1170/05

KOULUTULOKAS

Esikoululaisten ajatuksia ja tuntemuksia kouluun siirtymisestä ja oppimisesta

Saara Lehtola

Jyväskylän yliopisto
Chydenius - Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Syksy 2000

TIIVISTELMÄ

Lehtola, S. 2000. "Koulutulokas." Esikoululaisten ajatuksia ja tuntemuksia kouluun siirtymisestä ja oppimisesta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.

Koulun alkamisen kynnyksellä lapsi kehittyy valtaisasti niin psyykkisesti, fyysisesti kuin sosiaalisesti. Lapsi onkin nähtävä kokonaisuutena, joka yksilöllisten ominaisuuksiensa ja kasvuympäristönsä kautta kehittyy, kasvaa ja oppii hänelle ominaisella tavalla. Lapset kehittyvät samojen vaiheiden läpi, mutta ne saavutetaan yksilöllisesti. Koulua aloitettaessa fyysinen kehitys hidastuu ja kehitys aivoissa kiihtyy. Koska ajattelu ei ole vielä kovinkaan kehittynyttä kuusivuotiaalla, lapsi hankkii tietoa muilla tavoilla, kuten liikkumalla, havainnoimalla ja tutkimalla. Kuusivuotiailla ei metakognitiiviset taidot ole vielä kehittyneet, mutta kuitenkin he ovat herkimmässä oppimisstrategioiden luomisvaiheessa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esikoululaisen käsityksiä ja odotuksia kouluun siirtymisestä sekä oppimisestaan. Tavoitteena oli saada tukea ja vahvistusta teoriaosuudelle haastattelemalla lapsia. Tutkimuksessa kartoitettiin, minkälaisia käsityksiä lapsella on koulusta ja miten lähiympäristö on niihin vaikuttanut. Tutkimuksessa selvitettiin myös kuusivuotiaan omaa käsitystä oppimisesta. Tutkimus oli laadullinen, empiirinen tutkimus, joka tehtiin narratiivis-elämäkertatutkimusta hyödyntäen. Tutkimus oli kuvaileva. Tiedonhankintamenetelminä oli haastattelut ja havainnointi. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla neljää lasta, joista kaksi oli päiväkodissa ja toiset kaksi oli koulun puolella esikoulussa Vimpelissä. Lapset valittiin lastentarhanopettajan ammattitaitoa hyödyntäen hänen valitessa lapsista mahdollisimman omaa ikäluokkaansa edustavia ja tavallisia esikoululaisia. Lisäksi kyseltiin lastentarhanopettajilta näkemystä haastateltavista lapsista. Tutkimus suoritettiin kahden viikon aikana toukokuussa 2000.

Tutkimuksen tulosten mukaan esikoululaisten käsitykset ja odotukset koulusta ovat hyvin konkreettisia ja käytännönläheisiä. Lähiympäristöllä on suuri merkitys lasten käsityksiin. Erityisesti vanhempien ja sisarusten vaikutus asenteisiin oli suuri. Vaikka lähiympäristö antoikin lapsille lähinnä negatiivista tietoa, lapset odottivat innokkaana koulun alkamista. Pelkoja koulun aloittamiseen liittyi todella vähän. Oman oppimisprosessin kertominen oli lapsille vaikeaa johtuen lapsen kehitystasosta ja hänen metakognitiivisista taidoista.

Koulua koskevien odotusten ja käsitysten perusteella yhteistyö kodin, koulun ja päiväkodin välillä koostuu sekä tiedon antamisen näkökulmasta että lapsen oppimisen jatkuvuuden takaamiseksi. Kaikkein tärkein rooli on vanhemmilla, mutta myös päiväkodilla ja koululla on tärkeä merkitys. Yhteistyössä tulisi korostaa lapsen luontaista oppimistapaa, tutkimalla oppimista. Itse tekemällä ja tutkimalla lapsi oppii ja kehittyy parhaiten. Luomalla kontakteja koulusta päiväkotiin ja toisin päin lisäksi vähennetään turhia ennakkoluuloja, huolia ja pelkoja koulusta. Tämä tutkimus tarjosi tutkijalle tietoa, mihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota koulun alussa sekä siitä, miten tärkeää koulun ja päiväkodin yhteistyön lisääminen on.

Asiasanat: esikoululainen, käsitykset koulusta, odotukset koulusta, oppija, koulunaloitus

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO 4

2 LAPSI 6-7-VUOTIAANA 7

2.1 Kehityksen eri osa-alueet 8
2.1.1 Fyysinen ja motorinen kehitys 8
2.1.2 Kognitiivinen kehitys 9
2.1.3 Sosiaalinen ja eettinen kehitys 11
2.1.4. Emotionaalinen kehitys ja minäkäsitys 13
2.2 Kouluvalmius 15

3 6-7-VUOTIAS OPINTIELLÄ 18
3.1 Alkukasvatus 18
3.2 Kuusivuotias oppijana 21

4 SIIRTYMÄVAIHEEN HELPOTUS 26
4.1 Kouluun siirtymisen aiheuttama pelko 27
4.2 Vaikuttajat 29
4.2.1 Ekologinen lähestymistapa 29
4.2.2 Koti ja ystävät 32
4.2.3 Yhteistyö päiväkodin ja koulun välillä 35

5. SUHTAUTUMINEN KOULUUN, KOULUA KOSKEVAT KÄSITYKSET JA ODOTUKSET 40
5.1 Koulu lapsen silmin 41
5.2 Odotukset koulusta 42

6 TUTKIMUKSEN ONGELMAT 44

7 TUKIMUKSEN SUORITTAMINEN 45

7.1 Tutkimusmenetelmä 45

7.2. Kohdejoukko ja tutkimuksen suorittaminen 47
7.3 Tutkimusaineistonkäsittely 49
7.4 Tutkimuksen luotettavuus 50

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET 52
8.1 Kuusivuotiaiden käsitykset ja odotukset koulusta 52
8.1.1 Lasten käsityksiä ja odotuksia koulusta 52
8.1.2 Lähiympäristön vaikutus lasten käsityksiin ja odotuksiin koulusta 55
8.2 Lasten käsityksiä oppimisesta 57

9 POHDINTA 61

LÄHTEET 69

LIITE 77

1 JOHDANTO

Elinikäisen kasvatuksen periaatteena on, että ihminen kasvaa, kehittyy ja oppii koko elämänsä ajan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Alanen & Sihvonen 1983, 14; Sugarman 1986, 2). Lapsen kehitystä ja kasvua ajatellen, varhaisvuodet ovat merkittävää aikaa. Elinikäiselle kasvulle luokin pohjaa varhaiskasvatus ja esiopetus sekä alkuopetus. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tärkeämpää on kasvatuksen ja opetuksen johdonmukaisuus (Tähtinen 1992, 210). Kasvatuksen jatkuvuuden periaate edellyttääkin päivähoidon ja alkuopetuksen tiivistä yhteistyötä. Yhteistyötä säätelevät komiteamietinnöt sekä sosiaali- ja kouluhallituksen erilaiset ohjeet. Kasvatuksen jatkuvuus edellyttää myös yhteneviä käsityksiä kasvatustavoitteista ja samansuuntaisia työ- ja toimintatapoja kasvatustoiminnan toteuttamiseen. Samansuuntaisilla työ- ja toimintasuunnitelmilla sekä yhtenevillä käsityksillä kasvatustavoitteista helpotetaan oppivelvollisuusiän saavuttanutta lasta aloittamaan koulunkäynnin.

Maamme koulutusjärjestelmässä lapsesta tulee oppivelvollinen sinä vuonna, jolloin hän täyttää seitsemän vuotta. On todettu, että keskimäärin 7-vuotiaana lapsi on saavuttanut ne valmiudet, joita vaaditaan koulussa pärjäämiseksi. Oppivelvollisuusiän täyttymistä on pidetty lapsuusiän päättymisenä ja kasvun

alkuna kohti nuoruutta ja aikuisuutta, jolloin tästä ikäkynnyksestä on tullut merkittävä vaihe lapsen elämässä.

Koulun aloittamisen aiheuttama elämänmuutos vaikuttaa lapsen kaikkiin kehityksen osa-alueisiin. Yleensä lapsi jännittää koulun alkua, joka on lapselle vielä uutta ja tuntematonta. Toisaalta, lapsen tiedostaessa koulun alkamisen läheisyyden, hänen luontainen uteliaisuutensa koulua kohtaan herää, koska hän tietää koulunkäynnin velvollisuudekseen. Tiedonkeruu koulusta on lapsen tapa helpottaa kouluun siirtymistä. Lapsen kasvuympäristöllä on tärkeä merkitys näiden käsitysten luomisvaiheessa, koska lapsi rakentaa käsityksensä koulusta kasvuympäristöltään saamiensa tietojen perusteella. Myös koulun merkitystä käsitysten luojana ei pidä aliarvioida, koska koulun ensimmäiset vuodet ovat ratkaisevia lapsen myöhempään suhtautumiseen koulusta ja koulunkäynnistä. Kun lapsi saa heti koulun alkupäivinä tuntea itsensä hyväksytyksi ja pääsee mukaan koulun säännölliseen toimintaan, se helpottaa häntä luomaan koulusta myönteisen kuvan oppimisympäristönä ja näkemään koulun merkityksen myöhemmällekin oppimiselle. Mahdolliset pelot ja negatiiviset odotukset ja käsitykset koulun aloituksessa saattavat aiheuttaa lapselle korkean kynnyksen aloittaa koulu. Kynnys koulun aloittamisvaiheessa vaikeuttaa lapsen luonnollista koulun aloittamista.

Tämän tutkimuksen avulla saadaan tietoa siitä millaiset ennakkokäsitykset lapsilla on koulusta. Saaduilla tiedoilla voi ainakin toisaalta ennakoida mahdollisia vaikeuksia, ja toisaalta voidaan suunnitella toimintaa oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Aikaisemmin on tutkittu kouluun siirtymistä jonkin verran vanhempien näkökulmasta, kuitenkin on hyvä tietää myös se näkökulma, että miten lapsi itse ajattelee koulusta. Lapsella on tietyt käsitykset koulusta jo ennen koulun aloittamista.

Tällä hetkellä monet lastentarhanopettajat ja luokanopettajat erikoistuvat esi- ja alkuopetukseen, joten aihe on tulevilla työkentillä ajankohtainen ja tärkeä. Koulutulokkaiden näkemät vaikeudet ja ongelmat ovat arvokasta tietoa kehitettäessä koulunaloitusvaihetta mahdollisimman helpoksi lapselle.

Vanhemmilla ja ammattikasvattajilla varhaiskasvatuksen sekä koulun puolella on tärkeä rooli lapsen asenteiden muodostumisessa siirtymävaiheessa. Tähän asti lasta on pidetty liikaa toiminnan objektina, joka muuttuu muiden asettamien ehtojen mukaisesti. Lapselle se on aiheuttanut vaikeuksia kouluun sopeutumisessa, koska odotukset koulutulokkailta ovat olleet suuria. Olisi muistettava, että koulunaloitus on kuitenkin lapsen asia. Varhaiskasvatuksen ja koulun tulisi mukautua lapsen tarpeisiin ja intresseihin. Pettyneistä koulutulokkaista kasvaa helposti kielteisesti kouluun asennoituvia oppilaita, mikä vaikuttaa lapsen oppimiseen ja koulutyöhön tulevaisuudessa.

2 LAPSI 6-7-VUOTIAANA

Koulun alkamisen kynnyksellä lapsi kehittyy valtaisasti niin psyykkisesti, fyysisesti kuin sosiaalisestikin. Lapsi onkin nähtävä kokonaisuutena, joka yksilöllisten ominaisuuksiensa ja kasvuympäristönsä kautta kehittyy hänelle ominaisella tavalla. Tässä tutkimuksessa kouluun siirtyvä lapsi on määritelty 6-7-vuotiaaksi, mikä tarkoittaa sitä vuotta, jolloin lapsi lähtee kouluun. Käytännössä kouluun siirtyvät lapset ovat 6-8-vuotiaita, kun huomioidaan lasten syntymäajat vuoden eri aikoina sekä koulunsa kahdeksanvuotiaana aloittavat ns. koululykkäyslapset. Selitän lyhyesti 6-7-vuotiaan kehitysvaihetta, mutta kuitenkin on huomioitava, että lapset ovat yksilöitä eikä annettu kuvaus voi kattaa kaikkia esiopetusikäisiä lapsia. On myös muistettava, että vaikka kehityksen osa-alueet on tässä jaoteltu erikseen fyysiseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen, ne ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Voidaankin sanoa, että kuvausta voidaan pitää vain suuntaa antavana.

2.1 Kehityksen eri osa-alueet

Kuusivuotias on ratkaisevassa kehitysvaiheessa kouluun siirtymisen kannalta. Muutokset ovat kuusivuotiaalla suuria joka kehityksen alueella. Kehitys on nopeaa, jolloin eroavuudet eri henkilöiden välillä voivat olla huimaavat. Lapset käyvät läpi kehittyessään samat vaiheet samassa järjestyksessä, mutta ne saavutetaan yksilöllisesti. Myös kehitysnopeus eri kehityksen osa-alueilla voi vaihdella samankin lapsen kohdalla. Kuitenkin 6-8-vuotiaana lapsi kypsyy enemmän henkisesti, kuin fyysisesti (Bredekamp 1988, 6). Tämä voidaan päätellä siitä, että ennen koulunalkua lapsen fyysinen kehitys on vielä voimakasta, mutta heti koulun kynnyksellä fyysinen kehitys hidastuu ja kehitys kiihtyy aivoissa.

Lapsi kehittyy omalla painollaan, mutta kasvuympäristön merkitystä kehityksen tukijana ei tule väheksyä. Useissa tutkimuksissa (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 7) onkin todettu, että kasvuympäristön antamilla köyhillä ja yksipuolisilla virikkeillä on hidastava vaikutus lapsen kehittymiseen. Tutkimustulosten ollessa totta, esiopetuksen merkitys korostuu lapsen kehityksen tukijana kodin rinnalla.

2.1.1 Fyysinen ja motorinen kehitys

Kuusivuotias lapsi kehittyy fyysisesti ja motorisesti nopeasti. Tämän kasvukauden aikana kädet ja jalat kasvavat pituutta, samalla pehmeä lapsenomaisuus häviää ja ruumiinrakenne muuttuu jäntevämmäksi. Maitohampaat vaihtuvat pysyviksi hampaiksi ja poskihampaat puhkeavat. Hermojärjestelmän kehittyessä lapsen toiminnat monipuolistuvat ja halu oppia tiettyjä toimintoja kasvaa. (Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus 1987, 5; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 7.) Lapsen nopea pituuskasvu vaikuttaa hänen motoriseen kehittymiseen.

Motorinen kehitys jaetaan kolmeen osaan: karkea-, hieno- ja havaintomotoriikkaan. *Karkeamotoriikka* on suurten lihasten hallintaa. Lapsella on tarve ojennusliikkeisiin:

hän haluaa työskennellä vatsallaan lattialla tai riippua puolapuissa. Paikallaan istuminen saattaa tuottaa vaikeuksia, koska hänellä on tarve liikkua ja leikkiä voimanponnistuksia vaativia leikkejä. Lapsi hallitsee perusliikkeet ja -yhdistelmät, joten tärkeämmäksi tulee liikunnalliset suoritukset ja erilaisten taitojen oppiminen. *Hienomotoriikkaa* on pienten lihasryhmien käyttö, ja *havaintomotoriikkaa* aistitoimintojen käyttö motoriikan yhteydessä. Käsien nopean kasvun takia lapsi voi olla kömpelö joissain hienomotorisissa taidoissa, esimerkiksi pukeutumisessa, vaikka hän aikaisemmin olisikin selviytynyt niistä. Lapsi harjoittelee hienomotorisia taitoja mielellään, jolloin tekeminen on usein tärkeämpi kuin tulos. Hienomotoriset harjoitukset kehittävät myös havaintomotoriikkaa esimerkiksi silmän ja käden yhteistyötä. (Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus 1987, 5; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 7-8.) Tässä ikävaiheessa lapsi tarvitsee liikuntaa ja toimintaa, jotta kömpelövaihetta ei syntyisi ja lapsen fyysinen kunto pääsisi kehittymään. Lapsen täyttäessä seitsemän vuotta fyysinen kehitys alkaa vähitellen hidastua ja sen sijaan hänen kognitiivinen kehityksensä kiihtyä.

2.1.2 Kognitiivinen kehitys

Kognitiivisella eli tiedollisella kehityksellä tarkoitetaan tiedonhankintaa palvelevia toimintoja, kuten havaitsemista, ajattelua, päättelytaitoa, ongelmanratkaisukykyä ja kielen kehitystä (Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus 1987, 6). Piaget´n mukaan lapsi kehittää itse kognitiiviset struktuurinsa. Todellinen oppiminen lähtee lapsen luontaisesta halusta oppia joku asia. Jos ympäristö tukee lapsen oppimista tarjoamalla lapsen vaatimia virikkeitä, lapsi kehittyy. (Crain 1992, 103, 124.) Ajattelun kehitys kytkeytyykin lapsen saamiin virikkeellisiin kokemuksiin ja vuorovaikutukseen toisten kanssa. Loogisesti lapsen ajattelu on kehittyneempää asioissa, joiden kanssa hän on ollut tekemisissä. Jokaisella kuusivuotiaalla on erilainen kokemustausta, jolloin ajattelun kehityskin on yksilöllistä.

Ajattelun kehityksessä Piaget´n teorian mukaan kuusivuotias lapsi kuuluu konkreettisen operaatioiden kauteen. Hänen päätelmänsä eivät ohjaudu enää välittömistä havaintovaikutelmista, kuten vielä viisivuotiaana. Lapsi ei tarvitse enää konkreettista mallia, jotta pystyisi päättelemään syysuhteita. Lapsi alkaa vähitellen

hallita lisäämistä ja vähentämistä sekä luokittelua. Kuitenkin lapsi vaatii vielä, että hänen mielessään esiintyvät päätelmät ovat konkreettisia tapahtumia, jotta päätelmiä syntyisi. (Takala 1988, 126-127, 129.) Lapsella on täytynyt olla tapahtumista konkreettisia omakohtaisia kokemuksia, jotta hän pystyy niitä muokkaamaan. Päätelmien tekeminen ajattelun ja kuvittelun tasolla on vielä vaikeaa, mutta visuaalisten symbolien avulla päätelmien tekeminen on vaivatonta. Takalan (1988, 127–128) mukaan lapsi alkaa hahmottaa yläkäsitteitä ja käsitehierarkioita. Ennen koulun alkua lapsen käsitteet muodostuvat sen perusteella, mitkä lapsi on hahmottanut toiminnallisesti liittyvän yhteen tai joiden välillä hän on huomannut helposti havaittavaa samanlaisuutta.

Lapsen *kielen kehityksen* ehtona on, että lapsella on ollut hyviä ja monipuolisia kielenkäytön malleja. Kuusivuotias oppii kieltä nopeasti virikkeellisessä ympäristössä. Kielellinen kehitys on yhteydessä havaintojen jäsentymiseen ja ajattelun kehitykseen, sekä myös lapsen tietovaraston kartuttamiseen. Lapsen puheeseen tulee enemmän sisältöä, koska lapsi ei enää vain nimeä asioita, vaan ilmaisee syitä ja seurauksia. (Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus 1987, 6-7.) Lapselle onkin ominaista kielellinen leikkiminen.

Lapsi harjoittelee erilaisia ilmaisuja ja yleensä kielen mahdollisuuksia. Lisäksi kuusivuotiaat omaksuvat herkästi kielellisiä vaikutteita, kuten murteita ja sanontoja. Vaikka kuusivuotiaan sanavarasto on melko laaja, lapsen puheessa sanojen merkitys voi poiketa sanojen yleismerkityksestä. Terveellä kuusivuotiaalla on harvoin ääntämisvaikeuksia äidinkielessään. Vaikeuksien taustalla voi olla vain tapa tai emotionaalinen ongelma, mutta myös puhe- ja äänihäiriöt voivat olla mahdollisia. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 7; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 9.) Kielen kehittyminenkin on hyvin yksilöllistä, koska jokaisella lapsella on erilainen kokemus- ja kieliympäristö.

