

992/98

1270

## **Mutkan kautta kouluun**

Vanhempien kokemuksia lapsensa koululyykkäysvuodesta  
Kokkolan O-luokalla

Sari Forslund

Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma

Syksy -98

Jyväskylän yliopisto

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kokkola

## TIIVISTELMÄ

## ESIPUHE

## SISÄLTÖ

1 KOHTI KOULUA	6
2 KOULUNSA ALOITTAVA LAPSI	8
2.1 Valmiina kouluun vai koulu valmiina	8
2.2 Kehityspsykologinen näkökulma lapsen kouluvalmiuteen	10
2.3 Lapsen koulunaloitus ekologisen kehitysnäkökulman valossa	15
3 SIIRTYMINEN KOULUUN	19
3.1 Koulunsa aloittavan lapsen perheessä tapahtuu	21
4 KUN EKALUOKAN OVI EI AUKENE	23
4.1 Lapsen oppimisvaikeudet koulun aloittamisen esteenä	24
4.2 Koululykkäyslapsi O-luokalla	28
5 VIHDOINKIN KOULUUN	39
6 MIKSI JA MITEN TUTKIN	40
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät	40
6.2 Etnografinen tutkimusmenetelmä	42
6.3 Aineiston keruu	43
6.4 Aineiston analysointi	46
6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	48

7 TULOKSET	51
7.1 Koululykkäysprosessi vanhempien näkökulmasta	51
7.2 Perheiden kokemuksia O-luokkavuodesta- ”ei voi suurempaa lahjaa olla”	58
7.3 Tuki ja tiedottaminen koululykkäysprosessissa	61
7.4 O-luokan kulttuuri	63
7.5 O-luokkalaisesta koululaiseksi	68
8 YHTEENVETO	70
9 POHDINTA	74
LÄHTEET	79
LITTEET	85

## TIIVISTELMÄ

Forslund, S. 1998. Mutkan kautta kouluun. Vanhempien kokemuksia lapsensa koululykkäysvuodesta Kokkolan O-luokalla. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma.

Tämä tutkimus selvitti perheen kokemuksia koululykkäysprosessista ja ajatuksia lapsensa koululykkäysvuodesta Kokkolan O-luokalla sekä valmiuksista koulussa O-luokkavuoden jälkeen. O-luokka on erityisluokka, jossa annetaan yksilöllistä ja kuntouttavaa erityisopetusta lapsille, joilla on diagnosoituja oppimisvaikeuksia. Tutkimuksen tehtävinä olivat koululykkäysprosessi vanhempien näkökulmasta, perheen kokemukset O-luokkavuodesta, koululykkäyslapsen perheen tuen tarve, O-luokan luokkakulttuuri sekä siirtyminen O-luokkalaisesta koululaiseksi. Tutkimus toteutettiin etnografista tutkimusmenetelmää käyttäen. Aineistoa kerättiin pääasiassa haastattelemalla, havainnoimalla ja kyselylomakkeiden avulla.

Tutkimusaihetta lähestytään teoreettisesti pääasiallisesti kehityspsykologisista ja ekologisesta kehitysnäkökulmasta. Kehityspsykologinen tarkastelu perustuu Kephartin ja Piagetin teorioihin. Bronfenbrennerin ekologinen kehitysteoria mahdollistaa yksilön kehityksen tarkastelun yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena.

Koululykkäysprosessi jakautui eri vaiheisiin. Lapsen kouluvalmiuksiin aletaan kiinnittää huomiota ja lapselle tehdään kouluvalmiustestit. Vanhemmissa ensitieto lapsen oppimisvaikeuksista herättää voimakkaita ja erilaisia tunteita. Päätöksenteko lapsen koulunkäynnin lykkäämisestä on perheelle vaativa ratkaisu. O-luokan valintaan koululykkäysvuoden vaihtoehtona vaikuttavat perheiden saama konkreettinen tieto sekä pelko lapsen mahdollisista vaikeuksista koulussa. Vanhemmat olivat O-luokkavuoteen tyytyväisiä. Tyytyväisyys perustui O-luokan yksilölliseen opetukseen, opettajan toimintaan, lapsen edistymiseen sekä yhteistyöhön O-luokan ja perheiden välillä. Tyytyväisyyttä todisti myös lapsen saadut valmiudet menestyä koulussa. O-luokkaan muodostui oma kulttuuri korostaen yhteistoiminnallista opetusmenetelmää, yhteistyötä kummiluokan kanssa sekä työntekoa korostava ilmapiiri. O-luokka osoittautui tutkimuksen mukaan tarpeelliseksi. Oppimisvaikeudet edellyttävät yksilöllistä ja kuntouttavaa erityisopetusta.

HAKUSANAT: Koululykkäys, oppimisvaikeudet, etnografinen tutkimus, perhetutkimus, O-luokka



## ESIPUHE

Kokkolan O-luokan perustaminen ja sen toiminnan aloittaminen ja kehittäminen ovat edellyttäneet ison joukon innostuneita ihmisiä. Tutkielman valmistumista on erityisesti tukenut O-luokan sen hetkisen erityisluokanopettajan Sari Puution innostunut ote työhönsä ja kiinnostus tutkimusta kohtaan. Parhaimmat kiitokset Sarille hyvästä yhteistyöstä. Haluan myös erityisesti kiittää haastatteluun osallistuneita O-luokan oppilaiden vanhempia. Ilman heidän innostustaan lastensa koulunkäyntiä kohtaan, en olisi saanut tutkimukseen tarvittavaa aineistoa.

Tutkielma on Kokkolan Chydenius-Instituutissa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa tehty opinnäytetyö. Tutkielman on ohjannut professori Juhani Aaltola. Juhaniille esitän parhaimman kiitokseni saadusta ohjauksesta ja tuesta. Tutkielma on tehty täydentämään aikaisempaa tutkimusta, jonka olen tehnyt yhteistyönä Soile Rannilan kanssa. Soilelle kiitokset mahdollisuudesta käyttää aikaisempaa aineistoa tähän tutkimukseen.

Tämän tutkielman tekeminen työn ohessa on vienyt paljon aikaa perheeltäni. Ilman läheisten tukea, ymmärrystä ja huolenpitoa tämä tutkimus ei olisi valmistunut. Lämpimät kiitokset Johnille, Ronjalle ja Attelle.

Kokkolassa lokakuussa 1998

Sari Forslund

## 1 KOHTI KOULUA

*Uppo-Nallen naama oli  
Mietinnästä soikea  
Miksi toinen tassu vasen  
Ja toinen tassu on oikea?  
Sitten ratkaisun se keksi  
Ja tuli iloiseksi.  
Epäilystä asiasta eipä enää kellään;  
Oikealla tassulla tervehditään, vasemmalla hyvästellään.  
-Elina Karjalainen-*

Lupa ihmetellä ja oppimisen ilo tulisi taata jokaiselle lapselle. Oppimisen ilo saavutetaan antamalla lapsen kykyjä vastaavaa opetusta. Koulun aloittamista voidaan lykätä, mikäli lapsi ei ole valmis aloittamaan koulunkäyntiä. Koululykkäyslapselle ja hänen perheelleen koulumaailmaan siirtyminen vaatii kiertotietä, jonka kulkeminen on perheelle raskas matka. Tässä tutkimuksessa selvitän kuuden perheen kokemuksia koululykkäysprosessista ja ajatuksia lapsensa koululykkäysvuodesta sekä siirtymisestä kouluun ja kokemuksista ensimmäisinä kouluvuosina. Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän koululykkäyslasta. Näillä lapsilla yhteisenä tekijänä on diagnosoidut oppimisvaikeudet.

Kokkolassa toimii koululykkäyslapsille tarkoitettu erityisluokka, O-luokka, missä annetaan kuntouttavaa erityisopetusta. Tähän tutkimukseen osallistuneiden perheiden lapset viettivät koululykkäysvuotensa Kokkolan O-luokassa. Kokkolan O-luokka on yksi harvoista koululykkäyslapsille tarkoitetuista luokista. O-luokan opetuksessa oppilaan oppimisvaikeudet otetaan huomioon antamalla yksilöllistä ja oppilaan kehitystasoa vastaavaa opetusta. Yhden lukuvuoden opiskelu O-luokalla on tiivistä ja tavoitteellista. Tällainen intensiivinen opiskelujakso mahdollistaa omaleimaisen luokkakulttuurin muodostumisen. Etnografisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena on luoda kulttuurista ymmärrystä tutkittavasta kohteesta.

Etnografinen tutkimusmenetelmä mahdollisti monipuolisen syventymisen uuteen ja tuntemattomaan asiaan sekä perehtymisen koululykkäysprosessiin liittyviin tekijöihin vanhempien kokemusten kautta. Vanhempien asiantuntijuus tämän prosessin kuvaajina tarjosi tutkimukselle arvokkaan näkökulman. Eri aineistonkeruumenetelmien käyttö antoi mahdollisuuden perehtyä kokonaisvaltaisesti koululykkäykseen ja välittää lukijalle O-

luokan arkipäivän todellisuutta. Haastattelemalla vanhempia pystyin määrittämään koululykkäysprosessin vaiheet. O-luokan havainnointi antoi tietoa opetuksesta ja auttoi hahmottamaan luokkakulttuurin keskeisiä tekijöitä. Saadakseni luotettavan kuvan tutkittavasta kohteesta, suoritin kyselyn vanhemmille ja kummiluokan oppilaille sekä haastattelin asiantuntijoita. Kyselyn avulla kartoitin vanhemmilta myös heidän lapsensa tämän hetkistä tilannetta yleisopetuksessa.

Tutkimuksen monitahoisuus avaa erilaisia teoreettisia lähestymismahdollisuuksia. Koululykkäysprosessissa huomio kiinnittyy väistämättä lapseen ja hänen kehityksensä tasoon eli kouluvalmiuteen sekä oppimisvaikeuksiin. Prosessiin liittyvät ja vaikuttavat myös lapsen eri toimintaympäristöt. Lykättäessä koulun aloitusta lapsi ja perhe joutuvat koululykkäysvuoden ajan toimimaan uudessa ympäristössä. Teoreettisesti kouluvalmiutta ja koululykkäysproblematiikkaa lähestytään kehityspsykologisen ja ekologisen kehitysteorian kautta. Valitsemalla Piagetin ja Kephartin teoriat haluan korostaa kvalitatiivista lähestymistapaa, joka mahdollistaa myös yksilöllisyyden huomioimisen.

O-luokka tutkimuskohteena oli antoisa ja harvemmin käytetty perhenäkökulma koululykkäykseen kiehtoi minua. Tutkimus on pitkittäisleikkaus yhden lukuvuoden oppilaiden perheiden kokemuksista O-luokalla sekä ajatuksia siirtymisestä kouluun ja kahdesta ensimmäisestä kouluvuodesta. Tämä tutkimus on jatkoa erityispedagogiikan pro gradu-tutkielmalleni. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on täydentää aikaisempaa tutkimusta tuoden lisää tietoa koululykkäyslasterien kouluun siirtymisestä sekä saaduista valmiuksista menestyä yleisopetuksessa koululykkäysvuoden jälkeen. Tämän tutkimuksen avulla voidaan vahvistaa O-luokan tarpeellisuutta tuoden esille oppilaiden tämän hetkisen tilanteen yleisopetuksessa.

## 2 KOULUNSA ALOITTAVA LAPSI

### 2.1 Valmiina kouluun vai koulu valmiina ?

Objektiivisella kouluvalmiudella tarkoitetaan koulun asettamia vaatimuksia koulun aloittamiselle. Kun kouluvalmiutta tarkastellaan oppilaan kokemana, puhutaan subjektiivisesta kouluvalmiudesta eli koulukypsyydestä. (Kääriäinen 1989, 17.)

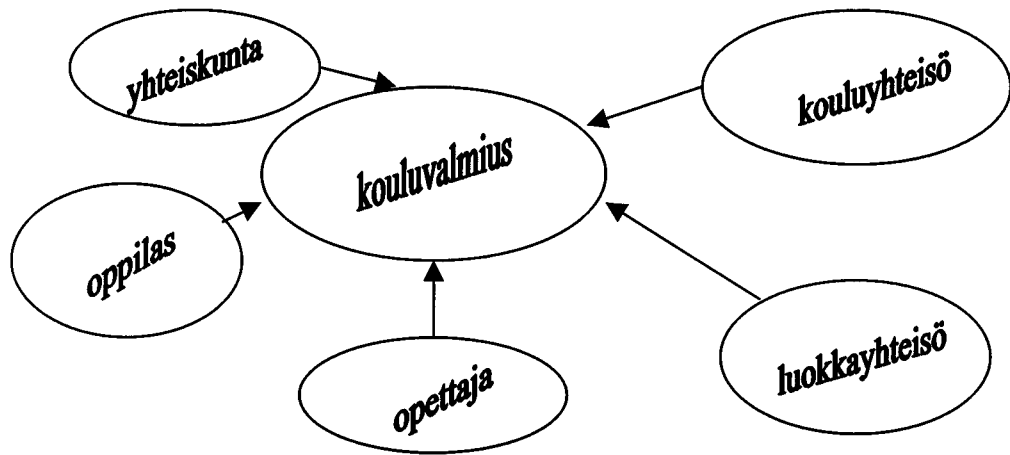
Ennen kouluvalmiutta määriteltiin taitojen perusteella. Lehtovaara (1950, 97-101) määritteli kouluvalmiutta seuraavasti:

- 1) Pystyvyys työskentelynomaisiin toimintatapoihin: Lapsen on pystyttävä asettamaan työtavoilleen tavoitteita ja kyettävä arvostelemaan omaa työskentelyään
- 2) Lapsen älyllisen tason on oltava ensimmäisen lukuvuoden työskentelyä vastaavaa ja havaintotoimintojen ja ruumiinliikkeiden pitää olla riittävän kehittyneitä. Tähän sisältyy mm. lukemaan oppimisen kannalta riittävän täsmällinen silmän liikkeiden hallinta ja vastaavasti kirjoittamiseen tarvittava käden liikkeiden hallinta.
- 3) Lapsen pitää olla sosiaalisesti kypsä lapsiyhteisön jäseneksi.
- 4) Lapsen fyysisen kunnon pitäisi kestää koulutyön asettamat rasitukset.

Viime vuosikymmeninä kouluvalmiuden määrittely on muuttunut lapsen kokonaispersoonaa korostavaksi. Käännekohtana voidaan pitää 1970-lukua, jolloin lapsen virikkeisiin, tarpeisiin ja kasvatukseen alettiin kiinnittää huomiota (Linnilä 1997, 15). Nykyisin korostetaan lapsen kouluvalmiutta määriteltäessä muutakin kuin akateemisia taitoja ja tietoja. Korostetaan lapsen terveyttä, kykyä puhua ja kuunnella, itsetuntoa ja valmiutta tulla toimeen muiden kanssa sekä painotetaan lapsen aikaisempia kokemuksia. (Amundson 1992, 9-12.) Kouluvalmiudella tarkoitetaan lapsen ominaisuuksien ohella myös koulun joustavuutta kohdata oppilas yksilönä (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 170). Almqvist (1994) korostaa lapsen yksilöllisten edellytysten yhteensovittamista koulun vaatimusten ja pedagogisten menetelmien kanssa. Kronologiselta iältään samanikäiset lapset ovat sosiaalisilta taidoiltaan ja valmiuksiltaan, älylliseltä tasoltaan, kognitiiviselta tyyliltään ja emotionaaliselta persoonaltaan erilaisia muodostaen oman yksilöllisen profiilin. (Almqvist 1994, 53.)

Nykyisin on aikaisempaa enemmän kiinnitetty huomiota koulun valmiuteen ottaa vastaan erilaisia oppilaita. Enää ei puhuta vain oppilaan kouluvalmiuksista, vaan otetaan huomioon myös koulun mahdollisuudet vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Määttä & Lummelahti 1996, 113.) Tällaiseen ajatteluun ovat vaikuttaneet tietyt uudet organisatoriset toimenpiteet, oppilashuollon palveluiden kehittyminen sekä alkuopetuksen pedagogiikan kehittyminen. Organisatorisina toimenpiteinä voidaan mainita esimerkiksi tukiopetus, ryhmäjako sekä samanaikaisopetus. Alkuopetuksen pedagogiikan kehittymisestä vastaa eriyttämisen yleistyminen sekä toiminnallisuus opetuksessa. Yleisesti ottaen kouluvalmiuden kriteerien tulisi vastata alkuopetuksen tarpeita. (Kajanoja 1993,124.)

Kajanoja (1993) tuo määritellesään kouluvalmiutta esille monia lapsesta riippumattomia ympäristöön liittyviä tekijöitä sekä lapsen mahdollisuudet vastaanottaa koulun opetus- ja kasvatustoimenpiteitä. Kuvioon 1 on merkitty lapsen kouluvalmiuteen vaikuttavat tekijät. Lapselle on omat yksilölliset valmiudet ja asenteet oppimista kohtaan. Lapselta on yleensä vaadittu tiettyjä kehityspsykologisia valmiuksia kouluvalmiuksien pohjana. Opettajalla on omat pedagogiset taidot ja opetusmenetelmät sekä asenteet omaa työtään kohtaan. Kajanojan (1993, 172) mukaan opettajalta vaaditaan erityispedagogisia tietoja ja taitoja, jotta lapsen yksilölliselle huomioimiselle luotaisiin parhaat edellytykset. Moberg ( 1984, 15) tuo esille, että opettajalta odotetaan joustavuutta koulujärjestelyissä sekä halukkuutta työskennellä vanhempien ja muiden oppilaan elämään vaikuttavien tahojen kanssa. Lapsi on luokkayhteisön jäsen ja luokkayhteisön toimivuus vaikuttaa yksittäiseen oppilaaseen. Lapsi on myös kouluyhteisön jäsen. Koulun organisatoriset resurssit vaikuttavat myös yksittäiseen oppilaaseen. Tällaisia resursseja ovat koulun tuntikehys, erityisopetus sekä oppilashuolto. Kouluun vaikuttavat yhteiskunnan koulutuspoliittiset ratkaisut. Tällaisia ovat esimerkiksi taloudelliset resurssit sekä opetussuunnitelmat. Edellisiin viitaten Kajanoja määrittelee kouluvalmiuden muodostuvan pääasiassa oppilaan yksilöllisten valmiuksien, opettajan pedagogisten taitojen, luokkayhteisön toimivuuden ja koulun organisatoristen resurssien välisestä suhteesta. (Kajanoja 1993, 126-127.)



Kuvio 1. Lapsen kouluvalmiuteen vaikuttavat tekijät Kajanojan mukaan

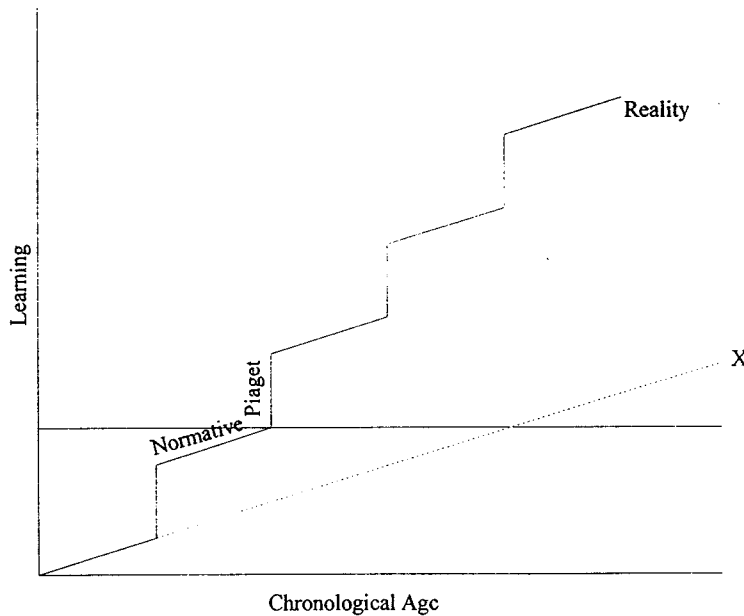
Keskustelua on käyty kirjallisuudessa sekä joustavasta koulunaloituksesta että esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä luokattomaksi opetuksiksi. ”Jos koulun aloittamisaikaa ja –järjestelyjä tarkistetaan niin, että esiopetus ja alkuopetus muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, ei lykkäysongelmaa esiinny ” (Määttä & Lummelahti 1996, 113). Kouluvalmius-käsitteen rinnalle Linnilä (1997, 19) ehdottaa oppimisvalmius-käsitettä. Tällöin painopiste määrittelyssä siirtyy kouluvalmiuden sijasta opetukseen. Linnilän mukaan ”jokaisella lapsella on kouluvalmiudet, mikäli kouluopetus sopeutuu lapsen kehitystasoon” (Linnilä 1997, 19).

## 2.2 Kehityspsykologinen näkökulma lapsen kouluvalmiuteen

Tarkasteltaessa lapsen koulun aloittamista kehityspsykologisesta näkökulmasta, kiinnitetään huomiota yksilön kehityksen kulkuun. Kehitys etenee tiettyjen vaiheiden kautta ja tiettyä rakennetta noudattaen yksilöllisen aikataulun mukaan. Tällaisia kehitysteorioita edustavat mm. Piaget (1988) ja Kephart (1968, 1971). Koulunaloitus on lapselle kehityksellisten ominaisuuksien ja suorituskyvyn testaustilanne. Tällöin tulee näkyviin jo aiemmin olevat vaikeudet tai koulunaloitus laukaisee spesifimmän oppimisvaikeuden. (Mäkinen 1993, 18-23.)

### Lapsen tiedonjäsentämisen vaiheet Kephartin mukaan

kehityksen kulun kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset vaiheet. Kvantitatiivisessa vaiheessa kehitys etenee iän funktiona eli normatiivisena. Tällöin ympäristö olettaa lapsen kykenevän ikänsä mukaisiin ratkaisumalleihin ja huomio kiinnittyy lähinnä tuloksiin. Kvalitatiivisessa vaiheessa lapsi kehittää ratkaisumalleja kokemuksien ja harjoittelun kautta. Lapsen uudet ratkaisumallit mahdollistavat kehittyneemmän tiedonjäsentämisen. Mikäli kvalitatiivisessa vaiheessa esiintyy häiriötä, jatkuu kehitys kvantitatiivisena eli lapsi ei kykene uusiin laadukkaampiin ratkaisumalleihin. Kuviossa 2 tällainen pelkkä kvantitatiivinen kehitys esitetään pisteiviivana. (Kephart 1971, 38-40.)



KUVIO 2. Step-like process (Kephart 1971, 39)

Kephart yhdistää teoriassaan normatiivisen näkemyksen lapsen kehityksestä ja Piagetin esittämän kvalitatiivisen näkemyksen lapsen kehityksestä. Kehitysjärjestys on kaikilla sama, mutta siirtyminen vaiheesta toiseen tapahtuu eri aikaan valmiuksien mukaan. Jokainen kehitysvaihe sisältää osarakenteita edellisistä vaiheista. (Kephart 1971, 38-40.) Kuvioista 4 voi nähdä tiedonjäsentämistapojen etenemisen sekä kokonaiskehityksen eri osa-alueiden hallinnan ennen kouluikää. Kephart jakaa tiedonjäsentämistapojen kehittymisen eri vaiheisiin: motorinen, motorishavainnollinen, havaintomotorinen, havainto, havaintokäsitteellinen, käsite ja käsitehavainnollinen. (Kephart 1968, 65.)

