

KOULUN ESKARISTA ENSIMMÄISELLE LUOKALLE

Tapaustutkimus koulunaloituksesta lasten ja heidän  
vanhempiensa kuvaamana

Mirka Järvinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Järvinen, M. 2003. Koulun eskarista ensimmäiselle luokalle. Tapaustutkimus koulunaloituksesta lasten ja heidän vanhempiensa kuvaamana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 113 sivua.

Tärkeänä lähtökohtana tälle tutkimukselle oli näkemys koulunaloitusvaiheen merkityksellisyydestä lapsen elämässä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, millainen koulunaloitus on saman koulun yhteydessä järjestettävään esiopetukseen osallistuneelle lapselle. Viime vuosina esikoulu on etsinyt paikkaansa Suomessa. Kun lapsi osallistuu esiopetukseen oppivelvollisuuskoulunsa ympäristössä, myös koulunaloituksen merkitys voi muuttua. Tätä tutkimusta olikin tarkoituksenmukaista ja kiinnostavaa lähteä toteuttamaan näissä uusissa olosuhteissa.

Koulunaloitusta selvitettiin tapaustutkimuksena suorittamalla teemahaastattelut kyläkoulun yhteydessä vuosina 2000–2003 esiopetukseen osallistuneille kolmen eri ikäluokan lapsille. Näiden 25:n lapsen vanhemmilta kerättiin lasten koulunaloitukseen liittyviä kokemuksia avoimen kyselylomakkeen avulla. Lasten ja vanhempien vastauksia analysoitiin samanaikaisesti muodostaen koulunaloitusta kuvaavia teemoja ja luokkia kolmen tutkimuskysymyksen pohjalta.

Tutkimustulosten mukaan koulunaloitus oli lapselle merkittävä ja myönteiseksi koettu siirtymäkausi kyläkouluympäristössä, jossa esi- ja perusopetus toimivat samoissa tiloissa. Koulunaloitus oli myös joustava, vaikka esi- ja kouluopetus tutkimustulosten mukaan toimivatkin oman pedagogiikkansa ja kulttuurinsa mukaan. Koulunaloitus syntyi ja määrittyi monista tekijöistä, jotka muodostuivat koulunaloituksen osapuolten eli lapsen, vanhempien, esi- ja kouluopetuksen instituutioiden ja muun ympäristön toiminnan tuloksena. Johtopäätöksenä voitiin todeta, että koulunaloituksen taakse ikään kuin kätkeytyi monia sosiaalisia merkityksiä, joiden vuoksi se koettiin isoksi asiaksi lapsen elämässä. Koulunaloitus oli esimerkiksi vanhemmille ja koko ympäristölle selvä merkki ja mahdollisuus siirtää lapsi uuteen ikärooliin. Koululaisen rooliin liitettiin myös lapsen koko elämänpiiriä laajentavia ja vapautta ja vastuuta lisääviä asioita, joita olivat lisääntyneet harrastukset, ystävyysuhteet ja uusi vastuu eri elämänalueilla.

Avainsanat: alkuopetus, esiopetus, kehitystehtävä, konteksti, koulunaloitus, kyläkoulu, siirtymävaihe

## SISÄLTÖ

1 SIIRTYMINEN ESIOPETUSTILASTA KOULULUOKKAAN VAI JÄNNITTÄVÄ ASKEL UUTEEN ROOLIIN .....	5
2 VAIHEITA JA KONTEKSTEJA KEHITTYVÄN LAPSEN ELÄMÄSSÄ .....	7
2.1 Kehitys kontekstissaan .....	7
2.2 Lapsen koulunaloitus elämänsä vaiheena, kehitystehtävänä ja elämäntapahtumana .....	8
2.2.1 Elämänvaiheet ja kehitystehtävät ihmisen elämänsä aikana .....	8
2.2.2 Elämäntapahtumat vaikuttavat kehitykseen ja elämänsä kulkuaan .....	10
3 KOULUNALOITUSVAIHEEN KONTEKSTI .....	10
3.1 Kouluinstituution näkökulma .....	13
3.1.1 Katsaus esi- ja kouluopetuksen instituutioiden taustalle .....	13
3.1.2 Esiopetuksella ja kouluopetuksella on omat opetussuunnitelmansa .....	15
3.1.3 Vakiintuneet käytännöt ja käsitykset koulun aseman taustalla .....	18
3.2 Koululaisuuden näkökulma .....	21
3.2.1 Roolisiirtymien ja ikäluokitusten yhteys koululaisen rooliin .....	21
3.2.2 Lapsen koulunaloitus kehitystehtävänä koko perheelle .....	23
3.3 Elämänsäpiirin näkökulma .....	25
4 KOULUTULOKKAAN VALMIUDET JA HÄNEEN KOHDISTUVAT VAATIMUKSET .....	27
4.1 Kouluvalmius ja koulun valmiudet .....	27
4.2 Koulutulokkaan kehitysvaiheen hahmottelua .....	28
4.2.1 Persoonallisuuden, minäkäsityksen ja itsetunnon kehitys .....	30
4.2.2 Koulutulokkaan fyysisen, kognitiivisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen piirteitä .....	30
4.3 Koulun ja muun ympäristön koulutulokkaaseen kohdistamat vaatimukset .....	31
5 TUTKIMUSONGELMAT .....	34
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	35
6.1 Tapaustutkimus laadullisena lähestymistapana .....	35
6.2 Tutkittavien valinta ja kuvaus .....	36
6.3 Aineiston keruu .....	37
6.3.1 Teemahaastattelut lapsille .....	39
6.3.2 Avoimet kyselylomakkeet vanhemmille .....	42

6.4 Aineiston käsittely ja analyysi .....	42
7 TUTKIMUSTULOKSET .....	46
7.1 Tutkimustulosten esittämisestä .....	46
7.2 Koulunaloituksen konteksti kouluinstituution näkökulmasta .....	47
7.2.1 Oppiminen.....	48
7.2.2 Opettaja .....	53
7.2.3 Läksyt.....	55
7.2.4 Leikki .....	56
7.2.5 Toimintakulttuuri .....	58
7.2.6 Fyysinen ympäristö pysyy hyvin samana .....	61
7.3 Koulunaloituksen konteksti koululaisuuden näkökulmasta.....	61
7.3.1 Kehitystä nähdään tapahtuvan ja oletetaan tapahtuneen.....	62
7.3.2 Koululaisen rooli.....	66
7.3.3 Koululaisella on velvollisuuksia ja häneen kohdistuu vaatimuksia.....	69
7.4 Koulunaloituksen konteksti elämänpiirin näkökulmasta .....	73
7.4.1 Koko elämä muuttuu .....	74
7.4.2 Elämänpiiri laajenee.....	76
7.4.3 Harrastukset .....	77
7.4.4 Kaverit.....	77
7.4.5 Lisääntynyt luottamus eri elämänalueilla .....	79
7.4.6 Leikki .....	79
8 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELO .....	83
8.1 Merkittävä ja myönteiseksi koettu siirtymäkausi.....	83
8.2 Joustava esi- ja kouluopetuksen erilaisista instituutioista huolimatta.....	85
8.3 Tarpeellinen, luonnollinen ja myönteinen kehityshaaste .....	86
9 KUN TUTKIMUSPROSESSINI LÄHESTYY LOPPUAAN .....	88
9.1 Eettiset kysymykset .....	89
9.2 Luotettavuuteen liittyvät kysymykset .....	89
9.3 Tästä prosessista uusiin alkuihin.....	95
LÄHTEET.....	97
LIITTEET .....	105

## 1 SIIRTYMINEN ESIOPETUSTILASTA KOULULUOKKAAN VAI JÄNNITTÄVÄ ASKEL UUTEEN ROOLIIN

Koulunaloitus on yleensä iso asia lapsen elämässä. Usein koko perhe elää siinä mukana, ja joka syksy sama asia koskettaa koko Suomea ylittäen uutiskynnyksenkin. Tällä hetkellä ensimmäinen lukukausi (2002–2003), jolloin kaikkien kuntien on ollut pakko tarjota kattava esiopetus, on vielä kesken. Koulua, esiopetusta ja niiden suhdetta näissä uusissa olosuhteissa arvioivaa tutkimusta onkin vielä vain vähän saatavilla. Tämän tutkimuksen kannalta esikoulun toteutus, asema ja siihen liittyvät yleiset käsitykset ovat kiinnostavia. On nimittäin mahdollista, että esikoulun kautta tie pikkulapsesta koululaiseksi tasoittuu, jolloin koulunaloitusvaihe ja sen konteksti saavat uusia merkityksiä.

Koulunaloitusta on tarkoituksenmukaista tutkia, koska se on elämänvaihe, josta lähes jokaisella ihmisellä on omat kokemuksensa ja muistonsa mukana myöhemmässä elämässään. Monet alkuopettajat ovat saman tilanteen edessä lähes vuosittain – todennäköisesti minäkin kohtaan tämän tärkeän ja vaativan haasteen työurallani. Koulunaloitus askarruttaa myös monia vanhempia. Uskon, että tieto koulunaloituksesta lapsen elämässä tarjoaa apua ja tukea kaikille osapuolille.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, millainen elämänvaihe ja kehitystehtävä koulunaloitus on lapselle, joka on osallistunut saman koulun yhteydessä järjestettävään esiopetukseen. Onko koulunaloitus yhä jännittävä ja suuri tapahtuma koko perheelle, vaikka takana on vuosi koulun yhteydessä toimivassa esikoulussa? Asettaako koululaisen rooli lapsen erilaiseen asemaan tai odotusten ja oikeuksien kenttään? Mitä muutoksia koulunaloitus tuo lapsen koko elämään?

Esiopetuskäytäntöjen uudistuessa yhä useampi lapsi on oppivelvollisuuttaan edeltävän vuoden esiopetuksessa, josta sitten siirtyy koulun puolelle alkuopetukseen. Oppivelvollisuuden alkamista edeltävän vuoden opetusta on pääsääntöisesti kutsuttu *esiopetuksiksi* (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 1). Myös tässä tutkimuksessa kyse on tästä oppivelvollisuuden alkamista edeltävän vuoden opetuksesta, joka kunnan tulee nykyisin tarjota kaikille lapsille jossakin muodossa. *Alkuopetuksella* tarkoitetaan yleisesti 1.- ja 2.-luokan opetusta kouluopetuksen osana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 Vuosiluokat 1–2, 8). Tässä tutkimuksessa huomio kiinnitetään esi- ja alkuopetuksen taitekohtaan eli koulunaloitukseen.

Kehittymiseen ja oppimiseen liittyvät asiat tulevat jokaisen lapsen kohdalla erityisen ajankohtaisiksi koulunaloitukseen valmistauduttaessa ja opintien alkuaikoina. Määrittelen lyhyesti seuraavaksi tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet. Lapsen kehitykselliset kysymykset ovat merkittäviä ja on tärkeää ymmärtää, mitä *kehitys* on kokonaisuudessaan. *Kasvu* merkitsee elämänkaaren näkökulmasta ajateltuna jatkuvaa kumulatiivista kasvamista, mutta kehittymistä ei voida ymmärtää jatkuvaksi kasvamiseksi (Dunderfelt 1998, 19–20). *Oppimisella* ja kehityksellä on myös yhteisiä piirteitä, mutta Adeyn ja Shayerin (1994, 2–4) mukaan erottelussa on tärkeää, että kehityksellisillä ilmiöillä tarkoitetaan yleensä iän myötä tapahtuvia muutoksia, jotka ovat tiedostamattomia, suuntautuneita ja luonnollisia. Perssonin (1995, 87) mukaan kaikki oppiminen puolestaan tapahtuu lapsen ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksessa ja oppiminen on aina lopputulosta kokemuksista, jotka johtuvat kognitiivisesta kehityksestä. *Kasvatus* voidaan nähdä kehityksen ohjaamisena (Antikainen 1998, 12–14). Colen ja Colen (1989, 373) mukaan lapsi omaksuu kasvatuksen avulla yhteisönsä käytännöt, arvot ja tiedot.

Kehityksen tarkastelu perustuu tässä tutkimuksessa elämänkaaren näkökulmaan, jolloin elämänvaiheet ja kehitystehtävät nähdään tärkeinä ihmisen elämänsä aikana. *Elämänsä* on Antikaisen (1998, 15) mukaan yksilön elämän etenemistä merkittävien siirtymien jaksottamana. Eräs tällainen siirtymä – elämänvaihe ja kehitystehtävä – on koulunaloitus. Tässä tutkimuksessa ympäristön ja kulttuurin yhteydet kehitykseen ovat keskeisiä ja niiden merkitykset määrittyvät erityisesti koulunaloitusvaiheen kautta. Tähän liittyvä *kontekstin* käsite, joka Ruoppilan (1998a, 23) termien mukaan voidaan määrittellä erilaajuisiksi ympäristöiksi ja niiden keskinäisen vuorovaikutuksen muodostamiksi merkityksiksi, on jatkuvasti esillä. Käytännön tasolla kuvattuna konteksti on hyvin moninainen. Esimerkiksi Härkösen (1999, 159) mukaan kyseessä voi olla elämänkaaren vaihe, ajanjakso, ajankohta, kulttuurinen tai yhteiskunnallinen ympäristö, fyysinen ympäristö, tila, olo- tai tila tai vaikka sosiaalinen tai psyykinen ympäristö.

Vammalan kaupungissa sijaitsevassa Stormin kyläkoulussa esiopetusta on annettu koulun yhteydessä lukuvuoden 2000–2001 alusta alkaen ja se tavoittaa lähes kaikki koulutulokkaat. Tässä tapaustutkimuksessa on kerätty teemahaastattelun avulla Stormin koulun 25:n esi- ja alkuopetusikäisen lapsen ja avoimen kyselylomakkeen avulla heidän vanhempiensa käsityksiä, kokemuksia ja näkemyksiä koulunaloituksesta. Alkuopettajan näkökulmaa edustavana tutkijana tulkiten näitä vastauksia omien kokemusteni ja ajatusteni suodattamana pyrkien ratkaisemaan koulunaloitukseen liittyvän arvoituksen.

## 2 VAIHEITA JA KONTEKSTEJA KEHITTYVÄN LAPSEN ELÄMÄSSÄ

### 2.1 Kehitys kontekstissaan

Arkiset kokemukset auttavat osaltaan ymmärtämään kehitystä, mutta Persson (1995, 76) varoittaa siitä, että arkikäsitteiden pohjalta jaetaan erilaisia piirteitä kuuluvaksi 6- tai 7-vuotiaiden lasten kehitykseen. Tällöin kehityspsykologisten teorioiden näkemykset saattavat unohtua (Persson 1995, 76). Kehityksestä ei ole kuitenkaan voitu määrittellä yhtä oikeaa tai yleispätevää teoriaa. Tiettyihin peruskysymyksiin ei myöskään löydy yksiselitteisiä vastauksia. (Cole & Cole 1989, 16.) Erilaisten teorioiden ja näkemysten huomioiminen auttaa kuitenkin luomaan kokonaisymmärrystä kehityksestä ja erilaiset teoreettiset viitekehukset voivat täydentää toisiaan (Cole & Cole 1989, 11; Hautamäki 1998, 220–221), mikä ilmenee myös tässä tutkimuksessa.

Laajan tutkimustyön perusteella Cole ja Cole (1989, 11) ovat tulleet siihen tulokseen, että kulttuurin näkökulman täytyy sisältyä eräänä perustavana osana näkemyksiin kehityksestä. Heidän mukaansa kulttuuri pitää huomioida osana lasten kokemusta missä tahansa yhteiskunnassa – kulttuuri ei ole vain kehityksen prosessiin lisätty tekijä, vaan se on ihmisyyden edellytys. He haluavat kuitenkin muistuttaa, että vaikka kulttuuri nähdään hyvin tärkeänä ja välttämättömänä edellytyksenä kehitykselle, näkemys biologisesta kehityksestä on huomioitava yhtä tärkeänä tekijänä. Erityisesti kulttuurin ja ihmisen kehityksen yhteyksiin perehtynyt Valsiner (2000, 49) on samaa mieltä kulttuurin ehdottomasta merkityksestä, mutta varoittaa kulttuuri -termin nykyisin laajenneista käyttöyhteyksistä.

Kontekstin ja kehityksen välinen yhteys on monimutkainen ja usein eri tavoin määritelty prosessi. Kulttuurikehysteorioissa, joita edustavia teoreetikkoja ovat esimerkiksi Lev S. Vygotski, Erik H. Erikson ja Urie Bronfenbrenner ajatellaan, että samalla biologisella tai ympäristöön liittyvällä tekijällä voi olla melko erilaisiakin vaikutuksia kehitykseen riippuen siitä kontekstista, jossa yksilö elää. (Cole & Cole 1989, 11; Hautamäki 1998, 220.) Biologisten ja ympäristöstä nousevien vaikutusten lisäksi kolmantena kehitykseen vaikuttavana tekijänä on kulttuuri, joka sisältää kyseiselle ympäristölle ominaiset, historialliset piirteet. Tämän kulttuurisen vaikutuksen nähdään olevan tärkeä kehitystä eteenpäin vievä tekijä. Kulttuurikehysteoreettinen viitekehys voi sallia myös sen, että kehitysajaksot eivät ole aina samassa järjestyksessä ja

eräät vaiheet saattavat olla esiintymättä, koska ne riippuvat lapsen kehitysympäristöstä. (Berk & Winsler 1995, 5; Cole & Cole 1989, 16; Hautamäki 1998, 221.) Onkin tärkeää muistaa, miten eri tavoin kouluun aloittavat lapset voivat kehittyä kulttuurisesti erilaisissa ympäristöissä.

## 2.2 Lapsen koulunaloitus elämänkaaren vaiheena, kehitystehtävänä ja elämäntapahtumana

### 2.2.1 Elämänvaiheet ja kehitystehtävät ihmisen elämänkaareissa

Ihmisen elämänkaaren voidaan nähdä jaksottuvan erilaisiin *elämänvaiheisiin*. Elämänkaaripsykologisen ajattelun mukaan ihminen ohjaa omaa kehitystään niiden tapahtumien, mahdollisuuksien ja rajoitusten kentässä, jossa hän tiettyssä kulttuurissa ja yhteiskunnassa liikkuu. Ihmisen kehitys tapahtuu iän myötä muuttuvassa kehitysympäristössä. (Nurmi & Salmela-Aro 2001, 86–87.) Nurmen (1998, 258) mukaan ihmisen kehityksen eri vaiheiden nähdään elämänkaaripsykologiassa eroavan erityisesti sen mukaan, millaisia sosiaalisia odotuksia, normeja, rooleja ja mahdollisuuksia yhteiskunta, sen eri instituutiot ja kulttuuri kohdistavat yksilöön. Iän myötä kehittyvän ihmisen lisäksi muuttuu myös hänen elinympäristönsä, johon ihminenkin pyrkii vaikuttamaan (Nurmi & Salmela-Aro 2001, 89; Nurmi & Salmela-Aro 2002, 54).

Esikoululaisuus ja koululaisuus ovat elämänkaaren jaksoja, jotka voidaan nähdä selvinä vaiheina lapsen elämässä. Vaikka esikoulu ei vielä tavoitakaan kaikkia suomalaisia lapsia ja toteutusmuodot vaihtelevat, tässä tarkastelussa esikoululaisuus luokitellaan omaksi koulua edeltäväksi elämänkaaren vaiheekseen. Vastaavasti koulunaloitus nähdään omana elämänkaaren vaiheenaan, joka tilanteesta, määrittelijästä ja kokijana olevasta lapsestakin riippuen voidaan mitoittaa eri pituiseksi. Näin ollen se on osaltaan päällekkäinen vaihe esikoulu- ja koululaisuusvaiheiden kanssa ja se myös määrittyy hyvin vahvasti näiden vaiheiden välisten erojen perusteella.

Elämänkaariteoreetikko Robert J. Havighurst kuvasi ensimmäisenä systemaattisesti eri ikäkausiin liittyviä normatiivisia tekijöitä ja on näin luonut *kehitystehtävän* käsitteen (Nurmi & Salmela-Aro 2001, 89). Teoria painottaa erityisesti yksilön sopeutumista sosiaalisiin odotuksiin ja paineisiin (Kuusinen 1998, 311–312;



Nurmi & Salmela-Aro 2002, 56). Edellä kuvatun mukaisesti koulunaloitus on esikoululaisuuden ja koululaisuuden ohella elämänkaaren vaihe, mutta tässä tarkastelussa se nähdään myös tärkeänä kehitystehtävänä.

Nurmen ja Salmela-Aron (2001, 89–90) mukaan kehitystehtävänäkökulma perustuu siihen, että tietyssä kulttuurissa elävillä ihmisillä on yhteinen käsitys elämänkulusta kyseisessä kontekstissa. He muistuttavat vielä, että kehitystehtävät voivat erota hyvinkin paljon eri kulttuurien, aikakausien ja yhteiskuntaluokkien välillä (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 55). Myös koulunaloitusta tutkittaessa tulee siis muistaa, että kaikissa perheissä sitä ei välttämättä pidetä yhtä merkittävänä kehitystehtävänä. Kuitenkin useiden kehitystehtävien merkittävin asettaja, yhteiskunta, kohdistaa vaatimuksensa hyvin samanlaisina kaikkiin oppivelvollisuusikään tuleviin lapsiin.

Eriksonin (1994, 56–57) luoman teorian mukaan ihminen joutuu elämänsä aikana ratkaisemaan eri ikäkausiin ajoittuvia kehityskriisejä, jotka rakentavat merkittävästi yksilön identiteettiä. Kullekin ikäkaudelle tyypillisten kehitystehtävien kaltaisten kriisien eteen joudutaan toisaalta biologisista syistä, esimerkiksi kypsymisen takia ja toisaalta yhteiskunnan odotusten vuoksi (Erikson 1994, 56–57). Esimerkiksi koulutyöhön liittyvät ympäristön piirteet ovat merkittäviä, kun kouluun aloittava lapsi pohtii identiteettiään (Persson 1995, 105). Turunen (1996, 16) muistuttaa kuitenkin siitä, miten yksilö ei suinkaan kaikissa ikävaiheissa koe erityistä kriisiä, vaikka muutos elämässä onkin ilmeistä.

Kehitystehtävän käsite on ajasta ja paikasta riippumaton ja se on osoittautunut käyttökelpoiseksi myös myöhemmissä elämänkulkuteorioissa. (Kuusinen 1998, 317.) Eriksonin teoriaa on kritisoitu käsitteiden epäselvyydestä (Crain 1992, 269) ja Havighurstin teorian ongelmaksi on esitetty liiallinen normatiivisuus ja soveltuminen vain tiettyyn kulttuuris-historialliseen tilanteeseen. Tämän tutkimuksen kannalta näiden teorioiden rakenteeseen tai vaiheiden sisällöllisiin kuvauksiin mahdollisesti liittyvät heikkoudet eivät muodostu ongelmaksi. Oleellista on teorioiden näkemys yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen kehitykselle tarjoamista haasteista ja vaatimuksista.

### 2.2.2 Elämäntapahtumat vaikuttavat kehitykseen ja elämäntapahtumat

Elämäntapahtumat ovat yksi keskeinen osa ihmisen elämäntapahtumia ja ihminen kehittyy niiden kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Antikainen 1998, 112; Nurmi & Salmela-Aro 2001, 90). Baltes, Reese ja Lipsitt (1980, 74–76) jakavat elämäntapahtumat kolmeen luokkaan. Kaikissa tekijäluokissa huomioidaan sekä biologiset että sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät.

*Normatiivisia iänmukaisia elämäntapahtumia* ovat muutokset, jotka ohjaavat yksilön kehitystä ikänormien edellyttämällä tavalla. Koulunaloitus on esimerkki juuri tällaisesta tapahtumasta. (Baltes ym. 1980, 75.) Mäkisen (1993, 18) mukaan koulun alku on lapselle kehityksellisten ominaisuuksien ja suorituskyvyn testaustilanne.

*Normatiiviset historiaan liittyvät elämäntapahtumat* ovat tyypillisiä tietyille sukupolville, joka elää jonakin historiallisena aikana. Selkeimpiä esimerkkejä näistä elämäntapahtumista ovat sodat, mutta myös suhteellisen muuttumattomassa yhteiskunnassa jokaiselle sukupolvelle on löydettävissä omat teemansa. (Baltes ym. 1980, 75–76; ks. myös Aittola, Jokinen & Laine 1994, 472.)

*Ei-normatiivisiin elämäntapahtumiin* kuuluvat yksittäisiä yksilöitä kohtaavat yllättävät tapahtumat, jotka voivat olla enemmän tai vähemmän satunnaisia (Baltes ym. 1980, 76). Esimerkkejä ovat koulumenestys, avioero tai vakava sairastuminen, jotka voivat vaikuttaa myös jokaisen kouluun aloittavan lapsen elämäntapahtumien.

## 3 KOULUNALOITUSVAIHEEN KONTEKSTI

Koulunaloitus on siis omaksi elämäntapahtumaksi muodostuva kehitystehtävä, joka määrittyy paljolti esikoulun ja koulun erojen kautta. Vaiheeseen kuuluu näin ollen myös tietty konteksti, jonka määrittelyssä esikoulun ja koulun erot ovat myös merkittäviä. Colen ja Colen (1989, 402) mukaan jokainen uusi konteksti tuo mukanaan uusia tiedollisia ja sosiaalisia haasteita lapselle, joka vähitellen kokoaa syvempää ymmärrystä maailmasta ja omasta paikastaan siinä. Kun lapsen elämää tarkastellaan

koulunaloitusvaiheessa, kontekstin muodostavat kaikki lapsen elämään sillä hetkellä kuuluvat asiat, joista monet ovat muuttumassa jollakin tavalla.

Munter ja Siren-Tiusanen (1999, 189) ovat tutkineet lasten päivähoitonaloituksen kontekstia. Kontekstin ymmärtämisen suhteen tärkeitä ovat ne merkitykset, joita tapahtumaan eri tavoilla osallistuvat ihmiset antavat. Lapsen päivähoitonaloitusvaiheen konteksti sisältää sosiaalisilla merkityksillä ladatun sosiaalisen ja fyysisen ympäristön ja osallistujien omat tulkinnat tilanteesta. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 189.)

Vastaavasti nämä piirteet huomioidaan nyt myös koulunaloituksen kontekstia tarkasteltaessa. Kun esikouluaikaa, koulunaloitusvaihetta ja koululaisuutta tarkastellaan elämänkaaren vaiheina, niihin kaikkiin liittyy oma moninainen kontekstinsa.

Seuraavaksi koulunaloitusvaiheen konteksti jaetaan kolmeen pienempään ja tarkemmin rajattuun osaan, jotka ovat tässä tarkastelussa lähinnä näkökulmia koulunaloitusvaiheen kontekstiin. Jako on tehty tätä tutkimusta varten ja koulunaloitusvaiheen kontekstin tarkastelun kannalta tarkoituksenmukaisesti ottaen huomioon aiempien tutkimusten annin (esim. Härkönen 1999; Munter & Siren-Tiusanen 1999).

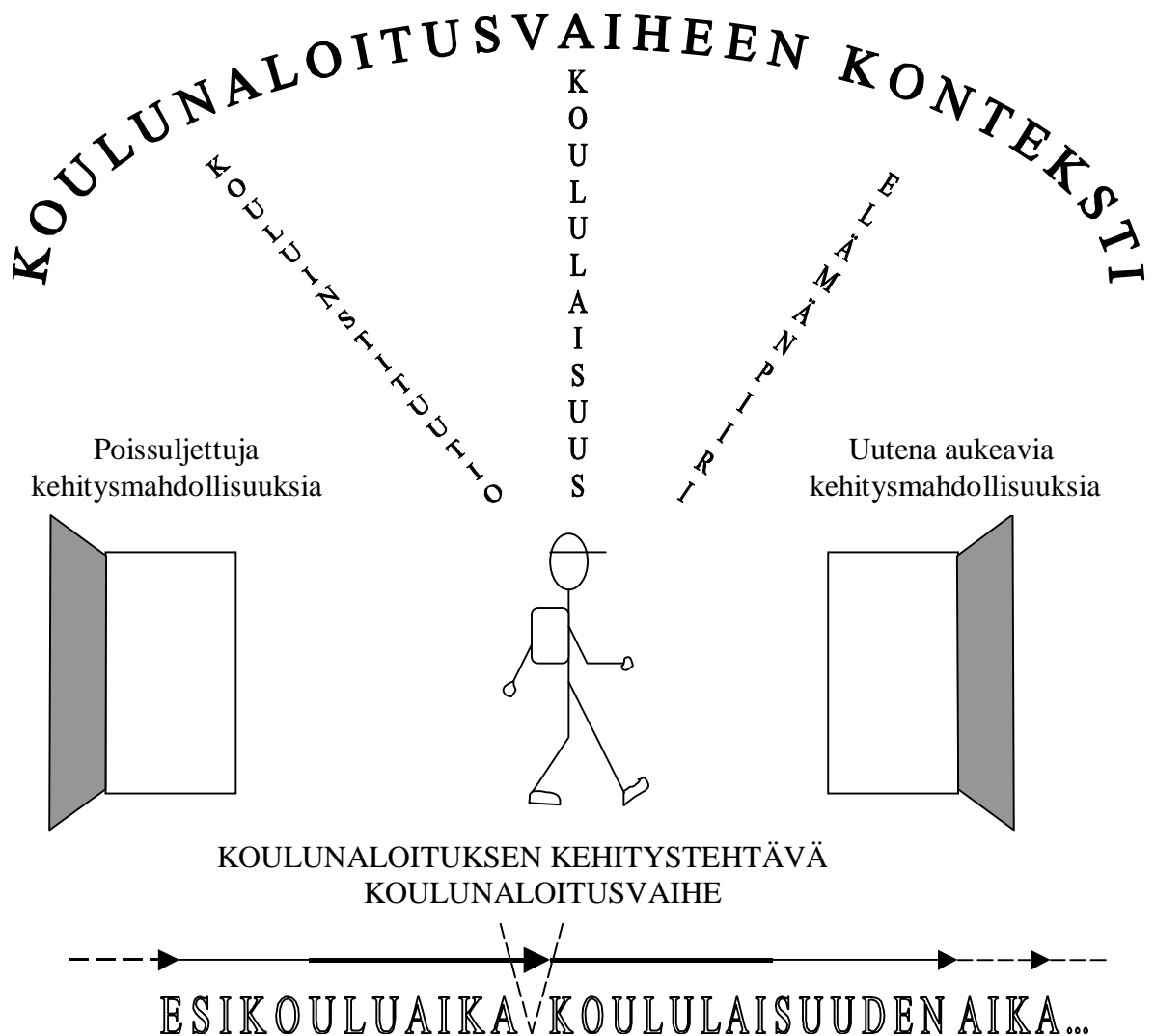
*Kouluinstituution näkökulma.* Merkittävän näkökulman koko koulunaloituksen kontekstiin tuovat ensinnäkin ne fyysiset ja koulun kulttuurin piirteet, jotka muuttuvat siirryttäessä esikoulusta kouluopetuksen piiriin. Näitä melko helposti havaittavia ja usein konkreettisia kontekstin piirteitä ovat koulun opetussuunnitelmassa määritellyt ja käytännön toiminnassa määräytyneet toimintatavat, jotka eroavat enemmän tai vähemmän niistä tavoista, joihin lapsi esikoulun puolella on tottunut.

*Koululaisuuden näkökulma.* Toisen, edellistä abstraktimman näkökulman koulunaloituksen kontekstin tarkasteluun muodostavat ne sosiaaliset tekijät, joihin kuuluvat lapsen ja muiden ihmisten, erityisesti vanhempien ajatukset koululaisuudesta ja uuden vaiheen alkamisesta.

*Elämänpiirin näkökulma.* Lapsen ympärillä laajeneva vertaisryhmä ja lisääntyvät harrastukset kuuluvat kolmanteen koulunaloituksen kontekstin tarkastelunäkökulmaan. Tähän näkökulmaan luokitellut ilmiöt vahvistuvat yleensä kouluinstituution piirissä ja koululaisen roolin myötä. Ne kuvaavat koululaisen päivittäistä elämää.

Kuvion 1 avulla havainnollistan koulunaloitusta lapsen kehityksen kontekstina. Koulunaloitusvaihe ja siihen kuuluva koulunaloituksen kehitystehtävä muodostavat elämänkaareissa oman jaksonsa, joka on osittain päällekkäinen esikoulu- ja koululaisuusvaiheiden kanssa. Koulunaloituksen elämänvaihe voi alkaa esimerkiksi

esikoulun keväällä. Sen päättymistä on alkamisen tavoin vaikea määritellä, mutta kun tilanne tasaantuu koulun alkamisen jälkeen, nähtävissä on selkeämpi koululaisuuden elämänvaihe ja konteksti. Koulunaloituksen konteksti nähdään Rinteen ja Kivisen (1985, 323) ajatusten mukaan toimintaympäristönä, joka koulun käytännöissä vaikuttavine tekijöineen sekä avaa tiettyjä kehitysmahdollisuuksia että sulkee pois toisia mahdollisuuksia. Kouluinstituution, koululaisuuden ja elämänpiirin näkökulmat tarkentavat koulunaloitusvaiheen laajaa kontekstia, joka kattaa tämän oman oppivelvollisuutensa alussa taivaltavan lapsen koko elämän.



KUVIO 1. Koulunaloitus lapsen kehityksen kontekstina

### 3.1 Kouluinstituution näkökulma

Seuraavassa tutustutaan ensin esi- ja kouluopetuksen erilaisiin taustoihin.

Koulunaloitusvaiheen kontekstia kouluinstituution näkökulmasta kuvataan vertailemalla esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteita ja tuomalla esiin esikoulu- ja kouluinstituutioihin vakiintuneita erilaisia kulttuurin piirteitä. Osaltaan koulunaloitusvaiheen kontekstia synnyttävät monet koulun ja muun ympäristön asettamat *vaatimukset*, jotka eivät juurikaan liity esikoulu-aikaan. Nämä vaatimukset sekä velvollisuudet, odotukset ja oikeudet liittyvät vahvasti myös koululaisen rooliin ja näin ollen koululaisuuden näkökulmaan, jota tarkastellaan luvussa 3.2. Selvyiden vuoksi vaatimuksia käsitellään erikseen neljännessä luvussa, jossa niitä on mahdollista verrata lapsen kehitykseen.

#### 3.1.1 Katsaus esi- ja kouluopetuksen instituutioiden taustalle

Perusopetuslain 2 §:n mukaan esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja sen tavoitteena on parantaa lapsen oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 23). Sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän, hän saavuttaa oppivelvollisuusiän ja astuu perusopetuksen piiriin (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakosi & Nivala 1998, 1; Mäkinen 1993, 57). Elokuussa vuonna 2001 voimaan tullut esiopetuslaki takaa maksuttoman ja vapaaehtoisen esiopetuksen jokaiselle kuusivuotiaalle lapselle huoltajan niin halutessa. Esioppilaille on oikeus samoihin opintososiaalisiin etuihin kuin perusopetuksen oppilaille, lukuun ottamatta kuljetus- ja majoitusetua. 1.8.2002 alkaen kaikki kunnat ovat olleet velvollisia järjestämään esiopetusta päätöksensä mukaan koulussa, päivähoitopaikassa tai muussa soveltuvassa paikassa. (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 10.)

Vuoden 2001 esiopetusuudistuksen myötä samat lait ovat sovellettavissa sekä päivähoiton että perusopetuksen puolella järjestettävään esiopetustoimintaan. Nyt esiopetusta koskevat toiminnalliset säännökset sisältyvät perusopetuslakiin ja -asetukseen, ellei jonkin kohdan suhteen erikseen toisin todeta. Tämän uuden esiopetuslain mukaan esiopetus kuuluu opetusministeriön toimialaan yhteistyössä sosiaali- ja terveysministeriön kanssa ja tätä kautta se on myös osa peruskoulujärjestelmää. (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 15; Härkönen 2002, 37.)

Kunnat voivat sijoittaa esiopetuksensa kouluhallinnon, sosiaalitoimen tai näiden molempien hallintokuntien alaisuuteen (Hyyrö 2000, 40; Härkönen 2002, 37). Näyttää siltä, että koulutoimen järjestämä ja koulujen yhteydessä toimiva esiopetus on yleistymässä, sillä tilastokeskuksen tietojen mukaan 7 327 suomalaista lasta osallistui esiopetukseen koulussa vuonna 1999, kun vastaava luku vuonna 2002 oli 12 393 (Tilastokeskuksen internet-sivut, [www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi)).

Esi- ja alkuopetuksen yhteinen historia on Suomessa vielä varsin nuori (Tiihonen 1994, 23), vaikka myös esiopetustoiminnalla on jo pitkät perinteet (Härkönen 2002, 11, 30). Koulu toteuttaa yhteiskunnan ja kulttuurin säilymisen ja kehittämisen tehtäviä (Rinne & Kivinen 1985, 325; Zänker 1988, 279). Varhaiskasvatuksen tehtäväksi on asetettu kotien kasvatustyön tukeminen. Näin myös esiopetus varhaiskasvatuksen osana on nähty kotikasvatusta tukevana toimintana. (Härkönen 2002, 73.) Sosiaalihuolto painottaa tätä kotikasvatuksen tukemista esikoulun erityisenä tehtävänä. Opetushallitus puolestaan korostaa esiopetuksen yleissivistävää ja oppivelvollisuuskouluun valmentavaa kansalaiskasvatustehtävää sekä näkee esikoulun avulla voitavan edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Alkuopetuksella on usein nähty olevan muusta perinteisestä kouluopetuksesta poikkeava, esikoulun kanssa jokseenkin yhdensuuntainen, valmistava tehtävä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 150, 154.)

