen, että tapahtu mitä tahansa, niin mä en kaadu. Mä en hermostu siitä, vaan mulla on ohjat käsissä koko ajan.

Opettajan ja Eetun välinen suhde perustuu avoimuuteen, molemminpuoliseen luottamukseen ja toisen mielipiteiden arvostamiseen.

. . . et mitä vaikeempi lapsi, niin sitä rakkaampi se on. Että tota todella välitän tästä lapsesta ja se, et jos meillä on joku seilänen tilanne, et mä joudun oleen hänelle hyvin tiukka ja hän voi saada sen raivarin ja näin, ni lopuksi se tilanne kuitenkin menee aina siihen, et me halataan, kun hän on rauhattunu. Ja hän on siinä mun sylissä niin kauan, kun hän kokee. et hänen tarvii olla. Et ei me vihapäissä sitte erota koskaan. Haluan viedä senkin tilanteen aina loppuun, ettei tuu sellanen olo, et mä oon hyljänny, vaan mä olen luja ja lempeä. . . kun hän siellä hyppelee luokassa, niin mun ei tarvii kuin katsoa sinne päin, niin hän tietää, mitä

pitää tehdä. Hänellä on myöskin syntynyt semmonen kunnioitus mua kohtaan. Mä en oo semmonen ailahtelevainen vaan, että mä tiedän, mitä mä vaadin ja hänkin tietää, mitä mä vaadin.

Opettaja kokee olevansa ensisijaisesti kasvattaja ja oppineensa paljon toimiesaan Eetun kanssa. Hän on kiinnostunut Eetun tulevaisuudesta ja kantaa osaltaan vastuuta siitä. Samalla hän ymmärtää olevansa oppilaansa asiantuntija toimiessaan yhdessä hänen kanssaan.

Opettajan keinot koululykkäystä saaneen lapsen kasvattajana. Eetun luokanopettajalle on luonteenomaista positiivinen elämänasenne ja tilanteiden elävöittäminen *huumorilla*.

Mutta tota sitten ne tykkää huumorista hirveesti. Et se on tota yks, joka täysin puree kehen tahansa, myös tähän lapseen. Et vaik ois kuinka vaikee tilanne, niin se on yks parhaita lääkkeitä. Kunnan huumori siihen tilanteeseen.

Opettaja osaa kannustaa oppilaitaan yrittämään ja kokeilemaan. Hän *painottaa opetuksessaan luovuutta* ja oman työn arvostamista. Jokaisessa lapsessa on opettajan mielestä luontaista lahjakkuutta, joka opettajan on erilaisia opetusmenetelmiä käyttäen ja omaa persoonaansa hyödyntäen herätettävä oppilaisissa. Tämän toiminnan tavoitteena on opettajan mukaan oppilaiden itseluottamuksen tukeminen.

Enkä mä oo koskaan sanonu kellekään oppilaista, et sä et osaa. Et meil on niinku siitä elokuusta lähtien, et me osataan, me tehdään. Tehdään niin hyvää, kun me nyt osataan. Koko ajan niinku sitä. Ja ei siel kukaan muukaan sano en mä osaa, ei kukaan. Mä haluan nimenomaan tuoda esille. et kaikki on erilaisia, kaikki osaa omalla tavallaan.

Hänen opetuksensa lähtökohtana on lapsen kehitystason huomioiminen: hän pohtii opetuksessaan, mitä lapsi pystyy vastaanottamaan. Eetun kohdalla opettaja tarjoaa mahdollisuuden toimia erillisessä *pienryhmässä* kerran viikossa.

Ja oon pyrkiny siihen, et lapsi saa semmosia tehtäviä, mihin hän pystyy heti syksystä lähtien, ettei tuu yhtään turhautumista.

On on yksi tunti viikossa, et hän käy siellä puheopetuksessa tarpeen mukaan, se on ihan mahdollista ja sitte tämä pienryhmä. mikä tällä hetkellä toimii, niin hän pääsee sinne, sillo kun hänellä on tarve. Musta tää on nyt hyvin hoidettu, et on pitäny tehdä paljon töitä sen eteen, et tilanne on nytten näin hyvä.

Opettaja *ei* laadi pikkutarkkoja tuntisuunnitelmia eikä käytä ainejakoista, *kiinteää lukujärjestystä*. Hän huomioi opetuksessaan luokan ilmapiirin tunnelman. Opettajana hän vaatii ja kannustaa oppilaita kantamaan vastuun tekemisistään antamalla *pienimuotoisia luottamustehtäviä* yksittäisille oppilaille.

Ja sitte, kun mä tuun sinne luokkaan, niin mulla ei ole sellanen lukujärjestys, että okei, 8 - 9 tätä, 9 - 10 tätä. Tietenkin mulla on suunnitelma, mitä asioita mun pitää opettaa ja mitkä kokonaisuudet ja näin mutta, että hyvin luovasti sit katson, mihin tämä ryhmä pystyy. Et mä lähden siitä ryhmän tilanteesta ja tilasta ja lasten olostä. . . Mut toisaalta on myöskin se lujuus siihen ryhmään, et ei siellä mene ihan niinkun miten sattuu vaan se on mun hasassa.

Eetu toimii apulaisena ja asettaa piirtoheittimen paikoilleen. Hän on silminnähdessä tyytyväinen saamaansa luottamustehtävään. Hän toimii itsenäisesti. Opettaja kiittää häntä suorituksesta tehtävästä. (Ote kenttämuistiinpanoista 29.10.1996, klo 9 - 10)

Eetun opettajan keinot pohjautuvat hänen *persoonansa*: jatkuvaan haluun kehittää itseään ja oppia uutta.

10.2.4 Liikunnan avulla itsevarmuuteen

Tarkkaavaisuushäiriö vaikuttaa kaikkeen Eetun oppimiseen. Hän tarvitsee selviä sääntöjä ja tarkkoja rajoja toiminnalleen. Pienessä ryhmässä toimiminen helpottaa hänen työskentelyään. Tulevaisuudessakin Eetun itseluottamuksen kehittyminen vaatii opettajalta kannustusta ja tukea. Erityisesti itsetuhoisten ja väkivaltaisten toimintojen sammuttaminen vaatii opettajalta vaihtoehtoisten ratkaisujen miettimistä.

Eräänä lähtökohtana Eetun keskittymiskyvyn kehittymiselle ja sitä kautta itsevarmuuden lujittumiselle on hänen liikunnallisen lahjakkuutensa tukeminen. Kun Eetu saa kokea onnistumisen elämyksiä liikunnassa, hän oppii arvostamaan omaa osaamistaan ja itseään.

10.3 Valtteri - iloinen velikulta

Valtteri on 8-vuotiaana peruskoulunsa aloittanut, koululyykkäystä saanut, hyvän-
tuulinen poika. Hänelle on tyypillistä huolehtivaisuus, vastuuntuntoisuus ja hän

innostuu herkästi tekemään erilaisia asioita. Luokassa hänellä on 'isonveljen' rooli: toiset oppilaat kysyvät herkästi Valtterilta neuvoa ja arvostavat hänen ystävyttään.

. . . niin sopeutunut ja minusta pidetty ja sillälailla arvostettu. Et varsinkin silloin alussa, kun hän oli niin rauhallinen ja ties tämmösiä juttuja ja osas toimia niin selvästi ainakin poikien piirissä sitte herätti sitä. et hakeuduttiin sit siihen niinkun mukaan. (Luokanopettajan kuvailua Valtterin asemasta luokassa)

Valtteri aloittaa leikkaamisen hieman eri kohdasta kuin muut ja se herättää lähellä istuvien luokkakavereiden joukossa ihmetystä. Valtteri heittää luokkakavereilleen hymyn ja aloittaa leikkaamisen samasta kohtaa kuin muutkin. Tero kysyy välillä Valtterilta: "Mitä mä sitten teen?" Valtteri auttaa. Hän työskentelee rauhallisesti ja itsenäisesti. Tero kysyy taas apua ja Valtteri auttaa hymyillen. . . Tero menee pesemään käsiään lavuaarille. Tero sanoo Aatulle, että Valtteria ei saa kiusata, koska hän on Teron paras ystävä. (Ote kenttämuistiinpanoista 15.10.1996, ympäristö- ja luonnontieto, klo 11 - 12)

Valtterin kouluunlähtöön ajoittuneiden, läheisissä ihmissuhteissa tapahtuneiden, muutosten vuoksi hänelle haettiin koululykkäystä. Lykkäyksen hakeminen olikin perusteltua, sillä muutoin Valtteri olisi joutunut olemaan monen muutoksen edessä samanaikaisesti. Tällöin hänen koulun aloittamisensa ja erityisesti sosioemotionaalinen sopeutumisensa kouluun olisi vaikeutunut. Toisena lykkäysperusteena olivat Valtterin vaikeudet ymmärtää pitkiä ohjeita ja toimia niiden mukaisesti.

10.3.1 Esiluokalla kouluvalmiuksia oppimassa

Esiluokanopettaja kuvaa Valtterin olleen esiluokalle tullessa mallioppilas, jonka käyttäytymiseen liittyi kuitenkin levottomuutta, lyhytjänteisyyttä, kyllästyneisyyttä ja väsymystä. Kognitiivis-motorisia vaikeuksia hänellä ei ollut.

. . . vahvuudet ja heikkoudet. Ei sillä nyt paljoo heikkouksia nyt ehkä ookkaan. Jokaisel on, et joskus menee ylikiirroksille. Ei se kumminkaan oo mikään ylivilkas. Mut voi olla, silloin kaks pikkuveljee, et se on vähän oppinu tämmösen käyttäytymismallin. . . ja sitte ne on niinku kaikki sidottu toisiinsa. Yks tekee jotain, niin kaikki tekee samoin. . . yhtä veljestä alko naurattaa ihan älyttömästi ja Valtteri ei voinu muuta kun kikattaa. Koko ajan kikatti.

Esiluokan aikana Valtteri oppi koulun käytänteet ja hänen levoton käyttäytymisensä tasapainottui. Opettaja kuvaa hänet "pikku insinööriksi", joka on kiinnostunut ja innostunut kokeilemaan monenlaisia asioita.

Esiluokanopettaja arvioi, ettei koulun aloittaminen tuota Valtterille vaikeuksia. Valtteri tietää, mitä koululaiselta vaaditaan ja osaa käyttäytyä koululaisen tavoin. Hänelle ovat selviä ohjeiden kuunteleminen, pitkäjänteinen työskentely, vuoron odottaminen, tavaroista huolehtiminen sekä sääntöjen noudattaminen. Valtteri on itsevarma ja ymmärtäväinen lapsi, joka osaa kantaa vastuuta ja työskennellä ryhmässä. Tämä edesauttaa sosiaalista sopeutumista kouluun. Hän omaa kognitiiviset koulutulokkaalta edellytettävät valmiudet: kirjoittamisen, lukemisen ja laskemisen. Valtterin motoriset taidot vastaavat hänen kehitystasoaan.

10.3.2 Koululaisena muiden joukossa

Valtteri aloitti peruskoulun ensimmäisen luokan syksyllä 1996 suurehkossa lähiökoulussa. Hänen luokallaan on 19 oppilasta, joista 8 on poikia ja loput tyttöjä. Luokanopettaja kuvaa luokkaansa vilkkaaksi, tasapainoiseksi ja iloiseksi porukaksi, jossa vallitsee vilpitiön ilmapiiri. Valtterin hän näkee samoin kuin esiluokanopettakin mallioppilaana.

Koulutyöhön tottuminen. Valtterin työskentely on itsenäistä. Hän pystyy keskittymään tehtäviin pitkäjänteisesti eikä hänen työskentelyään häiritse sen kumminkin toisten äänekäs keskusteleminen kuin heidän mielipiteensäkkään. Esiluokkavuoden aikana Valtteri oli sisäistänyt koululaisen roolin työskentelytaitoihin.

Valtteri huomauttaa luokkakaverilleen, että ei voi laulaa, koska se haittaa hänen keskittymistään. (Ote kenttämuistiinpanoista 15.10.1996, matematiikka, klo 10 - 11)

Valtteri työskentelee itsenäisesti ja keskittyneesti, vaikka luokassa onkin pientä hälinää. Hän ei häiriinny muiden toiminnasta. . . Ruokailun jälkeen jatketaan luokassa videon katselulla. Valtteri innostuu ja pomppaa tuolilleen. . . Hetken päästä hän asettuu istumaan takaisin tuolilleen ja odottaen rauhallisesti videon alkua. . . Videosta ei kuulu ääntä. Ope etsii vikaa. Osa luokan oppilaista alkaa käyttäytyä levottomasti. Valtteri komentaa heitä olemaan hiljaa pariin kertaan. (Ote kenttämuistiinpanoista 15.10.1996, klo 10 - 11)

Alku syksystä Valtteri tunsi pientä epävarmuutta ohjeiden ymmärtämisessä ja haki useasti varmistusta toiminnalleen opettajalta. Tämänkaltainen käyttäytyminen jäi Valtterilta pois syksyn edetessä. Ensimmäisen syksyn aikana Valtteri saattoi innostua myös pelleilemään. Huomion kiinnittyessä muualle, hän saattoi jatkaa tehtävään liittyvää epäoleellista tekemistä, kuten esimerkiksi laululeikin aikana leikkiin liittyvää pyörimistä.

Siinä alussa oli pientä epävarmuutta niiden ohjeiden ymmärtämisessä. Hän haki ainakin varmistusta asioihin mut se on nyt jäänyt. Ja jäi jo aika nopeesti, että sit huomas, et hän pystyy niinkun ja käytti sitä lukutaitoonsa, et hän luki ohjeet ja teki . . . Valtteri monesti puurtaa asioita ihan itekseen, jos vain siihen vähänkään pystyy.

. . . semmonen pienoinen esiintyminen, mitä hänellä on. Se must on kyllä niin pientä, et sen verran voi ollakin ja jokaisella on joka tapauksessa. Että silloin alussa oli joitakin ylilyöntejä mutta hyvin nopeesti ne niinkun jäi. . . Ensimmäinen on niinkun kirkonpenkissä ja sitten, kun huomaa, et täällähän ihan säilyy hengissä, ni sitten alkaa se vapauden vaihe ja sit palataan ruotuun.

Valtteri aloittaa yleensä reippaasti työskentelynsä. Hän on motivoitunut yrittämään asioita ja kokeilemaan niitä useampaan kertaan. Valtteri esiintyy mielellään mutta on kuitenkin tilanteen tullen ujo esiintymään luokan edessä.

Mutta kyllä hän sitten on halunnut tuoda itseään julki, silloinkin kun on saanu. Et on vähän sellanen, et tykkää toisaalta siitä mut sit hirveesti jännittää, kun on mahdollisuus siihen. Et haluais mutta ei kuitenkaan. . . yrittäminen ei niinku tuota hänelle vaikeuksia. Et hän jaksaa tehdä asiat uudestaan tai sitten vaatia itseltään.

Valtterin arvioidessa itseään koululaisena, hän myöntää rehellisesti olevansa arka ja pelkäävänsä usein koulussa. Muutoinkin hänen vastauksensa minämittarissa ovat realistisia kuvauksia omasta itsestä ja saman suuntaisia sekä opettajan että tutkijoiden Valtterista tekemien havaintojen kanssa. Mielenkiintoista on kuitenkin hänen näkemyksensä siitä, että häntä kiusataan usein. Havainnoinneissamme tällaiset tilanteet eivät korostuneet: lapselle pienetkin tilanteet ovat suuria ja aikuinen saattaa kokea pienet, hetkelliset tilanteet merkitykseltään vähäisempinä kuin lapsi itse. Muihin minämittarin 22:een kysymykseen Valtteri vastasi myönteisesti.