*Motorisessa vaiheessa* tutkiminen kehonsa välityksellä liikkumalla ja liikuttamalla itseään auttaa lasta tutustumaan ympäröivään maailmaan ja hankkimaan tietoa siitä (Kephart 1968, 66). Käyttäytyminen perustuu motoriikkaan ja motorisella toiminnalla on suuri merkitys älylliselle kehitymiselle. Kephart (1968, 1971) erottaa toisistaan motoriset taidot ja motoriset toimintamallit. Lapsi oppii ensin yksittäisiä ja samankaltaisia liikeratoja eli motorisia taitoja, jotka myöhemmin automatisoituvat ja vähitellen eri liikeradat yhdistyvät toisiinsa ja syntyy uusia ja vaihtelevia toimintamalleja. Motorisen toiminnan rinnalle alkaa yhdistyä havaintotoiminta, jolloin eri aistien välittämä tieto yhdistyy motorisiin toimintamalleihin.

*Motorishavainnollisessa vaiheessa* motoriset toimintamallit yhdistyvät havaintoihin ja lapsi harjoittelee silmän ja käden koordinaatiota, lateraalisuuden havaitsemista, kehontuntemusta, suunnan havaitsemista sekä hänelle kehittyy oikea/vasen-dominanssi (Kephart 1971, 86-96). Motoriset toimintamallit toimivat havaintojen kontrollina ja vahvistajina (Kephart 1968, 68). Kephart korostaa lateraalisuuden oppimista kehonhahmottamisen ja lukemaan oppimisen perustana. Lateraalisuus ilmenee esimerkiksi kirjainten erottelussa ja suuntien oppimisessa. (Kephart 1971, 89.)

*Havaintomotorisessa vaiheessa* havainnot muuttuvat dominoiviksi lapsen tiedon hankkimisessa motoristen toimintamallien vahvistaessa niitä (Kephart 1968, 69). Lapsen liikkuminen on varmempaa, liikkeet ovat koordinoituneita ja silmän ja raajojen yhteistyö vahvistuu. Vasemman ja oikean erottaminen sekä tilan ja suunnan havaitseminen vakiintuvat. Mikäli havainnot ja motorinen toiminta eivät yhdisty riittävästi, lapsi saa ympäristöstään ristiriitaista tietoa ja lapsi elää kahdessa eri maailmassa. (Kephart 1968, 45-46.)

*Havaintovaiheessa* ympäristöstä välittyy yhä enemmän tietoa havaintojen kautta ja tässä kehitysvaiheessa havainnot eriytyvät motoristen toimintamallien vahvistuksesta ja kontrollista (Kephart 1968, 69). Havaintotoimintojen edellytyksenä on aistielinten hyvä toimintavalmius ja havaintojen integroituminen kokonaisuudeksi sekä keskushermoston tietty kehittyneisyys. Riittämätön havaintojen integroituminen vaikeuttaa käyttäytymisen ohjaamista ja ympäristön ärsykkeisiin vastaamista (Kephart 1971, 31-34, 109-110.) Lapsi



kykenee erottelmaan ja yhdistelemään havaintoja eri ominaisuuksien perusteella sekä toistamaan sarjoja muistin perusteella (Kephart 1971, 117).

*Havaintokäsitteellisessä vaiheessa* lapsi kerää ympäristöstään konkreettisia havaintoja, joihin hän liittyy vähitellen kielellisiä vastineita. Havaintoja vertailemalla ja yhdistelemällä muodostuu käsitteitä, jotka kehittyvät edelleen laadullisesti pohjautuen kuitenkin havaintoihin. Käsitteiden muodostuminen perustuu aikaisempiin kehitysvaiheisiin. Vaikeudet aikaisemmissa kehitysvaiheissa rajoittavat käsitteiden muodostumista ja sisältöjä. (Kephart 1971, 35-37.) Kephart (1968, 65) korostaakin vaiheiden kehittymisen hierarkista luonnetta.

*Käsitteellisessä vaiheessa* käsitteet muuttuvat yhä enemmän tiedon vastaanottamisen ja välittämisen välineeksi. Lapsi sisäistää käsitteet kognitiivisten prosessien avulla muistin välityksellä, eikä hän tarvitse konkreettisia havaintoja samanaikaisesti tuekseen. Tässä vaiheessa käsitteet ovat abstrakteja ja niitä koskeva tieto on jo integroitunutta ja strukturoitunutta. Lapsi jäsentää tietoa ja toimii käsitteiden välityksellä. Esimerkiksi nähdessään tuolin, lapsella on käytössään käsite "tuoli", eikä hän tarvitse käsitteen tueksi yksityiskohtaisia havaintoja esineestä. Verbaalisilla symboleilla toimiminen edellyttää, että havaintokäsitteellisellä ja havaintomotorisella tasolla kehittynyt informaatio on hyvin jäsentynyttä. (Kephart 1971, 37)

*Käsitteellisyysvaiheessa* lapsen taito toimia käsitteiden välityksellä kehittyy edelleen. Lapsi oppii irrottautumaan konkreettisesta ympäristöstään sekä sen hetkisestä tilanteesta. Lapsi osaa ennakoida tulevaa. Ajattelun laajentuessa ajallisesti menneeseen ja tulevaan hänen ajattelunsa muuttuu dynaamiseksi. Myös ongelmanratkaisussa lapsi kykenee käyttämään tätä taitoa. (Kephart 1971, 38.)

Kephart ja Roach ovat kehittäneet testin (The Purdue Perceptual-Motor Survey), jonka avulla lapsen motorista suoriutumista ja sen suhdetta havaintoihin voidaan arvioida ja harjoittaa (Pihlaja & Lummelahti 1996, 119). Tiedonjäsentämisen teoriaan pohjautuen Kephart on kehittänyt lukuisia harjoitteita, joita voidaan käyttää tukena lapsen kehityksessä ilmenevien vaikeuksien harjaannuttamisessa (Kephart 1968, 97-180). Suomessa Kephartin teoriaa on soveltanut erityisvarhaiskasvatukseen Lummelahti korostaen kehitysvaiheen määrittelyn tärkeyttä. Lapsen kehitysvaiheen määrittelyn perusteella

voidaan tarjota kehitysvaihetta vastaavaa toimintaa. Lapsen oppimisvaikeuksien ymmärtäminen edellyttää opettajalta tämän vaiheittaisen kehitysprosessin ottamista huomioon. (Lummelahti 1997, 66-68.) Kvalitatiivisen kehitysnäkemyksen mukainen koulutus mahdollistaa yksilöllisen etenemisen, jolloin ikänormien mukainen luokittelu ja vertailu jää pois (Määttä & Lummelahti 1996, 113). Ensimmäisen luokan oppimisen vaatimukset edellyttävät lapselta kykyä vastaanottaa ja jäsentää tietoa ainakin osittain käsitevaiheen mukaan (Lummelahti 1997, 76).

### **Piagetin älyllisen kehityksen vaiheet**

Lapsen henkinen kehitys on tasapainotilaa tavoittelevaa. Tasapainotila saavutetaan jatkuvasti kehittyvien henkisten struktuurien avulla. (Piaget 1988, 21.) Lapsen älyllisten toimintojen taso säätelee hänen itsensä ja ympäristön välistä vuorovaikutusta (assimilaatio). Toisaalta vuorovaikutus vaikuttaa vähitellen lapsen älyllisten toimintojen tasoon (akkomodaatio). Kehitys on jatkuva prosessi tasapainottomuuden ja tasapainotilan välillä. Tasapainottomuus motivoi lasta oppimaan. (Piaget & Inhelder 15, 1977.)

Lapsen kehityksessä kehitysvaiheet tapahtuvat tietyssä järjestyksessä, mutta vaiheesta toiseen siirtyminen vaihtelee yksilöllisesti. Vaihteluun vaikuttavat yksilön aikaisemmat kokemukset, kypsyminen sekä lapsen sosiaalinen ympäristö. Piaget näkee älyllisten toimintojen kehityksen ja tunne-elämän kehityksen olevan toisistaan erottamattomia ja rinnakkaisia (Piaget 1988, 56). Kehitysvaiheet ovat keskenään integroituvia eli aikaisemmat vaiheet yhdentyvät seuraavan vaiheen rakenteisiin. Piaget erottaa lapsen älyllisessä kehityksessä neljä eri vaihetta: sensomotorinen vaihe, esioperationaalinen vaihe, konkreettisten operaatioiden vaihe ja muodollisten operaatioiden vaihe (Piaget 1988, 98-109). Tässä lyhyt kuvaus vaiheista, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä.

*Sensomotorinen* kehitysvaihe ulottuu syntymästä kielen ilmaantumiseen. Piagetin mukaan tämä vaihe on erittäin merkityksellinen lapsen myöhemmälle psyykkiselle kehitykselle. Lapsen kehitys etenee reflektinomaisista toiminnoista kokemusten välityksellä kohti uusia käyttäytymismalleja. Tietoisuus objektin pysyvyydestä mahdollistaa lapselle käsityksen ulkomaailman olemassa olosta. Tämän vaiheen aikana lapsi kokee itsensä erilliseksi yksilöksi ja kokeilee oman toimintansa seurauksia. (Piaget 1988, 27-34.)

*Esioperationaalisessa* vaiheessa kielen kehittyminen vaikuttaa ratkaisevasti lapsen älylliseen ja tunne-elämän kehittymiseen. Lapsella on mahdollisuus kielelliseen vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa ja hän kehittää sosiaalisia taitojaan sekä ajatteluaan. Lapsi ei kykene tässä vaiheessa huomioimaan monta asiaa samanaikaisesti. Ajattelussaan lapsi ei kykene loogisiin ratkaisuihin, vaan ratkaisut tehdään intuitiivisesti visuaalisiin havaintoihin perustuen. (Piaget 1988, 37-55.)

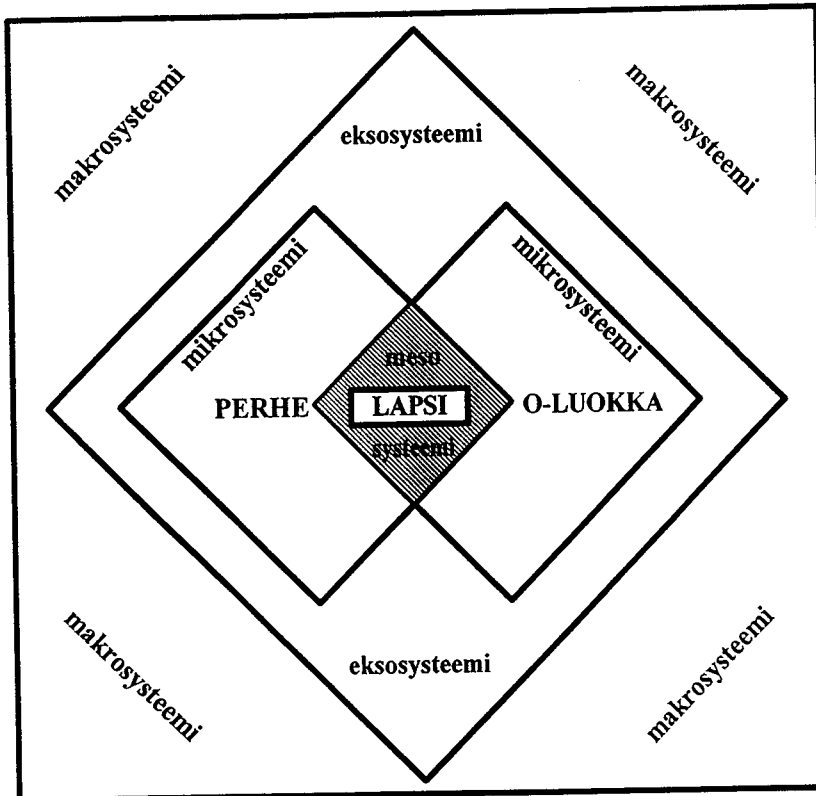
*Konkreettisten operaatioiden* vaiheessa lapsi alkaa vapautua sosiaalisesta ja älyllisestä itsekeskeisyydestään. Älykkyyden alueella lapsi saavuttaa logiikan ensirakenteet. (Piaget 1988, 65.) Lapsi oppii luokittelemaan, sarjoittamaan ja havaitsemaan vastaavuuksia sekä ymmärtämään tilan ja ajan käsitteitä (Piaget 1988, 106). Tunne-elämän alueella korostuu vastavuoroisuus, jonka kautta lapsi saavuttaa samanaikaisesti autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteen. Lapsen moraalinen kehitys muuttuu tässä vaiheessa ja säännöt tulevat lapsen leikissä keskeisiksi tekijöiksi. (Piaget 1988, 80-82.)

Piagetin teoria lapsen älyllisestä kehityksestä on ollut lähtökohtana Kephartin teorialle. Molemmissa teorioissa lapsen kehityksen nähdään etenevän vaiheittain. Kehitys nähdään sekä kvantitatiivisena että kvalitatiivisena. Kephart ja Piaget molemmat korostavat, että edellisen vaiheen hallinta on edellytyksenä seuraavaan vaiheeseen siirtymiselle. Kephartin käytännönläheinen teoria tarjoaa opettajalle lähtökohdat oppilaan oppimisen tarkasteluun ja oppimisen tukemiselle lukuisten harjoitteiden avulla.

### **2.3 Lapsen koulunaloitus ekologisen kehitysnäkökulman valossa**

Lapsen kehitys on aina yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta, jossa toimii vastavuoroisuuden periaate. Vastavuoroisuuden periaate edellyttää molemminpuolista mukauttamista ihmisen kasvun ja sen välittömän ympäristön välillä. (Bronfenbrenner 1996, 16- 22.) Kuviossa 3 esitetään yksilön toiminnan eri ympäristöt ja niiden väliset suhteet Bronfenbrennerin teoriaa soveltaen. Bronfenbrennerin ekologisen kasvatusnäkökulman mukaan välitön systeemi eli *mikrosysteemi* käsittää kehittyvän yksilön konkreettisessa ympäristössään kokemat roolit, toiminnot ja ihmissuhteet. Mikrosysteemi muodostuu lapsen kotiympäristöstä sekä kaikista elämänpiirissä olevista järjestelmistä, esimerkiksi päiväkotia ja koulu. (Bronfenbrenner 1996, 22.)

Suhteen vastavuoroisuus toimii perustana suhteen molempien osapuolien kehittymiselle. Perusdyadiin liittyvillä välillisillä vaikuttajilla on ratkaiseva merkitys perusdyadin toimivuudelle. Lapsen elämänpiirin laajetessa välittömät vuorovaikutussuhteet lisääntyvät käsittäen myös esimerkiksi opettajat, varhaiskasvattajat ja kaverit. (Bronfenbrenner 1996, 5.)



KUVIO 3. Lapsen eri ympäristöjen kuvaus Bronfenbrennerin teoriaa soveltaen (Bronfenbrenner 1996, 21-27)

Lapsen mikrosysteemien keskinäisten suhteiden järjestelmää kutsutaan *mesosysteemiksi*. Lapsi toimii aktiivisesti eri kasvuympäristöissä. Toimiessaan eri ympäristöissä muodostuu yhteyksiä välittämä sosiaalinen verkosto, jossa vuorovaikutus voi olla formaalia tai informaalista. (Bronfenbrenner 1996, 25.) Bronfenbrenner korostaa yksilön toiminnassa fenomenologista näkökulmaa. Tällä hän tarkoittaa, että yksilön merkittäväksi tulkitsemat tekijät ovat ratkaisevia vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä (Bronfenbrenner 1996, 22). Esimerkiksi koulumaailmassa koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön vaikuttavat vanhempien ja opettajan omat tulkinnat yhteistyön sisällöstä ja tärkeydestä.

*Eksosysteemi* sisältää tekijöitä, jotka vaikuttavat välillisesti lapsen maailmaan. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi vanhempien ystävät ja työpaikka sekä sisarusten sosiaaliset

*Eksosysteemi* sisältää tekijöitä, jotka vaikuttavat välillisesti lapsen maailmaan. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi vanhempien ystävät ja työpaikka sekä sisarusten sosiaaliset suhteet. (Bronfenbrenner 1996, 25.) Ulkopuolisilla kasvuympäristöillä on tärkeä merkitys perheen sosiaalisena tukiverkostona vaikuttaen epäsuorasti vanhempien kautta myös lapseen (Pellegrini 1991, 34).

*Makrosysteemi* luo puitteet ekso-, meso- ja mikrosysteemin toiminnalle. Se heijastaa yhteiskunnan arvoja ja vallitsevaa ideologiaa. Makrosysteemi kattaa sosiaaliset ja kasvatukselliset mallit sekä laki- ja poliittiset järjestelmät. (Bronfenbrenner 1996, 258.)

Bronfenbrenner (1997) katsoo, että hänen alkuperäinen järjestelmien hierarkkinen luokittelu johtanut yksipuoliseen ympäristön korostamiseen. Uudelleen muotoilluissa mikro- ja makrosysteemien määritelmässä korostuu yksilön ympäristön muiden henkilöiden merkitys kehitykselle. *Mikrosysteemin* määritelmään on tullut lisäyksenä ympäristön *muut henkilöt*, joilla on tunnusomaiset persoonallisuuden, temperamentin ja käsitysjärjestelmien piirteet. Meso- ja eksojärjestelmien määritelmät ovat pysyneet muuttumattomina. Yksilökehityksen henkilöominaisuuksien määrittely on vaikuttanut eniten makrosysteemin teoreettiseen käsitteeseen. *Makrojärjestelmä* on kulttuurille, alakulttuurille tai laajalle sosiaaliselle kontekstille tunnusomaisten mikro-, meso- ja eksojärjestelmien muodostelma, missä erityisesti painottuvat näihin *järjestelmiin sisältyvät kehitystä kiihdyttävät käsitysjärjestelmät, voimavarat, elämäntavat, vaarat, mahdollisuusrakenteet, elämänkulun vaihtoehdot ja sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot*. Makrokulttuuria voidaan pitää kulttuurin, alakulttuurin tai laajemman sosiaalisen kontekstin yhteiskunnallisena jäljennöksenä. (Bronfenbrenner 1997, 263-267.)

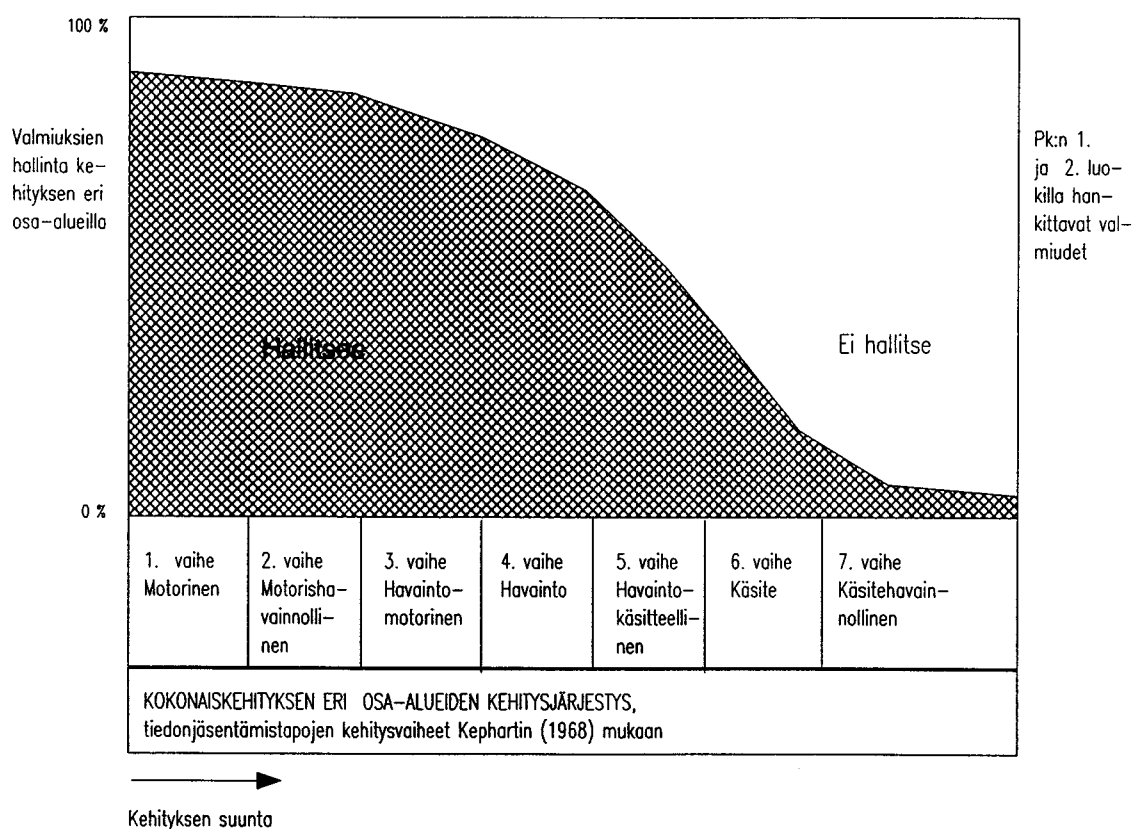
Vygotsky näkee kehityksen mahdolliseksi ainoastaan lapsen ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ympäristö asettaa jatkuvasti lapselle uusia kehitystehtäviä ja odotuksia. Vygotskyn mukaan hyvin organisoitu oppiminen edistää kehitystä. Oppimisprosessi on kaksivaiheinen: aluksi lapsi kykenee ratkaisemaan tehtäviä yhteistyössä muiden kanssa, tämän jälkeen mahdollistuu itsenäinen työskentely eli oppimisesta tulee ominaisuus lapselle itselleen. Tätä teoriaa Vygotsky kutsui lähikehityksen vyöhykkeeksi. Kunkin ikävaiheen lähikehityksen alueella olevat toiminnot toteutuvat ja muuttuvat tosiasiallisiksi eli aktuaalisiksi kehitystasoiksi seuraavassa vaiheessa. (Vygotsky 1978, 84-91.) Vygotsky toteaa, "että lähikehityksen vyöhykkeellä on

tärkeämpi merkitys älyllisen kehityksen dynamiikan ja koulusuoritusten kannalta kuin aktuaalisella kehitystasolla." Vygotsky näkee opetuksella olevan merkittävä rooli kehityksessä. Hyvä opetus kulkee kehityksen edellä ja nojautuu kehittymässä oleviin toimintoihin eli lähikehityksen alueella oleviin toimintoihin. (Vygotsky 1982, 184-186.)

### 3 SIIRTYMINEN KOULUUN

Suomessa oppivelvollisuuden alkaminen on sidottu seitsemän vuoden ikään, eikä lapsen yksilölliseen kehitykseen. Lummelahti (1997) toteaa, että oppivelvollisuuden uusi määrittely olisi ajankohtainen. Hänen mielestään lapsen kehityksen tulisi olla lähtökohtana koulunaloitukselle. (Lummelahti 1997, 67.) Siirtyminen kouluun muuttaa lapsen elämää merkittävästi. Lapsen kehityksen kannalta on merkitsevää se, että lapsi pääsee ennalta suunnitellun ja tavoitteellisen opetuksen piiriin. Oppiminen muodostuu lapsen johtavaksi toiminnoksi. (Wahlström 1980, 77.) Siirtyessään kouluun oppimisen painopiste siirtyy leikin avulla oppimisesta taitojen tietoiseen harjoitteluun (Ahonen ym. 1995, 187).