Vaikka esi- ja kouluopetuksen asemat yhteiskunnassa nähdään usein erilaisina (esim. Persson 1995), oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen koulutusmietintöjä ja opetussuunnitelmia 1940-luvulta 1990-luvulle tutkinut Virtanen (1998) tuo kuitenkin esille mielenkiintoisen näkökulman Suomen tilanteeseen. Hänen (1998, 217) tutkimuksessaan esiopetus nähdään osana muuta koulutusta, jolloin koulutuksessa tapahtuneet ideologiset muutokset vaikuttavat myös esiopetuksen suunnitteluun. Myös nykyinen esiopetuksen merkityksen korostuminen johtuu Virtasen (1998, 217) mukaan siitä, että koululle on asetettu yhteiskunnallisia tehtäviä. Näin ollen esiopetuksen järjestämistä tulisikin tarkastella aina olennaisissa yhteiskunnallisissa yhteyksissään.

Perssonin (1995, 53) mukaan esikoululla ja koululla on erilaiset näkemykset oppimisesta, mikä on ennemminkin tulosta historiallisista perinteistä, kuin näkemyksistä siitä, miten lapsi oppii. Kyseessä on siis keinotekoinen rajanveto, joka estää kokonaisnäkömyksen lapsesta, oppimisesta ja lapsen valmiuksista. Raja säilyttää myös ammatilliset reviiirit ja viljelee myyttejä. (Persson 1995, 53.) Tätä keinotekoista rajaa on kuitenkin mahdollista madaltaa esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadintaa tutkineen Poikosen (1999, 124) mukaan. Kun esi- ja alkuopetuksen

opetussuunnitelmaa kehitettiin toimintatutkimuksena molempien osapuolten yhteistyössä, päästiin eroon keskustelusta, mitä päiväkodissa ja koulun puolella saa opettaa. Yhteisten keskustelujen kautta opittiin myös tuntemaan toisten työtä ja löydettiin vähitellen yhteinen kieli. Näistä saavutuksista huolimatta tutkimukseen osallistuneet olivat yhä varovaisia menemään seuraamaan toisen työtä. (Poikonen 1999, 124–125.) Tekemällä yhteistyötä opetussuunnitelmien laadinnassa on siis mahdollista päästä myyttien viljelystä kohti sujuvampaa yhteistyötä. Ammatilliset reviirit tuntuvat kuitenkin säilyvän esi- ja alkuopetuksen välillä.

Myös koulunaloituksesta on pyritty tekemään joustavampi erilaisten yksilöllisten ratkaisuiden avulla (Mäkinen 1993, 57; Mäkinen 1997). Esiopetuskäytännöt ovat kuitenkin paljon moninaisemmat. Esiopetukseen liittyvä lainsäädäntö ja toteutus muuttuvat koko ajan. Sen asema ja merkitys ovat vahvistumassa ja esiopetus käsitetään yhä laajemmin oppivelvollisuutta edeltävän vuoden toiminnaksi. On kuitenkin mahdotonta vielä sanoa, miten itsenäiseksi lapsen elämänkaaren vaiheeksi esiopetus muodostuu. Hagestadin ja Neugartenin (1985, 38, 43) mukaan yhteiskunnissa vallitsevien asenteiden ja ikäluokitusten muuttuminen on monimutkainen ja hidas prosessi. Esiopetus voi olla myös siirtymässä päivähoidon piiristä kohti koulua. Tämä mahdollisuus on vielä merkittävämpi ja kiinnostavampi, kun huomio kohdistetaan koulun yhteydessä järjestettävään esikoulutoimintaan..

### 3.1.2 Esiopetuksella ja kouluopetuksella on omat opetussuunnitelmansa

Malisen (1992, 81) mukaan nykyisessä suomalaisessa opetussuunnitelmajärjestelyssä korostuu yhteiskunnallinen ja hallinnollinen sidonnaisuus. Takalan ja Takalan (1988, 253) mukaan koulun opetussuunnitelma on kokoelma siitä, mitä yhteiskunnassa pidetään tärkeänä ja siirtämisen arvoisena kulttuuriperinnön aineksena ja nykyhetken vaatimina tietoina ja taitoina. Antikainen (1998, 176) puolestaan tuo esiin näkemyksen, että virallinen opetussuunnitelma on eri taloudellisten, poliittisten ja kulttuuristen tavoitteiden kompromissi. Perssonin (1995, 50) mukaan yhteiskunnan vahvan vaikutuksen seurauksena koulun kokonaistehtävään sisältyy voimakas tulevaisuusnäkökulma, josta puolestaan seuraa voimistuva opetussisältöjen säätely ja arviointiajattelun asettaminen keskeisemmäksi. Perinteisesti esikoulun opetussuunnitelmiin liittyvät näkemykset eivät ole sisältäneet näitä näkökulmia

ainakaan yhtä voimakkaina, sillä esikoulussa painotetaan esimerkiksi lasten hoitamista tärkeänä yhteiskunnan pedagogisena osana (Persson 1995, 47).

Suomessa opetussuunnitelmien laadinnan pohjana olevat opetussuunnitelmien perusteet ovat erilliset esi- ja alkuopetuksessa. Kuitenkin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 7) mukaan esi- ja alkuopetuksen tulisi muodostaa jatkumo. Molempien tahojen opetussuunnitelmien kokonaisvaltainen vertailu osoittaaakin, että lähekkäin ilmestyneistä suunnitelmista on löydettävissä samoja piirteitä (Husso 2000, 161). Esi- ja alkuopetusta on pyritty viime aikoina nivomaan toisiinsa ja niiden kulttuureja yhdistämään, jotta kouluun siirtyminen ei muodostaisi niin suurta lapsen kasvu- ja kehitystapahtumaa häiritsevää kynnystä (Persson 1995, 53). Perssonin (1995, 11–12) mukaan kehittämissyhteistyötä vaikeuttamassa on kuitenkin monia tekijöitä, kuten esimerkiksi instituutioiden erilaiset yhteiskunnalliset asemat ja niiden rajaamiseen liittyvät vaikeudet sekä erilaiset kasvatuskulttuurit.

Suomen nykyisestä tilanteesta poiketen Ruotsissa esikoulu on vuoden 1998 alusta alkaen toiminut hallinnollisesti kokonaan opetustoimen piirissä. Merkittävä ero Suomeen verrattuna on, että myös opetussuunnitelman perusteet on laadittu yhteisesti 6–16-vuotiaille. Syksystä 1998 lähtien Ruotsissa kaikki esiopetus on annettu alakoulujen yhteydessä tai niiden välittömässä läheisyydessä sijaitsevilla esikoululuokissa. (Brotherus ym. 1999, 17; Härkönen 2002, 42–44.) Härkösen (2002, 75) mukaan muutosten seurauksena koulumaisuus on painottunut myös esikoulun puolella, mutta koulun toiminta ei ole muuttunut lapsikeskeisempään suuntaan.

Suomessa opetussuunnitelmat ovat siis yhä erilliset, mutta on mahdollista, että yhteiskunnan tavoitteet alkavat yhä selvemmin näkyä myös esikoulun opetussuunnitelman perusteissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 7) mukaan esiopetuksen tavoitteet määräytyvät nimittäin toisaalta lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja *toisaalta yhteiskunnan tarpeista*. Myös Härkönen (2002, 12) on sitä mieltä, että nykyiset esiopetuksen opetussuunnitelmat viittaavat jo siihen, että niiden mallit tulevat aiempaa enemmän kouluopetuksen puolelta. Nykyisin esiopetusta saavia oppilaita voidaan opettaa yhdessä perusopetusta saavien oppilaiden kanssa, jolloin tosin esiopetuksen sisällöt, tavoitteet ja omaleimaisuus on otettava huomioon (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 11).

Taulukkoon 1 on koottu keskeisimpiä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vertailussa esiin nousseita asioita. Vertailun pohjana käytetyt asiakirjat ovat



Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2 (2002).

TAULUKKO 1. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vertailu

<b>YHTEISIÄ PIIRTEITÄ</b>		
<p>- <b>Yleiset tavoitteet:</b> Myönteisen minäkuvan vahvistaminen, vertaisryhmän merkityksen painotus, itseilmaisun kehittäminen, oppimisen ilon säilyttäminen, oppimishaasteiden luova ja rohkea kohtaaminen, näkemys opetuksen eheyttämisestä vastapainona ainejakoisuudelle.</p>		
<p>- <b>Oppimiskäsitys:</b> Sosiokonstruktivistinen ja kontekstuaalinen käsitys, vertaisryhmän merkitys, opettajan merkitys (koulussa hieman painottuneempi).</p>		
<p>- <b>Oppimisympäristö:</b> Lapsen oman toiminnan arviointia tukeva, materiaalit ovat ulottuvilla, kiireetön, avoin ja rohkaiseva ilmapiiri, tarjoaa tilaisuuksia leikkiin ja monipuoliseen työskentelyyn.</p>		
<p>- <b>Työtavat:</b> Lapsen kehitystason huomioiminen ja oppimisen vuorovaikutusluonne.</p>		
<b>EROJA</b>		
<b>Esiopetus</b>	<b>Alkuopetus</b>	
<p>- <b>Yleiset tavoitteet:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Oppimista</li> <li>* ”Oppimista iän ja edellytysten mukaisesti.”</li> <li>* Leikki</li> <li>* Yhteiselämän pelisääntöjen ja itsensä hallinnan harjoittelu, oikean ja väärän oppiminen, tasavertaisuuden ymmärtäminen, erilaisuuden hyväksyminen ja arkipäiväisistä tilanteista selviytyminen</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Opetusta → tietoista toimintaa</li> <li>* ”Oppilas omaksuu tietoja ja taitoja eri aineryhmistä.”</li> <li>* Tieto- ja viestintävälineet</li> <li>* Kasvaminen ahkeraksi, suvaitsevaisiksi ja vastuuntuntoiseksi yhteisön jäseneksi, vastuunotto oppimisesta ja ratkaisuksista → <i>koulu painottaa yhteiskunnan jäsenenä olemista, työelämään kasvamista ja vastuuta</i></li> </ul>
<p>- <b>Oppimiskäsitys:</b> Tavoitteellisuus mainitaan vain alkuopetuksen puolella.</p>		
<p>- <b>Oppimisympäristö:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Lapsikeskeisyys</li> <li>* Oman rauhan tarjoaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Oppilaskeskeisyys</li> <li>* Tietoinen kasvatus</li> <li>* Tietoyhteiskunnan vaatimukset, äidinkielen oppimisen virikkeet</li> </ul>	
<p>- <b>Työtavat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Työskentely perustuu leikinomaiseen toimintaan</li> <li>* Opettaja ohjaa lasta tiedostamaan oppimista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Eriyttäminen</li> <li>* Toiminnan on annettava mahdollisuus leikkiin osana oppimisprosessia.</li> <li>* Ryhmässä tapahtuva oppiminen painottuu</li> <li>* Oppimis- ja työskentelytaitoja opetellaan opetuksen tavoitteiden mukaan → <i>koulun tavoitteellisuus painottuu esikouluun verrattuna</i></li> </ul>	

Taulukkoa 1 tarkastelemalla voidaan todeta, että esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on paljon yhteisiä piirteitä ja eri alueita tarkasteltaessa löytyvät erot ovat melko samoja. Selkein opetussuunnitelman perusteiden ero on se, että alkuopetuksessa painottuu koulun tavoitteellinen luonne ja koulun suurempi vastuu kasvattaa lapset yhteiskunnan tehtäviin. Esiopetuksen luonne on lasta kouluun valmistava. Esiopetuksen puolella painottuu myös enemmän leikki ja lapsi voi vapaammin valita vaikkapa rauhallisen hetken. Myös Virtasen (1998, 217) mukaan opetussuunnitelmallisten kysymysten tasolla esiopetuksessa on tavallisesti jätetty opetuksesta vastaaville runsaammin toteuttamisen vapautta ja pyrkimyksenä on ollut tarjota lapsille ikä- ja kehitystason mukaista elämyksellistä toimintaa. Sitä vastoin alkuopetuksessa on oppivelvollisuuskoulun luonteen mukaisesti opettajan ollut pidettävä mielessä, mitä oppilaan on osattava tietyn luokka-asteen päättyessä, jolloin lapsiin kohdistuu selkeitä muutosvaatimuksia (Virtanen 1998, 217).

Taulukossa esitetyistä päätelmistä huolimatta tulee muistaa, että käytännön tasolla toteutus vaihtelee varmasti paljon, kun lopulliset opetussuunnitelmat tehdään kunnan ja koulun tasolla. Virtanen (1998, 218) muistuttaa erityisesti siitä, miten nykyisessä järjestelmässä alueellisen tai paikallisen tason vaikutukset tulevat selvästi mukaan esiopetuksen käytännön järjestämiseen, kun esiopetus voidaan järjestää niin monin tavoin sekä määrältään että laadultaan.

### 3.1.3 Vakiintuneet käytännöt ja käsitykset koulun aseman taustalla

Vaikka kouluun ja esikouluun liittyy opetussuunnitelman ja käytännön toteutuksen tasolla paljon samoja tavoitteita, on Perssonin (1995, 47) mukaan olemassa hyvin erilaiset kulttuurit pyrkiä näihin tavoitteisiin. Härkösen (2002, 76) mukaan kulttuurieroja ilmentää muun muassa erilainen ammattisanasto. Edellä todetusta esi- ja alkuopetuksen mahdollisesta lähentymisestä huolimatta koulun asema on erityinen, sillä se on esimerkiksi toimintaympäristö, joka on tarkoituksellisesti suunniteltu kasvatusta ja oppimista varten (Antikainen 1998, 175).

Viimeistään esikouluiässä lapsille alkaa muodostua kuulemansa perusteella käsitys siitä, millaista koulussa on, miten siellä pitää käyttäytyä ja toimia ja mitä siellä saa tai ei saa tehdä. Näistä lasten käsityksiä rakentavista seikoista monetkaan eivät kuulu edellä tarkasteltuihin opetussuunnitelmiin, vaan ne ovat yksinkertaisesti vakiintuneet osaksi

koulun arkea ja kulttuuria. Tähän liittyen voidaan käyttää piilo-opetussuunnitelman käsitettä, jolla Antikaisen (1998, 176) mukaan tarkoitetaan joskus virallisen opetussuunnitelman takana olevaa epävirallista tai todellista järjestystä, joskus taas koulun ja koululuokan vuorovaikutuksen ehtoja – kuten 45 minuutin oppitunteja, tottelemista, odottamista jne. – tai molempia yhdessä. Piilo-opetussuunnitelma -termiin sitoutumatta seuraavaksi käsitellään näiden molempien määritelmien erilaisia osatekijöitä.

Kun lapsi aloittaa koulun, hän siirtyy kodin yksityiselämästä koulutuksen julkisiin toimintamuotoihin. Rinne ja Kivinen (1985, 324) jatkavat tarkentaen: ”Oleellista tässä hänelle uudessa toimintaympäristössä on joukkomuotoinen opetus ja oppimistoiminnan tiukkeneva kontrollointi, mikä on erilaisessa suhteessa aikaisempien toimintaympäristöjen vaatimuksiin –.” Myös Levine ja Havighurst (1989, 160) painottavat sitä, että erityisesti perheymäristöön verrattuna merkittävä ero on se, että koulussa lapsia kohdellaan yksilön sijasta ryhmänä. Tällöin vaikutustenkin välittäjänä on aina vertaisryhmä.

Koulussa arviointi saa jo opetussuunnitelman ja virallisten oppilasarvioinnin perusteiden mukaan uuden merkityksen, mutta lisäksi monet koulun arjen käytännöt opettavat lasta arvioimaan itseään (Rinne & Kivinen 1985, 324). Oppilasarvioinnin kohteena ovat oppimistulosten lisäksi oppilaan työskentely, oppimisprosessi ja käyttäytyminen (Brotherus ym. 1999, 204). Arviointi tapahtuu kokeiden ja havaintojen avulla, jolloin myös ainakin osa toiminnasta on sellaista, jossa lapsen on helppo arvioida itseään vertailemalla. Oppilaat omaksuvat vähitellen tietyn käsityksen omasta koulutuskelvollisuudestaan. (Rinne & Kivinen 1985, 324.) Nämä koulun arviointikulttuurin piirteet eivät varmastikaan vaikuta kovin voimakkaasti lapseen ja esimerkiksi hänen itsestään suorittamiin arviointeihin heti koulunaloitusvaiheessa. Ehkä ne kuitenkin luovat koulunaloitusvaiheen kontekstia omalta osaltaan, sillä lapset ja etenkin heidän vanhempansa ovat tietoisia tiukkenevasta arvioinnista.

Rinteen ja Kivisen (1985, 325) mukaan koulu organisoii omalla tavallaan oppilaan toimintaa ajan suhteen: ”Koulu pakottaa oppilaan mukautumaan tiettyyn etukäteen tarkasti jaksotettuun aikasarjaan, jossa eri opetussisällöt seuraavat toisiaan täsmällisesti mitoitettuina ajallisina paloina.” Vaikka opetus ei opetussuunnitelman puolelta ole sidottu tiettyihin oppiaineisiin ja -tunteihin omilla paikoillaan, oppituntien, välituntien ja ruokailuiden pituudet ja paikat ovat melko muuttumattomia. Syynä ovat usein koko koulua koskevat järjestelyt, kuten ruokailut, tilavaraukset, opettajaresurssit tai

koulukyyditykset. Esiopetuksen puolella yhdessäoloa rytmittävät arjen toimet, koulussa sen sijaan oppitunnit ja opetusjaksot, joissa sosiaalista kanssakäymistä ohjaavat opittavat sisällöt (Brotherus ym. 1999, 209).

Esikoulun toimiessa koulun yhteydessä tai yhteistyössä sen kanssa, ympäristön muutokset eivät ole välttämättä kovin suuria koulunsa aloittaville lapsille. Esimerkiksi koulun piha, siellä yhtä aikaa leikkivät isot lapsimäärät ja koulun ruokailu- ja liikuntatilat ovat jo tuttuja kontekstin osia esikouluajalta. Täytyy kuitenkin muistaa, että vaikka nämä ympäristön osat pysyvät fyysisesti samana, ne voivat muuttuneiden merkitysten vuoksi muodostaa uuden kontekstin piirteen koulun alkaessa. Esimerkiksi piha-alueella ei välttämättä olekaan enää koulussa yhtä keskeistä merkitystä toimintapaikkana kuin esikoulussa (Brotherus ym. 1999, 208). Myös varsinainen esikoulu tila poikkeaa usein koululuokasta, jonne kuuluvat tyypillisesti pulpetit, yksityinen oppimateriaali ja yksinään suoritettavat tehtävät (Rinne & Kivinen 1985, 325).

Arvokkaan tarkastelu-ulottuvuuden koulunaloitusvaiheeseen ja etenkin koulu- ja esikouluinstituutioiden eroihin tarjoavat lasten omat käsitykset. Pramling, Klerfelt ja Williams Graneld (1995) ovat yhtenä lapsen päiväkodista kouluun siirtymistä käsittelevän tutkimuksensa alueena keskittyneet lasten ajatuksiin koulun maailmasta ja mielipiteisiin koulun aloittamisesta ruotsalaisessa yhteiskunnassa. Heidän (Pramling ym. 1995, 64–65) tutkimuksessaan haastatellut lapset eivät asettaneet koulua ja esiopetusta paremmuusjärjestykseen, vaan toivat vain esille niiden erilaisia piirteitä. Koulun aloittaminen nähtiin pääasiassa myönteisenä ja jännittävänä tapahtumana ja lapset tiesivät lähtevänsä kouluun oppiakseen uusia asioita. Epäonnistumisen pelon lisäksi huolta aiheutti se, että kaikkia koulun opettajia ja muita oppilaita ei tunneta ennestään. (Pramling ym. 1995, 61–63.)

Eräs varsinainen esiopetuksen ja koulun ero lasten määritelmien perusteella oli se, että esiopetuksessa nähtiin olevan enemmän vapautta ja valinnanmahdollisuuksia. Tällöin tiettyjä asioita, kuten läksyjä ei ole pakko tehdä (Pramling ym. 1995, 65). Toisena koulun ja esiopetuksen keskeisenä erona lapset nimesivät leikin: esiopetuksessa leikki korostuu verrattuna kouluun, jossa leikkiminen rajoittuu melkein ainoastaan ulkoleikkeihin. Kolmantena erona tutkimuksessa korostui esiopetuksen oppimisen helppous; lapset kokivat, että esiopetuksessa heille ei tarjottu tarpeeksi vaikeita tehtäviä ja oppiminen oli yksinkertaista työmäärän ja vaatimustason alhaisuuden vuoksi. (Pramling ym. 1995, 65–68.)

## 3.2 Koululaisuuden näkökulma

### 3.2.1 Roolisiirtymien ja ikäluokitusten yhteys koululaisen rooliin

Nurmen (1998, 256) mukaan erilaiset roolimutokset muodostavat osan kehitystä. Ojalan (1999, 407) mukaan lapsen kehittymistä voidaan analysoida kiinnittämällä huomiota käyttäytymisen laajentumiseen ja roolimutoksiin. Antikainen (1998, 114) antaa rooleille kehitystehtävien kanssa samansuuntaisen määritelmän kirjoittaessaan, että roolit muodostuvat niistä normeista ja tavoitteista, joita henkilöiden odotetaan sosiaalisissa asemissa tai luokituksissa noudattavan suhteissaan muihin ihmisiin.

Näen, että koulunaloitus on lapsen elämässä eräs selkeä roolimutuos. Sen voidaan ajatella samalla liittyvän keskeisesti erilaisiin kehityskulkuihin, joista eräs esimerkki on Nurmen (1998, 256) mainitsema irtautuminen lapsuuden perheestä. Antikainen (1992, 93) mainitsee erikseen myös ikäroolit, jolloin hän viittaa erityisesti tiettyihin ikäkausiin liittyviin oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Koululaisuus 7-vuotiaan lapsen elämässä lienee selkeä ikärooli, johon liittyy erilaisia velvollisuuksia ja oikeuksia. Roolien tarkastelussa ja määrittelyssä tulee kuitenkin muistaa, että uuden sosiaalisen roolin ottaminen ei välttämättä merkitse uuden kehitysvaiheen alkua (Antikainen 1998, 114).

Ojalan (1999, 413) mukaan erilaisten aktiviteettien muotoutumiseen vaikuttavat sosiaalisen ja fyysisen ympäristön piirteiden lisäksi vuorovaikutukseen osallistuvien lasten ja aikuisten keskinäiset roolit ja tehtävät. Näin ollen koulunaloitusvaiheessa lapsen muuttuvan roolin lisäksi keskeisiä muutosvaihetta määrittäviä tekijöitä ovat vanhempien ja opettajan roolit ja niiden muutokset suhteessa lapseen.

Hagestadin ja Neugartenin (1985, 35) mukaan kaikissa yhteiskunnissa ihmisen elämänkaari jaetaan vaiheisiin ja ihmiset lokeroidaan asemiin ja rooleihin iän perusteella, jolloin oikeudet ja velvollisuudet perustuvat kulttuurisiin ikämääritelmiin. Nämä ikäluokitukset heijastavat yhteiskunnan arvoja ja päämääriä (Hagestad & Neugarten 1985, 35), jolloin eri kulttuurien välillä on vaihtelua siinä, mitä lapsilta vaaditaan tiettyihin ikäkausiin liittyen (Goodnow & Collins 1990, 28–29). Antikainen (1998, 154) muistuttaa siitä, että nyky-yhteiskunnassamme jo lainsäädännön kautta määritellään tarkasti, mitä oikeuksia ja velvollisuuksia lapsi ja nuori kussakin iässä vastaanottaa. Goodnow ja Collins (1990, 25) muistuttavat siitä, että vaikka yhteiskunta lähinnä vanhempien kautta siirtää norminsa lapsiin, vanhempien toimintaan vaikuttavat

myös heidän omat käsityksensä lasten kehityksen kulun yleispiirteistä ja vanhemmuudesta.

Cole ja Cole (1989, 406) kuvailevat yhteiskuntien toimintatapaa tarjoamalla esimerkin siitä, miten yhteiskunnissa ympäri maailmaa lapsen saavuttaessa 5–7 vuoden iän, aikuiset toimivat aivan kuin lapsi saavuttaisi melko äkillisesti jonkin uuden kehitystason. Esimerkiksi joissakin Afrikan kulttuureissa vanhemmat pitävät hampaiden vaihtumista merkinä uusista valmiuksista. Cole ja Cole (1989, 406) jatkavat toteamalla, että teollistuneissa maissa, kuten siis Suomessakin, vastaava siirtymä on koulunaloitus. Tällöin vanhemmat ja myös muut aikuiset alkavat kohdistaa lapsiin uudenlaisia odotuksia. Goodnow'n ja Collinsin (1990, 25) mukaan vanhemmat odottavat lapsilta useita ja suuriakin siirtymiä kognitiivisissa ja sosiaalisissa taidoissa.

Perhe on ensimmäinen sosiaalinen yksikkö, joka kohdistaa ikänormien mukaiset odotukset lapseen. Perheessä lapsille kerrotaan, miten heidän iässään tulee käyttäytyä ja he oppivat, että oikeudet ja monet toiminnot on sidottu ikään. Kuitenkin tulee muistaa, että yksilöllisestä luonteestaan huolimatta perhekin toimii paljolti yhteiskunnan normien siirtäjänä. (Hagestad & Neugarten 1985, 51–52.) Lapsen alkaessa siirtyä koululaisen rooliin, myös vanhemmat muuttavat käytöstään. Colen ja Colen (1989, 406) mukaan on kyse universaalista ilmiöstä, jolloin lapset kohtaavat vaiheen, jossa heitä ei enää sidota niin vahvasti kotiin, eivätkä he ole jatkuvasti tarkassa valvonnassa, vaan he ovat itse vastuussa käytöksestään monissa uusissa ympäristöissä ja tilanteissa.

Perheen lisäksi siirtymävaiheeseen ja koululaisen roolin omaksumiseen liittyvät vertaiset, joiden kanssa siirtymävaiheen kokemukset jaetaan ja jotka tarjoavat sosiaalista tukea. Myös kaikki muut lapsen ympäristön ihmiset suuntaavat uudet käsityksensä ja odotuksensa koululaisen rooliin siirtyvään lapseen. (Hagestad & Neugarten 1985, 37; Nurmi & Salmela-Aro 2002, 54.) Lummelahden (1991a, 11) mukaan tärkeitä koululaisuuden tunteen syntymiseen vaikuttavia tekijöitä ovatkin jo ennen kouluunmenoa alkavat aikuisten kysymykset koulun alun lähestymisestä. Muiden ihmisten tavoin myös siirtymävaihetta elävä lapsi alkaa toimia uuden ikäroolin mukaan, ja pyrkii käyttäytymään, kuten koululaisen kuuluu (Hagestad & Neugarten 1985, 41–42).

Hagestadin ja Neugartenin (1985, 37) mukaan lapsen sosiaalisessa identiteetissä tapahtuu koulunaloituksen aikaan moninaisia muutoksia. Tällöin roolit, oikeudet ja velvollisuudet muuttuvat. Koulunaloitus tuo mukanaan uusia haasteita ja suoriutumisen normeja (Aunola 2002, 109). Näin ollen koulunaloitusvaiheeseen muodostuu lapselle

uudenlainen koululaisen roolista nouseva konteksti, jota määrittelevät yhteiskunnan normit, perheen muuttuneet odotukset, vertaiset ja muut ympäristön ihmiset sekä lapsen muuttuneet käsitykset omasta roolistaan. Perheen ja etenkin vanhempien merkitys koulunaloituksen kontekstin luojina on niin merkittävä, että sitä pohditaan vielä tarkemmin seuraavassa luvussa.

### 3.2.2 Lapsen koulunaloitus kehitystehtävänä koko perheelle

Etenkin ensimmäisinä elinvuosinaan lapsi viettää suuren osan ajastaan perheessä. Myös kehitystä voidaan tarkastella perheen näkökulmasta, jolloin puhutaankin perheen elämänkaaresta. (Hurme 1998, 141; Kreppner 1992, 161.) Hurmeen (1998, 142, 156) mukaan perhe on lapsen tärkein kasvuympäristö, mutta hän haluaa muistuttaa, että perhe -termin kohdalla tulee varoa yliyleistämistä, sillä perhe voi nykyisin olla hyvin monimuotoinen. Olipa kyseessä sitten minkälainen perhe tahansa, on selvää, että perheeseen kuuluvien erilaisten jäsenten ja heidän välisten vuorovaikutussuhteidensa vuoksi perhe muodostaa tärkeän yksilöllisen kehityksen ympäristön, joka myös kehittyy elämänkaaren edetessä (Kreppner 1992, 162; Nurmi & Salmela-Aro 2002, 54). Perheessä lapsi oppii tietoja, taitoja ja uskomuksia, jotka ovat olennaisia ympäröivässä yhteiskunnassa ja kulttuurissa (Cole & Cole 1989, 438). Vanhempien ja lapsen välillä vallitsevan voimakkaan molemminpuolisen kiintymyksen vuoksi vanhempien vaikutus lapseen on hyvin voimakas (Hurme 1998, 148). Linnilä (1997, 24) on todennut tutkimuksessaan, jossa hän haastatteli perheitä lapsen koulun aloituksesta, että vanhemmilla on taito ja halu vaikuttaa lapsensa kasvamiseen ja oppimiseen.

Erityisesti vammaisten lasten perheiden elämän ja koulutusratkaisuiden kautta perheen elämänkaareen perehtyneen Varmolan (1985, 17) mukaan perheen ja yksilön elämänkaarta voidaan tarkastella samalla tavoin. Näin ollen perheen kehitystehtävissä on kyse perheen tiettyyn elämänkaaren vaiheeseen liittyvistä tehtävistä, joiden lähtökohtana ovat biologiset tarpeet, kulttuuriset vaatimukset ja perheen omat pyrkimykset (Varmola 1985, 16). Varmolan (1985, 22) tutkimuksen tavoin tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on erityisesti eräs perheen elämänvaiheiden rajakohta, lapsen koulunaloitus, joten eri elämänvaiheiden jyrkkää erottelua pyritään välttämään. Koulunaloitus onkin Varmolan (1985, 22) termein määriteltynä *siirtymäkausi*, joka voi kestoltaan olla vaihtelevan pituinen ajanjakso. Duvallin (1977)

luokitukseen pohjautuen Varmola (1985, 30) nimeää ”normaalin perheen” yhdeksi elämänvaiheeksi koululaisperheen, johon liittyviä kriittisiä tehtäviä eli perheen kehitystehtäviä ovat kouluikäisten lasten yhteisöön sopeutuminen ja lasten koulusaavutusten tukeminen.

Perheen toiminnassa tapahtuu muutoksia ja lapsen kohdistuu uusia odotuksia koulunaloitusvaiheessa. Maccobyn (1980, 395) mukaan esikouluikäisen lapsen vanhemmat keskittyvät päivittäisessä vuorovaikutuksessa paljolti lapsensa temperamentin ilmaisujen ja riitojen kontrollointiin, päivittäisen rutiinin muodostamiseen ja opettamaan lapsia huolehtimaan itse pukeutumisesta, syömisestä ja siisteydestä. Maccobyn (1980, 395–396) mukaan joukko aivan erilaisia asioita on edessä, kun lapsi aloittaa koulutyön ja alkaa viettää yhä enemmän aikaa poissa vanhempien valvonnasta.

Cole ja Cole (1989) tuovat tilanteeseen mielenkiintoisen näkökulman. Heidän (1989, 503) mukaansa taloudellisesti kehittyneissä maissa vanhemmat alkavat lapsen koulun alun yhteydessä miettiä lapsen tuottavuuteen ja saavutuksiin liittyviä asioita, vaikka lapset eivät merkitse vanhemmille suoranaista tulonlähdettä. Koulunsa aloittavan lapsen vanhemmat ovat huolissaan siitä, miten paljon lasten koulutyöhön tulisi puuttua, miten selvitä oppimisvaikeuksista tai käytösongelmista ja miten paljon lasten sosiaalista elämää tulisi tarkkailla. Samoin vanhemmat miettivät sitä, pitäisikö lapsia vaatia tekemään kotitöitä, miten vaativia ne voivat olla ja pitäisikö niistä maksaa palkkio. Koulunaloitusiässä alkaakin jonkinlainen erityinen valmistautuminen aikuisuudessa tarvittaviin taitoihin. (Cole & Cole 1989, 438.)

Koulun alkaessa muuttuvaa tilannetta määrittää myös se tosiasia, että vanhemmat eivät voi enää valvoa ja suojella lapsiaan yhtä paljon ja konkreettisesti kuin aiemmin. Vanhemmat tulevat tästä tietoisiksi ja muutos näkyy myös toiminnassa; he käyttävät enemmän järkeilyä ja keskustelua, vetoavat useammin lasten huumorintajuun ja itsetuntoon tai pyrkivät herättämään syyllisyyttä. Vanhemmat alkavat myös muistuttaa lapsiaan siitä, että lapsi on itse vastuussa itsestään. Kouluikäistä lasta ei myöskään rankaista yhtä todennäköisesti kuin nuorempana ja rangaistus on aiempaa todennäköisemmin oikeuksien rajoittamista tai poisottamista kuin fyysisistä rankaisemista. (Cole & Cole 1989, 503–504; Maccoby 1980, 395–396.)

Merkittävintä tässä vanhempien ja lasten välisen vuorovaikutuksen muutoksessa lienee se, että vanhemmat jakavat vastuuta enemmän lapsille ja samalla myös odotukset lisääntyvät. Maccoby (1984, Colen ja Colen 1989, 504 mukaan) nimittää tätä



vastuunjaon uutta tilannetta, jossa vanhemmat joutuvat kehittämään uusia tarkkailun, neuvonnan ja tukemisen keinoja, yhteismääräämiseksi. Tilanteen seurauksena vanhemmat pyrkivät vahvistamaan lapsen ymmärrystä oikeasta ja väärästä sekä turvallisuuden ja itsenäisyyden rajoista. Lapsilta vaaditaan puolestaan, että he ilmoittavat vanhemmille olinpaikkansa, tekemisensä ja ongelmansa. Näin moraaliset kysymykset tulevat ajankohtaisiksi juuri koulunaloitusvaiheessa. (Maccoby 1984, Colen ja Colen 1989, 504 mukaan.) Myös Linnilän (1997, 22) suomalaisista kouluun aloittavista lapsista tekemän tutkimuksen perusteella vanhempien odotukset lisääntyvät koulun alkaessa. Linnilän tutkimuksessa (1997, 22) vanhemmat antoivat koulunkäynnille ” pärjäämisen ” merkityksen, kun taas lapsille koulunaloitus oli luonnollinen vaihe elämässä, johon kuului ennen kaikkea sosiaalisen yhdessäolon, mutta myös oppimisen merkitys.

Cole ja Cole (1989, 510) tiivistävät ajatuksen muuttuvasta kontekstista siten, että aikuiset joka puolella maailmaa asettavat lapset 6–7 -vuoden iässä uuteen asemaan ja vaativat heitä käyttäytymään uudessa kontekstissa, joka voi olla stressaavakin. Eritasoisista valmiuksistaan huolimatta kaikkien lasten täytyy sopeutua tilanteeseen tai ottaa vastaan vanhempien tyytymättömyys ja vertaistensa pilkka (Cole & Cole 1989, 510). Kuitenkin vanhempien tämän ikäisiin lapsiin kohdistamat uudet vaatimukset ovat merkittäviä, sillä esimerkiksi aikuisten antamien tehtävien ja jakaman vastuun seurauksena lapset oppivat yhteiskunnalleen tyypillisiä vuorovaikutus- ja toimintatapoja (Maccoby 1999, 172).

### 3.3 Elämänpiirin näkökulma

Koululaisen roolin ja koulunaloituksessa muuttuvien arkisten toimintojen ja vanhempien asenteiden seurauksena lapsen elämä muuttuu ja koko elinpiirin voidaan sanoa laajentuvan. Vertaisryhmä, ystävät ja harrastukset ovat asioita, joiden suhteen alkaa tapahtua muutoksia, kun lapsi aloittaa koulun. Varsinaisessa koulunaloitusvaiheen kontekstissa suuria muutoksia ei varmastikaan vielä ehdi tapahtua, mutta niihin liittyvät näkemykset ja odotukset tuovat omat piirteensä tätä tiettyä vaihetta määrittävään kontekstiin.

Vertaisryhmän merkityksen kasvussa tapahtuvat muutokset ovat lapsuuden keskivaiheessa, eli noin 6-12 vuoden iässä tärkeitä, sillä ne muodostavat selkeän

universaalin kehityksen kontekstin (Cole & Cole 1989, 510). Newcomb, Bukowski ja Bagwell (1999, 63, 83) määrittelevät ystävyyden ainutkertaiseksi ja voimakkaaksi sosiaalisesti kontekstiksi, jonka olemassaolon lapset ymmärtävät ja sopeutuvat siihen. Heidän (Newcomb ym. 1999, 64) mukaansa ystävät muotoilevat toistensa käytöstä vaikuttaen toistensa persoonallisuuteen ja sosiaaliseen kehitykseen. Cole ja Cole (1989, 503) haluavat kuitenkin muistuttaa siitä, että vaikka vuorovaikutus toisten lasten kanssa ja ystävyysuhteet ovat tärkeitä kehityksen suhteen, myös monet muut tekijät vaikuttavat sosiaaliseen kehitykseen. Useissa tutkimuksissa (esim. Parke & O'Neil 1999, 212; Sroufe, Egeland & Carlson 1999, 242) on todettu, että vanhempien ja lasten välinen suhde vaikuttaa lasten vertaissuhteisiin. Vanhempien asenteet ja toiminta luovat siis osaltaan koulunaloituksen kontekstia myös tästä näkökulmasta.

Colen ja Colen (1989, 476) esittelemien tulosten mukaan lapsen vertaisryhmässä vietetty aika kaksinkertaistuu esikoulusta koulun kuudenteen luokkaan mennessä. Tämä vertaisryhmässä vietetty aika on poissa vanhempien kanssa vietetystä ajasta.

Lisäännytynyt vertaisten kanssa vietetty aika on seurausta kehityksestä ja samalla kehityksen syy: vanhemmat sallivat lastensa viettää enemmän aikaa ystävien kanssa ja antavat lapsille uudenlaista vastuuta, koska he kokevat lasten toimintakyvyn ja itsenäisen ajattelun kehittyneen. Samaan aikaan lapsen vertaisryhmä haastaa lapsen hallitsemaan uusia kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja, jotka täydentävät lapsen koulussa oppimia valmiuksia. (Cole & Cole 1989, 476–477.)