Tutkijoiden suorittaman Mosse-tehtävän tarkkailu tukee näkemystä siitä, että Valtteri pystyy itsenäiseen ja keskittyneeseen työskentelyyn. Hän osaa kuunnella

la ohjeet loppuun pohtien käytettävissä olevia vaihtoehtoja ja vasta sitten suorittaa annetun tehtävän. Tehtävän aikana hän ei tarvinnut kysellä lisäohjeita toiminnalleen vaan hän ryhtyi itsevarmasti työskentelyyn tehtävänannon jälkeen. Valtteri kommentoi tehtävää helpoksi mutta koki vaikeimpana siinä talon piirtämisen, joka vaati useiden, peräkkäisten ohjeiden kuuntelemisen. Hän arvioi kriittisesti omaa piirtämistään, ollen samalla tyytyväinen tuotokseensa kokonaisuutena.

Sosioemotionaalinen sopeutuminen. Luokanopettajan haastattelun perusteella Valtteri on sopeutunut hyvin luokkayhteisönsä ja on suosittu kaveri. Opettaja kokee, että Valtteri itsekin luottaa luokkakavereihinsa. Tätä kuvaa hänen mielestään hyvin se, että Valtteri on itse useaan otteeseen tuonut julki olevansa 8-vuotias ja käyneensä esiluokan.

Et se, että Valtteri on itte tuonu esille sen, että hän on 8-vuotias ja käyny tällasen 0-luokan ja omasta tahostaan. . . Ja se musta kertoo jotakin, miten hän tähän porukkaan luottaa. . . Et se on lapsille niinkun riittäny, et hän on ilmottanu, et hän on käyny 0-luokan. . . Mutta, että ne hyväksyy sen, et kun tää on kerta 1-luokka ja luvut alkaa 0:sta, niin toiset tulee 0-luokalta. Toisilla on eskari ja toisilla on 0-luokka.

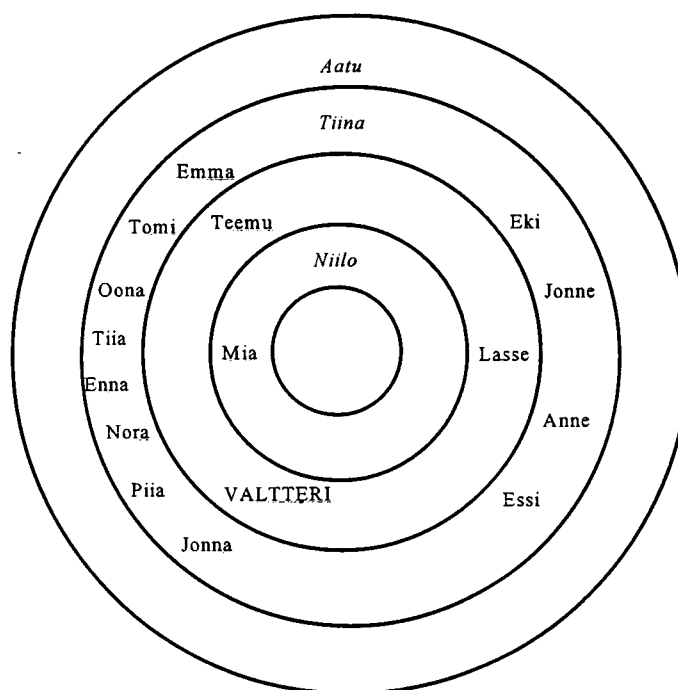
Sosiogrammin perusteella luokkakaverit pitävät Valtteria erityisesti ystävänä mutta myös yhtenä luokan johtajista. Huomiota herättävää on, että luokkakaverit Valtterista itsestään poiketen kokevat hänet rohkeana.

TAULUKKO 4. Valtterin saamat roolit sosiogrammissa

Johtaja	Apuri	Ystävä	Häiritsijä	Keksijä	Ei osall.	Rohkea
2	1	5	-	1	-	5

Sosiogrammin mukaan Valtterilla on hyvin keskeinen ja myönteisin asema luokassa: kukaan ei koe häntä häiritsijänä tai syrjäänvetäytyvänä. Kenttämuis-tiinpanoihinkin tekemissämme havainnoissa olemme huomioineet Valtterin keskeisen aseman. Valtteri on kaikkien ystävä. Hän on suosittu niin poikien kuin

tyttöjenkin keskuudessa. Luokan pojat jopa kilpailevat siitä, kuka milloinkin saa istua Valtterin vieressä.



KUVIO 5. Valtterin luokan oppilaiden sosiaaliset asemat luokassa

Valtteriin asemaan luokassa on mahdollisesti vaikuttanut hänen aurinkoinen olemuksensa. Lisäksi luokkakavereilla oli mahdollisuus alku syksystä kysyä häneltä neuvoa ja turvata häneen totutelllessaan itse koulun käytänteisiin, jotka Valtteri jo esiluokkavuoden jälkeen osasi.

Kognitiivinen ja motorinen edistyminen. Valtteri on edistynyt hyvin kognitiivisissa taidoissa. Jo koulutulokkaana hän osasi lukea ja kirjoittaa sanoja ja tämän vuoksi koulussa hänen taitojaan on kehitetty eriytyneempään suuntaan. Koska Valtterin kirjoitus on ollut huolellista ja rikasta, kiinnitetään siinä erityistä huomiota oikeinkirjoitukseen. Huolellisuuden kirjoituksessa olemme tutkijoina pystyneet myöhemmin palauttamaan mieliin ottamiemme valokuvien avulla. Myös opettajan mielestä Valtterin kirjoitus on huolellista ja siistiä. Lukemisessa Valtteria kannustetaan erityyppisten tekstien valintaan.

A-va-ruus-jut-tu. oli-pa ker-ran A-va-ruusmun-ia. joi-sta syn-tyi A-va-ruus Sam-mako-ita. He läh-tivät a-va-ruudes-ta maahan. He var-astivat ben-saa. (Valtteri kirjoittama Avaruusjuttu)

Oikeinkirjoituksessa Valtterilla sekoittuvat välillä pitkä ja lyhyt vokaali. Myös erityisopettaja on testatessaan eppuluokkalaisia havainnut Valtterilla avuntarvetta pitkien vokaalien kirjoittamisessa. Vaikka hänellä itsellään on pieniä vaikeuksia oikeinkirjoituksessa, hän mielellään kuitenkin neuvoa kavereitaan siinä. Minäkäsitysmittarissakin Valtteri sanoo pitävänsä kirjoittamisesta ja lukemisesta sekä kokee läksyjen tekemisen helppona. Tämä johtunee juuri siitä, että hän osaa kirjoittaa ja lukea.

Ope pyytää avaamaan kirjat R-aukeamalta. . . Yhtäkkiä Valtteri sanoo keksineensä paljon asioita tästä kotona. Ope lupaa antaa kohta Valtterille luvan kertoa keksimänsä sanat. Saatuaan luvan Valtteri luettelee innokkaasti keksimiään kuvan aukeaman sanoja, joita on todella monta. (Ote kenttämuistiinpanoista 15.10.1996, äidinkieli, klo 11 - 12)

Valtterilla on reipas ja iloinen asenne matematiikkaan. Joillakin tunneilla hän innostuu viittaamaan opettajan esittämiin kysymyksiin niin, ettei malta pysyä tuolillaan. Apuna laskemisessa hänellä ovat joko omat sormet tai laskumato.

Ensiluokkalaiselle asetetut tavoitteet Valtteri on saavuttanut hyvin. Tavoitteita jatkossa ovat luetunymmärtämisen ja kirjoituksen lausetajun vahvistaminen. Oikeinkirjoituksessa Valtterilla on tulevaisuudessa enemmän työtä kuin lukemisessa.

10.3.3 Eppuluokan opettaja - tärkeä ihminen

Valtteri on valmistunut vuonna 1991 kasvatustieteiden maisteriksi. Valmistumisensa jälkeen hän on toiminut alkuopettajana. Hänen erikoistumisaineitaan olivat puhe- ja ilmaisukasvatus, tekstiilityö sekä alkuopetus. Hän on kiinnostunut ilmaisukasvatuksesta ja harrastaa itsekin näyttelemistä. Hän näkee itsensä nuorena opettajana, jonka opettajan ura on vasta alussa.

No siis, minun mielestä tässä opettajana kehittymisen vaiheessa, jos ensin on sitä mieltä, kun valmistuu, että kaikki sujuu. tosi mahtavaa ja siis se on siinä omassa persoonassa kiinni tämä työ ja sitten vähitellen sitä ymmärtää, että täällä

on noita oppilaita varten. Et rupee vähitellen tajuamaan sen luokan ja mäkin oon nyt niinkun vähitellen ruvennu tajuamaan sen luokan.

Opettajana hän on avoin, positiivinen ja herkästi innostuva. Ihanteenaan hän pitää opettajan myönteisyyttä tehokkuuden kustannuksella. Kasvatustähtäyksissä hänellä korostuvat rajat ja rakkaus, yrittäminen ja sopeutuminen sekä erityisesti tunteet ja tunnelma. Rajoilla hän tarkoittaa sääntöjä, jotka ovat hänen mielestään ehdottoman tärkeitä pienille lapsille. Yrittäminen merkitsee, että lapsen on kasvettava ottamaan vastuuta asioista ja hyväksyttävä epäonnistumiset. Hän korostaa sitä, että opettajakin voi ja hänen tulee näyttää tunteitaan samalla tavoin kuin lapsikin.

Mutta joskus sellanen tietty hulluus ei tässä työssä oo pahitteeksi . . . Et ne tietyt pelisäännöt. . . Koulussa ei voi tehdä tiettyjä asioita, vaikka siihen ei niinkun löydy sellasta syytä, jonka se lapsi aina ymmärtäs. . . Et se niinku ajattelis tunteella. . . ja sitte se tunteitten huomioiminen, siinä kuitenkin niin paljon tästä elämästä, näitten elämästä, liikkuu vielä sillä puolella tai ne tulee niin selvästi läpi, että ei niitä voi olla huomioimatta. Niin sitä kautta se tunnelma täytyy olla sitten semmonen, et täällä pystyy oppimaan. . . Se yrittäminen tarkoittaa sitä, että on vähitellen niinkun vaan kasvettava siihen, että on asioita, jotka on hoidettava uudestaan ja uudestaan ja tehtävä, vaikkei se joka päivä ole aina niin hauskaa. Kun ei se elämä joka päivä ole niin hauskaa.

Valtteriin opettaja tähdentää koulun kasvattavaa merkitystä. Hän suuntaa opetuksensa periaatteet tulevaisuuteen: koulu on oppimista elämää varten.

Suhtautuminen koululykkäykseen. Luokanopettaja pohti haastattelussa lykkäyksen perustuvan oppilaan kypsyttömyyteen joko tiedollisilla, taidollisilla tai sosioemotionaalisilla alueilla. Hän korostaa lapsen etua lykkäyspäätöstä harkittaessa. Päätöstä tehtäessä asiat tulisi selvittää monelta eri kannalta. Viime kädessä päätös on opettajan mielestä kuitenkin vanhemmilla, joiden ratkaisua on kunnioitettava. Opettajana hän näkee koulukypsyuden saavuttamisen tärkeämpänä koulutulokkaalle kuin oppilaan tiedot tai taidot. Koulutuksessaan hän ei ole mielestään saanut riittäviä perustaitoja ja -tietoja ottaa vastaan sellainen koululykkäystä saanut lapsi, joka ei vielä koulutulokkaanakaan ole saavuttanut kouluvalmiuksia.

Aiemmin opettaja uskoi, että koululykkäyksen saanti perustuu suuriin ongelmiin oppilaan kypsymisessä. Valtteriin tutustuessaan hän ymmärsi etteivät koululyk-

käyksen saannin syyt aina edellyttä vakavia ja pitkäaikaisia ongelmia vaan koulu-lykkäystä saanut lapsi voi olla jopa luokan lahjakkain koulutulokas.

. . . mä en niinku todellakaan muista varmaan ensimmäisen viikon jälkeen mietineeni, et kuka se oli näistä se lykätty. . . Et tää tuntuu kyllä, mun mielestä, aika pieneltä syytä lykätä sitä koulun aloittamista. . . että minkälaisia lykkäyksiä mulla, siis silloin, kun on lykätty, niin on ollu, että ei tiä omaa sukunimee, ei oikeen oo tätä maailmaa hahmottanu moneltakaan kannalta. Ja silloin on suositeltu lykkäystä, et silloin on niinku jo tosi iso hätä.

Mut tuntuis, että ne ei oo ollu suuria ne vaikeudet kenties silloinkaan siis ihan valtavan suuria, mikä taas osottaa sen, ettei tarviikkaan olla valtavan suuria ongelmia, niin sen lykkäyksen hyötyyn nähden. Et se on ainakin häntä palvelu, et niin valmis koululainen, kun vaan voi olla.

Opettaja kannattaa joustavaa koulunaloitusikää. Hänestä on tärkeää antaa lapsille mahdollisuus aloittaa koulu silloin, kun he itse ovat siihen kypsiä.

Opettajan ja tutkittavan lapsen välinen vuorovaikutussuhde. Opettaja kuvasi suhdettaan Valtteriin avoimeksi ja luottamukselliseksi. Valtteri jakaa mielellään omat asiansa opettajan kanssa saattaen tuntien jälkeenkin jäädä juttelemaan itselleen tärkeistä asioista. Opettaja on Valtterille turvallinen auktoriteetti, jonka mielipiteitä hän arvostaa.

Niin niinkun sanoin, niin se on ollu alusta lähtien niin valmis koululainen, niin vastuuntuntoinen ja semmonen luotettava tapaus. Et hyvin paljon niinku pystyy nojaamaan häneen. Et kun hän on poika, niin poikapuolella oli sellanen luotto-oppilas.

Koska Valtterin koulunkäynti on alkanut suuremmista ongelmista ei opettajan ole tarvinnut pohtia erityisemmin heidän suhdettaan. Valtterin vastuuntuntoinen käyttäytyminen on ollut opettajan peruste valita Valtteri luottamusoppilaaksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että Valtteri saisi erityisen paljon huomiota opettajan taholta vaan opettaja suhtautuu häneen samalla lämmöllä kuin muihinkin oppilaisiinsa.

Opettajan keinot koulu-lykkäystä saaneen lapsen kasvattajana. Valtterin opettaja tähdentää *pehmeää aloitusta* koulutulokkaille. Hän käyttää tällöin paljon ryhmätunteja, mikä helpottaa tärkeää tavoitetta tutustua toisiin luokkakavereihin. Koulun aloitusvaiheen opetuksen tulee edetä hitaasti ja rauhallisesti. Kuten hän itse

asian ilmaisi, "et vähän asiaa, enemmän sitä olemista, kun sitä eteenpäinmeno". Koulun ensimmäisten viikkojen aikana opettaja on hänen mielestään tiedonjakaja ja työskentelyn ohjaus on opettajapainoiteista. Oppilaiden omaksettua koulun työskentelytaidot, painottuu opetus prosesseihin ja omaan tuottamiseen.