Kephartin tiedonjäsentämisen teorian seitsemän vaihetta perustuvat Piagetin teoriaan (Kephart 1971, 38-39) ja vastaavat sen esioperationaalista vaihetta. Koulunsa aloittava lapsi on useimmiten käsitevaiheessa, kuten kuviosta 4 voi havaita. Kehitysvaiheet menevät kuitenkin kehitysprosessin aikana päällekkäin ja etenevät yksilöllisesti. Lapsen kehitystaso määräytyy sille tasolle, millä hän pääasiallisesti ottaa tietoa vastaan. (Lummelahti 1997, 66.)



KUVIO 4. Liikasen kuvaus koulutulokkaiden hallitsemista valmiksista Kephartin (1968) mukaan (Liikanen 1984, 13)

KUVIO 4. Liikasen kuvaus koulutulokkaiden hallitsemista valmiksista Kephartin (1968) mukaan (Liikanen 1984, 13)

Piagetin (1988) mukaan seitsemän vuoden ikä on merkityksellinen vaihe lapsen henkisessä kehityksessä. Uusi vaihe ilmenee kokonaisvaltaisesti lapsen elämässä. Kehitystä tapahtuu älyllisellä ja tunne-elämän alueella sekä sosiaalisissa suhteissa ja yksilöllisessä toiminnassa. (Piaget 1988, 62.) Koulunsa aloittava lapsi siirtyy ajattelussaan konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Tällöin lapsi kykenee käsitteelliseen ajatteluun eli lapsi kykenee vapautumaan välittömistä havainnoista päättelyn avulla, joka perustuu kykyyn kuvitella ulkoisen konkreettisen tuen varassa. Tällöin lapsen on mahdollista muodostaa sarjoja, luokitella sekä ymmärtää luku- ja tilakäsitteitä. (Piaget & Inhelder 1977, 98-105.) Näitä kognitiivisia taitoja lapsi tarvitsee koulussa ratkoessaan erilaisia ongelmia. *Kognitiiviseen kouluvalmiuteen* liittyvät myös havaitseminen, tarkkaavaisuus, muisti ja kieli. Muistissa tapahtuu muutoksia, jotka ilmenevät tavassa keksiä erilaisia muistamistapoja oppimisensa tueksi. Lapsi kykenee suuntaamaan tarkkaavaisuutensa tietoisesti valittuihin piirteisiin, eikä ole enää riippuvainen ulkoisesta ympäristöstään. Lapsi alkaa myös tiedostaa kognitiivisia toimintojaan eli puhutaan metakognitioiden kehittymisestä. (Ahonen, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 39-40.)

Kouluun siirtyessään lapselta edellytetään kognitiivisia taitoja, kun hän opettelee lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan. Lukemaan oppiminen edellyttää kykyä ymmärtää ja käyttää kieltä, kykyä hahmottaa auditiivisesti äänneet sanoista sekä visuaalista kykyä erotella ja tunnistaa kirjaimet ja sanat. (Lerner 1993, 306.) Lukutaidon päämääränä on ymmärtävä lukeminen. Edellytyksenä tälle on sujuva ja virheetön sanantunnistamisen taito eli mekaaninen lukutaito. (Ahonen ym. 1997, 43.) Tällä kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan kykyä ymmärtää puhutun ja kirjoitetun sanan välinen yhteys sekä taito erotella sana äänneiksi ja merkitä se kirjaimin (Dufva, Mäki, Poskiparta & Rauhanummi 1996, 370). Kirjoitustaito on toinen äidinkielen osa-alue. Kirjoittamisella tarkoitetaan erilaisia toimintoja. Valmiin tekstin kopioiminen vaatii lapselta samanlaisten kirjainkuvien piirtämistä. Sanelukirjoituksessa edellytetään oikeinkirjoituksen hallintaa. Tuottavassa kirjoittamisessa yhdistyvät kirjoittamisen perustaidot sekä ajattelu- ja toiminnansäätelyn hallinta. (Dufva ym. 1996, 371.) Kirjoittaminen on monen eri kehityksen osa-alueen yhteistulos; siinä yhdistyvät motoriset taidot, silmän ja käden yhteistyö sekä muistitoiminnot. Matematiikan oppiminen edellyttää visuospatiaalisia taitoja, lukujen määrällisten arvojen ymmärtämistä ja lukujen tunnistamista. (Lerner 1993, 306.)



Matematiikan oppiminen perustuu lukumäärän ymmärtämiseen ja luettelemalla laskemisen taitoihin. Nämä taidot lapsi on hankkinut jo ennen kouluikää. Lapsi on oppinut arkielämän tilanteissa esimerkiksi enemmän-vähemmän –erotteluja sekä esinejoukon laskemista ilman muodollista opettamista jäljittelemällä. Koulumatematiikassa taas on kyse erilaisista säännöistä ja ratkaisuperiaatteista, joita opetuksen kautta opitaan. Joillekin lapsille arkimatematiikan ja koulumatematiikan yhdistäminen tuottaa vaikeuksia. (Ahonen ym. 1997, 46-47.)

*Sosiaalis-emotionaalisten valmiuksien* kehittymiselle ovat lapsen vahva itsetunto ja positiivinen minäkuva edellytyksenä (Liikanen 1995, 22). Koulunsa aloittavan lapsen sosiaalisessa kehityksessä lapsen itsenäisyys lisääntyy merkittävästi ja lapsen päivittäinen elämä sisältää useita fyysisiä ympäristöjä kuten koulu, koti, piha ja harrastuspaikat. Aikuisen ohjauksessa vietetty aika vähenee ja lapsi kokee ystävien taholta tulevan hyväksynnän yhä tärkeämmäksi. Lapsen vastuu omista asioistaan lisääntyy huomattavasti. (Ahonen ym. 1995, 170.) Arajärven (1990, 30) mukaan lapsen tulisi kyetä toimimaan ryhmässä eli kuuntelemaan toista, kertomaan omat mielipiteensä sekä myös puolustamaan niitä. Liikanen (1995) määrittelee koulussa tarvittaviksi sosiaalisiksi taidoiksi tunne-elämän tasapainon, itsenäisyyden ja yhteistyökyvyn. Näitä taitoja lapsen tulisi kyetä yhdistelemään kommunikoidessaan ympäristönsä kanssa. (Liikanen 1995, 22-24.) Kananoja (1993, 264) painottaa sosioemotionaalisia taitoja todeten, että kognitiivinen oppiminen on alisteinen sosioemotionaalisille taidoille. Esimerkiksi käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ovat kognitiivisen oppimisen esteitä.

### **3.1 Koulunsa aloittavan lapsen perheessä tapahtuu**

Perhettä voidaan tarkastella dynaamisena systeeminä. Tässä tarkastelutavassa korostuu vuorovaikutus perheen yksilöiden välillä sekä perheen yksilöiden ja ympäristön välillä. Vuorovaikutus muuttaa yksilöitä, jotka puolestaan vaikuttavat perheen muihin yksilöihin. Tätä kutsutaan transaktionaaliseksi tarkastelutavaksi. Tällainen tarkastelutapa siirtää painopistettä yksilön kehitystarkastelusta perheen vuorovaikutusprosessien tarkasteluun. (Hurme 1995, 141.) Lapsen koulunaloituksen yhteydessä perheen yksilöiden keskinäinen vuorovaikutus saattaa näkyä siten, että itsenäistynvä kouluunlähtijä aktivoi muiden perheenjäsenten itsenäistymisen tunteita (Vienola 1992, 54). Bronfenbrenner (1997) pitää perhettä hyvänä esimerkkinä yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta ja yksilön

kehittymisestä. Jokaisen yksilön ominaisuudet saavat merkityksensä ja täyden ilmaisunsa vain sitoutuneena ympäristöolosuhteisiin. (Bronfenbrenner 1997, 262.)

Koulunaloitus merkitsee aina muutosta lapsen ja hänen perheensä elämässä.

Bronfenbrenner kuvaa tätä vaihetta ekologiseksi muutokseksi lapsen roolissa tai hänen elämänsä puitteissa tai näissä molemmissa tekijöissä. (Bronfenbrenner 1996, 26.)

Minuchin (1991) kuvaa lapsen koulunaloittamista myös perheen siirtymävaiheena. Hän näkee kontekstissa ilmenevän muutoksen aiheuttavan tarvetta muuttaa totuttuja toimintatapoja. Tämä saa perheessä aikaan epätasapainotilan, jonka korjaamiseksi perheen on kehitettävä uusia selviytymistapoja. Etsiessään siirtymävaiheessa uusia selviytymistapoja, perhe saattaa kohdata ristiriitaisia tilanteita ja ahdistusta. Tasapaino perheessä palautuu, kun perhe löytää sopivimmat selviytymistavat muuttuviin olosuhteisiin. Muutokset kontekstissa voivat olla odotettuja, kuten lapsen koulunaloitus ja lapsen syntymä tai odottamattomia, kuten esimerkiksi koulun aloituksen siirtäminen tai avioero. (Minuchin 1991, 235-237.)

Vienola (1992) toteaa lapsen kouluunlähdön merkitsevän koko perheelle muutosta ja edellyttävän koko perheeltä uudenlaista suhtautumista ja elämäntapaa. Tätä muutosta kutsutaan myös pakolliseksi kehittymiseksi. Muutos saattaa aiheuttaa perheessä kriisin. Vanhemmilta vaaditaan kasvua kouluikäisen vanhemmaksi. Vanhemmat voivat kokea koulunaloittamisen yhteydessä luopumisen tunteita ja haikeutta. Toisaalta vanhemmat ovat ylpeitä lapsensa koulunaloituksesta. (Vienola 1992, 52-53.) Linnilän (1997, 24) mukaan vanhemmilla on taito ja halu vaikuttaa lapsensa kasvamiseen ja oppimiseen. Toisaalta muutokset perheissä, esimerkiksi taloudelliset vaikeudet, työttömyys sekä perheen rakenteelliset muutokset, vaikeuttavat perheen mahdollisuuksia osallistua lapsensa koulunkäyntiin (OECD 1997, 20-21).

#### 4 KUN EKALUOKAN OVI EI AUKENE

Koulunaloitus ei aina etene totuttuun tapaan. Perheet joutuvat vastakkain sen tosiasian kanssa, että lapsen koulunaloittamista ja sijoitusta joudutaan harkitsemaan. Tilanne aiheuttaa perheessä erilaisia reaktioita, joita perheet eivät aina kykene ennakoimaan. Vanhemmat huolestuvat lapsensa oppimisvaikeuksista ja lapsen tulevaisuudesta.

Ferguson ja Ferguson (1987) ovat kehittäneet kaksi erilaista lähestymistapaa tutkittaessa vammaisen lapsen perheen suhtautumistapoja. Tutkimuksissa on tarkasteltu perheiden asenteita vammaista lasta kohtaan tai perheen käyttäytymistä tilanteessa, jossa vammaisen lapsi on syntynyt perheeseen. Asenteita tutkittaessa korostuvat vanhempien erilaiset tunteet. Nämä tutkimukset ovat usein pieniä kvalitatiivisia tutkimuksia, jotka perustuvat lähinnä haastatteluihin. Vanhempien käyttäytymistä on tutkittu usein kvantitatiivisesti. Tämä karkea jako perustuu yksinkertaisesti siihen, että käyttäytymistä on helpompi laskea kuin tunnetiloja. Tarkasteltaessa tarkemmin perusteita vanhempien suhtautumistavoille, voidaan erottaa normatiivinen ulottuvuus ja situationaalinen ulottuvuus. Korostettaessa vanhempi-lapsi suhdetta perheen keskeisimpänä tekijänä, puhutaan normatiivisesta ulottuvuudesta. Situationaalisessa ulottuvuudessa huomio kiinnittyy perheen ympäristössä vaikuttaviin tekijöihin, jotka vaihtuvat tilanteesta toiseen. (Ferguson & Ferguson 1987, 354-357.)

Erityisesti vammaisten lasten kuntoutuksessa ja kasvatuksessa on puhuttu perhekeskeisestä työskentelytavasta. Tähän liittyy ajatus perheiden osallistumisesta ja yhteistyöstä eri tahojen kanssa. Perhekeskeisillä palveluilla tarkoitetaan perheiden tukemista ja auttamista selviytymään ongelmistaan ja elämäntilanteen aiheuttamasta stressistä. Asiantuntijoiden tulisi suuntautua enemmän vanhempiin päin kuin päinvastoin. Asiantuntijoiden ajattelutapa ja käytäntö pohjautuvat kuitenkin kriisiteoriaan, joka merkitsee asiantuntijakeskeisyyttä vanhempien jäädessä lapsen kuntoutuksen suunnittelun ja toteutuksen ulkopuolelle. Perhe tulisi nähdä subjektina, joka vastaa ja päättää elämänsä liittyvistä asioista. Hyvää yhteistyötä ei voida kuitenkaan lailla määrittää. Se tulisi nähdä suhtautumistapana, joka antaa tilaa vanhemmuudelle huomioiden kunkin perheen yksilölliset tarpeet ja voimavarat. (Pietiläinen 1995, 227-233.)

Ekokulttuurinen lähestymistapa huomioi perheen yksilöllisesti. Ekologisissa teorioissa (mm. Bronfenbrenner 1996, 1997) yleensä perhe nähdään osana ympäröivää yhteisöä ja laajempaa yhteiskuntaa. Ensitetotilanteessa, jossa vanhemmille selviää lapsen poikkeavuus, tieto pitkälle lapsen tulevaisuuteen ulottuvista ennusteista ovat tärkeitä. Yksi tällainen ennuste on lapsen koulutusmahdollisuudet. (Tauriainen 1995, 239-248.)

#### **4.1 Lapsen oppimisvaikeudet koulun aloittamisen esteenä**

Oppimisvaikeuksia tavataan kaikissa maissa ja kaikissa kulttuureissa. Oppimisvaikeuksista ei ole yksiselitteistä määritelmää, vaan niitä voidaan tarkastella eri näkökulmista ja kulttuurellisista sekä yksilöllisistä lähtökohdista. Erilaisia näkökulmia oppimisvaikeustutkimuksiin tarjoavat neuropsykologiset, lastenpsykiatriset, lastenneurologiset, kehityspsykologiset ja erityispedagogiset tarkastelutavat. Näitä eri näkökulmia tarvitaan oppimisvaikeuksien diagnosoinnin, opetuksen ja tutkimuksen tarpeisiin. (Lerner 1993, 6-12; Korhonen 1995, 33-36.)

Tyypillinen näkökulma oppimisvaikeuksien määrittelemiseen on lääketieteellinen näkökulma, jossa lähtökohtana on ongelmien luokittelu niiden oletettujen syiden perusteella. Suomessa on käytössä Maailman terveysjärjestön, WHO:n, kehittämä tautiluokitus International Classification of Diseases (ICD-10). Tässä luokituksessa oppimisvaikeudet määritellään oppimiskyvyn häiriöiksi, joissa normaali taitojen hankkiminen on häiriintynyt kehityksen varhaisvaiheista alkaen. Syynä ei ole pelkästään oppimistilaisuuksien puuttuminen, älyllinen kehitysvammaisuus eikä minkäänlainen hankittu aivovamma tai -sairaus. (Lyytinen 1996, 230.)

Kirk ja Chalfant (1984) jakavat oppimisvaikeudet kehityksellisiin ja akateemisiin oppimisvaikeuksiin. Kehitykselliset oppimisvaikeudet käsittävät oppimiseen tarvittavat ennakkotaidot. Kirjoittaminen esimerkiksi edellyttää lapselta mm. käden ja silmän yhteistyötä, muistia sekä havaitsemista. Akateemiset vaikeudet ovat lapsen eri kouluaineissa kokemia oppimisvaikeuksia. Tähän kuuluvat esimerkiksi matemaattiset oppimisvaikeudet ja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. (Kirk & Chalfant 1984, 8.)

O-luokkalaisten oppimisvaikeudet painottuvat Kirkin ja Chalfantin kuvaamiin kehityksellisiin oppimisvaikeuksiin, joita ovat motoriset vaikeudet, kielen ja puheen vaikeudet, matemaattiset vaikeudet sekä hahmottamiseen ja muistiin liittyvät vaikeudet (ks. kuvio 5). O-luokan opetuksen tavoitteena on ennaltaehkäistä kasaantuvia akateemisia oppimisvaikeuksia (Puutio & Melantie 1997, 99).

### **Motoriikka**

Karkea- ja hienomotoriikan vaikeudet ilmenevät oppilailla erilaisten motoristen taitojen suorittamisena. Oppilaalle tuottavat vaikeuksia esimerkiksi kirjoittaminen, kengännauhojen solmiminen ja pallon kiinniottaminen. Motoriikan kehityksen vaikeudet voivat ilmetä joko erityisvaikeutena tai osana laajempaa kehityksen ongelmaa. (Ahonen, ym. 1995, 172.)

Motoriikan ja oppimisvaikeuksien yhteyksiä ovat tarkastelleet Cratty ja Kephart. Gratty korostaa karkeamotoristen harjoitusten merkitystä oppimiselle. Fyysisistä harjoituksista saatujen kokemusten välityksellä edistetään keskittymiskykyä, minä-kuvan kehittymistä, sosiaalisia suhteita ja hyväksyntää kaveripiirissä. Motoristen taitojen taso, esimerkiksi pyörällä ajaminen ja tanssiminen, heijastavat lapsen kehityksen tasoa. Kephart tarkastelee havaintomotoristen taitojen yhteyttä oppimisvaikeuksiin. Hänen mukaan oppimisvaikeuksissa on kyse siitä, että lapsi ei ole saanut kehityksen alkuvaiheessa motoristen taitojen avulla riittävästi vakaata kuvaa ympäristöstään. (Lerner 1993, 311.)

Kouluun siirtyessään lapsella yleensä on melko pysyvä käsitys ympäristöstään. Mikäli lapsen motorinen maailma ja havaintomaailma eivät yhdisty, hän ei kykene luottamaan saamaansa informaatioon ympäristöstään, mikä näkyy lapsen käyttäytymisessä. Lapsi joutuu jatkuvasti koskettelemalla hakemaan tietoa esimerkiksi esineistä, koska hän ei kykene niitä pelkästään havaitsemalla hahmottamaan. (Lerner 1993, 311.)

### **Kielen ja puheen vaikeudet**

Puhevaikeudet ilmenevät lapsella viivästyneenä puheen kehityksenä, äännevirheinä, äänihäiriöinä sekä puheen rytmin häiriöinä (Lerner 1993, 359). Viivästyneellä puheen kehityksellä tarkoitetaan sitä, että lapsen kyky ymmärtää puhetta ja puhua on ikäänsä nähden puutteellinen. Visuaaliset ja auditiiviset hahmotusvaikeudet, motoriset sekä

visuomotorisen suoriutumisen vaikeudet, muistitoimintojen heikkoudet ja kätisyyden myöhäinen kehittyminen liittyvät usein lapsella viivästyneeseen puheen kehitykseen. Äännevirheistä osa on normaalia kypsyttömyyttä, joka korjaantuu iän myötä. Mikäli äännevirheitä ilmenee vielä 5-6 vuotiaalla lapselle, niiden korjaaminen edellyttää puheterapiaa. Äänihäiriöt ovat seurausta lapsen virheellisestä äänen käytöstä, joka ilmenee äänen käheytenä. Lisäksi lapsilla saattaa ilmetä äänen tukkoisuutta, honotusta tai äänen korkeuden hallinnan häiriöitä. Puheen rytmin häiriöissä on kyse joko änkytyksestä tai sokelluksesta. Kouluikäisistä lapsista änkyttäjiä on 3-4%. (Alijoki 1991, 228-231.)

Kielelliset vaikeudet käsittävät kokonaisuudessaan lapsen kielellisiin taitoihin kohdistuvat vaikeudet. Ongelmia voi ilmetä esimerkiksi sanavaraston laajuudessa, kielen ymmärtämisessä, kieliopillisten sääntöjen hallinnassa sekä käsitteiden muodostamisessa. Tutkimuksista ilmenee, että ennen kouluikää esiintyvät kielelliset vaikeudet tulevat usein koulussa esiin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutena. Tästä syystä varhaista kuntoutusta pidetään tärkeänä. (Lerner 1993, 359.)

### **Matemaattiset vaikeudet**

Matematiikan alkeet edellyttävät monimutkaisia ja monivaiheisia kognitiivisia suorituksia, jotka vaativat lapselta monenlaisia taitoja kuten numero-käsitteen hallinta, sanallisten tehtävien hallinta sekä kertotaulun muistaminen. Oppimistilanteeseen liittyy lisäksi emotionaalisia tekijöitä, jotka saattavat heijastua matemaattisiin oppimistuloksiin. Tutkimukset osoittavat, että lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia, ilmenee enemmän virheitä laskutoimituksissa ja suoriutuminen on hitaampaa kuin ikätovereillaan. Lapsen käyttämät strategiat ovat puutteellisia tai tehtävän suorittamiseen sopimattomia. Opetuksessa tulisi huomioida näiden lasten yksilölliset ratkaisumallit. (Ahonen & Räsänen 1995, 210-231.)

Lapsen matemaattiset vaikeudet voivat pohjautua varhaisvuosien riittämättömiin oppimiskokemuksiin. Lapsi ei ole leikeissään harjoitellut luokittelua, sarjoittamista, vertailua tai laskemista riittävästi. Näiden toimintojen vähäinen harjoittelu saattaa heijastua vaikeuksina avaruudellisten suhteiden sekä tilan ja järjestyksen hahmottamisessa. Näitä kaikkia taitoja lapsi kuitenkin tarvitsee suoriutuakseen myöhemmin matemaattisista tehtävistä koulussa. Matemaattisiin vaikeuksiin ovat yhteydessä puutteellinen kehon

hahmotus, muistiin liittyvät vaikeudet, kielelliset vaikeudet, puutteellinen ajan ja paikan hahmottaminen sekä visuaaliset hahmotusvaikeudet. (Lerner 1993, 474-475.)

### **Hahmottaminen**

Hahmottamisen taustalla on aisteista tulevan informaation tunnistamisen ja tulkitsemisen prosessi. Lapset oppivat eri tavoin. Joidenkin lasten oppimista tukee opetettavan asian visuaalinen eli näkemiseen perustuva esittäminen, joillekin lapsille auditiivinen eli kuulemiseen perustuva esittäminen tai haptinen eli kosketukseen ja liikkeeseen perustuva esittäminen antavat parhaimman tuloksen. (Lerner 1993, 319.)

Kirk ja Chalfant (1984) liittävät aisteista saatuihin havaintoihin motorisen ulottuvuuden. Tällä he tarkoittavat sitä, että aisteista saadut havainnot yhdistyvät liikesuoritukseen usein erottamattomasti. Hahmottamiseen liittyvät vaikeudet saattavat vaikuttaa lapsen myöhempään koulumenestykseen. Yksityiskohtaisempia hahmottamisen vaikeuksiin liittyviä tekijöitä ovat erottelukyky eli lapsi ei kykene erottelemaan esimerkiksi auditiivisia ärsykeitä, joka esiintyy vaikeutena tunnistaa sanojen alkuäänteitä. Vaikeuksia voi esiintyä myös kokonaisuuksien hahmottamisessa, jolloin lapsi ei esimerkiksi suoriudu sanojen täydentämistehtävistä. Visuo-motoriset vaikeudet hahmottamisessa ilmenevät esimerkiksi silmä-käsi yhteistyön heikkoutena. Hidas hahmottaminen on myös eräs hahmottamisen ongelma. Tällöin lapsi tarvitsee paljon aikaa esimerkiksi kuvien nimeämiseen tai ohjeiden noudattamiseen. Ongelmat järjestyksen havaitsemisessa aiheuttavat myös vaikeuksia suoriutua moniosaisista ohjeista tai kuvien asettamisesta tapahtumien mukaiseen järjestykseen. (Kirk & Chalfant 1984, 110-118.)