Kuusivuotiaiden lasten opetussuunnitelman (1984, 8-9) mukaan monipuolinen kielen kehittyminen edellyttää jatkuvaa laadullista vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä, koska aikuinen on lapsen malli kielen kehityksessä. Kielen oppiminen vuorovaikutuksessa perheen kanssa on kognitiivisen kehityksen lisäksi

yhteydessä myös sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa lapsi rakentaa turvallisia ihmissuhteita, joka taas helpottaa lapsen myöhempien ihmissuhteiden luomista muun muassa koulussa.

Kuusi-seitsemänvuotias irtautumassa itsekeskeisestä ajattelumaailmasta. Hän kykenee ajattelemaan, että toisella ihmisellä voi olla erilainen näkemys samasta asiasta. (Piaget & Inhelder 1977, 115.) Itsekeskeisen ajattelun vähenemisellä on vaikutusta sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Lapsi pystyy yhä enemmän ryhmässä huomioimaan toisten lasten tarpeet ja intressit. Lapselle alkaakin olemaan yhä tärkeämpi merkitys sosiaalisilla suhteilla.

2.1.3 Sosiaalinen ja eettinen kehitys

Lapsen sosiaalistuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Takala & Takala 1988,197). Kielen merkitys korostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, koska se mahdollistaa esimerkiksi yhteisleikkeihin kypsymisen. Normaali kuusivuotias pystyy irtautumaan kotiympäristöstä päivähoidon ajaksi. Hän viihtyy lapsiryhmässä ja nauttii sosiaalisista leikeistä. Lapsi haluaa osallistua ryhmätoimintaan ja kantaa siitä vastuuta. Sosiaaliset leikit vaativat toisten huomioonottamista, joka samalla vähentää lapsen itsekeskeisyyttä. Kuitenkin, jos lapsen tavoitteet ovat ristiriidassa ryhmän tavoitteiden kanssa, lapsi toimii verraten itsekkäästi. Johdonmukainen kiinnostus toisten auttamiseen herää vasta kouluiän alkupuolella (Takala & Takala 1988, 197).

Kouluiän kynnyksellä ystäväpiirin merkitys alkaa korostua. Leikeissä korostuu ryhmähenkisyys: käyttäytyminen, puhe ja pukeutuminen ovat samanlaisia. Ryhmässä ei arvosteta omalaatuisuutta ja ainutlaatuisuutta. (Kouluikäisten lasten perhe 1996, 6-7.) Lapsi itsenäistyy vanhemmistaan, ja uteliaisuus sekä tiedonhalu saavat hänet tutustumaan ympäristöönsä laajemmin. Ryhmästä lapsi saa samaistumiskohteita. Lummelahden (1995, 55) mukaan lapsi oppii havainnoimalla toisten ihmisten antamaa mallia. Mallina toimivat lapselle läheiset ihmiset. Ystäväpiirissä mallioppiminen liittyy erilaisiin tilanteisiin ja ajankohtaisiin kysymyksiin. Esimerkiksi koko ryhmä alkaa puhua yhden ryhmäläisen tavalla. Identiteettiä ei kuitenkaan menetetä ryhmässä, vaan kuten Karlsson ja Riihelä

(1994, 72-73) toteavat, yksilöllisyys päinvastoin kasvaa ja voimistuu, koska ryhmässä lapsi saa vastuuta ja toisaalta myös vapautta.

Kuusivuotiaan lapsen identiteetti kehittyy erilaisissa yhteistoimintaleikeissä. Takalan (1980, 199, 201-202.) mukaan leikit sisältävät ryhmän erilaista toimintaa ja jonkinlaista roolijakoa yhteisen päämäärän hyväksi. Kuusivuotias pystyy erottamaan, mikä on leikkiä ja mikä todellisuutta ja he osaavat kommunikoida molemmilla tasoilla. Yhteistoimintaleikkeihin muodostuu aina sääntöjä, joita täytyy noudattaa, jotta leikki onnistuisi. Roolileikeillä on sosiaalisten sääntöjen omaksumista edistävä merkitys, koska lasten on helpompi noudattaa leikin rooliin kuuluvaa sääntöä, kuin vastaavaa sääntöä todellisessa elämässä. Sääntöjen omaksuminen ilmenee siinä, että lapset muistuttavat toisiaan sääntöjen olemassaolosta ja koettavat saada toisensa noudattamaan niitä. Sääntöleikit lisääntyvät kouluikää lähestyttäessä.

Kuusivuotias alkaa sisäistää ympäristön normeja ja eettisiä malleja. Kuitenkin lapsen käyttäytymistä ohjaa vielä auktoriteettien asettamat normit. Lapsi alkaa sisäistää normeja, kun hän ymmärtää niiden merkityksen. Sisäistettyään normit lapsi alkaa säädellä omaa käyttäytymistään omaksumiensa moraalikäsitystensä perusteella. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 10.) Lapsen itsenäistymisen myötä lapsi ymmärtää keskinäisen kunnioituksen ja vastavuoroisuuden periaatteen, joiden tuloksena oikeudenmukaisuus kehittyy. Piaget´n ja Inhelderin (1977, 123) mukaan oikeudenmukaisuus on tottelevaisuuttakin tärkeämpi lapselle. Lapsi voi esimerkiksi kokea vääryyttä tajutessa toisen saavan enemmän kuin itse. Saadakseen oikeudenmukaisuutta lapsi saattaa toimia normien vastaisesti.

Sosiaalisuuden suotuisaan kehittymiseen vaikuttavatkin oleellisesti lapsen aikaisemmin kokemat ihmissuhteet. Sosiaalisessa ympäristössä lapsella on mahdollisuus oppia, miten toisiin ihmisiin voidaan vaikuttaa ja miten voidaan vaikuttaa siihen, mitä itselle tapahtuu. Lummelahden (1995, 57) mukaan toisen huomioonottamiseen liittyy empaattisuus. Kun lapsi huomaa, että hänen erilaiset toimintonsa ja käyttäytymisensä vaikuttavat toisen ihmisen mielialaan, lapsi pystyy säätelemään

omaa käyttäytymistään niin, että toisillakin on kivaa. Ympäristö antaa mallin vastuuseen ja empaattisuuteen kasvamisessa. Varhaisemmat ihmissuhteet luovatkin pohjaa lapsen minäkuvan kehittymiselle ja sitä kautta toisen ihmisen hyväksymiseen.

2.1.4 Emotionaalinen kehitys ja minäkäsitys

Lapsen läheiset ihmissuhteet vaikuttavat tunne-elämän kehitykseen ja kykyyn muodostaa myöhemmin pysyviä ihmissuhteita. Kuusivuotias on toimelias ja eloisa. Hän kaipaa huomiota ympäristöstään näkyvällä ja kuuluvalla tavalla. Toisaalta kuusivuotias on tunne-elämältään ailahteleva. Lapsi elää nopean kehityksen kautta, jonka hän saattaa kokea ahdistavana. Kuusivuotiaalla on suuri hellyyden tarve, vaikka hän ei sitä näyttäisi. Lapsi kiintyy ihmisiin, vaikka toisaalta hän nauttii toisten johtamisesta ja komentamisesta. Hän samaistuu voimakkaasti opettajaan ja ystäviin. Kuusivuotiaalla on toimeliaisuudestaan huolimatta välillä tarve hiljentyä ja olla yksin. Se, miten ympäristö suhtautuu lapsen epävarmuuteen, vaikuttaa siihen, miten lapsi kokee itsensä. (Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus 1987, 6; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 8.) Lapsen itsetunto tarvitsee tukea, hyväksyntää ja onnistumisen kokemuksia myönteisen minäkuvan rakentamiseksi.

Lapsen minäkäsityksellä tarkoitetaan lapsen käsitystä itsestään: sitä, miten hän kokee itsensä ja mahdollisuutensa verrattuna muihin ihmisiin. Myönteinen minäkäsitys vaikuttaa koko persoonallisuuden muotoutumiseen ja menestykselliseen oppimiseen. Minäkäsityksen tehtävänä on säädellä käyttäytymistä: kun lapsi hyväksyy itsensä, hän sopeutuu ja viihtyy erilaisissa olosuhteissa. (Koulu alkaa kirja vanhemmille 1994, 17.) Rogersin (1988, 498-501) mukaan yksilö kerää minäkäsitykseensä sopivan havaintoaineksen ja torjuu sopimattoman, jolloin yksilö voi säilyttää positiivisen käsityksen itsestään.

Minäkäsityksen kehittyminen on jatkuva prosessi, jossa kasvatustekijöillä on tärkeä merkitys. Kun lasta kuunnellaan ja hänen saavutuksiinsa annetaan kannustusta, hän oppii luottamaan itseensä ja toisiin ihmisiin. Minäkäsityksen kehitykseen liittyy

myös itsensä tunteminen. Oman kehon hahmottamisella ja tunnistamisella lapsi saa konkreettisen kuvan itsestään, joka tapahtuu liikunnan ja muun fyysisen toiminnan kautta. (Lummelahti 1995, 56.) Myönteinen minäkuva on hyvä koulunkäynnin lähtökohta, koska se antaa valmiudet selviytyä koulun tuomista muutoksista.

Aina myönteinen minäkuva lapsella ei ole itsestäänselvyys. Ympäristö vaikuttaa oleellisesti, millainen minäkuva lapselle kehittyy. Lummelahti (1995, 56) puhuu kielteisestä minäkäsityksestä, kun lapsi ei luota itseensä. Hän aliarvioi omia suorituksiaan ja mieluimmin vetäytyy edes yrittämättä. Keskivertaisen minäkäsityksen omaava lapsi suhtautuu itseensä periaatteessa myönteisesti. Tämä lapsi ei pidä itseään heikoimpana, mutta suhtautuu hyvin vaatimattomasti omiin mahdollisuuksiinsa ja aliarvioi usein kykyään. Itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa luottava lapsi omaa myönteisen minäkäsityksen. Hän arvostaa itseään ja kykyjään, hän osallistuu mielellään sekä ottaa leikit ja tehtävät haasteena vastaan.

Minäkäsitys vaikuttaa lapsen itsearvostukseen. Itsearvostus ilmenee sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Sen mukaan miten lapsi arvostaa itseään, muut arvostavat häntä. Itseään arvostavan lapsen on helppo hyväksyä muut lapset. Hänen on helppo saada ystäviä, ja hän pystyy vastaamaan toveriryhmän haasteisiin. Oppijana hän on itsenäinen ja luova sekä luottaa omiin huomioihinsa ja valintoihinsa. Heikosti itseään arvostava lapsi ei luota itseensä. Hän ei uskalla tuoda omia ajatuksiaan esille, koska pelkää, että niitä ei hyväksytä. Siksi hän ei osallistu, vaan on hiljaa ja kuuntelee. Oppijana hän on ympäristöstä riippuvainen ja pelkää epäonnistumista. Hän kieltäytyy esimerkiksi yrittämästä uudelleen eikä halua korjata suoritustaan. (Lummelahti 1995,56.) Koulu alkaa kirja vanhemmille - tiedotteessa (1994, 33) todetaan kouluun menevällä lapsella olevan herkkä itsetunto. Hän vertailee helposti omia suorituksiaan toisten suorituksiin. Ympäristön onkin vältettävä asettamasta lasten välille liikaa kilpailutilanteita, jotka estäisivät lapsen minäkäsityksen myönteistä kehittymistä.

Ympäristön malli ja suhtautuminen antavat lapselle joko hyvän tai heikon pohjan kasvaa vastuuntuntoiseksi, toisia ihmisiä ja myös ympäristöä suojelevaksi ja kunnioittavaksi. (Lummelahti 1995, 57.) Positiivinen tukeminen ja kannustaminen

auttaa lasta hyväksymään myös muut ihmiset. Koulussa korostuu ryhmätoiminta, johon lapsen on helpompi sopeutua, jos hänellä on ensin myönteinen kuva itsestään. Aina lapsen kehitys ei kuitenkaan välttämättä etene odotetusti, vaikka koulu vaatisikin koulutulokkaalta tiettyä kouluvalmiutta. Tällöin koululla tulisi olla resursseja ottaa eri kehitystasoilla olevat uudet koulutulokkaat vastaan.

2.2 Kouluvalmius

Kouluun tulevilta on totuttu vaatimaan kouluvalmiutta. Perinteisesti kouluvalmius on esitetty lapsen piirteiden kokonaisuutena, jota voidaan havainnoida ja arvioida erilaisilla testeillä. Ei ole kuitenkaan olemassa mitään ehdotonta määritelmää kouluvalmiuden tasosta. Kouluvalmiuteen on yhteydessä lapsen ominaisuuksien lisäksi vähintään yhtä paljon koulun valmius kohdata oppimisen yksilöllisyyttä. (Ahonen ym. 1995, 168.) Kouluvalmiuskäsitteellä onkin ollut eri merkitys eri yhteiskunnissa ja eri aikakausina. Ojasen (1979, 11) mukaan kouluvalmiuskäsite on koskettanut erityisesti kehityspsykologeja ja opetussuunnitelman laatijoita, koululainsäädännöstä päättäviä ja vastaavia henkilöltä, erityisesti koulunaloittamiskysymyksessä.

Kouluvalmiuskäsitteellä tarkoitetaan lapsen psyykkistä ja fyysistä kehitystasoa, joka mahdollistaa selviytymisen ensimmäisen kouluvuoden rasituksista ja opiskelutehtävistä (Kääriäinen 1989, 17). Valmius on kypsymisen ja siihen sisältyvien ympäristövaikutusten sekä oppimisen yhteistulos. Valmiuskäsitettä käytetään silloin, kun on kysymys uusien taitojen tai tietojen omaksumisesta. Kouluvalmius on koko persoonallisuuden kehityksen aste, se pitää sisällään motoristen, sosiaalisten ja henkisten toimintojen kentät. Kouluvalmiutta voidaankin pitää lapsen kokonaiskehityksellisenä kehittymisenä koulun haasteisiin. (Arajärvi 1989, 29-30; Oinonen 1969, 22-23.) Vaikka kouluvalmiutta on määritelty tiettyinä edellytyksinä, on huomattava, että koulutulokkaat ovat lähtötasoltaan erilaisia. Jokaisella koulutulokkaalla on oma kokemustaustansa ja samalla erilaiset valmiudet koulun käyntiin.

Koulu on perinteisesti asettanut koulutulokkaille tiettyjä perusedellytyksiä, jotka lapsen on tullut täyttää. Jotta lapsi selviytyisi koulun opetuksesta ja sosiaalisista tilanteista, häneltä edellytetään sosio-emotionaalisia ja tiedollis-älyllisiä taitoja. Kouluvalmius on tähän asti nähty yhteydessä lapsen fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen sekä koulun asettamiin vaatimuksiin. (Kasvuvuosien psyykkinen kehitys 1985, 79.) Takala ja Takalan (1988, 205) mielestä koulua vaatimuksineen ja menetelmineen on pidetty täysin muuttumattomana. Ongelmana pidettiin vain sitä, kuinka valmiita lapset olivat toimimaan ja oppimaan koulun ehdoilla aloittaessaan koulunkäynnin.

Kuitenkin peruskoulunlaissa on pyritty huomioimaan myös lasten eri ikäkaudet ja kehitysvaiheet koulun aloittamisvaiheessa. Peruskoulun opetuksen oppaassa (1988, 6) on määritelty laki, jonka mukaan koulussa toimitaan. Peruskoululain 3 §:n mukaan peruskoulun kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Kronologisesti lapsen kehitys tapahtuu keskimääräisesti tietyllä tavalla. Tieto lapsen kronologisesta kehittymisestä antaa suunnan koko ikäkautta koskevalle opetukselle. Toisaalta jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti omaa vauhtiaan kehitysjärjestyksen pysyessä muuttumattomana. Kuinka hyvin lakia toteutetaan jää jokaisen opettajan omalle vastuulle.

Kanaojan (1993, 85) määrityksen mukaan koulunkäynnin aloitusikä määräytyminen kronologisen iän mukaan sekä vuosiluokkasidonnaisuus perustuu kvantitatiiviseen kehitysnäkemykseen, jossa kehitys etenee iän mukaan ja jossa yksilön paikan uskotaan säilyvän vakiona ikäryhmässään. Kvantitatiivinen näkökulma painottaa kehityksen vaihtelua yksilöiden kesken: oppilaiden kyky vastaanottaa tietoa on sidoksissa heidän yksilöllisiin kehitysvaiheisiin. Suuressa muutosvaiheessa olevan lapsen kannalta kouluun siirtyminen helpottuu, kun koulu pystyy vastaanottamaan lapsen sellaisena kuin tämä on. Koulun on pystyttävä joustamaan lapsen tarpeiden mukaan, eikä lapsen koulun vaatimien edellytysten mukaan, kuten tähän asti on vaadittu.

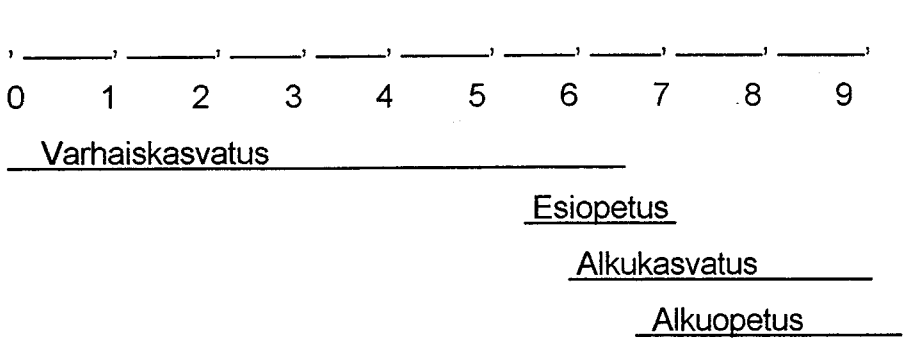
Toisaalta koululla ei välttämättä ole resursseja ottaa eri kehitystasolla olevia koulutulokkaita vastaan. Siniharjun (1993, 105) mukaan lapset eivät eroa toisistaan pelkästään ikänsä vaan myös kehitystasonsa puolesta, sillä koulunsa aloittavien lasten älykkyysiän on todettu vaihtelevan 4-11 vuoteen. Voidaan siis miettiä, mitkä ovat käytännön mahdollisuudet ottaa lapsi vastaan omalla kehitystasollaan. 90-luvulla suuntauksena oli se, että luokat suurenevat ja määrärahat vähenevät. Opettajalta vaaditaan asiantuntijuutta huomioimaan opetuksessa ja kasvatuksessa lasten eri ikä- ja kehitystasot. Kuitenkaan en tarkoita tällä sitä, että pelkästään lapsen tulisi sopeutua kouluopetukseen, vaan kuten Liikanen (1993, 213) mainitsee, myös kouluopetuksen täytyy sopeutua lapsen kehitystasoon ja oppimiskykyyn. Mikäli koulutulokas pystyy sopeutumaan kouluun, vastaanottamaan ja oppimaan kouluopetuksesta, hänet on todettu koulukypsäksi. Tällöin koulu ja lapsi ovat lähestyneet toisiaan, joka on mahdollistanut joustavan kouluun siirtymisen.

Koulu on kehittynyt siihen suuntaan, että sillä on enemmän valmiuksia ottaa uudet koulutulokkaat vastaan. Kuitenkaan koulun käynnin aloittamisen kannalta ei ole merkityksetöntä, millaisia kokemuksia, oppimismahdollisuuksia sekä toiminnan ja ajattelun malleja lapsella on ollut ennen kouluun tuloa. Siksi on tärkeää kohdistaa huomio ennen koulun aloittamista järjestettävään kasvatukseen ja opetukseen. Koulun ja lapsen kannalta siirtymävaihe helpottuu, kun lapsi on monipuolisesti kehittynyt. (Takala & Takala 1988, 206.) Lapsen joustavan koulun aloituksen kannalta yhteistyö koulun, päivähoidon ja kodin välillä on tärkeää. Yhteistyöllä eri tahojen välillä mahdollistetaan johdonmukaisuus ja tarkoituksenmukaisuus kasvatuksessa sekä opetuksessa. Yhteistyö vaikuttaa eniten lapseen ja kouluun, jonka on helpompi vastaanottaa ja sopeuttaa monipuolisesti kehittynyt lapsi.