Ruoppilan (1998c, 165) mukaan myös harrastukset kuuluvat lapsuuteen ja nuoruuteen olennaisena elämänaalueena. Harrastuksiin liittyvässä mallien tarjonnassa vanhemmat, sisarukset ja ikätoverit ovat erittäin tärkeitä. Harrastuksissa lapsi saa mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja harrastusten onkin katsottu tukevan sosiaalisten taitojen muodostumista ja eettis-moraalisten periaatteiden omaksumista. Harrastukset ovat ainakin osaksi sellaista elämänaaluetta, jolle aikuisten sääätely ei ulotu täysimittaisesti. (Ruoppila 1998c, 166.) Näin harrastukset, joista monet järjestetään myös konkreettisesti koulun yhteydessä, tuovat vielä omat piirteensä koulunaloitusvaiheen kontekstiin.

## 4 KOULUTULOKKAAN VALMIUDET JA HÄNEEN KOHDISTUVAT VAATIMUKSET

Edellisten lukujen perusteella tiedetään, millaisessa kontekstissa ja elämäntilanteessa suomalaiset lapset yleensä aloittavat koulunsa. Tässä luvussa syvennyttään tarkastelun keskipisteenä olevan 6–7 -vuotiaan lapsen piirteisiin ja valmiuksiin. Koulunsa aloittavan lapsen tilannetta hahmotellaan edelleen pohtimalla koulun ja muun ympäristön koulutulokkaalle asettamia vaatimuksia. Ennen lapsen kehityksellisten piirteiden ja häneen kohdistuvien vaatimusten jäsentelyä on kuitenkin tarpeen jäädä hetkeksi tarkastelemaan näiden kahden asian ”törmäyskohtaa”, lapsen kouluvalmiutta ja koulun valmiutta ottaa vastaan erilaisia lapsia.

### 4.1 Kouluvalmius ja koulun valmiudet

Lapsen koulunaloitus on merkittävä asia yksilön elämän kannalta. Kaikki, mikä tapahtuu koulunaloitukseen liittyvän siirtymäkauden aikana, on tärkeää, sillä Mäkisen (1993, 24) mukaan lapset voivat omaksua koulun aloittamisen yhteydessä sellaiset psyykkiset taipumukset ja asenteet, jotka määräävät tulevaa kehityskulkua. Kouluvalmius on tärkeää myös siksi, että opettajien ja ikätovereiden on todettu arvioivan myönteisesti ryhmässä hyvin selviytyviä ja sopeutuvia oppilaita (Mäkinen 1993, 68–69).

Kun onnistuneen koulunaloituksen ja kouluvalmiuden merkitys ymmärretään, herää kysymys siitä, miten kaikkien yksilöllisten lasten on mahdollista onnistua tässä tehtävässä. Husson (2000, 157) mukaan koulutulokkaiden kohdalla on erilaisten tutkimusten perusteella voitu puhua jopa 1–7 kehitysikävuoden eroista. Myös Muistiossa oppivelvollisuusiän alentamisen vaikutuksista (2001, 9–10) todetaan yksilöllisten erojen olevan kaiken kaikkiaan suuria. Peruskoululaki asettaakin koululle melkoisen haasteen, sillä sen 3 §:n mukaan peruskoulun kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (PkL 1983, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994, 1 mukaan).

Esiopetuksessa ja koulun aloittamisen yhteydessä pohditaan yleensä lapsen koulukypsyyttä ja kouluvalmiutta. Näitä voidaan arvioida monin tavoin ja arvioinnin

seurauksena voidaan esimerkiksi lykätä lapsen koulunaloitusta (Linnilä 1997, 16–19). Termeistä kouluvalmius on nykyään käytetyin, mutta käsitteiden sisällössä ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia sitten 1950-luvun (Härkönen 2002, 46). Linnilän (1997, 16) mukaan kouluvalmius merkitsee käytännössä oppilaan kykyä oppia tehokkaasti, jolloin siinä on kyse lapsen laaja-alaisen toiminnan ja toimintaedellytysten tasosta – ”valmius on sekä kypsymisen että siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos, jota lapsen persoonalliset ominaisuudet säätelevät”.

Opetusta ei siis tule aloittaa ennen kuin lapsi on valmis omaksumaan sitä. Määriteltäessä, millaista opetusta lapsen pitäisi pystyä omaksumaan, palataan jälleen peruskoululakiin, jonka mukaan jokaisen lapsen yksilölliset edellytykset tulisi huomioida. Viime aikoina onkin yhä useammin esitetty, että lapsen kouluvalmiutta tärkeämpää on pohtia koulun valmiutta ottaa vastaan kaikki lapset (Brotherus ym. 1999, 213; Linnilä 1997, 19). Linnilä (1997, 19) ehdottaakin kouluvalmiuskäsitteen korvaamista oppimisvalmiuskäsitteellä, koska tällöin päästään koulun vaatimuksista lähemmäs lasta, jonka kehitystasoon kouluopetuksen tulisi sopeutua. Koulun odotukset ensimmäiselle luokalle tulevalle lapselle ovat kuitenkin syvälle iskostuneet (Mäkinen 1997, 32). Esiopetuksella on todettu olevan merkitystä lapsen myöhemmälle kehitykselle (Mäkinen 1993, 33, 58). Näyttääkin siltä, että esiopetus vaikuttaa aina tavalla tai toisella lasten koulunaloitusvaiheeseen, joka puolestaan on tärkeä haaste yksilön koko elämässä.

#### 4.2 Koulutulokkaan kehitysvaiheen hahmottelua

Kuuden ja kahdentoista ikävuoden välillä tapahtuu suuria muutoksia yksilön fyysisessä, kognitiivisessa ja sosio-emotionaalisisessa kehityksessä (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1998, 168). Colen ja Colen (1989, 505–506) mukaan fyysisten muutosten, tiedollisten kykyjen kehittymisen ja muuttuneiden ihmissuhteiden seurauksena lapselle muodostuu tämän lapsuuden keskivaiheen aikana uusi ja monimutkaisempi kuva itsestään. Persson (1995, 53) haluaa hieman kärjistetyistikin muistuttaa siitä, että lapsi ei kehityksessään ylitä mitään maagista kynnystä sinä päivänä, kun koulu syksyllä alkaa, vaikka esikoulun ja koulun heikon jatkumon vuoksi toisinaan tunnutaankin ajateltavan niin.

Jokainen lapsi kehittyy omassa tahdissaan. Eri alueet kehittyvät jatkuvassa keskinäisessä vastavuoroisessa suhteessa, mutta niiden välillä voi olla suuriakin eroja. (Ruoppila 1998b, 39; Sääkslahti 1999, 322.) Kouluaan aloittavan lapsen varsinaista kehitysvaihetta voikin olla hyvin vaikea määrittellä sen laajuuden ja yksilöllisen vaihtelun vuoksi (Persson 1995, 79). Samoin ratkaisematon kysymys kehityksen etenemisen jatkuvuudesta (Cole & Cole 1989, 6–10, 510; Ruoppila 1998a, 20) vaikeuttaa lapsen kulloistenkin edellytysten määrittelyä.

Kasvatukselliset vuorovaikutuspiirteet ja kasvuympäristön ominaisuudet ovat merkittäviä kehityksen kulkua sääteleviä tekijöitä (Antikainen 1998, 12; Mäkinen 1993, 186). Pohdittaessa koulutulokasta määrittäviä kehityksellisiä piirteitä, tuleekin muistaa se, miten erilaiset kontekstit voivat tuoda uudella tavalla esiin joitakin tiettyjä kehityspiirteitä. Esimerkiksi vanhempien lasten vertaisryhmä voi paljastaa nuoremman lapsen päättelykyvyn tai vastaavien ajatustoimintojen kehittyneisyyttä. (Cole & Cole 1989, 510.) Tällöin tärkeä huomio on se, että ajattelutaidot eivät kehity nopeana hyppäyksenä, vaan hiljalleen etenevä kehitys on helpommin nähtävissä juuri tässä kontekstissa.

Vaikka uuden ympäristön oletetaan vain tuovan esille aiemmin kehittyneitä valmiuksia, Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti voidaan kuitenkin muuttuvan kontekstin, etenkin juuri kehittyneempien vertaisten seuran, olettaa myös edistävän kehitystä – joskus hyvinkin nopeasti. Vygotskin (1982, 186) mukaan oppiminen ja kehitys eivät ole suoraan yhteneväisiä ja niiden suhde on mutkikas; hyvä opetus kulkee kehityksen edellä, jolloin se herättää toimintoja, jotka ovat kypsymissivaiheessa lähikehityksen vyöhykkeellä. Vygotski (1982, 187) selittää kausiin liittyvän herkkyyden tietynlaiselle opetukselle lähikehityksen vyöhykkeen avulla. Tämän tutkimuksen kannalta on merkittävä erityisesti Vygotskin (1982, 187) ajatus siitä, että herkkyykskausissa on kysymys puhtaasti sosiaalisesta korkeimpien psyykkisten prosessien kehittymisestä. Kehitys alkaa ja etenee yhteistyön ja opetuksen pohjalta (Vygotski 1982, 187). Näin koulun merkitys kehitykselle on ymmärrettävissä.

Kehityksen jakaminen alueisiin selkeyttää kehityksen kuvaamista. Jaon voi tehdä monella tavalla (esim. Antikainen 1998, 12; Sääkslahti 1999, 322). Lähemmän tarkastelun kohteiksi valittuja alueita ovat tässä *fyysinen, kognitiivinen ja sosio-emotionaalinen. Persoonallisuuteen, minäkäsitykseen ja itsetuntoon* liittyvää kehitystä ei ole yhdistetty mihinkään näistä alueista, vaan niitä tarkastellaan erikseen. Tavoitteena on luoda kattavan määrittelyn sijasta mahdollisimman elävä kuva siitä, millainen

koulutulokas mahdollisesti on. Tärkeää on huomata myös, että koulutulokas käy lävitse monia muutosprosesseja eri kehityksen alueilla. Näin ollen tutkimusprosessin aikana tutkijan avuksi jäsentynyt koulutulokkaan eri alueiden kehityspiirteitä kuvaava taulukko on nähtävillä vain liitteenä (liite 1).

#### 4.2.1 Persoonallisuuden, minäkäsityksen ja itsetunnon kehitys

Colen ja Colen (1989, 373) mukaan persoonallisuuden muodostuessa lapsi omaksuu omat luonteenomaiset piirteensä ja tapansa toimia vuorovaikutuksessa. Hautamäen ja Hautamäen (1999, 186) mukaan minäkuva eriytyy elämänkaaren eri vaiheissa kohdattavien kehitystehtävien mukaisesti. Koulun alkaessa lisääntynyt toiminta vertaisten kanssa ja tieto siitä, että vanhemmat ja vertaiset arvioivat lapsen toimintaa kriittisesti, johtaa lapset pohtimaan uudenlaisia itseä liittyviä kysymyksiä. Monissa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tehdyn tarkan vertailun perusteella lapset alkavat muodostaa uutta kokonaiskuvaa itsestään. (Aho 1993, 56–57; Aho 1996, 28–29; Cole & Cole 1989, 507.) Ihmisen käsitys itsestään määrää pitkälti hänen toimintansa ja persoonallisuutensa ilmenemisen. Yksilön minäkäsitys vaikuttaa siis keskeisesti persoonallisuuteen. (Keltikangas-Järvinen 2000, 97–99.) *Persoonallisuus, minäkäsitys ja itsetunto* liittyvätkin kaikki toisiinsa, sillä minäkäsityksen kehittymistä voidaan tarkastella itsearvioinnin, itsetuntemuksen ja itseluottamuksen kehittymisen kautta (Korpinen 1990, 15).

#### 4.2.2 Koulutulokkaan fyysisen, kognitiivisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen piirteitä

Eriyisesti fyysisen alueen muutoksilla on merkitystä lapsen kokemukselle omasta itsestään uudessa koululaisen roolissa (Cole & Cole 1989, 510). Kognitiivisella alueella merkittävimmät kehitysmuutokset liittyvät Piaget'n luokittelun mukaiseen näkemykseen ajattelun kehityksestä. Linnilä (1997, 20) muistuttaa kuitenkin, että vaikka teoriat määrittelevät tiettyjä koulutulokkaille tyypillisiä kognitiivisen kehityksen vaiheita, yksilöllisiä eroja esiintyy kaikilla alueilla. Husso (2000, 157) kuvaa tämän ikäisen lapsen ajattelua hyvin osuvasti kirjoittaessaan: ”Hän luo mielikuvituksensa varassa maailmoja, spontaaneja satukäsitteitä aurinkokeijuista, kuujuustoista ja

tähtikynttilöistä. Samanaikaisesti toisena hetkenä hän tivaa meiltä, mikä se kuu oikein on ja tähdet.”

Sosio-emotionaalisen kehityksen piirteitä ovat vuorovaikutus- ja yhteistoimintataidot, leikin muodot ja moraalien kehitys. Vaikka tässä tarkastelussa painotetaan leikin merkitystä sosiaalisen vuorovaikutuksen muotona, tulee kuitenkin muistaa, miten erilaisia muotoja ja merkityksiä sillä voi olla. Kouluikä lähstyvä lapsi voikin Perssonin (1995, 90) mukaan leikkiä tuntikaupalla jääden omaan maailmaansa. Kouluunmeno ei myöskään suoranaisesti vaikuta lapsen kehityksellisiin leikkitarpeisiin, vaan lapsella on tarve leikkiä niin kauan, kuin omien kokemusten työstämiseen ja peilaamiseen ei ole tarpeeksi muita mahdollisuuksia (Persson 1995, 90).

Piaget näki moraalisen päättelyn kehittymisen perustuvan enemmän itsenäiseen moraaliseen järjelyyn, kuin ulkoiseen auktoriteettiin (Cole & Cole 1989, 484). Maccoby (1980, 311) mukaan on mahdollista, että monien muiden kehityksen alueiden tavoin myös moraalisen ajattelun suhteen ympäristön piirteet, kuten vanhempien muuttuneet odotukset, vaikuttavat kehitykseen ja tietyt ikäryhmät voivat olla herkempiä vaikutuksille. Koulutulokkaiden kohdalla asia näyttäisi olevan juuri näin.

#### 4.3 Koulun ja muun ympäristön koulutulokkaaseen kohdistamat vaatimukset

Koulunaloitusvaiheessa koko ympäristö, mutta etenkin koulutulokkaan vanhemmat, kohdistavat lapsen monia vaatimuksia. Samalla he antavat lapselle lisää oikeuksia ja *vastuuta*. Cole ja Cole (1989, 505) mukaan lapsen kehitys on vaiheessa, jossa hän kykenee kantamaan hänelle annettua vastuuta. He (Cole & Cole 1989, 505) löytävät vastauksen tähän vastuunoton valmiuksien kehitykseen Freudin (mm. 1940/1964) persoonallisuuden rakentumisesta tarkastelevasta teoriasta. Teorian mukaan kouluun menevä lapsi on kehitysvaiheessa, jossa superego tulee dominoivaksi saaden hänet kykenevämmäksi hallitsemaan aikuisten vaatimuksia. Kyseisessä kehitysvaiheessa superego ikään kuin ottaa vanhempien paikan neuvojen antajana. (Arajärvi 1992, 49–51; Cole & Cole 1989, 505.)

Lapset haluavat sopeutua vanhempien ja muiden ihmisen odotuksiin ja tuntevat ahdistusta epäonnistuessaan – koulunsa aloittaneelle hyväksytyksi tuleminen onkin ”polttavan tärkeää” (Husso 2000, 157; Turunen 1996, 80). Hautamäen ja Hautamäen (1999, 186) mukaan lapsi pyrkii aktiivisesti vastaamaan uudesta tilanteesta nouseviin

vaatimuksiin. Ei voida tietää, muuttavatko vanhemmat käytöstään ja antavatko he lisää vastuuta lapselle, koska he huomaavat tämän kehittyvän, vai aiheuttaako vanhempien muuttuva käytös kehitystä lapsessa. Maccobyn (1980, 397) mukaan on mahdollista ja jopa todennäköistä, että kehitys kulkee molemmilla tavoilla.

Rinteen ja Kivisen (1985, 324) mukaan lapsen on kouluun mennessään opittava aiempia toimintaympäristöjä selvemmin elämään kahdessa maailmassa, joista toista säätelevät ”institutionalisoituneet persoonattomat voimat”, ja toista omat muokkautuneet pyrkimykset ja valmiudet. Lapsen on opittava koulussa itsekontrollia, odottamista, kärsivällisyyttä ja ajatuksetonta tottelemista. Tiettyjen virallisesti sovittujen käytössääntöjen lisäksi koulussa vaikuttaa Rinteen ja Kivisen (1985, 326) mukaan käyttäytymisen ”kirjoittamaton laki”, joka vaatii lapsia oppimaan esimerkiksi viittaamiskäytännön. On olemassa siis tietyt kouluun kuuluvat tavat ja koululaisen käytös (Lyytinen 1994, 89). Koulun aloittaminen asettaa lapselle uusia vaatimuksia ajan suhteen. Perssonin (1995, 97) mukaan kouluaan aloittavalle lapselle aika on prosessi eli jonkin asian loppuun suorittamista. Yhteiskunnassa ja etenkin koulussa lapsia vaaditaan kuitenkin näkemään aika lineaarisena esimerkiksi oppituntijaon kautta (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 32; Persson 1995, 97).

Fyysiseen alueeseen liittyen koulutulokkaalta vaaditaan uusien motoristen taitojen hallintaa, sillä Ahosen, Aron, Lamminmäen ja Närhen (1997, 41) mukaan ensimmäisillä luokilla 30–60 prosenttia ajasta sisältää hienomotorisia taitoja vaativaa työskentelyä. Samoin yleisen aisti- ja liikejärjestelmän hallinta on keskeinen vaatimus (Arajärvi 1992, 49; Dunderfelt 1998, 85). Esikouluun verrattuna vaatimus paikallaan istumisesta on koulun puolella vahvempi (Lummelahti 1991b, 11; Arajärvi 1992, 49). Koulutulokkaaseen kohdistuvia vaatimuksia konkreettisista taidoista – esimerkiksi pukeminen, WC-käynnit, ruokailu ja tavaroista huolehtiminen – on luetteloitu vuodesta toiseen. Etenkin lasten vanhemmat miettivät näitä arkipäivän valmiuksia ja ne voivat olla esikoululaisen perheessä päivittäinen puheenaihe. (Lummelahti 1991b, 11; Lyytinen 1994, 89.)

Kognitiivisten valmiuksien suhteen koulu vaatii Dunderfeltin (1998, 85) mukaan jopa ajattelun kehittymistä konkreettisten operaatioiden tasolle. Myös Hautamäki (1998, 242), joka on tutkinut lasten älyllistä kehitystä Piaget’n kehitysvaiheiden kuvaamana, sanoo opetussuunnitelmien lähtevän konkreettisten operaatioiden perustalta. Kuitenkin Hautamäki (1998, 238–242) on tutkimuksissaan tullut siihen tulokseen, että seitsemän vuoden iässä vain noin 75 % lapsista on saavuttanut aikaisen konkreettisten



operaatioiden vaiheen ja 5 % saavuttaa sen vasta peruskoulun viidennellä luokalla. Erilaisten kognitiivisten taitojen hallitseminen on merkittävä vaatimus, sillä Aho (1996, 34) epäilee, että suomalaisissa kouluissa ihmisarvo määräytyy vieläkin ensisijaisesti kognitiivisten suoritusten mukaan. Kouluun menevän lapsen pitäisi pystyä kiinnittämään huomionsa yhteisesti käsiteltävään asiaan ja kyetä omaksumaan toimintaohjeet koko luokalle yhteisesti suunnatusta puheesta. Lapselta vaaditaan myös kykyä huolehtia velvollisuuksista ja antaa työrauha toisille. (Lummelahti 1991b, 11; Lyytinen 1994, 89; Takala & Takala 1988, 222.)

Jo esikoulussa lapsen kohdistuu monia sosiaalisen alueen vaatimuksia, mutta kouluun verrattuna esikoulussa näitä taitoja harjoitellaan varta vasten, kun taas koulussa ne tulee jo hallita. Lummelahtien (1991b, 11) mukaan ”Tovereiden kanssa työskentely ja osallistuminen välituntileikkeihin vaatii lapselta rohkeutta pitää joskus jopa puoliaan, mutta se vaatii myös sitä, että lapsi pystyy ottamaan huomioon toisetkin lapset”. Ryhmään liittyminen ja meidän luokkaan kuuluminen ovat koululaiselle asetettuja tavoitteita (Arajärvi 1992, 50; Rautava 2001, 145.) Samoin lapsen tulisi Dunderfeltin (1998, 85) mukaan kyetä koulumaailmassa sietämään arvostelua ja sosiaalista kontrollia.

Edellisen tarkastelun perusteella voidaan todeta, että koulutulokkaaseen kohdistuu monia vaatimuksia. Nurmen ja Salmela-Aron (2001, 92–93) mukaan jokainen elämänkaaren siirtymä sisältääkin monia vaiheita, jotka vielä kaikki sisältävät muutoksia yksilön kohtaamisissa vaatimuksissa, tehtävissä ja haasteissa. Selviytyäkseen menestyksekkäästi siirtymätilanteesta yksilö sopeuttaa omat tavoitteensa muuttuviin haasteisiin ja vaatimuksiin muodostamalla uusia tavoitteita, jotka heijastavat siirtymän odotuksia ja vaatimuksia (Nurmi & Salmela-Aro 2001, 92–93). Näin ollen on hyvin ymmärrettävää, että koulunaloitus vaikuttaa monin tavoin lapsen kehitykseen ja näkyy myös muuttuvana toimintana.

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, millainen elämänvaihe ja kehitystehtävä koulunaloitus on lapselle tilanteessa, jossa hän aloittaa koulunkäynnin osallistuttuaan saman koulun yhteydessä järjestettävään esiopetukseen. Näin pääongelma muotoutui seuraavanlaiseksi:

Millainen on koulun yhteydessä järjestettävään esiopetukseen osallistuneen lapsen koulunaloitus lasten ja vanhempien kuvaamana?

Tätä pääongelmaa päädyttiin tarkastelemaan kontekstin kautta kolmesta näkökulmasta, jolloin analyysivaiheessa käsitellyt tutkimuskysymykset olivat:

- a) Millaisena koulunaloitus ilmenee lasten ja vanhempien kuvaamana kouluinstituution näkökulmasta tarkasteltuna?
- b) Miten lapset ja vanhemmat näkevät koulunaloituksen koululaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna?
- c) Millainen koulunaloituksen konteksti on lasten ja vanhempien mukaan elämänpiirin näkökulmasta tarkasteltuna?

Kokonaisuudessaan laajaa ilmiötä, koulunaloitusta, joka nähtiin lapsen kohtaamana elämänvaiheena ja kehitystehtävänä, oli mahdollista jäsenellä ymmärrettävästi kontekstin käsitteen avulla. Konteksti jaettiin kolmeen tarkastelunäkökulmaan aiemmin (luku 3) tehdyn jaon mukaisesti, sillä esimerkiksi Syrjälän (1994, 13) mukaan tapaustutkimuksessa todellisuutta tulee tarkastella elävänä ja tulkittuna kokonaisuutena eri näkökulmista. Kaikkiin tutkimuskysymyksiin etsittiin analyysivaiheessa vastauksia sekä lasten että vanhempien ilmauksista. Erilaiset kontekstin tarkastelunäkökulmat rajasivat sitä, mitä asioita vastauksista kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla etsittiin.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tapaustutkimus laadullisena lähestymistapana

Laadullisen aineiston parissa työskentelevän tutkijan päämääränä on ymmärtää paremmin yksilön käyttäytymistä ja kokemuksia ja lisätä näin tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Soininen 1995, 35). Varton (1992, 79) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on ainutkertainen ja yksittäinen ilmiö, jonka ainutkertaisuus ja yksittäisyys on tärkeää pyrkiä säilyttämäänkin tutkimuksen edetessä. Tällainen kvalitatiivinen lähestymistapa mahdollistaa Munterin ja Siren-Tiusasen (1999, 180) mukaan ilmiöiden avaamisen sisältäpäin arvostaen ja hyödyntäen käytännön kentässä karttunutta kokemusperäistä tietoa. Heidän mukaansa se on perustutkimusta ilmiöistä kontekstissaan, ja täten sillä voidaan nähdä olevan myös sovellusarvoa. Tämä ajatus sovellettavuudesta on sikäli merkittävä, että laadullisen tutkimuksen sovellusarvoa on toisinaan pidetty heikkona. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 180.) Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on, että tutkimussuunnitelma muuttuu tutkimuksen kuluessa – parhaimmillaan se elää tutkimushankkeen mukana ja toisaalta tavallista on myös, että vähintään yksi asia menee niin sanotusti pieleen (Alasuutari 1995, 248; Eskola & Suoranta 1998, 15).

Nämä kuvaukset sain todeta erityisen paikkansa pitäviksi oman tutkimusprosessini edetessä. Aloittaessani työni keväällä 2002 valitsin laadullisen lähestymistavan ja tiesin, että tutkimuskohteeni tulee olemaan ainutkertainen ja yksittäinen ilmiö omassa kontekstissaan: koulunaloitus Stormin koulupiirin lapsille. Tämä perusasetelma säilyi koko tutkimusprosessini ajan, mutta kaikki muu muuttui tutkimushankkeen mukana ja vähintään yksi asia meni myös niin sanotusti pieleen. Suurimmat suunnitelmanmuutokset koskivat varsinaisen lähestymistavan, tutkimuslajin tai tutkimusstrategian valintaa (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 130, 163).

Tapaustutkimus ja sille tyypilliset lähestymistavat olivat alusta asti läsnä tässä tutkimuksessa, mutta vielä aineistoa kerätettäessä tapaustutkimuksen rinnalla tutkimusta vahvasti määrittävänä lähestymistapana oli fenomenografia. Fenomenografiselle lähestymistavalle tyypillisenä tutkimuskohteena olisivat olleet ajattelussa ilmenevät koulunaloitusta koskevat käsitykset (vrt. Ahonen 1994, 113). Luovuin käsitysten

tutkimisesta syksyllä 2002, sillä tutustuessani aineistoon ja tehdessäni alustavaa analyysiä ymmärsin, että aineistosta on saatavissa irti paljon enemmän, jos en rajoita analyysiä vain koulunaloitusta koskevien käsitysten tutkimiseen. Näin tutkimuksen kohde ja aineisto suuntasivat lähestymistapaa ja ongelmien muotoilua (vrt. Syrjälä 1994, 14–15). Tapaustutkimukselle tyypillisesti tämän tutkimuksen tavoitteeksi muodostui tietyn ilmiön eli koulunaloituksen pohdinta ja kuvailu. Näin koulunaloitus nähdään sille ominaisessa ympäristössä tapahtuvana prosessina ja käytännön toimintana, kuten Syrjälä (1994, 10–12) tapaustutkimusta kuvaa.

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen kohteena on yleensä tuotoksen sijasta ennemminkin prosessi. Samoin tärkeitä tekijöitä ovat koko ympäristön huomioiminen ja pyrkimys uuden oivaltamiseen aiempien näkemysten todentamisen sijasta. (Syrjälä 1994, 13.) Halusin tarkastella koulunaloitusta nimenomaan prosessina, johon koko ympäristö vaikuttaa niin vahvasti, että ilmiö ei olisi edes sama, jos ympäristö pyrittäisiin jättämään huomiotta. Staken (1998, 94–95) mukaan tapaustutkimuksen pyrkimyksenä ja eräänä mahdollisuutena on auttaa tutkimuksen lukijaa eläytymään tutkimuksen maailmaan, jolloin myös lukija voi päästä käsiksi omiin vastaaviin kokemuksiinsa ja tutkimus tavoittaa tätä kautta useampia ihmisiä. Myös koulunaloitus osoittautui ilmiöksi, jonka maailmaan on mahdollista eläytyä ja näin ymmärtää monia asioita pienen koulutulokkaan kannalta. Elävän kuvauksen ja suorien lainausten avulla pyrin saamaan tutkittavien äänen kuuluviin, jolloin lukijan on mahdollista eläytyä tutkimuksen maailmaan (vrt. Syrjälä 1994, 13).

## 6.2 Tutkittavien valinta ja kuvaus

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukon muodostivat Stormin koulupiiriin kuuluvat, koulun yhteydessä esiopetukseen osallistuneet, vuosina 2001, 2002 ja 2003

oppivelvollisuutensa aloittaneet tai aloittavat lapset ja heidän vanhempansa.

Tutkittavien ikäjakaumat ja määrät ovat nähtävissä seuraavassa alaluvussa, jossa käsittelemme tarkemmin koko aineistonkeruun prosessia kuvaamalla muun muassa aineistonkeruun aikataulua. Koulunaloituksen elämänvaihetta ja kehitystehtävää haluttiin tutkia lapsen kokemana, jolloin lapsen lisäksi oikeita henkilöitä kuvaamaan tilannetta lapsen näkökulmasta olivat heidän vanhempansa. Stormin koulun oppilaat ja vanhemmat valitsin tutkimusjoukokseni, koska kiinnostuin tutkimusaiheesta tehdessäni

esi- ja alkuopetuksen sivuaineharjoittelua juuri kyseisessä koulussa, jossa esiopetus jo ennen kunnan järjestämisvelvollisuutta tavoitti lähes koko koulupiirin ikäluokan. Toisaalta tutkimusjoukko oli luontevaa valita omien kouluvuosieni aikaiselta kotipaikkakunnaltani, Vammalasta. Oletin myös, että ”oman kylän tytön” tutkimushanke otetaan myönteisesti vastaan ja että pienehkön kaupungin kyläkoulussa riittää innokkuutta osallistua tutkimukseen, koska esimerkiksi yliopistokaupunkeihin verrattuna tällainen mahdollisuus on harvinaisempi.

Stormin koulu on yksi noin 15 500 asukkaan suuruudessa Vammalan kaupungissa toimivista kyläkouluista. Lukuvuoden 2002–2003 keväällä tässä kolmeopettajaisessa koulussa oli 62 oppilasta, joista esikouluun kuului 11 lasta. Samana lukuvuonna koulussa oli keittäjä ja kiinteistöhoitaja, jotka jakoivat siistijän tehtävät sekä kaksi kouluavustajaa. Toisten kyläkoulujen kanssa yhteiset erityisopettaja ja englanninkielen opettaja kävivät koululla pitämässä viikoittain omat tuntinsa. Koulu on toiminut vuodesta 1892 ja esiopetusta on annettu koulun yhteydessä lukuvuoden 2000–2001 alusta alkaen. Hallinnollisesti esikoulu on Stormissa koulutoimen alaisuudessa ja esioppilaat lasketaan koulun oppilasmääriin. Aluksi esiopetus tapahtui alkuopetuksen kanssa samassa tilassa, mutta oppilasmäärän kasvaessa perustettiin erillinen esiopetusryhmä, joka toimii omassa tilassaan sosiaalikasvattajan koulutuksen saaneen opettajan johdolla.

### 6.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla Stormin koulun esiopetukseen tiettyinä vuosina osallistuneilta lapsilta ja avoimen kyselylomakkeen avulla heidän vanhemmiltaan. Saatua suullisen tutkimusluvan Stormin koulun johtajalta ja kirjalliset luvat lasten vanhemmilta (ks. liitteet 2 ja 3) aloitin aineiston keruun. Toukokuussa 2002 suoritin teemahaastattelut (ks. liite 4) lapsille, jotka olivat tuolloin ensimmäisellä luokalla (n = 10) ja lapsille, jotka olivat olleet jo lähes koko lukukauden koulun yhteydessä järjestettävässä esiopetuksessa (n = 6). Seuraavan lukukauden alkaessa elokuussa 2003 suorittaessani Stormissa kenttäharjoitteluni, haastattelin lapset, jotka olivat juuri aloittaneet esikoulunsa (n = 9) ja keräsin tietoja kaikkien haastattelemieni lasten vanhemmilta avoimen kyselylomakkeen (ks. liite 5) avulla. Näitä vanhempien vastauksia sain takaisin 18 kappaletta, joista neljä lomaketta koski sisaruksia, eli kolmen lapsen vanhemmilta vastaukset jäivät saamatta. Aineiston keruu sujui

kokonaisuudessaan joustavasti ja suunnitelmieni mukaan, sillä ennakko-oletusteni mukaisesti kaikki osapuolet olivat erittäin yhteistyöhaluisia.

Yksi lapsi kieltäytyi haastattelusta. Keväällä 2002 haastatelluista ensimmäisen luokan oppilaista kaksi ei ollut osallistunut koulun yhteydessä järjestettävään esiopetukseen. Nämä kaksi oppilasta olivat olleet toisella tavalla järjestetyssä esiopetuksessa. Koska myös heillä oli käsitys esiopetuksesta omien kokemustensa pohjalta, he ovat mukana aineistossa. Osa heidän vastauksistaan on kuitenkin jätetty analyysivaiheessa huomioimatta.

Vaikka tutkimustehtävien ja -tulosten kannalta vastaajien ilmaisuja ja sukupuolia ei ole tarpeen eritellä, heidät on yksilöity kirjain–numero -yhdistelmin. T- ja P-kirjaimet kertovat, onko kyseessä tyttö (T) vai poika (P). H-kirjaimella merkityt osuudet ovat haastattelijan puheenvuoroja. Vanhempia ei ole eroteltu sen mukaan, oliko heidän lapsensa esikoulussa vai koulussa vastaushetkellä, joten kaikki vanhempien vastukset on merkitty V-kirjaimella. Numero kirjaimen perässä ilmaisee sen, monesko vastaaja lapsi oli suhteessa muihin sukupuolensa edustajiin tai monentenako vanhempien vastauslomake kirjoitettiin puhtaaksi. Näin voidaan seurata sitä, mitkä vastaukset liittyvät mahdollisesti toisiinsa ja miten kaikkien tutkittavien vastauksia on hyödynnetty. Koska lapsen kokemustausta voi vaikuttaa vastauksiin, taulukosta kahdeksan voidaan nähdä myös se, ketkä lapset ovat haastatteluhetkellä olleet lähes vuoden ensimmäisellä luokalla (koulunaloituksen kokeneet: T1-T3, P1-P7), ketkä ovat olleet lähes vuoden esikoulussa (vanhat eskarit: T4-T8, P8) ja ketkä ovat vasta aloittaneet esikoulunsa (uudet eskarit: T9-T11, P9-P14).

TAULUKKO 2. Tutkimusaineisto

	Koulunaloit. kokeneet	Vanhat eskarit	Uudet eskarit	Kaikki vanhemmat	Koko aineisto
Koulunaloitusvuosi	2001	2002	2003		
Aineiston keräämisen ajankohta	toukokuu 2002	toukokuu 2002	elokuu 2002	elokuu 2002	
Kirjain–numero -yhdistelmät	T1–T3, P1–P7	T4–T8, P8	T9–T11, P9–P14	V1–V18	
Yhteensä	10	6	9	18	43

### 6.3.1 Teemahaastattelut lapsille

Lapsilta tutkimusaineisto kerättiin siis teemahaastatteluna. Ennakkoajatukseni tutkittavien osallistumisinnostuksesta osui oikeaan. Kaikki vanhemmat antoivat luvan haastatella lapsiaan ja yhtä viime hetkellä kieltäytynyttä oppilasta lukuun ottamatta kaikki lapset tulivat uteliaina ja hyvillä mielin haastatteluun. Halusin kerätä aineistoa lapsilta haastattelemalla, koska haastattelun tutkija voi selvittää muun muassa toisten ihmisten tunteita, ajatuksia, suunnitelmia, kokemuksia, menneisyyttä ja maailmankatsomusta (Patton 1990, 278–279). Haastatellessani lapsia pyrin pitämään mielessäni myös sen, että lasten haastattelun pää tarkoituksena on oppia ymmärtämään lasten tapaa nähdä maailma ympärillään (Tauriainen 2000, 153).

Haastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 41) mukaan ennen kaikkea käsitteisiin, kieleen ja merkityksiin perustuvaa toimintaa. Erittäin huomion arvoinen tekijä on myös se, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt tuovat aina tilanteeseen aiemmat kokemuksensa, joihin suhteutettuna haastattelu tulkitaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41). Sain huomata, että lapset toivat haastatteluun aina hyvin vahvasti mukanaan aiemmat kokemuksensa. Koin, että tässä tutkimuksessa se oli hyvä asia. Sitä vastoin käsitteiden, merkitysten ja etenkin kielen tulkintaan liittyvät asiat koin ongelmallisemmiksi. Tilanne lienee kuitenkin tyypillinen haastattelijalle, sillä esimerkiksi Kaikkonen (1999, 432) kirjoittaa, että haastattelutilanteessa tutkittavan voi olla vaikeaa ilmaista käsityksiään ja ajatuksiaan kielellisesti tarkoittamallaan tavalla. Pyrkinessään ymmärtämään haastateltavan vastauksia tutkija voi puolestaan olla ongelmallisessa tilanteessa tulkitessaan tutkittavan puhetta ja mieltä, vaikka he koko ajan puhuisivatkin niin sanotusti samaa kieltä. (Kaikkonen 1999, 432.) Tämä on erittäin tärkeää etenkin, kun tutkittavat ovat lapsia.

Omassa tutkimuksessani esihaastattelut jäivät hieman vaillinaisiksi, koska alun perin kaikki haastattelut piti suorittaa vasta elokuussa 2002. Näin ollen oivaltaessani keväällä, että osaa lapsista olisi hyvä haastatella jo ennen seuraavan lukukauden alkua, minulle tuli kiire ja varsinainen kysymysten testaaminen jäi vähäiseksi. Koululla totuttauduin haastattelemiseen, kuten nauhurin käyttöön ja mahdollisten muistiinpanojen tekoon, testasin kysymyksiäni ja niiden esittämistapaa haastattelemalla toisen luokan oppilaita ennen varsinaisia haastatteluita. Tässä vaiheessa kysymyksiä ei tosin olisi enää voinut juurikaan muuttaa ja onneksi se ei osoittautunut tarpeelliseksi. Elokuussa ennen uusien esikoululaisten haastattelua testasin

kysymyksiäni samassa tilanteessa olevalle pikkusiskolleni, joka tuntui ymmärtävän kysymykset. Tilanne ei kuitenkaan ollut kovin aito, koska olin haastattelijana hänelle niin läheinen.