### **Muisti**

Muistilla on keskeinen merkitys lapsen oppimiselle. Muistiin liittyvät vaikeudet näkyvät monin eri tavoin. Ne voivat tulla esiin lapsen lyhyt- ja pitkäkestoisen muistin osalta eli lapselle voi olla vaikeuksia muistaa juuri äsken kuulemaansa tehtävän asettelua tai hänen on vaikea palauttaa mieleen opittua asiaa. Muistin heikkoudet voivat tulla esiin myös sanojen tunnistamisessa. Muistiin liittyvät vaikeudet voivat yhdistyä tiettyyn aistiin, esimerkiksi äänien kuulemiseen ja äänteiden erotteluun. Muistiin liittyvät heikkoudet voivat vaikeuttaa lapsen ymmärtämiskykyä. (Kirk & Chalfant 1984, 96-98.)

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja niihin puuttuminen lapsen kehityksen varhaisessa vaiheessa on osoittautunut hyödylliseksi toimenpiteeksi sekä lapsen että yhteiskunnan kannalta. Varhaisella interventtiolla voidaan edistää lapsen kognitiivista ja sosiaalista kehitystä sekä vähentää käyttäytymisongelmia. (Lerner 1993, 247.) Lapsen kehityksen tukemisessa onkin keskeistä lapsen yksilöllisyyden tunnistaminen emotionaalisten ja motivaatioon liittyvien seuraamusten välttämiseksi (Ahonen ym. 1995, 187).

#### **4.2 Koululykkäyslapsi O-luokalla**

Koulunsa aloittavien lasten oppimisvaikeuksien kuntouttamiseen on alettu kiinnittää enemmän huomiota ryhtymällä erilaisiin pedagogisiin kokeiluihin näiden lasten kehityksen tukemiseksi. Yhdysvalloissa on luotu päiväkodin ja ensimmäisen luokan väliin yksi luokka-aste lisää, jota kutsutaan nimellä transition- luokka. Nämä riskilapsille tarkoitetut luokat ovat toimineet jo usean vuosikymmenen ajan. Viime aikoina sijoitukset näille luokille ovat lisääntyneet. (Gredler 1992, 75.) Ostrowskin (1994) mukaan transition- luokkaa voidaan pitää humanina vastauksena jäykälle koulujärjestelmälle. Transition- luokkia on perustettu ehkäisemään luokallejäämistä. Hän toteaa, että ylimääräinen vuosi ei ole ihmelääke. Ostrowski korostaa koulun vastuuta kohdata lapsi, jolla on vaikeuksia. Hän toteaa transition- luokkien olevan kuitenkin yksi muoto luokallejäämisestä, vaikka vanhemmat ja asiantuntijat pitävätkin näitä luokkia suositeltavina. (Ostrowski 1994, 18-19.) Gredlerin (1992, 144) mukaan tutkimuksissa ei ole voitu osoittaa transition - luokkien tuloksellisuutta verrattaessa riskilapsia niihin, jotka ovat aloittaneet suoraan ensimmäisellä luokalla.

Suomessa koululykkäyslapsille suunnatut pedagogiset kokeilut ovat rakenteeltaan ja sisällöltään sekä toteutukseltaan erilaisia. Osa kokeiluista on perusturvatoimen ja osa sivistystoimen alaista toimintaa. Myöskin eri hallinnonalojen yhteistä toimintaa on järjestetty. Taulukkoon 1 on tiivistetty kokeiluihin liittyviä keskeisiä piirteitä.



TAULUKKO 1. Yhteenvedo koululykkäyslapsille suunnatusta kuntouttavasta opetuksesta (Lamminmäki & Meriläinen 1997, 96-187)

Kokeilun nimi ja paikkaKunta	Vastaava hallinnon ala	Toimipaikka	Henkilöstörakenne	Opetuksen painopisteet
Porin starttiluokka	Sosiaalitoimi:erityispäivähoito	koulu	Elto, lastenhoitaja, tarvittaessa avustaja	Lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun,toteutukseen ja arviointiin
Turun O-luokat	Sosiaalitoimi:erityispäivähoito	koulu	Elto, lastenhoitaja	Kielen monipuolinen hallinta
Raahen valmistavat luokat	koulutoimi	Koulu	Luokanopettaja ja erityisopettaja (3-5 h/viikko)	Leikin käyttö opetusmetodina. Oppimisen ilo ja oppimiseen motivoituminen
Vantaan Lykka- ja lykkiskokeilut	koulutoimi	koulu	Luokanopettaja, avustaja	Lasten itsetunnon tukeminen
Hyvinkään O-luokka	Sosiaalitoimi ja terveydenhuolto	koulu	Elto ja avustaja	Toimintaterapia opetuksen tukena
Kokkolan O-luokka	Sosiaali- ja koulutoimi	koulu	Erityisluokanopettaja ja avustaja	Yhteistoiminnallisuus ja kummiluokkatoiminta

Idea Kokkolan O-luokasta syntyi Polku-projektin yhteydessä vuosina 1993-94. Polku-projekti oli Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin moniammatillinen lasten ja nuorten palveluiden kehittämiskoulutusta. Koulutuksen tavoitteena oli kehittää lapsille ja nuorille tarkoitettuja palveluja sekä lisätä yhteistyötä eri ammattilaisten ja hallintokuntien välillä. Koulutukseen kuului eri ammattiryhmien edustajia, jotka toimivat pienryhmissä. Erään ryhmän huolena olivat koululykkäyslapsekset ja heidän sijoittumismahdollisuutensa. Ryhmässä todettiin, ettei Kokkolassa ollut näille lapsille soveltuvaa opetusmuotoa. Käytäntönä oli ollut, että nämä lapset sijoitettiin päiväkotiiin, koska ensimmäisen luokan

opetus tai mukautetun luokan opetus eivät vastanneet koululyykkäyslsten tarpeisiin. (Puutio & Melantie 1997, 97.)

O-luokkahanke käynnistyi perusturvatoimen ja sivistystoimen yhteistyönä. Kahden ensimmäisen vuoden ajan opetuksesta vastasivat erityisluokanopettaja ja lastentarhanopettaja yhdessä. Nyttemmin yhteistyö on vakiintunut muotoon, jossa perusturvatoimi jakaa tietoa O-luokasta ja ohjaa lapsia O-luokalle. Sivistystoimi vastaa opetuksesta, materiaalista, kuljetuksista ja ruokailusta. (Puutio & Melantie 1997, 97-98.) O-luokka sijaitsee Mäntykankaan ala-asteella Kokkolan keskustassa. Oppilaita Mäntykankaalla on yhteensä 430. O-luokan lisäksi yleisopetuksen perusopetusryhmiä on 17. O-luokan luokkatilat ovat koulurakennuksen ensimmäisessä kerroksessa. Luokkahuone on pienehkö, mutta kodikas. Kodikkuutta on luotu maalaamalla ja tapetoimalla seinät ja maalaamalla pulpetit mintun vihreiksi yhdessä vanhempien kanssa. Matot ja verhot antavat lämpöä ja viihtyisyyttä luokkatilaan. Tavanomaisuudesta poiketen O-luokkalaisilla on käytössä oma wc ja kylpyhuone.

Luokassa pulpetit on sijoitettu kolmen ryhmiin. Opettajan pöytä on luokan takaosassa. Luokan seinillä on hyllyjä, joissa on pelejä ja opetusmateriaaleja. Luokassa on pieni pöytä ja muutama tuoli opettajan ruokailua ja vierailijoita varten. Lisätilaa opetuksen järjestämiselle antaa aula, jossa on pöytä ja tuoleja. Tätä tilaa käytetään hyväksi opetuksen eriyttämisessä. O-luokan ja kummiluokan välistä opetuksellista yhteistyötä helpotti luokkien välille vuosi sitten laitettu ovi.

### **O-luokan oppilas**

O-luokalle tulevien oppilaiden ongelmat havaitaan yleensä päiväkodissa tai kotona. Vanhempien, päiväkodin henkilökunnan ja erityislastentarhanopettajan tilannearvioinnin pohjalta lapsi ohjataan psykologin tutkimuksiin perheneuvolaan tai lastenpsykiatrian poliklinikalle. Kehitystasotestien avulla pyritään kartoittamaan lapsen ongelmat ja löytämään lapselle kehitystasoa vastaava sijoituspaikka päiväkodista, yleisopetuksen 1. luokalta, O-luokalta tai erityiskoulusta. Lopullisen päätöksen asiasta tekevät lapsen vanhemmat. (Puutio & Melantie 1997, 98-99.)

Oppilaalla on mahdollisuus siirtyä yleisopetuksesta O-luokkaan, mikäli koulunkäynti 1. luokalla tuottaa vaikeuksia. O-luokan erityisopettaja pitää tärkeänä sitä, että O-luokalle valikoituu oppilaat, joilla on todennäköinen mahdollisuus siirtyä yleisopetukseen 1. luokalle saatuaan O-luokalla vuoden erityisopetusta. (Puutio & Melantie 1997, 98-99.)

*" O-luokka ei ole tarkoituksenmukainen paikka lapsille, joilla on pääasiallisesti käyttäytymishäiriöitä. Lapsekkuus ei myöskään ole riittävä peruste O-luokkaan siirtymiselle. O-luokka ei ole lapsellisten lasten kypsympaikka. "*  
( S. Puutio, Henkilökohtainen tiedonanto 21.8.1995)

Oppilaat ovat koululykkäyksen saaneita, *oppivelvollisuusiässä* olevia lapsia, joilla on kehitystasotestauksissa todettu kehitysviivästymiä ja oppimiseen liittyviä erityisvaikeuksia. O-luokan oppilailla on tavallisesti *epätasaiset suoritusprofiilit* eli suoriutuminen on ikätasoaan heikompa ja joillakin koulutyön vaatimilla osa-alueilla, joidenkin osa-alueiden vastatessa oppilaan ikätasoa. (Puutio & Melantie 1997, 98.)

O-luokkalaisilla ilmenee Puution (henkilökohtainen tiedonanto 27.10.1995) mukaan yleisimmin ongelmia seuraavissa oppimisen osa-alueilla:

### 1. Motoriikka

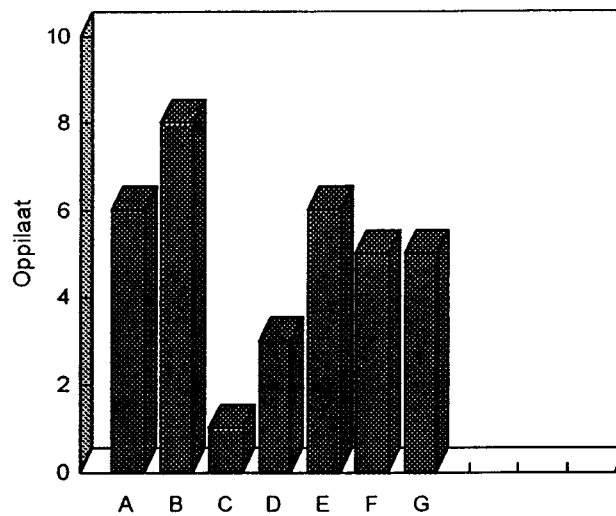
- karkea motoriikka
- hienomotoriikka

### 2. Hahmottaminen

- visuaalinen eli näköön liittyvä hahmottaminen
- auditiivinen eli kuuloon liittyvä hahmottaminen
- taktiilinen eli kosketukseen liittyvä hahmottaminen
- spatiaalinen eli avaruudellinen hahmottaminen
- kinesteettinen eli asentoon liittyvä hahmottaminen

### 3. Käyttäytymisongelmat / työskentelyyn liittyvät ongelmat

- verkkaisuus
- ylivilkkaus



A = Karkea- ja hienomotoriikka

B = Hahmottaminen

C = Käyttäytyminen

D = Puheongelmat

E = Kielelliset taidot

F = Muisti

G = Matemaattiset vaikeudet,  
looginen päättely

KUVIO 5. O-luokkalaisten ongelma-alueet eriteltyinä Puution mukaan (henkilökohtainen tiedonanto 27.10.1995)

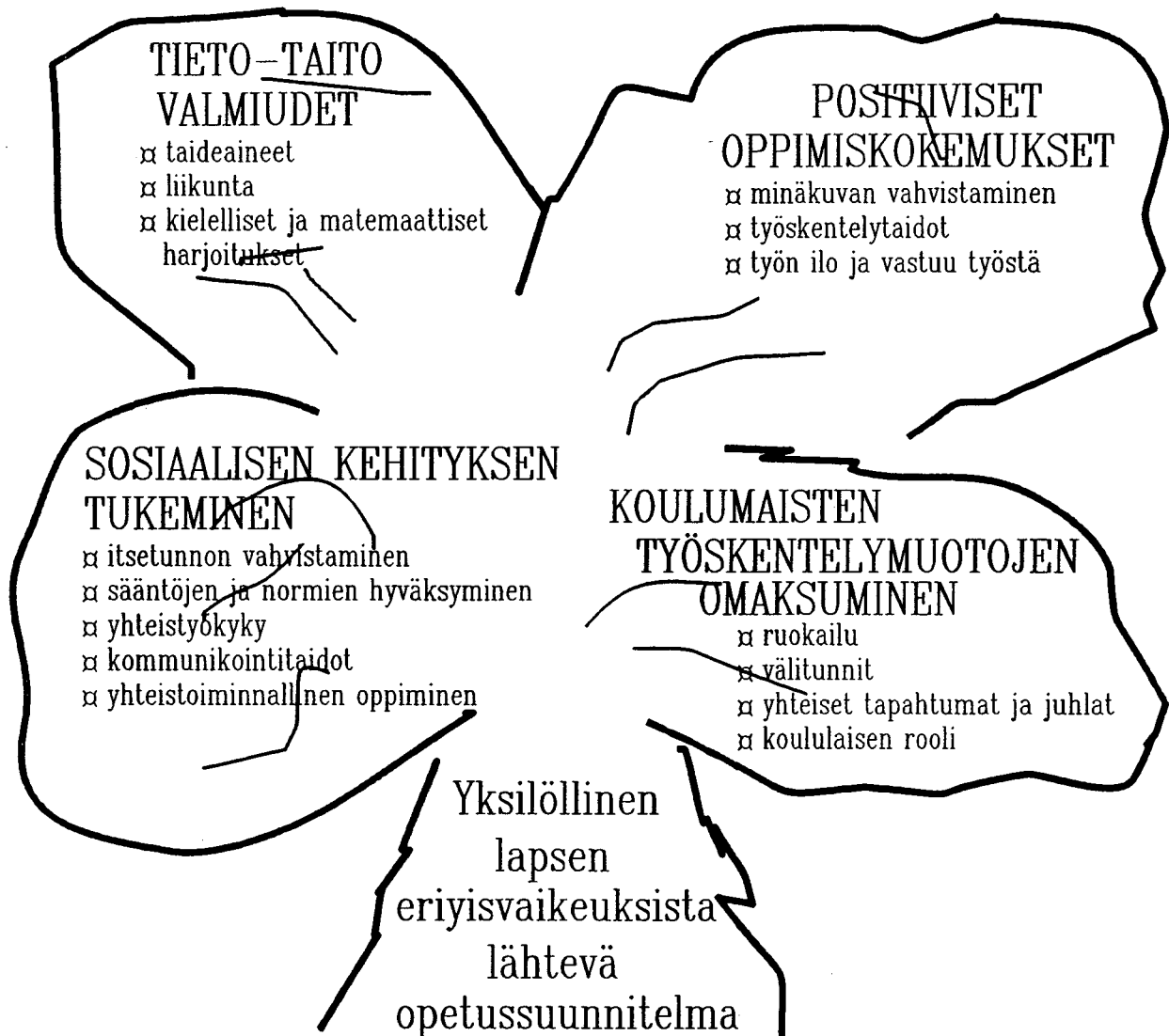
Kuten kuviosta 5 havaitaan ongelmat keskittyvät erityisesti hahmottumisen alueelle ja varsinkin visuaaliseen hahmottamiseen. Käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ovat vähäisiä O-luokalla.

### Opetus O-luokalla

O-luokan opetus pyrkii kehittämään oppilaiden kouluvalmiuksia ja ehkäisemään oppimisvaikeuksia koulussa. Opetus on kuntouttavaa ja yksilöllistä. *Tavoitteena on kohdentaa opetus oppilaan kehityspsykologista tasoa vastaavaksi ja ottaa huomioon todetut oppimisvaikeudet.* Kuviosta 6 ilmenee O-luokan opetuksen painopistealueet, joita ovat tieto- ja taitovalmiuksien ohella sosiaalisen kehityksen tukeminen, koulumaisten

työskentelymuotojen omaksuminen sekä positiivisten oppimiskokemusten tuottaminen.

(Puutio & Melantie 1997, 99-100.)



KUVIO 6. O-luokan opetuksen painopisteet (Puutio & Melantie 1997, 100)

### Tieto-taito valmiudet

Liikuntaa ja taideaineita käytetään opetuksessa apuvälineinä sekä erillisinä oppiaineina. O-luokan liikuntakasvatuksen vuosisuunnitelma tehdään vuodenaikojen ja kuukausiteemojen perusteella. Suunnitelma muuttuu oppilasryhmän tarpeiden ja mielenkiinnon mukaan. O-luokalla liikunnanopetusta pyritään eriyttämään oppilaiden motoristen taitojen mukaan.

perusteella. Suunnitelma muuttuu oppilasryhmän tarpeiden ja mielenkiinnon mukaan. O-luokalla liikunnanopetusta pyritään eriyttämään oppilaiden motoristen taitojen mukaan.

Joidenkin lasten osalta motoristen valmiuksen kehittäminen lähtee aivan perusmotoriikasta. Tarkoituksena on tukea oppilaan luontaista liikkumisen tarvetta liittäen mukaan muuta opittavaa ainesta. Retkien yhteydessä liikunnan lisäksi saadaan tietoa ympäristöstä ja ammekylvyt tarjoavat mahdollisuuden oman kehon hahmottamiseen. Tätä ajatusta tukee myös Gratty toteamalla, että tiedolliset opittavat asiat voidaan muuttaa fyysisiksi harjoituksiksi (Lerner 1993, 311). Liikuntaa ja taideaineita käytetään opetuksessa apuvälineinä sekä erillisinä oppiaineina.

Hienomotoriikan taitoja harjaannutetaan kokonaisvaltaisista eriyettyihin ja suurista pienempiin etenevien harjoitusten avulla. Aluksi harjoitukset ovat konkreettisia ja jokapäiväisiin toimintoihin kiinteästi liittyviä, kuten leikkaaminen ja solmiminen. Vähitellen siirrytään eriytyneisiin harjoituksiin; kynällä tehtävistä suurista kuvioista pienikokoisempiin kirjaimiin ja numeroihin.

Kielellisten taitojen kehittämisen lähtökohtana on puhuminen. Äidinkielen alkeiden opettelu alkaa lausetasolta ja etenee sanahahmojen tunnistamisesta tavutason harjoituksiin. Kirjain- ja äännetason harjoituksia tehdään koko vuoden ajan oppilaiden valintojen mukaan.

*Hugoilla oli työskentelyä valitsemiensa kirjainten parissa. Jokainen lapsi oli valinnut jo aikaisemmin jonkin kirjaimen, jota harjoittelivat. Ensin käytiin kaikki kirjaimet läpi yhdessä, jonka jälkeen opettaja kirjoitti oppilaiden valitsemat kirjaimet (O,R,Y,I) taululle. Sitten jokainen lapsi keksi sanan, joka alkoi valitsemallaan kirjaimella. Tämä ei onnistunut kaikilta. Sitten lapset saivat kirjan ja jäljensivät kynällä kirjaintaan. (kenttämistuinpanot 8.11.1995)*

Kirjainten valinta ja vaihtelevat harjoittelutavat (muovailu, ompeleminen, maalaaminen) saivat harjoittelun tuntumaan mielekkäältä. Oppilaat saattoivat ajoittain valita myös harjoittelutavan, miten valittua kirjainta opetellaan. O-luokalta lähtiessään jokaisen oppilaan tulisi tunnistaa kirjaimia vastaavat äänteet ja kirjoittaa äänteitä vastaavat

kirjaimet. Hänen tulisi osata myös käsitteet lause, sana, tavu, kirjain ja äänne. Oppilaita rohkaistaan käyttämään kielellisiä taitojaan sekä ilmaisemaan mielipiteitään ryhmässä. (S. Puutio, henkilökohtainen tiedonanto 21.8.1995)

Matematiikassa ei käytetä varsinaisia oppikirjoja, vaan jokaiselle oppilaalle opettaja valmistaa omat eriytetyt tehtävät. Oppimisen tukena käytetään oppimisperjettä ja asioiden konkretisointia sekä kielellistämistä matemaattisin käsittein. Matematiikan opetus alkaa oppilaiden matemaattisten taitojen diagnosoinnilla. Matematiikan opetuksen keskeisin sisältö on lukualueen 1-10 oppiminen, aika- ja mittakäsitteiden oppiminen sekä helpot vähennys- ja yhteenlaskut (S. Puutio, henkilökohtainen tiedonanto 21.8.1995).

### **Sosiaalisen kehityksen tukeminen ja positiiviset oppimiskokemukset**

Sosiaalisen kehityksen tukeminen on laaja ja monitahoinen opetuksen painopistealue ja yleistavoite opetuksessa. Positiiviset oppimiskokemukset tukevat osaltaan oppilaiden sosiaalista kehitystä esimerkiksi oppilaan itsetuntoa vahvistetaan antamalla tehtäviä, joista hän saa onnistumisen kokemuksia. O-luokan tunnusmerkeiksi nousivat opettajan antama runsas palaute sekä oppilaiden työnilo. Yhteistoiminnallisen opetusmenetelmän valitseminen O-luokan opetusmenetelmäksi tukee oppilaiden sosiaalista kehitystä lisäämällä yhteistyökykyä ja kommunikointitaitoja sekä kehittämällä työskentelytaitoja ja vastuuta omasta ja muiden työskentelystä.

### **Koulumaisten työskentelymuotojen omaksuminen**

Koulumaisten työskentelymuotojen ja koululaisen roolin omaksuminen helpottavat siirtymistä ensimmäiselle luokalle ja totuttavat oppilasta koulumaailmaan. O-luokan oppilaat ovat aktiivisesti mukana koulun yhteisissä tapahtumissa ja juhlissa. Opetuksen toteuttaminen vaatii opettajalta opetuksen kehittämistä, huolellista suunnittelua ja jatkuvaa diagnosointia, koska O-luokkaa varten kehitettyjä opetussuunnitelmia ja -materiaaleja ei ole valmiina saatavana.