3 6-7-VUOTIAS OPINTIELLÄ

3.1 Alkukasvatus

Alkukasvatus-käsite pitää sisällään sekä kuusivuotiaiden esiopetuksen että alkuopetusikäisten kasvatuksen. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 16.) Esiopetusikäisillä tarkoitetaan maassamme lähinnä kuusivuotiaiden lasten kasvatusta ja opetusta sekä alkuopetusikäisillä 1.-2.-luokkien oppilaita. Seuraavasta kuviosta selviää alkuopetuksen, alkukasvatuksen ja esiopetuksen sijoittuminen lapsen ikään nähden.



Kuvio 1. Varhaiskasvatus, esiopetus, alkukasvatus ja alkuopetus lapsen ikään nähden (Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus 1988, 3).

Kuvio 1. selkeyttää esiopetuksen, alkukasvatuksen ja alkuopetuksen käsitteitä. Toisaalta kuvio edustaa hyvin tämän tutkimuksen näkemystä esiopetuksesta osana varhais- ja alkukasvatusta. Kuviosta havaitaan esiopetuksen tärkeän tehtävän varhaiskasvatusta ja koulukasvatusta yhdistävänä tekijänä.

Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun 1-3. luokkien opetusta (kuvio 1). Kolmena ensimmäisenä peruskouluvuotena oppilaat omaksuvat koulunkäyntiin liittyviä perustavanluonteisia asioita: opiskelutaidot kehittyvät, lapsi tottuu koulumaiseen työskentelyyn ja oppilaan luottamus omiin kykyihinsä kasvaa. Alkuopetuksen periaatteena on kokonaisvaltainen kasvatus, aihekokonaisuuksiin perustuva työskentely sekä leikinomaisuus ja elämyksiin perustuva oppiminen. (Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus 1988, 3.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996, 8) mukaan *esiopetuksella* (kuvio 1) tarkoitetaan kaikkea alle kouluikäisiin kohdistettavaa suunnitelmallista kasvatus- ja opetustoimintaa. Esiopetus -käsitteellä tarkoitetaan toisaalta päivähoidon, toisaalta peruskoulun kasvatustoimintaan niveltyvää kuusivuotiaiden koko ikäluokalle tarkoitettua kasvatus- ja opetustoimintaa, jota varten on määritelty tavoitteet. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat pohjan paikallistason esiopetussuunnitelmille.

Peruskoulun opetuksen opas (1987, 12) määrittelee esiopetuksen tavoitteeksi edistää oppilaiden tasapuolista kehitystä ja oppimisedellytyksiä, jotka luovat hyvän perustan kouluiässä annettavalle opetukselle. Lummelahti (1995, 13, 31) luonnehtii esiopetusta kokonaisvaltaisen kehityksen edistäjänä ja pitää sitä kokonaisopetuksen oppimisen tukijana. Esiopetuksen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa pyritään huomioimaan jokaisen lapsen ikä ja yksilölliset tarpeet. Päivähoitolain (36/73, 2a §) mukaan päivähoidon on edistettävä lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti hänen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystään sekä tuettava hänen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatustaan. Nämä vastaavat myös päivähoidon esiopetuksen tehtäviä.

Esiopetus on sidoksissa kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Toiminnalla muodostetaan osa elinikäistä kehittymistä ja oppimista, johon pyritään yhdistämään päivähoidon ja koulun pedagogisen toiminnan parhaat puolet. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8.) Maassamme pyritään muodostamaan lapsen kannalta yhtenäinen kokonaisuus esiopetuksen ja alkuopetuksen niveltämisellä. Edellytyksenä on, että esi- ja alkuopetuksessa kasvatustavoitteet ovat yhdensuuntaiset. Valtakunnallisten suunnitelmien tavoitteena on antaa mahdollisuus jokaiselle kuusivuotiaalle osallistua esiopetukseen koulua edeltävänä vuonna. (Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus 1988, 19.) Esiopetus on tällä hetkellä vapaaehtoista. Näin ollen kaikki lapset eivät ole esiopetuksessa päivähoidossa tai peruskoulussa. Osa kuusivuotiaista saa jonkinlaista esiopetusta myös muun muassa erilaisten kerhojen yhteydessä.

Yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä auttaa kouluun siirtymisessä. Esiopetuksessa lapsi harjoittelee sellaisia taitoja, jotka helpottavat lapsen sopeutumista kouluun. Yksi tällainen taito on oppimaan oppiminen. Kun esi- ja alkuopetuksen tavoitteet ovat yhdensuuntaiset, tätä taitoa lapsi pystyy käyttämään hyväkseen luontevasti koko siirtymävaiheen. Siirtymä helpottuu, kun oppimismenetelmät pysyvät samanlaisena vaikka oppimispaikka vaihtuu.

3.2 Kuusivuotias oppijana

Lapsi on syntymästään asti virittynyt oppimaan asioita ja ponnistelee hallitakseen yhä paremmin itseään ja ympäristöään. Hän asettaa itsensä yhä uudelleen ja uudelleen vaikeiden tilanteiden eteen ottamalla suuria haasteita vastaan oppimisen tiellä omalla ikä- ja kehitystasollaan sekä oppimistyylillään. Kokljuschkin (1997, 14-15) mukaan oppiminen tapahtuu ensin toiminnan avulla, sitten mallin avulla (ohjaaja-, toinen lapsi näyttää) ja vasta myöhemmin puheen avulla.

Ensimmäistä oppimisvaihetta voidaan kutsua *kognitiiviseksi vaiheeksi.* Lapsen tulee ensiksi ymmärtää mitä häneltä odotetaan ja miten hänen tulee toimia, ennen kuin hän kykenee toimimaan ohjeiden mukaisesti. Toisin sanoen hänen tulee ymmärtää hänelle annetut ohjeet. *Assosiatiivisessa vaiheessa* lapsi yhdistelee muistissa olevaa tietoa uusiin asioihin. Viimeistä vaihetta voidaan kutsua *autonomiseksi vaiheeksi.* Lapsen ei enää tarvitse ajatella tietoisesti toiminnan vaiheita, vaan hän kykenee sujuvasti yhdistelemään jo opittuun taitoon muita taitoja. Tähän päästään tuhansilla toistoilla. (Kokljuschkin (1997, 15-16.) Ajattelun vapautuminen toiminnasta antaa lapselle mahdollisuuden havainnoida ympäristöä ja näin ennakoimaan tehokkaasti myös tulevia tilanteita.

Oppimisvaiheiden lisäksi myös oppimistyylit ovat erilaisia; esimerkiksi joku oppii matkimalla hiljaa syrjässä toinen kaiken keskipisteenä. Lapsi oppii kuitenkin kaiken aikaa ilman opetustakin tekemällä, touhuamalla ja tarkkailemalla, mitä ympärillä tapahtuu. Kuusivuotias lapsi onkin luonnostaan utelias ja tiedonhaluinen. Monissa kasvatusalan kirjoissa, tutkijat tuovat esille lapsen oppimisen monitahoisuuden. Kirja Lärä i förskolan (1990, 21) tuo esille lapsen kiinnostuneisuuden ympäristössä tapahtuviin asioihin ja haluun ottaa niistä selvää. Oppiminen on lapsella jatkuvaa ja oppimista tapahtuu kaikessa lapsen toiminnassa. Lapsi oppii ympäristöstään havainnoimalla, matkimalla ja tutkimalla sitä itse.

Myös Hohmann, Banet ja Weikart (1993, 5-6, 98) korostavat lapsen oppimista laaja-alaisesti; lapsi reagoi kaikilla aisteillaan, liikkuen ja puhuen. Tärkeänä pidetään myös sitä, että lapsi on vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Kommunikointi ja toiminta kehittävät erilaisten taitojen ja valmiuksien lisäksi lapsen omia asenteita, arvostuksia ja tunteita. Lapset oppivat toisten lasten kokemuksista. Lära i förskolan -kirjassa (1990, 21, 24, 26) korostetaan juuri sitä, että lapset saavat vaihtaa kokemuksiaan omalla tasollaan, koska lapset saattavat ajatella samasta asiasta eri näkökulmasta. Samasta opetuksesta lapset voivat oppia eri asioita, koska lapsilla on erilaisia kokemuksia ja käsityksiä kyseisestä asiasta. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa lapsi kehittää itselleen strategioita, miten käsitellä ympäristössä ilmeneviä ongelmia. Ryhmäoppiminen onkin lapselle luonnollinen tapa oppia, koska lapset harvemmin haluavat leikkiä yksin (Karlssonin & Riihelän 1994, 27, 72). Ryhmästä lapsi saa motivaatioita ja myös tukea oppimiseen, sekä enemmän ideoita, kuin mitä itse keksisi.

Vuorovaikutusta toisten lasten kanssa tapahtuu esimerkiksi leikkiessä. Lära i förskolan -kirjan (1990, 23-24) mukaan lapsi oppii leikin kautta jäsentämään maailmaa. Kuusivuotias ei elä enää fantasiamaailmassa, vaan hän haluaa tietää, miten asiat tapahtuvat "oikeasti". Siksi lapsi tutkii mielellään leikin avulla ympäristöä ilman aikuisen opastusta, esimerkiksi kokeilemalla esineiden toimivuutta. Leikki ja rakentelu ovat tärkeitä oppimisessa, koska ne lähtevät lapsesta luontaisesti ja niiden avulla lapsi oppii muun muassa sosiaalisia taitoja. Kun kuusivuotias saa olla aktiivinen ja käsiteltävät aiheet ovat hänen tarpeidensa, kokemuksiensa ja kiinnostuksen mukaisia, hän jaksaa keskittyä tiettyyn tekemiseen ja on hyvin vastaanottavainen oppija.

Björkvold (1994, 66) tukee aikaisempaa ja toteaa leikin olevan lapsen avain oppimiseen. Hänen mukaansa leikissä yhdistyvät rationaalinen ajattelu, mielikuvitus, tunne, äänet ja ruumiillinen toiminta. Leikki on lapsen kokonaiskehityksellinen oppimisprosessi, jossa kaikki liittyy kaikkeen ja kaikkea tarvitaan. Linnilä (1994, 60) näkee leikin olevan tärkeää myös myöhemmän oppimisen kannalta. Hänen mukaansa lapsi kehittää oppimisstrategioitaan leikin avulla. Samalla, kun

lapsella on halu kokeilla ja tutkia uusia ilmiöitä, hän aktiivisesti jäsentää omaa tietorakennettaan.

Lapsi tarvitsee oppimiseensa myös omaa kokemusta: erottelua, nähdä yhteyksiä eri asioiden välillä ja kertoa niistä, ja siten nähdä tiettyjä ilmiöitä. Lapsi oppii, kun uusi asia liitetään vanhaan kokemukseen konkreettisen toiminnan kautta. Ymmärtäessään kyseessä olevan asian, lapsi voi esittää kysymyksiä tai kertoa esimerkkejä omista kokemuksistaan. Lapsella ei ole kuitenkaan vielä tarpeeksi laaja käsitevarasto, jotta pystyttäisiin opettamaan pelkästään abstraktien käsitteiden kautta. (Lära i förskolan 1990, 22-24.) Opetuksen tulisikin huomioida lapsen ikä- ja kehitystaso, jotta lapsen oppimisprosessi mahdollistettaisiin.

Usein oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä muutoksia yksilön tiedoissa. Oppiminen on yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen liittyvä prosessi, jossa työskennellään opittavien asioiden kanssa. Leikin avulla tapahtuva oppimista on ajateltu olevan tarpeiden tyydyttämistä ja vaistonvaraista, siksi on sanottu tietoisen oppimisen alkavan esikouluiässä. Oppiminen on henkistä toimintaa, joka on monimutkaisempaa kuin pelkkä tiedon vastaanottaminen ja varastoiminen. Oppilas käsittelee maailmaansa valikoimalla opittavan aineksen ja tulkitsemalla sitä. Uusi opittava asia suhteutetaan ja sulatetaan toimintaan ja aikaisempaan tietorakenteeseen. (Karlsson & Riihelä 1991, 50.) Lapsen oppimisprosessi on samanlainen iästä riippumatta, lapsi käyttää vaan erilaisia oppimisvälineitä. Esimerkiksi leikeissä käytetään rakentelupalikoita, kun taas lukemaan opittuaan lapsi käyttää papereita ja kyniä.

Nykyinen oppimiskäsitys perustuu työskentelyyn opittavien asioiden parissa. Oman toiminnan ja omien tunteiden vaikutusten havaitseminen liittyvät itsearviointiin, jonka kehittyminen on yhteydessä yleiseen oppimiseen. Oppimisprosessiin kuuluu tiedostaminen, itsearviointi, reflektoiminen, kokemusten pohdinta ja arvioiminen. Alle kouluikäisillä lapsilla oppiminen ei ole kuitenkaan vielä niin tietoista ja tavoitteellista toimintaa kuin varttuneemmilla lapsilla, vaikka sitä harjoitellaan. Lapset voivat kuvailla konkreettisella tasolla ratkaisua ja tulosta, mutta oman osuuden analysointia vasta harjoitellaan. Itsearvioinnilla tarkoitetaan omien kykyjen ja omien

tekojen havainnointia ja arvioimista. Pienten lasten itsearviointiin vaikuttavat puutteellinen sanavarasto ja käsitteellisen ajattelun rajoittuneisuus. (Lummelahti 1995, 57.) Tästä syystä lapset saattavat käsittää kysymykset omalla tavallaan eivätkä vastaa siihen, mitä haastattelija on kysynyt.

Lummelahden oppimisprosessi voitaisiin rinnastaa Pramlingin *metakognitiivisiin taitoihin*. Metakognitiivisia taitojahan ovat esimerkiksi reflektointi ja itsearviointi, joista kummatkin kirjoittavat. Pramling (1991, 12) puhuu metakognitiivisten taitojen käsitteestä esimerkiksi silloin, kun lapsi käyttää ratkaisussaan harkintaa, kontrollointia ja reflektointia. Lapsi tarvitsee ajatuksiensa tiedostamiseen metakognitiivisia taitoja. Metakognitiivisten taitojen kehittyminen ei tapahdu hetkessä vaan lapsi tiedostaa tietonsa ja taitonsa sitä mukaa kun hänen älylliset valmiudet kehittyvät. Alle 11-vuotiaat lapset eivät kykene spontaanisesti reflektoimaaan omia ajatuksiaan, he tosin voivat miettiä mitä tietoa he tarvitsevat tiettyyn toimintaan.

Koska ajattelu ei ole vielä kovinkaan kehittynyttä kuusivuotiaalla, lapsi hankkii tietoa muilla tavoilla, kuten liikkumalla. Liikkumista ja leikkimistä tarvitaankin Piaget'n mukaan 7-8 vuotta, jotta lapselle kehittyisi riittävät valmiudet elämässä selviytymiseen (Kokljuschkin 1997, 9).Tällöin myöhemmin kokemuksen ja toiminnan myötä abstraktimpi ajattelu ja päättely käyvät mahdolliseksi. Ihmisen aivojahan ei ole tarkoitettu abstraktiin ajatteluun, ennen kuin niillä on konkreettinen tieto kehosta ja ympärillä olevasta maailmasta.

Piaget'in teoria kyseinalaistaa perinteiset rajat fyysisen ja psyykkisen toiminnan väliltä. Liikkuminen ja ajattelu ovat sidoksissa toisiinsa: mitä paremmin pystyvät liikkeitään hallitsemaan, sitä suurempi vapaus heillä on keskittyä ongelmien abstrakteihin puoliin. Kun lapsi hallitsee kehonsa, hän voi keskittää energiansa ajatteluun.

Lasta oppijana voidaan kuvailla monella tavalla, mutta olennaista on se, että lapsi oppii kaikkialla ja koko ajan. Jaffke (1994, 84-85) muistuttaa, että lapsi oppii osallistumalla ympäristön tapahtumiin, joko itse mukana olemalla tai kokemalla ne leikin kautta. Lapselle riittää arkipäivän askareissa mukana oleminen ja mallin saaminen.

Lapsi oppii, kun hän saa nähdä ja kokea tapahtumat itse. Voisikin sanoa, että lapselle ympäristö on aina virikkeellinen. Lapsi ei välttämättä tarvitse aikuisen rakentamaa keinotekoista ympäristöä.

Kuusivuotiailla ei metakognitiiviset taidot ole vielä kehittyneet, mutta kuitenkin he ovat herkimmässä oppimisstrategioiden luomisvaiheessa (Linnilä 1994, 60). Lapset tarvitsevat vielä oppimiseen konkreettista mallia, jonka avulla he lisäävät sanavarastoaan. Metakognitiivisten taitojen kehittyminen helpottuu, kun esiopetus ja alkuopetus toimivat jatkumona. Tällä tarkoitan sitä, että esiopetuksessa opitut asiat laajentuvat ja tarkentuvat kouluun siirryttäessä. Tällöin myös oppiminen on jatkumo, jossa vanhat käsitykset muokkautuvat uusien asioiden oppimisen myötä.

4 SIIRTYMÄVAIHEEN HELPOTUS

Lapsen kehitys voidaan nähdä oppimiskokemusten summana. Hänen kehitykseen vaikuttaakin fyysisen ja psyykkisen kypsymisen lisäksi lapsen oma kulttuuri ja ympäristö. Kuitenkin kaikista eniten on merkitystä lapsen lähellä olevilla ihmisillä. (Lummelahti 1993, 97.) Lapsen kehitystä tuetaan sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa kotona, päivähoidossa ja koulussa.

Koulunkäynnin lähestyessä 6-vuotiaan uteliaisuus koulua kohtaan herää. Lapsi haluaa tietoa koulun käytännöistä. Koulu alkaa kirja vanhemmille -tiedotteen (1994, 28) mukaan lapsessa herännyttä tiedontarvetta ruokitaan sekä asiallisilla että asiattomilla tiedoilla. Saamistaan tiedoista lapsi rakentaa itselleen mielikuvan, joka voi olla positiivinen tai negatiivinen. Asiattomat ja asialliset tiedot tai tiedon puute voivat aiheuttaa lapsessa pelkoa ja jännitystä, johon ympäristön aikuisten olisi puututtava.

4.1 Kouluun siirtymisen aiheuttama pelko

Siirtyminen kotoa tai päiväkodista kouluun on lapsen elämässä mullistava vaihe. Vaihe vaatii sopeutumista uuteen ryhmään, uuteen opettajaan tai opettajaryhmään sekä ympäristöön. Koulunkäynnin aloittamista häiritsee luontaisen kehitysprosessin lisäksi mahdolliset vaikeat ja sopeutumista vaativat tapahtumat, kuten vanhempien avioero ja paikkakunnan tai koulun vaihtaminen. Vaikeassa tilanteessa tärkeitä ovat ihmissuhteet, koska ne auttavat lasta selviytymään kriisivaiheestaan. (Koppinen & Ojanen 1980, 14.) Kouluun siirtyminen voikin aiheuttaa lapsessa eriasteista jännitystä, joka saattaa ilmetä epämiellyttävinä ruumiillisina tuntemuksina.

Koulun aloituksen tuoma jännitys voi lopulta kehittyä peloksi. Psykologien ja psykiatrien mukaan ahdistus on tunnetila, kun taas pelko on ahdistuksen siirtämistä johonkin kohteeseen, kouluun. Lapsi ei välttämättä osaa ilmaista pelkoaan koulun siirtymisvaiheessa, vaan aikuisen on osattava tulkita oireet käyttäytymisestä. Oireita voivat olla esimerkiksi nukahtamisvaikeudet, vatsavaivat, ruokahaluttomuus, ärtyisyys, levottomuus tai kynsien pureskelu. Stressitilanteessa lapsi purkaa ahdistustaan pakenemalla sairauteen. (Koppinen & Ojanen 1980, 19, 41, 75; Koulu alkaa kirja vanhemmille 1994, 34.) Syitä sairauteen voi etsiä eri tahoilta.