Erilaisista haastattelumenetelmistä valitsin teemahaastattelun, koska sen avulla on mahdollista päästä lähelle haastateltavien elämysmaailmaa. Tärkeää oli myös saada esiin tutkittavien omia määritelmiä koulunaloituksesta tilanteena. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan kaikkein oleellisinta tässä puolistrukturoidussa haastattelumenetelmässä on se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Näin tutkijan näkökulmasta päästään etäämmälle ja tutkittavien ääni tulee kuuluville. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa ennalta määrättyä muotoa ja järjestystä. (Hirsjärvi & Hurme, 47–48.)

Teemahaastattelun rungon ja teemat jäsensin alustavien tutkimusongelmien pohjalta (liite 4). Haastattelutilanteessa joidenkin kysymysten muoto vakiintui hieman suunnitellusta poikkeavaksi. Samoin jotkut ”lämmittely- tai johdattelukysymykset”, kuten kysymys siitä, haluaako lapsi olla mieluummin jo koulussa vai vielä esikoulussa, muodostuivat odotettua tärkeämmiksi. Näistä seikoista teemahaastattelurungon aihepiireissä pysyttiin kaikissa haastatteluissa. Melko yhtenäisen aloituksen jälkeen etenin kysymyksissä vaihtelevassa järjestyksessä. Eri ikäisten lasten kanssa haastattelut olivat melko samanlaisia. Vain kysymysten tarkastelunäkökulma muuttui haastattelussa käsiteltävien asioiden pysyessä samoina.

Kehityin itsekkin haastattelijana, mutta eniten haastattelun sujumiseen kuitenkin vaikuttivat lapsen piirteet ja toiminta. Kirmasen (1999, 198–199) mukaan on useita asioita, jotka osaltaan vaikeuttavat lasten haastattelua ja heikentävät sen laatua. Monet tekijät vaikuttavat ensinnäkin syntyvän vuorovaikutuksen laatuun ja on muistettava, miten monessa suhteessa lapsi eroaa aikuisesta tutkimuskohteena (Kirmanen 1999, 198–199). Aikuinen haastattelijatulkitsi helposti lasten puhetta oman näkemyksensä kautta ja Tauriaisen (2000, 51) mukaan aikuisen tulkintojen voimakkuus rajoittaa lapsen mahdollisuutta viestittää omia käsityksiään siitä, mikä on hänelle tärkeää.

Pienen lapsen ajattelu on konkreettista ja esimerkiksi käsitys ajasta on erilainen kuin aikuisella. Näin ollen lapsen ikä on huomioitava esimerkiksi käytettävän sanaston, lauserakenteiden ja kysymysten asettelun suhteen. (Kirmanen 1999, 199–200.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 129) mukaan suositeltavimpia ovat 3-5 sanaa käsittävät



kysymykset ja kysymyksiin sisältyvien sanojen tulisi olla lapsille tuttuja. Tätä lasten kielellisten kykyjen ja sanavaraston rajallisuutta en osannut aina huomioida riittävästi ja joillekin uusille esikoululaisille esimerkiksi sanat pulpetti ja penaali olivat melko vieraita. Toisinaan myös kysymykseni olivat liian pitkiä. Tauriainen (2000, 154–155) mukaan lapsille olisi tärkeää viestittää, että kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Kaikkia vastauksia on myös kuunneltava erityisen tarkasti, sillä vastaus voi tulla myöhemmin tai yhdessä lauseessa voi tulla vastaus moneen kysymykseen (Kirmanen 1999, 200, 213). Usein kävikin niin, että lapsi vastasi myöhemmin – kuin vahingossa – kysymykseen, johon hän ei aiemmin ollut osannut vastata. Jos huomasin tämän jo haastattellessani, pyrin tarttumaan tilanteeseen palaten kyseiseen teemaan.

Esikouluikäisen saattaa olla vaikea keskittyä pitkiä aikoja ja haastattelun tulisikin olla lyhyt, ehkä noin 15-20 minuutin mittainen. Haastatteluympäristön tulisi olla myös mahdollisimman neutraali, sillä tämän ikäinen lapsi voi reagoida siihen voimakkaasti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 130; Tauriainen 2000, 149.) Valitsemani haastattelupaikka, käsityöluokka, oli rauhallisuutensa vuoksi hyvä valinta, mutta näille koulun pienimmille se oli ympäristönä uusi, joten kiinnostavaa katseltavaa tuntui välillä riittävän liikaakin. Koska lapsi saattaa vierastaa haastattelijaa, olisi hyvä, jos lapsi voisi etukäteen tutustua tulevaan haastattelijaan (Tauriainen 2000, 150). Omassa tutkimuksessani tämä ei ollut ongelma, sillä lapset olivat minulle tuttuja koululla suorittamieni harjoittelujen vuoksi – lapsista oli jopa hienoa ja tärkeää osallistua tutkimukseeni.

Kun tutkimuskohteena ovat lapset, haastattelutilanteen ilmapiirin tulee olla turvallinen ja haastattelijan tulee toimia koko ajan lapsen ehdoilla ja tarkkailla tilannetta toimien sen vaatimalla tavalla (Kirmanen 1999, 204–205). Lapsia täytyy usein johdatella, mutta lapselle ei kuitenkaan saa antaa valmiita vastausvaihtoehtoja. Samoin lasta täytyy motivoida jatkuvasti muun muassa myönteisen palautteen avulla ja haastattelu täytyy pyrkiä tekemään mahdollisimman vaihtelevaksi. (Tauriainen 2000, 151–152.) Myös havainnollistava materiaali on todettu hyväksi avuksi lapsia haastateltaessa (Dovenborg & Pramling 1985, 37). Käytinkin aihetta havainnollistaakseni ja lasten eläytymistä helpottaakseni kahta nukkea, joilla oli molemmilla reput selässään. Lapset saivat aluksi päättää kumpi nukeista on nyt koulussa ja kumpi esikoulussa. Haastattelun aikana he saivat vapaasti koskea nukkeihin ja suurin osa kysymyksistä käsiteltiin niiden kautta käyden välillä dialogiakin. Haastattelutilanteessa pyrin olemaan herkkänä ja etenemään lapsen ehdoilla, joten välillä vein haastattelua nopeammin eteenpäin ja hiljaisten tai jännittyneiden

haastateltavien kohdalla yritin saada aikaan keskustelua mistä tahansa aiheesta tilanteen laukaisemiseksi. Näin ollen haastatteluista kaksi tai kolme jäi lopulta sisällöltään hyvin suppeaksi. Nämäkin haastattelut on litteroitu, mutta niitä ei ole juurikaan voitu hyödyntää. Samasta syystä – pyrkiessäni tilanteen laukaisemiseen – lähes kaikkiin haastatteluihin tuli mukaan niin sanottua ylimääräistä ainesta, jonka olen poistanut litterointivaiheessa.

### 6.3.2 Avoimet kyselylomakkeet vanhemmille

Aineistoa voidaan laadullisessakin tutkimuksessa kerätä kyselylomakkeella. Kyselylomake on soveltuva vaihtoehto, kun halutaan selvittää esimerkiksi ihmisten mielipiteitä tai uskomuksia jostakin asiasta. Laadullisessa kyselylomakemenetelmässä lomakkeet määritellään avoimiksi, jolloin kysymyksiin ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja. Tällöin vastaukset ilmentävät tutkittavien sisimpiä tunteita ja niitä voidaan kutsua ”itseraporteiksi”. (Soininen 1995, 114.)

Aikaa ja muita resursseja säästääkseni keräsin lasten vanhemmilta tietoa kirjallisessa muodossa avoimen kyselylomakkeen avulla. Liitteenä olevasta kyselylomakkeesta (liite 5) voidaan arvioida, miten avointen kysymysten ja vapaamuotoisen kaavakkeen laadinnassa on onnistuttu. Vanhempien vastausten perusteella näyttää siltä, että vanhemmat ovat lomakkeen ohjeenannon mukaisesti todella ”vastanneet vapaamuotoisesti” ja ”kirjoittaneet kokemuksiaan ja käsityksiään” koulunaloitukseen liittyen. Useiden vastausten moninaisuudesta ja pohtivasta otteesta päätellen vanhemmat ovat paneutuneet asiaan ja todella pohtineet omia näkemyksiään, joten tältä kannalta ajateltuna myös lomakkeiden avulla kerätty aineisto sopii laadullisen analyysin kohteeksi. Joidenkin kaavakkeiden vastausmuodosta näkyy, että molemmat vanhemmat ovat osallistuneet vastaamiseen.

### 6.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Tässä tutkimuksessa lasten haastattelut kestivät yleensä 15 minuuttia ja tiheään kirjoitettua pientä litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 31 sivua. Vastaavasti puhtaaksikirjoitettuna vanhempien vastauksia oli kuusi sivua. Kun syksyllä 2002 jälkimmäinen aineistonkeruun vaihe oli suoritettu ja kaikki haastattelut ja vanhempien

vastaukset oli kirjoitettu puhtaaksi, oli aika aloittaa aineiston analysoiminen. Analyysitavat riippuvat aineiston luonteesta (Uusitalo 1991, 53). Laadullisen tutkimuksen puolella on vain vähän standardoituja tekniikoita, eikä oikeita tai muita parempia analyysitapoja voida määritellä. Kokeilemalla ja kehittämällä tutkija voi löytää erilaisia ratkaisutapoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.) Niinpä minäkin lähdin kehittämään omaa analyysitapaani.

Luin koko aineiston lävitse moneen kertaan. Aluksi aikomukseni oli analysoida aineistoa fenomenografisesti löytääkseni lasten ja vanhempien vastauksista lasten koulunaloitusta koskevia käsityksiä. Minulla oli tässä vaiheessa kolme käsitysten etsimiseen liittyvää tutkimuskysymystä, joiden avulla olisin halunnut katsoa alustavasti, mitä aineistostani löytyy. Epäilykseni heräsivät ensimmäisen kerran, kun laatimieni kysymysten avulla tuntui olevan vaikea lähteä liikkeelle analyysissa, vaikka aineistoa yhä uudelleen lukiessani tulin siihen tulokseen, että se sisältää monipuolista materiaalia.

Tartuin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, ja pitkän ja työlään prosessin jälkeen pöydälläni oli lähes 200 alkuperäisestä aineistosta irti leikattua lainausta. Järjestelin näitä lainauksia erilaisten liitesanojen ja suhteita kuvaavien merkkien avulla ja sain aikaan suuren käsittekartan. Tietoa tuntui vain olevan hallitsemattoman paljon. Pian huomasin, että käsittekartta vastaa kaikkiin tutkimuskysymyksiini, eikä se kerro johdonmukaisesti vain koulunaloitukseen liittyvistä käsityksistä. Koska nämä kaikki löytämäni asiat olivat kuitenkin mielestäni tärkeitä ja ne kuvasivat elävästi koulunaloitusvaihetta lapsen elämässä, päätin luopua fenomenografiasta. Näin aineisto ohjasi analyysiäni ja tutkimusotettani, aivan kuten usein laadullisessa tutkimuksessa (vrt. Härkönen 1999, 156).

Aluksi koin, että monen päivän pohdinta oli turhaa ja hukkaan heitettyä aikaa. Pian kuitenkin ymmärsin, että laatimani käsittekartta kuvaa koko aineistoani ja sen avulla ymmärsin, mitä tästä aineistosta oli löydettävissä ja mistä näkökulmasta aineistoa oli järkevä analysoida. Tämän asian selvittyä saatoin palata alkuperäiseen suunnitelmaani. Tuntiessani nyt tutkimusaineistoni – jopa suunniteltua paljon perusteellisemmin – kirjoitin teoreettisen osan ja syvennyin tarkentuneeseen tutkimusaiheeseen liittyviin aiempiin tutkimuksiin.

Tämän tehtyäni sain jälleen todeta, millaisena ”vuoroliikkeenä” tutkimusprosessi kiertyy kokonaisuudeksi, sillä käyttämäni teoriat ja tutkimukset ikään kuin muovasivat tutkimuskysymykseni niiden lopulliseen muotoon. Kevätlukukauden 2003 alkaessa minulla oli aikaa paneutua tähän työskentelyyn täysipäiväisesti ja niin alkoikin

intensiivinen aineistoanalyysi. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti käsittelin aineistoani kokonaisuutena (vrt. Alasuutari 1995, 28), yhtenä tietojen ja ajatusten joukkona, sillä kaikki tutkittavani puhuivat samasta asiasta. Näin ajattelin toisen tutkittavan ilmauksen voivan täydentää ja tulkita toisen ilmausta, mikäli oli mahdollista todella olettaa ja todistaa, että he puhuivat samasta asiasta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla työskentelyni oli vielä hieman epävarmaa. Pohdin monia asioita kovin kriittisesti varmistellen niitä aina uudelleen mielessäni, koska syksyn analysoimiskokemukseni olivat vielä tuoreessa muistissa. Analyysiprosessi sujui kuitenkin hyvin ja muodostui kaikkien kolmen kysymyksen kohdalla hyvin samanlaiseksi.

Analyysini jokaisen kysymyksen kohdalla eteni siten, että ensin merkitsin aineistosta ilmaukset, jotka kertoivat tutkimuskysymykseeni liittyvistä asioista. Toisessa vaiheessa pyrin jokaisen lainauksen viereen muutamilla sanoilla kuvaamaan sitä mahdollisesti laajempaa ilmiötä, josta lainaus kertoo. Näin lainaukset saivat alustavia ”otsikoita”. Jotkut lainaukset kertoivat kahdesta tai jopa kolmesta ilmiöstä. Aiemmista kokemuksista viisastuneena en leikannutkaan lainauksia irti alkuperäisestä tekstistä, vaan kolmannessa vaiheessa poimin syntyneitä ”otsikoita” erilliselle suurelle paperille. Otsikon alle kirjasin niiden lainausten tunnuksset, jotka kuvasivat ja perustelivat kyseistä otsikkoa. Neljännessä vaiheessa muokkasin ja yhdistelin otsikoita järjestellen ne lopulta niiden suhteita kuvaavaksi käsittekartaksi. Viides vaihe oli prosessi, jossa kokosin saman otsikon alle kuuluvat suorat lainaukset yhteen tarkistaen, että ne todella kuvasivat ja perustelivat otsikkoa. Tämän asian suhteen jouduin tekemään vain vähän muutoksia. Sitä vastoin monia lainauksia jouduin pidentämään, jotta ne olisivat perustellumpia ja luotettavampia. Toisinaan nämä vaatimukset täyttyivät aikomaani vähemmälläkin, jolloin lyhensin lainausta. Jotkut koulunaloitusta kuvaavat asiat liittyivät useampaan kuin yhteen tarkastelunäkökulmaan. Näille asioille valitsin paikan yleensä lähimmän näkökulman mukaan. Tarvittaessa lainauksiin on viitattu toisten kontekstin tarkastelunäkökulmien yhteydessä.

Näin analyysistä tuli omanlaisensa ja kaikessa pikkutarkkuudessaan tutkijansa näköinen (vrt. Törrönen 1999, 231). Käyttämäni analyysitapa näkyy myös tutkimustulosten lopullisessa esittämismuodossa, johon palaan seitsemännessä luvussa. Analyysini muodostui lopulta jossakin määrin Alasuutarin (1995, 30–31, 35) kuvaamaksi havaintojen pelkistämiseksi ja arvoituksen ratkaisemiseksi. Käytännössä nämä erillisiksi nimetyt laadullisen analyysin osat nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintojen

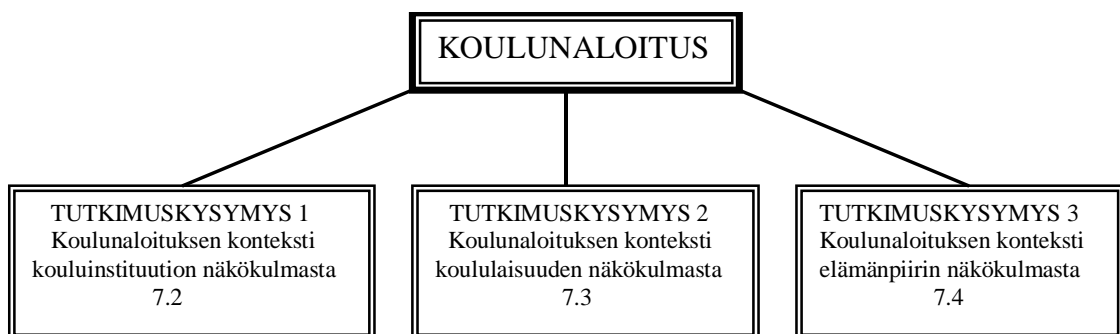
pelkistäminen tarkoittaa sitä, että tutkimuskysymyksen kannalta merkittäviä havaintoja yhdistellään ja ryhmitellään uskoen, että aineisto sisältää näytteitä tietyistä yhtenäisemmistä ilmiöistä. Yhdistelyyn päädytään löytämällä jokin havainnoille yhteinen piirre, joka pätee koko aineistoon. Arvoituksen ratkaiseminen, jota siis tapahtuu koko ajan pelkistämisprosessinkin ohessa, puolestaan tarkoittaa havaintojen pohjalta tehtyä tulosten merkitystulkintaa. (Alasuutari 1995, 30–31, 35.)

Lapsilta kerätty aineisto olisi voinut olla helpommin analysoitavissa, jos olisin haastattelussa edennyt teemahaastattelun teemoja kokonaisuuksina ja samassa järjestyksessä (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 153). Osittain kokemattomuuteni vuoksi ja osittain haastatellessani tekemieni havaintojen perusteella etenin teemoja hyvin vaihtelevassa järjestyksessä ja saatoin esittää eri teemoihin liittyviä kysymyksiä sekaisin. Yleensä myös jokaisen lapsen kohdalla vähintään yksi kysymys tai jopa teema-alue jäi vaille vastausta. Tämä teki analysointiprosessin tietojenkokoamisvaiheen työlääksi. Samoin vanhempien vastauksia sain ”kahlata” jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla lävitse moneen kertaan, sillä suurinta osaa vanhempien vastauksista voi kuvata ajatuksen virraksi ja vapaaksi pohdinnaksi, jossa eri asioista puhutaan samassa lauseessa ja niihin palataan yllättäen uudelleen. Harjaantuessani lukemaan näitä vastauksia huomasin, että usein vanhemmat esimerkiksi tarjosivat jollekin näkemykselleen tai kokemukselleen perustelun toisessa kohdassa. Vastauksista näkyi siis selvästi se, että vanhemmilla on oma tapansa hahmottaa kyseisiä asioita. Vaikka vanhempien vastaustyylit olivat tutkijan työskentelyn kannalta työläisiä, koin, että tällä tavalla vastatessaan vanhemmat toivat esille paljon asioita ja omia todellisia näkemyksiään ja kokemuksiaan.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

### 7.1 Tutkimustulosten esittämisestä

Asettamani kolme tutkimuskysymystä on analysoitu erikseen ja analyysien tulokset myös esitellään omina alalukuinaan, 7.2, 7.3 ja 7.4. Käsittelen jokaisen kysymyksen kohdalla samanaikaisesti sekä lasten että vanhempien ajatuksia koulunaloituksesta, sillä he kaikki kuvaavat samaa ilmiötä lapsen kannalta. Tutkimuskysymyksiä on kolme, mutta jokaisesta kysymyksestä saatujen tulosten voidaan nähdä selittävän noin kolmanneksen yhdestä ja samasta asiasta, joka on lapsen koulunaloitus. Kuviossa 2 kaikki tutkimuskysymykset ovat vielä nähtävillä. Tämä kuvio toimii sen laajemman käsitekartan alkuna, joka kasvaa ja tarkentuu tutkimustulosten esittelyn edetessä.



KUVIO 2. Koulunaloitusta selittävät kolme tutkimuskysymystä

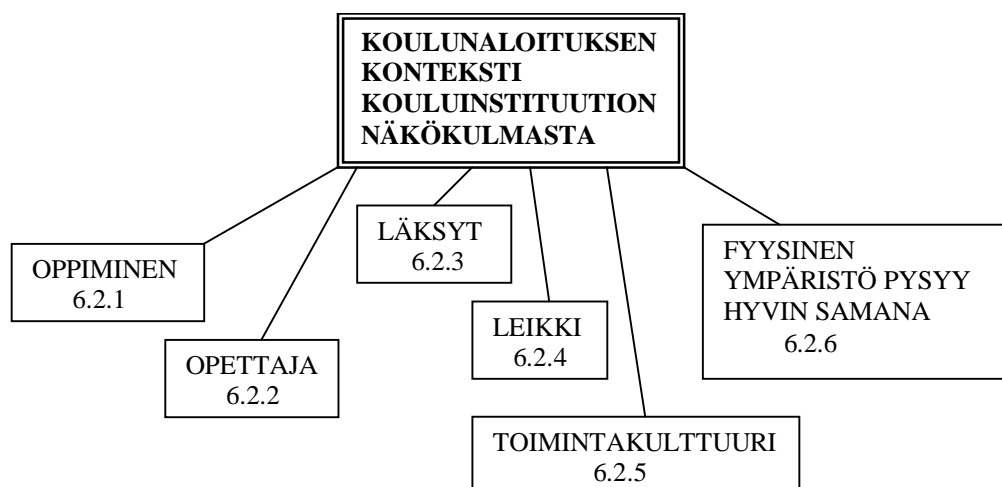
Tutkimustulokset esitellään siten, että alalukujen alussa on yleensä käsitekartta, josta tulokset ja niiden suhteet on helppo hahmottaa. Luvun tekstissä käydään lävitse käsitekartan asiat ja suhteet perustellen ne suorilla lainauksilla. Jotkut lainauksista kuvaavat useampaa kuin yhtä teemaa. Sama lainaus on pyritty esittämään vain yhden teeman kuvauksessa. Suurimmassa osassa tapauksia näin on voitu menetellä, mutta jotkut lainaukset esitetään kahden teeman yhteydessä, koska niiden on katsottu kuvaavan niin merkittävästi molempia teemoja. Joidenkin suorien lainausten kohdalla tulee muistaa erityisesti se, että haastattelija ja lapsi ovat käyneet vuoropuhelua haastattelussa apuna olleiden nukkejen kautta, jolloin haastattelija ja lapsi ovat

koululaisen ja esikoululaisen rooleissa. Nämä kohdat ovat tunnistettavissa lainausten sisällön perusteella.

Toisinaan ylemmän tason otsikon yhteydessä esitelty käsitekartta on niin yksityiskohtainen, että sen osia käsitellään useammassa alaluvussa, joissa ei siis näin ollen ole omaa käsitekarttaa. Toisinaan taas jostakin yksittäisestä ilmiöstä kertova käsitekartan osa sisältää niin paljon ilmiötä kuvaavia pieniä haaroja, että siitä on oma tarkennuksensa luvun alussa. Tärkeää on kuitenkin huomata, että kaikilla käsitekartoilla on yhteys toisiinsa ja ne olisi mahdollista liittää suureksi kokonaisuudeksi, joka tässä tilan ja selkeyden vuoksi esitellään pienempiin osiin jaettuna.

## 7.2 Koulunaloituksen konteksti kouluinstituution näkökulmasta

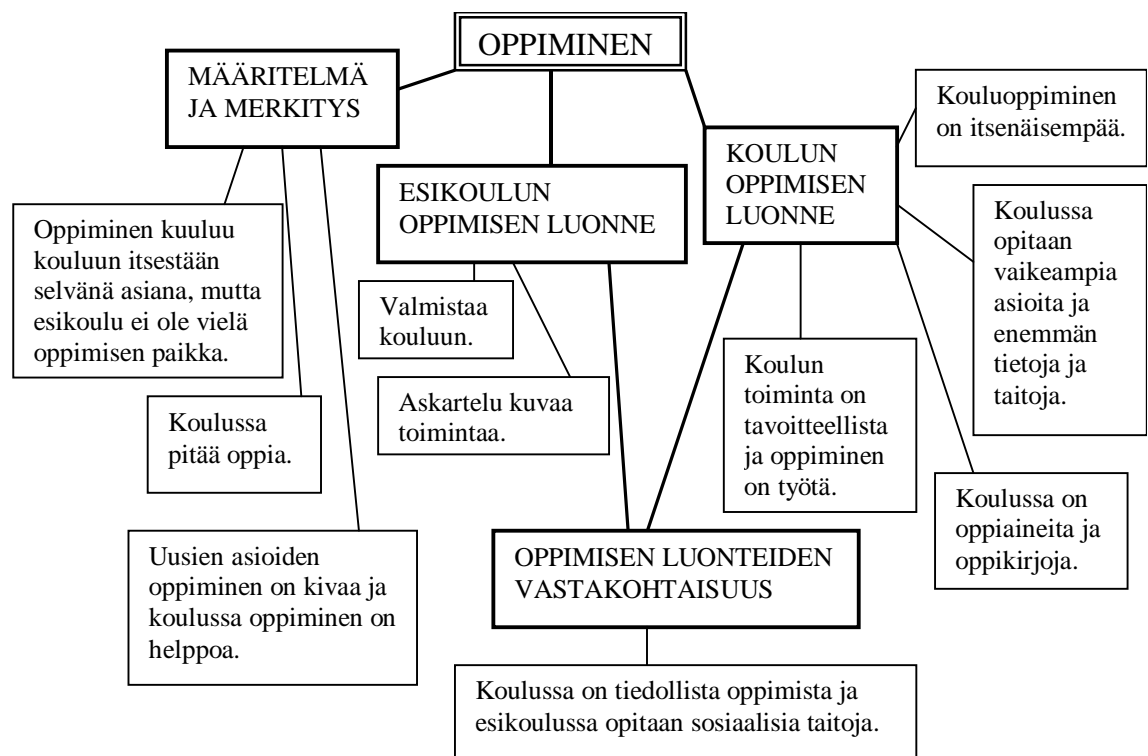
Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsittelee koulunaloituksen kontekstia kouluinstituution näkökulmasta. Analyysivaiheessa pyrin rajaamaan tarkasteluni vain niihin asioihin, jotka liittyvät esikoulu- ja kouluinstituutioihin. *Tutkimusongelmaa selittäviä ylätasoa teemoja löytyi kuusi.* Ne ovat oppiminen, opettaja, läksyt, leikki, toimintakulttuuri ja väite *fyysinen ympäristö pysyy hyvin samana*. Teemat näkyvät kuviossa 3 ja niitä käsitellään omilla alaluvuissaan. Viidestä ensimmäisestä teemasta on alalukujen alussa esitetty teemaa selittävät ja syventävät käsitekartat. Väitteeksi muotoiltuun kuudenteen teemaan ei liittynyt monia selittäviä aineksia, joten siitä en katsonut tarpeelliseksi luoda omaa käsitekarttaa.



KUVIO 3. Koulunaloituksen konteksti kouluinstituution näkökulmasta

## 7.2.1 Oppiminen

Oppimisen teema muodostui laajaksi ja vastaajat kuvasivat sitä monipuolisesti. Näin katsottiin tarpeelliseksi luoda vielä neljä teemaa kuvaavaa pääluokkaa. Ensimmäinen pääluokka kuvaa oppimisen määritelmää ja merkitystä koulunaloitukseen liittyen. Toinen ja kolmas pääluokka selittävät esikoulun ja koulun oppimisen luonteita ja neljäs pääluokka kuvaa näiden kahden instituution oppimiseen liitettyjen käsitysten vastakohtaisuutta.



KUVIO 4. Oppimista selittävä teema

*Oppimisen määritelmä ja merkitys.* Lasten vastauksissa oppiminen määriteltiin hyvin vahvasti kouluun kuuluvaksi asiaksi ja joistakin vastauksista heijastui jopa näkemys siitä, että esikoulu ei ole vielä oppimisen paikka.

H: No onks vaikeeta oppia?

T3: Ei kaikkia.

H: No pitääks siälä koulussa oppia? Mitä jos mä en opikaan jotain asiaa?

T3: No sitte kysy äitiltä ja isiltä.

H: No opiks mä ne sitte lopulta?

T3: Kyllä sää ne opit sitte.

H: No pitääks mun oppia vaikka lukeen? Onks mun pakko oppia lukeen?

T3: Kyllä sää sen opit!



H: Nyt jos tää eskari sanois että se ei uskalla tulla kouluun kun eskarissa on niin kivaa, että mikä siä koulussa sitten on kivaa, niin miten tää ekaluokkalainen lohduttaisi sitä?

P5: Ehkä että sen ei tarvi pelätä että siä on melkein samanlaista kun eskarissa mutta siä on vaan enemmän tehtäviä ja kirjoja.

H: No mitäs jos mä en osaakaan?

P5: Ne oppii sillon... oppii sillai...sillon kun niitä tehdään.

H: No entäs sitten ihan mikä tahansa taito, osaaks jonkun jutun tää koululainen paremmin kun eskari?

T5: Lukemaan...lukee paremmin...

H: Niin sen asian varmaan oppii sitten koulussa...

T5: Ehkä vaan sen takia koska ei eskarissa opeteta lukemista viä...

H: Nii, oppiskohan se eskarikin sen lukemisen sitten jos sitä opetettas eskarissa?

T5: No varmaa!

H: Mitäs sää luulet sitte ku sää meet kouluu, mitä sää luulet että sää sielä voit oppia?

T11: Kirjottamaa.

H: Kirjottaa joo...

T11: Eskarissaki haluaisin oppia kirjottaa...

H: Ai haluaisit eskarissaki oppia kirjottaa...?

T11: Joo.

Koulun oppimista määritteli myös se, että koulussa oppimiseen liittyy tietty pakko ja koulussa pitää oppia.

H: Mitäs sitte, jos koulussa ei opi jotain juttua?

T1: Sitte vaan opetellaan vielä vaa...

H: Niin kauan, että oppii?

T1: Joo

H: Onks siälä [koulussa] pakko oppia?

T2: O!

H: Mutta onks eskarissa pakko oppia?

T2: Ei oo pakko oppia vaikka lukeen.

H: Miten se on muuten erilaista siä eskarissa kun koulussa?

P6: Siä ei tarvi opetella lukeen ja --

V9: Pitäisi oppia lukemaan, oppia kirjaimet ja numerot hyvin ekan luokan aikana.

Vaikka koulun oppimiseen liitettiin usein tietty pakollisuus, monet lapset olivat kuitenkin sitä mieltä, että uusien asioiden oppiminen on kivaa ja nähtävissä oli myös asenne, jonka mukaan oppiminen on helppoa sitten, kun on koululainen.

H: No minkäs takia sinne kouluun on kiva päästä?

T6: Kun...sillon siälä opetellaan lukeen.

H: Onks se kivaa kun saa opetella lukeen?

T6: O.

H: Luuleks että se on vaikeeta?

T6: Ei.

H: Jos nyt aatellaan, että tätä eskaria vähän rupeis pelottaa, että se ei tahtoiskaan mennä kouluun, niin miten tää vois lohduttaa sitä tää ekaluokkalainen, että miks sen kannattais mennä sinne kouluun?

P7: No siälä oppii uusia asioita.

H: Oisko kiva päästä jo ekalle luokalle?

P13: Ois.

H: Oisko kivampi päästä jo kouluun kun olla eskarissa?

P13: Ymm.

H: Olis vai. Minkä takia ois kiva mennä kouluu?

P13: Ku oppis uusia asioita.

H: Nii, oppis uusia asioita.... Ooks sää eskarissa vielä oppinu mitään uutta?

P13: E.

*Esikoulun oppimisen luonne.* Kuten edellä todettiin, oppiminen itsessään liitettiin usein kouluun, mutta puhuttaessa oppimisesta esikoulun yhteydessä, sen luonne oli usein kouluoppimiselle alisteinen. Esikoulussa opitaan erilaisia kouluoppimista ”pohjustavia” taitoja, esimerkiksi opetellaan koulun sääntöjä tai kirjaimia ja numeroita, jotta vasta koulussa voidaan oppia lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan.

V18: Eskari on vielä leikkiä varten. Ja koulun sääntöjen opettelua varten.

H: Mitäs kun tää eskari menee päivän jälkeen kotiin ja äiti kysyy, että mitä sää tänään eskarissa opit, niin mitäs se vois vastata?

T6: Tietää kaikki kirjaimet.

H: Joo. No mitäs sitten kun tää ekaluokkalainen menee kotiin ja sen äiti kysyy ihan saman kysymyksen, niin mitäs se ekaluokkalainen on oppinu?

T6: Että tää on oppinu lukeen.

H: Onks se oppinu jonkun muun tärkeen taidon?

T6: Kirjottaa.

H: Tää nyt menis ens syksynä kouluun tää eskari, niin mitä tää ekaluokkalainen vois sille kertoa, tuleeks jotain mieleen? Mitä siä vaikka tehdään. Mitä vain. Onks jotain mitä tän pitäis vaikka jo osata, kun se menee kouluun?

T1: No laskea laskuja. --

H: Onks jotain sellasia asioita, mitä sää osaat sanoa, että eskarissa tehdään, mutta mitä ei koulussa sitten enää tehdä? Mitä te teitte siä eskarissa?

T1: Me opeteltiin kaikkia numeroita, mutta kyllä meilläkin tua vähä opetettiin, iha vähäse, niin kymmeneen saakka... mutta eskarissa opetettiin... yhdeksään asti vai... vai olisiko se kahdeksaan...

H: Niin, mutta eskarissa vähemmän kuitenkin...?

T1: Joo.

Vaikka Stormin koulussakin myös alkuopetusluokilla askarrellaan paljon, vastauksissa askartelu tuotiin esiin vain esiopetukseen liittyen. Se on siis mahdollisesti toiminta, joka hieman stereotyyppisestikin kuvaa esikoulun oppimisen ja toiminnan luonnetta.

H: No mitäs kun ne on sitten erikseen täällä ihan tavallisena päivänä, niin mitä eri juttuja niillä on siellä eskarissa, kun ekalla?

P7: No niillä [eskareilla] voi olla semmosii askarteluja ja meillon niitä...tehdään niitä...nii, että meille laitetaan läksyys ja niille ei, kun --

H: Nii joo, no mitäs sitten jos nää menis kotiin ja äiti kysyis, että mitäs teitte tänään niin mitä eskarilaine vois kertoa, mitä se tekee päivän aikana? Mitä sää vaikka eskarissa oot tehny?

P13: Leikitty ja askarreltu ja...oltu ulkona ja...

H: No mitäs sitten toi koululainen kertoo sille äitille, mitäs se on tehny?

P13: En mä tiä... läksyjä...

V14: Eskarilaisella varmaan tämä päiväohjelma on paljon leikkiä ja askartelua.

*Koulun oppimisen luonne.* Lapset olivat hyvin tietoisia siitä, että koulussa opitaan selvästi enemmän tietoja ja taitoja kuin esikoulussa. Heille oli myös selvää, että koulussa opitaan vaikeampia asioita, mutta sitä ei kuitenkaan nähty erityisen kielteisenä asiana.

H: Mitäs jos nyt aatellaan, että tää eskari menee syksyllä kouluun, mitä tää koululainen kertoo siitä koulusta?

P1: Että kivaa...

H: Ai, mikä siä on kivaa?

P1: Matematiikka on kivaa.

H: Mitä muuta tehdään, kun lasketaan matematiikkaa?

P1: Luetaan.

H: No mitä muuta siälä vielä tehdään?

P1: Kirjan tehtäviä!

H: Joo-o. No onks jotain erilaisia asioita, mitä koulussa tehdään, mutta eskarissa ei tehdä?

P1: On. Eskarissa ei tehdä matikkaa.

H: Siä ei taideta laskea...Opetellaaks siä kuitenkin vähä numeroita?

P1: Ei.

H: No se on ainakin sitte yks ero. Oisko muita eroja?

P1: Siälä ei lueta.

H: Nii juu. Ooks sää täällä eskarissa ehtiny jo oppiin jotain uusia juttuja?

P12: Oon.

H: Mitä sää oot ehtiny oppiin?

P12: Hmm...tota...mää oon oppinu tota...yhden sen laulun ja sitten mää oon oppinut kirjottaa iskän nimen ja äitin...

H: Ooks sää ne jo ehtiny oppiin... Mitäs sää uskot, että sää opit sitte kun sää meet ekalle luokalle?

P12: Mää opin numeroita ja sitten mää opin noita...noita niitä kirjaimia ja sitten kaikkee eläinten, kaikkien eläimien nimiä ja sitten viä kaikkien...opin lukeenki.

H: No tuleeks sulle jotain erilaisia juttuja mieleen, mitä tää eskari tekee?

T2: No se piirtelee ja leikkii sillai legoilla ja...

H: No onks sitte jotain erilaista, mitä tää koululainen tekee, mutta eskari ei tee, onks siinä niinku jotain eroo?

T2: No... on vaikeempia läksyjä... ja ...

H: Miten se koulussa oleminen on sun mielestä erilaista kun toi eskarissa...

T5: Sen takia koska oikees koulusa annetaan tehtäviä enemmän kun eskareille ja vaikeempia.

Myös ne lapset, joita haastateltiin esikouluvaiheessa, olivat tietoisia koulun oppiainejakoisuudesta ja koulun oppimisen luonnetta kuvaa heidän mukaansa myös oppikirjojen käyttö.

H: Mitäs jos tää nyt on se eskari, mitäs tavaroita tän repussa vois olla, mitä se tarvii?

T3: Jotain eskarikirjoja.

H: No mitäs koululaisen repussa on yleensä?

T3: No reissuvihko... ja sitte siälä on matikan kirjoja ja sitte äidinkielen kirjoja...uskonnon kirjoja...

H: Oppiaineitten kirjoja. Niitähän tällä [eskarilla] ei oo vissiin lainkaan...?

T3: Ei.

H: Tiäräks sää mitä tavaroita tää eskari tarvii reppuunsa?