Valtteri opettaja paneutuu opetuksessaan erityisesti *elämykselliseen oppimiseen*. Hän miettii tuntisuunnitelmissa opetuksensa tunnelmaa, käyttäen paljon keskustelua, satuja ja musiikkia opetusta elävöittääkseen. Kenttämuistiinpanoihin tallensimme useita tilanteita, joissa opettaja kertoi ulkomuistista tarinan ja konkretisoi sitä piirroksin taululla.

Opettaja kokoaa oppilaat piiriin luokan eteen. Hän kertoo tarinan Herra Virtasesta ja kuvittaa kertomustaan sen edetessä taululle. Valtteri ja muutkin oppilaat kuuntelevat tarkkaavaisesti ja rauhallisesti. Valtteri jopa naureskelee opettajan tarinalle, koska se on hänen mielestään niin "hassu". Kertomuksen jälkeen ope keskustelee sadun opetuksesta yhteisesti oppilaiden kanssa. (Ote kenttämuistiinpanoista 4.11.1996, uskonto, klo 10 - 11)

Luokanopettajan mielestä ensimmäisen luokan opetuksessa on tärkeää välitön *palautteen antaminen, yhteistyöhön ohjaaminen sekä pienryhmissä toimiminen*. Hän pitää idealistisena tilannetta, että opettaja kävisi päiväkodeissa tutustumassa tuleviin oppilaisiinsa ja aloittaisi heidän kanssaan jo heinäkuussa totuttelun koulun käytänteisiin ja tutustumisen tulevaan kouluryhmään.

10.3.4 Onnistuneesti kohti toppuluokan haasteita

Valtteri on saavuttanut ensimmäiselle kouluvuodelle asetetut tavoitteet. Opettajan tehtävänä on kiinnostuksen ja innostuksen säilyttäminen opittavia asioita kohtaan sekä haasteellisten tehtävien tarjoaminen innostuksen ylläpitämiseksi. Valtterin iloisuus ja aurinkoisuus edesauttavat hänen oppimistaan. Tämä on hänen opetuksensa tärkeä lähtökohta, mitä ei tule tukahduttaa. Valtteri omaa hyvät sosiaaliset ja kognitiiviset taidot, joten hän voi toimia apuopettajana luokan heikoimmille oppilaille. Apuopettajatoiminta motivoi niin autettavaa kuin auttajaakin eteenpäin oppimisen mutkikkaalla polulla.

Koulussa tulisi muistaa, että lahjakaskin lapsi tarvitsee eriyttämistä. Hyvä eriyttäminen tarkoittaa sitä, että jokaista oppilasta autetaan eteenpäin hänen omista lähtökohdistaan käsin. Tällöin oppilaiden yksilöllisyys tulee monipuolisesti huomioituksi.

10.4 Matias - haaveileva matemaatikko

Matias on 8-vuotiaana peruskoulunsa aloittanut, koululykkäystä saanut, empaattinen poika. Hänen työskentelynsä on hitaan päättävistä, rauhallista ja rehellistä. Pienikin häiriötekijä luokassa aikaansaa Matiaksen uppoutumisen omiin ajatuksiinsa, joista hän kuitenkin pystyy äkisti irrottautumaan.

Keskustelua siitä, mitä asioita luonnon hyväksi voisi tehdä. Matias ei oikein pääse mukaan keskusteluun vaan vaikuttaa poissaolevalta, katsellen ulos. Äkkiä Matias havahtuu ja viittaa innokkaasti open kysymykseen siitä, mitä sitten tehdään, kun puita on kaadettu. Hän ehdottaa, että istutetaan uusia. Opettajan kysymykseen siitä, mitä muuta luontoon voi kuulua, hän vastaa sieltä löytyvän kaikenlaisia marjoja. Pian hän huomauttaa, että hänellä olisi jotakin muuta asiaa ja kertoo tarinan kahdesta kuolleesta linnusta. Tämän jälkeen hän taas vaipuu mietteisiinsä ja vaikuttaa siltä, että hänellä olisi ihan omat jutut ja ajatukset mielessä. (Ote kenttämuistiinpanoista 5.11.1996, uskonto, klo 8 - 9)

Valmistellaan lähtöä ruokailuun. Open mielestä tänään on Matiaksen vuoro olla ensimmäisenä ruokajonossa. Hän ehdottaa Matiakselle ruokailuunlähtöä. Oppilaat alkavat keskustella siitä, kuka oli eilen ekana. Matias huomauttaa opettajalle, että hänen tulisi olla tänään viimeinen, koska hän oli eilen ensimmäinen. Opettaja toteaa listan menneen sekaisin. (Ote kenttämuistiinpanoista 19.10.1996, ruokailu, klo 10 - 11)

Kielellisen alueen heikkouden vuoksi Matiakselle ehdotettiin koululykkäysmahdollisuutta. Hänellä oli luki-häiriö, sokellusta puheessaan ja hänen käyttämänsä sanavarasto oli kapea-alainen. Matiaksen yleinen käsityskyky oli hyvä mutta hänen tarkkaavaisuutensa oli hidasta ja heikkoa. Motorisissa taidoissa käden liikkeet olivat jäykkiä, mikä hankaloitti hienomotoriikkaa vaativia käden taitoja. Koulutulokkaiden opetuksessa painottuu kielellisten valmiuksien kehittyminen. Kielellisten taitojensa puutteellisuuden vuoksi Matiaksella olisi voinut olla, ilman koululykkäystä, vaikeuksia ensimmäisen luokan tavoitteiden saavuttamisessa.

10.4.1 Esiluokalla kouluvalmiuksia oppimassa

Esiluokanopettajan mielestä Matias oli ujo tullessaan luokalle ja tottumaton muiden lasten seuraan. Hän kuvasi Matiasta hitaaksi ja tarkaksi oppilaaksi, joka tekee kunnolla ja rauhallisesti tehtävänsä mutta joka ei hitautensa vuoksi ehdi leikkeihin mukaan.

Et hän oli sosiaalisesti hyvin tottumaton ja siinä vahvistui oikein huomattavasti, jopa pikkusen sillä lailla uskalsi niinku omaa mielipidettään vähän jyrkemminkin esittää. Et se ois vähän niinku, että ois kenellekään mistään pannu vastaan eikä tuntunu oikein tietävän, et se sopsis hänelle. Oppi sitä kovasti.

Ja Matias oli alkuun varsin hidas. . . Et hän on kyllä hidas ja tarkka siinä mielessä, et tekee kunnolla ja rauhallisesti mutta ei nyt viivyttele tuntikaupalla jälkeen. Hänellä jäi kaikki kesken, niin se tota oli vähän semmosta. Sitte häntä vähän itketti, et kun hän ei kerkiä koskaan leikkimään. Et siinä hän onkin todella hyvä, niinku sitte, että se oli nähtävästi ihan tottumattomuutta.

Esiluokan aikana Matiakselle muodostui tärkeitä kaverisuhteita jopa siinä määrin, että hän unohtui leikkimään kavereidensa luokse koulupäivän jälkeen.

. . . et vähän rupes vanhemmat ihmetteleen, että jopa katosi jonnekin aika kauaks kavereitten luo ja soittaa sitten vaan, et hei mä jäin yöks. Et siitä tuli vähän erimielisyyksiä.

Erityisohjausta Matias sai kielellisissä taidoissa jo esiluokalla. Esiluokanopettaja koki tärkeäksi, että erityisopetus puhumisessa, lukemisessa ja kirjoittamisessa jatkuisi ensimmäiselläkin luokalla.

Matias oli esiluokalle tullessaan tottumaton toimimaan muiden lasten parissa, koska hänelle ei ollut tarjoutunut aiemmin riittävästi mahdollisuuksia muodostaa ystävyysuhteita. Esiluokan aikana ujosta Matiaksesta kasvoi sosiaalisesti taitava oppilas, jolla oli paljon kavereita. Matias kehittyi suoriutumaan nopeammin annetuista tehtävistä ja hänelle jäi näin ollen enemmän aikaa leikkiä ystäviensä kanssa. Kielellisissä taidoissaan hän tarvitsee jatkossakin tukea kehittyäkseen.

10.4.2 Koululaisena muiden joukossa

Matias aloitti peruskoulun ensimmäisen luokan syksyllä 1996 pienehkössä taajamakoulussa. Hän käy 25 oppilaan yhdysluokkaa. Luokalla on kymmenen ensimmäisen luokan oppilasta, joista kuusi on poikia. Luokkansa ilmapiiriä opettaja luonnehtii vaihtelevaksi. Hänestä on ajoittain vaikea hallita luokkaa, jossa muutama oppilas toimii äänekkäästi vaikeuttaen opetusta. Kokonaisuutena hän näkee lapset ystävällisinä ja kannustavina toinen toisilleen. Matias on hänen mielestään pidetty koulukaveri.

Mut sit kokonaisuudessa täällä on kauheen kivoja lapsia, ketkä kannustaa toisia ja on semmosta positiivista mielialaa paljon ja just varsinkin tässä eppuluokalla. Se on semmonen ystävällinen porukka toisiaan kohtaan. Ja Matias niin tuntuu, että se on mielellään mukana kaikessa touhussa. Se on semmonen pidetty koulukaveri, että tuntuu, että kaikki pojat mielellään on Matiaksen kanssa. Ja Matias hyvin tulee toimeen tyttöjenkin kanssa.

Koululuokaltaankin Matias on saanut paljon uusia ystäviä ja hän on tärkeä ihminen luokkakavereilleen. Hän on saanut myös ystäviä ylemmiltä luokilta. Minämittarissa hän sanoo pitävänsä välituntileikeistä 6.-luokkalaisten kanssa.

Koulutyöhön tottuminen. Lykkäysvuoden aikana Matias oli omaksunut koululaiselta odotettavat perusvalmiudet. Hän tulee hyvin toimeen kavereidensa kanssa ja pystyy työskentelemään ryhmässä. Matias malittaa kuunnella ohjeita ja työskennellä itsenäisesti. Kuitenkin joskus hän saattaa unelmoida, paikallaan miettien ja tästä johtuen hän suoriutuu tehtävistä hitaasti.

Ope aloittaa töiden tarkastelun taululla mutta Matias jatkaa vielä työtään. . . Katsotaan töitä edelleen. Opettaja kysyy, mikä työssä näyttää kiinnostavalta ja hyvältä. Matiaskin yrittää viitata välillä. Opettaja antaa vastausvuoron oppilaalle, joka vielä ei ole saanut vastata. Matias saa vastata. Aluksi hän tiedustelee, missä työssä ollaan ja kertoo työn esittävän ylöspäin linnaan meneviä portaita. Matias kiinnostuukin töiden katselusta. Hän viittaa useaan kertaan mutta ope ei kysy häneltä. Viimeisen työn kohdalla Matias saa jälleen vastausvuoron mutta hänellä onkin jo aivan muuta asiaa. Tällä kertaa hän tiedustelee mihin voisi laittaa työnsä kuivumaan. (Ote kenttämuistiinpanoista 19.10.1996, kuvaamataito, klo 11 - 12)

Tyypillistä Matiaksen työskentelylle on innostuneisuus uusia asioita kohtaan. Hän ei ujostelee myöskään näyttää innostustaan vaan saattaa huudahtaa kesken tunnin "jippii"! Toisaalta hän myös väsy herkästi. Minämittarissa Matias

mainitsee koulupäivän pituuden asiaksi, josta ei pidä koulussa. Matias kokee koulupäivät pitkinä ja uuvuttavina. Erityisesti ensimmäisillä tunneilla hän on väsynyt. Välillä Matiaksella on vaikeuksia keskittää mielenkiintonsa sen hetken tärkeimpään tehtävään. Hän ei aina tunnu tietävän, mitä milloinkin tulisi tehdä.

Saija esiintyy viulullaan. Matias viittaa mutta ope ei huomaa. Saija soittaa edelleen. Matias viittaa. Ope ei huomaa vielääkään. Matias menee open luo kysymään, voiko hän viedä likaveden pois. Ope antaa luvan. . . Opettaja pyytää ottamaan kotiläksykirjat esille kotitehtävää varten. Matias on viemässä siveltimiään pois. Opettaja komentaa hänet paikoilleen läksynantoa varten. Matias ei ehdi mukaan tehtävänantoon ja joutuu kysymään opelta tehtävän uudelleen. (Ote kenttämuistiinpanoista 19.10.1996, klo 11 - 12)

Sipittelee nauhalta kuulemiaan asioita hiljaa itsekseen. Katselee ulos ikkunasta ja makaa pulpetillaan pää käsiin nojaten. Vetää pulpetistaan ulos papereita ja näpräilee niitä. Katselee taas ulos ikkunasta ja haukottelee. (Ote kenttämuistiinpanoista 19.10.1996, äidinkieli, klo 8 - 9)

Matias arvioi itseään koululaisena hyvin positiivisesti. Minämittarin kaikkiin kysymyksiin hän vastasi myönteisesti. Hän on kuitenkin käyttänyt paljon mittarin vaihtoehtoa 'joskus', mikä osoittaa ymmärtävää asennoitumista kysymyksiä kohtaan. Toisaalta voidaan miettiä, onko hän merkinnyt kyseisen vaihtoehdon sen valinnan helppouden vuoksi. Kysymys siitä, tarvitseeko hän usein opettajan apua, on ristiriidassa tunneilta tekemiemme havaintojen kanssa. Omasta mielestään hän ei tarvitse koskaan opettajan apua. Kenttämuistiinpanoissamme on kuitenkin useita merkintöjä siitä, että hän varmistaa opettajalta tehtävän.

Matias malttaa tehdä tehtäviä aina vähän aikaa mutta rientää vähän väliä terottaamaan kynäänsä. Hän käy kysymässä opelta neuvoa väritystehtävässä. (Ote kenttämuistiinpanoista 5.11.1996, matematiikka, klo 9 - 10)

Matias viittaa mutta ope ei huomaa. Hän lähtee kysymään opettajalta, voisiko hän siistiä pulpettinsa. Hän ei uskaltanu itsenäisesti aloittamaan pulpettinsa puhdistamista vaan tarvitsee tähän open myöntymyksen. (Ote kenttämuistiinpanoista 19.10.1996, kuvaamataito, klo 11 - 12)

Tunnin alussa opettaja tarkastaa tehtäviä. Matias istuu pulpetillaan ja etsii kotitehtävämonisteita. Viimeinen hän löytää ne. Löydettyään monisteet, hän kysäisee opelta, voiko hän vaihtaa ne kansioonsa. Ope ehdottaa, että hän laittaisi ne sinne vähän myöhemmin. (Ote kenttämuistiinpanoista 19.10.1996, äidinkieli, klo 8 - 9)

Muutoin minämittarin tulokset vastaavat tekemiämme havaintoja. Matiaksen ja opettajan arviot Matiaksen koululaisen taidoista tukevat toisiaan.