Koulupelkojen syyt voivat löytyä kotoa, koulusta tai koulumatkalta. Lapsi voi pelätä, että hänen poissa ollessaan kotona tapahtuu jotain pahaa. (Kouluikäisten lasten perhe 1995, 7.) Myös ero äidistä voi aiheuttaa koulupelkoa. Lapsi on aina riippuvainen vanhemmistaan, mutta myös vanhemmat voivat olla riippuvaisia lapsestaan. Lapsi vaistoaa herkästi, ettei vanhemmat halua hänen itsenäistyvän ja lapsi tuntee, että hän tekee vanhempien tahdon vastaisesti menemällä kouluun. (Helasti 1996, 42.) Kotiolojen lisäksi erilaisuus suhteessa luokkatovereihin voi aiheuttaa jännitystä ja pelkoa koulussa sosiaalisissa suhteissa. Koulu alkaa kirja vanhemmille -tiedotteesta (1994, 34) ilmenee, että lapsi saattaa pelätä arvostelua tai vertailua toisiin lapsiin, jos hän pukeutuu eri tavalla tai hänen kotitaustansa on erilainen kuin muilla lapsilla. Lapsi voi Koppisen ja Ojasen (1980, 42) mukaan

kokea myös opettajan antaman koko luokkaa koskevan arvostelun tai moitteen henkilökohtaiseksi palautteeksi. Pelokkaan lapsen itsetunto haavoittuu ja vaihtelee herkästi opettajan tai muiden lasten antama palautetaan vaikutuksesta.

Lasten antamat palautteet ovat ala-aste iässä suoria, jopa julmia. Palautteen kohteena on usein vaikutteille herkkä ekaluokkalainen, joka vasta totuttelee koulunkäyntiin. Syyksi koulukiusaamiselle riittää vain erilaisuus pukeutumisessa, puheessa, kävelemisessä ja kotioloissa. (Koulu alkaa kirja vanhemmille 1994, 47.) Kiusaaminen voi kohdistua yhteen oppilaaseen, mihin kaikki oppilaat samasta luokasta yhtyvät. Luokan ryhmähenkisyys vaikuttaa siihen, että oikeudenmukaisuus unohtuu. (Kouluikäisten lasten perhe 1996, 7.) Vaikka koulussa tai koulumatkoilla saatetaan kiusata lapsia, kuitenkin suurin osa lapsista selviytyy toisten lasten ärsytyksestä ja kiusaamisesta. Herkemmille lapsille sanailut voivat aiheuttaa koulupelon.

Leppilampi ja Seppänen (1991, 89-90) ovat tutkineet ensimmäisen luokan oppilaiden koulupelkoja ja niiden syitä. Tutkimuksen mukaan yleisin pelon aihe oli myöhästymisen pelko (36 %). Muita yleisiä pelon aiheita olivat oman luokan oppilaat sekä ei opi uusia asioita (24 %), muut oppilaat (23 %) ja kiusaaminen sekä itkuun purskahtaminen (20 %). Vaikka kiusaamisen pelkoa ilmeni 66 % vastaajista, vain osa koki sen todella pelottavaksi. Yleisesti kiusaaminen koettiin epämiellyttäväksi. Tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat kokevat koulukiusaamisen eri tavalla. Joidenkin mielestä pieni nimittelykin on jo kiusaamista, kun taas joillekin kiusaaminen kuuluu ikätovereiden väliseen tavalliseen kanssakäymiseen.

Tutkimuksissa on löydetty koulupeloista kärsivillä lapsilla samanlaisia persoonallisuuden piirteitä: heikko arvostelunsietokyky, masentuneisuus, kypsymättömyys, sukupuoli-identiteetin häiriö ja heikko itsetunto. Koulupelosta kärsivä lapsi ei sopeudu kodin ulkopuoliseen elämään, erityisesti, jos vanhemmat ovat olleet ylihuolehtivaisia. Turvattomassa ulkomaailmassa hän kokee vastoinkäymiset ja epäonnistumiset voimakkaasti ja loukkaantuu helposti pienestäkin syystä. (Koppinen & Ojanen 1980, 41-44.)

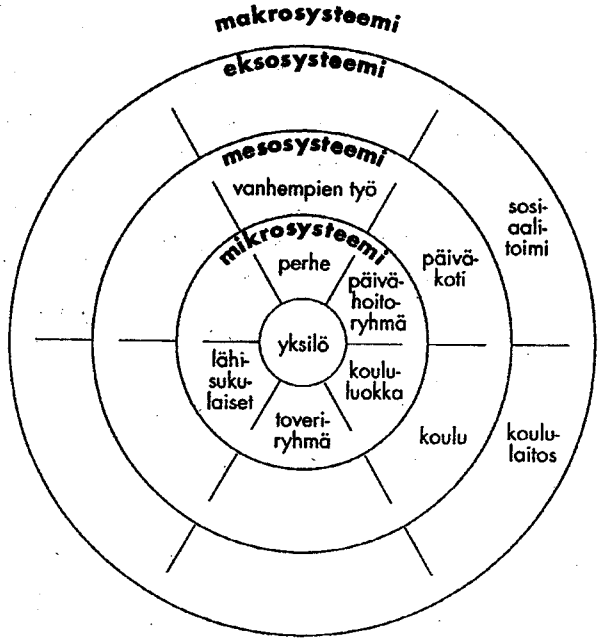
Koulupelko ilmenee eriasteisena ja erilaisin oirein eri yksilöillä. Tämän taustalla on lapsen asennoituminen itseensä sekä vanhempien ja lapsen ympärillä olevien aikuisten käyttäytyminen. Koulupelkoon vaikuttavat sekä yksilölliset persoonallisuuden rakenteet että ulkoiset olosuhteet. Ulkoisina olosuhteina voidaan pitää lapsen kasvuympäristöä: vanhemmat, sisarukset, ystävät, päivähoito ja koulu. Ympäristöstä välittyneet tai puutteelliset tiedot muokkaavat lapsen käsityksiä koulusta.

4.2 Vaikuttajat

Lapsen elämän yksi merkittävin käännekohta on koulun alkaminen. Lapsen elinpiirin laajetessa siirtyminen päiväkodista tai perhepiiristä kouluun asettaa lapselle uusia kehityshaasteita ja sopeutumisvaatimuksia. Koulutulokas odottaa usein koulun alkamista, mutta toisaalta koulun alkaminen voi aiheuttaa myös ahdistusta ja stressiä. Koulu on kodin ohella tärkeä lapsen sosiaalistaja sekä kasvattaja ja koulun vaikutuspiirissä ovat kaikki oppivelvollisuusiän saavuttaneet lapset. Koulu on yhteiskunnan asettama sivistyslaitos, jonka avulla taataan yhteiskunnan jatkuminen ja säilyminen.

4.2.1 Ekologinen lähestymistapa

Jotta lapsi selviäisi koulun aloittamisesta seuraavasta elämänmuutoksesta, hän tarvitsee tietoa koulunkäynnistä ja sen aloittamisesta. Lapsen kasvuympäristö tarjoaa tarvittavaa tietoa eri lähteistä: koulusta, päivähoidosta, vanhemmilta, sisaruksilta sekä ystäviltä. Ympäristö vaikuttaa lapsen kehitykseen, persoonallisuuteen, itsetuntoon ja kokonaistilanteeseen. Jotta ymmärrettäisiin miten ympäristö vaikuttaa lapseen, täytyy täsmentää, mitä ympäristöllä tarkoitetaan. Lisäksi tarvitaan tietoa siitä, että millä tavalla laajempi ympäristö vaikuttaa lapseen. Ruoppila (1984, 243) jakaa ympäristön mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeihin. Eri kerrokset ovat keskinäisessä suhteessa toistensa kanssa. Seuraavalla sivulla oleva kuvio selventää lasta ympäristön aktiivisena osana:



Kuvio 2. Ekologinen lähestymistapa (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 103).

Lapsen tärkeimmät ihmiset ovat hänen lähiympäristössään, *mikrosysteemissä*. Lähiympäristön tärkeiden ryhmien vaikutus vaihtelee lapsen kehitysvaiheen mukaan. Näitä ryhmiä ovat perhe, ystävät, päivähoito, koulu ja muut lähiryhmät. (Takala & Takala 1988, 45). Ruoppilan (1984, 243) mukaan ympäristöä voidaan kuvata roolien ja suhteiden sekä toimintojen ja toiminnan sisältöjen kautta, joita lasta hoitavilla aikuisilla on keskenään ja lapsen kanssa.

Mesosysteemi koostuu niistä ympäristöjen suhteista, joissa lapsi vaikuttaa. Esimerkkinä tällaisesta on kodin suhteet kouluun ja päivähoitoon. Mesosysteemi yhdistää mikrosysteemejä. *Eksosysteemi* muodostuu niistä ympäristöistä, joiden kanssa lapsi ei joudu välittömään ja suoranaiseen vaikutukseen. Ympäristöt ovat merkityksellisiä siinä mielessä, että niiden tapahtumat ja niissä vallitsevat roolit ja ihmissuhteet sekä toiminnat vaikuttavat siinä ympäristössä, jossa lapsi on aktiivinen. Tällaisia systeemejä ovat esimerkiksi vanhempien työ, sen laatu ja työaikarakenne. (Ruoppila 1984, 243-244.) Takalan ja Takalan (1988, 45) mukaan mainittuihin systeemeihin voidaan lisätä myös vanhempien koulutuksellinen ja sosiaalinen asema.

Yhteiskunta lapsen ympärillä muodostuu ideologisesta ja taloudellisesta järjestelmästä. Tätä kutsutaan *makrosysteemiksi*. Makrosysteemi vaikuttaa kirjoitetuin laein ja määräyksin, kirjoittamattomin normein sekä kehitystehtäväodotuksin edellä kerrottuihin systeemeihin. Vaikutukset välittyvät osittain myös sitä kautta, millaisia voimavaroja eri ympäristöihin kohdistetaan ja miten ne tukevat lapsen kehitystapahtumaa. Varhaiskasvatuksen kannalta esimerkkinä tähän sopii kodeille säädetty kasvatusvastuu sekä erilaiset taloudelliset tuet lapsiperheille, päivähoitoa säätelevät lait, asetukset ja määräykset. (Ruoppila 1984, 244.) Systeemit ovat keskenään vuorovaikutuksessa, jonka kautta ne myös muuttuvat ja niitä voidaan muuttaa tavoitteellisesti.

Makroympäristö vaikuttaa lapseen lähiympäristön kautta. Takala ja Takala (1988, 43-45) jakavat makroympäristön fyysiseen eli maantieteelliseen ympäristöön, yhteiskunnalliseen ympäristöön ja kulttuuriympäristöön. Lapsen *fyysinen ympäristö* on se, missä hän elää. *Yhteiskunnallinen ympäristö* koostuu tuotannon teknologisesta kehitystasosta ja siihen liittyvistä yhteiskunnallisista suhteista. Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti ja nämä muutokset lapsi kokee vanhempiensa ammattityön, koulutuksen ja sosiaalisen aseman välityksellä. Myös joukkoviestintä välittää yhteiskunnallisia muutoksia lapselle. *Kulttuuriympäristö* sisältää aikaisempien sukupolvien muodostamien ja omaksumien arvojen ja normien kokonaisuutta.

Eri ympäristöt vaikuttavat lapsen kehitykseen suoraan tai välillisesti. Lapsi elää ja vaikuttaa aktiivisesti omassa perheessään ja yleensä lähipiirissä, kuten päivähoidossa tai koulussa. Muu ympäristö vaikuttaa lapseen lähinnä vanhempien kautta. Koska tutkimuksessani korostuu mikrotason vaikutus lapsen käsityksiin ja ajatuksiin kouluunsiirtymisestä, käsittelen pelkästään lapsen lähipiirin vaikutusta kouluasenteisiin. Kuitenkaan ei saa unohtaa muiden systeemien merkitystä kouluasenteiden syntymiseen, koska ne vaikuttavat muun muassa vanhempien käsityksiin.

4.2.2 Koti ja ystävät

Lapsen ympäristöllä, jossa hän elää, on tärkeä merkitys hänen käsityksiinsä koulusta. Ympäristön vaikutukset näkyvät lapsen kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen alueilla, joilla on tärkeä merkitys kouluvalmiuksien kehittymisessä. Kommunikoidessaan perheensä kanssa lapsi saa turvallisia ja pysyviä ihmissuhteita. Lapsen, jolla on kokemuksia ihmissuhteista, on helpompi kohdata koulun asettamat vaatimukset. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 8.) Koska koulukasvatuksessa vanhemmat ja koti säätelevät lapsen kehitystä, oleellista onkin kasvatuksessa vanhempien keskinäinen suhde sekä suhde lapsiin. Myönteisellä tunneilmastolla tuetaan lapsen kehitystä ja kasvua.

Lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen on jatkuva kehitystapahtuma. Tiedotteessa Koulu alkaa kirja vanhemmille (1994, 14-15, 25) sanotaan lapsen kokemusten, elämysten, tietojen, taitojen ja asenteiden kasvuympäristöstä vaikuttavan kehitystapahtumaan. Koti ja vanhemmat vaikuttavat ensin kehitystapahtumaan, sitten pihapiirin aikuiset sekä kaverit. Lapsi muokkaa tietojaan, taitojaan ja asenteitaan ympäristön avulla. Tässä vaiheessa hän on riippuvainen ympärillään olevista aikuisista ja heidän tarjoamistaan kehitysmahdollisuuksista. Koulun aloittava lapsi tarvitsee pysyvän ja turvallisen ympäristön selvitäkseen muutosvaiheesta. Johdonmukaisuus lisää lapsen turvallisuuden tunnetta ja parantaa hänen kykyään tulla toimeen eri tilanteissa ihmisten kanssa.

Suhde omiin vanhempiin ja muihin perheenjäseniin vaikuttaa lapsen suhtautumistapaan opettajaan ja luokkatovereihin. Perheenjäsenten keskinäiset suhteet perustuvat kiintymykseen. Tavallisesti lapsi saa kotonaan paljon yksilöllistä huomiota osakseen perheenjäseniltä, jotka auttavat lasta tai jopa tekevät asioita hänen puolestaan. Vanhemmat asettavat erilaisia vaatimuksia lapsilleen, jotka vaikuttavat lapsen suhteisiin kodin ulkopuolella oleviin aikuisiin ja lapsiin. Kodin kasvatusilmasto muodostuu lapsen ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen laadusta, määrästä ja johdonmukaisuudesta. Lapsi toteuttaa perheessään oppimiaan käyttäytymismalleja kodin ulkopuolisissa suhteissa. (Koulu alkaa kirja vanhemmille 1994, 21-22, 24-25.) Vanhemmilla onkin tärkeä rooli lapsen asenteeseen koulusta ja oppimisesta.

Vanhemmat antavat lapsilleen ohjeita elämään mallillaan, tietoisella ohjaamisellaan ja lapsen kontrolloinnilla. Vanhemmat ovat tärkeitä malleja lapselle erityisesti siksi, koska he ovat lapsen tunteiden keskeisiä kohteita. Lapset oppivat jo varhain heiltä sellaisia toimintoja ja vuorovaikutuksen malleja, jotka vasta vuosia myöhemmin vaikuttavat heidän toimintaansa. Kouluun siirtyvän lapsen asenne kouluun voikin heijastua vanhempien asenteista koulua kohtaan, jonka lapset ovat sisäistäneet vuosien kuluessa.

Vanhemmat saattavat viestittää omilla koulukokemuksillaan pelottavan kuvan koulusta. Koululla pelottelulla luodaan kielteistä ja pelokasta asennoitumista opettajaan ja kouluun, esimerkiksi pelottelemalla ankaralla opettajalla ja läksyjen paljoudella. Vanhemmat voivat asettaa lapselle suuria odotuksia ja vaatimuksia jo ennen kouluun menoa. Lapsen on esimerkiksi osattava lukea ja kirjoittaa jo ennen koulun alkua. Vanhemmat ehkä odottavat lapselta hyvää koulumenestystä, koska heillä itsellään ei ole ollut mahdollisuutta siihen tai vanhemmat odottavat samanlaista menestymistä, kuin itsellä on ollut. Asetetut suuret odotukset voivat joskus muodostua lapselle raskaaksi henkiseksi taakaksi ja tehdä koulunkäynnin vastenmieliseksi. (Kouluikäisten lasten perhe 1995, 4–5.)

Vanhempien kasvatustietoisuus voi vaikuttaa siihen, miten he suhtautuvat lapsen kouluun siirtymiseen. Alhainen kasvatustietoisuus näkyy siinä, että perheen vuorovaikutuksen kasvattavaa merkitystä ei oteta huomioon. Yleisluontoisemmat kasvatustavoitteet koskevat sitä, että millaisia ihmisiä lapsista toivottaisiin. Kasvatustietoisten vanhempien menettelyä ohjaavat taas periaatteet. (Takala & Takala 1988, 46–47.) Korkealla kasvatustietoisuudella vanhemmat tietoisesti voivat ehkäistä lapsen kouluun liittyvää jännitystä. Takala ja Takala (1988, 46) kuitenkin huomauttavat, että suurin osa kasvattamisesta tapahtuu ilman aikuisen tietoista toimintaa tai vaikutuksien huomaamista. Vanhemmat eivät välttämättä tiedä tekevänsä väärin pelottelemalla koulusta.

Perheen muilla jäsenillä ja ystävillä on myös vaikutusta lapsen asenteeseen koulusta. Perheen esikoinen, joka menee ensimmäisenä kouluun, on vaikeammassa asemassa koulun aloittamisessa kuin nuoremmat sisarukset. Nuoremmilla

sisaruksilla on enemmän tietoa koulusta vanhempien sisarusten kautta. Koulua aloittava lapsi tarvitsee tietoa, jotta pystyisi orientoitumaan koulun aloittamisen aiheuttamaan elämänmuutokseen. Ystäviltä ja sisaruksilta saatu tieto voi olla positiivista tai negatiivista. Lapsi kuulee kotona juttuja koulusta vanhemmilta sisaruksiltaan, samoin juttuja kuullaan myös pihapiirin muilta koululaisilta. Kouluunlähdöstä innostunutta ja uteliasta 6-vuotiasta on helppo pelotella ja kertoa keksittyjä juttuja koulusta, koska kokemattomana hän ei osaa erottaa niitä totuudesta. (Koulu alkaa kirja vanhemmille 1994, 28-29.) Kaveripiirin merkitys alkaa korostua koulunaloittamisen kynnyksellä, joka näkyy esimerkiksi samanlaisena pukeutumisena ja käyttäytymisenä. Koulunsa aloittavalle lapselle kavereiden kertoma tieto koulusta on tärkeää, koska ystävän sanaan voi luottaa.

Hartup (1982, 164) korostaakin ikätovereiden merkitystä lapsen sosiaalistajana. Hänen mukaansa lapset ovat merkittäviä sosialisaatioagentteja toisilleen. Samanikäisten palkitsevalla vaikutuksella voidaan muodostaa erilaisia sosiaalisia käyttäytymismuotoja ja muokata käyttäytymistä. Lisäksi Ikätovereiden ohjauksella voidaan saada aikaan suuria kognitiivisia ja motivaationalisia muutoksia lapsessa.

Samanikäisten kulttuurissa tasa-arvoisuus on sosiaalisaation kulmakivi (Hartup 1982, 169). Lasten suhteet edistävät heidän sosiaalista kyvykkyyttä sekä sosiaalisuuden ja moraalin kehitystä. Hartup (1982, 165) toteaa lisäksi, että varhaiset suhteet samanikäisten kanssa ennakoivat myöhempää neuroottisuutta, monenlaisia psykoottisia häiriöitä sekä häiriötä sopeutumisessa kouluun. Koulun aloitus vaatii lapselta sopeutumisen uuteen koululaisen rooliin. Hartup ja Laursen (1991, 266) toteavatkin, että ikätoverit ja ystävät voivat luoda turvaa oudoissa ja uusissa tilanteissa. Näin ollen koululaisen rooliin on ehkä helpompi sopeutua.

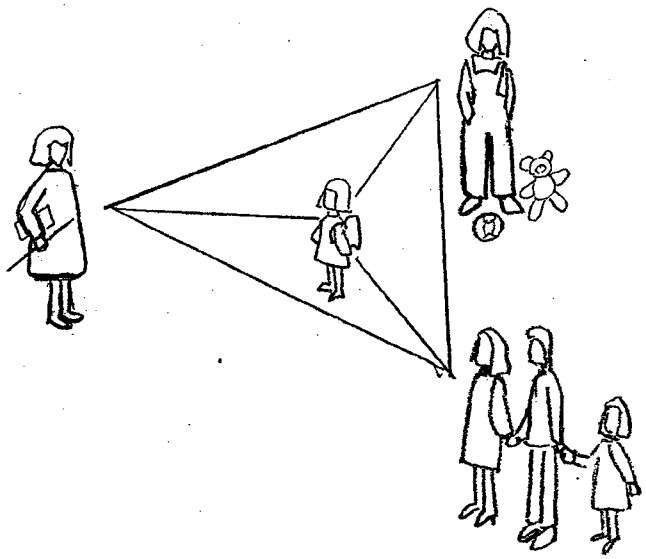
Koti lapsen tärkeimpänä ihmissuhdeympäristönä on vuorovaikutuksessa päivähoidon ja koulun kanssa. Myös ystävien merkitystä ei ole syytä unohtaa. Lapsen kannalta on tärkeintä, että hänen kaikki tärkeimmät aikuisensa, kuten vanhemmat, esikoulunopettaja ja luokanopettaja, tekevät yhteistyötä.