### **Yhteistoiminnallinen oppiminen opetuksen tukena**

Yhteistoiminnallinen oppiminen on ryhmätyöskentelyyn perustuva menetelmä, jossa oppija on aktiivisesti vastuullinen sekä omasta että muiden ryhmässä työskentelevien oppimisesta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostuvat tiedollisten tavoitteiden ohella sosiaaliset tavoitteet. (Slavin 1990, 3.) Yhteistoiminnallinen oppiminen on sosiaalinen rakennelma, joka pyrkii tukemaan oppimisen itsenäistymistä ja vapautumista (Sahlberg & Leppilampi 1994, 31). Yhteistoiminnallinen oppimiskokonaisuus koostuu suunnittelusta, työn suorittamisesta yhteistyössä muiden ryhmän jäsenten kanssa sekä työn arvioinnista. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmä soveltuu kaikenikäisille sekä yleis- että erityisopetukseen. (Juvonen 1993, 140.) O-luokassa yhteistoiminnallisuutta on toteutettu muunnelleen sitä vastaamaan erityisryhmän tarpeisiin (Puutio & Melantie 1997, 111).

Yhteistoiminnallisten periaatteiden mukaan ryhmäkoko voi vaihdella 2-6 oppijaan. Pienissä ryhmissä (2-3 oppijaa) työskentely on tehokkaampaa ja ryhmän jäsenten osallistuminen on aktiivisempaa. Ajalliselta kestoaltaan ryhmien kokoonpanon pysyvyys voi vaihdella lyhytkestoisista ryhmistä aina lukuvuoden (jopa kauemminkin) kestäviin ns. perusryhmiin. Tärkeintä on pitää ryhmä yhdessä niin kauan, kunnes se oppii työskentelemään yhdessä. (Juvonen 1993, 143-144.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtana toimii ryhmä, jolla on omat tunnuspiirteensä. Koppinen ja Pollari (1993, 30) toteavat yhteistoiminnallisen ryhmän jäsenten olevan myönteisesti riippuvaisia toisistaan, toimivan vuorovaikutteisesti ja tukevan oppimisessa toinen toistaan. O-luokan oppilaat ottavat huomioon ryhmänsä muiden jäsenten mielipiteitä sekä ottavat vastuuta ryhmänsä työskentelystä, mikä vaikuttaa ryhmän työtulokseen (Puutio & Melantie 1997, 112). Oppija on ryhmänsä itsenäinen, toimiva ja vastuullinen jäsen, joka opiskelee ryhmän tukemana itse ja samalla tukee muita ryhmän jäseniä tiedon omaksumisessa (Slavin 1990, 3).

Yhteistoiminnallisten oppimisperiaatteiden mukaisesti ryhmän jäsenille annetaan erilaisia vastuurooleja ja -tehtäviä, jotta ryhmä saavuttaisi asetetut tavoitteet helpommin. Ryhmän jäsenten tehtäväroolit liittyvät joko ryhmän ylläpitoon tai tehtävän suorittamiseen. (Koppinen ja Pollari 1993, 36-40.) O-luokan oppilaat toimivat kolmen oppilaan ryhminä. Jokaisella ryhmän jäsenellä on oma rooli ja tehtävät; siistijä huolehtii tilan viihtyvyydestä ja siisteydestä, materiaalinhankkija vastaa työskentelyyn tarvittavista materiaaleista ja



välineistä ja vastuuhenkilö huolehtii ryhmänsä toiminnasta. (Puutio & Melantie 1997, 111-112.)

Opetuksen järjestäminen yhteistoiminnallisten periaatteiden mukaisesti tuo muutoksia opettajan ja oppijan tehtäviin sekä luokkahuoneeseen. Opettajan perinteinen tiedonjakajan ja arvioitsijan rooli vaihtuu suunnittelijan, innoittajan ja ohjaajan rooliksi. O-luokan opettaja pitää tärkeänä, että oppilaan oivaltamiselle jää tilaa ja hän saa käyttää omaa päätäntävaltaa oppimistilanteissa. O-luokalla oppilaat huolehtivat oma-aloitteisesti jokapäiväisistä tehtävistä esimerkiksi tavaroiden hankkimisesta sekä siistimisestä. Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa omaan työskentelyyn ja työympäristöön. (Puutio & Melantie 1997, 113-114.)

Ryhmän toiminnan arvionnissa otetaan huomioon sekä tiedolliset että yhteistoiminnalliset tavoitteet. Ryhmän tulee saada palautetta toimintansa tehokkuudesta. (Juvonen 1993, 144.) O-luokan yhteistoiminnalliseen työskentelytapaan kuuluu jatkuva vuorovaikutus ja runsas palaute ryhmille ja ryhmän jäsenille. Opetettaessa koululykkäyslapsia jatkuva arviointi on tärkeää opetuksen suunnittelun ja eriyttämisen pohjaksi. (Puutio & Melantie 1997, 104-112.)

Yhtenä yhteistoiminnallisuuden ulottuvuutena O-luokalla on kehitetty kummiluokkatoimintaa. O-luokan kummiluokkana on toiminut viereisessä luokkahuoneessa oleva kuudes luokka. Yhteistoiminnallista työskentelyä toteutetaan ryhmissä, joita kutsutaan kummiryhmiksi. Näissä ryhmissä kummit ohjaavat O-luokan oppilaan oppimista saatuaan itse ensin opastusta opettajalta. Palautekeskustelu käydään yhdessä O-luokkalaisten, kummiluokkalaisten ja opettajien kesken. Kummien vastuuseen kuuluu myös toimia kummiparina, jolloin hän seuraa O-luokkalaisten kehittymistä eri taitoalueilla. Kummiluokkatoiminta mahdollistaa eri ikäisten oppilaiden vuorovaikutuksen sekä laajempien teemojen ja projektien toteuttamisen. Opettajat kokevat yhteistyön voimavarana ja mahdollisuutena kehittää opetusta. (Puutio & Melantie 1997, 113-116.)

### **Oppilaiden arviointi opetuksen tukena**

Opetuksen lähtökohtana on psykologien suorittama testaus keväällä ennen koulun aloittamista. Testituloksista opettaja saa alustavaa tietoa siitä, millaisia vaikeuksia eri oppilaille on. Ensimmäisten kouluviikkojen aikana O-luokan opettaja tekee useita arviointeja lapsista, jotta heidän taidoistaan muodostuisi tarkka kuva. Tältä pohjalta opettaja laatii kullekin oppilaalle henkilökohtaisen opetussuunnitelman. (S. Puutio, henkilökohtainen tiedonanto 21.8.1995)

Oppilaiden arviointi on eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Fysioterapeutti arvioi oppilaan motorisia taitoja ja toimintaterapeutti osallistuu myös oppilaiden suoritusten arviointiin ja taitojen kehittämiseen antamalla ehdotuksia opettajalle opetuksen toteuttamiseksi. (Puutio & Melantie 1997, 107.)

Lasta koskevan tiedonkulun parantamiseksi opettaja käyttää kuukausiarviointeja, joissa eri värien avulla viestitetään vanhemmille lapsen taidoista ja hänen edistymisestään. Arvioitavia alueita ovat kielellinen ja matemaattinen alue, hieno- ja karkeamotoriikka, artikulaatio, hahmottaminen, ajan ja paikan käsitteet sekä ryhmässä toimiminen ja työskentelytaidot. Arviointiasteikkona käytetään termejä; asia opittu, asia vaatii hivenen harjoittelua, asian oppiminen hyvässä vauhdissa, edistyminen alkamassa tai ei vielä edistymistä asiassa. Tällaisella arviointilomakkeella vanhemmat saavat jatkuvaa tarkkaa tietoa lapsen harjoitettavista osa-alueista ja saavat mahdollisuuden tukea lastaan näillä alueilla kotona. (Puutio & Melantie 1997, 106.)

Oppilaiden arvioinnista saatu palaute ohjaa opetuksen suunnittelua ja antaa opettajalle mahdollisuuden toteuttaa oppilaslähtöistä ja joustavaa opetusta. O-luokalla on käytössä oma todistusmalli, jossa arvioidaan yksilöllisesti lapsen eri valmiuksia sekä työskentelytaitoja. Todistuksessa kuvataan oppilaan kielellisiä, matemaattisia, motorisia ja sosiaalisia valmiuksia sekä arvioidaan oppilaan työskentelytaitoja ja oppimisstrategioita. Kaikki oppilasta koskeva arviointi kootaan kasvunkansioksi. Laaja-alainen arviointi on tarpeen oppilaan koululaisidentiteetin tukemiseksi sekä tueksi tulevalle luokanopettajalle oppilaantuntemusta kehittämään. O-luokan opettaja pitää erityisen tärkeänä jatkuvaa arviointia koululykkäyslasterien opetuksessa. (Puutio & Melantie 1997, 104-107.)

## 5 VIHDOINKIN KOULUUN

O-luokan oppilaat siirtyvät koululykkäysvuoden jälkeen kouluun. Suurin osa oppilaista siirtyy yleisopetukseen. Lukuvuosina 1993-1996 opettaja on suositellut setsemälle oppilaalle 26:sta siirtymistä mukautettuun opetukseen O-luokkavuoden jälkeen. Näistä yhden oppilaan kohdalla suositukset toteutuivat. Päätöksen tekevät aina viime kädessä vanhemmat. (Puutio & Melantie 1997, 99.)

Lykkäyslasten kouluun siirtymisvaiheeseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Koulun kanssa tulisi aloittaa heti yhteistyö ja lapselle pyritään luomaan positiiviset odotukset koulua kohtaan. Tulevan opettajan kanssa olisi hyvä aloittaa yhteistyö mahdollisimman varhain. (Lummelahti 1997, 70.)

Maassamme on lykkäyslasten opetus perinteisesti järjestetty päiväkodissa kuusivuotiaiden ryhmässä. Tänä päivänä tilanne on muuttumassa lykkäyslasten kannalta parempaan suuntaan. Myös koulujen yhteyteen on perustettu pienluokkia, joissa pyritään ennaltaehkäisemään oppimisvaikeuksia tarjoten lapsen taitoja vastaavaa opetusta. Koulujen yhteydessä olevista pienluokista siirtyminen normaaliin luokkaan on helpompaa. (Lummelahti 1997, 81-82.)

Halttusen & Havun (1997) tutkimuksesta ilmeni, että koululykkäysvuoden aikana opitut koulun käytänteet helpottivat kouluun sopeutumista. Sosioemotionaaliseen sopeutumiseen koulussa vaikuttivat oppilas itse, luokkakaverit ja opettaja. Suurin vaikutus oli oppilaan omalla käyttäytymisellä ja fyysisillä ominaisuuksilla. Tutkimuksesta ilmeni myös koulutulokkaan lähipiirin yhteistyökykyisyyden tärkeys. Yhteistyökykyisyydellä on suora vaikutus oppilaan kouluun sopeutumiselle. Tiedonsiirron esiluokalta ensimmäiselle luokalle tulisi tapahtua luontevasti. (Halttunen & Havu 1997, 123-124.)

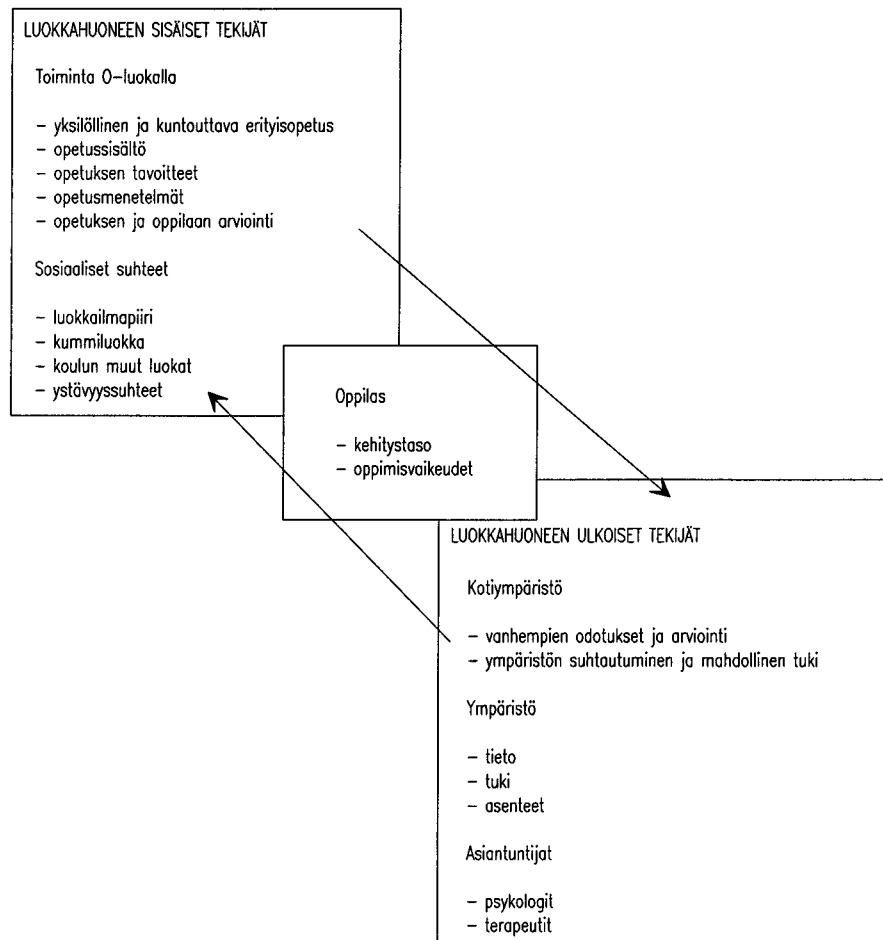
## **6 MIKSI JA MITEN TUTKIN ?**

### **6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata etnografista tutkimusmenetelmää käyttäen uutta, vaihtoehtoista opetusmuotoa koululykkäyslapsille. Tutkimus etenee ajallisena prosessina. Prosessi käynnistyy ympäristön huolestuessa lapsen kouluvalmiuksista ja etenee sijoittumiseen O-luokalle.

Prosessia kuvataan perheiden kokemusten kautta. O-luokan opetus oppilaan kuntoutuksessa vie prosessia eteenpäin, kunnes kevätlukukauden loppupuolella on perheen harkittava ja päätettävä lapsen todellinen koulumuoto. Tutkimuksessa kuvataan myös vanhempien kokemuksia lapsensa ensimmäisistä kouluvuosista yleisopetuksessa. Tutkimus pyrkii selvittämään myös asiantuntijoiden antaman tiedon ja ympäristön tuen merkitystä perheelle koululykkäysprosessin aikana.

Etnografisen tutkimuksen keskeisenä kiinnostuksen kohteena on käyttäytyminen suhteessa ryhmään ja sen merkityksen tulkinta ryhmän kulttuurin kannalta (Syrjälä 1988, 25). Tutkimus pyrkii hahmottelemaan O-luokan arkipäivää ja toiminnan tuottamaa kulttuuria sekä antamaan lukijalle mahdollisuus tulla osalliseksi tästä. Kuvioista 7 ilmenee O-luokan sisäiset ja ulkoiset tekijät sekä näiden välinen vuorovaikutus.



KUVIO 7. Kuvaus O-luokan arkipäivästä

Tutkimuksen tehtävät muotoiltiin seuraavasti:

1. Millainen on koululykkäysprosessi vanhempien näkökulmasta?
2. Miten perhe kokee O-luokkavuoden?
3. Millainen on koululykkäyslapsen perheen tuen tarve?
4. Millainen on O-luokan luokkakulttuuri ?
5. Millaisia kokemuksia perheellä on O-luokkavuoden jälkeisistä kouluvuosista ?

## 6.2 Etnografinen tutkimusmenetelmä

Etnografisella tutkimuksella tarkoitetaan ilmiön tutkimista siihen osallistuvien ihmisten kokemusten, näkemysten ja toimintojen kautta. Tutkimuksessa tarkastellaan sekä pieniä jokapäiväisiä asioita että elämän tärkeitä hetkiä tutkittavien elämässä ja ihmisten välistä yhteistoimintaa (Syrjälä & Numminen 1988, 25). Pyrkimyksenä on Syrjälän ja Nummisen mukaan kuvata, kuinka yksilöt havaitsevat, konstruoivat ja toimivat suhteessa sosiaaliseen ja taloudelliseen ympäristöön (Syrjälä & Numminen 1988, 27). Etnografisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ihmismielen prosessien ja merkitysten ymmärtäminen (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 77). Pääasiallisia aineistonhankintamenetelmiä ovat osallistuva havainnointi ja haastattelut (Syrjälä ym. 1995, 68). Apuna käytetään myös ääni- ja kuvanauhoitusta sekä valokuvausta (Syrjäläinen 1990, 16).

Etnografinen tutkimus liitetään usein fenomenologis-eksistentiaaliseen filosofiseen suuntaukseen. Erityisesti opetuksen tutkimuksessa on symbolisen interaktionismin vaikutus ollut merkittävä etnografiseen tutkimukseen. (Syrjälä ym. 1995, 74-76.)

Etnografinen tutkimus on myös naturalistista, kontekstisidonnaista, holistista, dynaamista, kuvailevaa ja tulkitsevaa. Etnografiassa korostuu etenkin ihmisryhmän sosiaalisen luonteen kuvaus ja tulkinta. (Syrjäläinen 1990, 16.) Taustalla on nähtävissä kuva ihmisestä konstruktivisena, aktiivisena ja tavoitteellisena oliona (Syrjäläinen 1991, 45).

Tutkijan rooli on etnografisessa tutkimuksessa aktiivinen (Syrjälä ym. 1995, 68). Tutkija on läheisessä ja avoimessa vuorovaikutussuhteessa tutkittavan kanssa. Tutkimusta suuntaa tutkijan oma persoonallisuus, arvot ja historia. Tutkijan rooli ja subjektiivisuus on nähty etnografisen tutkimuksen voimanlähteinä (Syrjäläinen 1991, 41). Tutkija pyrkii tutkimuksellaan herättämään keskustelua ja lisäämään inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä. Tutkija voi tutkimuksen välityksellä myös kritisoida ja pyrkiä muuntamaan vallitsevia käytäntöjä. (Syrjälä ym. 1995, 77-78.)

Etnografinen tutkimus ei pyri paljastamaan lopullisia totuuksia tai lisäämään tietoutta, vaan tutkimuksen päätarkoituksena on rakentaa tulkintaa, jossa tutkija liittyy yhteen teoreettisen tietämyksensä sekä oman ja tutkittavien näkökulmat (Syrjäläinen 1991, 39). Tulkinta on kerronnallista kuvausta, jonka kautta paljastuvat sosiaalisten ilmiöiden tarkoitukset ja merkitykset. Tulkinta auttaa ymmärtämään, mitä kaikkea vastaavanlaisiin tilanteisiin on

kytkeytyneenä ja miten eri asiat ovat yhteydessä keskenään. Tulkinta kehittyy koko tutkimusprosessin ajan (Syrjälä ym. 1995, 96.) Osuvan, syvällisen tulkinnan tuottaminen onkin etnografisen tutkimusprosessin keskeisin ja kunnianhimoisin tavoite (Syrjäläinen 1991, 35). Hyvään etnografiseen tutkimukseen sisältyy myös kulturaalista tulkintaa (Syrjälä & Numminen 1988, 26).

Etnografisessa tutkimuksessa olennaista on sen riittävä ajallinen kesto (Syrjäläinen 1990, 16). "Etnografinen tutkimus on pahimmillaan ja parhaimmillaan luova, pitkäjänteinen prosessi, joka sisältää jatkuvasti uusia käänteitä ja oivalluksia" (Syrjälä ym. 1995, 81).

### **6.3 Aineiston keruu**

Aineisto muodostuu kentältä kerätystä dokumentaarista materiaalista. Etnografisessa tutkimuksessa tärkeimpien aineistonkeruumenetelmien (haastattelut, havainnointi ja kenttämuistiinpanot) lisäksi materiaalia saadaan myös muilla tavoin esimerkiksi valokuvat, piirrookset ja havainnointipäiväkirja. (Syrjälä ym. 1995, 83-84.)

Tämän tutkimuksen aineistoa on kerätty syksystä 1995 kevääseen 1998. Aineiston keruu ajankohta on suhteellisen pitkä. Lukijalle apuna on taulukko 2 aineiston hankinnasta ajallisessa järjestyksessä. Aineistoa päästiin keräämään ensimmäistä tutkimusta varten, kun Kokkolan kaupungin koulutoimenjohtaja myönsi tutkimusluvan 2.10.1995 (Liite 1). O-luokan opettajan kanssa keskusteltiin tutkimuksen suorittamisesta heti kouluvuoden alkaessa ja opettaja suostui tutkimuksen toteuttamiseen luokassaan. Koululla vastaanotto oli lämpimän kiinnostunut ja läsnäolo sujui hyvin. Tutkimusympäristöön sopeutumista edisti O-luokan opettajan myönteinen ja kannustava suhtautuminen tutkimusta kohtaan. Tunneille osallistuminen sujui oman aikataulun mukaisesti, ilman tiukkoja sovittuja aikoja.

Ensimmäinen kontakti vanhempiin otettiin lähettämällä tiedote oppilaiden kotiin, jossa ilmoitettiin O-luokasta tehtävästä tutkimuksesta. Samalla kerroin osallistuvani vanhempainiltaan, jossa esiteltiin tutkimusta yksityiskohtaisemmin (Liite 2). Vanhempainillassa olivat läsnä kahdeksan oppilaan vanhemmat. Vanhempainillassa heille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja pyydettiin vanhemmilta kirjallinen lupa dokumentointiin valokuvien ja videon avulla.

Ennen vanhempainiltaa olin tavannut vanhemmat yökoulutapahtumassa. Yökoulu oli O-luokan ja kummiluokan yhteinen projekti, jossa oppilaat saivat osallistua erilaisiin työpajoihin (Liite 3). Itse toimin työpajassa, jossa huovutettiin villaa. Oppilaat tulivat työpajoihin ryhminä, joissa oli yksi O-luokan oppilas sekä kummiluokan oppilaita. Huovutuksen ohjaamisen ohella pystyin havainnoimaan yhteistyötä sekä tutustumaan oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa.

Järjestelmällinen aineistonkeruu aloitettiin havainnoimalla O-luokkaa. Havainnointi tapahtui lokakuun alusta 1995 helmikuun alkuun 1996. Havainnoinnista tehtiin kenttämuistiinpanoja ajallisessa järjestyksessä. Havainnointikertoja luokassa oli yhteensä yhdeksän, joiden kesto vaihteli kahdesta neljään tuntia. Näiden havainnointikertojen aikana seurattiin opetuksen kulkua ja oppilaiden työskentelyä ryhmissä. Luokkaan tutustuminen ja siellä havainnoiminen tuntui luontevalta ja sujui odotettua paremmin. Tähän vaikutti osaltaan se, että luokassa kävi usein vierailijoita. Välituntien aikana keskusteltiin O-luokan ja kummiluokan opettajan sekä avustajan kanssa kysymyksistä, jotka tulivat mieleen tunnin aikana. Tällaisia epävirallisia keskusteluja oli useita ja ne osoittautuivat antoisiksi. Syrjälä ym. (1995, 84) painottavatkin keskustelujen merkitystä ja tutkijoiden läsnäoloa tutkimuskohteessa.