P12: Se tarvii kynäpenaalin, sitte tarvii ton, ton reppuvihjon ja sitte tarvii...

H: Mitäs sitten tiäks sää mitä koululaisen repussa on?

P12: Läksykirja. Kynäpenaali, värikynät.

H: Mitäs muuta se vois kertoa vielä [koulusta]?

P5: No matematiikkaa siä tehdään... sitte lukemista ja äidinkieltä...uskontoa.

Sekä lasten että vanhempien vastauksissa eräs koulun oppimista luonnehtiva piirre oli se, että koulussa oppimiseen liittyy enemmän itsenäisyys.

H: No onks se opettaja sitte niinku...Sanooks se jotain erilaisia juttuja se koululaisen opettaja? Kun sitte taas se eskariope?

T3: Joo niinku se eskariopettaja sanoo, että... että niinku väritetään...

H: Joo ja mitä sitte koululaisen ope vois sanoo?

T3: Että lue, jos kun jos se opettaa tota tokaa luokkaa, niin sitte se sanoo, että lukekaa itte ohjeita.

H: Joo, että teiän pitää sit ku siä koulussa o, niin pitää ittekin osata tehä niitä asioita...?

T3: Mm-y. --

H: Minkälainen noitten opettaja on, onks niillä niinku erilaiset opettajat?

T3: Joo, niinku se eskarin opettaja niinku neuvoa vähä enemmän.

H: Mitä erilaisia asioita siä tehdään siä eskarissa kun koulussa?

P5: Siä ei tarvi lukee ite niitä ... niitä mitä siä pitää tehdä...

H: Niinkun joku tehtävänanto?

P5: Niin, opettaja sanoo sen.

V1: Varmasti lapsi ehkä pelkääkin osaako hän ja oppiiko hän samassa tahdissa asiat muiden kanssa, kiusataanko koulussa (koulussahan ei ehkä samalla tavalla enää ole kaitsijaa ja itse täytyy enemmän selviytyä hankalistakin lapsista ja asioista).

Etenkin vanhemmat kuvailivat koulun oppimista ja toimintaa tavoitteelliseksi. Samoin koulun puolella tapahtuva oppiminen nähtiin lapsen työnä, mitä ei esikouluun liittyen mainittu.

V16: Koulussa on selkeä rytmi ja tarkoitus on oppia eri asioita vaikkapa leikin avulla; pelkkää leikkiä on vähemmän.

V11: Joskus lapsen työ myös väsyttää, lapsi tarvitsee aikuista kertoakseen kuulumisiaan ja mahdollisia huoliaan. - - Eskarilaisen päivään verrattuna arvelisin koulupäivän olevan opillisesti tavoitehakisempi, hiukan ”ankeampi” = enemmän työ- kuin leikkipainotteinen.

H: Kummasa oli kivempaa?

P7: Eskarisa oli ku siä... mutta siäläki oli hauskaa ku siälä sai leikkiä, mutta koulusa ei ku siälä on vaa...o läksyä ja...se on työtä ku o läksyä.

*Esikoulun ja koulun oppimisen luonteiden vastakohtaisuus.* Etenkin lapset toivat selvästi esiin tietyn jaon ja vastakkainasettelun, kun oli kyse siitä, mitä opitaan koulussa ja mitä esikoulussa. Lasten kuvaamien käytännön esimerkkien kautta on nähtävissä, miten esikoulussa opittavat asiat ovat sosiaalisia taitoja kun taas samassa yhteydessä nimetyt koulussa opittavat asiat kertovat tiedollisesta oppimisesta.

H: Minkä uuden asian tää ois voinu oppia päivän aikana tää eskari?

P3: Ettei saa nauraa toisten vahingoille.

H: Mikäs tällä oli päivän uus opittu asia tällä koululaisella?

P3: Kirjottaminen.

H: Mitä jos tää eskari menee päivän jälkeen kotiin ja äiti kysyy, että mitäs opit, niin mitäs tää ois voinu oppia?

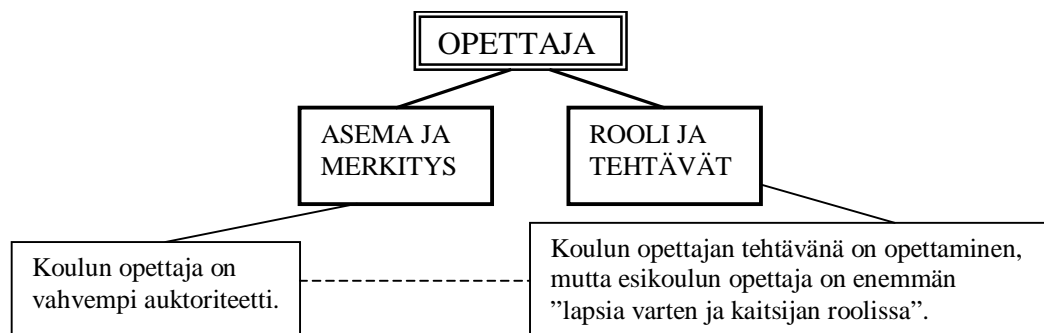
T5: No kaikkia kivaa ja se ois voinu oppia hyvät tavat... Ja syömään kaikkia ruokia.

H: Mitä kun tää koululainen menee kotiin ja sen äiti kysyy saman asian, niin mitäs se vastaa? Mitä se on oppinu?

T5: Lukemaan ja kirjottamaan.

## 7.2.2 Opettaja

Opettaja -teemaa tarkentavia pääluokkia muodostui kaksi: opettajan asema ja merkitys ja opettajan rooli ja tehtävät. Nämä pääluokat liittyvät toisiinsa etenkin opettajan auktoriteettiaseman kuvausten kautta.



KUVIO 5. Opettajaa kuvaava teema

*Opettajan asema ja merkitys.* Lapset liittivät vastauksissaan auktoriteetin – vallan, määräämisoikeuden ja tietyn ankaruudenkin – vain koulun opettajaan. Seurattuani esi- ja alkuopettajien työskentelyä Stormissa, tulin siihen tulokseen, että nämä lasten näkemykset eivät voi nousta koulun opettajien persoonallisuuksista, sillä myöskään koulun puolella toimiva alkuopettaja ei ole ankara tai määräilevä opetuksessaan. Nämä koulun opettajan auktoriteettiin liittyvät kuvaukset kertovatkin uskoakseni koulun opettajan asemasta ja merkityksestä koulun opetustyössä. Näin opettaja nähdään saman suuntaisesti kuin koulun oppiminen, jota kuvailtiin edellä. Toisaalta lasten kuvauksista käy ilmi myös se, että koulun opettaja on arvostetumpi – hänellä on oikeus määrätä, olla tiukka ja häntä myös totellaan ehdottomammin.

H: Tai onks joku mitä sen täytyy tehdä, kun se on koululaine?

T2: ON. Läksyt! ... Ja jos opettaja käskee, että niinku näyttää vaikka jotain sen piirtämää, niin sitte pitää mennä näyttää...

H: Miten se opettaja muuten on erilainen tälle koululaiselle?

T2: No ku... se o vähä sillai iso ope.. sillai ettei se oo niin pieni...

H: Tekeeks se ope jotain erilaisia juttuja?

T2: Tekee...noo...se voi...se saa määrätä!

H: Onks ne opettajat muuten jotenkin erilaisia? Sanooks ne vaikka jotain asioita erilailla?

P3: Jos joku tekee jotain niin eskarin ope ei niin kamalasti huuda.

H: Niin joo, se ei oo siis niin ankara se eskarin ope?

P3: Ni!

H: Onks se ope jotenkin erilainen?

P6: O.

H: Miten se eskarin ope on erilainen kun koulun ope?

P6: Ei se varmaan oo joskus niin tiukka.

H: Mitäs luulet, että onko se koulun opettaja jotenkin erilainen kun eskarin opettaja?

T7: Se komentaa paljon enemmän.

H: Mitäs se [koulun ope] tekis erilailla kun toi eskarin ope?

P12: Näyttää taululle...taululle näyttää...tota täytyy tehrä ja tota.

*Opettajan rooli ja tehtävät.* Koulun opettajan tehtäväksi nähtiin selvästi opettaminen. Esikoulun opettajan roolia ja tehtäviä oli vaikeampi määritellä vastausten pohjalta, mutta kävi ilmi, että hän opettaa korkeintaan vähän ja on läsnä enemmänkin lapsia varten tai jopa lasten ”kaitsijana”. Näin roolien ja tehtävien kuvaukset selvittävät osaltaan vielä koulun opettajan asemaa ja merkitystä vahvempana auktoriteettina.

H: Minkälaista eroo näitten opettajassa vois olla?

P2: ...koululaisen opettaja opettaa lukeen, mutta eskarin opettaja ei opeta.

H: Luuleks sää et se koulun ope sanoo tai tekee jotain asioita erilailla?

T11: Joo. Sitte se opettaa lukemaa, sitte se opettaa kirjoittaa ja sitte...

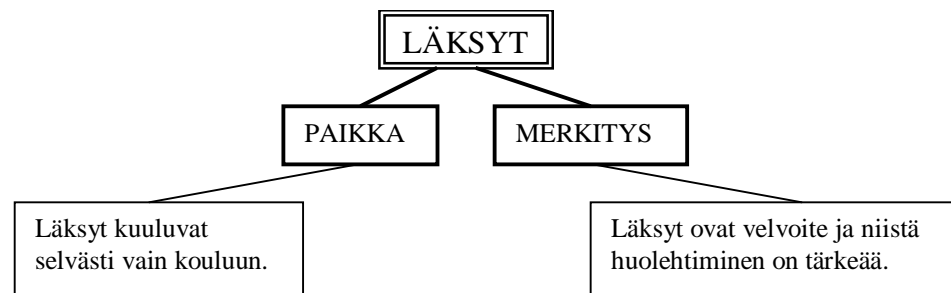
H: Niin. Onks sitten opettaja jotenkin erilainen?  
 P3: Se leikkii paljon enemmän.  
 H: Niin eskarissa?  
 P3: Ni.  
 H: Joo-o. Se on muuten totta. Mitäs muuta? Jos eskarin ope leikkii paljon, niin mitäs se sitten se koulun ope tekee?  
 P3: Opettaa.  
 H: Opettaaks se eskarin ope jotain asioita?  
 P3: Vähä.

H: Mitä nää voi tehdä ulkona? Leikkiiks ne samoja juttuja?  
 P3: Ei.  
 H: Mitäs eri juttuja ne vois tehdä siälä vaikka välkällä?  
 P3: Leikkii jotain eskariopen kaa...  
 H: Niin nää eskarit leikkii jotain sen eskariopen kaa...?  
 P3: Joo.  
 H: Mitäs ekaluokkalaiset?  
 P3: Leikkii yksin.  
 H: Niin ne leikkii ilman sitä opee. Leikkiiks ne kavereitten kans?  
 P3: Ym-y.

V1: -- (koulussahan ei ehkä samalla tavalla enää ole kaitsijaa ja itse täytyy enemmän selviytyä hankalistakin lapsista ja asioista).

### 7.2.3 Läksyt

Läksyistä kertovaan teemaan kuuluvat käsitykset olivat hyvin perinteisiä – kotitehtävät liittyvät vain kouluinstituutioon. Vastauksissa kuvattiin läksyjen paikkaa ja merkitystä, jotka ovat myös kaksi löytynyttä pääluokkaa.



KUVIO 6. Läksyistä kertova teema

*Läksyjen paikka.* Lähes jokainen lapsi, uudet esikoululaisetkin mukaan luettuna, mainitsi läksyt vain kouluun kuuluvana asiana.

H: Mitäs sä teet kun sää meet esikoulusta kotii, nii mitäs sää teet se jälkee?  
 P14: No mee hakee isiä puimasta tai...mää pyöräilen tai...  
 H: No mitäs sää luulet, jos sää oisit koululainen, tekisiks sää jotain eri juttuja?  
 P14: Mää voisi mennä piirtämää....tekisin...tekee läksyjä.

H: No mitä sitten kun ne menee kotiin, tekeeks ne [esikoululainen ja koululainen] jotain erilaisia asioita?

P1: Tekee. Eskarit ei saa läksyä.

V1: On myös jaksettava koulun jälkeen kotitehtävät, joita eskariaikana ei ole ollut.

*Läksyjen merkitys.* Lasten ja vanhempien mielestä läksyt ovat velvoite ja niistä huolehtiminen on tärkeää.

V4: Koulupäivän lisäksi on velvoitteita; läksyt.

V12: Kotiin tulon jälkeen pitää aina huolehtia läksyjen teko.

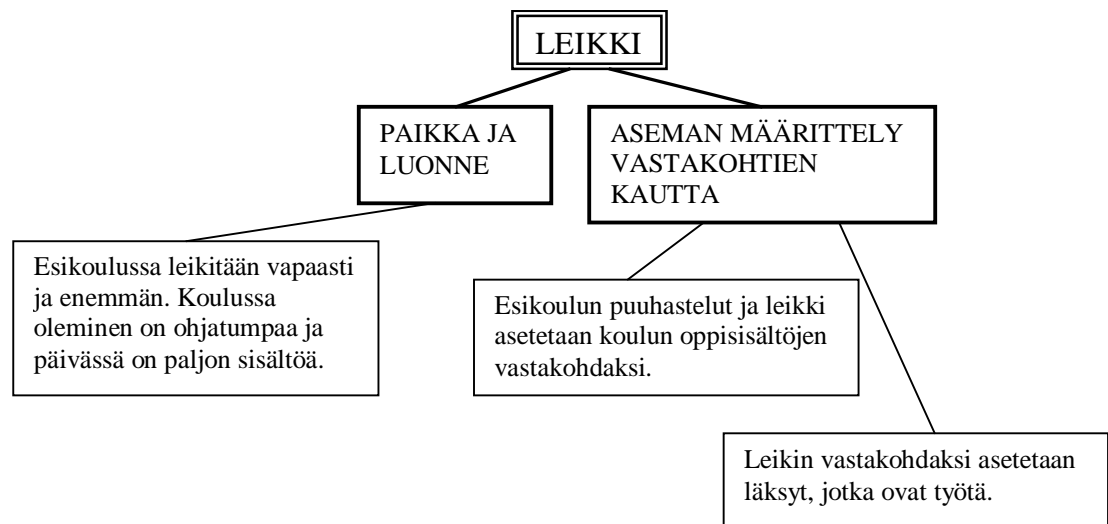
H: Mitäs sitte jos tää koululainen menee koulupäivän jälkeen kotiin ja äiti kysyy, että ”Moi, oliko kiva koulupäivä? Mitä teit? Kerro, mitä teit koulussa?” Mitä se kertoo tää koululainen?

P7: No se kertoo niistä, että mitä se on tehny vaikka mitä tuli läksyä, nin se tekee ne heti, ettei sitten huomenna. Niitä tulee enemmän ja enemmän jos ei muista, jos huijaa äitiä tai isää.

#### 7.2.4 Leikki

Neljäs koulunaloitusta kouluinstituution näkökulmasta kuvaava teema on leikki.

Pääluokkia ovat leikin paikka ja luonne sekä leikin aseman määrittely vastakohtien kautta.



KUVIO 7. Leikkiä kuvaava teema

*Leikin paikka ja luonne.* Leikki kuului vastaajien mielestä selvästi esikouluun. Sen voitiin määritellä jopa olevan leikkiä varten. Vastaajien mielestä esikoulussa leikitään



enemmän ja leikkiminen on vapaata. Vastaavasti koulussa oleminen on ohjatumpaa ja päivässä on enemmän sisältöä.

H: Mitäs viä vois olla...

T1: No mää muistan siitä, kun mää olin itte siälä [esikoulussa].

H: No mitä te teitte silloin?

T1: Me leikittiin melkeij joka kerta... Mutta joskus ku oli jotain toisia puuhia, ni sit me tehdään sitä, MUTTA meiän luokassa ei tehdä semmosta!

H: Niin koulussa, ei leikitä...

T1: Niin kauheesti, taikka siis silloin kun on toi leikki... puuhailutunti.

H: Teillä on sellanen puuhailutunti erikseen? Mutta eskarissa leikittiin oikeestaan joka päivä?

T1: Nii-i.

H: Onks viä jotain, mitä eskarissa tehdään, mutta ei koulussa?

P2: Leikitään.

H: Niin juu, koulussa ei sitte leikitä...?

P2: Joskus on puuhailutunti...

V18: Eskari on vielä leikkiä varten.

V4: Koulun myötä vapaampi oleminen vähenee.

V9: Tulee paljon uusia mielenkiintoisia ja vähemmän kiinnostavia asioita. Päivään tulee sisältöä tosi paljon. Toivon, että ylimääräisen energian saisi suunnattua johonkin järkevään ja hyödylliseen.

*Leikin aseman määrittely vastakohtien kautta.* Esikoulun erilaiset puuhastelut ja leikki asetettiin monissa vastauksissa koulun oppisisältöjen vastakohdaksi.

H: Tää eskari menee päivän jälkeen kotiin, niin mitä se voi kertoa, että se on tehny koulussa?

P3: Leikittiin.

H: No sitten mitäs kun tää ekaluokkalainen menee kotiin ja äiti kysyy, että mitäs teitte, niin mitä se vastaa?

P3: Matematiikkaa!

H: Mitäs muuta se on voinu tehdä?

P3: Lukee.

H: Joo, mitäs vielä?

P3: Kirjottaa.

H: Tuleeko vielä jotain mieleen, mitä se on voinu tehdä?

P3: Oppia laskeen.

V7: Eskari mielestämme yhdessäolo- ja leikkipaikka, kun koulussa taasen ”opinsaanti” tärkeämpää.

V8: Leikin luonne muuttuu oppimiseksi leikin varjolla.

V16: Koulussa on selkeä rytmi ja tarkoitus on oppia eri asioita vaikkapa leikin avulla; pelkkää leikkiä on vähemmän.

Samoin läksyt, jotka nähtiin työnä, saatettiin asettaa leikin vastakohtaksi.

H: Kummassa oli kivempaa [eskarissa vai koulussa]?

P7: Eskarissa oli ku siä... mutta siäläki oli hauskaa ku siälä sai leikkiä, mutta koulusa ei ku siälä on vaa...o läksyä ja...se on työtä ku o läksyä.

H: Mitäs sitte ku tää eskari menee koulupäivän jälkeen kotiin, mitäs se tekee? Mitäs sää vaikka teet kotona?

P8: Tänään määh ainakin meen kalastamaan.

H: No mitäs muuta sää voit tehdä koulupäivän jälkeen?

P8: Leikkiä.

H: No mitäs ekaluakkalainen tekee kun se pääsee koulusta niin sen päivän jälkeen?

P8: ...Läksyjä.

H: Mitäs sitten tää eskari voi tehdä kotona koulupäivän jälkeen?

T4: Piirtää...

H: Mitäs muuta se voi tehdä?

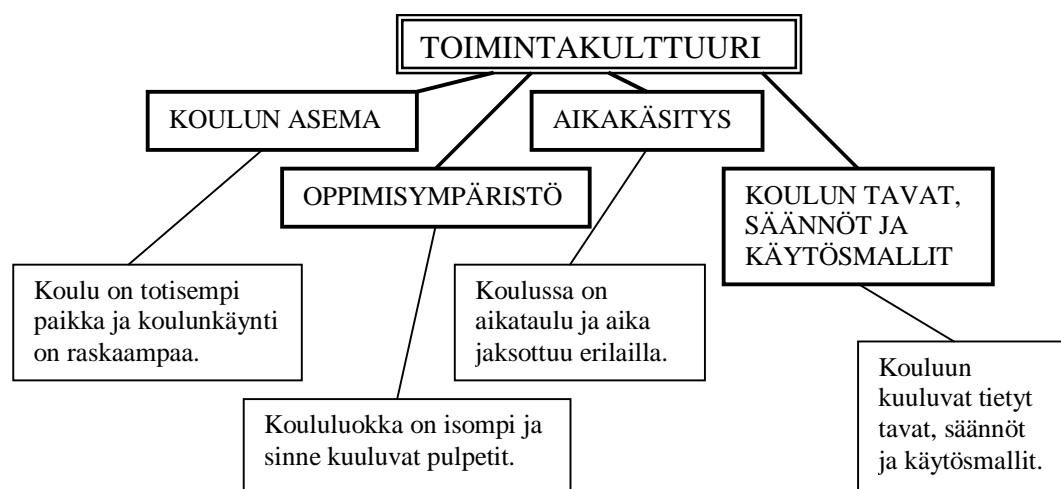
T4: No leikkiä...mennä ulos.

H: Mitäs sitten kun tää koululainen menee kotiin, mitäs se tekee?

T4: Läksyt.

### 7.2.5 Toimintakulttuuri

Toimintakulttuuri -teema kuvaa kouluinstituutioon vakiintuneita toimintatapoja, jotka eivät suoranaisesti ole syntyneet opetussuunnitelman pohjalta. Tätä teemaa tarkentavia pääluokkia ovat koulun asema, oppimisympäristö, aikakäsitys sekä koulun tavat, säännöt ja käytösmallit.



KUVIO 8. Toimintakulttuuria selittävä teema

*Koulun asema.* Koulun asemaa kuvasivat lasten ja vanhempien ilmaukset, joiden mukaan koulu oli tietyllä tavalla totisempi ja tärkeämpi paikka kuin esikoulu, joka

voitiin nähdä jopa omana harrastuksena. Vanhemmat pohtivat myös sitä, että koulu on raskaampaa ja vaativampaa kuin esikoulu.

H: Mitäs tärkeitä tavaroita sää luulet, että täällä koululaisen repussa pitäis olla?

T5: No ne kirjat. Jos kirjat unohtuu kotiin, niin sitten opettaja suuttuu. Nii ja sitten jos koululainen myöhästyy, sitteki se suuttuu.

H: Mut suuttuiks eskarin ope unohtamisesta ja kirjoista?

T5: Ei. Mut joskus se suuttuu mulle kun mää myöhästyin.

H: Ai jaa. Luuleks sää että se suuttuu vähän useemmin ja helpommin se koulun ope?

T5: Juu. Mutta koulussa on tärkeitä tehtäviä... ja koska voi jäärä paitsi niistä sillä aikaa niistä kun toiset tekee tehtäviä ja toinen ei oo viä kerinny kouluun.

H: Onks sulla harrastuksena se jalkapallo, josta sää sait sen mitalin?

P11: On! ...ja sitten tämä eskari ja...

H: Eskarikin on sulla niinku harrastus...

P11: Ym.

V1: Uskon, että väsymys iskee koulun alkaessa.

V16: Pitää jaksaa koulupäivä ilman eskarin ”lepoetkiä”.

*Oppimisympäristö.* Vaikka esikoulu toimii kiinteästi koulun yhteydessä ja kaikki koulun tilat ovat esikoululaisille tuttuja, lapset tekivät havaintoja siitä, miten koululuokan oppimisympäristö kuitenkin poikkeaa esikoulutilasta. Koululuokkaa kuvattiin isommaksi ja sinne kuuluivat pulpetit.

H: Niin määkin luulen et se [koulu] on vähän erilaine. Mitenkäs se ois erilaine?

P9: No... esimerkiks siä on isompi luokka.

H: Joo, se on totta. Onks se luokka muute jotenki erilaine?

P9: On se koska siä on enemmän pöytiä kun tualla eskarissa...eskarissa on pelkkä yks pöytä...

H: Ja kaikki istuu sen ääressä?

P9: Ni.

H: Tiäräks sä mitä ekaluokkalaiset tekee koulussa? Mitä niillä on erilaista kun eskareilla?

P12: Hmm...niillä on pulpetit.

H: Onks se sitten erilaista jotenkin oppitunneilla olla ekaluokkalaisena, kun että on eskarina?

P6: O! Aika paljonki!

H: Mikä siinä on erilaista?

P6: Sekin on kun siinä on niinku yks pöytä tua eskarisa että siinä istuu kaikki niinku tekemäsä ja...

*Aikakäsitys.* Erityisesti vanhemmat kiinnittävät huomiota siihen, miten koulussa ajan jaksotus muuttuu ja päivään tulee aikataulu. Myös jotkut lapset ottivat tämän esikoulun ja koulun eron esille pohtiessaan esimerkiksi välituntien olemassaoloa.

V2: Koulunkäynti luultavasti muuttuu täsmällisemmäksi, on selkeät tunnit ja opetustuokiot kestävät pidempään.

V9: Tulee tietty aikataulu elämään. On tunteja ja välitunteja.

V14: Koululaisella alkaa päivän rakenne muuttua niin, että tuntia seuraa välitunti.

V16: Koulussa on selkeä rytmi - -

P2: Voi mennä vaikka, ne [eskarit] on vaikka... ne o vaikka puoli tuntia ny eskariluokasa ni ja sitte ne vaikka meneeki ulos puoleks tunniks.

H: Jos tää nyt haluais kehua tää koululaine sitte tälle, mikä siä koulussa on oikein kivaa?  
T2: No siä on torella kivoja kavereita. Siä saa olla enemmän välitunneilla.

*Koulun tavat, säännöt ja käytösmallit.* Lapset toivat vastauksissaan esiin suuret määrät erilaisia koulun sääntöjä, vakiintuneita toimintatapoja ja esimerkkejä siitä, miten koulussa kuuluu käyttäytyä. Mainittuja toimintatapoja olivat esimerkiksi järjestäjät, viittaaminen ja sisälle tuleminen kellon soidessa. Samoin koulun kulttuuriin vakiintunut toistuva vaatimus odottamisesta ja kärsivällisyydestä tuli ilmi. Vaikka lasten mielestäkin esikoulu oli sosiaalisten taitojen harjoittelupaikka, kuten edellä todettiin, nämä sosiaaliseen alueeseen liittyvät asiat yhdistettiin moniin sääntöihin. Näyttääkin siltä, että koulussa nämä taidot olisi jo osattava, vaikka niitä vielä sielläkin opetellaan. Näin kouluun näyttää liittyvän esikoulua vahvemmin hyvän käytöksen painotus. Monissa vastauksissa tärkeäksi koulun säännöksi sanottiin hiljaa oleminen ja kuunteleminen.

H: Mitäs jos aatellaan, että syksyllä tää eskari menee ekalle luokalle, niin mitä tää ekaluokkalainen vois kertoa sille koulusta, kun se on ollu siä jo vuoden?

T2: Kaikkee mitä koulutapoja on.

H: Joo, no mitäs semmosia koulutapoja on?

T2: No ettei saa huutaa...eikä haukkua opettajaa ja... ei saa haukkua ketään ja ...

H: Mmm-y ja kavereitakaan ei saa haukkua, joo...ne on kyllä tärkeitä asioita...

T2: ...ei saa tehdä mitään tyhmää...töniä ei saa ketään...eikä pakottaa.

H: No mitäs sitte, kun tää eskari menee syksyllä kouluun, mitä tää ekaluokkalainen kertois tälle toiselle siitä koulusta?

T3: No tää kertois, että mitä siellä on aineita siellä koulussa ja että tota mitä, että siel o järjestäjiä ja sitte siellä sanotaan aina päivän tiedot ja että ne ketkä on järjestäjiä pyyhkiä taulu ja kastelee siene ja sitte siellä tulee läksyjä – esikoulusa ei tuu!

H: Mitäs vielä tommosia hyviä ohjeita se vois antaa?

T3: No että kun kellot soi, niin sitte mennään sisälle. – – Ja sitte, tota ni, kun ekalla luokalla viitataan.

H: Mitä tää ekaluokkalainen vois kertoa siitä koulusta tolle eskarille? Mitä siä vaikka tehdään?

P5: Siä pitää viitata ja ... sitte olla hiljaa ja kuunnella.

H: Mikä ois sellanen mitä se [koululainen] osaa paremmin?

P6: Olla hiljaa joskus ja... sillai odottaa ja olla kärsivälline.

H: Mitä sää luulet, että mitä niitä hyviä tapoja sitten oppii lisää siälä koulussa? Mikä on semmonen, minkä oppii vasta siälä koulussa? Joku sääntö?

T6: Oppii oleen hiljaa.

H: Nii siälä oppii sen. Onks joku muu yhtä tärkeä juttu vielä, mitä koulussa oppii?

T6: Kuunteleen.

H: Kuunteleen opettajaa. Se on kans tärkeä taito.

H: Jos aatellaan, että tää eskari menee ens vuonna kouluun, niin mitä tää ekaluokkalainen kertois sille siitä koulusta? Mitä sen pitäis vaikka tietää ton eskarin?

P7: Sen pitää ainaki tietää koulun säännöt ja niitä mitä pitää tehdä.

H: No minkälaisia sääntöjä siälä koulussa on?

P7: No niitä on semmosia, ettei saa tönä eikä saa kiusata. Niin ei saa toista kiusata eikä heitellä lumipalloilla.

H: Mitäs tää koululainen kertoo, että se ois oppinu päivän aikana? – – Nii niitä laskuja.

Oppiiks viä jotain muuta?

L: Oppii olemaan kiltisti.

H: Nii, sitäkin varmaan oppii. Millais se koululainen on kiltisti?

L: Sillai, ettei...ettei riehu kauheesti.

H: Niin. Se on varmaan tärkeä. Saakos eskarissa riehua viä vähän enemmän?

L: Joo.

### 7.2.6 Fyysinen ympäristö pysyy hyvin samana

Kouluinstituution näkökulmaan sisältyvien fyysisen kontekstin piirteiden ei nähty muuttuvan kovinkaan paljon tässä järjestelyssä, jossa esikoulu toimii koulun yhteydessä.

V3: Haja-asutusalueen lapselle eskarin ja ekaluokkalaisen muutos on hyvin pieni. Iso kynnyks on ylitetty kun sinne ison koulun pihaan on astuttu.

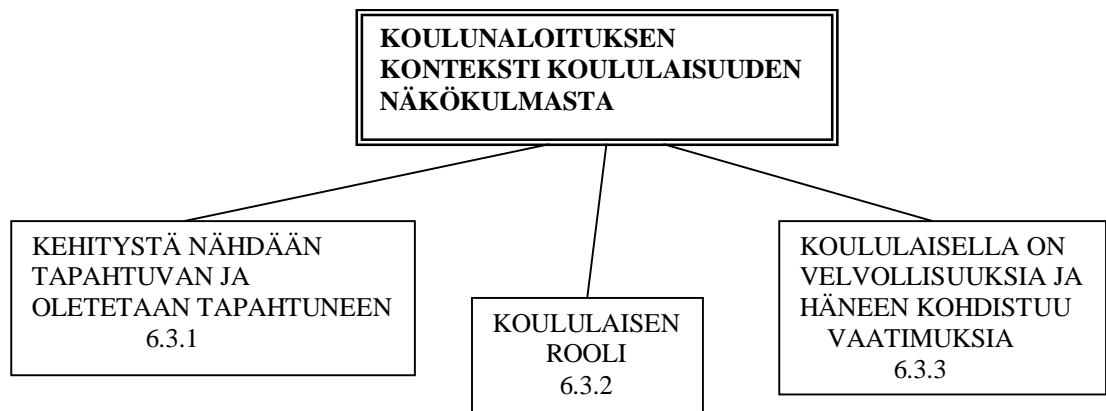
V5: Muuttuvia asioita ei juurikaan ole kun eskari toimii tulevan koulun yhteydessä ja lapsi on saanut totutella ja tutustua itse kouluun, opettajiin ja tuleviin luokkatovereihin. Tietysti koulupäivään liittyen ekaluokkalaisella uutena asiana tulee kotiläksyt ja niistä huolehtiminen.

V7: Kun eskari koulun kanssa samassa pihapiirissä ja osittain 1-2 – luokan kanssa yhdessä, tuntuu koulun aloitus helpommalta. Opettajat ja kaverit ja tavatkin jo tuttuja.

### 7.3 Koulunaloituksen konteksti koululaisuuden näkökulmasta

Toisessa tutkimuskysymyksessä koulunaloitusta tarkastellaan koululaisuuden näkökulmasta. Tätä kysymystä analysoidessani pyrin etsimään ilmauksia, jotka kertoivat millaisena koululaisen rooli ja ajatus lapsen koululaisuudesta näkyivät lasten ja vanhempien vastauksissa. *Koululaisuutta kuvaavia teemoja löytyi kolme.* Luvussa 7.3.1 käsitellään kehityksestä kertovaa teemaa, luvussa 7.3.2 koululaisen roolia

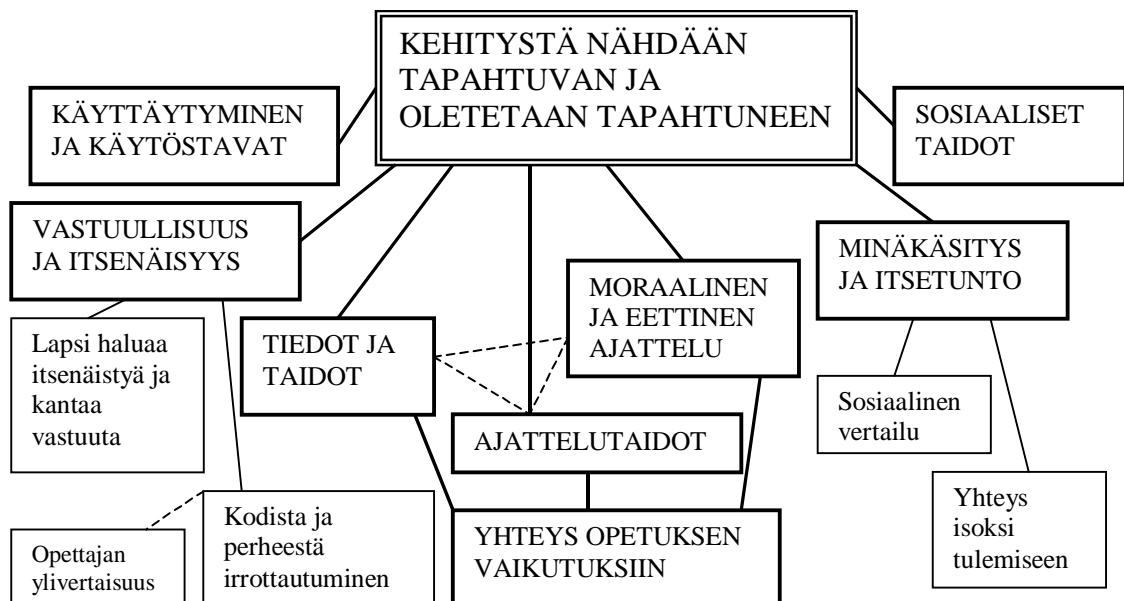
määrittelevää teemaa ja luvussa 7.3.3 koululaisen rooliin liittyviä velvollisuuksia ja vaatimuksia. Jokaisen alaluvun alussa on kyseistä teemaa tarkentava käsittekartta.



KUVIO 9. Koulunaloituksen konteksti koululaisuuden näkökulmasta

### 7.3.1 Kehitystä nähdään tapahtuvan ja oletetaan tapahtuneen

Tämä teema kertoo lapsen kehitykseen liittyvistä asioista oppivelvollisuuden alkamisen aikoihin. Teemaan kuuluvat asiat ovat lapsen valmiuksia, joiden oletetaan kehittyneen koulunalkuun mennessä tai niiden suhteen nähdään tapahtuvan edistymistä lapsen siirtyessä koululaisen rooliin. Pääluokkia on kahdeksan.



KUVIO 10. Kehityksestä kertova kontekstin osa

*Käyttäytyminen ja käytöstavat.* Vastauksista oli nähtävissä, että koululaisen uskotaan osaavan käyttäytyä paremmin ja että hyviksi käytöstavoiksi ajatellut taidot ovat koululaisella esikoululaista paremmin hallussa.

H: No jos siinä on vaikka kaks ihan vaan tyttö [eskari ja ekaluokkalainen], niin osaaks toi esimerkiks käyttäytyä erilailla toi koululainen, kun se on kuitenkin jo vähä...se on koulussa.

T3: No se kiittää erilailla.

H: Joo. Se on oppinu jo sen käytöstavan. Onks muita semmosia käytöstapoja, joita ekaluokkalainen on jo oppinu, mutta eskari ei?

T3: No, olla hiljaa...

H: Käyttäytyykö koululainen vaikka erilailla?

P6: Vähä.

H: Miten se käyttäytyy erilailla?

P6: En tiä, mutta vähän se musta käyttäytyy erilailla...

H: Niin kun se vois, määhän luulen, että ekaluokkalainen, kyllä se niinkun vähän erilailla käyttäytyy. Osaaks se sitten erilailla olla jotenkin?

P6: Varmaan...

H: Mikä ois sellanen mitä se osaa paremmin?

P6: Olla hiljaa joskus ja... sillai odottaa ja olla kärsivälline.

V13: Ekaluokkalainen osaa ruokailla kauniisti, kiittää ruuasta ja tervehtiä.

*Vastuullisuus ja itsenäisyys.* Koululaisen nähdään kykenevän jo esikoululaista vastuullisempaan ja itsenäisempään toimintaan. Myös lasten mielestä koululainen osaa jo tehdä itsenäisemmin päätöksiä ja kantaa vastuuta itsestään. Joistakin vanhempien vastauksista näkyi selvästi myös ajatus siitä, että koululainen haluaa itsenäistyä ja kantaa vastuuta.

V11: Pikkuhiljaa koululainen alkaa ottaa ikätasoisista vastuuta tuettuna esim. omista läksyistä, koulumatkasta ja vaikkapa kouluunlähtöaamun rakenteesta.

V16: Pakostakin itsenäistymistä tapahtuu ja kumma kyllä, moni asia sujuu hyvin, vaikka vanhemmat epäilivät ja ”pelkäisivät” joitakin tilanteita koululaisen kannalta. - - Vastuunotto lisääntyy.

H: Vaatiiko äiti kotona jotain erilaisia asioita näiltä? Jos ois niinku koululainen tai eskari, niin vaatiiko isä tai äiti? Vaaditaaks niiltä jotain erilaisia asioita, mitä niitten pitäis tehdä?

P3: Että syörään kaikki ruuat.

H: Kummalta vaaditaan sitä?

P3: Eskarilaiselta.