Mosse-tehtävän tarkkailu tukee käsityksiämme Matiaksen koulutyöhön tottumisesta. Hän kykenee kuuntelemaan ohjeet huolellisesti ja työskentelemään itsenäisesti. Tehtävässä hän pohti vastauksen mielessään ennen sen kirjaamista paperille. Tehtävän aloitusta häiritsi luokassa ollut hämähäkki, jota oppilas inhosi. Tämäkin kuvaa jo aiemmin esille tuomaamme asiaa siitä, kuinka herkkä hän on ulkopuolisille häiriötekijöille. Matias kuvasi tehtävää suhteellisen helpoksi. Hankalammaksi siinä hän arvioi talon piirtämisen ja helpoimmaksi polun seuraamisen silakkavadilta kukkapenkkiin. Kokonaisuutena hän oli tyytyväinen työhönsä.

Sosio-emotionaalinen sopeutuminen. Opettaja kokee Matiaksen sosiaalisilta suhteiltaan poikkeuksellisen rohkeana lapsena. Hän kuvasi Matiasta lämpimäksi lapseksi, jota sekä opettajan että toisten oppilaiden on helppo lähestyä. Hänen mukaansa Matiaksen sosiaaliset taidot ovat koko kouluajan olleet kunnossa eikä hänellä ole vaikeuksia tulla toimeen kavereidensa kanssa. Tyypillistä Matiaksen sosiaaliselle käyttäytymiselle on, että hän menee lähelle toista, jopa koskettaakin ja hakee katsekontaktia.

Jari haluaa juomaan. Ope ei anna hänelle siihen lupaa. Matias taputtaa Jaria lohduttavasti selkään. (Ote kenttämuistiinpanoista 19.10.1996, musiikkikerho, klo 12 - 13)

Oppilas antaa kaverilleen suttupaperin ja menee omalle paikalleen jatkamaan työskentelyään. (Ote kenttämuistiinpanoista 19.10.1996, kuvaamataito, klo 9 - 10)

Matias ottaa tunnin lopuksi kontaktia opettajaan tätä olkapäähän taputtaen ja nimeltä kutsuen. (Ote kenttämuistiinpanoista 5.11.1996, uskonto, klo 8 - 9)

Kaverin pulpetinkannessa on kirjoitusta. Matias auttaa kaveriaan omaehtoisesti pulpetinkannen puhdistuksessa. (Ote kenttämuistiinpanoista 3.12.1996, käsityö, klo 12 - 13)

Sosiogrammin perusteella luokkakaverit pitävät Matiasta ensisijaisesti ystävänsä. Hän saa myös maininnat johtajaksi, apuriksi, keksijäksi, passiiviseksi osallistujaksi ja rohkeaksi. Kukaan ei koe häntä häiritsijäksi sosiogrammin perusteella.

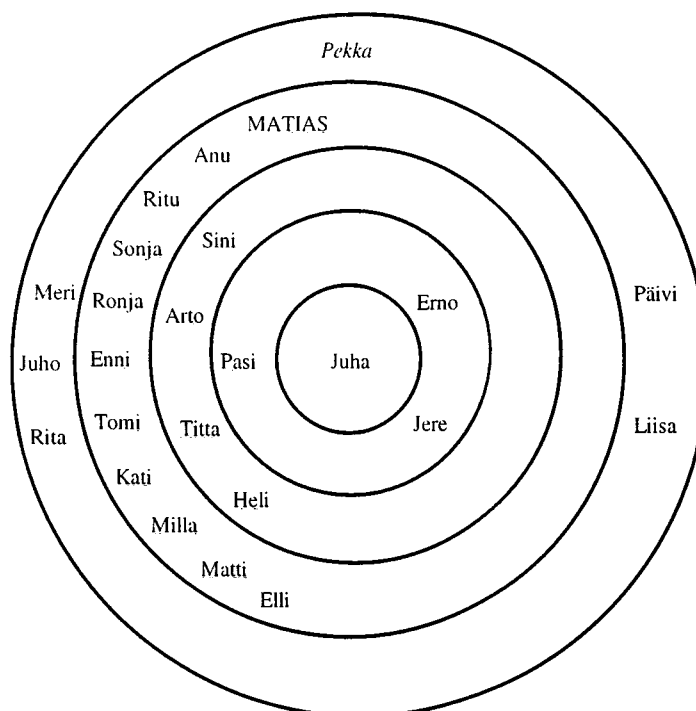
TAULUKKO 5. Matiaksen saamat roolit sosiogrammissa

Johtaja	Apuri	Ystävä	Häiritsijä	Keksijä	Ei osall.	Rohkea
1	2	4	-	1	1	1

Sosiogrammi tukee Matiaksen omaa käsitystä siitä, että hänellä on kavereita luokallaan ja ettei hän kiusaa tai pelkää koulussa. Myös havainnoissamme olemme saaneet sosiogrammin kanssa yhtäpitäviä tuloksia Matiaksen asemasta luokassa.

Oppilaat lähtevät suunnistamaan pareittain opettajan tekemään reittiä koulun sisällä. Matias saa parikseen yhden toppuluokan työstä. Yhteistyö sujuu mallikkaasti ja molemmat ovat innostuneita tehtävästä. Matias pitää suunnistustehtävästä ja kommentoi sitä sanomalla "tosi nastaa". (Ote kenttämuistiinpanoista, tutustumiskerta syyskuussa 1996)

Sosiogrammin perusteella Matiaksella on myönteisesti sävyttynyt ja vakiintunut asema luokassa. Hän asettuu sosiaalisuutta kuvaavassa kehäkuviossa keskimäisille kehille.



KUVIO 6. Matiaksen luokan oppilaiden sosiaaliset asemat luokassa

Hän on pidetty ystävänä, mikä johtunee hänen rohkeudestaan sosiaalisissa suhteissa. Osittain siihen vaikuttanee myös hänen päättäväisyytensä tehdä itsenäisiä ratkaisuja.

Kognitiivinen ja motorinen edistyminen. Matiaksen kielelliset valmiudet ovat heikot. Hän oli puheopetuksessa koko syksyn. Jouluuun asti hän pystyi opiskelemaan kirjoitusta ja lukemista normaalisti mutta joulun alla luokanopettaja huomasi Matiaksen tarvitsevan erityisopetusta näissä taidoissa. Matias ei kiinnostunut syyslukukauden aikana lukemisesta eikä erityisemmin kirjoittamisestakaan.

... et Matias on meillä koko ajan ollu puheopetuksessa. Et sillä on vähän epäselvää tää puhe. Et saattaa nopeesti sanoo joitakin sanoja.

Ja sit tota Matias ei alusta asti oo ollu sellanen hirveen kiinnostunu tästä lukemisasiasta, että tota... musta aluksi näytti, että hän on ihan samassa, kun muutkin ketkä ei ollu kauheen kiinnostuneita näistä jutuista. Mutta, että nyt on alkanu näyttää siltä, että tuota se kiinnostus ei oo vielääkään heränny. Et se oikeestaan tällä hetkellä se, tää lukemisasia, kirjoitus myöskin semmosta, että alettiin erityisopettajan kanssa antaa Matiakselle ihan omaa erityisopetusta lukemisessa ja kirjoituksessa. Ja annan sitte vähän eri läksyjäkin. Koitetaan kovasti saaha innostusta aikaseks hänessä.

Opettajan teettämässä kirjoitusharjoituksessa tammikuussa 1997 Matias ei pystynyt kirjoittamaan kahdeksasta sanasta yhtään oikein. Hänellä on monenlaisia ongelmia oikeinkirjoituksessaan.

1. ÄÄ-i (ääni), 2. ÄÄ-ii (äiti), 3. el l (elämä), 4. Ssi-Ä (silmä), 5. Ä-rre (äreä), 6. zz-ri (sääri), 7. e- (nenä) ja 8. t-rr (terä). (Matiaksen kirjoitusharjoitus)

Ja kirjaintuntemus. Et se ei niin mun mielestä, et sekottaa niitä kirjaimia toisiinsa.

Mosse-tehtävän perusteella Matias hallitsee sekä sanallisia että numeerisia käsitteitä hyvin. Käsitteet 'takatassut' ja 'kaksi enemmän kuin' tuottivat pieniä vaikeuksia. Talotehtävässä tarkoituksena oli kääntää paperi "nurin päin". Toinen tutkijoista antoi ohjeen kuitenkin siten, että paperi tuli kääntää "toisin päin". Matias ymmärsi ohjeen niin, että paperi käännetään ympäri. Näin ollen oppilaan talo oli piirretty tehtävä sivun alareunaan ylösalaisin. Kaikki muut oppilaat tekivät piirrustustehtävän paperin kääntöpuolelle. Matiaksen ratkaisu oli omaperäisen luova.

Matiaksen hienomotoriikka on jäykkää. Hän puristaa ja painaa kynää kirjoittaessaan. Tämän vuoksi kynän terä katkeaa häneltä monesti ja hän joutuu terottamaan kynää useaan otteeseen tunnin aikana. Tällöin hänen keskittymiskykynsä herpaantuu. Matiaksen hienomotorinen jäykkyys hankaloittaa käden taitoja vaativien tehtävien suorittamista. Mosse-tehtävässäänkin hänen viivan laatunsa oli tärisevä.

Et käden jälki on ollu suht koht siistiä. Mut et vieläkin tekee semmosta, ei nyt kauheen tarkkaa jälkeä, mut kuitenkin.

Työskentelyn lomassa Matias käy välillä terottamassa kynäänsä, unohtuen samalla vaeltelemaan ympäri luokkaa. (Ote kenttämuistiinpanoista 3.12.1996, matematiikka, klo 11 - 12)

Matemaattisista taidoista Matias osasi numerot jo tullessaan kouluun. Hän on innostunut ja kehittynyt paljon lukukauden aikana matematiikan tehtävissä. Hän laskee tehtävät usein keskittyneesti ja saa suoritettua ne loppuun ensimmäisten joukossa. Esiluokalla olleita matemaattisia vaikeuksia emme havainneet lainkaan.

Matematiikan testi. Ope antaa ohjeet ja jakaa paperit. Matias aloittaa työskentelyn heti, vaikka muut kyselevätkin lisäkysymyksiä opettajalta. Matias työskentelee ahkerasti tehtäväänsä keskittyen. Hän ei käytä sormiaan apunaan vaan puntaroi laskuja päässään. Matias saa testin ensimmäisenä valmiiksi. Opettajan ohjeesta hän vielä tarkastaa tekemänsä tehtävät. Matias maltaa keskittyä loistavasti myös tarkistukseen. Hän jatkaa testin jälkeen matematiikan kirjan harjoituksilla. Testissä hänellä on vain kaksi pientä ajatusvirhettä. Noppatehtävä onnistui erityisen hienosti. (Ote kenttämuistiinpanoista 17.1.1997. matematiikan ryhmätunti, klo 8 - 9)

Opettaja on kevätlukukaudelle asettanut Matiakselle lukemisessa tavoitteeksi tavurajan ymmärtämisen ja kiinnostuksen heräämisen. Kirjoituksessa hän näkee tärkeäksi kuulemisen ja käden jäljen yhteistyön sujumisen. Tavoitteena on, että Matias pystyisi kirjoittamaan suhteellisen virheetöntä tekstiä kevääseen mennessä. Opettajan mielestä Matiaksella on tähän mahdollisuudetkin mutta saavuttaaksen tavoitteen Matias tarvitsee erityisopettajan tukea.

10.4.3 Eppuluokan opettaja - tärkeä ihminen

Matiaksen opettaja on suorittanut kasvatustieteiden maisterin tutkinnon vuonna 1992. Pääasiallisesti hän on toiminut valmistumisestaan lähtien alkuopettajana. Hänen erikoistumisaineensa olivat kuvaamataito, äidinkieli ja musiikki. Hän on kiinnostunut käden taitoja vaativista tehtävistä ja harrastanut kankaanpainantaa, huovutusta, grafiikkaa ja maalausta. Hän on myös musikaalisesti taitava opettaja.

Luokanopettaja kokee olevansa turvallinen aikuisen malli oppilailleen ja pyrkivänsä luomaan turvallisuutta myös luokkaympäristöön. Hänestä on tärkeää, että oppilaat uskaltavat sanoa omia mielipiteitään ja tehdä virheitä. Hän pyrkii itsekin tällaiseen toimintaan. Havaintomme tukevat opettajan omaa käsitystä itsestään. Hän ei tiukankaan paikan tullen korottanut ääntään vaan hän säilytti rauhallisuutensa ja positiivisen asenteensa. Luokkatilanteissa hän korostaa sitä, ettei kenenkään tarvitsisi pelätä häntä. Hän ei salli oppilaiden kiusaavan toisiaan vaan haluaa puuttua heti näihin tilanteisiin. Matiaksen opettaja kokee olevansa lapsia oppimaan ja oivaltamaan ohjaava opettaja.

... et enemmän koen olevani sellanen, joka ohjaa näitä lapsia oppimaan ja oivaltamaan erilaisia asioita. Että eihän niitä oppimisjuttuja tule ellei tule itelle oivallusta, käsityksiä. Et semmosia koitan saaha opetukseen, tämmösiä tilanteita.

Opetuksessaan luokanopettaja pyrkii luomaan myönteisen ja hyväksyvän ilmapiirin. Tavoitteenaan hänellä on kasvattaa avarakatseisia ja ennakkoluulottomia tulevaisuuden aikuisia.

Suhtautuminen koululykkäykseen. Luokanopettajan mielestä lykkäysmahdollisuutta tulisi hyödyntää nykyistä enemmän. Hän korostaa koululykkäyksen ennaltaehkäisevää vaikutusta. Joidenkin aikaisempien oppilaidensa kohdalla Matiaksen opettaja on miettinyt koulun aloittamisen myöhästymisen mahdollisuutta. Hankaluudet koulussa olisivat voineet olla enkäistävässä lykkäysvuoden avulla.

Musta vaan pitäs enemmän uskaltaa käyttää tätä. Että just Matiaksenkin äiti keran sano, että kyllä he sitä pitkään mielti, että uskaltaako tehdä tällasen ratkasun. Mut et ovat olleet kauheen tyytyväisiä. Että joskus oon miettinyt joidenkin kohdalla, että olis voinu olla hyvä alottaa vasta vähän myöhemmin. Että sitten, kun tulee niitä kauheen hankalia hetkiä koulussa, niin se vois olla jo ehkäistävissä silloin aikaisemmin.

Matiaksen kohdalla hän näkee koululykkäyksen olleen onnistunut vaihtoehto: lykkäysvuoden aikana Matiaksen kouluvalmiudet kehittyivät. Hän ei näe luokansa koululykkäystä saanutta lasta erityisen poikkeavana muista oppilaista vaan yksilönä luokallaan.

Opettajan ja tutkittavan lapsen välinen vuorovaikutussuhde. Opettaja kuvaa suhdettaan Matiakseen luottamukselliseksi. He voivat Matiaksen kanssa keskustella yhteisesti niin hyvistä kuin huonoistakin uutisista. Luokanopettaja näkee Matiaksen oppilaana, jota on helppo lähestyä.

No musta se on sellanen luottamuksellinen, että Matias on sellainen lämmin lapsi, että se tulee lähelle ja saattaa pitää silleen joskus vähän hyvänäkin. Ja sanoo monesti, että täällä on kivaa tai että sää oot kiva ja että Matiakselle on helppo antaa myös ite myönteistä palautetta ja tuota... Kaiken kaikkiaan musta on ollu, tuntunut ihan hyvältä tää meidän suhde.