4.2.3 Yhteistyö päiväkodin ja koulun välillä

Lapsen siirtyminen päiväkodista kouluun on kasvatuksen jatkuvuuden eräs solmukohta (Niiranen 1989, 82). Lapsi hallitsee jo melkoisesti asioita aloittaessaan esikoulun ja myöhemmin varsinaisen koulun. Lapsen elämässä lähekkäin vaikuttavat kasvuympäristöt (koti, päiväkoti, koulu) tarvitsevat siis tietoa toisistaan: esiopetuksessa on otettava huomioon mitä myöhemmin seuraa ja alkuopettajan on oltava tietoinen siitä, mitä aiemmin on tapahtunut (Woodhead 1979, 1199). Jo John Dewey (1957, 17) piti aikanaan tuhlauksena kasvatuksen eri osien toisiinsa soveltumattomuutena ja päällekkäisyyksiä!

Varhaiskasvatusta ja alkuopetusta on pidetty erillisinä kasvatuksen alueina lapsen elämässä, vaikka kysymyksessä on samat lapset ja heidän kasvatuksensa. Hallinnollisesti ne ovat yhteiskunnan eri sektoreilla: varhaiskasvatuksen kehittäminen kuuluu sosiaalihallinnon alueelle, kun taas alkuopetus opetushallinnolle. Kuitenkin kumpikin hallintohaara tiedostaa lapsen kehityksen tarpeet painottaen lapsikeskeistä kasvatus- ja opetusmenetelmää. (Hytönen 1984, 36.) Pellisen ja Vapaavuoren (1994, 38, 86) mukaan pienet erot tavoitteiden asettelussa ovat aiheuttaneet suuret erot toiminnan luonteessa ja ihmisten ajattelussa heidän muodostaessaan käsityksensä esi- ja alkuopetuksesta. Tätä voitaisiinkin kutsua ns. "kuiluksi" esi- ja alkuopetuksen välillä. Kuilun purkamiseksi tarvitaan yhteistyötä koulun, päivähoidon ja kodin välillä. Alkukasvatuksen yhteisellä opetussuunnitelmalla poistettaisiin päällekkäisyydet opetuksesta. Lisäksi lapsi saisi kehittyä omaan tahtiinsa ja siirtyä alkuopetuksen piiriin ilman kypsyystestejä, koska toiminnassa huomioitaisiin lapsen kehitystaso.

Yhteistyöllä pyritään helpottamaan lapsen sopeutumista uuteen paikkaan. On lähdettävä siitä, että kaikki tehdään lapsen hyväksi. Lähtökohtana on lapsen tarpeet: eri yhteistyötahojen on pystyttävä joustamaan, jotta koulun aloitus onnistuisi. Seuraavassa sivulla olevassa kuviossa selvennetään yhteistyöverkostoa lapsen kouluun siirtymisvaiheessa.



Kuvio 3. Yhteistyöverkostopyramidi.

Jokaisella yhteistyöverkostopyramidin osapuolella on tärkeä rooli kouluun siirtymisen onnistumisessa (kuvio 3). Koti, koulu ja päivähoito muodostavat kivijalan, joka on perusta lapsen joustavalle kouluun siirtymiselle.

Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen tulisi muodostaa lapselle kokonaisuus, jatkumo, jotta yhteneväisyys päivähoidosta kouluun toteutuisi. Yhteistyössä on kuitenkin esteitä, jotka on ratkaistava, ennen kuin yhteistyöverkosto toimii. Pellisen ja Vapaavuoren tutkimuksen (1994, 83) tuloksissa ilmeni, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ongelmana koettiin oppimissisältöjen päällekkäisyys. Esiopetuksessa läpikäydyt asiat kertautuvat melkein samoina alkuopetuksessa. Syynä tähän on se, että esi- ja alkuopetus toimivat etäällä toisistaan. He eivät tunne tarpeeksi toisiaan ja toistensa tavoitteita, menetelmiä ja sisältöjä. Jatkumon takaamiseksi tarvitaan toiminnan tavoitteiden yhdistämistä, luomalla esimerkiksi yhteinen opetussuunnitelma esi- ja alkuopetukseen.

Oppimisen jatkumon tulisi olla yhtenäinen ja jatkuva prosessi. Hylkilä (1991, 16) käyttää kokonaisuuden luomisesta, jatkumosta nimeä *elinikäinen kasvatus*. Elinikäisellä kasvatuksella tarkoitetaan kasvatuksellista kokonaisnäkemystä, jossa ihmisen

oppiminen ulottuu jatkuvana kasvuprosessina koko elämän ajan. Oppiminen alkaa lapsen syntymästä ja loppuu ihmisen kuolemaan. Esi- ja alkuopetuksen niveltäminen liittyy tähän jatkuvan koulutuksen periaatteeseen yhtenä siirtymävaiheena. Siirtyminen esiopetuksesta kouluun tulisi olla joustavaa, jossa lapsen kannalta muutokset eivät ole suuria.

Opetuksen suunnittelun kannalta jatkuvan koulutuksen periaate sisältää kaksi keskeistä strategiaa. Koulutuksen eri osat ja erilaiset kasvu- ja oppimisympäristöjen tulisi nivoutua yhteen *vertikaalisessa integraatiossa.* Tässä opetus suunnitellaan siten, että eri asteilla suoritetuista opinnoista muodostuu mielekäs jatkumo varhaiskasvatuksesta aikuisuuteen. Uudet opittavat asiat yhdistyvät mielekkäällä tavalla aikaisemmin opittuihin aisoihin. *Horisontaalinen integraatio* toteutuu päivähoidon tai koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Tässä integraatiomallissa samanaikaisesti tapahtuvat toiminnat yhdistetään toisiaan tukeviksi mielekkäiksi oppimiskokonaisuuksiksi. Integrointi on tärkeää siirryttäessä esiopetuksesta kouluun. Esiopetuksessa pinnallisesti käsiteltyjä asioita syvennetään koulussa. Toisaalta esiopetuksessa annetaan valmiuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. (Hylkilä 1991, 17; Kankaanranta 1994, 32.) Jotta yhteistyö päivähoidosta kouluun toteutuisi, suunnitteilla on kehittämishankkeita, joissa pyritään näkemään lapsen kehitys ja oppiminen jatkumona. On kehitettävä yhteistyötä, jolla helpotetaan lapsen koulunaloitusta.

Koulun aloitusta tuetaan jo nyt monella tavalla. Esimerkiksi lapsi voi aloittaa koulun jo 6-vuotiaana tai vasta 8-vuotiaana (koululykkäyslapset) vanhempien luvalla. Lapsi voi tutustua kouluun ennen koulun alkua, ja viisi ensimmäistä viikkoa koulun alussa on ns. pehmeää laskua. Lapselle tärkeiden aikuisten yleisimpiä yhteistyömuotoja ovat Hylkilän (1991, 52-58) tutkimuksen mukaan keskustelut päivähoidon ja koulun välillä; vanhempainillat, johon osallistuvat vanhemmat, opettaja ja lastentarhanopettaja sekä yhteiset juhlat ja tapahtumat. Koko ajan on suunnitteilla uusia kehittämishankkeita, kuinka helpottaa edelleen lapsen kouluun siirtymistä. Näihin kaikkiin hankkeisiin tarvitaan yhteistyöverkostoa.

Tänä päivänä mielenkiintoisimman ja tärkeimmän kehittämiskohteen muodostaa esi- ja alkuopetuksen niveltäminen. Maassamme on useita kehittämishankkeita esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Pohdittavana on ongelma, kuinka kehittää kouluun siirtyminen joustavaksi, jossa tärkeimpänä on lapsen omat tarpeet ja edellytykset.

Koulun aloitusiästä on pystyttävä joustamaan lapsen tarpeen mukaan. Diderichsen näkee, että lapsen iällä ja taidoilla ei merkitystä koulun aloittamisen kannalta, jos opetuksessa otetaan huomioon lasten erilaisuus (1993, 123-124). Lapselle tulisi antaa mahdollisuus oppia, silloin kun hän on kiinnostunut siitä eikä silloin, kun hän täyttää 7 vuotta. Kankaanranta (1994, 51-53) esittää tutkimuksensa kartoituksessa esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeiden kautta joustavaa koulunaloitusta. Hänen mielestä koulun voisi aloittaa joustavasti 5-8-vuotiaana, jos lasten edellytykset ja lähtökohdat otetaan huomioon. Koulu ei kuitenkaan ole tällä hetkellä valmis ottamaan vastaan nuorempia lapsi kouluun, mutta päiväkodeilla on jo olemassa valmiudet kuusivuotiaiden esiopetukseen.

Kankaanranta tarkoittaa joustavalla koulualoituksella sitä, että jokainen lapsi pystyy oppimaan omaan tahtiinsa. Tällöin voidaan ottaa huomioon lapsen yksilölliset tarpeet ja valmiudet. Ratkaisuksi tähän hän ehdottaa luokatonta koulun aloittamista, jossa yksilöllisyys ja lapsilähtöisyys toteutuisivat. Kuitenkin on luokaton koulunaloitus on vielä kehittämisasteella, koska se aiheuttaa opettajien keskuudessa ristiriitaisia tuntemuksia, esimerkiksi opetusjärjestelyistä ja opetuspätevyydestä.

5-8-vuotiaiden opetukseen ei ole olemassa perusmallia eikä sitä toivotakaan. On vaikeaa kehittää yhtä ainoaa mallia, joka sopisi kaikkiin kuntiin, päiväkoteihin ja kouluihin. Joustava koulun aloitus on nähty hyvänä, mutta edelleen lapsen kypsyys koulun aloittamiseen nähdään tärkeänä. (Kankaanranta 1994, 51, 56.) Kankaanrannan artikkelista voidaan todeta, että joustava koulun aloittaminen on edelleen kehittämisvaiheessa. Kuitenkin tällä hetkellä tiedetään, mihin tavoitteisiin pyritään. Kehittämishankkeista on tullut jo tuloksia, jotka auttavat kehittämään joustavaa koulun aloitusta edelleen.

Lapsen kokonaiskehityksen kannalta on tärkeää, että varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä on toimiva yhteistyöverkosto. Yhteistyö on ollut kiinnostuksen kohteena sekä hallinnon tasolla että käytännössä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että varhaiskasvatuksen ja alkukasvatuksen välillä tulee olla kiinteää yhteistyötä, jotta turvattaisiin lapsen kehityksen ja edellytykset huomioiva kokonaisuus. (Siniharju 1994, 211-212.) Yhteistyötä toteutetaan opetussuunnitelmatasolla ja käytännössä. Lähtökohtana ei ole enää se, että jotkut asiat kuuluisivat vasta kouluun. Kasvatuksen ja opetuksen tulisi lähteä lapsen kiinnostuksesta. Alkuopetuksen tehtävänä on jatkaa siitä, mihin esiopetuksessa on jääty. Kuitenkaan yhteistyö ei ole itsetarkoitus. Yhteistyö on työtapa ja apuväline, jonka lähtökohtana on aina yhteinen tavoite. Varhaiskasvatuksella ja alkuopetuksella on selvä yhteinen tavoite, tasapainoinen lapsi.

5 SUHTAUTUMINEN KOULUUN, KOULUA KOSKEVAT KÄSITYKSET JA ODOTUKSET

Koulu on kodin ohella lapselle merkittävä kasvu- ja kehitysympäristö. Viettäähän lapsi koulussa suurimman osan päivästä. Antikaisen (1993, 29) mukaan koululaitos kykenee toimimaan yhteiskunnan sille asettamien tavoitteiden mukaisesti vain silloin, kuin yksilöt ovat tähän toimintaan tarpeeksi motivoituneita ja se vastaa heidän tarpeitaan. Myös Kääriäisen (1980, 81) mielestä koulunkäynnin alkuun liittyvät kokemukset ovat oppilaan persoonallisuuden kannalta hyvin keskeistä ja ne leimaavat usein koko peruskouluaikaa.

Ajatellen tätä taustaa ei ole yhdentekevää, millaisia asenteita, käsityksiä ja odotuksia lapsella on koulusta. Lisäksi, koska tutkimukseni käsittelee lasten suhtautumista kouluun sekä käsityksiä ja odotuksia koulusta, on syytä liittää mukaan myös aikaisempia tutkimuksia. Luovathan nämä tärkeää taustateoriaa omalle tutkimukselleni.

5.1 Koulu lapsen silmin

Lasten käsitykset koulusta osoittavat, millaista tietoa heillä on koulusta ja millainen koulu heidän mielestään nykyisin on. Hirsjärven (1986, 103) mukaan käsitys on henkinen tuotos, niin sanottu tajunnan elementti. Käsitykset voivatkin olla joko tiedollisia tai arvostavia. Tiedolliset käsitykset voidaan puolestaan jakaa tietoa kuvaaviin käsityksiin ja uskomuksiin. Syrjälän ym. (1994, 117) mukaan käsitys muuttuu alati. Lisäksi se on dynaaminen konstruktio, jonka varassa ihminen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota.

Jaalas (1997, 53, 60) on tutkimuksessaan kuvannut esikoululaisten ja ensimmäisellä luokalla olevien oppilaiden käsityksiä koulusta. Hänen mukaansa lapset tietävät opettajan roolin koulussa. Lisäksi he tietävät, että koulussa opetellaan lukemista, laskemista ja kirjoittamista. Kääriäisen (1986, 212) tutkimuksen mukaan melkein kaikki ensimmäisen luokan oppilaat pitävät opiskelua hyödyllisenä ja kiinnostavana. Lisäksi useimmat oppilaat pitävät lukemisesta ja kirjoittamisesta.

Kääriäinen (1980, 77) toteaa, että suurin osa koulutulokkaista suhtautui myönteisen innostuneesti koulun alkamiseen. Kiinnostuneisuus lisääntyi koulun alkaessa ja aiheettomat pelot vähenivät koulun edetessä. Koulun aloitukseen kuitenkin liittyi hieman huolestuneisuutta ja pelokkuutta (Kääriäinen 1986, 119). Jaalaksen (1997) tutkimuksen mukaan koulutulokkaiden suurin huolenaihe oli oppimisen vaikeus. Erityisesti lukemaan oppiminen huoletti muutamaa oppilasta. Joitakin lapsia huoletti koulumatkan sujuminen ja kiusatuksi joutuminen (Kääriäinen 1986, 120).

Koulutulokkaiden käsitykset koulusta ja koulumatkoista perustuvat eri tietolähteistä saatuihin tietoihin. Myös lasten kouluun suhtautumiseen voivat vaikuttaa eri tahot. Yleensä ottaen koulutulokkailla on myönteinen kuva koulusta. Useissa tutkimuksissa (Aho 1990, 1993; Jaalas 1997; Kääriäinen 1980, 1986; Uusikylä & Kansanen 1988) on todettu, että koulun alussa oppilas suhtautuu myönteisesti koulun käyntiin. Aho (1990, 116-118) toteaakin, että

nuoremmilla oppilailla on selvästikin myönteisempi asennoituminen kouluun kuin vanhemmilla oppilailla. Ahon (1993, 76) mukaan koulutulokas on kiinnostunut koulunkäynnistä ja tulee mielellään kouluun. Hän pitää lukemisesta, kirjoittamisesta ja haluaa kotiläksyjä. Kaikkein mieluisin on kuitenkin välitunti. Opettajan rooli on tärkeä ja häntä halutaankin miellyttää.

Lapsen vanhetessa ja opiskelun edetessä kouluasenteet muuttuvat tasaisesti negatiivisemmaksi (Aho 1990, 1993; Kääriäinen 1980, 1986; Uusikylä & Kansanen 1988). Tutkijat ovat kuitenkin eri mieltä, milloin kouluun suhtautuminen muuttuu. Voisi sanoa, että keskimäärin alkuopetuksessa olevat oppilaat ovat vielä tyytyväisiä kouluun. Samaa mieltä tutkijat ovat siitä, että pojat suhtautuvat kielteisemmin kouluun kuin tytöt. Lisäksi pojilla asenteet koulua kohtaan muuttuvat ajan myötä kielteisemmäksi.

Ennen koulun aloitusta lapsella on tietyt käsitykset koulusta: koulussa lasketaan, kirjoitetaan ja luetaan. Vaikka lapsella on tietty käsitys mielessään, hänellä on myös odotuksia koulua kohtaan. Odotukset muodostuvat muun muassa aikaisemmista kokemuksista.

5.2 Odotukset koulusta

Odotukset kuvaavat lasten toiveita koulua kohtaan, millainen koulu heidän mielestään tulisi olla. Karvosen (1970, 13) mielestä odotusten muodostuminen on oppimisprosessi. Odotukset muotoutuvat ja ne opitaan niiden kokemusten kautta, joita odotusten kohteena olevista asioista ollaan aikaisemmin saatu. Hän toteaakin, että mitä useammin tietynlainen kokemus on saatu, sitä todennäköisemmin kokemuksen odotetaan toistuvan samanlaisena, samankaltaisessa tilanteessa.

Minäkuva on yhteydessä siihen, miten oppilas kokee koulunkäynnin ja koulukokemukset (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 16). Latva-Kiskola ja Lindeman (1992, 84) ovat tutkineet oppilaiden ennakko-odotuksia ja niiden toteutumista yläasteelle siirtymisvaiheessa. Heidän tutkimuksen perusteella minäkuva on

yhteydessä oppilaan odotuksiin sosiaalisista suhteista ja tilanteista: Mitä myönteisempi minäkuva, sitä myönteisemmät odotukset sosiaalisista suhteista ja suhteista uuden koulun oppilaisiin. Tämä on kiinnostava tulos. Onkin mielenkiintoista nähdä onko tämä yhteys nähtävissä jo esikoululaisten kouluodotuksista.

Nukari (1997) on tutkinut peruskoululaisten toiveita ja odotuksia koulusta oppilaiden näkökulmaa painottaen. Oppilaiden toiveissa ja odotuksissa painottuivat selkeästi koulun hyvä ilmapiiri, kavereiden paljous ja kivat opettajat. Nukarin (1997, 2) toteaakin, että oppilaat korostavat vuorovaikutuksen merkitystä ja koulun hyvää ilmapiiriä. Tämä voi kuvastaa oppilaiden kokemusta siitä, että ilmapiiri ja vuorovaikutus ovatkin nykykoulua keskeisimpiä asioita. Niissä voi myös usein olla korjaamisen vaaraa. Yleensä tutkimuksen mukaan oppilaiden odotukset ja toiveet koulusta hyvin konkreettiset ja useimmat niistä ovat helposti toteutettavissa.

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa muutaman kuusivuotiaan ajatuksia, käsityksiä ja odotuksia kouluun siirtymisestä sekä oppijana. Tämän tutkimuksen ongelmiin päädyttiin teoriaosuutta tehdessä, koska niiden tutkiminen ja vastausten saaminen koettiin tarpeelliseksi työelämää ajatellen. Tutkimusongelmien tulosten kautta voidaan ennakoida mahdollisia vaikeuksia sekä suunnitella oppilaiden toimintaa heidän tarpeitaan vastaaviksi. Ongelmat rajattiin ja täsmennettiin, jotta pysyttäisiin olennaisissa asioissa, ja että saataisiin tukea ja vahvistusta teoriaosuudelle.

Tutkimuksen ongelmat olivat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä ja odotuksia kuusivuotiaalla on koulusta ja oppimisestaan?
    - 1.1. Millaisia myönteisiä ja kielteisiä käsityksiä lapsella on koulusta?
    - 1.2. Miten lähiympäristö vaikuttaa lasten käsityksiin ja odotuksiin koulusta?
    - 1.3. Miten kuusivuotias käsittää oppivansa?