Toinen keskeinen aineistonkeruumenetelmä oli haastattelut. O-luokan opettajaa haastateltiin heti syksyllä 1995 lukukauden alussa, jolloin keskustelimme tarkemmin oppilaista, heidän oppimisvaikeuksistaan sekä henkilökohtaisista opetussuunnitelmista. Toinen haastattelu tehtiin keväällä 1996, jolloin tehtiin yhteenvetoa kuluneesta kouluvuodesta opetuksen ja oppilaiden kannalta. Tähän haastatteluun osallistui myös kummiluokan opettaja. Opettajan kanssa käytiin myös lukuisia puhelinkeskusteluja ja keskusteluja, joista tehtiin muistiinpanoja jälkeen päin. Lisäksi haastateltiin lähihoitajaopiskelijaa, joka suoritti neljän viikon harjoittelujakson O-luokalla sekä kouluavustajaa. Toukokuussa 1996 haastattelin psykologia, joka on mukana arvioimassa lasten koulukypsyyttä. Tämä antoi tutkimukseen asiantuntijanäkökulman koululykkäyksestä. Näiden haastattelujen lisäksi haastattelin vielä yhtä vanhemmista keväällä 1998. Tämän haastattelun tarkoituksena oli saada lisää aineistoa tätä tutkimusta varten. Haastattelussa keskityin perheen ja lapsen tämän hetkiseen tilanteeseen koulussa ja kotona. Tätä haastattelua käytin apuna laatiessani kysymyksiä kyselylomakkeeseen, jonka lähetin muille tutkimukseen osallistuneille perheille.



Syrjälä ym. (1995, 86) pitää riittävän pitkää havainnointijaksoa edellytyksenä haastatteluille, jotta haastattelurunko rakentuisi oleellisista teemoista. Tämä ajatus osoittautui käytännössä todeksi. Vanhempien haastattelut tehtiin helmi-maaliskuussa, jolloin havainnointikertojen pohjalta nousi riittävästi teemoja haastattelujen perustaksi. Haastatteluihin osallistui kuuden oppilaan vanhemmista äidit sekä yhden lapsen osalta molemmat vanhemmat. Haastattelut sovittiin lähettämällä oppilaiden mukana haastattelupyyntö koteihin (Liite 4). Vanhemmat valitsivat sopivimman ajankohdan ehdotetuista päivämääristä. Haastattelut suoritettiin koululla. Haastattelutilanteet pyrittiin tekemään mahdollisimman luonteviksi ja vanhemmille annettiin heti haastattelujen alussa keskusteluaiheet (Liite 5), joten vanhemmat saattoivat itse vaikuttaa keskustelun etenemiseen. Haastattelujen alussa vanhemmilta kysyttiin lupa haastattelujen nauhoittamiseen, johon kaikki vanhemmat suostuivat. Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin. Vanhemmat suhtautuivat haastatteluihin myönteisesti ja pitivät aihetta tärkeänä. He olivat kiinnostuneita mahdollisuudesta vaikuttaa O-luokkaa koskeviin asioihin.

Toukokuussa -96 järjestettiin O-luokkaa käsittelevän kahden päivän informaatiotilaisuus Kokkolan kaupungintalolle. Informaatiopiste pystytettiin kaupungintalon aulaan. Tilaisuuden tavoitteena oli tehdä O-luokkaa tunnetuksi kokkolalaisille. Tilaisuudesta tiedotettiin seinälehtisten avulla sekä lähettämällä Kokkolan päiväkoteihin erilliset kutsut. Näitä informaatiopäiviä varten laadittiin O-luokasta kertova esite (Liite 6) sekä hankittiin O-luokan toiminnasta kertovia valokuvia. Tilaisuudessa olivat läsnä opettaja sekä kaksi O-luokan oppilasta, jotka esittelivät O-luokan arkipäivää sekä opetuksessa käytettävää materiaalia. Informaatiopäivät oli avoin tilaisuus kaikille, eikä kävijöiden lukumäärää rekisteröity. Vaikka tilaisuus ei ollut mikään yleisömenestys, oli se kuitenkin tärkeä osoitus tutkijan ja opettajan välisestä toimintamahdollisuudesta.

Saadakseni oppilasnäkökulman kummiluokkatoiminnasta laadittiin myös kummiluokan oppilaille oma kyselylomake (Liite 7). Kummiluokan opettaja toteutti kyselyn toukokuussa 1996.

Saadakseni tietoa O-luokkalaisten siirtymisestä ensimmäiselle luokalle sekä tutkimuksen luotettavuuden takia, suoritin kirjallisen kyselyn vanhemmille syksyllä 1996 (Liite 8). Yksi vanhemmista halusi tulla kirjallisen kyselyn sijasta haastatteluun. Haastattelu tehtiin lokakuussa 1996. Viimeinen kysely lähetettiin vanhemmille keväällä 1998 (Liite 9).

Tämän kyselyn tarkoituksena oli saada tietoa O-luokan oppilaiden tämän hetkisestä tilanteesta koulussa.

TAULUKKO 2. Yhteenveto aineiston hankinnasta ajallisessa järjestyksessä

<u>Ajankohta</u>	<u>Aineiston keruu</u>
LOKAKUU 95 – HELMIKUUN 96	O-luokan havainnointi
LOKAKUU 95	O-luokan opettajan haastattelu
MARRASKUU 95	Lähihoitaja opiskelijan haastattelu
HELMIKUU – MAALISKUU 96	Vanhempien haastattelut
MAALISKUU 96	O-luokan opettajan haastattelu
TOUKOKUU 96	Kummiluokan oppilaiden kysely
TOUKOKUU 96	Avustajan haastattelu
LOKAKUU 96	Vanhempien kysely
MARRASKUU 96	Psykologin haastattelu
HUHTIKUU 98	Vanhempien kysely
<u>Muuhun O-luokan toimintaan osallistuminen</u>	
SYYSKUU 95	Osallistuminen vanhempainilta
MARRASKUU 95	Osallistuminen yökoulutapahtumaan
TOUKOKUU 96	Informaatiotilaisuuden järjestäminen O-luokan toiminnasta

#### 6.4 Aineiston analysointi

Ajallisesti on vaikeaa erottaa aineiston keruuta ja analysointia toisistaan. Grönforsin (1982,145) mukaan kenttätyö ja aineiston analysointi täydentävät toisiaan. " Etnografisen tutkimuksen analysointi on kvalitatiivista sisällönanalyysia " (Syrjälä ym. 1995, 89). Onnistunut analysointi edellyttää tutkijan perehtyneisyyttä omaan aineistoonsa ja kirjallisuuteen, joka mahdollistaa tutkijan teoretisoinnin (Syrjälä ym. 1995, 89).

Aineiston keruun jälkeen keskityttiin tiiviisti kirjallisuuteen etsien erilaisia teoreettisia näkökulmia liittyen tutkimusaiheeseen. Kirjallisuuteen tutustuminen syvensi näkemystä aineistoa kohtaan. Aineiston käsittely aloitettiin kesällä 1996 litteroimalla ensimmäiset haastattelut, joita oli 11. Vanhempien lisäksi oli haastateltu luokka-avustajaa, harjoittelijaa, erityisopettajaa sekä kouluvalmiusarviointiin osallistuvaa psykologia. Aineistoon tutustuttiin lukemalla sitä läpi ja miettimällä sen suhdetta teoriaan ja keskittymällä aineistosta nousevaan perhenäkökulmaan.

Aineiston analyysia jatkettiin koodaamalla sen vanhempien haastattelujen kysymyksiä mukaileviin luokkiin. Tämän jälkeen ryhmittelemällä ja järjestelemällä uudelleen luokista muotoutui tarkempia teemoja. Teemoiksi muotoutuivat: huoli lapsen kouluvalmiudesta, kouluvalmiuden arviointi, vanhempien päätös lapsensa koulusijoituksesta ja arvioinnit O-luokkavuodesta. Vanhemmille keväällä 1998 tehdyn kyselyn pohjalta teemoiksi nousivat siirtyminen ensimmäiselle luokalle, O-luokalta saadut valmiudet sekä lapsen suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan tällä hetkellä. O-luokan luokkakulttuurin luokittelun lähtökohtana oli teoriasta noussut tavoite saada lukijalle ymmärrettävä kuva O-luokan toiminnasta. Luokittelu perustui kentämuistiinpanoihin ja pääasiallisesti opettajan haastatteluihin. Tuki ja tiedottaminen nousi teemaksi vanhempien haastattelujen pohjalta. Tähän vaikutti se, että O-luokka on uusi erityisopetuksen muoto paikkakunnalla ja koululykkäykseen kokonaisuudessaan ei ole kiinnitetty paljoakaan huomiota.

Alkuperäiset hahmotelmat aineiston painopisteistä ovat muuttuneet analyysin edetessä ja palatessani välillä vuoropuheluun teorian kanssa. Aineistosta nousseet teemat ovat tarkentaneet ja suunnanneet tutkimustehtäviä aineiston analyysin edetessä. Tutkimuksen teemat etenevät koululykkäysprosessia myötäillen. Tällä pyritään säilyttämään kosketus koululykkäysprosessin todellisuuteen ja varmistamaan luokittelun luotettavuutta. Kummiluokkalaisille tehty kysely analysoitiin kolmen kysymyksen osalta, jotka käsittelivät kummin tehtäviä ja kummin roolia O-luokkalaisen tukijana. Nämä kysymykset nousivat keskeisimmiksi tutkimuksen kannalta. Vastaukset luettiin läpi ja vastauksissa toistuneet tekijät ryhmiteltiin. Tarvittavat tulokset saatiin tästä ryhmittelystä, eikä analysointia jatkettu eteenpäin.

Tulosten tulkinnassa pyritään tutkittavaa kohdetta kuvaamaan teemojen ja käsitteiden tasolla. Etnografisessa tutkimuksessa tavoitteena on liittää tulosten tarkastelua laajempiin

yhteyksiin. Tässä tutkimuksessa tuloksia on tarkasteltu liittämällä ne sosiologisten ja psykologisten teorioiden yhteyteen.

### 6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen johtopäätösten ja todellisuuden vastaavuutta. Validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. (Goetz & LeCompte 1984, 221.) Sisäisellä validiteetillä tarkoitetaan eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden loogista suhdetta toisiinsa (Grönfors 1985, 174). Goetzin ja LeCompten (1984) mukaan sisäistä validiteettiä horjuttavat eniten tutkijan vaikutukset ja väärät johtopäätökset. Tutkijan vaikutukset sisäiseen validiteettiin näkyvät tarkkuutena aineiston keräämisessä, analysoinnissa sekä tutkijan roolin tiedostamisena. Sisäistä validiteettiä vahvistaa riittävän pitkä läsnäolo tutkittavassa kohteessa. (Goetz & LeCompte 1984, 221.)

Tässä tutkimuksessa aineistoa hankittiin usealla eri menetelmällä. Aineistonhankinta kesti ensimmäisen tutkimuksen osalta puolitoista vuotta ja jatkotutkimusta varten aineistoa hankittiin puolenvuoden ajan.. Vanhemmat olivat motivoituneita osallistumaan haastatteluihin. Ensimmäiset haastattelut suoritettiin perhekohtaisesti koululla ja vanhemmat määrittivät itse sopivan haastatteluajan. Lähtiessäni tekemään jatkotutkimusta huomasin, kuinka hyvä suhde vanhempiin oli saatu ensimmäisen tutkimuksen aikana. Vanhemmista yksi osallistui mielellään haastatteluun, vaikka aikaa edellisestä yhteydenotosta oli kulunut lähes kaksi vuotta. Tutkijan roolin kiinnitettiin erityisesti huomiota. Koululla käytiin havainnoimassa usein ja oppilaat tottuivat läsnäolooni. Varsinaiseen opetukseen ei kuitenkaan osallistuttu, koska se olisi kadottanut osan tutkijan roolista. Pieni etäisyys tutkimuskohteeseen auttaa kriittisten johtopäätösten tekemisessä. Tutkijan roolin tiedostaminen tuli keskeiseksi, koska vanhemmilta saatu palaute oli hyvin positiivista. Aineiston analysoinnissa pyrin huomioimaan koko aineiston ja välttämään aineiston yksipuolista tarkastelua. Tämä tulee esiin tuloksiin valituista lainauksista.

Ulkoinen validiteetti kertoo teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen (Grönfors 1985, 174). Goetz & LeCompte (1984) erottavat ulkoisessa validiteetissa vertailtavuuden ja siirrettävyyden. Vertailtavuudessa kiinnitetään huomiota käsitteiden, tutkimuksen eri osien, tutkimuskohteen ja sen ominaisuuksien kuvaamiseen ja määrittelyyn. Hyvän vertailtavuuden omaavaa tutkimusta voidaan verrata saman alueen

tutkimuksiin. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkijan käyttämien oman alan käsitteiden ja määritelmien määrää. Tämä auttaa tulosten siirrettävyyttä muihin yhteyksiin. (Goetz & LeCompte 1984, 228-229.)

Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan O-luokka tutkimuskohteena monipuolisesti ja tarkasti. Tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin on keskitytty huolella. Tällaisia käsitteitä ovat oppimisvaikeudet, yhteistoiminnallinen oppiminen ja kulttuuri. Tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ei ole esitelty yksityiskohtaisesti, koska se olisi edellyttänyt erittäin laajan ihmisjoukon kuvaamista. Tutkimuksessa käytetyt käsitteet kuuluvat kasvatustieteelliseen käsitteistöön. Tutkimuksen tarkka kuvaus mahdollistaa lukijan omat johtopäätökset. Lukijalle avautuu tällöin mahdollisuus yleistää tutkimustuloksia omien käsitystensä mukaisesti. Tällöin tutkimus on käyttökelpoinen.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan aineiston ristiriidattomuutta (Grönfors 1985, 175).

Reliabiliteetilla käsitetään myös toistettavuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 143).

Reliabiliteetti jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen reliabiliteettiin. Etnografisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota viiteen eri tekijään tutkimuksen ulkoista reliabiliteettia määriteltäessä. Näitä tekijöitä ovat tutkijan asema, informaattoreiden valinta, tutkimusolosuhteet, käsitteiden selkeä määrittely sekä aineiston keruu ja analysointi.

(Goetz & LeCompte 1984, 214.) Ulkoisen reliabiliteetin kannalta tutkimusprosessin tarkka raportointi on tärkeää, vaikka toistettavuutta onkin vaikea testata. Lukijalle tulisi vahvistua käsitys, että tutkimus ei perustu pelkkään tutkijan intuitioon. (Syrjälä & Numminen 1985, 143.)

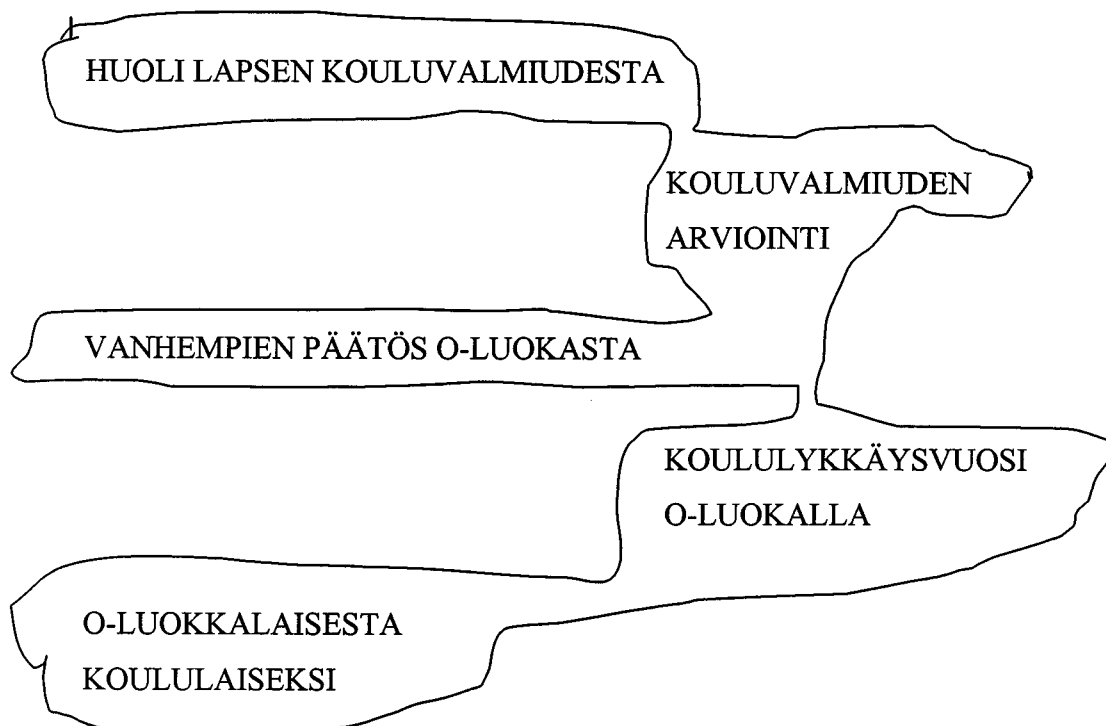
Aineiston ristiriidattomuutta ja myös sisäistä reliabiliteettia tukee se, että tutkimus on jatkotutkimus. Tutkimuksen ensimmäinen osa on tehty parityönä. Parityöskentely on mahdollistanut jatkuvan pohdinnan kokemuksista sekä johtopäätöksien tarkkuudesta. Havainnoinnin luotettavuutta on voitu vahvistaa havainnoimalla sekä yksin että yhdessä luokkahuoneen tapahtumia. Samansuuntaiset havainnot tukivat tutkimuksen aiheen kehittelyä ja edistymistä. Haastatteluja tehtiin myös sekä yhdessä että erikseen. Tämä mahdollisti haastattelujen joustavan toteuttamisen. Informaattoreiden valinnassa ei ollut vaikeuksia, koska kaikkien oppilaiden perheiden oli mahdollista osallistua tutkimukseen. Kahdeksasta perheestä haastatteluihin osallistui viisi perhettä. Oppilaista kaikkia havainnoitiin koulutyöskentelyn aikana. Myönteisten tulosten takia haastattelimme myös

kouluavustajaa, harjoittelijaa, psykologia sekä lähetimme kyselyt kummiluokan oppilaille. Lisäksi vanhemmille suoritettiin kaksi kyselyä O-luokkavuoden jälkeen. Toinen kysely oli heti O-luokkavuoden jälkeen ja kolmas kaksi vuotta O-luokkavuoden jälkeen. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Pyrimme kyseenalaistamaan alustavat johtopäätökset ja lisäämään tietoa sekä luotettavuutta. Sisäistä reliabiliteettia tukee haastattelujen nauhoittaminen ja kaiken haastatteluaineiston yksityiskohtainen litterointi.

Tässä tutkimuksessa eri menetelmin kerätty tieto on ollut yhdensuuntaista ja toisiaan vahvistavaa. Kaikkea kerättyä materiaalia on käytetty tutkimuksen tuloksiin. Aineiston ristiriidattomuus on auttanut tutkijaa johtopäätösten ja tulkintojen tekemistä.

## 7 TULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata perheiden kokemuksia lapsen koululykkäyksestä sekä lykkäysvuodesta O-luokalla. Aiheesta on tehty vähän aikaisempia tutkimuksia. Tämä tekee mahdolliseksi verrata tämän tutkimuksen tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin. Tämän tutkimuksen tuloksista muotoutuu monimuotoinen perheen ja koululykkäyslapsen kokema kasvun prosessi. Kuviosta 8 ilmenee O-luokan oppilaiden perheiden kulkema polku kohti koulua. Jokainen perhe käy läpi saman prosessin, mutta perheiden kokemukset ja tunteet vaihtelevat. Perheiden O-luokka kokemusten lisäksi tutkiN O-luokan ilmapiiriä ja kulttuuria yhdistäen tutkijoiden ja perheiden havainnot.



KUVIO 8. Polku kohti koulua

### 7.1 Koululykkäysprosessi vanhempien näkökulmasta

Tuloksista muotoutuu perheen ja koululykkäyslasten kokema prosessi. Jokainen perhe käy läpi saman prosessin, mutta perheiden kokemukset ja tunteet vaihtelevat.

## Huoli lapsen kouluvalmiudesta

Perheissä huoli lasten kouluvalmiuksista tulee ajankohtaiseksi viimeistään keväällä lapsen tullessa oppivelvollisuusikään. Päiväkodin henkilökunta yhdessä kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa arvioi lapsen kouluvalmiutta erilaisten testien avulla. Haastatteluihin osallistuneiden perheiden lapset olivat kaikki päiväkodissa ja aloite lasten kouluvalmiuksien arvioinnista tuli viidellä lapsella kuudesta päiväkodin taholta. Päiväkodin rooli prosessin käynnistäjänä on tärkeä ja vanhemmat suhtautuvat vakavasti päiväkodin henkilökunnan esittämiin jatkotoimenpiteisiin. Tutkimuksessamme yhden lapsen osalta kouluvalmiustestit suoritettiin äidin pyynnöstä. Päiväkodin havainnot lapsesta vahvistivat äidin huolen aiheelliseksi.

*" No, kyllähän se tuli sieltä tarhasta semmonen ajatus, että pitäis testata vielä ja kattoo sitä hommaa..... " Isä 1*

*" ...mut mun miehelle se oli hirveän vaikeaa. Se ei niinko hyväksynyt sitä ollenkaan. Se oli aivan se...meillä oli hirveä riita siitä, että mitä tässä on nyt tapahtumassa. Sen mielestä (lapsessa) ei ollut mitään vikaa." Äiti 2*

Vanhempien tunteet vaihtelivat järkytyksestä helpotukseen, kun he saivat ensitietoa lapsensa mahdollisista kouluvalmiuksiin liittyvistä vaikeuksista. Kahdessa perheessä epäilyistä huolimatta ensitieto oli todellinen *järkytys*. Se palautti mieleen lapsen syntymään ja varhaislapsuuteen liittyvät vaikeudet aiheuttaen huolta ja epätietoisuutta. Yhdessä perheistä ensitieto vaikutti voimakkaasti perheen jäsenten välisiin suhteisiin.

Suurin osa lapsista oli jo varhaisvuosien aikana ollut kuntouttavan toiminnan piirissä ja saanut erilaisia terapioiden. Koulun aloitus toi perheelle vääjäämättä uuden ongelman, johon oli löydettävä ratkaisu. Tietoisuus lapsen riittämättömistä kouluvalmiuksista on tosiasia, jota ei voi enää kieltää.

*" Nyt on tämmönen tilanne, että ei voi laittaa kouluun ja...sehän oli isku vasten kasvoja. Että sitte ne tuli tavallaan ne ajatukset taas mieleen sieltä alkuelämästä asti, ku ruvettiin löytämään näitä vikoja.. " Äiti 2*



*"Kyllähän se sillä tavalla tietenkin hirvee shokki oli silloin viime keväänä... Mikä tässä nyt sitten oikein onkaan, että onko tää nyt sitten kuitenkin sairas ja viallinen." Äiti 3*

Yhdessä perheessä aikaisemmat kokemukset koulun aloittamiseen liittyvistä vaikeuksista auttoivat ensitiedon vastaanottamisessa. Kahden perheen osalta ulkoapäin tuleva vahvistus lapsen vaikeuksista oli *helpotus* vanhemmille. Perheessä oli epäilty lapsen kouluvalmiuksia ja vanhemmilla oli pelkoja lapsensa koulunaloitusta kohtaan. Vanhempien epäilyjen osoittautuminen oikeiksi vaikutti heidän ensireaktioonsa aiheuttaen helpotuksen tunteen. Tämä ei kuitenkaan helpottanut vanhempien päätöksentekoa koulusijoituksesta.