Havainnoissammekin olemme kiinnittäneet erityistä huomiota opettajan ja Matiaksen lämpimään suhteeseen. Matias hakeutuu luontevasti lähelle opettajaansa, pystyy arkilematta tekemään hänelle kysymyksiä ja kutsuu opettajaa useasti lempinimellä. Suuresta luokkakoosta johtuen opettaja toi haastattelussa julki ajoittaisen huolensa siitä, ettei hänellä mielestään ole riittävästi aikaa Matiakselle.

Opettajan keinot koululykkäystä saaneen lapsen kasvattajana. Luokanopettaja hyödyntää opetuksessaan paljon *omia* musikaalisia ja kuvallisia *taitojaan*. Hän näkee ne tärkeinä alkuopetuksen keinoina. Hän pyrkii mahdollisuuksien mukaan sisällyttämään opetukseensa niin pianon kuin kitarankin soittoa ja laulu-leikkejä. Hän myös antaa oppilailleen mahdollisuuksia oppia soittamisen alkeita. Hän kokeilee mielellään kuvallisen viestinnän eri tapoja.

. . . musiikki on nyt sellasta, että koitan aina mihinkä väliin vaan nyt sopii aina, niin ottaa musiikkia, että musta se nyt eppujen ja toppujen kanssa onkin nyt kauheen semmosta tärkeätä. Ja sopii moniin aiheisiin sitte tää musiikki.

Samoin huovutusta oon molemmissa paikoissa ottanut ja kyllä mä oon aika paljon tykännyt ottaa näiden eppujen ja toppujenkin kanssa vesiväreillä. . . Ja kyllä se ihan selvästi kiinnostaa lapsia. Et kun on vähän erilaista sitten saahaan innostumaankin.

Alkuun on tärkeätä, että on tutustuttu toisiimme ja paljon tämmösiä leikkejä on ollu ja sit yleensä kaikenlaisia laululeikkejä. . . ja et tulis tätä motoriikkaa käsillä ja sanoilla.

Opetuksessaan hän yrittää käyttää mahdollisimman paljon *konkreettisia esimerkkejä* tuoden näin opetuksensa oppilaiden tasolle, heille ymmärrettävään muotoon. Erityisesti matematiikassa hän käyttää konkretisointiin erilaisia välineitä ja materiaaleja, kuten palikoita, helmitauluja ja laskunaruja. Hän kokee kuitenkin ettei yhdysluokalla toimiessaan ole pystynyt konkretisoimaan opetustaan riittävästi.

Yhdysluokan hyvänä puolena hän kokee sen, että toisluokkalaiset voivat toimia *apuopettajina* ensimmäisen luokan oppilaille.

Ja sitte se hyvä puoli tässä yhdysluokassa on, et joskus toput saattaa opettaa eppuja tai neuvoo, et se on ollu musta hyvää. Ja se on kannustanut täällä tekeenkin, kun nää osaa lukee, et auttas sitte toisia seilasissa tehtävissä, kun ne ei osaa lukee.

Matiaksen opetuksen *eriyttävä keino* äidinkielessä on erityisopetus, jota hän saa kaksi tuntia viikossa lukemisessa ja kirjoittamisessa. Omissa tuntisuunnitelmissaan hän eriyttää Matiaksen opetusta antaen hänen taitotasoaan vastaavia tehtäviä. Opettajan työskentelyä luokassa helpottaa jatkuvasti käytettävissä oleva kouluavustaja.

Ja sanoin sitten tuntisuunnitelmissa otan huomioon nää lukemis- ja kirjottamisasiat. Lukemisessa en välttämättä anna niin paljon läksyä kuin muille tai annan vaan sitten takaapäin, tai noin. Et annan paremminki sen aapiskirjan tulla tutuksi.

Ja sitte eriyttämiseen paljon liittyy tää erityisopettajakin. Et sieltä just paljon saa tukee näille heikoille. Et ei me lahjakkaille oo paljon pysytty antaan erityisopettajan opetusta. Et aina tämmöset lisämateriaalit. Sit kouluavustaja on ollu koko ajan käytössä. Et pystyy puuttumaan heti, jos jollakin on ongelma.

Matiaksen koulussa määrärahojen riittävyys mahdollistaa erityisopettajan ja kouluavustajan käytön, mikä auttaa myös Matiaksen oppimista.

10.4.4 Ota viesti vastaan - se vaatii mukaan

Matiaksen suurimpia puutteita kouluvalmiuksissa ovat kirjoittaminen ja lukeminen sekä niiden avulla lähetetyn viestin vastaanottaminen. Nämä kognitiiviset taidot toimivat avaimina muiden asioiden oppimiseen, joten ne tulisi omaksua alkuopetusluokkien aikana.

Matiaksen vahvuudet, sosiaalinen taitavuus ja elämänmyönteisyys, ovat nekin avuja, joiden kautta maailma avautuu. Lisäksi hänellä on innostusta ja kiinnostusta matemaattisiin aineisiin. Tämä auttaa häntä hahmottamaan ja jäsentämään kokemuksiaan sekä oppimaan asioita. Matiaksen kognitiivisten taitojen oppimisen kannalta olisi tärkeää, että innostus kohdistuisi myös lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Opettajalta Matiaksen kaltainen koululyykkäystä saanut lapsi vaatii erityistä herkkyyttä, tietämystä lukemaan oppimiseen liittyvistä asioista, opetuksen jatkuvaa suunnittelua sekä suunnitelmien kehittämistä.

. . . niin kyllä määhän sit jonkun verran oon lukenu kirjallisuutta näistä ja yleensä erilaisista oppilaista ja kouluvaikeuksista ja muista. . . että tässä sitä oppii. Tän työn myötä, et kun vaan osais olla valppaana ja herkkänä sitten tän pojan suhteen. Just, että sit jos alkaa tulla täällä koulussa hankaluuksia, niin osaa puuttua niihin ja tehdä sitten uusia suunnitelmia.

Opettajan on osattava elää tätä hetkeä mutta pystyttävä ajattelemaan myös tulevaisuutta ja sitä yhteiskuntaa, jossa lapsi toimii.

10.5 Tulosten tarkastelua

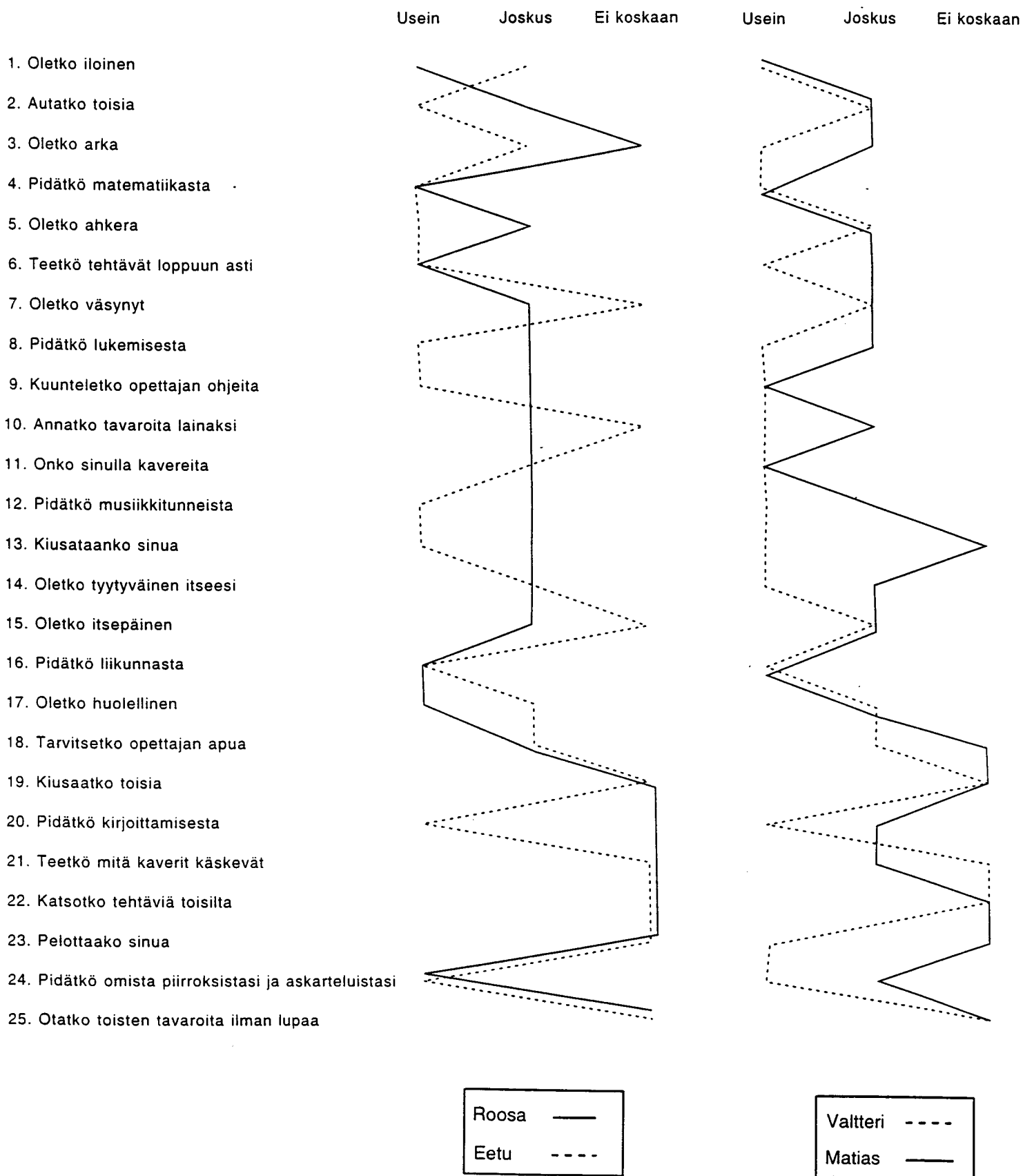
Tässä kappaleessa pyrimme tulkitsemaan ja tekemään johtopäätöksiä edellä kuvattujen tuloksien pohjalta. Tarkastelu etenee asettamiemme tutkimusongelmien mukaan.

Ensimmäisenä ongelmanamme oli selvittää, kuinka esiluokan käynyt koululyykkäystä saanut lapsi sopeutuu kouluun ensimmäisen syksyn aikana. Tutkimustulostemme pohjalta voidaan sanoa, että tutkimuksemme koululyykkäystä saaneet lapset olivat motivoituneita koulunkäyntiin. He kykenivät itsenäiseen työskentelyyn ja osallistuivat aktiivisesti tuntien kulkuun. Sääntöjen noudattaminen tuotti erityisesti alku syksystä hankaluuksia: sääntöjen ymmärtäminen pysyviksi ja luokan yhteistä toimintaa edistäviksi vei aikansa etenkin Roosalla ja Eetulla. Tämä johtui osittain tutkittavien lasten yksilöllisistä luonteenpiirteistä. Jokaisella koulutulokkaalla on jonkinasteisia vaikeuksia sisäistää uuden ryhmän sääntöjä.

Kouluuntulovaiheessa useille ensimmäisen luokan oppilaille uuteen, suurehkoon ryhmään sopeutuminen ja oman paikan löytäminen on vaikeaa. Tämä saattaa ilmetä ajoittaisena keskittymiskyvyn puutteena ja ohjeiden kuuntelemisen vaikeutena. Matias ja Eetu keskittyivät alku syksystä useastikin oppimisen kannalta epäoleelliseen tekemiseen, vaellellen luokassa. Poikien keskittymiskyvyn herpaantuminen poikkesi kuitenkin toisistaan. Matias uppoutui omiin maailmoihinsa, kun taas Eetu käyttäytyi äänekkäästi luokassa.

Tutkimuksemme lapsille koulun käytänteet tulivat tutuiksi jo esiluokan aikana. Koulun käytänteiden tunteminen ei ollut esteenä kouluun sopeutumiselle. He toimivat esimerkkeinä luokan muille oppilaille tuntiessaan ensimmäisen luokan oppilailta vaadittavat koulutyöskentelyn taidot. Voidaan siis sanoa, että lykkäysvuoden suunnitelmallinen toiminta esiluokalla vaikuttaa myönteisesti koululyykkäystä saaneiden lasten koulutyöskentelyyn tottumiseen, mikäli esiluokka toimii koulun yhteydessä.

Minämittariprofiilissa (kuvio 7) esitetään yhteenvetona oppilaiden itsestään ja käyttäytymisestään tekemät omakohtaiset arvioinnit. Kuten kuviosta on tulkittavissa, tutkimuksen kohteena olleet lapset suhtautuivat myönteisesti itseensä ja omiin taitoihinsa.



KUVIO 7. Minämittariprofiilit

Jokainen oppilas on oma sosiaalinen yksilönsä. Koimme vaikeana sovittaa yhteen tapaustemme sosiaaliset suhteet ja aseman luokissa. Jokaisen sosiaalinen tilanne on yksilöllinen ja siihen vaikuttavat oppilas itse, opettaja sekä luokkakaverit. Tutkimuksemme oppilaista ketään ei syrjitty luokallaan. Muutoinkin sosiaaliset suhteet tutkimusluokillamme olivat hyvät: kaikki oppilaat saivat mainintoja yhteen tai useampaan myönteiseen tai kielteiseen rooliin. Tämä osoittaa sitä, että luokilla ei ole täysin toisista eristyneitä, yksinäisiä oppilaita. Tapausoppilaillamme oli luokassaan sosiaalisesti keskeinen asema. Tutkittavista oppilaisista Matiaksella ja Valtterilla tämä asema oli erityisen myönteinen. He olivat eräänlaisia tukihenkilöitä: heillä oli runsaasti kaveruussuhteita luokillaan sekä sen ulkopuolellakin. Toisaalta heitä ei juurikaan pidetty häiritsijöinä tai passiivisina osallistujina.

Sen sijaan Roosan ja Eetun koettiin häiritsevän opetusta. Kuitenkaan tutkijoiden mielestä Roosa ei häirinnyt tunteja. Se, että luokkakaverit näkivät hänet häiritsijänä, johtunee hänen fyysisestä erilaisuudestaan. Eetulla oli luokallaan myös innostavan johtajan rooli. Lapsen on sosiometrisessä mittauksessa helppo asettaa häiritsijän rooliin oppilas, joka jollakin tavoin poikkeaa muista. Kaikki tutkimuksen oppilaat olivat kuitenkin pystyneet muodostamaan kiinteitä ystävyyssuhteita luokkansa muihin oppilaisiin. Yleisestikin ottaen tutkimuksemme koululyykkäystä saaneet lapset olivat sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneet normaalisti. Esiluokan turvallisella pienryhmällä on todennäköisesti ollut positiivista vaikutusta oppilaiden sosiaalisten taitojen oppimiselle. Kouluun siirtymisvaiheessa totuttelemisen suuremman ryhmän kanssa toimimiseen vaati aikansa.