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen luonne on empiirinen, koska tutkimuksessa on haettu tietoa eri tavoilla kohdistuen nykyhetkeen. Tutkimustilanne ei ole kokeellinen asetelma. Tutkimus tehtiin laadullisella eli kvalitatiivisella tapaustutkimusmenetelmällä, joka muistuttaa narratiivis-elämäkertatutkimusta. (Syrjälä ym. 1996, 11, 16-17.) Käsitteellä narratiivi voidaan ymmärtää eri asioita. Gudmundsdottirin (Estola 1999, 133) mukaan narratiiviseksi voidaan kutsua yhtä hyvin suullisia kuin kirjoitettuja tarinoita ja tekstejä, mutta myös havaintoja ja tulkintoja. Pääasia on, että tapahtuman merkitys välittyy kertojalleen. Tässä tutkimuksessa narratiivinen käsite kuitenkin viittaa tutkimukseen (Estola 1999, 134). Käytänkin narratiiveja tutkimusaineistona kuten mitä tahansa laadullista aineistoa. Tyypittelen, luokittelen ja tematisoin aineistoa "tavanomaisen" laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaan.

Tämä tutkimus on kuvaileva. Kuvailevassa tutkimuksessahan pyritään kartoittamaan ja kuvailemaan sanoin, symbolein ja numeroin jotakin ilmiötä, joka ehkä tunnetaan arkitiedon perusteella. (Syrjälä ym. 1996, 11.) Tutkimuksessa kuvailtiin, millaisia käsityksiä lapsilla on koulusta.

Tutkimuksessani on mukana myös vertailevaa tutkimusta. Vertailevan tutkimuksen kohdistuessa kasvatukseen on pyritty löytämään sekä kasvatuksen yleisiä asioita että ainutlaatuisia kulttuurispesifisiä ilmiöitä. (Hujala 1999, 389.) Tutkimukseni tehtävänä olikin tutkia esikoululaisten kulttuuria päiväkodissa ja koulussa, vertailla tutkittuja ilmiöitä ja tehdä tulkintoja tutkimuksestani. Vertaileva tutkimus antoi tietoa ja ymmärrystä eri esikouluista, millaista niissä on valmistautua koulun aloitukseen ja antaa perustan kasvatuksen ymmärtämiselle.

Narratiivinen tutkimuksessa tieto ei ole objektiivista, vaan se on kiinteästi ja erottomasti yhteydessä henkilöön, joka tietää tutkittavasta asiasta (Estola 1999, 132). Esikoululaisen kokemuksiin ja odotuksiin koulusta vaikuttavat hänen tunteensa, tietonsa, hänen siihen astinen elämänsä ja näkymät tulevasta koulusta. Ilmiöllä on monta nimeä, mutta usein sitä kutsutaan persoonalliseksi kokemukselliseksi tiedoksi (Estola 1999, 132). Tieto välittyy koulutulokkaan kertomissa jutuissa ja näkyy heidän arkipäivässä. Narratiivis-elämäkerrallisen tutkimuksen tavoitteena onkin tuoda esiin lasten oma tieto, antaen hänelle mahdollisuuden kertoa kouluun siirtymisestä omalla kielellään (Estola 1999, 132). Tutkimusprosessista muodostuu yhteinen hanke, joissa sekä tutkija että tutkittava ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Minun tehtävänä olikin siis päästä mahdollisimman lähelle sitä henkilöä, joka tarinan on kertonut.

Tiedonhankintamenetelmänä oli haastattelu, joka on sekä määrällisessä että laadullisessa tutkimuksessa käytetty aineiston keruumuoto. Lyhyesti se voidaan määritellä keskusteluksi, jolla on jokin tarkoitus. Tarkoituksenahan on kerätä tietoa. (Kirmanen 1999, 196.) Lisäksi keräsin tietoa havainnointimuistiinpanoilla, piirroksella ja keskusteluilla lastentarhanopettajien kanssa, koska muun muassa puhtaasti kielellisiä menetelmiä ei useinkaan suositella alle kouluikäisten lasten tutkimisessa.

Päädyin haastatteluun tutkimuksessani, koska haastattelun avulla päästään läheiseen kommunikointiin haastateltavien kanssa. Haastattelu sallii tutkimuksen kohteiksi valittujen kirjoitustaidottomien lasten mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin. Kummallakin sekä haastattelijalla että haastateltavalla on

mahdollisuus ja vapaus muokata haastattelun kulkua. Kirmasen (1999, 196-197) mukaan sekä haastateltava että haastattelija osallistuvat vuorovaikutusprosessiin, jossa kumpikin tuottavat tulkintoja. Haastattelussa ei ole keskeisintä tosiseikat haastateltavien elämästä, vaan keskeisintä onkin tulkinnat, joita he elämästään tekevät Haastattelutilanteessa haastattelijan ja haastateltavan roolit eivät ole selkeästi erillisenä, vaan haastattelusta saatu tieto on tuotettu kahden ihmisen välisessä suhteessa. Kun haastattelua ajatellaan tästä näkökulmasta, vuorovaikutustilanteena, analyysin kohteeksi nousee siten haastattelutilanne kokonaisuudessaan. Tutkijan tuleekin huomioida haastateltavan näkemistä arvokkaana toimivana subjektina, eikä tutkimuksen passiivisen objektina.

Esihaastattelun perusteella muotoilin varsinaiset haastattelukysymykset. Kysymykset on pyritty muotoilemaan mahdollisimman konkreettiseksi, koska lapsi ei välttämättä ymmärrä käsitteitä samalla tavalla kuin aikuinen. Haastattelurunko toimii haastattelun runkona, mutta sitä ei noudateta kirjaimellisesti. Haastattelut nauhoitetaan, ettei kirjoittaminen olisi haastattelutilanteessa häiriöksi. (Kirmanen 1999, 201, 205, 207.) Nauhoittamisen hyvänä puolena on myös se, että sen avulla pystytään saamaan yksityiskohtaisempaa ja tarkempaa tietoa lapsen ajatuksista, joka käsin kirjoittamalla olisi mahdotonta.

7.2. Kohdejoukko ja tutkimuksen suorittaminen

Tutkimuksen empiiriseen osaan keräsin neljän lapsen temaattiset elämänkerrat ja sen lisäksi tein heille temaattisen haastattelun toukokuun aikana. Temaattisen elämänkerran sain haastattelemalla lastentarhanopettajia. Kaksi lapsista oli esikoulussa koulun puolella ja kaksi taas päiväkodissa. Koska laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää löytää informantteja, jotka voivat tuoda esiin tutkittavan ilmiön hyvin esiin (Estola 1999, 137), tavoitteenani oli löytää niin sanottuja tavallisia esikoululaisia. Haastateltavien nimet sain kokeneilta lastentarhanopettajilta. Pyysin kumpaakin nimeämään kolme lasta, jotka pystyisivät keskustelemaan minun kanssani ujostelematta, ja jotka ennen kaikkea edustaisivat ryhmäänsä mahdollisimman hyvin eli olisivat tavallisia esikoululaisia.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analyysi etenevät samanaikaisesti, siksi voi aineiston riittävyyttä tarkastella koko ajan (Estola 1999, 137). Huomasinkin tutkimusta tehdessäni, että narratiivisessa, kuten yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä kasvaa nopeasti. Estolan (1999, 137-138) mukaan saturaation mittaa käytettäessä aineiston keruu lopetetaankin silloin kuin uusi aineisto ei tuo esiin enää mitään uutta. Siksi päädyin pitäytymään neljään henkilöön. Aineiston keräämistähän ei ole syytä kerätä vain varmuuden vuoksi. Kuitenkin on syytä muistaa, että tutkimusta tehdessä tulee huomioida myös aineiston laadullinen riittävyys. Laadullinen riittävyys on yhtä tärkeä kuin aineiston määrällinen riittävyys (Estola 1999, 138). Tässä tutkimuksessa sen tulisi näkyä siinä, että aineisto on autenttista eli kertojan ääni todella kuuluu.

Ensimmäisellä tapaamisella havainnoin lapsia päivän touhuissa kirjoittaen ylös havaintojani. Seuraavalla kerralla haastattelin lapsia. Haastattelukerta oli väljä ja keskustelunomainen. Mukanani oli koulutulokkaasta kertova kirja, haastattelija käsinukke ja paperia sekä kyniä piirtämiseen. Lapsi sai piirtää haastattelun aikana kuvan koulutulokkaasta. Haastattelua varten tein avoimia kysymyksiä sisältävän lomakkeen, jonka tarkoituksena oli toimia keskustelun pohjana (ks. liite 1). Haastattelu mahdollisti tarpeellisten lisäkysymysten ja tarkennusten tekemisen näkökulmien selvittämiseksi.

Haastattelun tavoitteena oli yhteisen kertomuksen rakentaminen. Jotta tilanteesta tuli luonteva ja luottamuksellinen, osallistuin myös keskusteluun erityisesti käsinuken kautta ja kerroin jotain itsestäni. Keskustelun ja haastattelun tai kertomuksen rajahan ei ole kovin selvä (Estola 1999, 138). Käsinukke toimi haastattelijana samalla tilannetta keventäjänä, kuten myös osalle lapsista oli piirtäminen. Lopulliset lasten kertomat tekstit olivat narratiiveja, heidän kertomia odotuksia, käsityksiä koulusta ja hänestä oppijana.

7.3 Tutkimusaineiston käsittely

Laadullista aineistoa voidaan analysoida ja tulkita erilaisista näkökulmista. Teoreettisenviitekehyksen merkityksenä on se, että se ohjaa analyysiprosessia. Aineistossa ei ole yhtä ainutta oikeaa totuutta tai tulkintaa. Kuitenkin tutkimuksen näkökulmasta katsoen, ilman teoreettista näkökulmaa lasten kertomilla jutuilla ei ole pohjaa. (Estola 1999, 139.) Tässä tutkimuksessani teoria onkin koko työtä ohjaava yleinen kehys, jota vastaan tuloksia tarkastellaan. Teoreettiset lähtökohdat on sijoitettu lähinnä alkuun, joihin tutkimus tuloksia peilataan.

Aloitin aineiston analyysin teon haastatteluiden litterointina sanatarkasti. Luettuani litteroituja tekstejä syvällisesti tematisoin aineiston. Sama tekstinpätkä saattoi luokittua eri teemojen alle, koska tekstiä pystyi tarkastelemaan eri näkökulmista. Lukiessani aineistoa korjailin ja muokkasin teemoittelua sitä mukaan kuin aineiston uudelleen lukeminen teki tarpeelliseksi. Seuraavaksi järjestin aineiston suurempiin luokkiin eli abstrahoin ilmiön ja analysoin luokkien välisiä suhteita (Estola 1999, 141). Lopullinen tutkimusraporttini on tutkijan kertomaa tekstiä. Lisäksi käytän esimerkkilainauksia haastateltavilta. Estolan (1999, 143) mukaanhan erityisesti narratiivisessa tutkimuksessa tulisi saada kuuluviin sekä tutkijan että informantin ääni. Kuitenkin on pidettävä huoli ettei nämä äänet sekoitu. (Estola 1999, 143.) Tutkimustulokset -lukua varten yhdistin teema-alueita ja jaoin erillisiksi otsikoiksi, jotta luvusta tulisi mahdollisimman tarkoituksen mukainen.

Narratiivisessa aineiston keruussa ovat mukana myös sekä tutkijan että tutkittavan tunteet (Estola 1999, 147). Tutkijan tuleekin itsereflektoinnin avulla pyrkiä tunnistamaan tunteensa. Minulla on ammattieettinen vastuu raportoida rehellisesti tutkimuksen tuloksen, koska olen viime kädessä vastuussa siitä, että mitä ja miten raportoin.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Narratiivis-elämäkerrallinen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät kysymykset ovat pääosiltaan samanlaiset kuin yleensä laadullisessa tutkimuksessa. Luotettavuuden tarkastelu kohdistuu koko tutkimusprosessiin ja tehtyihin tulkintoihin. (Estola 1999, 144.) Tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttikin aika, tilanne ja minä itse. Tietysti siihen vaikuttaa myös tehdyt tulkinnat: haastateltavan ja minun.

Hyvä reliabiliteetti saadaan Kelchtermansin mukaan huolellisella tutkimusjärjestelyiden järjestelemisellä ja toteuttamisella (Estola 1999, 144). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti sitä, että havainnointi ja haastattelutilanne sekä paikka olivat mahdollisimman luontevat ja häiriöttömät. Myös ajankohtaa valitessani, sain aamuaikoja, jotka ovat esikoululaiselle virkeimpiä aikoja. Tutkimusapuvälineinä olleilla esineillä (käsinukella, kirjalla ja piirustusvälineillä) oli myös tärkeä merkitys ilmapiirin luomiseen ja näin ollen myös luotettavuuteen.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa kuusi-seitsemän vuotiaiden kehityksen eri osa-alueiden tunteminen. Tätä teoriaa pystytään käyttämään haastattelulomakkeen laadinnassa. Haastattelussa kyetään huomioimaan lasten eri kehitystasot.

Validiteetissa on kysymyksessä taas siitä, että löydetään sellainen tulkinta, jonka myös tulkittavat hyväksyvät. Kommunikatiivinen validiointi on yksi tapa toisaalta lisätä tulostan luotettavuutta sekä toisaalta varmistaa, että kaikki osapuolet hyväksyvät julkaistavaksi sen, mitä tutkija on kirjoittanut (Estola 1999, 144). Tutkimuksessani tämä tarkoitti sitä, että haastattelun lopussa kävin tutkittavien kanssa yhdessä keskustellen läpi tekemiäni tulkintojani. Tällöin heillä oli mahdollisuus ilmoittaa asioita, joista he olivat eri mieltä tai joita he eivät halunneet julkaista. Tosin, koska haastateltavat olivat lapsia, he eivät voineet itse lukea tekstiä, näin ollen minä toimin tulkkina.

Vaikka narratiivis-elämänkerrallisessa tutkimuksessa käytetään abiliteettia, validiteettia ja yleistettävyyttä, on tarkoituksenmukaisempaa käyttää käsitteitä

todentuntuisuus, läpinäköisyys ja siirrettävyys (Estola 1999, 145). Todentuntuisuus tulisi näkyä siinä, että onnistun kuvaamaan tutkimuksen etenemisen ja tekemään tulkinnat niin, että lukija kykenee seuramaan prosessia. Siksi olen esittänyt omien tulkintojeni lisäksi suoria lainauksia. Yleistettävyyteen tai yleisen totuuden löytäminen toteutuu taas siinä, että olen pyrkinyt kuvaamaan yksittäisen tapauksen tarkasti, kuten narratiivisessa tutkimuksessa on mahdollista. Kuitenkin on syytä muistaa narratiivista ajatuskuviota. Kuten Estola (1999, 146) kirjoittaa, koska narratiivien avulla tulkitaan nimenomaan lasten kokemuksellista elämää, muokkaamme sitä samalla, kun kerromme siitä eteenpäin. Onkin olemassa useita totuuksia ja kaikki voi olla tosia, mutta koskaan ei voi kirjoittaa koko tarinaa.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 Kuusivuotiaiden käsitykset ja odotukset koulusta

Tutkimuksessa etsittiin tietoa lapsen käsityksiin ja odotuksiin koulusta. Käsittelen tässä yhteydessä ensin käsityksiä siitä, mitä kouluissa tehdään ja miksi sitä käydään. Lisäksi selvitän lasten tietoja kiusaamisesta.

8.1.1 Lasten käsityksiä ja odotuksia koulusta

Lasten käsitykset ja odotukset koulun toiminnasta ja tarkoituksesta liittyivät pääasiassa asioiden oppimiseen ja läksyjen tekoon. Kaikki lapset tiesivät, että koulussa opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan. Kahden mielestä siellä lisäksi lasketaan. Yksi mainitsi musiikin tunnin. Lasten mielestä tunneilla tehdään töitä ja välitunneilla pelataan ja touhutaan toisten kanssa. Lasten käsitykset koulunkäynnistä olivat konkreettisia ja hyvin kuusivuotiaan esikoululaisen ajatusmaailmaan sopivia.

H: Mitä tiedät koulusta?
Ulla: En oikein mitään vielä.

H: Tehdäänkö siellä jotain muuta kuin päiväkodissa?
Ulla: No, siellä luetaan aapista ja kirjoitetaan. Niin ja lasketaan rahoja.
H: Entä muuta?
Ulla: Ei sitte muuta.

H: Mitäs koulussa tehdään?
Niko: Kirjotetaan... Matematiikkaa tehään ja lasketaan... Ja muuta tehään.
H: Mitä muuta tehään?
Niko: Luetaan sitä kirjaa...Aapista.

Lapset tiesivät myös muita kouluun liittyviä asioita. Muita kouluun liittyviä asioita ovat tässä tutkimuksessa opettajiin, lukujärjestykseen ja läksyihin liittyviä asioita. Kaikki lapset tiesivät, että koulussa on ruokatunti ja välitunteja. Läksyt askarrutti kolmea lasta. Ne lapset, jotka olivat esikoulussa koulun puolella tiesivät yksityiskohtaisemmin koulun tavoista ja toiminnoista.

H: Mitäs luulet, mitä koulussa tehdään?
Nita: Sieltä saa paljon läksyjä eikä ehi leikkiin enää... Pitää oppia lukemaankin ja kirjoittamaan.
H: Mitäs muuta?
Nita: Opettaja opettaa asioita ja pitää olla hiljaa. Siellä täytyy piirtää ja askarrella...Ei saa olla valkoista.

H: Ootko kuullu juttuja koulusta?
Niko: Siellä joutuu pätkälle, jos ei tee läksyjä. Ja pitää syyä kaikia ruokia?
H: Kukas niin sanoo?
Niko: Ope.

H: Mikäs siellä on kivointa?
Ulla: No ne läksyt. Ku niitä saa sitt tehä illalla.

Lasten mielipiteet koulusta jakoivat heidän mielipiteet samoistakin asioista. *Mukavia asioita* löytyi kaikista eniten. Kaksi lapsista piti lukemisesta, kun taas yksi

ei pitänyt. Tytöt odotti jo koulun alkamista niin kovasti, että jo koulun aloitus oli mukavaa. Lisäksi koulussa oli kivaa välitunnit, ruokailu sekä lelu- ja kirjapäivät.

H: Mikäs siellä koulussa ois mukavaa?
Petri: Mennä mäki alas.
H: Mitä mäkeä sää tarkotat?
Petri: Tota koulun pihassa. Välituntisin voi aina pelata.

H: Entäs mukavaa?
Nita: Alkais jo koulu.
H: Mikäs siellä koulussa on noin mukavaa, että ootat koulun alkamista?
Nita: Siellä on tekemistä ja Sannakin on siellä.

Mielipiteet koulusta olivat enimmäkseen positiivisia, mutta löytyi myös epämiellyttäviä asioita. *Inhottavana asiana* eräs piti opettajan odottamista ja toinen taas piti sitä, että talvella voidaan tiputtaa lumivalleilta. *Pelottavia asioita* koulusta ja kouluun siirtymisestä oli lasten mukaan vähän. Yhdellä tytöllä oli pelkona koulumatkat ja jälki-istunto.

H: Onko koulussa jotain sellaista, mistä et tykkää?
Nita: Täytyy koko ajan oottaa opea. Menee yli yhdeksän ennen kuin ope tulee.

H: Onko siellä jotain sellaista mistä et tykkää?
Niko: Talvella on tyhmintä, kun sieltä lumivallilta voi tiputtaa.
H: Oisko jotain muuta?
Niko: Ei.

H: Onkos jotain pelottavaa koulussa?
Ulla: No, joskus pitää ruveta kävelemään ja voi väsähtää ja myös voi jäädä pätkälle.

Jokainen lapsi osasi kertoa jotakin koulusta. Yleensäkin tiedossa olivat lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen liittyvät taidot. Eniten lapset kertoivat mukavista asioista, kuten lukemisesta ja välitunneista. Koulussa olevilla lapsilla oli myös tiedossa koulun päivärytmiin sisältyviä toimintoja. Myös Kankaanranta ja Linnankylä (1993) toteavat, että oppilaat ovat hyvin perillä eri tilanteiden käyttäytymistavoista ja siitä, että ajan, tilan ja rutiinien siteet ovat lapsille todella vahvat. Inhottavia asioita koulusta oli kahdella lapsesta tiedossa ja yhdellä lapsella pelottavia asioita. Pelottavina asioina oli jälki-istunto, läksyjen tekemättä jättäminen, myöhästyminen ja koulumatkat. Kaikille lapsille koulumatkat kuitenkin olivat tuttuja. Koulun puolella olevat esikoululaiset olivat jo kuluvan vuoden aikana tutustuneet koulumatkaansa, mutta myös päiväkodin esikoululaiset olivat tutustuneet koulumatkaan sekä päiväkodin että vanhempiensa kanssa.