H: Tietääks toi ekaluokkalaine jo paremmin itte sen asian?

P3: Ym-y.

V8: Lapsessa herää halu itsenäistyä ja vastuuntuntoa vaativa toiminta kiehtoo.

Tähän vastuullisuuteen ja itsenäisyyteen vanhemmat liittivät myös näkemyksen siitä, että koululainen irrottautuu perheestä, vanhemmista ja kotimaailmasta. Tämän

suuntainen kehitys puolestaan selittää vanhempien mukaan opettajan ylivertaista asemaa, josta heillä tuntui olevan paljon kokemuksia.

V1: Vastuullisuus itsestä kasvaa hirveästi. Äidin tai isän ylivertaisuus vähenee ja opettaja on ehkä se, joka paremmin tietää asiat, otetaan enemmän etäisyyttä vanhempiin ja ”katkaistaan napanuoraa”.

V11: Omat, perheen ulkopuoliset asiat, kuten kaverit, oma luokka ja oma ”ope” tulevat yhä tärkeämmiksi. Omat asiat vahvistavat suuressakin perheessä omaa yksilöllisyyden tunnetta, kasvaminen ja sopivan vastuun ottaminen tuovat itsetuntoa.

V16: Opettajasta tulee vanhempiakin voimakkaampi auktoriteetti; jos ope on jotakin sanonut, asia on niin ja vaikka vanhemmat epäilisivät lapsen muistavan jonkin asian väärin (koska se ei voi olla open sanomaa...), mikään ei auta; ope on oikeassa.

*Tiedot ja taidot.* Sekä lasten että vanhempien mukaan koululainen on tiedollisesti ja taidollisesti kehittynyt.

H: No miks koulussa on kivempaa?

T3: No kun siälä on matikkaa ja mää tykkään puukäsitystä.

H: Niin no niitä ei varmaan tehty eskarissa sellasia juttuja lainka?

T3: Ei.

H: Miks ei niitä tehdä eskarissa?

T3: No ne ei varmaan osaa niin hyvi.

H: Onko joku juttu minkä semmonen ekaluokkalainen osaa paremmin kun eskari?

P3: Lukee ja tehrä jotain matematiikkaa.

H: Onko sitten joku juttu, mitä nää osaa paremmin tehdä nää koululaiset, koska ne on vanhempia?

T5: On. Kuoria perunoita.

V11: Opillisesti koululainen on myös kehittyneempi kuin eskari, jonka tulee vielä saada pääasiassa nauttia esikouluikäisen leikistä.

*Ajattelutaidot.* Vanhemmat näkivät lapsen ajattelutaitojen kehittyvän koulun alun myötä. Kuvaillut muutokset liittyivät ainakin ajattelun muuttumiseen konkreettisemmaksi ja realistisemmaksi. Myös tietynlaisen pohdiskelevan piirteen koululaisen ajattelussa vanhemmat olivat huomanneet.

V15: Pohditaan enemmän asioiden merkitystä.

V18: Koulussa esiin tulleita uusia asioita aletaan pohtia.

V4: Lapsen ajatusmaailma alkaa pikku hiljaa (pienin askelin) läheta todellisuutta monissa asioissa, ei ole enää niin lapsen omaisia ajatuksia (kuu on juusto!). - - Erilaiset harrastukset alkavat kiinnostaa, kuten myös asiat joista koulussa on puhuttu, niistä keskustellaan ja pohditaan niitä.



*Moraalinen ja eettinen ajattelu.* Ajattelutaitojen kehitykseen liittyvänä, mutta kuitenkin omaksi näkemykseksi erottuvana valmiutena vanhemmat uskoivat myös moraalisen ja eettisen ajattelun kehittyvän.

V8: Kasvu kehittyy → oppii oikean ja väärän sekä alkaa tuntea vastuuta muista, erilaisuuden hyväksyminen.

*Yhteydet opetuksen vaikutuksiin.* Sen, että lapsi kehittyy tiedoissa ja taidoissa, ajattelutaidoissa ja moraalisessa ja eettisessä ajattelussa, nähtiin olevan yhteydessä koulun opetukseen. Opetuksen nähtiin siis vaikuttavan kehitykseen ainakin näillä alueilla.

V18: [Koululainen] kehittyy tietysti kaikissa asioissa, mitä koulussa opetetaan; lukeminen, laskeminen, kirjoittaminen, käden taidot.

V2: Maailmankuva avartuu tiedon ja oppimisen myötä.

*Minäkäsitys ja itsetunto.* Sitä, millaisia muutoksia näiden kehitysalueiden suhteen tapahtuu, vanhemmat eivät määritelleet kovin tarkasti, mutta heillä tuntui kuitenkin olevan selvä käsitys siitä, että muutoksia tapahtuu koululaisuuden myötä. Sosiaalinen vertailu oli ilmiö, jonka vanhemmat yhdistivät minäkäsityksen ja itsetunnon muutoksiin kouluiässä. Samoin jotkut vanhemmat olivat havainneet itsetunnon kehityksen yhteyden ”isoksi tulemiseen” kouluiässä.

V2: Minäkäsitys muuttuu.

V11: Omat asiat vahvistavat suuressakin perheessä omaa yksilöllisyyden tunnetta, kasvaminen ja sopivan vastuun ottaminen tuovat itsetuntoa.

V2: Hänen minäkäsitykseensä vaikuttavat muutkin lapset ja vanhemmat.

V5: Ekaluokkalainen alkaa jo verrata itseään toisiin, siinä mitä kukakin osaa ja on oppinut.

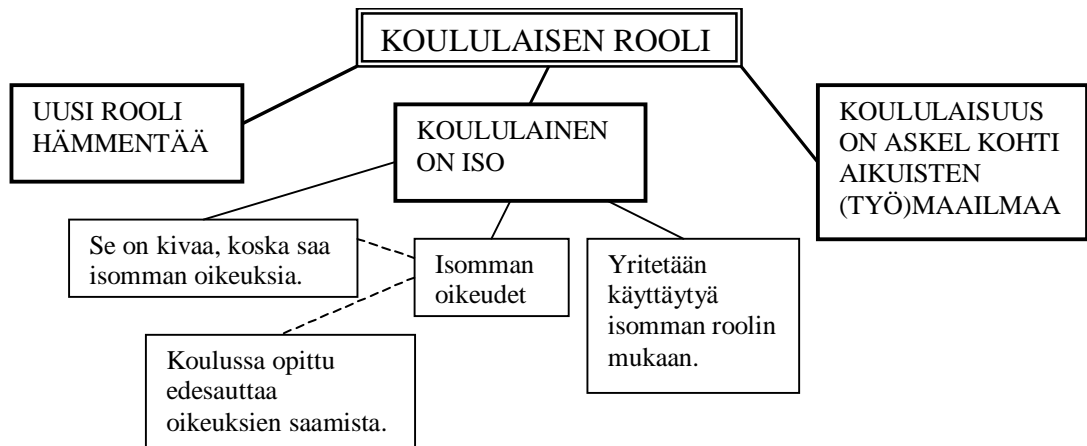
V14: Itsetuntokin kasvaa, ollaan jo niin isoa, että.

*Sosiaaliset taidot.* Koululainen nähtiin myös sosiaalisesti kehittyneemmäksi. Useissa vastauksissa tähän sosiaaliseen kehitykseen liitettiin lapsen ystävyysuhteet, joita tarkastellaan myöhemmin tarkemmin.

V6: Erityisesti sosiaaliset taidot kehittyvät.

### 7.3.2 Koululaisen rooli

Koululaisen rooli -teema jakautuu kolmeen pääluokkaan. Ensimmäinen luokka kuvaa uuden roolin aiheuttamaa hämmennystä. Toinen luokka ilmentää aineistosta varsin yleisesti noussutta näkemystä siitä, että koululainen on iso. Kolmas luokka kertoo koululaisen roolin yhteydestä aikuisten maailmaan ja työmaailmaan.



KUVIO 11. Koululaisen roolia kuvaava teema

*Uusi rooli hämmentää.* Vaikka koululaisen rooli myös vanhempien vastausten perusteella näyttää olevan lapselle mukava asia, joissakin vanhempien vastauksissa sen kerrottiin myös hieman hämmentävän lasta.

V7: Lapsi ajattelee olevansa jo iso, eikä tiedä saako/voiko enää olla pikkutyttö.

*Koululainen on iso.* Verratessaan esikoululaista ja koululaista sekä pohtiessaan koulun alkamista lapset toivat vahvasti esille mielipiteensä, jonka mukaan koululainen on iso. Myös vanhemmat olivat huomanneet lasten ajattelevan näin.

H: Onks sun mielestä mukavaa mennä ens vuonna kouluun?

T4: On.

H: Mikäs siinä on niin kivaa siinä kouluun menossa?

T4: Kasvaa isommaks.

H: Se on kivaa kasvaa isommaks?

T4: Joo.

H: Ai jaaa...! No mitäs luulet, leikkiiks ekaluokkalaisetki niitä samoja?

P9: Ei.

H: Ei. No miks ei ne leiki niitä samoja?

P9: Ne o isompia.

V2: Hän [lapsi] kuulee olevansa ”iso”.

V18: Lapsesta tulee ”iso” (omasta mielestään).

*Isomman oikeudet.* Useimmat lapset eivät osanneet suoraan määritellä sitä, miksi isoksi tuleminen on mukavaa, mutta vastauksista saattoi päätellä, että ainakin yhden syyn muodostavat isomman oikeudet.

H: Onks joku mitä esimerkiksi tää ekaluokkalainen saa tehdä mutta tää ei vielä saa tehdä, koska se on vasta eskari?

T2: No, kiipeä puuhun.

H: Miks se saa kiivetä sinne puuhun se koululainen, mutta eskari ei saa?

T2: Se o vähä isompi.

H: Luottaaks se äiti siihen sitte paremmin, ettei se kolo itteensä?

T2: Joo.

H: Nii juu, onko viä joku muu juttu? Onks vaikka joku, että jos nää ois vaikka samasta perheestä, ja sit tää on vasta eskarissa ja tää on jo ekalla luokalla niin saako tää niinku tehdä jotain erilaisia asioita sit kun se on isompi?

P2: Saa. Se saa olla enemmän yksin kotona.

H: Niin...Luottaaks ne vanhemmat sitten siihen enemmän?

P2: Luottaa.

H: No onks joku juttu minkä tää koululainen saa tehdä mutta eskari ei saa?

T8: On.

H: Mikä?

T8: Mennä yksin kavereille.

H: Minkähän takia se koululainen saa sitte mennä yksin kavereille mutta eskari ei?

T8: Koska se on tätä isompi.

*Koulussa opittu edesauttaa oikeuksien saamista.* Jotkut lapset kuvasivat vastauksissaan oikeuksien saamisen yhteyttä koulun opetukseen.

H: Onko sitten sillä koululaisella jotain semmosia oikeuksia, että se saa enemmän kun se on jo koululainen ja tää ois vasta eskarissa, niin onks joku mitä sen annetaan tehdä enemmän sen ekaluokkalaisen?

P5: No käydä enemmän kavereilla sillai yksin.

H: Onks se koulussa sitten oppinu sellasia taitoja minkä takia sen voi päästää sinne kavereille yksin?

P5: Turvallisuutta, miten kuljetaan, jos siinä on vaikka semmonen käytävä...

H: Jos nää ois vaikka samasta perheestä ja toinen ois eskari ja toinen koululainen, niin oisko joku juttu mitä se koululainen saa tehdä siks että se on vähän isompi ja se on jo koulussa?

P6: Vaikka se joka on isompi ja se saa ajaa isommalla pyörällä...

H: Saaks se mennä kauemmaks sillä pyörällä?

P6: Joo!

H: Oppiiks se koulussa jotain tärkeitä asioita, että sen uskaltaa päästää paremmin?

P6: Joo, kun mekin opeltiin liikennemerkkejä.

H: Onks jotain asioita, mitä koululainen saa tehdä mutta eskari ei vielä saa?  
 P12: Veistellä puukko.  
 H: Nii joo, minkä takia eskari ei vielä saisi veistellä puukko?  
 P12: Kun se voi sormeen mennä.  
 H: Niin se on niin vaarallista, mut osaaks se koululainen sitte jo paljon paremmin?  
 P12: Osa. Ku mun velikin osaa.  
 H: Opetetaaks sitä asiaa koulussa vai oppiiks se sen vähän niinku muute vaan koska siit on tullu niin iso?  
 P12: Se oppii sen koulussa.

*Yritetään käyttäytyä isomman roolin mukaan. Vanhempien mukaan lapsi olettaa koululaisena olevansa isompi. Lapsella on myös isomman roolista tietty käsitys, jonka mukaan hän yrittää käyttäytyä.*

V16: Hän ehkä kokee olevansa ”isompi” ja ainakin yrittää käyttäytyä sen mukaan.

*Koululaisuus on askel kohti aikuisten (työ)maailmaa. Lasten vastauksissa tästä näkemyksestä kertoivat lasten antamat käytännön esimerkit siitä, mitä koululainen voi tehdä. Vanhempien vastauksissa paljastavia olivat puolestaan kommentit siitä, että koulun alkaessa ”huoleton lapsuus” on ohitse.*

H: Olisko kiva päästä jo kouluun?  
 P9: No olis!  
 H: Jaa, mikäs siin ois kivaa?  
 P9: ...Musta on inhottavaa olla piäni.  
 H: Inhottavaa olla pieni... Niii, jos ois iso, niin saisko tehdä jotain erilaisia asioita?  
 P9: Sais.  
 H: Mitä esimerkiks sais tehdä?  
 P9: Sais moottorisahalla katkoo puita.  
 H: Saisko? Saisko ekaluokkalaine jo tehä nii?  
 P9: Sais!  
  
 H: Joo. Mitäs kun sää meet eskaripäivän jälkeen kotiin, niin mitäs sää teet yleensä?  
 P12: Meen ajeleen mönkijällä...  
 H: Meeekkö? Ja sää oot vasta eskarissa ja sää saat ajaa mönkijällä?  
 P12: Joo, mieän omalla, pienellä mönkijällä.  
 H: Vau. No, mitäs luulet, jos sää olisit jo ekaluokkalainen, niin tekisiks sää jotain erilaisia asioita koulun jälkeen? Tai saisiks sä tehdä jotain muuta, kivampaa?  
 P12: Tekisin läksyt.  
 H: Joo, sit pitäis tehdä läksyt, mut sit kun sää oisit tehny läksyt, ajelisiks sää sitteki vaikka mönkijällä?  
 P12: En vaan...menisin pihalle tekeen töitä.  
 H: Minkälaisia töitä sää voisit siellä pihalla tehdä?  
 P12: Pistää puita häkkii.  
 H: Se ois aikamoinen apu. Mut nytkö sää et viä jaksas tehdä sitä, kun sää oot eskari?  
 P12: Mmmm-y.  
 H: Niin, mut ekaluokkalainen pystyis jo auttaan?  
 P12: Nii-i.

H: Sit vaaditaaks tältä jotain erilaisia asioita tältä koululaiselta?

T3: Niin että se vähän auttaa vanhempia, kun pyytää.

H: Niin just, elikkä sen pitää vähän auttaa enemmän vanhempia...

T3: Nii.

H: Mitä semmosia asioita on missä esimerkiksi tommonen ekaluokkalainen osaa auttaa vanhempia?

T3: No niinku tiskaamisessa taikka sitte leipomisessa pyörittää jotain.

V2: Huoleton lapsuus lienee ohi...

V10: Odotan omatoimisuutta esim. petaa sänkynsä, osaa tehdä välipalaa itsellensä.

V14: Huoleton lapsuus jää taakse.

### 7.3.3 Koululaisella on velvollisuuksia ja häneen kohdistuu vaatimuksia

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä teemoista viimeinen kuvaa koululaisen velvollisuuksia ja häneen kohdistuvia vaatimuksia. Erilaisia koululaisen rooliin liittyviä velvollisuuksia ja vaatimuksia löytyi paljon – etenkin vanhemmat nostivat niitä esiin. Teema jakautui kahdeksaan pääluokkaan.



KUVIO 12. Koululaisuuteen liittyviä velvollisuuksia ja vaatimuksia kuvaava teema

*Vastuu itsestä, tavaroista ja läksyistä.* Eräänä selvänä koululaiseen kohdistuvana vaatimuksena etenkin vanhemmat näkivät vastuullisuuden. Vastuu koettiin jopa niin merkittävänä koululaiselle asetettuna vaatimuksena, että vastuuseen oppimisen nähtiin tekevän lapsesta koululaisen.

H: Onko joku semmonen, jos vaikka isä ja äiti sanoo, mitä tän koululaisen pitäis tehdä niinku enemmän, kun se on jo koulussa, mitä tän eskarin ei pidä tehdä?

T4: Huolehtia tavaroista!

V1: Ekalle luokalle mennessään lapseni pitäisi jo selviytyä itse - - tavaroidensa huolehtimisesta - - . Myös kotiläksyt täytyisi ilman ”patistelua” muistaa tehdä.

V7: Koululaisen pitää vastata tavaroistaan ja vaatetuksestaan itsenäisemmin.

V9: Koululaisen pitäisi oppia huolehtimaan omista tavaroistaan, repustaan, koulukirjoistaan jne. - - Toivottavasti osaa ottaa vastuuta enemmän, kuin tähän asti [esikoulussa].

V12: Lapsen pitää oppia huolehtimaan koulukirjoista ym. ”koulutarpeista” ja kuljettamaan niitä mukanaan koulun ja kodin väliä. Ekaluokkalaisen pitää oppia kantamaan vastuuta esim. koulutehtävien tekemisestä kotona.

V13: Odotan että ekaluokkalainen osaa jo hieman itsenäistä työskentelyä ja osaa huolehtia tavaroistaan.

V15: Odotan tunnollisuutta, vastuuta läksyistä, - - vastuuta kirjoista ym. tarvikkeista, joita koulussa tarvitaan.

V16: Läksyistä huolehtiminen (ositt. vanhempien valvonnassa). - - Kykyä hoitaa joitakin pieniä tehtäviä ja kertoa opettajalle, jos jokin painaa tai on muuten asiaa.

V14: Koululaisella velvollisuudet lisääntyvät, pitää muistaa, mistä tuli läksy. Pitää myös muistaa mitä tarvitaan liikuntatunnilla, sukset, luistimet ym. Kaiken kaikkiaan luulen, että eskarista tekee koululaisen ikä ja se, että lapsi vähitellen kasvaa koululaiseksi ja oppii ottamaan vastuuta läksyistään ja huolehtimaan muistakin tavaroistansa.

*Arjen taidot.* Näihin myös koulun ulkopuolisessa arkielämässä tarvittaviin perustaitoihin vanhemmat luokittelivat kuuluvaksi itsenäisen selviytymisen pukemisesta, wc:ssä käymisestä, hygieniasta ja ruokailusta. Myös kellon tunteminen ja oman etunimen kirjoittaminen kuuluivat näihin koululaiselta vaadittaviin arjen taitoihin.

V2: Koululaisen tulee jo pukea ja syödä itsenäisesti, selviytyä vessassa ja suihkussa itsenäisesti.

V4: Koululaisella tulisi olla hallinnassa ”perustaidot” (wc-käynnit, ruokailu - - ).

V15: Odotan ajantajua, aikataulujen noudattamista, kellon tuntemista.

V16: Odotan omatoimisuutta esim. vaatteiden pukeminen ja niistä huolehtiminen, wc-käynnit sujuvat ilman open muistutusta.

V2: Koululaisen pitäisi osata kirjoittaa nimensä (etunimi).

*Pitkäjänteisyys ja keskittymiskyky.* Näitä kouluopetuksen luonteeseen kiinteästi liittyviä valmiuksia monet vanhemmat ilmoittivat vaativansa lapseltaan. Näiden valmiuksien suhteen melko monessa vastauksessa oli kuitenkin nähtävissä ”toivomisen sävy”, mistä

voidaan päätellä, että osalle lapsista tämä vaatimus on melko suuri. Kuitenkin vanhemmat tietävät sen tärkeäksi kouluopetukseen liittyväksi asiaksi.

V4: Koululaiselta voi vaatia pitkäjänteisempää toimintaa - -.

V6: Lapsen pitää jaksaa olla paikoillaan, kuunnella ohjeita ja toimia niiden mukaan.

V14: Koululaiselta edellytetään, että jaksaa istua paikallaan koulutunnilla ja seurata opetusta.

V7: Pitäisi pystyä keskittymään koulutunneilla opetukseen.

V9: Toivoisin, että lapseni jaksaisi keskittyä kuuntelemaan ohjeita ja tekemään myös ohjeiden mukaan.

V12: Lapsen tulisi pystyä keskittymään ja seuraamaan opetusta.

V17: Odotan keskittymistä ja jaksamista.

*Sosiaaliset taidot.* Lähes kaikki vanhemmat mainitsivat sosiaaliset taidot jossakin muodossa koululaiselle kuuluviksi vaatimuksiksi. Monet kuvaukset vaadittavista sosiaalisista taidoista viittasivat vaatimukseen moraalisen ja eettisen ajattelun kehittämisestä, kuten esimerkiksi vaatimus siitä, että toiset lapset tulisi kyetä huomioimaan.

V2: Koululaisella tulisi olla paremmat sosiaaliset taidot kuin eskarilla. Eskari ei välttämättä ole kiinnostunut muiden seurasta tai osaa ottaa toisia huomioon.

V6: Täytyy tulla toimeen luokkatovereiden kanssa.

V9: Odotan, että lapseni osaa toimia ryhmässä, osaa leikkiä ja pelata muiden kanssa, saa kavereita ja ystäviä.

V15: Odotan sosiaalisia taitoja, sopeutumista ryhmään.

V13: Odotan että ekaluokkalainen osaa ottaa jo kaverin huomioon, että ei vain keskity itseensä.

V16: Kykyä ottaa toiset huomioon ja esim. odottaa vuoroaan eri tilanteissa.

V18: Koululaisen täytyy jo osata ”ryhmäkäyttäytyminen”. Opittava, että ei ole yksin, huomion keskipisteenä. Ottaa toiset huomioon.

*Koululaisen käytös(tavat).* Esikoulun ollessa vielä harjoittelupaikka monille taidoille, kuten myös niille asioille, joita suomalaisessa kulttuurissa pidetään hyvinä käytöstapoina, koululaisen velvollisuus on jo hallita nämä taidot.

V2: Lapselta vaaditaan koululaisen käytöstä.

V13: Myös ekaluokkalainen osaa ruokaila kauniisti, kiittää ruuasta ja tervehtiä.

*Itsenäisyys ja omatoimisuus.* Tähän vaatimukseen sisältyi myös vanhempien odotus kotoa ja perheestä irtautumisesta.

V3: Lapsen tulee olla omatoiminen ja reipas koulutielle lähtiessään.

V6: Täytyy olla sen verran itsenäisyyttä, että tulee hyvin toimeen koulupäivän ilman vanhempiansa.

V2: Lapsen on pakko erkaantua vanhemmistaan. Hänen on ajateltava enemmän itse, eikä tukeutua vanhempiin.

*Tiedollinen kehitys opetuksen tavoitteiden mukaan.* Jotkut vanhemmat ilmaisivat vaatimuksensa siitä, että lapsen pitäisi kyetä koulussa etenemään opetuksen tavoitteiden mukaan. Vastauksista ei tosin ilmene se, miten nopeasti esimerkiksi lukemaan tulisi oppia.

V9: Pitäisi oppia lukemaan, oppia kirjaimet ja numerot hyvin ekan luokan aikana.

V17: Odotan oppimista.

*Kouluoppiminen lisää velvollisuuksia ja vaatimuksia.* Vanhemmat ilmoittivat vaativansa oppimista koulun tavoitteiden mukaan, mutta lasten vastaukset kuvasivat näkemystä siitä, miten tämä kouluopetus lisää velvollisuuksia ja vaatimuksia. Lasten ilmaisemat vaatimukset tuntuvat olevan mieluisia asioita ja ne ovat jopa lähellä koululaisen rooliin kuuluvia oikeuksia, joista lapset antoivat monia esimerkkejä.

H: Tuuks sää nyt jo taksilla kouluun?

T4: Ei, mää tuun pyörällä.

H: Ai, no sulla ei varmaan oo kovin pitkä matka.

T4: Puoli kilsaa.

H: Tuuks sää ihan yksin sen aamulla vai tuleeko isä tai äiti sun kans?

T4: Isi!

H: No tuleekohan se isi sun kans sillonki pyörällä, kun sää oot jo ekalla?

T4: Ei.

H: Sää tuut sitten yksin?

T4: (nyökkää)

H: Onks teillä kotona ollu siitä puhetta, että sää voit sitten tulla yksin?

T4: On.

H: Mitäs sää luulet, osaaks sää noi liikennesäännöt sillon sitte?

T4: Osaan.

H: Ooks sää oppinu ne nyt jo tän vuoden aikana vai opiks sää ne sitten kun sää meet kouluun?

T4: Mää opin sitten kun mää meen kouluun.



H: Leipominen on jo aika vaikeeta, osaaks se [koululainen] siinäkin auttaa?  
 T3: Joo, niinku se äiti sanoo...että jos se osaa kerra lukee, niin sitte se lukee sitä ja pystyy auttaa sillä lailla.  
 H: Nii juu...Voiks tää [eskari] sitte tehdä samallaisia töitä kotona?  
 T3: No ei, ku tää ei osaa lukee!

*Kouluoppiminen kiinnostaa lasta. Kovin moni vanhempi ei ilmaissut vaatimustaan oppimisesta koulun tavoitteiden mukaan, mutta sitä vastoin kiinnostusta ja innokkuutta kouluoppimista kohtaan vaadittiin monissa vastauksissa.*

V2: Koululaisen tulisi olla kiinnostuneempi tiedollisesta ja taidollisesta oppimisesta.

V13: Usein innokkuus erilaisten asioiden oppimiseen on valtava koulun aloittamisen yhteydessä.

V15: Odotan halua oppia uusia asioita, kiinnostusta oppimiseen.

V1: Odotan että hän opiskelee innolla ja ilolla - - .

*Lapseen ei saisi kohdistaa suuria vaatimuksia. Vanhempien vastauksissa näkyi myös mielipiteitä, joiden mukaan kouluaan aloittavaa lasta ei saa vielä pitää liian isona. Koulutulokas ei ole vielä lainkaan iso ja häneen ei saa näin ollen kohdistaa kovin suuria vaatimuksiakaan. Kuitenkin kaikki tästä asiasta kirjoittaneet vanhemmat luettelivat monia koululaiseen kohdistettuja ja itsekin kohdistamia vaatimuksia. Näin ollen kyse lienee ennemminkin huolesta, että lapselle tulee liikaa paineita erilaisten vaatimusten ja velvollisuuksien lisääntyessä.*

V1: Mutta ensiluokkalainen on vieläkin mielestäni niin ”pieni”, etten aseta sen suurempia vaatimuksia. - - Kotona toivon, että edelleen ekaluokkalainenkin uskaltaa syliin kavuta kun siltä tuntuu, on sitten murheita tai muuten vain.

V3: Vaatia ei voi mitään erikoista, lapset ovat niin erilaisia, sisaruksetkin.

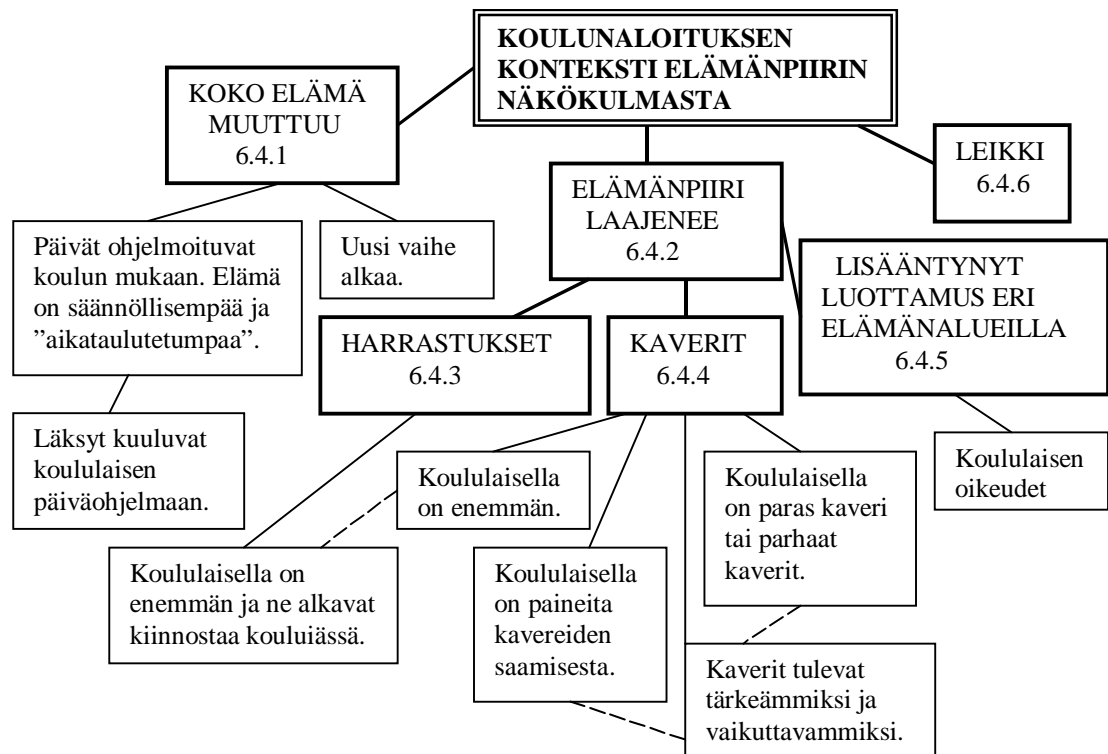
V4: Toisaalta joskus tuntuu siltä että ennen koulua lapsi toimi pitkäjänteisemmin ja paremmin asiat muistaen.

#### 7.4 Koulunaloituksen konteksti elämänpiirin näkökulmasta

Kolmannen tutkimuskysymykseni tarkoituksena on selvittää, millaisena koulunaloitus nähdään elämänpiirin näkökulmasta. Analysoidessani etsin aineistosta koulupäivän ulkopuolisesta ja koko koululaisen elämästä kertovia ilmauksia. *Kuudesta löytyneestä*

teemasta vain leikkiä käsittelevän alaluvun alussa on teemaa tarkentava käsittekartta.

Muihin viiteen teemaan liittyvät tarkentavat ainekset on sijoitettu kuvioon 13.



KUVIO 13. Koulunaloituksen konteksti elämänpiirin näkökulmasta

#### 7.4.1 Koko elämä muuttuu

*Päivät ohjelmoituvat koulun mukaan. Elämä on säännöllisempää ja*

*"aikataulutetumpaa". Etenkin vanhempien vastausten perusteella näyttää siltä, että koulunaloitus vaikuttaa lapsen koko elämään tavalla, jota ei yhdistetty esikouluun.*

*Vaikka alkuopetuksen koulupäivä ei yleensä ole esiopetuspäivää pidempi, koulunkäyntiin näyttää liittyvän asioita, jotka vaikuttavat koko päivän aikatauluun. Eräs syy ovat läksyt, joita käsitellään erikseen tarkemmin. Vanhemmat näkevät vapaa-ajan ja vapaan olemisen vähentyvän koulun myötä, mikä on varmasti yhteydessä läksyjen tekemiseen ja toisaalta myös velvollisuuden oppimisesta. Esimerkiksi lukemista voidaan harjoitella vanhempien ohjauksessa kotona, koska se nähdään taidoksi, joka tulisi oppia ensimmäisellä luokalla.*

*Aiemmin esille tulleeseen koulun "totisempaan ja työmäisempään luonteeseen" liittyen koulun nähtiin vaativan esikoulua enemmän tiettyä säännöllisyyttä koko*

elämään. Esimerkiksi esikoulussa lapsi voi vastaajien mukaan vielä levätä tarvittaessa, mutta koulussa on jaksettava seurata koko ajan tärkeää opetusta. Siksi aikaisesta nukkumaanmenosta ja virkeänä heräämisestä on huolehdittava. Koulun vaativampaan rooliin liittyi myös näkemys siitä, että koulun jälkeen on tärkeää syödä hyvin. Todennäköisesti myös esikoululaisten välipalasta ja syömisistä pidetään yhtä hyvää huolta, mutta kouluun liittyen nämä asiat nostetaan esille, mikä puolestaan kuvaa jälleen käsitystä koulun totisuudesta ja tärkeydestä.

Vastauksista näkyi selvästi se, miten koulun ajatellaan ikään kuin ohjelmoivan lapsen tiettyyn aikatauluun ja elämään kellon mukaan. Kyse ei voi olla joka-aamuisesta heräämisestä, kotiin tulosta päivän jälkeen ja arkipäivien erottumisesta viikonlopusta, sillä nämä asiat kuuluvat jo esikouluvaiheeseen. Näyttäisi mahdolliselta, että koulussa oppituntien ja välituntien muodossa noudatettu aikataulu ja aikuisten käsitys ajasta lineaarisena siirtyy jollakin tavalla lasten ajatteluun. Ehkä koululainen myös tutustuu lineaariseen aikaan ja kellon käyttöön ajan mittaamisen välineenä lisääntyneiden harrastusten yhteydessä. Myös koululaisen elämään liitetty uusi mahdollisuus ”käydä yksin enemmän kavereilla” voi sisältää kotiintuloajan, jota lapsen tulee itse seurata kellosta.

H: Mitäs sitten tää eskari voi tehdä kotona koulupäivän jälkeen?

T4: Piirtää...

H: Mitäs muuta se voi tehdä?

T4: No leikkiä...mennä ulos.

H: Mitäs sitten, kun tää koululainen menee kotiin, mitäs se tekee?

T4: Läksyt.

H: Varmasti, mitäs se sitten voi tehdä, kun ne on tehty?

T4: Syödä välipalaa.

H: Tuleeko vielä mieleen, mitä se voi tehdä?

T4: Mennä ulos.

V4: Koulun myötä vapaampi oleminen vähenee.

V9: Tulee tietty aikataulu elämään.

V10: Mielestäni lapseni oppii hahmottamaan ajan erilailta.

V11: Päivän rakenne esim. kesälomakauteen nähden säännöllistyy.

V12: Kotiin tulon jälkeen pitää aina huolehtia läksyjen teko. On tärkeää että lapsi lepää tarpeeksi että jaksaa taas herätä kouluun seuraavana päivänä. Koulun alku tuo tiettyjä ”rajoitteita” päivään ja jossain määrin muuttaa päivän rytmiä.

V13: Säännöllisyys ja rytmi saapuu lapsen elämään ellei sitä siihen mennessä ole ollut. Aikaisin nukkumaan, että jaksaa ahertaa koulupäivän. Koulun jälkeen kunnon välipala (meillä lapset vaativat perunoita!), läksyt ja loppupäivä vapaata puuhasteluun tai harrastuksiin.

V16: Koulusta tulee itsestänselvyys ja jopa viikonloppuna lapsi saattaa olla lähdössä kouluun automaattisesti. Vapaista ja lomista osataan ”nauttia” eri tavalla kuin ennen. Päivät muuttuvat ohjelmoiduimmiksi ja kotona pitää vielä tehdä läksyt, joten vapaa-aika vähenee. Usein koulussa tehtyjä asioita jatketaan kotona, esim. jotkut askartelut.

V17: Aikainen nukkumaanmeno ja läksyjenteko.

V18: Aamulla on herättävä ja illalla mentävä nukkuun. Täytyy alkaa elää kellon mukaan.

*Läksyt kuuluvat koululaisen päiväohjelmaan. Kuten jo edellä todettiin, läksyjen nähtiin tuovan osaltaan tiettyä säännöllisyyttä koululaisen koko päivään ja vaikuttavan myös vapaa-ajan määrään.*

H: Mitäs sitte kun tää eskari ja ekaluokkalainen menee kotiin, niin tekeeks ne jotain erilaisia juttuja siä kotona?

T3: Joo niinku tää tekee läksyjä [koululainen] ja tää voi leikkiä, ku tällä ei oo läksyjä.

H: No mitä sitten kun ne menee kotiin, tekeeks ne jotain erilaisia asioita?

P1: Tekee. Eskarit ei saa läksyä.

H: Mitäs sitte jos tää koululainen menee koulupäivän jälkeen kotiin ja äiti kysyy, että ”Moi oliko kiva koulupäivä? Mitä teit? Kerro, mitä teit koulussa?” Mitä se kertoo tää koululainen?

P7: No se kertoo niistä, että mitä se on tehny vaikka mitä tuli läksyä, nin se tekee ne heti, ettei sitten huomenna.

V1: On myös jaksettava koulun jälkeen kotitehtävät, joita eskariaikana ei ole ollut.

*Uusi vaihe alkaa. Vanhempien vastauksista oli poimittavissa ”kuin ohimennen heitettyjä kommentteja”, jotka kuvasivat ajatuksia siitä, että koululaisuus siirtää lapsen kokonaan uuteen elämänvaiheeseen ja ikään kuin pois pikkulapsen roolista.*

V1: Tietty jakso lapsen elämässä päättyy kun koulu alkaa.

V2: Huoleton lapsuus lienee ohi...

V14: Huoleton lapsuus jää taakse.

#### 7.4.2 Elämänpiiri laajenee

Osa vanhemmista kirjoitti vastauksissaan suoraan siitä, miten lapsen koko elämänpiiri laajenee koulunaloituksen myötä. Selvimmin tämä ilmiö kuitenkin näkyy harrastusten,

kavereiden ja lapsen saaman luottamuksen suhteen tapahtuneina muutoksina, joita tarkastellaan omina alalukuinaan.

V2: Elinpiiri laajenee.

V8: Elämä aikataulutuu uudella tavalla. Muutos pitäisi tuntea positiivisena. Lapsella alkaa vaihe jolloin hänen maailmansa laajenee, tulee uusia vaikutteita, koti ei enää ole ihan kokonaan hallitseva.

V11: Omat, perheen ulkopuoliset asiat, kuten kaverit, oma luokka ja oma ”ope” tulevat yhä tärkeämmiksi.