TAULUKKO 6. Tutkimuslasten sosiogrammin sosiaalisuuspistemäärät

Roolit	Tutkimuksen kohteena olleet lapset			
	Roosa	Eetu	Valtteri	Matias
Myönteinen	3	14	13	9
Kielteinen	11	13	-	1
Yhteensä	14	27	13	10

Kognitiivisilta valmiuksiltaan tutkittavat oppilaamme poikkesivat suuresti toisistaan, minkä vuoksi käsittelemme heidät yksittäin. Valteri oli luokkansa lahjakaimpia oppilaita eikä hänelle tuottanut vaikeuksia saavuttaa ensimmäisen luokan oppilaalle asetettuja kirjoittamisen ja lukemisen tavoitteita. Myöskään Eetulla ei ollut vaikeuksia kognitiivisissa taidoissa mutta niiden kehittymistä hankaloitti Eetun tarkkaavaisuushäiriö. Roosalla ja Matiaksella kognitiivisissa taidoissa ilmeni vielä syyslukukauden lopullakin selviä puutteita. He saivat erityisopetusta lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lisäksi Matiakselle annettiin puheopetusta. Linno ja Luostarinen (1993) puhuvat esiopetusta koskevassa raportissaan siitä, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia voidaan lähteä kehittämään vasta sitten, kun lapsi kokee itsensä hyväksytyksi ja olevansa turvassa (1993, 26). Roosin ja Matiaksen tilanne olikin juuri tällainen.

Matemaattisilta valmiuksiltaan sekä Roosa että Matias ovat taitavia. Matemaattinen lahjakkuus ja kielellinen vaikeus kuvaavat Roosin ja Matiaksen kognitiivisia taitoja. Roosin karkeamotoriikka oli kömpelöä ja Matiaksen hienomotoriikka jäykkää. Ahonen (1990, 120) onkin tutkimuksissaan havainnut, että motorisen kehityksen erilaisuuteen liittyy usein ongelmia lukemisessa tai matematiikassa. Kouluuntulovaiheessa lykkäystä saaneiden lasten kognitiiviset valmiudet ovat yhtä moninaiset kuin lykkäyksen saannin perusteetkin.

Heinonen (1970, 58) tähdentää hyvin kehittyneen motoriikan vaikuttavan edullisesti lapsen sosiaalisiin suhteisiin. Sen ansiosta yksilölle tarjoutuu mahdollisuus osallistua ryhmätoimintaan, mikä edistää hänen sosiaalista sopeutumistaan ja emotionaalista elämäänsä. Suurimmat motoriset vaikeudet ilmenivät tutkittavilla oppilailla hienomotoriikassa. Tässäkin oli suuria eroja tapausten välillä. Roosa ja Valteri olivat hienomotorisilta taidoiltaan taitavia ja heidän käden jälkensä oli huolellista. Eetun käden jälki oli huolimaton, mikä johtui hänen ajoittaisesta keskittymiskyvyn puutteestaan. Matiaksella kynäote oli puristava ja käden jälki tärisevä mutta huolellinen.

Yleisesti ottaen kaikki tutkittavat lapset suhtautuivat myönteisesti motoriikkaa vaativiin tehtäviin ja erityisesti he pitivät liikuntatunneista. Liikkuminen on lapsille luonnollista. Liikuntaliikkeet ja käsittelyliikkeet ovat tärkeitä välineitä lapsen tu-

tustuessa esinemaailmaan. Motoriikalla on siten keskeinen merkitys henkisten kykyjen kehittämisessä. (Heinonen 1970, 57; Lummelahti 1997, 68 - 69.) Linnilä (1997, 22) sanookin toiminnallisten työ- ja toimintatapojen aktivoivan lapsia. Voidaan sanoa, että koulun aloitus on ollut myönteinen, uutta opettava kokemus tutkimuksen kohteena olleille lapsille, uusine sosiaalisine suhteineen.

Toinen ongelmamme koski opettajan valmiuksia tukea koululykkäystä saanutta lasta sekä hänen yleistä asennoitumistaan ja tietämystään koululykkäyksestä. Tutkimuksemme opettajat kokivat ettei opettajankoulutus ole antanut heille riittäviä valmiuksia kohdata lähtötasoiltaan erilaisia oppilaita. He ovat kuitenkin mielestään oppineet kokemuksen ja kirjallisuuden avulla kohtaamaan uudet oppilaansa.

Tutkimusluokkiemme opettajat asennoituvat myönteisesti koululykkäykseen. He korostivat, että koululykkäyspäättöstä tehtäessä tulee ensisijaisesti huomioida lapsen etu. Varsinaisen päätöksen tekevät vanhemmat ja opettaja voi vain suositella kokemuksiensa perusteella koululykkäysmahdollisuutta. Linnilä (1997, 25) huomauttaa, että kouluvalmiutta määriteltäessä tulisi entistä enemmän luottaa vanhempien näkemyksiin. Tutkimuksemme opettajat painottavat, että lykkäysvuoden tulee tarjota kouluvalmiuksia kehittävää suunnitelmallista toimintaa. Siinä ei tulisi heidän mukaansa liiaksi korostua kognitiivisten taitojen oppiminen vaan toiminnan tulisi olla kokonaisvaltaisesti lasta tukevaa.

Tutkimuksemme opettajat näkivät ohjatun koululykkäyksen opetustaan helpottavana tekijänä. Esiluokalla lykkäystä saaneet lapset valmentautuvat koulua varten ja ovat sen jälkeen koululaisen taidoiltaan valmiimpia koulutulokkaita. Luokanopettajat kokivat koululykkäyksen tärkeänä koulussa mahdollisesti ilmenevien vaikeuksien ennaltaehkäisevänä keinona. He ovat halukkaita selvittämään oppilaansa taustatietoja tunteakseen hänet paremmin ja toimimaan yhteistyössä esiluokanopettajan kanssa. He mainitsivat koululykkäyksen myös tasoittavan yksilöllisiä lähtöeroja sekä olevan tärkeää sosioemotionaalisten valmiuksien kehittymisen kannalta. Linniläkin (1997, 21) on havainnut tekemisään tutkimuksissa, että keskeinen koululykkäysperuste on sosiaalis-emotionaalisten valmiuksien puute (ks. myös Mäkinen 1993, 114, 143, 188).

Luokanopettajat suhtautuivat positiivisesti koululykkäystä saaneeseen oppilaaseensa. He kokivat oppilaansa yksilönä, omine vahvuuksineen ja heikkouksineen eivätkä korostaneet opetuksessaan heidän erilaista taustaansa, esiluokan suorittamista. Tutkimuksemme oppilailla ja opettajilla oli luokassaan luottamuksellinen vuorovaikutussuhde.

Koska opettajat eivät kokeneet koululykkäystä saaneita oppilaitaan erityisen poikkeavina, heidän ei tarvinnut erikseen huomioida lykkäystä saaneita oppilaita suunnittelussaan. Yleinen opetussuunnitelma toimii myös heidän opetuksensa perustana. Haastattelussa opettajat mainitsivat tyypillisimpinä opetuksen keinoinaan ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa elämyksellisen oppimisen, välittömän palautteen antamisen, yhteistyöhön ohjaamisen, humoristisen opetusotteen käyttämisen, omien erityistaitojen hyödyntämisen, luovan työskentelyn korostamisen sekä luottamustehtävien jakamisen.

Tutkimuksemme ensimmäisen luokan opettajat painottivat omaa herkkyyttään havaita oppilaidensa tilaa vastaanottaa opetusta. Opettajat kiinnittivät erityistä huomiota luokan ilmapiirin avoimuuteen ja myönteisyyteen. Eriyttämisen keinoista he mainitsivat erityisopetuksen, tukiopetuksen, pienryhmätoiminnan, kouluavustajan hyödyntämisen, henkilökohtaisen ohjaamisen sekä oppilaiden apuopettajatoiminnan. Olemme pohtineet tutkimuslastemme tulevia tavoitteita heidän vahvuusalueitaan painottaen. Opettajien haastattelussa ei oppilaiden vahvuusalueiden käyttö tullut esiin opetuksen keinona. Lummelahti (1997) täsmentää, että lapsen on saatava toimia sellaisissa tehtävissä, joissa hän on edistynyt ja joista hän on kiinnostunut. Häntä tulisi innostaa edistymään myös niissä taidoissa, jotka tuottavat hänelle vaikeuksia. (Lummelahti 1997, 72.)

11 VUODEN AIKALISÄ - PONNAHDUSLAUTA KOULULAISEKSI

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää esiluokan käyneiden, koululykkäystä saaneiden lasten kouluun sopeutumista ensimmäisen syyslukukauden aikana. Tulosten pohjalta voidaan sanoa, että esiluokalla opittiin koulun käytänteet, mikä helpotti lapsen kouluun sopeutumista. Sosioemotionaaliseen sopeutumiseen koulussa vaikuttivat niin oppilas itse kuin luokkakaverit ja opettajakin; eniten vaikutusta oli oppilaan omalla käyttäytymisellä ja fyysisillä ominaisuuksilla. Tutkimuksemme tulokset vahvistivat sitä käsitystä, että koululykkäysvuoden päätavoitteena on kypsyä koululaisen rooliin tukemalla sosiaalista ja persoonallista kehitystä. Toissijaisena tavoitteena on koulussa vaadittavien taitojen kehittäminen. Tutkimuksemme lapset olivat kognitiivisilta ja motorisilta valmiuksiltaan hyvinkin eritasoisia. Opettajien ammattitaidon vaativin piirre alkuopetuksen ensimmäisellä syyslukukaudella on herkkyys havaita oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Tutkimustulosten perusteella opettajan pedagogisilta osaamiselta vaaditaan tilannesidonaisuutta ja mielikuvitusrikasta muuntelukykyä.

Tutkimustuloksemme ovat myönteisiä. Tähän lienee vaikuttanut tapa, jolla tutkimuksen kohteena olleet lapset saatiin mukaan tutkimukseen. Lasten vanhemmat olivat yhteistyöhaluisia ja suhtautuivat kiinnostuneesti tutkimukseen. Näin ollen tutkimuksessa on vain lapsia, joiden lähiympäristö suhtautuu myönteisesti lasten kehityksen edistämiseen. Tutkimuksesta puuttuvat kokonaan lapset, jotka eivät tällaista tukea saa ja jäävät tästä tutkimuksestakin syrjään. Yhteiskunnallisesti syrjässä olevien lasten mukana oleminen olisi rikastuttanut tutkimustamme. Se, että opettajat asennoituivat tutkimukseen myönteisesti ja kokivat aiheen ajankohtaiseksi ja tärkeäksi, on kuitenkin auttanut tutkimuksemme onnistumista.

Tutkimustulokset perustuvat ennen kaikkea luokkatilanteiden havainnointiin ja opettajien haastatteluihin. Havainnointiemme lähtökohtana oli sulautua luokan kulttuuriin ja helpottaa luokan jäsenten ja tutkijoiden välistä vuorovaikutusta. Tarkoituksenamme ei ollut olla vain ottava osapuoli vaan pyrimme omalta osaltamme auttamaan ja antamaan apua opettajan tai oppilaiden sitä tarvitessa.

Kunnioitimme opettajien toivomuksia olla menemättä kentälle "pehmeän laskun" aikana, jotta opettaja ja oppilaat saivat aikaa tutustua toisiinsa.

Tutkimuksemme perustuu lapsen yksilölliseen huomioimiseen. Tätä asiaa olemme painottaneet niin tuloksissa kuin niiden tarkastelussakin. Olemme pyrkineet kuvaamaan lapset yksilöinä omine piirteineen. Tämän vuoksi jokaisesta lapsesta on yritetty löytää juuri häntä parhaiten kuvaavia asioita ja välttää vertailua. Tavoitteenamme on ollut syvälinen, yksityiskohtainen ja ymmärtävä tulkinta lasten kouluun sopeutumisesta. Olemme yrittäneet nähdä koululykkäystä saaneen lapsen siirtymisen esiluokalta kouluun eräänlaisena kehityskaarena ja tutkia lapsen edistymistä tänä ajanjaksona.

Lummelahti (1997, 70) huomauttaa, että lykkäystä saaneiden lasten siirtyessä kouluun kiinnitetään huomiota esiluokan ja koulun yhteistyöhön pyrittäessä luomaan positiivisia odotuksia koulusta. Hän jatkaa, että lykkäysvuoden kuluessa lapsen tulisi olla jollakin tavoin mukana koululuokan toiminnassa. Kun lapsen tuleva opettaja on tiedossa, tulisi yhteistyön alkaa heti. Kaikkien tutkimuslastemme kohdalla tämä tavoite ei mahdollistunut. Matiaksen ja Valterin kohdalla koulu oli uusi niin opettajille kuin oppilaillekin ja ensimmäinen yhteinen tapaaminen tapahtui koulun alkaessa.

Tutkijoina koemme tärkeäksi, että yhteistyö alkaa heti opettajan ollessa tiedossa. Tämä on haaste kouluille; erityisesti alkuopetuksen opettajat ja oppilaiden jakaantuminen eri luokille tulisi olla selvillä jo alkukevästä. Koulutulokkaan lähipiiriin yhteistyökykyisyys on suoraan verrannollinen oppilaan sopeutumiseen kouluun. Tiedonsiirron esiluokalta ensimmäiselle luokalle tulisi olla luontevaa. Tämän vuoksi tuleekin miettiä, missä rajoissa vaitiolovelvollisuutta on noudatettava mietittäessä lapsen etua. Vastuun siirtäminen pois itseltä ei ole sama kuin vaitiolovelvollisuus.

Mäkisen (1991, 2) mukaan kouluun siirryttäessä ja oppimisyhteisöjä muodostettaessa tulisi huomioida lasten erityispiirteet, aiemmat toverisuhteet ja yhteistyötarpeet. Onko tarkoituksenmukaista purkaa esimerkiksi päiväkodissa muodostuneita toverisuhteita sijoittamalla lapsia eri luokille? Minkälaisia vaikutuksia tällä

on koululuokkaan? Roosin luokalle oli sijoitettu suuri joukko oppilaita samasta päiväkotiryhmästä. Näiden oppilaiden kannalta asiaa tarkasteltuna sijoitus oli hyvä valinta mutta lapsien, jotka sijoitetaan ryhmään erikseen, on vaikeampi löytää oman paikkansa ryhmässä.

Mäkinen (1991, 2) jatkaa, että on tärkeää miettiä mahdollisimman soveltuvaa opettajaa kullekin lapselle esitietojen pohjalta. Eetun kohdalla tämä tavoite toteutui parhaalla mahdollisella tavalla. Tarkkaavaisuushäiriöstään johtuen Eetu tarvitsi opettajaa, jolla oli tietämystä ihmissuhdetaidoista ja kykyä soveltaa sitä Eetun tarpeisiin.

Kouluunsiirtymisvaiheessa lapsen voi olla vaikea tottua koulumaailman uusiin menetelmiin, joista hänellä aiemmin ei ole kokemusta (Ramsey 1991, 68). Saattaa olla myös niin, että lapsen oppimistyyli ja opettajan opettamistyyli eivät kohtaa toisiaan. Tällaisessa tilanteessa Sahlberg (1997, 17) huomauttaa, että opettajankin on osattava muuttua. Tutkimuksemme opettajat pystyivät mukautamaan opetustaan oppilaidensa yksilöllisiin tarpeisiin.

Mietittäessä oppilaan kouluvalmiuksia ja opettajan valmiuksia ottaa vastaan erilaisia oppilaita, ei voida ohittaa koulun valmiuksien pohtimista. Mäkisenkin (1991, 2) mukaan koulun kyky vastaanottaa uudet lapset on vähintään yhtä tärkeä kysymys kuin koulutulokkaiden ja perheiden suhtautuminen koulutyöhön ja kouluun. Pohdittaessa tulisi miettiä, mikä vaikutus suurella ryhmäkoolla ja vähentyneillä taloudellisilla resursseilla on oppilaiden ja opettajien työskentelymukavuuteen. Päätettäessä edellä mainituista tekijöistä ei tule tuijottaa yksioikoisesti erillisiin, yksittäisiin asioihin vaan niistä muodostuvaan kokonaisuuteen ja niiden vaikutuksiin. Niin kauan kuin lapsiryhmien kokoa suurennetaan ja asetetaan lisävaatimuksia opettajien jaksamiselle työssään, ei voitane puhua laadullisesta alkuopetuksesta. Tämä päivän säästö voi olla huomisen tappio.

Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välisen rajan poistamista tulisi miettiä perustellusti. Tähän on keskusteluissa liitetty joustava koulunaloittamisikä, joka pohjautuu kvalitatiiviseen kehityskäsitykseen. Mahdollisuus aloittaa koulunkäynti 6 - 8-vuotiaana tarkoittaa sitä, että lapsi voi aloittaa koulunsa hänen kehitystaso-

aan vastaavana ajankohtana. Eräs keino madaltaa koulun kynnystä olisi samanaikaisopetus, jossa lastentarhanopettajan ja luokanopettajan pedagogiset tiedot ja taidot yhdistyisivät lasten eduksi. (Vrt. Närvä 1997, 60.)

Toisissa keskusteluissa on tuotu esille mahdollisuus pidennettyyn oppivelvollisuuteen, jolla tarkoitetaan sitä, että esiluokka aloitettaisiin jo kuusivuotiaana. Tällöin lapselle tarjoutuisi mahdollisuus koulun käytänteiden ja yhteistyötaitojen opetteluun ennen varsinaisen peruskoulun alkua. Näin hän voisi aloittaa koulun samanikäistensä kanssa vertaisryhmässä. Tämä edellyttää kuitenkin entistä parempaa ennaltaehkäisevää toimintaa ja lasten taitojen kartoittamista sekä yhteiskunnan panosta. (Närvä 1997, 58 - 59.)

Mikäli tulevaisuudessa koulunaloitus tapahtuu joustavasti eikä se ole yhteydessä kronologiseen ikään, koululykkäämisen tarve poistuu. Tämä ei kuitenkaan merkitse varsinaisen esiluokkatoiminnan häviämistä, vaan samanaikaisopetuksen lähtökohtana olisi yhdistää esiluokan sekä peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetusta.

Nykyisin koululykkäys on vaihtoehto myöhästyttää kouluunlähtöä. Pohdittaessa lykkäysvuoden onnistumista ja tarpeellisuutta on huomioitava sen kouluunlähtöä valmistava merkitys. Hyvä alku ensimmäisellä luokalla on parempi vaihtoehto kuin epäonnistuminen ja luokan uudelleen käyminen. Esiluokka tarjoaa sujuvan siirtymisen ensimmäiselle luokalle. Koululykkäystä saanut lapsi saa aloittaa koulunkäynnin yhdessä muiden koulutulokkaiden kanssa. Mikäli oppilas sen sijaan joutuu kertaamaan ensimmäisen luokan, hänen täytyy sopeutua kahdesti uuteen luokkaan ja opettajaan sekä löytää oma paikkansa.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää pitkittäistutkimusmenetelmällä koululykkäystä saaneiden lasten kokonaisvaltaista edistymistä ala-asteella. Toisena jatkotutkimusmahdollisuutena olisi syytä selvittää miten koululykkäystä saaneen 8-vuotiaan ja ensimmäistä luokkaa kertaavan 8-vuotiaan kokemukset eroavat toisistaan. Vertailevalla tutkimuksella voisi kartoittaa koulujen mahdollisuuksia ottaa monipuolisemmin vastaan erilaisia yksilöitä. Tärkeää olisi myöskin selvittää syvällisemmin opettajien erityispedagogisia taitoja ja tarvetta kehittää

niitä. Opettajien tulisi entistä enemmän miettiä omaa opettajuuttaan, käyttämiään menetelmiä ja niiden edelleen kehittämistä eli heidän olisi kehittyäkseen lisättävä työnsä tutkivaa luonnetta.

Tutkimusprosessimme oli kokonaisuudessaan vaativa, työntäyteinen ja haasteellinen. Se antoi meille mahdollisuuden aktiiviseen vuorovaikutukseen oppilaiden, opettajien sekä toistemme kanssa. Vuorovaikutussuhteet olivat luonteeltaan aitoja ja välittömiä. Tutkimuksemme avarti tekijöitään monella tapaa. Saimme kokemuksia ja valmiuksia tulevaa opettajan työtämme varten konkreetteja luokkatilanteita havainnoimalla. Samoin yhteistyömahdollisuudet koulun sisällä työskentelevien ammatti-ihmisten kanssa opettivat ymmärtämään opettajan ammatin moninaisuutta.

Tutkimuksemme etenemistä hidasti aiheen ajankohtaisuus siinä mielessä, ettei aikaisempaa tutkimustietoa juurikaan ole ollut käytettävissämme. Toisaalta juuri tämä on tehnyt tutkimuksemme mielenkiintoiseksi. Olemme itsenäisesti pohtineet aiheen jäsenystä ja tutkimuksen etenemistä ja tämä on edesauttanut omiin kykyihimme luottamista.

Tutkimusprosessi oli kuin haastava palapeli, jota kokosimme pala palalta muodostaaksemme itsellemme kokonaiskuvan tutkittavasta asiasta ja löytääksemme näkökulmia opettajuutemme kasvuun.

LÄHTEET

- Ahonen, T. 1990. Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehityspsykologinen seurantatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 78.
- Ahonen, T. 1995. Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa H. Lyytinen ym. (toim.), 247 - 263.
- Ahonen, T., Aro M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 38 - 55.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Porvoo: WSOY.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: omakustanne.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, K. L. & Entwistle, D. R. 1988. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. University of Colorado School of Medicine. Monographs of the Society for Research in Child Development 218.
- Almqvist, F. 1994. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.), 50 - 56.
- Arajärvi, T. 1989. Tasapainoinen lapsuus. 2. painos. Porvoo: WSOY.

- Bandura, A. 1977. Social learning theory. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bergström, M. 1994. Pieni lapsi ja nykypäivä. Aivotutkimukseen perustuva analyysi. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.), 36 - 47.
- Björklund, L. 1990. Puheenvuoro kouluvalmiudesta. Lastentarha 53 (8), 20.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. 2. tarkistettu painos. Opetushallitus. Helsinki.
- Boehm, A. E. & Weinberg, R. A. 1987. The classroom observer. Developing observation skills in early childhood settings. 2. painos. New York: Teachers College Press.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Brunell, V. & Välijärvi, J. (toim.) 1988. Yleissivistävä koulutus: nykynäkymiä ja tulevaisuuden haasteita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 25.
- Crain, W. 1992. Theories of development. Concepts and applications. 3. painos. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Dufva, M., Mäki, H., Poskiparta, E. & Rauhanummi, T. 1996. Koulutulokkaiden tärkeitä taitoja. Psykologia 31, 368 - 378.
- Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 2. painos. SHKS:n julkaisu. Porvoo: WSOY.

- Galloway, D. M. & Edwards, A. 1991. Primary school teaching. The effective teacher series. London: Longman.
- Geary, D. C. 1993. Mathematical disabilities: cognitive, neuropsychological and genetic components. *Psychological Bulletin* 114, 345 - 362.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Suom. I. Järnefelt. Helsinki: Tammi.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hautamäki, A. 1981. Lapsen persoonallisuus kehittyä toiminnassa. Teoksessa *Kasvuvuosien psyykinen kehitys*, 7 - 37.
- Heikkilä, J. 1988. Luokanopettajan opetustyyli ja luovuus. Teoksessa A. Kantola (toim.), 43 - 60.
- Heinonen, V. 1970. Peruskoulumme oppilaat. Jyväskylä.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Helsinki: Otava.
- Hellsten, E.-L. 1995. Luokatonta alkuopetusta 5 - 8-vuotiaille. *Luokanopettaja* 18 (3), 7.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1995. Kasvatusta koskevia peruskäsitteitä. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen, 31 - 44.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudamus.

- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4., uudistettu laitos. Porvoo: WSOY.
- Iivonen, K.-M., Korpela, M.-L. & Malinen, R. 1997. Toimintaterapiaa lykkäyslapsille. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 117 - 125.
- Jussila, M. & Toivonen, R. 1979. Oppilaantuntemuksesta opetukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, T. & Kinos, S. 1997. 0-luokat Turussa. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 145 - 157.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1989. Koulutulokkaan ajattelu ja matematiikka. Teoksessa E. Korpinen ym. (toim), 45 - 56.
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 165.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5 - 8-vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 29 - 57.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kantola, A. (toim.) 1988. Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettis-sosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kasvuvuosien psyykinen kehitys. Lapsuuden ja nuoruuden kehityspsykologiaa kasvattajia varten. 1981. 2. tark. painos. Helsinki. Suomen kaupunkiliitto. Julkaisu D: 12.
- Kauppinen, M. & Sarjanoja, M. (toim.) 1983. Eriäinen lapsi päivähoitossa. Porvoo: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Helsinki: Otava.
- Kephart, N. C. 1968. Learning disability: An Educational Adventure. West Lafayette: Kappa Delta Phi.
- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986. Reability and validity in qualitative research. Qualitative research methods series 1. Beverly Hills: Sage.
- Kivistö, T. 1996. Opettajan ammatti on vaativin ja herkin ihmistyön muoto. Opettaja 91 (4), 16 - 17.
- Knuutila, L. 1993. Koulutulokkaat ja koulukypsyys. Kielikukka (2), 17.
- Korkiakangas, M. 1987. Lasten kehityksen seuraaminen neuvolassa ja kouluvalmius. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 291.
- Korpinen, E. 1988. Opettajan merkitys oppilaan minäkäsityksen kehitykselle. Teoksessa V. Brunell & J. Välijärvi (toim.), 95 - 103.

- Korpinen, E. 1989. Opettaja oppilaan persoonallisuuden tukijana. *Opettaja* 84 (7), 30 - 33.
- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Koulun tulisi alkaa kaksi kertaa vuodessa. Fredrik Almqvistin haastattelu. *Opettaja* 88 (16), 5.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1996. 10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. *Kasvatus* 27, 356 - 365.
- Kuusinen, J. 1986. Syntymäkuukausi ja koulumenestys. *Kasvatus* 17, 73 - 76.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. 4., uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), 24 - 68.
- Kääriäinen, H. 1980. Peruskoulun ensiluokkalainen: ensimmäisen kouluvuoden tavoitteiden saavuttaminen, minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys. ABC-projektin raportti. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos, 82.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaiden selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1 - 4. Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantatutkimus kahdessa

helsinkiläisessä koulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Helsinki: Finn Lectura.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Koulu työorganisaationa. Koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. Porvoo: WSOY.

Laine, K. 1989. Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia 137.

Laine, K. 1990a. Huono-osaisuus kouluikäisten lasten toverisuhteissa. Kasvatus 21, 21 - 26.

Laine, K. 1990b. Koulun yksinäiset ja torjutut umpikujassa. Opettaja 85 (23), 14 - 15, 31.

Lamminmäki, T. & Meriläinen L. 1997. (toim.) Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Lautela, R. 1994. Kysymys vuodesta - vuosien kysymys. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.), 10 - 19.

Lemlech, J. K. 1977. Handbook for successful urban teaching. New York: Harper & Row.

Lemlech, J. K. 1988. Classroom management. Methods and techniques for elementary and secondary teachers. 2. painos. New York: Longman.

Liikanen, P. 1993. Koulukypsät lapset. Teoksessa M. Ojala (toim.), 212 - 220.

- Liikanen, P. 1995. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. 5. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Linnilä, M.-L. 1994. Lapsi ja koulun aloittaminen. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 59 - 61.
- Linnilä, M.-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 14 - 26.
- Linno, T. 1990a. Lykka-projekti. Ketkä kompastuvat koulun kynnykseen? Koulun, päiväkodin ja neuvolan mahdollisuudet ennaltaehkäistä lieviä oppimisvaikeuksia Vantaalla. Vantaa: Koulutuksen palvelukeskus.
- Linno, T. 1990b. Lykka-projekti. Jotta koulun kynnykseen ei kompastuttaisi. Tehostetun esiopetuksen mahdollisuudet kehittää koululykkäyksen saaneiden ja muiden kehityksessään lievästi viivästyneiden lasten kouluvalmiuksia. Vantaa: Koulutuksen palvelukeskus.
- Linno, T. 1992. Kokonaisvaltainen opetusohjelma kouluvalmiuksien parantajana. Lastentarha 55 (5), 22 - 23.
- Linno, T. & Luostarinen, S. 1993. Lykkis. Koululykkäyksen saanut oppilas tehostetussa esiopetuksessa. Peruskoulukokeilu 1991 - 1993. Opetushallitus.
- Lummelahti, L. 1983. Kehityksessään viivästynyt lapsi päivähoidossa. Teoksessa M. Kauppinen & M. Sarjanoja (toim.), 177 - 189.
- Lummelahti, L. 1990. Kuusivuotiaiden sopesutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimishjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet

lasten sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 72.

Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 62 - 83.

Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman M. & Riita T. 1995. Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma. Porvoo: WSOY.

Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Lyytinen, T. 1994. Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. Kasvatus 25, 87 - 94.

Mallasto, P. 1992. Koulunkäynnin aloittaminen. Kielikukko (2), 5.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17.

Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42 - 61.

- Mäkinen, T. 1989. Oppimisvaikeuksien varhaisdiagnosointi ja näkökohtia kuntoutuksesta. *Kasvatus* 20, 399 - 407.
- Mäkinen, T. 1991. Lastentarhanopettajat ja vanhemmat kouluun lähtövaiheessa olevien lasten kehittymisedellytysten sekä -ennusteen arvioitsijoina. Varhaisdiagnostinen seuranta- ja ennustetutkimus. Osa 1: Tausta ja tutkimuksen suorittaminen. Jyväskylän kaupunki. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja, 4.
- Mäkinen, T. 1993. Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. Jyväskylän yliopisto. *Studies in education, psychology and social research*, 100.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen, 27 - 37.
- Määttä, K. 1991. Opetustyön perusteet. Lapin yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 33.
- Määttä, P. & Lummelehti, L. 1996. Erityisopetus julkisenä palveluna ja sen arviointi kouluasteittain. Teoksessa R. Blom ym., 95 - 117.
- Nissilä, M.-L. 1992. Koululykkäys ei välttämättä auta lasta. *Opettaja* 87 (47), 12 - 13.
- Nissinen, S. 1994. Onko koulu jo lapsikypsä? Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiuhonen (toim.), 135 - 139.
- Nummenmaa, A. R. (toim.) 1982. Lapsen kehitystapahtuma ja sen ymmärtäminen. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos. Oppimateriaaleja 1/82.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 1980. Lapsen kehitys ja kasvatus. Helsinki: Otava.