Kaiken kaikkiaan lapset odottivat koulun alkamista ja uusien asioiden oppimista. Koulussa viihtymisen kannalta oli välitunnit ja ystävät merkityksellisiä. Lapset osasivat vastata sellaisiin kysymyksiin helposti, jotka koskivat konkreettisiin asioihin, kuten fyysiseen ympäristöön. Lapset hahmottavatkin fyysisen ympäristönsä pitkälti oman toimintansa kautta. Mikä tulee ilmi vastauksissa. Myös Nukarin (1997) mukaan lapset hahmottavat fyysisen ympäristönsä leikkien ja pelien kautta. Niinpä tässä tutkimuksessa ne, jotka olivat esikoulussa koulun puolella, tiesivät koulusta enemmän.

8.1.2 Lähiympäristön vaikutus lasten käsityksiin ja odotuksiin koulusta

Tutkimuksessa kartoitin, mitä tietoa vanhemmat, sisarukset, ystävät sekä päiväkoti ovat antaneet lapsille. Eniten lapset olivat saaneet tietoa vanhemmiltaan ja sisaruksiltaan. Jokainen oli kuullut jotakin vanhemmiltaan tai sisaruksiltaan. Päiväkodin lapset olivat kuulleet koulusta myös lastentarhanopettajalta.

H: Mistä oot saanut tietoa koulusta?
Nita: 1-2-luokan tytöiltä.
H: Mitäs ne on kertonu?

Nita: Koulu on sellanen, joskus siellä voi olla vaikeita tehtäviä. Ja vaikeita tehtäviä aletaan tekemään...Laskutehtäviä.
H: Mitäs vanhemmat on kertoneet?
Nita: Lukiossa täytyy yksin pyöräillä kirkolle.

H: Keneltä olet saanut tietoa koulusta?
Petri: Veljeltä.
H: Mitäs veli kertoi?
Petri: Matikka ei oo oikein kivaa eikä kotiläksyt.

H: Mitäs täällä päiväkodissa opet on kertoneet koulusta?
Ulla: No, pitää opetella kaikkia asioita.
H: Asioita?
Ulla: Lukea vaikka.

H: Mistä oot saanut tietoa koulusta?
Niko: Olen käynyt tutustumassa ja kyllä mä tiiän, kun äiti ja iskä ja vauva on kertonut.

Päivärytmiin liittyvistä toiminnoista kaikista eniten antoivat tietoa sisarukset. Päivärytmin toimintoja tässä tutkimuksessa ovat ruokailu, välitunnit ja oppitunnit. Sisarusten tiedot läksyistä, opettajasta, kavereista sekä yleisestä asenteesta oppimiseen oli muokanneet lasten kouluasenteita. Ystävät ja välitunnit olivat ainoat positiiviset asiat, mitä sisarukset olivat kertoneet haastateltaville. Kaikista voimakkaimmin lasten mieliin oli jäänyt läksyt. Sekä sisarukset että haastateltavat pitivät läksyjä vaikeina ja niitä oli paljon. Läksyjen tekemättä jättäminen, myöhästyminen ja jälki-istunto pelotti erästä lasta. Leppilammen ja Seppäsen (1991) tutkimuksessa juuri myöhästymisen pelko oli yleisin pelon aihe.

H: Pätkälle?
Ulla: Jos ei tee läksyjä tai myöhästyy jää pätkälle.
H: Mitä se pätkä tarkoittaa?
Ulla: Pitää jäähä koulun jälkeen open kanssa kahestaan.

Myös opettajasta tuli tietoa sisaruksilta. Opettajasta lapset olivat saaneet sekä mukavan että ankaran kuvan. Vanhemmat olivat lapsilleen maininnut välitunneista, kouluruokailusta ja koulumatkoista. Ystäviltä tuli tietoa oppiaineista ja kuinka koulussa käyttäydytään.

H: Mitä Juha (ystävä) on sulle kertonu?
Petri: Pitäis olla paikoillaan ja olla hiljaa ja viitata.

H: Mitä Sari (ystävä) sulle kertoi koulusta?
Nita: Ollaan siististi eikä huueta tunnilla.
H: Miten ollaan siististi?
Nita: Ei hypitä tai potkita.

Yleisesti voidaan todeta, että sisarukset ja vanhemmat olivat tärkeimmät tiedonlähteet lapselle. Sisarusten antamat tiedot olivat laajempia koulusta kuin vanhempien antamat tiedot. Vanhemmat antoivat tietoa välitunneista, kouluruokailusta ja koulumatkoista. Ystävien tiedot liittyivät enemmän koulussa käyttäytymiseen. Päiväkoti oli antanut yleistä tietoa koulusta: koulussa opitaan asioita. Kaiken kaikkiaan lähiympäristön antamien tietojen vaikutus lasten käsityksiin oli pääasiassa negatiivinen. Erityisesti sisaruksilta ja ystäviltä saadut tiedot olivat enemmän kielteisiä kuin myönteisiä. Yksi lapsista oli saanut pelkästään myönteistä tietoa koulusta. Positiiviseksi asioiksi nähtiin välitunnit, ystävät ja oppiminen yleensä, kun taas negatiiviseksi nähtiin läksyt, opettaja ja ruokailu. Merkittävintä kuitenkin oli, että vaikka tiedot olivat enimmäkseen negatiivisia lapset odottivat kouluun siirtymistä innokkaasti.

8.2 Lasten käsityksiä oppimisesta

Tutkimuksessa haettiin tietoa siitä miten lapsi oppii. Lapsilta kysyttiin, mitä asioita olet oppinut ja miten ne opit. Lapset osasivat sanoa paremmin, mitä olivat oppineet, mutta miten asian oppiminen tapahtui oli vaikeampaa. Jokainen yritti

kertoa yhdestä oppimastaan taidosta, miten oppiminen oli tapahtunut. Vastauksissa olikin erilaisia oppimismenetelmiä: harjoittelulla, opettamisen avulla ja ajattelun/päättelyn avulla.

H: Minkä asian olet oppinut viimeksi?
Nita: Miten paljon kaikki maksaa.
H: Miten sää opit sen?
Nita: Jokaisessa kirjassa on hinta ja täytyy sanoa numero...ja se on siinä.
H: Osaisitko sanoa jotain muuta mitä olet oppinut?
Nita: Yhtä äkkiä opin ajamaan pyörällä... Syömällä mää taas jaksoin.
H: Onko sulla uusi pyörä?
Nita: Ei, kun viime kesänä ostettu.
H: Ajoitko sää sillä jo viime kesänä.
Nita: Mulla oli silloin harjoitusrenkaat siinä ja äiti talutti.
H: Minkäs takia sulla oli ne harjoitusrenkaat?
Nita: Mä harjoittelin ajamaan pyörällä.

H: Mitäs olet oppinut viimeksi?
Ulla: Opin värittämään.
H: Mites se tapahtui?
Ulla: Äiti opetti, että pitää värittää tarkasti ja oikeassa asennossa.

Kahdella lapsella oli myös sellaisia vastauksia, joista puuttui kokonaan oppimisprosessi. Lapsi osasi kuvata oppimisensa tuloksen, mutta ei sitä, kuinka oppiminen tapahtui. Yleensä ottaen taidon oppimisen oli helpompi selittää kuin asian.

H: Mitäs muuta sinä olet oppinut?
Ulla: Kengännauhojen solmimisen.
H: Miten sinä sen opit?
Ulla: Ensin laitetaan nauhat niin kun näin (näyttää hupparissaan olevia nauhoja). Sitten laitetaan sormet näin. Ja siinä se on.

Kaksi lasta osasi selittää oppimisprosessiaan tarkemmin ilman johdattelevia kysymyksiä. Lapset kertoivat, mitä he osasivat aluksi ja mitä oppivat seuraavaksi. Lapsien vastauksista pystyykin tulkitsemaan oppimisprosessiin kuuluvia tiedostamista, kokemusten pohdintaa ja arvioimista. Kuitenkin hän vasta harjoittelee oman osuuden analysointia.

Niko: Opin lukemaan.
H: Muistatko miten se tapahtui?
Niko: Aluksi harjoittelin kirjaimia ja sitten kun osasin ne, niin harjoittelin lukemaan. Esten luin kolme kertaa sanan ja mietin kirjaimia... No vaikka näin mielessä jotakin...Ja sitten opin lukemaan. Pienenä ei osaa lukea. Sitten kun on iso osaa.

Lapsilta kysyttiin myös heidän pärjäämistä koulussa eli millaisena he itse kokevat itsensä oppijana. Jokainen oppilas koki pärjäävänsä koulussa sekä suorituksissa että muiden koulutovereiden kanssa. Lasten positiiviset vastaukset omista taidoistaan ja ystävyssuhteistaan antoivatkin tasapainoisen kuvan heidän minäkuvastaan ja itsearvostuksestaan.

H: Miten luulet pärjääväsi koulussa?
Petri: Mä luulen, että lukemisessa mä pärjään ja sitten laskemisessa en. Matikka on niin vaikeaa.
H: Mitäs luulet saatko sää sieltä ystäviä?
Petri: No siellä on Saku ja Riku ja muut. Me lasketaan mäkee.

Yleensä ottaen kuusivuotiaiden oli vaikea selittää omaa oppimisprosessiaan. Osa lapsista kertoi kuinka tekee osaamansa asian tai taidon, mutta ei osannut kertoa kuinka on oppinut ne. Lapset, jotka osasivat kertoa oppimistaan, kuvailivat sitä konkreettisesti. Oppimista oli tapahtunut harjoittelulla, opettamisen avulla ja ajattelun/päättelyn avulla. Toisilla taidot riitti vain nimeämään oppimansa asiat. Taitoja oli helpompi selittää. Kaksi lapsista kykeni selittämään oppimisprosessiaan: kuvailemaan sen kulkua ja oppimistulostaan. Tuloksien perusteella voisikin päätellä, että esikoululainen tarvitsee oppiakseen ainakin harjoittelua ja

opettamista. Lisäksi koulutulokas kykenee kertomaan oppimastaan helpommin, jos hän on konkreettisesti sen kokenut. Oppimiseen vaikuttaa myös minäkuva tasapainoisuus ja myönteisyys.

Tutkimuksen mukaan näiden kouluun lähtevien lasten minäkuva oli myönteinen, mikä tukee Ahon (1993) tutkimuksen tulosta. Aho erottaa minäkuvasta muun muassa suoritusminäkuvan ja sosiaalisen minäkuvan. Tutkimukseni mukaan sekä suoritusminäkuva että sosiaalinen minäkuva ovat myönteisiä. Tutkimus tukee myös Latva-Kiskolan ja Lindemanin (1992) tutkimusta, jonka mukaan myönteisen minäkuvan omaavalla lapsella on myönteisemmät odotukset sosiaalisista suhteista uuden koulun oppilaisiin. Tutkimukseni tulos taas eroaa Kääriäisen (1986) saamista tuloksista, joiden mukaan sosiaalinen minäkuva on koulutulokkailla suoritusminäkuvaa myönteisempi. On kuitenkin huomattava, että tutkimuksessa on pieni otos lapsia ja tietoja näin ollen ei ole yleistettävissä suureen joukkoon.

9 POHDINTA

Tutkimuksin tehtävänä oli selvittää esikoululaisten käsityksiä ja odotuksia koulusta sekä millainen hän on oppijana. Aihe on tärkeä siksi, koska mitä paremmin kasvattajat ovat tietoisia lasten koulua koskevista odotuksista ja käsityksistä, sitä paremmin he pystyvät huomioimaan lasten odotukset ja vastaamaan niihin. Myös tiedot lapsen käsityksistä oppijana ovat tärkeitä siksi, että opettaja kykenee opettamaan lasta hänen omalla kehitystasollaan. Toisaalta myös siksi, että lapsen oppiminen tulisi olla jatkumo. Lapsen tarvitsemat metakognitiiviset taidothan kehittyvät älyllisten valmiuksien kanssa samanaikaisesti eikä ne ole vielä täysin kehittyneet esikoulunaikana (Pramlingin 1991, 12). Jotta oppimisesta tulisikin jatkumo, esiopetuksessa opitut asiat laajenisivat ja tarkentuisivat kouluun siirtyessä, esiopetuksen ja alkuopetuksen olisi hyvä tehdä yhteistyötä. Tällöin tarvitaan tietämystä sekä esikouluikäisistä että alkuopetusikäisistä lapsista oppijoina.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että lasten käsitykset ja odotukset koulusta sekä oppijana ovat hyvin konkreettisia, mikä osoittaa haastateltujen lasten olevan hyvin

pitkälti Piaget'n konkreettisen ajattelun vaiheessa. Lapset kykenivät kuitenkin hämmästyttävän loogisiin ajatusoperaatioihin sekä tulkintoihin, jos kysymykset olivat tarpeeksi konkreettisia ja lapselle tuttua kieltä. Tutkimuksen aiheeseen ei tarvinnut johdatella tai konkretisoida, koska aihe oli jo sinällään lapsille kiinnostava ja ajankohtainen. Haastateltavat odottivatkin uteliaana koulun alkamista.

Tämän tutkimuksen merkittävin tulos on, että vaikka lapset saivatkin koulusta enemmän negatiivista tietoa lapset odottivat koulun alkamista kärsimättömästi. Vaikka yhdellä lapsella oli taustalla pelkoja, hänkin odotti koulun alkamista. Tutkimukseni tulos noudattikin aikaisempia tutkimuksia (Aho 1990, 1993; Jaalas 1997; Kääriäinen 1880), joiden mukaan lapset odottivat koulun alkua innokkaasti. Ahon (1990) mukaan sekä koulutulokkaat että ensimmäisillä luokilla olevat lapset suhtautuivat myönteisesti koulun alkuun.

Lapsen tapa helpottaa kouluun siirtymistä ja mahdollisia sen tuomia pelkoja on aktiivinen tiedon etsintä. Lapsi on kiinnostunut ympäristössä tapahtuvista asioista ja haluaa ottaa niistä selvää (Lärä i förskolan 1990, 21). Lapsen kasvuympäristö onkin lapsen apuna tämän tiedon löytämisessä. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että koko lapsen mikrosysteemillä on vaikutusta lasten käsityksiin koulusta. Lapsen kasvuympäristön antamat kokemukset, elämykset, tiedot ja taidot ja asenteet vaikuttivat lapsen kehitykseen (Koulu alkaa kirja vanhemmille 1994, 14-15). Tässä tutkimuksessa ilmenikin, että sekä vanhemmat että sisarukset ovat tärkeimpiä tietolähteitä lapselle. Kuten Jaffke (1994, 84-85) toteaa lapsi oppii arkipäivän askareissa mukana olemalla ja ottamalla mallia muista perheenjäsenistä. Näin ollen on loogista ajatella, että lapsen tiedot koulusta tulevat sieltä.

Lapsen saamat tiedot ovat sekä asiallista että asiatonta tietoa (Koulu alkaa kirja vanhemmille 1994, 28). Tutkimuksen mukaan vain päiväkoti ja koulu oli antanut pelkästään asiallista tietoa koulusta. Kuitenkin sekä asiattomalla että asiallisella tiedolla oli vaikutusta lasten käsityksiin, koska saamistaan tiedoista lapset olivat rakentaneet itselleen mielikuvia, jotka heijastuivat heidän vastauksiin. Kuten Hohmann ym. (1993, 5-6, 98) sanovat, toiminta toisten lasten ja aikuisten kanssa kehittää lasten omia asenteita, arvostuksia ja tunteita. Ei olekaan merkityksetöntä,

mitä tietoja lähiympäristö toisilleen antaa. Tietoisella kasvatuksella vanhemmat voivat helpottaa lapsensa koulun alkamista. Toisaalta myös opettajan tulisi antaa tietoa koulusta lapsille ja kotiväelle. Hänen tulisikin kiinnittää huomiota erityisesti esikoululaisiin. Koulun ja opettajan tullessa tutuksi jo esikouluvuonna lasten ennakkoluulot vähenevät. Samalla kun tutustutaan esikoululaisiin tehdään myös yhteistyötä eri tahojen kanssa: koti, koulu ja päiväkoti. Tekemällä yhteistyötä turhat jutut, jotka saattavat aiheuttaa myös pelkoja ja muita huolia, saadaan estettyä. On huomioitava kuitenkin se, että vaikka aikuiset tiedostaisivat, mitä tietoja koulusta antavat, ei muiden tiedonlähteiden antamilta tiedoilta voi välttyä.

Teoriaosuudessa mainittiinkin, että kouluiän kynnyksellä ystäväpiirin merkitys alkaa korostua. Lapsi itsenäistyy vanhemmistaan, ja uteliaisuus sekä tiedonhalu saavat hänet tutustumaan ympäristöönsä laajemmin (ks. 8). Lapsen oppimiseen sisaruksilla ja ystävillä on merkitystä: lapset saavat vaihtaa kokemuksiaan omalla tasollaan, joka rikastuttaa lapsen omaa kokemusmaailmaa (Lära i förskolan 1990, 21, 24, 26). Tässä tutkimuksessa kävikin ilmi se, että niillä lapsilla jolla oli sisarukset koulussa, heillä oli enemmän tietoa koulusta. On selvää, että perheen esikoinen on vaikeimmassa asemassa koulun aloittamisessa kuin nuoremmat sisarukset. Nuoremmilla sisaruksillahan on vanhempien sisarusten tieto käytettävissä (Koulu alkaa kirja vanhemmille 1994, 28-29). Toisaalta sellaisella lapsella, jolla ei ole sisaruksia koulussa, saattaa olla ystävänä koululaisia. Mielenkiintoista kuitenkin tässä tutkimuksessa oli se, että ystävien merkitys tiedonantajina oli vähäistä. Lapsella kuitenkin oli ystäviä koulussa ja olihan heistä osa koulun puolella esikoulussakin. Syynä tähän saattoi olla tutkimusaineiston vähyys tai lapsi oli saanut tarpeeksi tietoa muilta tiedonlähteiltä. Osasyynä saattoi myös olla se, että näille koulutulokkaille ystävien merkitys ei ollut vielä niin suuri tiedonantajina kuin leikkikavereina.

Koulutulokkaan metakognitiiviset taidot eivät olleet kehittyneitä, mutta Linnilän (1994, 60) mukaan hän on herkimmässä oppimisstrategioiden luomisvaiheessa. Lapsi oppiikin ympäristöstään havainnoimalla, matkimalla ja tutkimalla sitä itse. Oman kokemisen kautta lapsi kehittää oppimisstrategioitaan ja samalla myös metakognitiivisia taitoja. (Lärä i förskolan 1990, 21.) Tässä tutkimuksessa

päädyttiin samaan tulokseen: lasten oli vaikea kertoa oppimisprosessistaan. Kiinnostavaa tietoa olikin lasten oppimisesta se, kuinka lapsi lähti prosessoimaan oppimistaan. Lapset osasivat konkreettisesti kuvailla oppimisprosessinsa tulosta ja ratkaisua, mutta miten siihen päädyttiin, oli vaikeampi kertoa. Samaan tulokseen oli tullut myös Lummelahti (1993), jonka mukaan oppiminen ei ole alle kouluikäisellä niin tietoista ja tavoitteellista toimintaa kuin varttuneemmilla lapsilla. Tässä tutkimuksessa lapset olivat eri oppimisstrategioiden kehittymisvaiheessa: osa nimesi vain konkreettisesti osaamansa taidon, kun taas osa pystyi selittämään tarkemmin oppimisprosessiaan. Kuten Takala ja Takala (1988, 126–129) toteavat kuusivuotiaiden lasten käsitevarasto on vielä niin suppea, ettei se riitä koko prosessin selittämiseen. Lapsen on helpompi kertoa asioista, joiden kanssa hän on ollut tekemisissä ja jossa hänen käsitevarastonsa on laajentunut.