### 7.4.3 Harrastukset

*Koululaisella on enemmän harrastuksia ja ne alkavat kiinnostaa kouluikässä.* Lasten ja vanhempien vastauksissa harrastukset liitettiin kouluikään. Niiden nähtiin olevan yhteydessä kavereiden lisääntymiseen.

H: Onks näillä yhtä paljon kavereita eskarilla ja koululaisella?

P11: Ei.

H: Kummalla on enemmän?

P11: Koululaisella.

H: Miks koululaisella on enemmän kavereita?

P11: ...Kun ne harrastaa paljo...

H: Niin niil on kaikkia semmosia koulun ulkopuolisia harrastuksia niillä ekaluokkalaisilla?

P11: Ni.

H: Ja sieltä saa kavereita?

P11: Ym!

V1: Harrastuksia ehkä alkaa tulla enemmän kaveripiiriin isontuessa (TOIVOTTAVASTI!), ei tosin liikaa.

V8: Kaverit ja harrasteet lisääntyy.

V4: Erilaiset harrastukset alkavat kiinnostaa - - .

### 7.4.4 Kaverit

*Koululaisella on enemmän kavereita.* Lasten ja vanhempien mielestä koululaisella on enemmän kavereita. Kavereiden suurempi määrä selittyy joidenkin vastaajien mielestä osittain lisääntyneillä harrastuksilla. Myös koko elämänpiirin yleisellä laajenemisella ja vapaammilla mahdollisuuksilla tavata kavereita kouluajan ulkopuolella näyttäsi olevan yhteys niiden määrään.

H: No miksi koulussa on mukavampaa?  
T2: No... no kun on enemmän vähä kavereita.

H: Mikä siellä koulussa ois semmosta erityisen kivaa tälle eskarille?  
P7: Siellä on kavereita uusia, eikä niitä samoja aina.

H: Mitäs luulet, kummalla näistä on enemmän kavereita, ekaluokkalaisella vai eskarilla?  
T9: Varmaan ekaluokkalaisella.

H: No mitäs sitten luuleks, että jommalla kummalla on enemmän kavereita eskarilla vai koululaisella? Onks niillä sama ve...  
P9: Koululaisella tietysti o enemmän!

V6: Kaveripiiri kasvaa ja kavereista tulee tärkeitä.

*Koululaisella on paineita kavereiden saamisesta.* Joissakin vanhempien vastauksissa tuotiin esiin kokemus, että koulun alkaessa lapsi voi ottaa erityisiä paineita siitä, saako kavereita ja miten onnistuu ystävyysuhteissaan. Tämä näkemys vahvistaa mahdollisesti ajatusta siitä, että koululaiselle kaverit alkavat olla tärkeämpiä kuin esikoululaiselle.

V1: Paineita on varmasti myös lapsella siitä, saako kavereita.

V7: Kaverit saattavat muuttua, pelätään, saadaanko kavereita tai hyväksytäänkö mukaan välituntileikkeihin.

*Kaverit tulevat tärkeämmiksi ja vaikuttavammiksi.* Monet vanhemmat kertoivat suoraan havainnostaan, jonka mukaan kaverit tulevat koululaiselle tärkeämmiksi. Kavereiden vaikutus nähtiin myös voimakkaammaksi koululaisen elämässä kuin esikoululaisen.

V1: Myös kavereitten mielipiteillä ja tavoilla on varmasti suuri vaikutus [koululaiseen].

V11: Omat, perheen ulkopuoliset asiat, kuten kaverit, oma luokka ja oma ”ope” tulevat yhä tärkeämmiksi.

V13: Ainakin ryhmän ja kavereiden vaikutus ja merkitys kasvaa suuresti.

V15: Kaverit muuttuvat yhä tärkeämmiksi - - .

*Koululaisella on paras kaveri tai parhaat kaverit.* Koululaisten ystävyysluonteeseen oli vaikeaa päästä käsiksi vastausten perusteella – kaikki vastaajat puhuivat myös koko ajan kavereista eivätkä ystävistä. Eräs vanhempien esiin nostama piirre oli kuitenkin kouluun liittyvä ajatus parhaasta kaverista tai parhaista kavereista. Todennäköisesti ajatus liittyy oletukseen siitä, että koululaiselle kaverit ovat tärkeitä.

V14: Tulee paras, parhaat kaverit kuvaan mukaan, käydään kylässä koulukavereilla, koulukaverit käy kylässä.

#### 7.4.5 Lisääntynyt luottamus eri elämäalueilla

Lasten ja vanhempien antamista esimerkeistä päätellen koululaiseen luotetaan eri elämäalueilla selvästi esikoululaista enemmän. Koululaisen annetaan esimerkiksi käydä enemmän kavereilla, hänet voidaan jättää yksin kotiin tai hän voi kulkea yksin julkisissa kulkuneuvoissa. Ainakin lapsilla tähän lisääntyneeseen luottamukseen liittyivät myös oikeudet, ja tilanne nähtiinkin yleensä myönteisesti.

H: Nii juu, onko viä joku muu juttu? Onks vaikka joku, että jos nää ois vaikka samasta perheestä, ja sit tää on vasta eskarissa ja tää on jo ekalla luokalla niin saako tää niinku tehdä jotain erilaisia asioita sit kun se on isompi?

P2: Saa. Se saa olla enemmän yksin kotona.

H: Niin...Luottaaks ne vanhemmat sitten siihen enemmän?

P2: Luottaa.

H: Onko sitten sillä koululaisella jotain semmosia oikeuksia, että se saa enemmän kun se on jo koululainen ja tää ois vasta eskarissa, niin onks joku mitä sen annetaan tehdä enemmän sen ekaluokkalaisen?

P5: No käydä enemmän kavereilla sillai yksin.

H: Joo. Mitä sitte kun se on tehny ne läksyt ja hoitanu koululaise jutut nii mitäs muuta se voi sitten tehdä?

T6: Se voi kysyä äitiltä, että saako se mennä kaverillensa?

H: Ja äiti antaa sille luvan?

T6: Ni.

H: No onks joku juttu minkä tää koululainen saa tehdä mutta eskari ei saa?

T8: On.

H: Mikä?

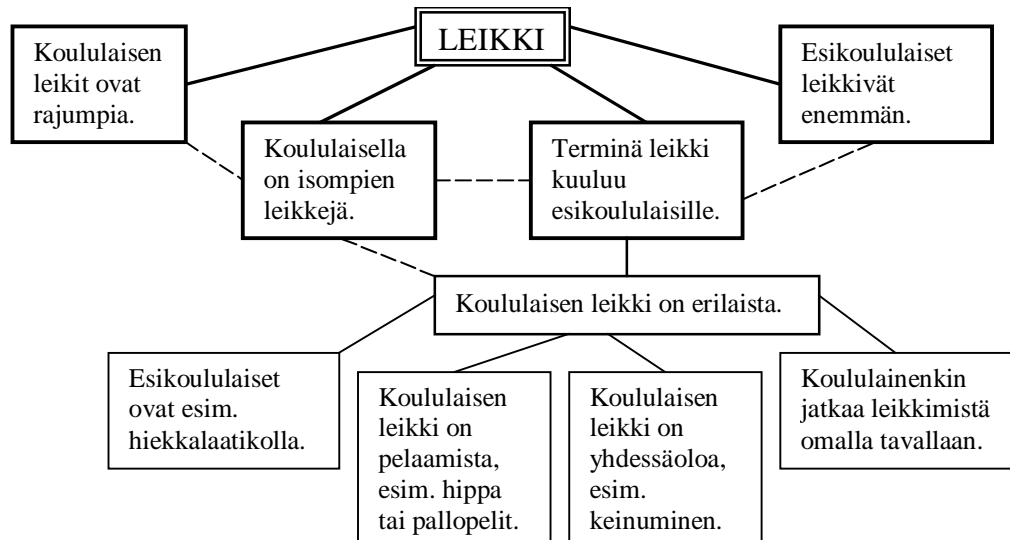
T8: Mennä yksin kavereille.

V10: Lapseni joutuu olemaan enemmän yksin koska olen töissä toisella paikkakunnalla ja pikkuvelikin on tarhassa. Joutuu käyttää ns. omaa päätään että saa ajan kulumaan.

V12: Lapseni on itsenäistynyt enemmän. Esimerkiksi hän on ensimmäistä kertaa matkustanut bussilla ja taxilla yksin ilman vanhempia.

#### 7.4.6 Leikki

Leikki -teeman pääluokat kuvaavat sitä, millainen merkitys ja asema leikillä nähdään olevan koulutulokkaan elämässä. Ensimmäinen pääluokka kertoo, että koululaisen leikit ovat rajumpia. Toisen luokan perusteella koululaisten leikkien voidaan sanoa oleva isompien leikkejä, johon liittyy myös kolmannen pääluokan mukainen näkemys siitä, että terminä leikki kuuluu esikoululaisille. Neljännen pääluokan mukaan esikoululaiset myös leikkivät enemmän.



KUVIO 14. Leikistä kertova teema

*Koululaisen leikit ovat rajumpia.* Etenkin poikien mielestä koululaisten leikit olivat rajumpia ja toisaalta tähän liittyi myös näkemys siitä, että isompien koululaisten annetaan leikkiä rajummin.

H: Tiäks sää sitte, jonku leikin mitä ne ekaluokkalaiset tekee tua ulkona? Ooks sää kattellu? Mitä ne leikkii tai tekee siälä?

P9: Jotai rajuja. - -

H: Onks joku muu juttu mitä se ekaluokkalainen saisi jo tehdä, mut sää et vielä saa?

P9: Ne saa jo tehdä paljo hurjempia leikkejä.

H: Nii, eikä aikuiset sitte kiellä niitä niin paljoo?

P9: Ei.

H: Onks sitten joku leikki tai muu, mitä koululainen saa leikkiä, mutta eskari ei viä saa?

P11: Sotaa...

H: Eskarilainen ei saa viä leikkiä sotaa?

P11: Ei.

H: Saaks koululaiset sitte leikkiä sitä?

P11: Saa.

V14: Leikit ehkä muuttuu rajummiksi - -.

*Terminä leikki kuuluu esikoululaisille.* Koululaisten leikkimistä tai vapaa-ajan puuhastelua ei yleensä rinnastettu esikoululaisten leikkimiseen, joka saattoi olla vaikkapa hiekkalaatikolla leikkimistä. Koululaisten leikkimistä kuvattiin lähinnä pelaamiseksi, joka on esimerkiksi littaa eli hippaa tai pallopelejä. Myös yhdessäolo esimerkiksi keinumisen muodossa oli koululaisten leikkiä tai ajanvietettä. Koululaisen leikki näyttääkin olevan enemmän ison lapsijoukon yhteistä tekemistä, jossa on yhteiset säännöt. On myös mahdollista, että esikouluikään liitetty leikkimääritelmä on lähellä



yksinleikkiä. Koululaisenkin nähtiin siis jatkavan leikkimistä, mutta erilaisessa muodossa kuin esikoululaisen.

H: Mitä ne sitte tekee välkillä, leikkiiks ne samoja leikkejä?

T3: No ei aina...niinku jotkut pelaa jalkapalloo ekasta luokasta ja...eskarit yleensä on hiekkalaatikolla taikka sitte menee tonne kiikkulautaan.

H: Mitäs nää eskarit puuhastelee ulkona?

P8: Leikkii...hiakkakasassa...tytöt...

H: Ai tytöt leikkii hiakkakasassa? - -

H: Mitäs ne ekaluukkaiset tuala ulkona tekee?

P8: Pelaa jalkapalloo.

V14: Autot, nuket, hiekkalaatikot jäävät vähitellen koululaiselta.

H: Mitäs ekaluokkalaiset usein tekee välitunnilla?

T4: Ne pelaa jalkapalloo.

H: Tekeeks ne [eskari ja ekaluokkalainen] vaikka välkillä sitten niinku yleensä erilaisia asioita?

P2: Tekee. Eskarilainen leikkii eskarilaisien kans, mutta koululainen voi vaikka keinua ja olla liukkarilittaa.

H: Mitä ois semmosia erilaisia mitä eskari ja ekaluokkalainen tekee välkällä?

P5: Eskarilaiset enemmän leikkii niitä kaikkia leikkejä.

H: Mitäs sitten ekaluokkalaiset tekee?

P5: Jotkut keinuu ja menee liukkarilittaa.

V14: Leikit ehkä muuttuu rajummiksi ja ehkä tulee nämä jalkapallot, lentopallot ja tällaiset muut yhteispelit enemmän kuvaan mukaan.

V1: Uskon myös, ettei leikkiminen loppu koulun alettua meidän eskarilaiselta, hän on niin kova leikkimään ja siinä saa tunteitansa purkaa ja myös rentoutua ja päästä irti hetkeksi koulumaailmasta.

*Esikoululaiset leikkivät enemmän.* Näkemykset siitä, että esikoululaiset leikkivät enemmän, tukivat myös käsitystä, jonka mukaan leikki ymmärrettiin enemmän lapselliseksi toiminnaksi, joka ei enää terminä niinkään vastaa ”ison” koululaisen puuhastelua tai vapaa-ajanvieton tapoja. Kuitenkin huomioitaessa edellä annetut määritelmät siitä, mitä koululaisen leikki on, lienee selvää, että koulunsa aloittanut lapsi käyttää leikkiin ainakin lähes yhtä paljon aikaa, kuin esikoululainen. Esimerkiksi lisääntynyt kavereiden kanssa vietetty aika vain tuo uusia – sosiaalisempia – leikin muotoja mukanaan. Mahdollista on myös, että koululaiset eivät vain myönnä, että leikki kuuluu esikoululaisen tavoin heidän päiväänsä, koska koululaisen pitää käyttäytyä isomman tavoin – leikkiminen ei siis sovi koululaisen rooliin.

H: Onks joku muu juttu viä miks se näyttää eskarilaiselta?

P3: Leikkii enemmän.

H: Mitäs sitte, voisko nää leikkiä yhdessä?

P12: Tää leikkii enemmän.

H: Niin siis se eskari leikkii enemmän.

P12: Joo.

V15: Koululaisella leikkiminen vähenee.

V17: Leikkien vähentyminen.

*Koululaisilla on isompien leikkejä.* Lapset osasivat kuvata koululaisten leikkejä isompien leikeiksi, mutta vastauksista oli vaikea päätellä, mitä isompien leikit voisivat olla. Näillä isompien leikeillä näytti kuitenkin olevan yhteys siihen, millaisiksi koululaisten leikkejä kuvattiin. Näin ollen isompien leikit voivat olla pelejä ja kavereiden kanssa jaettua aikaa.

H: Tuleeks sulle mieleen, mitä koulussa tehdään, mutta eskarissa ei?

T2: Ne [koululaiset] niinku leikkii sillai että, ne niinku... ne ei leiki samanlailla, ku esikoululaiset, vaan ne leikkii niinku, niinku semmosia isompie leikkejä.

H: Tuleeks sulle joku isompien leikki mieleen?

T2: Pelataan jalkapalloo...

H: Mitäs leikkejä sää yleensä leikit ulkona?

P9: Mää leiki Digimonta ja Pokemonta.

H: Leikittekte Digimonia ja Pokemonia!?

P9: Leikitää.

H: Ai jaaa...! No mitäs luulet, leikkiiks ekaluokkalaisetki niitä samoja?

P9: Ei.

H: Ei. No miks ei ne leiki niitä samoja?

P9: Ne o isompii.

H: Nii, ne on vähän isompia, se on totta. Tiäks sä sitte jonku leiki...

P9: JA ne ei katso sellasii lastenohjelmii!

H: Mitäs leikkejä te eskarit leikitte tua pihalla? Mitä sää oot leikkiny?

P10: Pokemonia.

H: No leikkiiks noi samanlaisia leikkejä noi koululaiset?

P10: Ei.

H: No minkä takia ne ei leiki Pokemonia?

P10: Ne on isompia.

V14: Eskareitten leikit on varmaan rauhallisempia "lasten leikkejä".

## 8 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU

Tässä tutkimuksessa lapsen koulunaloitusvaihetta tarkasteltiin tilanteessa, jossa lapsi on ensin osallistunut koulun yhteydessä järjestettävään esiopetukseen. Tutkimusteemana tämä oli melko uusi. Niiden kolmen vuoden aikana, joina tutkimukseen osallistuneet Stormin koulupiirin ikäluokat ovat käyneet esikoulunsa, kartuttaneet kokemuksiaan ja muodostaneet käsityksiään koulunaloituksesta, esikoulu on etsinyt paikkaansa ja toteutusmuotojaan koko Suomessa. Tutkimusaineisto kuvaakin eräänlaisen siirtymäkauden tilannetta. Stormissa esikoulu on näinä vuosina tutkimusjoukkoon kuuluvien lasten kautta muodostunut osaksi koulun arkea. Koulunaloitus siirtymänä oman koulun eskarista oppivelvollisuuden piiriin on uutena ilmiönä tullut osaksi tutkimusaineistoon kuuluvien lasten ja heidän vanhempiensa ajatus- ja kokemusmaailmaa.

### 8.1 Merkittävä ja myönteiseksi koettu siirtymäkausi

Tutkimustuloksia kokonaisuutena tarkasteltaessa voidaan todeta, että lapset kokevat koulunaloitusvaiheeseen liittyvän paljon muutoksia. He ovat ennen koulunaloitusta olleet vuoden samassa kouluympäristössä, nähneet koulun toimintatapoja ja esimerkiksi osallistuneet toisinaan alkuopetusluokan kanssa yhteisille liikuntatunneille. Yhdessä vanhempiensa kanssa he näkevät kuitenkin kaikilla kontekstin osa-alueilla tapahtuvan selviä muutoksia. Näyttää siis siltä, että koulunaloitus on näissäkin olosuhteissa selvä siirtymäkausi (vrt. Varmola 1985, 22), elämäntapahtuma (vrt. Baltes ym. 1980, 74–76), elämänvaihe (vrt. esim. Nurmi 1998, 258) ja kehitystehtävä (vrt. esim. Nurmi & Salmela-Aro 2002, 56).

Koulunaloitus näyttää olevan lapselle hyvin myönteinen asia. Lapsille monet koulunaloitukseen liittyvät muutokset, kuten tehokkaan oppimisen ja uuden vastuun sekä vapauksien lisääntyminen, ovat luonnollisia ja myönteisiä asioita. Lasten myönteisen suhtautumisen koulunaloitukseen liittyviä muutoksia kohtaan totesivat tutkimuksessaan myös Pramling ym. (1995, 61–63). Perinteisesti koulunaloitukseen liitetyt ajatuksen kouluvalmiudesta (mm. Härkönen 2002, 46) eivät tunnu olevan ainakaan päällimmäisinä murheina vanhempien mielessä, vaan esikoulun nähtiin

valmistavan sopivalla tavalla lasta koulussa tarvittaviin taitoihin ja sosiaalisiin valmiuksiin. Myöskään jännitystä tai pelkoa ei liitetty koulunaloitukseen, vaan se oli kaiken kaikkiaan odotettu ja myönteinen asia lapsen elämässä.

Koulunaloitus on Stormin kyläkoulun koulupiirin lasten elämässä hyvin merkittävä asia. Esi- ja alkuopetuksen ympäristöjen lähentymisestä huolimatta siihen liittyy paljon muutoksia. Näyttää myös siltä, että koulunaloituksen merkitys lapselle määräytyy etenkin lasten, vanhempien ja koko ympäristön antamien sosiaalisten merkitysten kautta. Tämä tulos on yhdensuuntainen päivähoitonaloituksen kontekstia tarkastelleen Munterin ja Siren-Tiusasen (1999, 189) tutkimuksen tulosten kanssa. Koulunaloituksen taakse ikään kuin kätkeytyy monia sosiaalisia merkityksiä, joiden vuoksi koulunaloitus koetaan isoksi asiaksi lapsen elämässä. Tämä merkityksellisyys on todennäköisesti yhteydessä edellä todettuun ajatukseen koulunaloituksesta siirtymä kautena, elämäntapahtumana, elämänvaiheena ja kehitystehtävänä.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on löydettävissä mahdollisia selityksiä sille, miksi koulunaloitus on lapsille niin merkittävä ja suuria muutoksia sisältävä asia, vaikka saman koulun yhteydessä käydyn esikoulun voidaan olettaa tasoittavan koulunaloitusta. Kaikki selitykset ovat yhteydessä lasten, vanhempien ja koko ympäristön koulunaloitukselle antamiin sosiaalisiin merkityksiin. Ensinnäkin oppivelvollisuuden aloittaminen tuo mukanaan yhteiskunnassa jaetut yhteiset näkemykset ja osittain stereotyyppiset käsitykset koulusta. Tällaisia toimintaan heijastuvia käsityksiä ovat esimerkiksi ajatukset koulun esikoulua totisemmasta ja työmäisemmästä luonteesta tai siitä, että koululaisen ei enää kuulu leikkiä esikoululaisen tavoin. Esimerkiksi yhteiskunnan koululle asettama tehtävä vastuullisten ja työn merkityksen ymmärtävien kansalaisten kasvattamisesta näyttää siis muodostuneen osaksi tämän tutkimusjoukon käsityksiä.

Toiseksi koulunaloituksen merkityksellisyys lapselle selittyy sillä, että se on vanhemmille ja koko ympäristölle selvä mahdollisuus siirtää lapsi uuteen ikärooliin (vrt. Hagestad & Neugarten 1985, 35). Tämä pyrkimys näkyy muuttuneena toimintana, joka vaikuttaa lapseen. Koulunaloitukseen liittyykin selkeitä roolimutoksia, kun vanhemmat asettavat lapsen uuteen vastuullisempaan rooliin. Samoin opettajan ja koko ympäröivän instituution rooli suhteessa lapseen muuttuu. Oman kulttuurin ja opetussuunnitelman mukaan toimiva kouluinstituutio odottaa koululaisen roolissa pysymistä esimerkiksi vaatimalla lapselta koululaiselle sopivaa käytöstä ja yhteisten toimintatapojen noudattamista. Myös vanhempien rooli muuttuu, sillä lasten ja

vanhempien suhdetta alkavat määrittää aivan uudella tavalla koululaiselle kuuluvat velvollisuudet ja oikeudet. Koulunaloitus näyttäisikin olevan myös suomalaisille vanhemmille ”merkkipaalu”, joka saa heidät muuttamaan käytöstään ja asettamaan lapsensa uuteen asemaan ja vaiheeseen (vrt. Cole & Cole 1989, 406; Goodnow & Collins 1990, 25).

Kolmanneksi koulunaloituksesta tekevät ainutlaatuisen sellaiset koko elämänpiiriä laajentavat asiat, jotka liitetään kulttuurisesti koululaisen rooliin ja kyseiseen ikäkauteen. Tällaisia lasten vapautta ja itsenäisyyttä lisääviä oikeuksia ovat lisääntyneet harrastukset, ystävyysuhteet ja uusi vastuu eri elämänalueilla. Lapset ovat hyvin tietoisia näistä koulunaloitukseen ja koululaiseksi tulemiseen liittyvistä oikeuksistaan. On myös mahdollista, että tieto niistä motivoi lapsia toimimaan ympäristön asettaman ”ison koululaisen” roolin mukaisesti.

## 8.2 Joustava esi- ja kouluopetuksen erilaisista instituutioista huolimatta

Esikoulun järjestäminen koulun yhteydessä on usein nostanut esiin kysymyksen esikoulun muuttumisesta koulumaiseksi. Esimerkiksi Ruotsissa kaiken esiopetustoiminnan siirryttyä alakoulujen yhteyteen tai niiden välittömään läheisyyteen koulumaisuuden on todettu painottuneen myös esikoulun puolella (vrt. Härkönen 2002, 75). Tämän tutkimuksen tuloksissa ei ole merkkejä tämän suuntaisesta kehityksestä Stormin kyläkoulussa. Siellä esikoulu ei ole siis ”aikaistettua koulunaloitusta” (vrt. Virtanen 1998, 217), vaan se on lapsuuden vaihe, johon esimerkiksi leikki kuuluu olennaisena osana.

Tätä johtopäätöstä tukee ensinnäkin se, että tutkimustuloksissa esi- ja kouluopetusta määrittelevät hyvin erilaiset seikat. Toiseksi tässä tutkimuksessa lasten ja vanhempien näihin instituutioihin liittämät näkemykset kuvaavat selvästi niiden taustalle perinteisesti liitettyjä ja tavoitteena olevia pedagogisia näkemyksiä (vrt. esim. Persson 1995, 47). Tällaisia näkemyksiä ovat muun muassa esikoulun oppimisen ja kaiken toiminnan vapaaehtoinen ja kokonaisvaltainen luonne sekä esikoulun sosiaalisten taitojen kehittämisen painotus (mm. Pramling ym. 1995, 65; Rinne & Kivinen 1985, 324). Kolmantena perusteluna koulun ja esikoulun omalaatuisuuden puolesta voidaan nähdä se, että esikoulun ja koulun eroja tutkimustuloksissa määrittävät hyvin vahvasti niiden omista opetussuunnitelmien perusteista nousevat näkemykset (vrt.

taulukko 1). Näistä perusteista nousevia esi- ja alkuopetuksen eroja, jotka näkyvät tutkimustuloksista, ovat esimerkiksi koulun tavoitteellisuus, ainejakoisuus, vastuun painotus ja leikin luonteen muuttuminen.

Tutkimustulosten perusteella herää kysymys esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden erillisyyden tarpeellisuudesta. Ruotsissa, jossa esiopetus on koulumaistunut sen siirryttyä koulujen yhteyteen, opetussuunnitelman perusteet ovat yhteiset 6–16-vuotiaille (Härkönen 2002, 75), mutta Suomessa esi- ja alkuopetusta koskevat omat perusteensa. Lienee siis mahdollista, että opetussuunnitelman perusteiden erillisyyden ansiosta esiopetus ei ainakaan Stormissa ole muuttunut koulumaiseksi, vaikka se olosuhteiden puolesta olisi hyvin mahdollista.

Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmiin liittyy Suomessa ajatus jatkumosta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7). Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että kyläkouluyhteisössä, jossa esiopetusta toteutetaan kiinteästi koulun yhteydessä ja koulutoimen alaisuudessa, esi- ja alkuopetuksen välille muodostuu jatkumo – ainakin koulunaloitus on joustava. Lienee mahdollista, että jatkumon luomista hankaloittavista ongelmista osa tasoittuu käytännön järjestelyiden myötä ikään kuin itsestään. (Vrt. Poikonen 1999, 124–125.) Tämän tutkimuksen perusteella näyttääkin siltä, että nykyinen jatkumoa tavoitteleva erillisten opetussuunnitelmien malli sopii kyläkouluun, jossa esiopetusryhmä toimii koulun yhteydessä. Koulunaloituksesta tulee joustava esi- ja alkuopetuksen erilaisista painotuksista huolimatta.

### 8.3 Tarpeellinen, luonnollinen ja myönteinen kehityshaaste

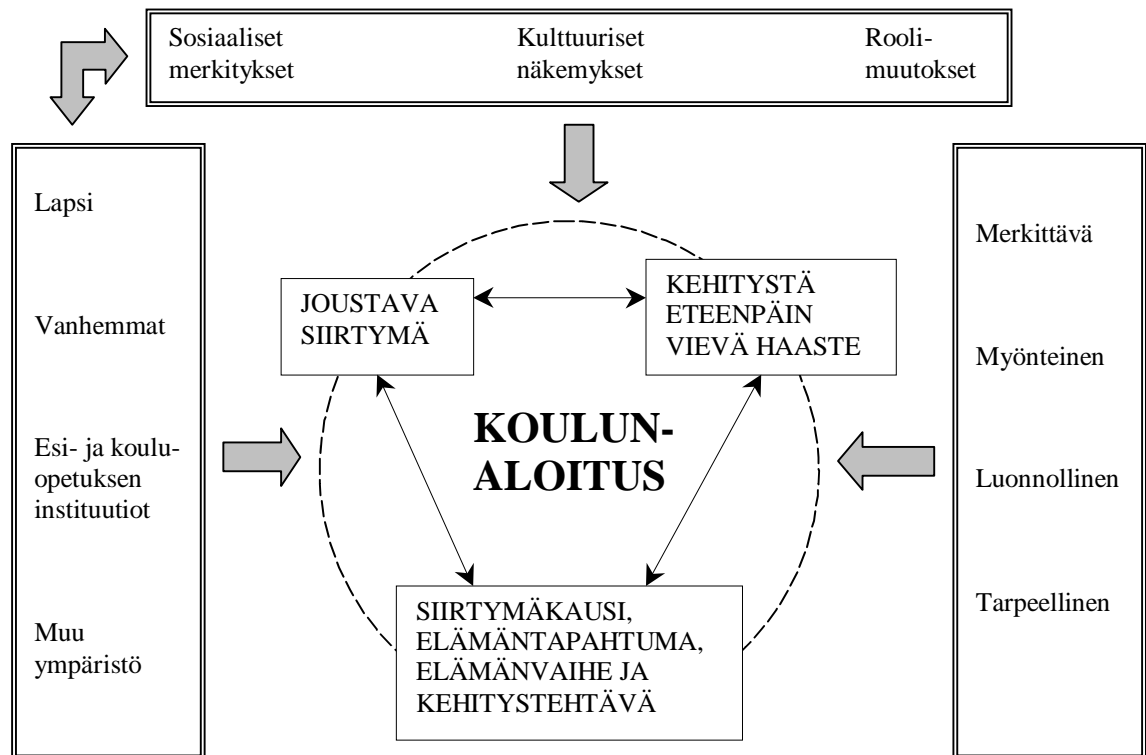
Koulunaloitus on koulun yhteydessä käydystä esiopetuksesta huolimatta lasten elämässä merkittävä ja iso asia, johon liittyy monia muutoksia eri elämänalueilla, kuten aiemmin todettiin. Monista muutoksista huolimatta koulunaloitus nähtiin kuitenkin myönteisenä asiana. Samoin nykyisen jatkumoa tavoittelevan erillisten opetussuunnitelmien mallin voidaan olettaa helpottavan koulunaloitusta tämän tutkimuksen olosuhteissa. Näyttääkin siltä, että koulunaloituksesta ei Stormin olosuhteissa muodostu lapsen kasvu- ja kehitystapahtumaa häiritsevää kynnystä (vrt. Persson 1995, 53).

Eräänlaisen koulunaloitukseen liittyvän kynnyksen olemassaolo voidaan kuitenkin todeta silloinkin, kun esikoulu toimii koulun yhteydessä. Lapset ja vanhemmat eivät

kuitenkaan tässä tutkimuksessa nähneet tätä monien muutosten sävyttämää siirtymäkautta – koulunaloitusta – kehitystapahtumaa häiritsevänä kynnyksenä. Se oli pikemminkin kehitystä eteenpäin vievä luonnollinen elämäntapahtuma, elämänvaihe ja kehitystehtävä. Näihin elämäntapahtumista ajattelusta nouseviin käsitteisiin sisältyy ajatus kehityksen etenemisestä yksilön kohtaamien sosiaalisten paineiden, odotusten, roolien ja mahdollisuuksien avulla (vrt. esim. Nurmi & Salmela-Aro 2002, 56). Koulunaloitusvaiheeseen liittyviin kehitys- ja elämänmuutoksiin suhtauduttiinkin myönteisesti ja kehitystä koettiin tapahtuvan paljon.

Kehityksellisiin valmiuksiin liittyvät asiat tulevat ajankohtaisiksi koulunaloitusvaiheessa. Tutkimustuloksissa esikoulun tehtävä nähtiin kouluoppimiseen valmistavana. Esimerkiksi käytöstapoja tai tiedollisia ja taidollisia valmiuksia harjoitellaan esikoulussa, mutta koululaisen pitää jo osata monet asiat ja kehittyä selvästi. Koululaiseen kohdistuu vanhempien, koulun ja koko ympäristön taholta monia vaatimuksia. Näiden vaatimusten voidaan sanoa olevan kohtuullisia siinä mielessä, että ne olivat tutkimustuloksissa hyvin yhdensuuntaisia erilaisten kehitysteorioista nousevien koulutulokkaan kehityksellisiä valmiuksia kuvaavien näkemysten kanssa (vrt. luku 4). Vaatimusten kohtuullisuuden puolesta puhuu myös se, että tutkimustuloksista ei ole missään kohtaa nähtävissä lasten kokemusta liian suurista vaatimuksista. Näin ollen voidaan todeta, että koulunaloituksesta ei muodostu Stormin olosuhteissa lapsen kasvu- ja kehitystapahtumaa häiritsevää kynnystä, vaan se on kehitystä eteenpäin vievä haaste, joka yleensä koetaan tarpeelliseksi, luonnolliseksi ja myönteiseksi asiaksi.

Tässä tutkimuksessa on pyritty syventämään tietoa siitä, miten koulunaloitus jäsentyy tilanteessa, jossa lapsi aloittaa koulun käytyään esikoulun saman koulun yhteydessä. Pyrin kuvaamaan ilmiötä tämän tutkimuksen tulosten pohjalta kuviossa 15. Lapsen koulunaloitusta kuvaavat kolme väittämää näkyvät kuvion keskellä. Ne ovat yhteydessä toisiinsa. Koulunaloitukseen kuuluvat osapuolet näkyvät vasemmassa pystypalkissa. Yläreunan vaakapalkissa ovat nähtävissä koulunaloituksen merkitystä luovat tekijät. Oikean puoleisen pystypalkin termit puolestaan kuvaavat koulunaloitusta määrittäviä kokemuksia. Koulunaloituksen osapuolet ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa koulunaloituksen merkitystä luovien tekijöiden kanssa, sillä sosiaaliset merkitykset, kulttuuriset näkemykset ja roolimutokset syntyvät osapuolten ajattelun ja toiminnan tuloksena. Kaikkien palkkien sisältö vaikuttaa omalta osaltaan siihen, miten koulunaloitus määritellään ja kokonaisuus ymmärretään.



KUVIO 15. Koulun yhteydessä järjestettävään esiopetukseen osallistuneen lapsen koulunaloitus lasten ja vanhempien kuvaamana

## 9 KUN TUTKIMUSPROSESSINI LÄHESTYÄ LOPPUAAN

Tutkimuksen tekeminen on ollut kaikissa vaiheissaan minulle – tutkijalle – hyvin henkilökohtainen prosessi. Omien kokemusteni lisäksi tarkastelen tässä viimeisessä luvussa koko tutkimusprosessini eettisyyttä ja luotettavuutta. Ihmistieteissä joudutaan eettisten kysymysten eteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Laadullisessa tapaustutkimuksessa ne ovat olemassa jo ennen tutkimusta ja ne ovat läsnä tutkimuksen toteuttamisesta sen raportointiin. Tutkijan on oltava koko ajan tietoinen näistä kysymyksistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20). Eettiset kysymykset liittyvät läheisesti myös tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen. Ruoppilan (1999, 48) mukaan tutkimustyön laatu voidaankin määritellä olennaiseksi eettiseksi kysymykseksi.



## 9.1 Eettiset kysymykset

Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tärkeimpinä eettisinä periaatteina mainitaan yleensä informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20). Näiden periaatteiden mukaisesti tutkimukseeni osallistuneet lapset on yksilöity tutkimustuloksissa vain sukupuolen ja ikäluokan mukaan, jolloin lasten tunnistaminen ei ole mahdollista. Vanhemmat esiintyivät nimettöminä jo vastatessaan kyselyyn, joten myös heidän kohdallaan luottamuksellisuus ja yksityisyys on turvattu. Pidän mielessäni kaikki edellä mainitut eettiset periaatteet myös käsitellessäni tutkimusaineistoa ja tehdessäni tulkintoja, kuten olin luvannut tutkittaville kysyessäni tutkimusluvat.

Munlerin ja Siren-Tiusasen (1999, 181) mukaan suhtautuminen tutkittaviin ja yhteistyökumppaneihin on tärkeä tutkimuseettinen kysymys. Tasavertaisen, avoimen ja luottamuksellisen yhteistyön avulla pyrin pääsemään sisään tutkittavieni kokemusmaailmaan ja yhteisöön (myös Basseyn 1999, 73–74; Stake 1998, 103). Lasten hyvinvoinnin ja terveen kehityksen ylläpitäminen ja tukeminen on Ruoppilan (1999, 29) mukaan kaiken lapsiin suuntautuvan tutkimuksen ylin ohje. Pyrin noudattamaan tutkimuksessani Ruoppilan (1999, 27–28) ohjeita, kun kysyin tutkimukseen suostumusluvat lasten vanhemmilta, mutta annoin lapsille itselleen mahdollisuuden kieltäytyä haastattelusta. Pyrin myös laatimaan tutkimuskysymykset sopiviksi esi- ja alkuopetusikäisille lapsille. Koska tutkittava aihe ei ollut erityisen arkaluontoinen, tätä lasten haavoittuvuuteen liittyvää eettistä näkökulmaa oli helppo toteuttaa.

## 9.2 Luotettavuuteen liittyvät kysymykset

Tutkimuksen luotettavuutta on tarkoituksenmukaista pohtia hieman perinteisestä käytännöstä poiketen, kun kyseessä on laadullinen tapaustutkimus (Uusitalo 1991, 81–82). Vaikka totutuista reliabiliuden ja validiuden käsitteistä voidaan luopua, tutkimuksessa on edelleen pyrittävä paljastamaan mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188–189). Laadullisessa tutkimuksessa keskeisin luotettavuuteen liittyvä seikka on itse tutkija, sillä hänen subjektiivisuutensa, odotuksensa ja aiemmat tietonsa vaikuttavat väistämättä koko tutkimusprosessiin (Ahonen 1994, 122; Eskola & Suoranta 1998, 211; Hirsjärvi &

Hurme 2000, 189; Patton 1990, 461). Tutkijan onkin tiedostettava omat arvonsa, asenteensa ja käsityksensä. Niitä on myös eriteltävä koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 1998, 211; Munter & Siren-Tiusanen 1999, 191.)