- Närvä, J. 1997. Hallinnolliset mahdollisuudet esiopetuksen uudistamiseen. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 56 - 61.
- Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma: Milloin lapsi on kypsä kouluun? Porvoo: WSOY.
- Ojala, M. 1981. Koti- ja päiväkotikasvatus pedagogisena kysymyksenä varhaiskasvatustutkimuksen valossa. Kasvatus 12, 188 - 194.
- Ojala, M. 1993a. Småbarnsfostran, grunder och utmaningar. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ojala, M. (toim.) 1993b. Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Helsinki. Lastensuojelun keskusliitto.
- Ojanen, S. 1979. Tutkimus 6 - 7-vuotiaiden kouluvalmiuksien eroavaisuuksista. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 11.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi? Peruskoulun oppilas - koti - koulu yhteistyössä. Helsinki: Otava.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Peruskouluasetus 30.10.1984/718
- Peruskoululaki 27.5.1983/476
- Peruskoulun opetuksen opas. Alkuopetus. 1988. 3. painos. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Peruskoulut kunnittain syyslukukaudella 1992. Tilastokeskus. Koulutus ja tutkimus. Helsinki.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Poikkeus, A.-M. 1994. Lapsuusiän toverisuhteet ja oppimisvaikeudet. NMI-Bulletin 3 (2), 18 - 27.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen ym. (toim.), 122 - 138.
- Poikonen, P. 1981. Koulukypsyys ja sen arvioiminen. Psykologia 6, 248 - 251.
- Puutio, S. & Melantie, R. 1997. Kokkolan yhteistoiminnallinen 0-luokka. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 97 - 116.
- Pölkki, P. 1985. Lasten yhteistoimintataidot esikoulusta kouluun siirtymisvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 277.
- Pölkki, P. 1990. Self-concept and social skills of school beginners. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 76.
- Ramsey, P. G. 1991. Making friends in school. Promoting peer relationships in early childhood. New York: Teachers Collage.
- Ruoppila, I. 1982. Kehityspsykologinen tutkimus ja erityispedagogiikka. Teoksessa K. Tuunainen (toim.), 43 - 63.

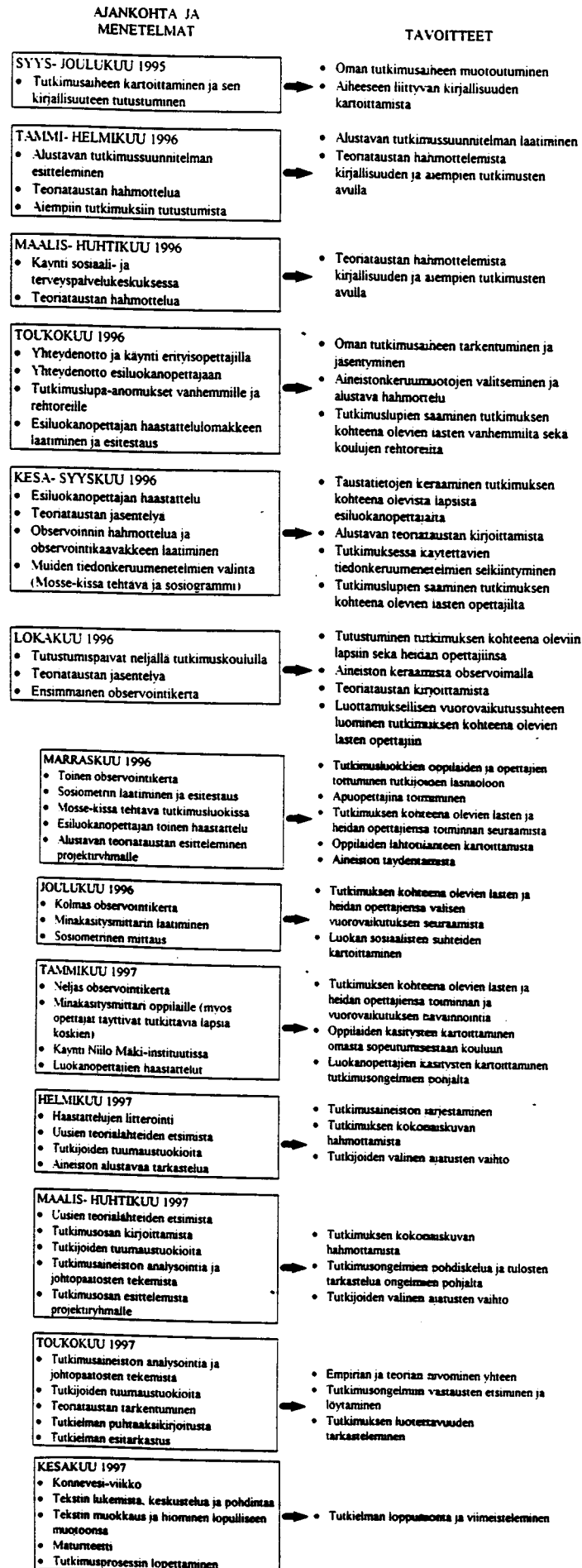
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Saksala, E. (toim.) 1993. Kasvun paikka: lapsuus, vanhemmuus, päivähoito, esi- ja alkuopetus, yhteistyö. Helsinki. Yleisradio. Opetusjulkaisut.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Sarmavuori, K. 1980. Kielelliset valmiudet koulun alussa. Kasvatus 11, 34 - 38.
- Sarmavuori, K. 1981. Virikeympäristön ja persoonallisuuden yhteys kouluvalmiuteen. LAKE-projektin osaraportti 4. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A: 82.
- Sarmavuori, K. 1992. Lapsesta nuoreksi. LAKE-projektin loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 158.
- Sarmavuori, K. & Piha, J. 1981. Ensiluokkalaisten viiden ensimmäisen viikon "pehmeän laskun" aikainen kouluun sopeutuminen. LAKE-projektin osaraportti 3. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A: 80.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 22, 451 - 457.
- Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.) 1994. Kuningasvuosi: näkökulmia koulukypsyteen. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Shaffer, D. R. 1994. Social and personality development. 3. painos. California: Brooks/Cole.
- Siniharju, M. 1993. Joustava koulunaloitus. Teoksessa E. Saksala (toim.), 103 - 107.

- Sinkkonen, J. 1994. Minkä ikäisenä kouluun? Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas, 57 - 61.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen ym. (toim.), 149 - 154.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä ym. (toim.), 9 - 66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä ym. (toim.), 67 - 112.
- Syvälähti, R. 1983. Lapsella on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Otava.
- Takala, M. 1978. Koulutulokkaiden tottuminen kouluympäristöön opettajien havaitsemana. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Reports 205.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Toiskallio, J. 1988. Ihmisen kasvu ja kasvatustieteet. SHKS:n julkaisu. Porvoo: WSOY.

- Tuunainen, K. (toim.) 1982. Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Helsinki. Lastensuojelun keskusliitto.
- Uphoff, J. K. & Gilmore, J. 1994. Milloin kouluun - kuka on kypsä? Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas, 124 - 133.
- Vantaan kaupungin esiopetuksen tehostamista selvittäneen jatkoryhmän (ES-TE II) raportti. 4.3.1993.
- Vejleskov, H. 1990. Varhaislapsuuden loppu - koulun alku. Pohjoismaiden kouluoloista 2. Pohjoismaiden ministerineuvosto, sihteeristö.
- Viitala, R. 1997. Lykkäyslapsi päiväkodissa. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 84 - 93.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. Applied social research methods series 5. 2. painos. Newbury Park, CA.: Sage.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksen eteneminen ja aikataulu



Liite 2. Esiluokanopettajan teemahaastattelun runko

TEEMAHAASTATTELUN TEEMA-ALUEET

1. Tutkimuksen kohteena olevien lasten koululyykkäysprosessit
 - lasten tulo luokalle
 - syyt
 - prosessin kuvailua: miten eteni ja mitä tapahtui?

2. Tutkimuksen kohteena olevat lapset
 - kehitystasot
 - kognitiiviset taidot
 - sosioemotionaaliset taidot
 - minäkäsitys
 - kouluvalmiuksien kehittyminen esiluokalla
 - lasten vahvuudet ja heikkoudet

3. Lasten siirtyminen yleisopetukseen
 - kouluunlähdön suunnitteleminen
 - yhteistyö lasten tulevien koulujen kanssa
 - arvio tutkimuksen kohteena olevien lasten kehittymisestä koulu-laisina

4. Esikoulun ja peruskoulun yhteistyön kehittäminen

Liite 3. Luokanopettajien teemahaastattelujen runko

TEEMAHAASTATTELUN TEEMA-ALUEET

1. Taustatiedot
 - pohja- ja jatkokoulutus
 - työkokemus
 - erityistiedot ja -taidot

2. Opettajan rooli
 - Opettajaidentiteetti
 - Kasvatusnäkemys
 - Käsitykset koululykkäyksestä
 - Valmiudet koululykkäystä saaneen lapsen opettajana
 - Suhde tutkittavaan oppilaaseen

3. Tutkittavan oppilaan ja hänen luokkansa luonnehdintaa
 - Ilmapiiri
 - Tutkittava oppilas jäsenenä luokkayhteisössä
 - Tutkittava oppilas yksilönä luokassa: kouluvalmiudet, vahvuudet ja heikkoudet, oppilaan opetuksen tavoitteet

4. Tutkimuksen kohteena olevan lapsen opetuksen suunnittelu
 - Suunnitelmien laatiminen
 - Opetusmenetelmät

5. Yhteistyötahot
 - Yhteistyömuodot sekä yhteistyön laatu ja määrä

6. Koulun ja yhteiskunnan resurssit opetuksen mahdollistajina
 - Taloudelliset, ajalliset ja henkiset resurssit

Liite 4. Sosiometrinen mittaus

Teemme luokkamme kanssa retken suuren metsän halki.

Jotta selviytyisimme retkestä,

tarvitsemme ryhmällemme johtajan.

Sinä ehdotat johtajaksi _____

ja hänen apureikseen _____ ja _____.

Olemme matkanneet koko päivän.

Aurinko alkaa laskea ja ilta hämärtää.

On eväiden syönnin aika.

Sinä olet unohtanut evääsi kotiin,

mutta onneksi parhaat ystäväsi _____ ja _____

antavat sinulle osan omista eväistään.

Syömisen jälkeen haluaisit nukahtaa yöunille,

mutta _____ ja _____

häiritsevät niin, ettet saa nukutuksi.

Aamu alkaa sarastaa ja jatkamme matkaamme.

Matka on pitkä ja meitä kaikkia alkaa väsyttää;

onneksi _____ keksii hauskan leikin.

Mutta _____ ja _____

eivät osallistu leikkiin lainkaan.

Virkistymme leikistä niin,

että jaksamme jatkaa taivallustamme.

Retkemme lähenee loppuaan ja metsässäkin hämärtää.

Pahaksi onneksemme eksymme polulta.

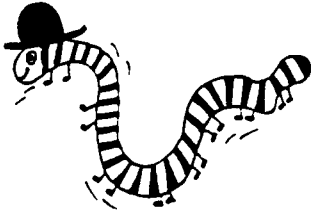
Meitä muita alkaa pelottaa,

mutta _____ ei pelkää ollenkaan.

Hän löytää tien takaisin polulle ja

pääsemme turvallisesti perille.

Liite 5. Minäkäsitysmittari



MINÄ-MITTARI

Nimi: _____

		Usein	Joskus	Ei koskaan		Usein	Joskus	Ei koskaan
1.	Oletko iloinen	_____	_____	_____	13.	Kiusataanko sinua	_____	_____
2.	Autatko toisia	_____	_____	_____	14.	Oletko tyytyväinen itseesi	_____	_____
3.	Oletko arka	_____	_____	_____	15.	Oletko itsepäinen	_____	_____
4.	Pidätkö matematiikasta	_____	_____	_____	16.	Pidätkö liikunnasta	_____	_____
5.	Oletko ahkera	_____	_____	_____	17.	Oletko huolellinen	_____	_____
6.	Teetkö tehtävät loppuun asti	_____	_____	_____	18.	Tarvitsetko opettajan apua	_____	_____
7.	Oletko väsynyt	_____	_____	_____	19.	Kiusaatko toisia	_____	_____
8.	Pidätkö lukemisesta	_____	_____	_____	20.	Pidätkö kirjoittamisesta	_____	_____
9.	Kuunteletko opettajan ohjeita	_____	_____	_____	21.	Teetkö mitä kaverit käskevät	_____	_____
10.	Annatko tavaroita lainaksi	_____	_____	_____	22.	Katsotko tehtäviä toisilta	_____	_____
11.	Onko sinulla kavereita	_____	_____	_____	23.	Pelottaako sinua	_____	_____
12.	Pidätkö musiikkitunneista	_____	_____	_____	24.	Pidätkö omista piirroksistasi ja askarteluistasi	_____	_____
					25.	Otatko toisten tavaroita ilman lupaa	_____	_____

Kirjoita tai piirrä asioita, joista pidät koulussa

Kirjoita tai piirrä asioita, joista et pidä koulussa

Liite 6. Mosse-kissa tehtävä

MOSSE-KISSAN SEIKKAILU

Ohjeiden seuraamiskykyä, käsitteiden hallintaa ja kuullun ymmärtämistä mittaava tehtävä.

Välineet: lyijykynä

Ohje: Edessäsi on salaperäinen ohjeenseuraamistehtävä. Minä annan ohjeen ja sinä saat seurata sitä niin tarkoin kuin osaat. Hiiskumatta, kurkkimatta!

1. Kuvassa näet Mosse-kissan. Sillä on musta hännänpää ja takatassuissa tossut. Väritä ja piirrä.
2. Mossella on toisessa poskessa kolme viiksikarvaa ja toisessa kaksi enemmän kuin toisessa. Piirrä.
3. Nyt Mosse hyppää omenapuuhun. Kolme omenaa putoaa puusta. Ne ovat rivissä puun juurella. Ensimmäinen on suurin, viimeinen pienin. Piirrä ne.
4. Sitten Mosse kipittää aterialle. Vadilla on kaksi riviä silakoita. Mosse popsii yläriviltä joka toisen silakan. Väritä kynällä silakat, jotka Mosse söi.
5. Mosse rouskuttelee mielellään raakoja silakoita. Tässä vadilla on yksi paistettu. Se on alarivin toiseksi viimeinen silakka. Sitä Mosse ei syö. Piirrä rengas sen ympärille.
6. Polku lähtee silakkavadin reunalta kukkapenkin luo. Johdata kynälläsi Mosse polkua pitkin.
7. Piirrä toiseksi pisimmän kukan varteen kaksi lehteä.
8. Piirrä lisää neljä kukkaa, joista kaksi on samanpituista.
9. Sivun alareunassa on tumma viiva. Viivalla on viisi palloa. Keskimmäinen on suurin. Piirrä ne.
10. Mosse on ihan hassuna kaikenlaisiin kieriviin ja vieriviin palloihin. Nyt se valitsee leikkiensä reunimmat. Merkitse pallot rastilla.
11. Siinä kuvan reunassa, missä on sydän, on myös pieni hiiri. Mosse voisi hotkaista senkin ateriakseen. Piilota pian hiiri laatikkoon. Laatikko on neliön muotoinen.
12. Toiselle puolelle paperia saat piirtää Mossen mökin. Kuuntele ensin tarkasti ohjeet: Mossen mökissä on vain yksi ikkuna. Ikkunassa on neljä ruutua. Ikkunan vieressä on ovi. Ovi on auki. Tikkaat vievät katolle. Katolla on kaksi savupiippua. Toisesta tupruaa savua. Pieni lintu istuu katolla mato suussa. Pihalla on Mossen paras ystävä Musti-koira. Nyt saat piirtää! (Jos Musti unohtuu, siitä voidaan muistuttaa uudestaan.)