*"... Oikein niinko helpottunut, että tiesi ettei ne oo pakko niinko sinne kouluun aatella, kun tuntui ettei. Itekin sen huomasi." Äiti 4*

Ensitietoa seuraa tiivis testausprosessi, eikä vanhemmille jää kovinkaan paljon aikaa pohtia saamaansa ensitietoa ja sen seurauksia.

### **Kouluvalmiuksien arviointi**

Testausprosessi edellyttää neljästä seitsemään käyntikertaa kouluvalmiustesteissä. Perheet kokevat testausprosessin melko raskaana, koska testausprosessi on hyvin tiivis, asiat etenevät nopeasti ja päätökset lapsen koulun aloituksesta tai koululykkäyksestä täytyy tehdä lyhyessä ajassa.

*"Se oli semmonen kuukauden prosessi, nii oli päätetty, että se siirtää koulua ja kaikki. Että se oli tosi raskas prosessi... Mä en haluais kenellekään kyllä, että kävis näin, että se tulee yhtäkkiä ja päätökset pitää tehdä yhtäkkiä ja kaikki." Äiti 2.*

*"Kyllä me käytiin kuule aika monta kertaa, ainakin kuusi kertaa mun mielestä, oli varmasti, aika monta kertaa." Äiti 4.*

Testaustulokset selkeyttivät perheiden päätöksentekoprosessia osoittaen lapsen heikkoudet ja vahvuudet ja antaen uudet lähtökohdat kouluratkaisun tekemiselle. Kouluvalmiustestien tulokset auttoivat osaltaan vanhempia hyväksymään koululykkäyksen. Asiantuntijat jakoivat tietoa lapselle tarjolla olevista vaihtoehdoista lapsen kuntoutusta ajatellen.

Vanhemmille asiantuntijoiden välittämä tieto ja tuki oli ensiarvoisen tärkeää päätöksentekoprosessin kannalta. Tietoa jakoivat psykologit, erityislastentarhanopettajat ja päiväkodin henkilökunta.

*"... Kaikista parhaan mie sain täältä päiväkodista, just tään rohkaisun tähän hommaan ja kaikkee. " Äiti 3.*

*" Kyllä me lykkäyslasten kanssa puhutaan näistä vaihtoehtoista. " Psykologi.*

Tutkimuksen kaikki perheet saivat tässä vaiheessa ensimmäisen kerran tietoa O-luokasta. Vanhemmille O-luokka oli vieras asia aiheuttaen ennakkoluuloja, mutta toisaalta antoi lisää mahdollisuuksia lapsen tulevaisuuden suhteen.

*" Mä olin kuullu siitä niinkö puhuttavan joskus, mutta ei niinkö periaatteessa mitään tietoa." Äiti 2.*

*" Ei mä ainakaan tienny yhtään mitään. Mulle tuli ihan ensimmäisen kerran siellä, siellä vastaan ja vähä heti ajatteli, että mikähän apuluokka se on tuo, koska ei sitä... ei ollu mitään tietoa." Isä 1*

*" Joo aivan vieras. Niin, että ei tota sehän tuli heti ekana mieleen, että se on joku tommonen... niin kuin nyt tota kehitysvammaisten koulu tai joku semmonen. Totta kai se tuli, koska en mä oo kuullu siitä ikinä mittään. " Äiti 3*

*"...ja siitähän tuli sitten kotiin tiedote, että pääseekö tänne O-luokalle." Äiti 4*

Testausprosessin päätyttyä vanhempien oli tehtävä valinta lapsen koulun aloittamisen suhteen. Vaihtoehtoina vanhemmilla olivat lisävuosi päiväkodissa, lykkäysvuosi O-luokassa tai koulun aloittaminen ensimmäisellä luokalla. Päätöksentekoa vaikeutti myös tilanteen epäselvyys. Vanhempien valitessa O-luokka koululykkäyspaikaksi ei kuitenkaan varmistanut pääsyä O-luokalle. Varmistus O-luokalle pääsystä tuli vanhemmille kotiin kesän alkupuolella.

## Vanhempien päätös: O-luokalle

Vanhemmat päättävät lapsen koulun aloittamisesta tai lykkäämisestä. Mikäli koulun aloitusta lykätään, vanhemmat ratkaisevat kuinka lykkäysvuosi käytetään. Asiantuntijat antavat suosituksia vanhemmille ratkaisun tekemisen tueksi.

*"Ja joskushan me joudutaan siihen tilanteeseen, että vaikka kaikki olisivat sitä mieltä, että lapselle olisi ehdottomasti hyvä lykkäys ja hyvä nimenomaan O-luokka, niin vanhemmat laittavat lapsen normaali luokalle välittämättä näistä ja vanhemmillahan on siihen tietysti oikeus, että näähän on niin kuin suosituksia. Että mehän ei voida pakottaa. Se on niin kuin vanhempien valinta sitten." Psykologi*

Tutkimuksessa ilmeni tiettyjä tekijöitä, jotka vaikuttivat päätöksentekoprosessiin ja O-luokan valintaan. Suurin osa vanhemmista mainitsee *ympäristön vaikutuksen* päätöksentekoon. Lapsen koululykkäyspäätöstä jarrutti vahva koulunaloitustraditio eli ajatus koulunaloittamisesta seitsemänvuotiaana.

*"... kumminki tottunu siihen, että se perinteinen, että tietynikäisenä mennään kouluun..." Isä 1.*

Ympäristöltä toivottiin *rohkaisua* päätöksen tueksi, mutta käytännössä vanhemmat joutuivat vahvistamaan itseään ympäristön paineita vastaan ja perustivat ratkaisunsa siihen mikä olisi *lapselle parasta*. Lähes kaikille vanhemmista alkoivat testaustulosten kautta vähitellen hahmottua lapsen vaikeudet ja vanhemmat alkoivat pohtia lapsen suoriutumista koulussa. Vanhemmat suhtautuivat koulun aloittamiseen vakavasti, he tiedostivat koulun vaatimukset ja olettivat lapsensa kohtaavan *vaikeuksia koulussa*. Heillä oli pelko, että lapsi jää jälkeen opetuksessa, pelko kiusaamisesta ja pelko ettei lasta kyetä ottamaan riittävästi huomioon suuressa luokassa. Näistä seikoista johtuen vanhemmat alkoivat miettiä erityisluokan tarjoamia mahdollisuuksia heidän lapsilleen.

*"... koska ekaluokalta aattelee, että sun on pakko oppia ne asiat." Äiti 2.*

*"Ja sitten se ennen kaikkea, että jos lapsi ois pantu ekaluokalle, niin ei ois varmasti pärjänny..." Äiti 3.*

*" Sitä voi tietää, että on isot luokat niin. Tuntuu, että hirveältä kun sinne pitää pistää." Äiti 4*

O-luokan valintaan koululykkäyspaikaksi vaikuttivat useat eri tekijät, jotka voidaan jaotella opetuksellisiin, lapseen liittyviin sekä sijaintiin liittyviin tekijöihin. Tutkimuksessa ilmeni, että vanhemmat pitivät lapselleen tarpeellisena O-luokan tarjoamaa *yksilöllistä opetusta* pienessä ryhmässä.

*" Kyllä se voi olla hyvä vaihtoehto, että lapsia on vähän, että opettaja keskittää keskittyä sitten jokaiseen." Äiti 5.*

*" Et sillai niin kuin se mun mielestä on kauheen yksilöllistä ja hyvää... ja mulla on se kokemus, että kaikilla vanhemmilla on ollu siitä vain hyvää sanottavaa, sitten kun he ovat sinne lapsensa laittaneet." Psykologi*

O-luokan *opetus* on kuntouttavaa erityisopetusta, johon liittyy kiinteästi erilaiset terapiat lasten tarpeiden mukaan, kuten toiminta- ja puheterapia. Vanhemmat pitivät tätä seikkaa merkittävänä. Paluu päiväkotiin vaihtoehtona ei ollut houkutteleva, koska lapset olivat jo käyneet esikoulun ja päiväkodilla ei ole mahdollisuutta vastaavaan kuntouttavaan opetukseen.

*" ... toinen vaihtoehto ois ollu tarha tai kotona, mä sanoin, ei missään nimessä, että tarhasta ei ois ollu enää mitään hyötyä sille... " Äiti 2*

*" Kyllä mä niinkö odotin sitte tosiaan sitä, että lapsi sais sitä toimintaterapiaa ja puheterapiaa ja kaikkea tämmöstä... tuo luokka on kuitenkin semmonen, että siellä otetaan huomioon näitä asioita" Äiti 2*

*" Ja O-luokka on tietysti ihan paras vaihtoehto silloin, jos ajatellaan, että lasta täytyy vielä kuntouttaa ja hänen kehitystään tukea, niin kyllä O-luokka on silloin." Psykologi*

*Lapseen liittyvät tekijät*, jotka vaikuttivat O-luokan valintaan olivat lapsen mahdollisuus kypsymiseen, mahdollisuus harjoitella puuttuvia kouluvalmiuteen liittyviä taitoja sekä mahdollisuus koululaisen roolin omaksumiseen.

*"... se vähän saa niitä lähtökohtia hiottua paremmaks... että sitte se koulunaloitus tulis oleen mahdollisimman helppo... sitten onhan se, sitte kumenee nämä, jotka on jo tottunu koulurytmiin ja tämmöseen, nii onhan ne ihan erilaisia, mitä on ne, jotka suoraan tarhasta tulee tai kotoa." Isä 1*

*" No mä odotin sen, että se kypsyis, koska se ei ollu koulukypsä mun mielestä... se kypsyis siinä ja tulis se koulurytmi ja kaikki tämmöset." Äiti 2*

O-luokan sijainti näytti tutkimuksen mukaan myös vaikuttavan sen valintaan. O-luokan sijainti keskellä kaupunkia yleisopetuksen yhteydessä merkitsi paljon vanhemmille. Osana yleisopetuksen koulua O-luokka koettiin vähemmän laimaavana.

*" Just se. Se on niinku tärkeä, että jos se olis jossaki... yksin... ne vietäis johonkin tuota ei olis muita oppilaita, ni se olis ihan eri asia. Ei olis sitä koulua siinä." Isä 1*

*" Se on hieno homma, että ne on ottanu tään O-luokan, että se ei oo mikään semmonen.. erillinen, vaan et se on täällä ja se on hyvä ku täällä isolla puolella, niin oppii olemaan isolla puolella." Äiti 2*

Päätöksenteko ei ole vanhemmille helppo asia. Se vaatii vanhemmilta pohdintaa. Ratkaisun tekemiseen vaikuttavat monet tekijät. Perheen tutustuminen keväällä O-luokkaan tuki vanhempien tekemää päätöstä, mutta pohdinta oikeasta päätöksestä jatkui pitkälle kesään ja aina syksyyn saakka. Vanhemmat pohtivat oliko heidän tekemänsä ratkaisu oikea vai olisiko heidän lapsensa pärjännyt yleisopetuksessa. Näitä ristiriitaisia tunteita vahvistivat myös ympäristön odotukset ja perheen saaman tuen puute. Vanhemmat kokivat olevansa yksin ratkaisun edessä.

*" ...oonko mä nyt kuitenkin tehnyt väärän ratkaisun? Oisko se kuitenkin kyennyt olemaan ekaluokalla?...et tavallaan se koko kesän jatku semmonen jonkunlainen pohdiskelu ja puhuminen siitä, että ollaanko nyt kuitenkaan tehty oikea ratkaisu." Äiti 2*

*" Silloinhan me käytiin täällä tutustumassa silloin kesällä... silloin se yks kerta oltiin täällä ja...se opettaja kertoi tästä minkälainen toiminta tai min-*

*kälaista täällä on. Sitten sitä oikein oli helpottunut vielä, kun näki ja olihan se niin ihana tuo opettaja... " Äiti 4*

## **7.2 Perheiden kokemuksia O-luokkavuodesta**

### **- " Ei voi suurempaa lahjaa olla "**

Kaikki vanhemmat pitivät O-luokkavuotta antoisana, kehittäväenä ja onnistuneena ratkaisuna lapselleen. Vanhemmat antoivat pelkkää positiivista palautetta opetuksesta, opettajasta ja koko toimintaperiaatteesta.

*" Niin, että koska tää on niin hieno systeemi. Pitkälle kehitetty ja toimiva ja hyvin toimiva tää systeemi, niin ettei sitä vain lopetettaisi. Melkein vois ajatella, että sinne käytäisiin kilvoittelua, että kuka sinne pääsee, jos ne ymmärtäis mitä se on." Äiti 2*

*"Muistot ( O-luokasta ) ovat positiivisia, iloista, riemukasta, rehellistä, avointa työskentelyä, jossa lapsen etu oli ensisijalla. Opettaja teki töitä. " Äiti 6*

Ihmettelin, mikä on näin onnistuneen erityisopetuksen taustalla. Vanhemmat korostivat seuraavanlaisia tekijöitä, jotka he kokivat hyvän O-luokkavuoden voimavaroiksi: Lapsen tyytyväisyys ja koululaiseksi kasvaminen, lapsen edistyminen ja kehittyminen, tyytyväisyys O-luokan toimintaan ja yhteistyö vanhempien ja opettajan välillä.

*Lapsen tyytyväisyys ilmenee myönteisenä asenteena koulua, O-luokkaa ja koulukavereita kohtaan. Lapsi kokee olevansa koululainen ja käyttäytyy sen mukaisesti.*

*"...mun mielestä se pitää sitä kouluna ihan samallalaila ko... ei sitä sillälailla ajattele, että onko se koulu tai ei...aamalla lähetään reppu selässä ja ihan niinku koululaiset." Isä 1*

Koulunkäynti on kivaa ja lapsi on hyvin motivoitunut. Luokan ilmapiiri on positiivinen ja suhtautuminen koulunkäyntiin ja oppimiseen on aktiivista.

*"...kaikki aika motivoituneita... ne on kyllä kiva ryhmä, että sehän tekee paljon se ryhmä." Äiti 2*

*"Lapsikin monesti puhuu siitä O-luokasta. Muistatko, kun tehtiin niin ja O-luokalla oli kiva, kun tehtiin näin ja... se itekin puhuu siitä, että hän on ollu O-luokalla." Äiti 2*

Tärkeä tekijä vanhempien tyytyväisyyden taustalla on lasten *edistyminen ja kehittyminen* O-luokkavuoden aikana. Vanhempien mukaan lapsi on saavuttanut merkittävästi lisää itseluottamusta ja itsevarmuutta.

*"No, on minun mielestä muuttunu ainakin sillai, että niintä on tullu paljon semmoisia niinku itsenäisempiä jotenkin ja reippaampia." Äiti 4*

*"Varmasti on se itsetuntokin noussut tän vuoden aikana hyvin paljon... sillähän oli se just, että hän ei pärjää eikä hän ossaa...semmonen oli tota syksyllä ja kesällä...sitten se sano näin, että onko siellä muillakin luokilla yhtä helppoa kun tässä O-luokalla... tää onkin nyt helppoa." Äiti 3*

Lasten kielellisissä taidoissa ja puheessa tapahtui paljon edistystä vuoden aikana. Vanhemmat seurasivatkin tarkasti lasten kielellisten taitojen kehitystä, jota oli helppo havainnoida. Vanhemmista kielelliset taidot olivat merkittäviä ja kaivattuja taitoja koulumaailmassa. Yleisesti vanhemmat olivat tyytyväisiä koulutaitojen kehittymiseen ja kouluvalmiuteen O-luokkavuoden loputtua.

*"Niin joo ja tota sillähän se ärrä. No nyt ossaa, jouluna osaa sanoa sen... kyllä ossaa sanoa oikeinkin." Äiti 3*

*"Että siinä mielessäkin se tuki hirveesti se O-luokka, että sieltä löydettiin niitä kirjaimia, mitkä oli hukassa." Äiti 2*

*"Kyllä munkin mielestä kielellisesti on mennyt eteenpäin." Äiti 1*

*"... koska enemmän mä pelkäsin sitä, että jos se menee ekaluokalle, sitä ruvetaan kiusaamaan. Ku ei osaa "ässää" eikä "ärrää" ja että ei opi lukemaan tämmösiä." Äiti 2*

Vanhempien tyytyväisyys *opetukseen* tuli ilmi lapsen kehittymisen ja hyvinvoinnin kautta. Vanhemmat luottivat opettajan ammattitaitoon, eivätkä tunteneet tarvetta perehtyä yksityiskohtaisesti opettajan käyttämiin opetusmenetelmiin.

*" No, sehän on aivan mahtavaa, että silleen eihän tota, enhän mie sillä lailla ossaa arvostella, mutta kun on niin kaiken näköistä... ja sehän on niin monipuolista, sillä tavalla että monennäköistä toimintaa...kyllähän tommoset ammatti-ihmiset tietää justiin." Äiti 3*

Vanhempia miellytti opetuksessa sen vaihtelevuus, konkreettisuus, virikkeellisyys ja yksilöllisyys. Opetuksen vaihtelevuutta ja virikkeellisuutta lisäsivät vaihtuvat teemat, koulun runsas ulkopuolinen toiminta sekä omaperäisyys ja toiminnallisuus opetuksen toteuttamisessa, esimerkiksi ruuanlaitto luokassa sekä luokan omassa ammeessa kylpeminen. Opetuksen elämyksellisyys toi koulunkäyntiin väriä ja sisältöä motivoiden oppilaita oppimiseen. Opetus on selkeästi eriytetty lapsen tarpeiden mukaisesti pyrkien vastaamaan oppilaan vaikeuksiin tarjoamalla yksilöllistä ja konkreettista opetusta.

*"...justiin ku mä katoin tonne luokkaan, niinhän jokainen vähä teki eri... jotku väritti ja jotku teki laskentatehtäviä...että ottaa niinkö oppilas vähä erilailla..." Isä 1*

Kummiluokkatoiminta sai positiivista palautetta vanhemmilta. He pitivät tärkeänä kummiluokkatoimintaan liittyvää sosiaalista kanssakäymistä, huolenpitoa ja auttamista. Päivittäinen, avoin työskentelytapa miellytti vanhempia. Se toi vaihtelua koulunkäyntiin. Kummiluokkatoiminta mahdollisti sosiaalisten taitojen harjoittelun turvallisessa ympäristössä ja tuki lapsen omatoimisuuden kehittymistä sekä antoi itseluottamusta. Vanhemmat näkivät kummiluokkatoiminnan väylänä saavuttaa hyväksyntää kouluyhteisössä.

*" Kummiluokkatoiminta? Se on aivan mahtava juttu. Melkein joka päivä tulee kotia tietoa, mitä on kummien kans tehty...must se on niinko mukava, et ne pystyy mennä sinne luokkaan... et sulla on semmonen itseluottamus, et sä voit mennä sinne kesken tunnin, joka musta tuntuu aivan hirveeltä." Äiti 2*  
*" Joo minusta se on aivan ihana kans. Lapset niin kuin ite tykkää siitä. Ne puhuu aina näistä kummiluokan ja niistä kavereista." Äiti 4*



Kummiluokan oppilaille tehdystä kyselystä ilmeni, että he pitivät tärkeimpinä kummin tehtävinä O-luokkalaisten auttamista, kannustamista ja huolehtimista. Auttamistilanteina kummit mainitsivat keskeisimpinä riitojen selvittelyn välitunnilla, koulutaksiin saattamisen, koulutehtävissä auttamisen sekä kenkien sitomisessa avustamisen.

Vanhemmat pitivät opettajan luomaa avointa toimintaperiaatetta ja lämmintä ilmapiiriä arvokkaana lähtökohtana *yhteistyölle*. Yhteistyö oli luontevaa ja välitöntä. Vanhemmat olivat usein yhteydessä opettajaan ja kokivat saavansa tukea opettajalta. Yhteistyötä tehtiin järjestämällä vanhempainiltoja sekä tapahtumia, joihin vanhemmat osallistuivat, esimerkiksi yökoulu. Lisäksi käytössä oli kodin ja koulun välillä kulkeva reissuvihko.

*" On aina voinu soittaa sitten ja... monesti on joutunutkin soittamaan, jos on ollu joku epäselvä asia." Äiti 4*

*" Opettajan ja perheen välinen yhteistyö hyvää, avointa. En olisi tarvinnut apua tai tukea enempää." Äiti 6*

Runsas palaute lapsen edistymisestä oli vanhemmille arvokasta tietoa. Vanhemmat saivat palautetta sekä kesken lukukauden että lukukausien päätteeksi.

### **7.3 Tuki ja tiedottaminen koululykkäysprosessissa**

Tutkimuksesta ilmeni, että tieto ja tuki olivat perheelle tärkeitä tekijöitä koululykkäysprosessissa. O-luokan toimintaa ei tunneta paikkakunnalla laajalti. Myöskin koululykkäyksestä yleisesti keskustellaan vähän, tosin koululykkäyslasterien kuntoutukseen on alettu nykyään kiinnittää yhä enemmän huomiota. Prosessin alkuvaiheessa tietoa koululykkäyksestä sekä O-luokasta on saatavissa asiantuntijoilta. Asiantuntijoina ovat erityislastentarhanopettajat, psykologit sekä O-luokan erityisopettaja. Erityislastentarhanopettajat informoivat O-luokan toiminnasta päiväkodin henkilökuntaa. Ensietiedon antajina ja perheen tukijoina päiväkodin henkilökunnalla on tärkeä rooli.

*"... kyllä niillä päiväkotiki ihmisillä on hyvin suuri asiantuntemus... et kyllä mä luulen, että just elton (erityislastentarhanopettajan) ansiosta se tieto on varmaan erittäin hyvin mennyt perille. Et kyllä he informoivat varmaan siellä." Psykologi*

Myös psykologit toimivat tiedottajina. He suosittelevat vanhemmille lapsen sijoittamista O-luokalle, mikäli testaustulokset tukevat koululyykkäystä ja O-luokalle siirtymistä. O-luokan erityisopettaja antaa tietoa sekä vanhemmille että lähiympäristölle O-luokan toiminnasta. Tieto on erityisen tärkeää päätöksentekovaiheessa, koska vanhempien ja heidän lähiympäristönsä tieto O-luokasta on vähäistä. Vähäinen tietämys O-luokkavuoden alussa vaikeuttaa ympäristön mahdollisuutta toimia perheen tukena. Kuitenkin alkuvaiheessa lähiympäristön tuki on perheelle erityisen tärkeää. Tiedon puute aiheuttaa lähiympäristössä ongelmia tilanteeseen suhtautumisessa. Sukulaiset ja ystävät eivät tiedä, kuinka koululyykkäykseen tulisi suhtautua. He eivät tiedä minkälaisesta erityisluokasta on kyse.

*"Olihan se aluksi kriisi tietenkin. Puhuminen, kun sai puhua ja on saanut puhua edelleen siitä...Elikä semmonen ystävien tuki oli hirveen tärkeä, koska oli semmosia ihmisiä, jotka ymmärsivät sen tilanteen ja oli semmosina tukihenkilöinä, joille pysty puhumaan. Onneks oli semmosia ihmisiä." Äiti 2*

Kun perhe saa kokemuksia ja tietoa O-luokasta, he alkavat itse välittää tietoa ympäristöön ja pyrkivät muuttamaan asenteita sekä saamaan hyväksynnän omille ratkaisuilleen. Vanhemmat pitivät O-luokasta tiedottamista tärkeänä tehtävänä. Moni vanhemmista toivoi, että voisi tiedottamisellaan auttaa tulevien O-luokkalaisten vanhempia. Tiedottaessaan muille vanhemmat samalla myös selvittivät itselleen, mikä O-luokka oikein on ja mitä heidän lapsensa siellä tekevät ja saavuttavat. Kukaan näistä vanhemmista ei hävennyt kertoa muille kokemuksistaan.