Tässä tutkimuksessa on todettu, että lapsi oppii leikkimällä ja tutkimalla asioita. Omalla kokemisella lapsi kehittää metakognitiivisia taitojaan. On myös todettu, että metakognitiiviset taidot eivät ole vielä täydellisesti kehittyneet, vaan kehittäminen on vasta alussa. Lapsen kehitys jatkuu vielä koulun puolellakin, mikä tulisi ottaa huomioon koulun alkuvaiheessa. Kun oppiminen jatkuu koko esi- ja alkuopetuksen ajan samanlaisena, oppimisstrategioiden kehittyminen jatkuu saumattomasti. Tämä edellyttää yhteistyötä eri tahojen välillä, jotta päällekkäisyyksiä eri opetuksessa ei tulisi. Opetuksen tulisikin muodostaa jatkumon. Jatkumon kehittämiseksi on luotu erilaisia kehittämishankkeita joustamalla koulun aloitusikää ja perustamalla esi- ja alkuopetusryhmiä (ks. 35-39). On myös tullut uusi lakimuutos. Vuonna 1999 joulukuussa hyväksytty lakimuutos sallii kuusivuotiaiden esiopetuksen maksuttomaksi vuoden 2001 elokuusta tai kunnan päätöksellä jo elokuusta 2000 lähtien. Esiopetusta voidaan järjestää päiväkotien lisäksi myös kouluissa tai muussa soveltuvissa paikoissa.

Esiopetuksen merkitystä tulevalle koululaiselle ei mielestäni olekaan syytä väheksyä. Tarkoituksena ei ole lapsuuden riisto, vaan muun muassa antaa kaikille lapsille mahdollisuus oppia ja kehittyä omalla tasollaan kotitaustoistaan huolimatta. Joillekin lapsille se saattaa merkitä helpotusta koulunaloitukseen toiselle taas ystävien kanssa toimimista. Tässä tutkimuksessa mielenkiintoista kuitenkin oli, että

kuinka vähän päiväkoti oli kertonut koulusta lapsille. Jäinkin miettimään, mikä mahtaa olla rooli päiväkodilla esiopetuksessa. Lastentarhanopettajana toivon, että se ei ole "valmennusta" koulua varten: opetetaan vain lukemista, kirjoittamista ja laskemista. Päiväkodin ei pitäisi olla vain kouluvalmiuden kehittäjä vaan myös yhtä lailla vanhempien kanssa kasvattaja, joka huomioi lapsen kokonaisvaltaisena yksilönä, joka tarvitsee kasvussaan muutenkin turvaa ja tukea ei vain tietyissä toiminnoissa. Toki haastateltavia oli vähän ja ehkä heille oli merkityksellisempiä tietoja muiden antamat tiedot, joten laajoja yleistettäviä johtopäätöksiä tuloksista ei ole syytä tehdä.

Tuloksissa tuli esille myös joitakin pelottavia asioita, joita lapsilla liittyi koulun aloitukseen. Pelottavina asioina oli jälki-istunto, läksyjen tekemättä jättäminen, myöhästyminen ja koulumatkat. Tulos on samansuuntainen kuin Leppilammen ja Seppäsen (1991, 89-90) tutkimuksessa, vaikka nämä tutkivat ensimmäisen luokan oppilaita. Heidän mukaan kiusaamisen pelkoa ilmeni ensimmäisen luokan oppilailla yli puolella vastaajista, mutta vain osa koki sen todella pelottavaksi. Molemmissa tutkimustuloksissa herkemmät lapset ehkä reagoivat helpommin. Pelko oli syntynyt toisten lasten, yleensä sisarusten, kertomasta. Tällaisessa vaikeassa tilanteessa tärkeitä ovat läheiset ihmissuhteet, jotka pystyvät auttamaan pelkäävää lasta (Koppinen & Ojanen 1980, 14). Myös päiväkoti pystyy vaikuttamaan lapsen pelkoihin tekemällä yhteistyötä kodin kanssa ja toisaalta myös koulun kanssa, jotta pelottavia ja ehkä vääristyneitäkin käsityksiä pystyttäisiin korjaamaan. Tutkimuksessa ei kuitenkaan tullut ilmi juurikaan samoja pelkoja kuin teoriaosassa käsiteltiin. Teoriaosassa käsitellyt pelon kohteet liittyivät enemmän juuri koulun aloitusvaiheeseen ja koulun alkuun.

Tämä tutkimus on laadullista narratiivis-elämänkerrallista tutkimusta. Estolan (1999,136) mukaan laadullista tutkimusta kuvataan hermeneuttisena kehänä, jota narratiivisessa tutkimuksessa voidaan ilmaista "päättymättömänä tarinana". Periaatteessa tutkimus ei siten tule koskaan valmiiksi. Tutkija ei voikaan koskaan kertoa koko tarinaa. Usein myös alkuperäinen tutkimusongelma osoittautuu muuksi kuin arvioitiin alussa. (Estola 1999, 136.) Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan käynyt niin. Tutkimusmetodeina käytettiin haastatteluja ja havainnointia, jotka

menetelminä tukivat toisiaan. Pelkällä haastattelulla ei olisi saatu niin monipuolista ja luotettavaa tietoa lapsista. Havainnointi tutkimusmenetelmänä antoi kokonaiskuvan tilanteesta. Konkreettiset kysymykset, lapsen ehdoilla eteneminen ja rauhallinen tilanne auttoivat lasta vastaamaan hätäilemättä omia ajatuksiaan kertoen sekä totuudenmukaisuuteen.

Aikaisempien tutkimusten hyödyntäminen ja lasten kanssa käydyt keskustelut haastatteluiden jälkeen lisäsivät tutkimuksen validiteettia. Useat eri tutkimusmenetelmät toivat luotettavuutta, koska saadut tulokset tukivat toinen toisiaan melko hyvin. Myös teoria taustalla auttoi kehityspsykologisilla sekä kasvatuspsykologisilla näkökulmillaan luotettavuutta. Kuitenkin tutkimus olisi ollut kattavampi ja luotettavampi, jos olisi haastateltu myös vanhempia, sisaruksia, ja mahdollisesti myös päiväkotia ja ystäviä. Tutkimuksesta olisi voinut näillä tiedoilla tulla jopa väitöskirja. Nyt lapsilta itseltä kysyttiin esimerkiksi vanhempien kertomia asioita, jolloin tiedot ovat saattaneet muuttua matkan varrella.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia tähän tutkimukseen on mainitun lisäksi laajentaa sitä koulun alkamiseen. Alkamisen jälkeen lapsia voisi haastatella uudelleen, onko heidän käsityksensä koulusta muuttuneet. Tutkimukseen voisi ottaa toisen näkökulman. Tutkimuksessa voitaisiin haastatella lasten sijasta päiväkodin henkilökuntaa tai vain vanhempia ja katsoa heidän näkökulmansa kouluun siirtymiseen. Aihetta voidaan myös tutkia koulun aloituksen yhteistyön kannalta. Tällöin tutkimuksessa olisivat mukana päiväkoti, koulu ja vanhemmat ja mahdollisesti myös lapset. Tämän tutkimuksen osa-alueita voidaan myös tutkia erillisinä alueina vähän tarkemmin: sitä, millaisia käsityksiä ja odotuksia lapsilla on tai millaisia he ovat oppijoina.

Kuten on mainittu, lähiympäristö on lapsen tärkein tiedonlähde koulun aloitusvaiheessa. Lapsi saa lähes kaiken tiedon koulusta omasta kodistaan, sisaruksilta ja vanhemmilta. Suurin osa kuusivuotiaista käy esikoulua vuoden ennen koulunaloitusta. Päiväkoti ja koulu on myös vaikuttajana lapsen kouluasenteisiin. Lapsi saa koulusta sekä asiallista ja asiatonta tietoa. Jotta pystytään vähentämään asiattoman tiedon saamista, tarvitaan yhteistyötä kodin, päiväkodin ja myös koulun

kanssa. Koulu ja päiväkoti pystyvät antamaan lapselle realistisen kuvan koulusta. Esimerkiksi lapset voivat mennä vierailemaan kouluun, jotta he voisivat nähdä, mitä koulussa oikeasti tehdään. Koska esikoululaiset yleensä ovat konkreettisten operaatioiden vaiheessa, heille ei välttämättä riitä suulliset tiedot, vaan heidän täytyy kokea ne. Yhdessä eri tahojen kanssa pystytään täydentämään ja korjaamaan toistensa antamia tietoja. Yhteistyötä helpottaa se, että yhteistyötahot tuntevat toisensa sekä varhaiskasvatuksen että alkuopetuksen puolella.

Tähän asti varhaiskasvatusta ja alkuopetusta on pidetty erillisinä kasvatuksen alueina. Käytännössä tämä on tarkoittanut sitä, että kumpikaan osapuoli ei ole tiennyt toisistaan mitään, vaikka kumpikin tiedostaa lapsen kehityksen tarpeet painottaen lapsikeskeistä kasvatus- ja opetusmenetelmää (Hytönen 1984, 36). Lapsen kannalta opetuksen ja kasvatuksen tulisi muodostaa jatkumon, jolloin koulun tuomat muutokset eivät ole suuria lapselle (Pellinen & Vapaavuori 1994, 83). Onhan kysymyksessä yksi lapsen tärkeimpiä elämänmuutoksia, joka heijastuu tulevaisuuteen. Lapsen ensimmäiset kouluvuodet ovat ratkaisevia koko koulutusajalle. Jos lapsi heti koulun aloitus vaiheessa kokee koulun negatiivisena, se voi aiheuttaa oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Lapsen suotuisan koulunaloittamisen puolesta tehdään jo nyt paljon töitä, koska on tiedostettu koulunaloituksen tärkeys lapselle kuten olen jo tässä työssä useaan otteeseen maininnut.

Tutkimus tarjosi yhden näkökulman lisää korostamaan yhteistyön merkitystä kodin, päivähoidon ja koulun välillä. Lapsen on saatava koulusta realistista tietoa ja yhteistyö eri tahojen välillä edesauttaa sitä. Vanhemmat ovat olennainen osa yhteistyössä, koska heillä on sellaista tietoa kertoa, mitä lapsen kotona puhutaan. Päiväkotiin ei välttämättä kantaudu kaikki tiedot, mitä kotona lasten kanssa puhutaan. Yhteistyön merkitys korostuu myös lasten metakognitiivisten taitojen kehittymisessä. Sekä päiväkodin että koulun tulee ottaa huomioon lasten oppimismenetelmät ja antaa lapsille oppia oman kokemisen kautta. Oleellista on, että lapsen ei tarvitse muuttua kouluun mentäessä, vaan ympäristön on silotettava lapsen tietä kouluun ja otettava lapsi vastaan sellaisena, kuin tämä on. Tulevina opettajina meidän tulisikin muistaa, että "muokkaamalla jokainen lapsi tiettyyn

muottiin" jo alkuopetuksessa viemme jotain pois myös sekä lapsenlapsiltamme että ystäviltämme ja tutuiltamme.

" Työ lasten hyväksi on työtä tulevaisuutta
ja koko ihmiskuntaa varten."

LÄHTEET

Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 143.

Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteelle. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:167.

Ahonen, T., Lemminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvuodet. Teoksessa: P., Lyytinen, M., Korkiakangas & H., Lyytinen. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Ahvenainen, O., Ikonen, O & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Alanen, A. & Sihvonen, J. (toim.) 1983. Elinikäinen kasvatus. (2. tarkistettu painos.) Porvoo: WSOY.

Antikainen, A.1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo:Wsoy.

Arajärvi, T. 1989. Tasapainoinen lapsuus. 2. painos. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.

Björkvold, J-R. 1994. Kunnioittakaa lapsuutta! Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) Kuningasvuosia. Näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Bredekamp, S. (toim.) 1988. Expanded edition. Developmentally Appropripate Practice in Early Childhood Programs Serving Cgildren From Birt Through Age 8. Washington: NAEYC.

Cohen, R. & Siegel, A.W. (toim.) 1991. Context and development. NJ : Erlbaum.

Crain, W. 1992. Theories of Development. Concepts and Applictions. Third edition. USA: Prentice- Hall, Inc.

Devey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suomentaja Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.

Diderichsen, A., Hansen, V. & Thyssen, S. 1993. 6 år och på väg en i skolan. Andra upplagen. Studentlitteratur. Lund.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.

Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajien silmin – narratiivis-elämänkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: I. Ruoppila (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Hartup, W.W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa: H. Mc Gurk. (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin+Göös.

Hartup, W.W. & Laursen, B.1991. Relationships as Developmental contexts. Teoksessa R. Cohen & A.W. Siegel. (toim.) Context and development. NJ : Erlbaum.

Helasti, P. 1996. Jos koulunkäynti pelottaa. Hyvä Terveys (6), 42.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1986. Kasvatustieteiden käsitteistö: Helsinki: Otava.

Hohmann, M. & Banet, B. & Weikart, D. 1993. Leikin, tutkin, opin. Toiminnan iloa

esiopetukseen. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Hujala, E. 1999. Kansainvälinen vertaileva tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: I. Ruoppila (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Hylkilä. M. 1991. Esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyö. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Hytönen, J. 1984. Varhaiskasvatus alkuopetuksen valossa. Teoksessa M. Ojala. Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 71. Helsinki.

Jaalas, M. 1997. Lasten käsityksiä koulusta esikouluvuonna ja ensimmäisellä luokalla. Helsingin yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma.

Jaffke, F. 1994. Opetus ennen kouluikää. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Kanaoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapaustutkimus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajalaitos. Julkaisusarja A: 165.

Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5-8-vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kasvuvuosien psyykkinen kehitys. 1985. 3. painos. Suomen kaupunkiliitto. Helsinki: Lehtikansta Oy.

Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Karvonen, J. 1970. Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimislaitos. Selosteita 63.

Kasvun paikka. Lapsuus, vanhemmuus, päiväkodin esi- ja alkuopetus, yhteistyö. (toim.) 1993. Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut.

Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa: I. Ruoppila (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Kokljuschkin, M. 1997. Esiopetusta liikunnan keinoin. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Koppinen, A. & Ojanen, S. 1980. Pelkääkö lapsesi koulua? Koulupelko tutkimuksen valossa. Helsinki: Otava.

Koulu alkaa kirja vanhemmille. 1994. 8. painos. Porvoo: WSOY:n Graafiset laitokset.

Kouluikäisten lasten perhe. 1995. 4. painos. Väestöliiton perhekasvatussarja julkaisu n:o 6.

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalihallituksen julkaisuja. Helsinki.

Kääriäinen, H. 1980. Peruskoulun ensiluokkalainen. Ensimmäisen kouluvuoden

tavoitteiden saavuttaminen, minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys. ABC-projektin raportti. 4. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Kääriäinen, H. 1986. Oppilaiden selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus: käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.

Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 69.

Latva-Kiskola, S. & Lindeman, M. 1992. Siirtyminen ylä-asteelle. Ennakko-odotukset ja niiden toteutuminen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma.

Leppäniemi, A. & Seppänen, K. 1991. Ensimmäisen luokan kouluun liittyvät pelot ja myönteiset kokemukset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu - tutkielma.

Liikanen, P. 1993. Koulukypsät lapset. Teoksessa M. Ojala (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta - Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu 91.

Linnilä, M-L. 1994. Lapsi ja koulun aloittaminen. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Lummelahti, L. 1993. Esiopetus - yksilöllistä esioppimista. Teoksessa Kasvun paikka. Lapsuus, vanhemmuus, päiväkodin esi- ja alkuopetus, yhteistyö. Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut.

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

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

Lära i förskolan. 1990. Socialstyrelsen. Nordstedts Tryckeri.

Mc Gurk, H. (toim.) 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin+Göös.

Niiranen, I. 1989. "Ei meidän kunta, mutta ne muut." Kunta ja lasten päivähoidon kasvatustavoitteet. Sosiaalihallituksen julkaisuja 3. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Nukari, L. 1997. Unelmieni koulu. Ala-asteen oppilaiden toiveita ja kokemuksia koulusta. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A:3.

Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma - milloin lapsi on kypsä kouluun. Porvoo: WSOY.

Ojala, M. 1984. Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 71. Helsinki.

Ojala, M. (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta - Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu 91.

Ojanen 1979. Tutkimus 6- ja 7-vuotiaiden kouluvalmiuksien eroavaisuuksista. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 11.

Pellinen, S. & Vapaavuori, H. 1994. Kohti yhtenäistä alkukasvatusta. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeissa mukana olleiden luokanopettajien käsityksiä alkukasvatuksen yhtenäistämisestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus. 1988. 1-3. painos. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Pramling, I. 1991. Barn och inlärning. Studentlitteratur. Lund.

Rogers, C. 1986. Client – centred therapy. Boston: Houghton. Mifflin.

Ruoppila, I.1984. Teoksessa M. Ojala. Varhaiskasvatus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto.

Ruoppila, I. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Ruoppila, I.1993. Teoksessa M. Ojala (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta - Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu 91.

Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.) 1994. Kuningasvuosia. Näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Siniharju, M. 1993. Joustava koulunaloitus. Teoksessa: Kasvun paikka. Lapsuus, vanhemmuus, esi- ja alkuopetus, yhteistyö. Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut.

Siniharju, M. 1994. Yhteistyö voimavarana. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston paino.

Sugarman, L. 1986. Life-span development. Concepts, Theories and Interventions. London and New york: Methuen.

Suomen kaupunkiliitto. 1985. Kasvuvuosien psyykkinen kehitys. 3.painos. Helsinki: Lehtikansta Oy.

Syrjälä, I., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3. painos. Porvoo: WSOY.

Tähtinen, J. 1992. Pikkulastenkasvatukseen liittyvien näkemysten muutokset Suomessa 1850-1989. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 23 (3), 209-221.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen, oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66.

Woodhead, M. 1979. Pre-school education in Western europe: Issues, policities and trends. A report of the Council of Europe. London: Longman.

LIITE

Liite 1.

Haastattelu kouluun siirtyvälle lapselle

Lapsen taustatietoja

Haastattelu lähtee liikkeelle lapsen piirustuksesta kouluun lähtevästä lapsesta ja perheestä.

1. Piirrä paperille, minkälainen perhe sinulla on. Ketä siihen kuuluu?
- Lapsen ikä, perheenjäsenten nimiä ja sisarusten ikiä, vanhempien ammatti
2. Tunnetko (muita) kouluikäisiä lapsia? Keitä?
- ope kirjoittaa nimet sivuun

Lapsen ajatuksia koulusta

Kirjasta näytetään kuvia eläimistä, jotka menevät kouluun. Johdatellaan kuvilla keskustelu aiheeseen. Mukana myös käsinukke, joka on menossa syksyllä kouluun. Käsinuken avulla kysellään lapselta ajatuksia, tuntemuksia jne. koulun aloituksesta.

Olet nyt 6-7 -vuotias ja ensi syksynä lähdössä kouluun. Mitä tiedät koulusta?/ Mitä ajattelet kouluunmenosta?

Kenen kanssa olet jutellut koulusta?
- Mitä olette jutelleet?
- Mikä on sisarusten (nimet) /kaverien (nimet) mielestä koulussa on ollut kivaa? Mikä ei

kivaa?
- Vanhemmat?
- Millaisia asioita kerhon/päiväkodin opet on puhuneet koulusta/kouluasioista?

Oletko vieraillut koulussa vanhempien, sisarusten, kavereiden tai päiväkodin ryhmän mukana? Oliko se esimerkiksi koulun juhlassa, tunnilla tai välitunnilla?
- Mitä ... tapahtui?
- Mikä tuntui kivalta? Mikä ei kivalta? Mikä pelottavalta?

Tiedätkö, millainen koulumatka sinulla on?
- Kerropa, millainen koulumatka on.
- Millaisena sinä pidät koulumatkaasi?

Helppona, pelottavana, vaikeana...Miksi?

Lapsi oppijana

Miksi koulua käydään?
- Minkä asian olet oppinut viimeksi?

Miten opit sen? Kerro siitä, miten se tapahtui?
- Minkä taidon olet oppinut viimeksi?

Miten opit sen? Miten se tapahtui?
(kengännauhat, kirjaimia, lukeminen...)

Mikä kouluunmenossa on mielestäsi
a)mukavaa, miksi?
b)ei kivaa?
c)pelottavaa
Miten sinä luulet pärjääväsi siellä koulussa?
Osaisitko sanoa minkälaisella

lapsella on pelkoja kouluun lähdössä?

Onko mielessäsi jotain sellaista kouluun menoon liittyvää asiaa, jonka haluaisi sanoa minulle. Kysyinkö mielestäsi kaikki tärkeät asiat kouluun menosta?

Kiitos sinulle haastattelusta...