Omat arvoni, asenteeni ja käsitykseni olivat vahvasti läsnä aivan tutkimuksen alusta alkaen, sillä niiden pohjalta valitsin tutkimusaiheeni. Tuomalla julki näkemyksiäni ja arvojani olen pyrkinyt takaamaan sen, että ne eivät muodostu tutkimukseni heikkoudeksi. On kuitenkin myönnettävä, että tulkitessani aineistoa oli välillä vaikeaa irrottautua omista ennako-oletuksistani. Usein mietin, etsinkö aineistosta todisteita omille epäilyilleni ja jätänkö huomiotta arvokkaita näkemyksiä. Toisinaan näiden pohdintojen seurauksena muutin analyysiluokkiani, mutta yleensä kuitenkin nukutun yön jälkeen olen yhä sitä mieltä, että pohtimani asiat nousivat aidosti aineistosta. Lukijalle pyrin tarjoamaan mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta kuvaamalla tarkasti kaikkia prosessin vaiheita (vrt. Ahonen 1994, 131). Kun nyt tarkastelen koko tutkimusprosessiani, voin yhtyä Munterin ja Siren-Tiusanen (1999, 191) näkemykseen siitä, että tutkimuskohteen henkilökohtaisuus on lopulta laadullisen tutkimuksen rikkaus.

Tapaustudkimusta ei yleensä ole valittu tyypillisenä tapauksena, vaan tutkijan oman mielenkiinnon mukaan (Basse 1999, 75). Alasuutarin (1995, 222) mielestä yleistämisen sijaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä tulisikin käyttää mieluummin suhteuttamisen termiä. Tätä tutkimusta ovat suunnanneet tutkijan omat kiinnostuksenkohteet, ja yleistämisen sijaan tarkastellaan tutkimuksen suhteuttamista. Näkisin, että tutkimus on suhteutettavissa myös oman tutkimusjoukkoni ulkopuolelle, sillä analyysi tavoittaa jotakin myös nimenomaisen aineiston ulkopuolelta. Suomessa on monia lapsia, jotka aloittavat koulunsa kyläkoulussa käytyään ensin sen yhteydessä järjestetyn esikoulun. (vrt. Alasuutari 1995, 222.) Tutkimustulokset kertovat nähdäkseni myös asioita, jotka kuvaavat yleisesti koulunaloitusvaihetta lapsen elämässä. Näiden tulosten ja tarjoamani kuvauksen pohjalta esimerkiksi kouluun menevien lasten vanhemmat ja alkuopettajat voivat soveltaa tuloksia omaan käyttöönsä vertaamalla omaa tilannettaan tutkittuun tapaukseen (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 65; Syrjälä 1994, 17).

Uusitalon (1991, 84) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen voi liittyä vaatimus analyysin toistettavuudesta, jolloin tutkijan tulee aineistoa käsitellessään noudattaa yksiselitteisiä luokittelu- ja tulkintasääntöjä. Juuri tällaiseen johdonmukaisuuteen olen pyrkinyt analyysissäni ja tulkinnoissani. Olen myös

perustellut sitä, miten olen päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri kyseisellä tavalla. Näin toimiessani olen pyrkinyt kuvaamaan ja tekemään tutkimukseni siten, että se on toistettavissa. Tämä mahdollisuus on tärkeää tarjota toisille tutkijoille, vaikka laadullisessa tutkimuksessa toinen tutkija voi päätyä toisenlaiseen tulokseen ilman, että sitä on pidettävä käytetyn menetelmän tai tutkimuksen heikkoutena. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Erityisesti fenomenografiseen tutkimusotteeseen perehtyneen Ahosen (1994, 129–130) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida *aineiston* ja *analyysin* luotettavuuden osalta. Näiden molempien luotettavuutta pohditaan vielä suhteessa *tutkittaviin* eli haastateltaviin ja tutkimuksen *teoriaan*. Taulukossa 3 on nähtävissä Ahosta (1994, 130) mukailten luotujen luotettavuuskriteereiden määritelmät. Seuraavaksi tarkastelen oman tutkimukseni luotettavuutta tämän nelijaon pohjalta.

TAULUKKO 3. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit Ahosta (1994, 130) mukailten

	AINEISTO	ANALYYSI
TUTKITTAVAT	Koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa?	Onko analyysissä tavoitettu tutkittavien tarkoittamat merkitykset?
TEORIA	Vastaako aineisto tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia?	Vastaako analyysi tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia?

*Aineiston luotettavuus tutkittavien suhteen.* Aineistoa voidaan pitää aitona silloin, kun tutkimushenkilöt ovat puhuneet tai muuten ilmaisseet itseään samasta asiasta kuin tutkija on oletanut (Ahonen 1994, 130). Tämän luotettavuuskriteerin toteutumista omassa tutkimuksessani helpotti toisaalta se, että tavoitteenani oli kerätä laajasti lasten ja vanhempien koulunaloitukseen liittämiä näkemyksiä, kokemuksia ja mielipiteitä. Toisaalta kuitenkin koulunaloitukseen liittyvät ilmaisut kertoivat monista eri asioista ja niiden suhteen jouduinkin tekemään koko prosessin ajan monia olettamuksia.

Tähän tutkittaviin liittyvään aineiston luotettavuuden tarkasteluun kuuluu osana myös kysymys siitä, mikä on luotettavin tapa hankkia tietoja halutusta aiheesta. Koin haastattelun osuvaksi valinnaksi, sillä tutkimuksessani halusin kerätä ihmisten kokemuksia, tunteita ja käsityksiä koulunaloituksesta, ja monipuolisinta ja

luotettavinta tietoa näiltä alueilta saadaan kysymällä asiaa ihmisiltä itseltään (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastattelun avulla oli myös mahdollista ymmärtää puheen yhteys yleisempään kontekstiin ja saada tarvittaessa tarkennusta (vrt. Hirsjärvi & Hurme, 35; Härkönen 1999, 154, 159). Tarkennusten suhteen huomasin tosin litterointivaiheessa, että niitä olisin voinut pyytää enemmänkin haastattelun kuluessa. Haastattelutilanteessa en ollut aina huomannut tarttua kiinnostaviin kohtiin keskittyessäni niin moneen muuhunkin asiaan melko kokemattomana haastattelijana.

Toisaalta lapsia haastateltaessa on tärkeää pohtia sitä, saako pieniltä lapsilta luotettavaa tietoa ja millä tavalla. Tällöin esillä tulee olla muun muassa lasten kielelliset ja kognitiiviset kyvyt ja lasten johdateltavuus. (Kirmanen 1999, 199–200.) Nämä lasten haastatteluun liittyvät luotettavuuskysymykset koin yhdeksi vaikeimmista luotettavuuteen vaikuttavista asioista tutkimuksessani. Litteroituja haastatteluja lukiessani koin päivästä ja mielialastakin riippuen toiset haastatteluotteet kovin johdatteleviksi, kun taas toisena päivänä asia ei tuntunut ongelmalliselta. Lopulta päädyin jättämään kaikki mieltä askarruttavat otteet pois. Jäljelle jäi kuitenkin tekstinäytteitä, joita mietin pitkään. Tulin lopulta siihen tulokseen, että yleensä kyseisissä näytteissä lapset toivat esiin niin stereotyyppisiä käsityksiä, että epäilin niitä sen vuoksi. Näitä aihepiirejä kuvaavia näytteitä olen liittännyt tulososaan useita, jolloin lukija voi päätellä, onko mahdollista, että lasta on johdateltu joissakin näytteissä.

Paras tapa hankkia tietoa vanhemmilta olisi varmasti ollut myös haastattelu. Resursseja säästääkseni päädyin avoimiin kyselylomakkeisiin, joiden avulla vanhemmat mielestäni kuvasivat monipuolisesti kokemuksiaan ja käsityksiään. Näin ollen pidän myös tätä aineistonkeruun tapaa luotettavana, vaikkakin olen sitä mieltä, että haastattelun avulla olisin tavoittanut syvemmin ja laajemmin myös vanhempien ajattelua.

Luotettavuuden kannalta on tärkeää suunnitella tutkimuksen kohderyhmä, aineiston keruun ajankohdat ja hankkia tietyt tutkittaviin liittyvät taustatiedot (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Härkönen 1999, 154). Lapset, joiden elämässä koulunaloitus oli ajankohtainen asia, olivat varmasti oikeita henkilöitä kuvaamaan tätä vaihetta. Samoin heidän vanhempansa osoittautuivat todellisiksi asiantuntijoiksi omien lastensa suhteen. Esi- ja alkuopettajien näkemykset olisivat voineet tuoda tutkimukseeni vielä lisää ulottuvuutta ja luotettavuutta, vaikkakin voidaan miettiä, miten lähelle lapsen maailmaa opettajat pystyvät irrottautumaan omasta näkökulmastaan. Koulunaloitusaika elokuussa oli aiheen ajankohtaisuuden vuoksi sopiva aika kerätä aineistoa. Myös toukokuussa

suorittamani aineistonkeruu olisi voinut olla hyvä ajoittaa syksyyn, mutta tuskin ajankohta kuitenkaan vaikutti merkittävästi vastauksiin. Koulun kanssa tehdyn yhteistyön kannalta nämä kevään viimeiset koulupäivät olivat puolestaan sopivampia lasten haastatteluun, kuin syksyn ensimmäiset työntäyteiset viikot.

Tutkimuksessani olen ottanut huomioon kaiken keräämäni aineiston. Kuten jo aiemmin mainitsin, muutama lasten haastattelu jäi niin suppeaksi lapsen arkuuden vuoksi, että niitä en ole voinut analysissäni juurikaan hyödyntää. Kaikki koulunaloitusta mistä tahansa näkökulmasta kuvaavat ilmaisut olen kuitenkin pyrkinyt huomioimaan.

Luotettavuuden kannalta ongelmallisiksi osoittautuivat asiat, joita tutkittavat eivät ilmaisseet, mutta jotka mahdollisesti liittyvät tutkimusaiheeseen. Tutkijana minun oli mahdotonta tietää luotettavasti, oliko jokin näkemys jäänyt vain tulematta esiin esimerkiksi käytetyn menetelmän vuoksi vai kertoiko sen puuttuminen varta vasten jostakin tärkeästä ilmiöstä. Tein tutkimustuloksistani joitakin johtopäätöksiä niiden asioiden perusteella, joita tutkittavat eivät maininneet ollenkaan, vaikka asioiden voisi olettaa liittyvän tutkimusaiheeseen. Erityisesti jäin miettimään johtopäätöstä jatkumon toteutumisesta, sillä on mahdollista, että jatkumon luomiseen liittyviä ongelmia on myös Stormissa, mutta ne eivät vain tulleet esiin esimerkiksi siksi, että opettajat puuttuivat aineistosta.

Litteroinnin tarkkuus ei heikennä tutkimukseni luotettavuutta, sillä äänitys onnistui hyvin ja litteroidessani kirjasin puheet tarkasti varmistaen useita kohtia. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Varsinaista aineiston kylläntymistä ei tapahtunut lasten eikä vanhempien kohdalla, mutta molempien ryhmien ilmaisut alkoivat loppua kohden muistuttaa toisiaan. Koulunaloitusta kuvaavia asioita löytyi aineistosta melko paljon, joten kokonaisuutena tarkastellen olen sitä mieltä, että tutkittavien määrä oli riittävä. Aineiston luotettavuutta lisäävänä vahvuutena näen myös sen, että tutkittavat lapset olivat kolmesta eri ikäluokasta. Tällöin lasten mahdollinen yhteinen kokemustausta ei pääse vaikuttamaan tuloksiin yhtä vahvasti kuin tutkittaessa samana vuonna esikoulunsa käyneitä lapsia.

*Aineiston luotettavuus teorian suhteen.* Tutkijan tulisi pitää teoreettiset lähtökohdansa koko ajan johdonmukaisesti mielessään samalla, kun hän kokoaa tutkimusaineistoaan (Ahonen 1994, 129–130). Vaikka tutkimusaiheeni rajautui lopullisesti vasta aineistonkeruun jälkeen, olivat teoreettiset lähtökohdat mielessäni melko selkeinä jo aineistoa kerätessäni. Tutkimusaiheenikin nousi osaltaan

kiinnostuksesta kehityspsykologisia teorioita kohtaan, sillä niiden valossa tarkastelin koulutulokkaita koko tutkimusprojektini aloittamista edeltävän lukukauden esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintojeni yhteydessä.

*Analyysin luotettavuus tutkittavien suhteen.* Käsiteanalyysi nousee merkittäväksi tekijäksi laadullisessa tutkimuksessa, sillä koko tutkimusprosessissa on kyse tutkijan tulkinnoista ja etenkin hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Tilanteesta tekee haastavan vielä osaltaan se, että haastateltavan tuottama puhekin voi tuoda esiin vain pienen osan niistä merkityksistä, joita haastateltava todella antaa keskustelun kohteena olevalle ilmiölle (Moilanen & Rähä 2001, 62). Härkösen (1999, 159) mukaan tutkittavien tulkintojen kontekstitekijät ovatkin hyvin erilaisia, sillä heidän psyykensä ja yksilölliset valmiutensa ovat erilaiset.

Tätä tutkittaviin liittyvää analyysin luotettavuutta tavoittelin tutkimuksessani esittelemällä mahdollisimman tarkasti tutkimukseni lähtökohdat ja analyysiprosessin (vrt. Patton 1990, 475). Samoin pyrin esittämään riittävästi autenttisia lainauksia ja rakentamaan tulkintani niiden varaan siten, että myös lukijan on mahdollista tehdä tulkintoja aineistostani omasta näkökulmastaan käsin. Uskoakseni pääsin myös tutkimuksen kuvailusta tulkinnan tasolle. (Vrt. Moilanen & Rähä 2001, 62.)

*Analyysin luotettavuus teorian suhteen.* Johtopäätösten ja koko tutkimuksen luotettavuus riippuu suoritettujen analyysien yhteydestä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (Ahonen 1994, 129–130; Uusitalo 1991, 86). Tutkimukseni teoreettisen osan kirjoitin alustavan analyysin pohjalta. Lopullisten tutkimuskysymysten perusteella tehdyn analyysin jälkeen osoittautui aiheelliseksi muokata vielä teoriaosaa, jotta empiria ja teoria kohtaisivat täsmällisemmin. Tässä vaiheessa pidin mielessäni myös Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 190) ohjeen siitä, miten kaikelle näkemälleen ei pidä yrittää löytää vahvistusta kirjallisuudesta, koska se estää tutkimuksen etenemistä. Tutkimukseni teoreettinen osuus auttaakin erilaisten koulunaloitusvaiheen kontekstia kuvaavien piirteiden ja kehityspsykologiasta nousevien näkemysten avulla ymmärtämään tutkimustuloksiani, joissa lapset ja vanhemmat kuvaavat koulunaloitusvaihetta lapsen kannalta.

Olin tutkijana toisinaan vaikeassa tilanteessa, kun koin, että tutkimustuloksieni toistavat liiaksi luomaani teoriaosaa esi- ja kouluopetuksen instituutioiden kuvailun suhteen. Samoin opetussuunnitelmien mukaiset näkemykset tuntuivat toisinaan tulevan melkein liian suoraan lävitse aineistostani ja tutkimustuloksistani. Etäisyyden

ottaminen tutkimukseen auttoi kuitenkin jälleen. Ymmärsin, että myös Stormin kyläkoulun olosuhteissa esi- ja alkuopetus määrittivät hyvin perinteisesti ja erillään toisistaan. Ne eivät ole myöskään muuttuneet juurikaan toistensa kaltaisiksi, vaikka toimivat vuorovaikutteisesti samassa ympäristössä.

Analyysin luotettavuutta teorian suhteen lisää tutkimuksessani se, että teorioiden pohjalta muotoiltu kontekstin kolmijako osoittautui toimivaksi myös analyysivaiheessa tutkimuksen loppuun asti. Kontekstin jakaminen kolmeen tarkastelunäkökulmaan oli toimiva ratkaisu myös siinä suhteessa, että erilaisia kontekstia määrittäviä asioita löytyi paljon, ja jaon pohjalta ne oli mahdollista järjestellä ymmärrettävästi. Samoin koulunaloitusvaiheen tarkastelu kontekstin kautta osoittautui onnistuneeksi valinnaksi ainakin siinä suhteessa, että tarkastelussa esiin tulleet asiat todella kuvasivat koulunaloitusta.

### 9.3 Tästä prosessista uusiin alkuihin

Tutkimukseni kautta koulunaloitus ilmiönä – näissä tietyissä olosuhteissa, mutta myös yleisemmällä tasolla – jäsenyi ja siitä löytyi monia eri puolia. Kiinnostavia jatkotutkimusmahdollisuuksia olisikin useita. Eräs mahdollisuus olisi selvittää lasten esikoulunaloitusta koulun yhteydessä toimivassa esikoulussa. Olisi kiinnostavaa pyrkiä selvittämään, liittykö tällöin esikoulun aloittamiseen sellaisia asioita, jotka ennen esikoulukäytännön yleistymistä liittyivät koulunaloitukseen. Tällaisia asioita voisivat olla esimerkiksi jännitys uudesta isosta ympäristöstä tai sopeutuminen suureen lapsiryhmään ja kaikille yhteisiin vaatimuksiin. Erityisesti kiinnostuin myös vanhempien muuttuvasta toiminnasta koulunaloituksen yhteydessä. Tähän liittyen mieleeni nousi monia kysymyksiä. Esimerkiksi, ohjaako ja auttaako koulunaloitus vanhempia kasvatustehtävässään? Tai vaikuttaako tieto koulun tavoitteellisuudesta ja yhteiskunnan koulun kautta kasvatukselle asettamista tavoitteista vanhempien toiminnan muuttumiseen lapsen aloittaessa koulunsa?

Tutkimusprosessini lähti liikkeelle kiinnostuessani esikoulutoiminnasta kyläkoulun yhteydessä ja koulunaloituksen merkityksellisyydestä lapsen elämässä. Prosessin edetessä koulunaloitus alkoi jäsenyä mielessäni aivan uudella tavalla. Omien ajatusrakennelmieni jäsentäminen uudelleen ja uudelleen oli toisinaan raskasta. Ilmiö osoittautui myös hyvin laajaksi ja usein sain etsiä tutkimukseni punaista lankaa oikein

toden teolla. Ahkera ajatustyö ja kova pinnistely palkitsivat kuitenkin aina lopulta onnistumisen tunteella. Tutkimukseni tuntuikin etenevän välillä suurin harppauksin, kun taas välillä pitkän puurtamisen jälkeen saavutin pienen työvoiton.

Prosessin palkitsevimmat ja opettavaisimmat kokemukset liittyvät aineistonkeruuvaiheen yhteistyöhön. Koulunaloitusikäisten lasten vilpittömyyttä ja myönteistä ajattelua kuvaavat haastattelut saivat minut aina hyvälle tuulelle niitä lukiessani. Yhteistyön saumaton sujuminen pienen kyläkoulun kanssa ja koulun lämpimän yhteishengen kokeminen hyvin läheltä antoivat minulle luottamusta tulevaan opettajan työhöni. Erittäin tärkeänä asiana opin vielä sen, miten opettajana ei pidä aliarvioida vanhempien kasvatustietoisuutta ja asiantuntemusta oman lapsensa suhteen. Tapahtuman keskipisteenä olevan lapsen lisäksi koulunaloitus jäsentyy ja saa merkityksensä monien muiden lapsen ympäristöön kuuluvien ihmisten toiminnan tuloksena. Tämän tutkimuksen tuloksista voivatkin hyötyä monet tahot, jotka omalta osaltaan ovat mukana tässä lapsen elämän ainutlaatuisessa vaiheessa.



## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Adey, P. & Shayer M. 1994. Really raising standards. Cognitive intervention and academic achievement. London: Routledge.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:167.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Opetus ja kasvatus. Helsinki: Edita.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), 113–160.
- Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 38–55.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1998. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), 168–187.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 25 (5), 472–482.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1992. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, T. 1992. Lapsen psyykinen, somaattinen ja neurologinen kehitys sekä normaalit kehitykselliset kriisit. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.), 37–52.
- Arajärvi, T. & Varilo, E. (toim.) 1992. Lastenpsykiatria tänään. 4. painos. Espoo: Weilin+Göös.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), 105–126.

- Baltes, P. B., Reese, H.W. & Lipsitt, L. 1980. Lifespan developmental psychology. *Annual Review of Psychology* 31, 65–110.
- Bassey, M. 1999. Case study research in educational settings. Philadelphia: Open University Press.
- Berk, L. E. & Winsler, A. 1995. Scaffolding children's learning. Vygotsky and early childhood education. Washington, DC: National association for the education of young children.
- Binstock, R. H. & Shanas, E. (toim.) 1985. Handbook of aging and the social sciences. 2. painos. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Porvoo: WSOY.
- Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Cole, M. & Cole, S. R. 1989. The development of children. New York: Freeman.
- Collins, W. A. & Laursen B. (toim.) 1999. Relationships as developmental contexts. The Minnesota symposia on child psychology, 30. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crain, W. 1992. Theories of development. Concepts and applications. 3. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 1998. Strategies of qualitative inquiry. California: Sage.
- Dovenborg, E. & Pramling, I. 1985. Att förstå barns tankar. Metodik för barn intervjuer. Stockholm: Liber.
- Dunderfelt, T. 1998. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 9.–10. painos. Porvoo: WSOY.
- Durkin, K. 1997. Developmental social psychology. From infancy to old age. 3. painos. Oxford: Blackwell.
- Erikson, E. H. 1994. Identity and the life cycle. New York: Norton.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetusuudistuksen muistio. 16.6.2000. Opetusministeriö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

- Goodnow, J. J. & Collins, W. A. 1990. Development according to parents. The nature, sources, and consequences of parents' ideas. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hagestad, G. O. & Neugarten, B. L. 1985. Age and the life course. Teoksessa R. H. Binstock & E. Shanas (toim.), 35–61.
- Hautamäki, J. 1998. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 219–247.
- Hautamäki, A. & Hautamäki, J. 1999. Minä koulussa ja omat koulutavoitteet – sosio-moraalinen minäkäsitys ja usko koulutehtävien suorittamiseen. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin (toim.), 185–212.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. (toim.) 1999. Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkinen, E. & Tuomi, J. (toim.) 2001. Suomalainen elämäntyyli. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja Käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1998. Tutki ja kirjoita. 3.–4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hurme, H. 1998. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 139–156.
- Husso, M.-L. 2000. Kokonaisopetus – silta esikoulusta kouluun. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 157–166.
- Hyyrö, T. 2000. Kuusivuotiaat koulunpenkillä. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 40–53.
- Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällön analyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 149–173.

- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 84.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30, 427–435.
- Kankaanranta, M & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisten koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.), 7–38.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 194–217.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. (toim.) 2000. Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: TUOPE. *Journal of Teacher Researcher* 8.
- Kreppner, K. 1992. Development in a developing context: rethinking the family's role for children's development. Teoksessa L. T. Winegar & J. Valsiner (toim.), 161–182.
- Kuusinen, J. 1998. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 311–321.
- Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) 1997. Onnistunut aikuisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Porvoo: WSOY.
- Levine, D. U. & Havighurst, R. J. 1989. *Society and education*. 7. painos. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Linnilä, M.-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 14–26.
- Lummelahti, L. 1991a. Pikkulapsesta koululaiseksi. *Kotimaa* 5.2.1991, 10, 11.
- Lummelahti, L. 1991b. Koulutie vaatii uutta asennetta. *Kotimaa* 5.3.1991, 18, 11.

- Lyytinen, T. 1994. Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. *Kasvatus* 25 (1), 87–94.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1998. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Maccoby, E. E. 1980. Social development. Psychological growth and the parent-child relationship. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Maccoby, E. E. 1999. The uniqueness of the parent-child relationship. Teoksessa W. A. Collins & B. Laursen (toim.), 157–176.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Opetus & Kasvatus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 44–67.
- Muistio oppivelvollisuuden alentamisen vaikutuksista. 2001. Opetusministeriön työryhmän muistioita 20:2001. Opetusministeriö.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 177–193.
- Mäkinen, T. 1993. Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 100.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 27–37.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Bagwell, C. L. 1999. Knowing the sounds: friendship as a developmental context. Teoksessa W. A. Collins & B. Laursen (toim.), 63–84.
- Nurmi, J.-E. 1998. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 256–274.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2001. Ihmisen psykologinen kehitys ja elämäntietä. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.), 86–98.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämäntietä siirtymässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), 54–66.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.

- Ojala, M. 1999. Sosiaalis-kulttuurinen lapsen kehittymisen ja oppimisen analyysi: IEA preprimary- projekti. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 404–423.
- Parke, R. D. & O’Neil, R. 1999. Social relationships across contexts: family–peer linkages. Teoksessa W. A. Collins & B. Laursen (toim.), 211–240.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. London: Sage.
- Persson, S. 1995. Flexibel skolstart för 6-åringar. 2. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1–2. 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikonen, P.-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 1.
- Pramling, I., Klerfelt, A. & Williams Granel, P. 1995. Barns möte med skolans värld. ”Först var det roligt, sen’ blev det tåkigt och sen’ vande man sig...” Göteborgs universitet. Rapporter från institutionen för metodik i lärarutbildningen 9.
- Pulkinen, L. 1998. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.), 297–310.
- Pölkki, P. 1985. Lasten yhteistoimintataidot esikoulusta kouluun siirtymisvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 277.
- Pönkkö, A. 1999. Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 62.
- Rautava, P. 2001. Lapsuusajan terveyden merkitys elämäkululle. Teoksessa E. Hekkinen & J. Tuomi (toim.), 138–154.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 1985. Koulu toimintaympäristönä. *Psykologia* 20 (5), 323–328.
- Ruoppila, I. 1998a. Alkusanat. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.), 18–27.
- Ruoppila, I. 1998b. Lapsuus. Johdanto. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.), 29–39.

- Ruoppila, I. 1998c. Lapsuudesta nuoruuteen. Johdanto. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), 158–167.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 26–51.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) 2002. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A: 43.
- Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. A. 1999. One social world: the integrated development of parent–child and peer relationships. Teoksessa W. A. Collins & B. Laursen (toim.), 241–262.
- Stake, R. E. 1998. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 86–109.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), 9–66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Sääkslahti, A. 1999. Motoristen perustaitojen ja fyysisen aktiivisuuden tutkiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 322–342.
- Takala, A. & Takala M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 165.
- Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 23–28.
- Tilastokeskuksen internet-sivut. Tilastot peruskoulun oppilaista. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.tilastokeskus.fi/tk/he/perusk1\\_1999.xls](http://www.tilastokeskus.fi/tk/he/perusk1_1999.xls)>. Luettu 25.2.2003.
- Turunen, K. E. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Gummerus.

- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 218–233.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Valsiner, J. (toim.) 1988. Child development within culturally structured environments. Social co-construction and environmental guidance in development, 2. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Valsiner, J. 2000. Culture and human development. London: Sage.
- Varmola, T. 1985. Vammaisen nuoren koulutusuran muodostuminen ja perheen elämänvaiheet. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 8.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 624.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Winegar, L. T. & Valsiner, J. (toim.) 1992. Children's development within social context. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zänker, U. 1988. Teaching ideology via science: direction of child socialization through mathematics and physics curriculae in East German. Teoksessa J. Valsiner (toim.), 268–282.



## LIITE 1 (1): Koulutulokkaan kehityspiirteitä eri alueilla

<b>KOULUTULOKKAAN PERSOONALLISUUDEN, MINÄKÄSITYKSEN JA ITSETUNNON KEHITYKSEN PIIRTEITÄ</b>
Minäkuva on epärealistinen, heikosti jäsentynyt ja erittäin positiivinen (Aho 1993, 57).
Ei vielä ymmärretä, että jokaisella ihmisellä on yksityinen minä (Cole & Cole 1989, 506).
Oman minän ja kykyjen vertailu korostuvat → sosiaalinen vertailu (Aho 1993, 57; Aho 1996, 28; Aunola 2002, 110; Cole & Cole 1989, 506).
Itseä määritellään erityisesti fyysisten piirteiden ja oman toiminnan perusteella. Minää peilataan ihanteiden kautta. (Aho 1993, 57; Cole & Cole 1989, 506; Pönkkö 1999, 61.)
Itselle voidaan asettaa korotettuja vaatimuksia (Aho 1993, 57).
Vanhempien, ystävien ja opettajien mielipiteet ovat hyvin tärkeitä (Aho 1993, 57; Rautava 2001, 145).

<b>KOULUTULOKKAAN FYYSISEN KEHITYKSEN PIIRTEITÄ</b>
Hampaiden vaihtuminen, parantunut koordinaatio ja suuri liikkumisen tarve.
Nopea pituuskasvu, lihasvoiman lisääntyminen ja ruumiin mittasuhteiden muutokset.
Nopea hermorojen lisäys aivoissa ja aivojen takaosien assosiaatioalueiden jatkuva kypsyminen → yhteys eri aistikanavien kautta tulevan tiedon yhdistämiseen.
Aivojen etuosien kehitys → yhteys lapsen oman toiminnan suunniteluun, puheen toimintaa säätelevän merkityksen vakiintumiseen ja omaa kognitiivista toimintaa koskevan tietoisuuden heräämiseen.
(Ahonen ym. 1998, 168–169; Cole & Cole 1989, 510; Lummelahti 1991a, 11.)

<b>KOULUTULOKKAAN KOGNITIIVISEN KEHITYKSEN PIIRTEITÄ</b>
Siirtyminen Piaget'n luokittelun mukaiseen konkreettisten operaatioiden vaiheeseen; kyky vapautua välittömistä havainnoista päättelyn avulla, lisääntynyt kyky huomioida samanaikaisesti useampia asioita tai ominaisuuksia ja kyky tehdä luokitteluja (Ahonen ym. 1998, 169–170; Cole & Cole 1989, 510).
Myös Piaget'n luokittelun mukainen esioperationaalinen vaihe on vielä hyvin tyypillistä. Tällöin esimerkiksi toimintaa ja ajattelua leimaa voimakas minäkeskeisyys. (Aho 1993, 57.)
Kephartin (1968, Linnilän 1997, 20 mukaan) luokittelun mukaan koulutulokas jäsentää tietoja ja ympäristöään motoristen toimintojen, havaintojen ja käsitteiden avulla.
Tavoitteiden ja toiveiden asettaminen tärkeysjärjestykseen voi olla vaikeaa. Käyttäytymisen kontrolli voi horjua, kun lapsi tietää, mitä häneltä odotetaan, mutta ei vielä pysty suuntaamaan käyttäytymistään siten. (Lummelahti 1991a, 11.)

## LIITE 1 (2): Koulutulokkaan kehityspiirteitä eri alueilla

<b>KOULUTULOKKAAN SOSIO-EMOTIONAALISEN KEHITYKSEN PIIRTEITÄ</b>
Mahdollisuudet tavoitteiseen yhteistoimintaan laajenevat. Kehittyviä valmiuksia ovat kompleksit roolinottamisen muodot, kyky tarkastella itseä reflektiivisesti toisen ihmisen näkökulmasta, kognitiiviset toimeenpanoprosessit, suunnitelmallisuus, impulssien hallinta ja itsekontrolli. (Cole & Cole 1989, 494; Pölkki 1985, 5, 66.)
Itsesäätelyn ja itsearvostuksen tasojen vaihtelut ovat suuria (Pölkki 1985, 69).
Lapsi leikkii myös yksin, mutta yleensä hän nauttii erityisesti tovereiden kanssa leikkimisestä ja pelaamisesta (Lummelahti 1991a, 11).
Moraalisessa kehityksessä on Piaget'n mukaan vaihe, jossa aikuisten käskyjen noudattaminen on ikään kuin itsestään selvää, eikä lapsi juurikaan kyseenalaista niitä. Tekojen tarkoitusta tai motiiveja arvioidaan ulkoisten seurausten perusteella. (Durkin 1997, 471–472.)
Kohlbergin teorian mukaan moraalinen kehitys on ulkoisen säätelyn rajaamaa. Käyttäytymisen motiivina on rangaistusten välttäminen ja palkkioiden saaminen; lapset odottavat, että sääntöjen noudattamisesta pitäisi saada hyötyä. (Crain 1992, 136–137; Durkin 1997, 475.)

## LIITE 2: Haastattelulupakaavake keväällä 2002

Hei!

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Tein lapsenne luokassa kevätlukukauden alussa viikon mittaisen harjoittelun, jolloin tutustuin Stormin koulun esi- ja alkuopetusluokkien toimintaan. Syksyllä 2002 tulen tekemään myös opintoihini kuuluvan kenttäharjoittelun alkuopetusluokkaan.

Kasvatustieteen pro gradu tutkimukseni teen aiheesta: Esikoululaisen siirtyminen kouluun; mikä tekee eskarista ekaluokkalaisen? Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten ja kotien näkemyksiä tästä siirtymävaiheesta. Tarkoituksena on myös helpottaa lapsen kouluun siirtymistä ja antaa tietoa opettajille lapsen tarpeista. Aineistoa tutkimukseeni kerään haastattelemalla lapsia ja myös Teille vanhemmille olen ajatellut lähettää vapaamuotoisen haastattelulomakkeen ensi syksynä. Stormin koulun rehtorilta ja opettajilta olen jo saanut luvan haastatella koulun esi- ja alkuopetusluokan oppilaita vielä tänä keväänä. Nyt pyydänkin lupaa haastatella myös Teidän lastanne. Haastattelut teen luontevasti koulupäivien lomassa. Ne ovat luottamuksellisia ja niiden annin käsittelen nimettömänä.

Yhteistyöterveisin,

Mirka Järvinen

mirkamaj@st.jyu.fi

040-7194265

---

Palauta alaosa kouluun luokan omalle opettajalle!

Lastani \_\_\_\_\_ saa haastatella ( )  
 ei saa haastatella ( )

Päiväys ja allekirjoitus: \_\_\_/\_\_\_ \_\_\_\_\_

## LIITE 3: Haastattelulupakaavake syksyllä 2002

Hei!

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Teen tällä hetkellä opintoihini kuuluvaa kenttäharjoittelua Stormin koulun 1-2 luokassa sekä esikouluryhmässä.

Kasvatustieteen pro gradu tutkimukseni teen aiheesta: Esikoululaisen siirtyminen kouluun; mikä tekee eskarista ekaluokkalaisen? Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten ja kotien näkemyksiä tästä siirtymävaiheesta. Tarkoituksena on myös helpottaa lapsen kouluun siirtymistä ja antaa tietoa opettajille lapsen tarpeista. Aineistoa tutkimukseeni kerään haastattelemalla lapsia ja myös Teille vanhemmille olen ajatellut lähettää vapaamuotoisen haastattelulomakkeen lähipäivinä. Stormin koulun rehtorilta ja opettajilta olen saanut luvan haastatella koulun esi- ja alkuopetusluokan oppilaita ja keväällä haastattelin jo sen hetkiset esikoululaiset ja ensimmäisen luokan oppilaat. Nyt pyydänkin lupaa haastatella myös Teidän lastanne. Haastattelut teen luontevasti koulupäivien lomassa ja lapsen oman halukkuuden huomioiden. Haastattelut ovat luottamuksellisia ja niiden annin käsittelen nimettömänä.

Yhteistyöterveisin,

Mirka Järvinen  
mirkamaj@st.jyu.fi  
040-7194265

---

Palauta alaosa kouluun luokan omalle opettajalle!

Lastani \_\_\_\_\_ saa haastatella ( )  
ei saa haastatella ( )

Päiväys ja allekirjoitus: \_\_\_/\_\_\_ \_\_\_\_\_

#### LIITE 4 (1): Teemahaastattelun runko

- Aluksi katsellaan yhdessä nukkeja ja kerron, että haluan kysellä vähän siitä, millaista on olla eskari tai ekaluokkalainen. Kerron myös, että nuket ovat meidän apuna haastattelussa. Esittelen nauhurin ja kerron, että sen avulla voin sitten myöhemmin kuunnella, mitä juteltiin.
- Haastattelu alkaa, kun kerron, että toinen nukke on eskari ja toinen on ensimmäisellä luokalla. Lapsi saa päättää, kumpi on kumpi ja halutessaan perustella valintaansa.

#### ALUKSI

- Ensimmäinen kysymys on melko avoin ja se johdattelee keskustelun todennäköisesti johonkin erityiseen teemaan:  
Tää eskari on nyt syksyllä menossa ekalle luokalle. Mitä sen pitäisi tietää koulusta?  
Mitä tää ekaluokkalainen vois kertoa sille?

#### TYÖTAVAT

- Tää ekaluokkalainen menee päivän jälkeen kotiin ja äiti kysyy, että mitä koulussa tehtiin. Mitä se vastaa?
- Mitä eskari vastaa samaan kysymykseen?
- Onko jotain, mitä koulussa tehdään, mutta eskarissa ei?
- Onko jotain, mitä eskarissa tehdään, mutta koulussa ei?
- Mitä tärkeitä tavaroita näiden repussa vois olla?
- Onko jotain tavaroita, joita koulussa tarvitaan, mutta eskarissa ei?

#### KÄYTÖS JA VALMIUDET

- Mitä asioita tän ekaluokkalaisen pitää osata silloin, kun se alottaa sen koulun?
- Mitäs, jos nää on molemmat ulkona yhtä aikaa ja sinne tulee joku, joka ei tiä, kumpi on eskari ja kumpi koululainen, niin voiko se jostain arvata, että kumpi on koululainen?

#### LIITE 4 (2): Teemahaastattelun runko

##### OPETTAJA

- Mitä tää eskari voisi kertoa opettajastaan?
- Mitä tää ekaluokkalainen kertois omasta opettajastaan?
- Onko niiden opettajat jotenkin erilaiset? Sanooko tai tekeekö ne erilaisia asioita?

##### YMPÄRISTÖ (KAVERIT JA PERHE)

- Kenen kanssa nää leikkii ulkona?
- Voiko ne leikkiä yhdessä?
- Voiko nää olla hyviä kavereita?
- Onko niillä sitten muita kavereita – vaikka kakkosluokalta?
- Onko toisella enemmän kavereita?
- Mitä tää eskari tekee, kun se menee päivän jälkeen kotiin?
- Entä mitä koululainen tekee?

##### LOPUKSI

- Nyt tää ekaluokkalainen alkoi haluaan takaisin eskariin. Mitä tää eskari sanois sille?