*"... mä oon yrittäny kaikille sanoa, ett varmaan ihan kyllästymiseen asti mä oon puhunu siitä O-luokasta. Mutta harvapa tietää mikä se on, että siitä liian vähän tiedotetaan. En tiedä, mikä siinä on sitte, että se ei oo niinku lyöny itteään läpi ihmisten tietoisuuteen..." Äiti 2*

*" Siitä varmasti ihmiset aika vähän tietää. Et monikaan ei ees tiä mikä on O-luokka. Täällä Kokkolassakaan, varsinkaan sitten missä tämmöstä ei oo. Kaikissa paikoissahan ei oo." Äiti 3*

*" No, ei ne nyt välttämättä niin hyvin tiedä. Aina pitää vähän selittää, jos tulee jotain puhetta. Ei oo tietoa." Äiti 4*

Vanhemmat kokivat O-luokkavuoden aikana syntyneen keskinäisen yhteistyön erityisen antoisaksi. Yhteistyötä lisäsi yhteenkuuluvuuden tunne eli vanhemmat kokivat olevansa samanlaisessa tilanteessa. Pieni luokkakoko mahdollisti joustavan ja intensiivisen toiminnan. Vanhemmat eivät kuitenkaan kokeneet yhteistyötä velvoittavana ja osa vanhemmista vetäytyi tiiviistä yhteistyöstä.

*" ...loppukeväästä näitten vanhempien kanssa ruvettiin olemaan enemmän yhteydessä ja toistemme kanssa puhuminen selvitti hirveesti näitä asioita. Mehän ollaan kesälläkin tavattu." Äiti 2*

*"... sanotaan, että se joka ite on kokenu sen pystyis ehkä enemmän antaa semmoselle, joka miettii sitä." Äiti 2*

*" ...että se olis aika hyvä keino. Että se ei ole niin kuin opettajien kehumaa, eikä meidän kehumaa, vaan ihan niiden vanhempien kehumaa." Psykologi*

O-luokkavuosi on lyhyt aika tiedottamisen ja tuen saannin kannalta. Vanhemmat tarvitsisivat tukea ja tietoa heti, kun lapsen kouluvalmiuksiin kohdistuvat epäilyt tulevat esiin. Tässä vaiheessa tukea tarvitaan erityisesti asiantuntijoilta. Vanhemmat eivät tällöin vielä tunne toisiaan, joten vanhempien keskinäinen tuki ei ole vielä mahdollista.

#### **7.4 O-luokan kulttuuri**

Etnografista tutkimusta määrittäviä periaatteita ovat tutkittavan kulttuurin totuudenmukainen kuvaus (Syrjälä & Numminen 1988, 32) ja Waxin (1971) korostama tutkijan luoma kulttuurinen ymmärrys, joka syntyy vuorovaikutuksessa tutkittavaan yhteisöön (Bogdan & Biklen 1992, 39). Wax näkee kulttuurisen ymmärryksen prosessina,

joka kehittyy tutkijalle kenttätöiden aikana tutkittavassa yhteisössä. Tutkija oppii ymmärryksen kautta tulkitsemaan yhteisön tapoja, käyttäytymistä ja kielellisiä ilmauksia sekä osaa käsittää niiden merkitykset. (Bogdan & Biklen 1992, 39.) Ymmärtääkseen yhteisön jäsenten käyttäytymistä tutkijan tulee ymmärtää kulttuurin vaikutus jäsenten käyttäytymiseen. (Pellegrini 1991, 117.) Kouluissa on oma kulttuurinsa. Koulukulttuurilla tarkoitetaan koulun ja sen työyhteisön jakamia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, odotuksia, normeja, myyttejä, tarinoita ja rooleja. Näiden vaikutusta koulun toimintaan ei aina tiedosteta. "Koulun kulttuuri on kuin näkymätön käsikirjoitus, jonka mukaan koulu toimii." (Kohonen & Leppilampi 1994, 61.) Kulttuurilla laajemmin käsitetään kaikki ihmisten tuottama käyttäytyminen ja tietämys (Goetz & LeCompte 1984, 15).

Tässä tutkimuksessa luokkayhteisö muodostuu yhdeksästä oppilaasta sekä erityisluokanopettajasta ja koulunkäyntiavustajasta. Luokkayhteisö toimii yleisopetuksen yhteydessä osana laajempaa kouluyhteisöä. Pyrin tässä kuvaamaan luokkakulttuuria ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Luokkakulttuuri avautui meille tutkimusprosessin myötä vähitellen. Aluksi luokan toimintamallit hämmensivät ja saivat meidät uteliaiksi. Mennessäni luokkaan en aavistanut mitä siellä on milloinkin tekeillä.

Luokkakulttuurin keskeisiksi osatekijöiksi nousivat fyysinen ympäristö, oppilaiden ja opettajan käyttäytyminen ja toiminta sekä oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus. Myös kummiluokan kanssa tehty yhteistyö vaikutti O-luokan kulttuuriin. O-luokka fyysisenä ympäristönä oli koulumainen ja viihtyisä. Koulumaisuutta luokkaan toi oppilaiden pulpetit, liitutaulut sekä luokan perällä oleva opettajan pöytä. Viihtyisyyttä ja omaleimaisuutta luokkaan toivat viherkasvit, matot, oma kylpyhuone, lelut ja luokan perällä oleva pöytä ja tuolit vierailijoita varten. Oppilaiden pulpeteista oli muodostettu kolme kolmen pulpetin ryhmää ja opettaja istui luokan edessä jakkaralla. O-luokasta oli kulku eteisen kautta koulun aulaan, jota käytettiin opetustilana.

*"O-luokka on kodikas; matot, kukkia, vihreäksi maalatut seinät, lasten töitä seinillä, pelejä ja leluja hyllyssä runsaasti. Opettaja kertoi, että luokkahuoneisto on kunnostettu yhdessä vanhampien kanssa." ( Kenttämuistiinpanot 2.10.1995)*

*"Luokkaan saapuessani oppitunti oli menossa. Opettaja selitti urakatyöskentelyn yksittäisten urakkojen sisältöä. Urakoita oli noin 20 ja ne vaihtelivat oppilaiden mukaan...He saivat tehdä urakkansa omassa tahdissa ja valita itse järjestyksen."*  
(Kenttämuistiinpanot 30.1.1996)

Tilat mahdollistivat opetuksen eriyttämisen. Opettaja jakoi usein oppilaat ryhmiin käyttäen hyväksi tiloja. Pulpettien ryhmittely perustui opetuksen järjestämiseen yhteistoiminnallisten periaatteiden mukaan. Luokkaympäristön koulumaisuus ja kodinomaisuus muistuttivat oppilasta koulumaisesta työskentelystä tarjoten samalla lämpimän ja välittömän ilmapiirin. Eriyttämistä tapahtui myös oppilaiden oppimisvaikeuksien mukaan. Tyypillinen tilanne luokassa oli sellainen, jossa oppilaat työskentelivät kukin oman tehtävän parissa. Opettaja teki esimerkiksi jokaiselle oppilaalle omat urakat, jotka vastasivat oppilaan oppimisvaikeuksia.

*"Tunnin lopulla opettaja antoi ohjeet seuraavaa tuntia varten. Oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, josta toinen menee aulaan tekemään ympyrän lempivärillään minä-kirjaan liitettäväksi ja toinen ryhmä jää luokkaan tekemään hahmotustehtävän loppuun ja lisäksi matematiikan harjoituksia. Tehtäviin määrättiin vastuuhenkilöt."* (Kenttämuistiinpanot 18.1.1996)

O-luokan sijainti yleisopetuksen yhteydessä loi koulumaiset puitteet toiminnalle. O-luokan oppilaat noudattivat koulun aikatauluja ja käyttivät yhteisiä tiloja ja materiaaleja yleisopetuksen kanssa sekä osallistuivat koulun yhteisiin tapahtumiin.

*"...näähän ottaa ihan osaa niinku tään koulun muuhunkin toimintaan. Että se ei oo mikään eri luokka siellä, kun nu yheksän oppilasta nyt on, vaan ne kuuluu ihan osana tähän kouluun."* (Harjoittelija henkilökohtainen tiedonanto 16.11.1995)

O-luokan toimintaa voidaan kuvailla intensiiviseksi, dynaamiseksi ja vaihtelevaksi. Opetuksellisia ratkaisuja voidaan luonnehtia luoviksi, omaperäisiksi sekä rakentaviksi.

*" Että kuinka moni eri tavoin niinko voidaan opettaa samaa asiaa... ihan esimerkiksi se kehonhahmotus justiin, kaikki ne pallohieronnat ja se kylveysjuttu... ja sitten ne on piirtäny ja maalannut itsensä kuvan ja kaikkea tämmöstä. Niin monta eri tommosta tapaa. (Harjoittelijan henkilökohtainen tiedonanto 16.11.1995).*

Luokkayhteisön toimintaperiaatteena voidaan pitää jaettua vastuuta, avoimuutta sekä ulospäinsuuntautuneisuutta. Toiminnan intensiivisyys, dynaamisuus sekä vaihtelevuus näkyvät päivittäisessä toiminnassa opetuksen tehokkuutena. Oppilaat sitoutuvat työhön ja työskentelyn tavoitteisiin sekä yhteisiin pelisääntöihin täyspainotteisesti.

*" Ei kun se (O-luokan oppilas) sano, että laitettais nimi listaan ja, että vastuuhenkilö vois ottaa nimi listaan, jos on kotitehtävät tekemättä. Ja sitten tuota niin jos on muutama nimi niin sitten vois tehdä niin, että ei vois osallistua johonkin mukavaan...se oli heti, että koko ryhmä menettää sen mukavan." (S. Puutio henkilökohtainen tiedonanto 21.3.1996)*

Toiminta etenee joustavasti ja sujuvasti opettajan jakaessa opiskeltavan aineksen mielekkäiksi osa-alueiksi. Oppilaat ottavat vastuuta sekä omasta toiminnastaan että ryhmänsä toiminnasta ja osallistuvat toiminnan arviointiin antamalla ja vastaanottamalla palautetta.

*"...sulla on oltava se motivaatio siihen työntekoon ja sun on vastattava omasta työstä ja samalla myös ryhmän työstä... oppilaan näkökulmasta se tavoite...jos työt sujuu hyvin siitä seuraa jotain mukavaa ja jos työt sujuu huonosti, sitä työtä pitää tehdä enemmän." (S. Puutio, henkilökohtainen tiedonanto 21.3.1996)*

*" No nyt sä olit tehny tosiaan töitä, kaikki kuuli mitä sä sanoit... Just näin tää on tosi hyvä ja sitten annettiin vielä aploodit...me puhutaan vaan siitä ja sitten me analysoidaan sitä tilannetta ja ne osaa antaa sitten sen palautteen." (S. Puutio, henkilökohtainen tiedonanto 21.3.1996)*

O-luokan toiminnassa korostuu tiedollisten tavoitteiden lisäksi sosiaaliset tavoitteet. Luokkakulttuuri, joka perustuu yhteistoiminnallisiin periaatteisiin, tukeutuu avoimeen vuorovaikutukseen. Oppilaiden opiskelu tapahtuu vuorovaikutteisesti keskustelemalla,

kuuntelemalla toisten mielipiteitä sekä tekemällä yhteisiä päätöksiä. Auttaminen ja toisten mielipiteiden huomioon ottaminen vaativat myös vuorovaikutustaitoja.

O-luokan kulttuuriin vaikutti yhtenä tekijänä tiivis yhteistyö kummiluokan kanssa. Kummiluokassa toimittiin myös yhteistoiminnallisten periaatteiden mukaisesti. Näiden luokkien välinen yhteistyö oli päivittäistä, tiedollisiin tavoitteisiin pyrkivää, sosiaalista vuorovaikutusta kehittävää sekä elämysten ja kokemusten jakamista. Erilaisten retkien ja tempausten tavoitteena oli myös tehdä O-luokkaa tunnetuksi lähiympäristössä. Kahden luokan välistä yhteistoimintaa ja yhteistoiminnallisuutta haluttiin tuoda myös vanhempien ulottuville järjestämällä yhteisiä tilaisuuksia. Esimerkiksi luokkien yhteinen taiteiden yö-tapahtuma (Liite 3).

Kokoavasti voidaan esittää tiettyjä luokan kulttuurille ominaisia tapoja, jotka yhteisön jäsenet ovat sisäistäneet. Tällaisia tapoja ovat luokan yhteiset käyttäytymissäännöt sekä sosiaaliset säännöt, päiväjärjestys ja velvollisuudet. Luokan käyttäytymissäännöillä tarkoitetaan tässä yleisiä ohjeita, joiden mukaan oppilaat toimivat. Oppilaat saivat tunneilla keskustella keskenään, toimivat ryhmissä sekä hoitivat yhteistoiminnallisiin rooleihin kuuluvat tehtävät. Toisten työskentelyä tuli kunnioittaa ja työskentelyaika oli varattu tehokkaalle työskentelylle. Oppilaat olivat sisäistäneet tiettyjä sääntöjä, kuinka toimia, kun opettaja oli pois luokasta. Kummiluokasta haettiin tarvittaessa apua. Opettaja antoi usein ennakko-ohjeet oppilaille seuraavaa tuntia varten ja oppilaiden tuli oma-aloitteisesti työskennellä ryhmässä annettujen ohjeiden mukaan. Sosiaalisia sääntöjä olivat ryhmän jäsenten huomioiminen ja auttaminen, vastuu itsestä ryhmän jäsenenä sekä ryhmän toiminnasta ja kontrolloida ryhmän käyttäytymistä.

Oppilaat sisäistivät päiväjärjestyksen erilaisten sääntöjen ja aikataulujen avulla. Ruokailu ja välitunnit tapahtuivat aina samaan aikaan jaksottaen päivän kulkua. Luokan aikataulut olivat yhteneväisiä koulun aikataulujen kanssa yhdistäen luokan oman kulttuurin koulun kulttuuriin. O-luokkalaisten velvollisuuksiin kuului sovittujen kotitehtävien tekeminen, yhteistoiminnallisen roolin ottaminen vuorollaan ja yleisesti yhteistoiminnallisiin periaatteisiin mukautuminen.

## 7.5 O-luokkalaisesta koululaiseksi

Siirtyminen O-luokalta kouluun tapahtui vanhempien mielestä luontevasti. Tähän vaikuttivat oppilaiden positiiviset asenteet koulua kohtaan ja motivaatio opiskelua kohtaan. Toinen merkittävä tekijä oli O-luokalta saadut valmiudet koulun käyntiä varten. Hyvät valmiudet puolestaan lisäävät motivaatiota ja vaikuttavat asenteisiin.

Vanhemmat toivat esille seuraavanlaisia O-luokkavuoden aikana saatuja koulussa tarvittavia valmiuksia. Oppilailla oli selvillä jo kouluun mennessään koulun käyntiin liittyvät *käytänteet*. Tällaisia ovat esimerkiksi viittaaminen, paikalla istuminen, oman vuoron odottaminen, läksyjen teko ja välitunnit. Näitä taitoja oli harjoiteltu jo O-luokalla.

*”...hänen oli helppo mennä kouluun, kun toiset opetteli näitä juttuja.” Äiti 2*

*” Ensimmäiselle luokalle siirtyminen sujui mielestäni erittäin hyvin ..ei jännittänyt niin paljon kuin O-luokalle mentäessä. ” Äiti 4.*

*” O-luokalla sosiaalinen kanssakäyminen ja työskentelytaidot ryhmässä korostuivat...ryhmätyöskentelytaitoja pidän itse myös erittäin tärkeinä taitona.” Äiti 5.*

*” ...että pystyy itsenäisesti, mutta myös se, että pystyy työskentelemään sen kaverin kanssa ja kaikkien kanssa.” Äiti2*

O-luokan opetuksessa korostui hyvin voimakkaasti sosiaalisten taitojen oppiminen (vrt. kuvio 6). Tämä antoi oppilaille taidon huomioida muut oppilaat sekä *valmiudet työskennellä ryhmässä*. Toisaalta O-luokan opetuksessa korostui *itsenäinen työskentely*. Tämä opetti oppilaita pitämään puoliaan. Nämä tekijät vaikuttivat siihen, että lapsia ei jännittänyt kouluun siirtyminen.

*” Siirtyminen jännitti, mutta luottamus siihen, että lapsi on onnistunut O-luokalla, antoi uskoa onnistumiseen myös 1. Luokalla.” Äiti 5.*

Vanhemmat pitivät merkittävänä valmiutena myös sitä, että he kokivat lapsillaan olevan luottamus omiin taitoihinsa eli *hyvä itseluottamus*. O-luokkavuosi antoi useita onnistumisen kokemuksia ja lapsi tietää osaavansa ja onnistuvansa. Hän tietää, että onnistuinkin minä O-luokallakin. Toisaalta vanhemmat luottavat myös lapsensa



valmiuksiin. Kaikki O-luokan oppilaat olivat saaneet O-luokalla *apua puhevaikeuksiin*. Tätä pidettiin myös merkittävänä valmiutena. Kaksi vanhemmista arvostivat lapsensa *lukemaan oppimista*.

Tällä hetkellä ei kenelläkään oppilaista ole erityisopetuksen tarvetta. Vanhemmat suhtautuvat positiivisesti lapsensa koulunkäyntiin tulevaisuudessa. Yksi vanhemmista oli huolissaan kolmannelle luokalle siirtymisestä ja uuden kielen opiskelusta. Yksi vanhemmista ihmetteli huonoa tiedonkulkua O-luokan opettajan ja oppilaan tämän hetkisen opettajan välillä. Vanhempien mielestä opettajalla ei ollut tarpeeksi tietoa siitä, miksi oppilas oli ollut O-luokalla. Tässä tulee esille tiedottamisen tärkeys.

## 8 YHTEENVETO

Tutkimukseen valittu perhenäkökulma antoi mielenkiintoisen ja ainutlaatuisen mahdollisuuden tutkia koululykkäysprosessia. Vanhemmat ovat tämän tutkimuksen tärkeitä asiantuntijoita muiden asiantuntijoiden rinnalla. Vanhemmat pystyvät kertomaan omista koululykkäysprosessiin liittyvistä tunteistaan, ajatuksistaan, odotuksistaan ja peloista. Prosessi ei kosketa vain lasta, vaan koko perhettä ulottuen perheiden eri toimintaympäristöihin. Bronfenbrennerin (1996) korostama ekologinen muutos tapahtuu lapsen aloittaessa koulun. Tällainen muutos on havaittavissa myös koululykkäysprosessin yhteydessä lapsen siirtyessä O-luokkaan. Lapsen rooli muuttuu päivähoidosta kouluun siirryttäessä koululaisen rooliksi ja puitteiden muutos näkyy päiväkotiympäristön vaihtumisena kouluympäristöksi. Vanhemmat pitivät tätä ekologista muutosta merkittävänä ja toivottavana. Koululaisen rooliin ja kouluympäristöön siirtyminen auttoivat vanhempia hyväksymään koululykkäyksen ja erityisopetuksen vaihtoehtona.

### **Tunteita ja kokemuksia koululykkäysprosessista**

Lapsen kouluvalmiuksiin alettiin kiinnittää huomiota päiväkodissa ja vanhemmille suositeltiin kouluvalmiuksien testaamista. Epäilyt lapsen kouluvalmiuksista ja testeissä todettu *ensitieto* riittämättömistä kouluvalmiuksista herätti vanhemmissa voimakkaita tunteita. Tunneskaala kaikkien vanhempien osalta vaihteli helpotuksesta järkytykseen. Järkytyksen kokivat ne vanhemmat, joille epäily lapsensa riittämättömistä kouluvalmiuksista tuli yllätyksenä. Helpottuneita olivat ne vanhemmat, jotka olivat jo epäilleet lapsensa valmiutta koulunaloittamiseen.

Epäilyt lapsen riittämättömistä kouluvalmiuksista johtivat kouluvalmiuksien testaamiseen. Vanhemmat kokivat testausprosessin tiiviinä ja voimia vaativana. Vanhemmille jäi niukasti aikaa tunteiden ja tiedon käsittelyyn. Lapsen *oppimisvaikeuksien toteaminen* aiheutti perheissä pohdiskelua lapsensa tulevaisuudesta. Perheet joutuivat harkitsemaan lapsen koulun aloittamisen lykkäystä ja arvioimaan eri vaihtoehtoja koululykkäysvuoden ajaksi.

Vanhemmilla on päätösvalta lapsensa koulunkäynnin aloittamisen tai lykkäämisen suhteen. *Päätöksenteko* koululykkäyksestä ja sijoittumisesta O-luokalle selkiytti perheiden ajatuksia koululykkäysvuodesta. Ratkaisun tekeminen ei ollut helppoa. Ratkaisuun vaikuttivat O-

luokan tarjoama yksilöllinen opetus sekä epäily lapsen selviytymisestä koulussa. O-luokan sijainti yleisopetuksen yhteydessä vaikutti myös päätöksentekoon. Ratkaisun tekeminen vaati perheiltä voimavaroja, koska heillä ei ollut O-luokasta omakohtaisia kokemuksia eikä tietoa.

### **Perheet tarvitsevat tukea ja tietoa**

Vanhemmat tarvitsevat koululyykkäysvuoden aikana *runsaasti tietoa ja tukea*. Tieto lapsen riittämättömistä kouluvalmiuksista herättää vanhemmissa paljon kysymyksiä ja epätietoisuutta. Vanhemmat huolestuvat lapsensa vaikeuksien laajuudesta ja niiden vaikutuksesta lapsen tulevaisuuteen. Tässä alkuvaiheessa vanhemmat kaipaavat eri asiantuntijoiden antamaa tietoa myös pystyäkseen toimimaan uudessa tilanteessa. Tietoa tarvitaan eri vaihtoehtojen vertailuun, päätöksentekoon ja tilanteeseen sopeutumiseen. Asiantuntijoilta saatavan tiedon edellytetään olevan kielellisesti vanhempien tasolla. Eri tasolla kommunikointi aiheuttaa asiantuntijoille ja vanhemmille tulkinnallisia vaikeuksia. Vanhemmat toivovat asiantuntijoiden suuntautuvan enemmän perheisiin päin ja näkevän perheen subjektina. Tällainen perhekeskeinen työskentelytapa pyrkii Fergusonin & Fergusonin (1987) mukaan tukemaan ja auttamaan perheitä selviytymään elämäntilanteen aiheuttamasta stressistä. Bronfenbrenner näkee eri ympäristöjen vuorovaikutuksen mahdollistuvan käyttämällä sekä formaalia että informaalia viestintää (1996, 25).

O-luokkavuoden kuluessa tärkeäksi nousi O-luokan oppilaiden vanhempien keskinäinen tuki. Se auttoi perheitä selviytymään uudessa tilanteessa ja edisti hyväksyntää sekä sopeutumista. Ferguson & Ferguson toteavat, että vanhempien toisilta vanhemmilta saama tuki on parasta tukea ja sitä tulisi edistää kaikin keinoin (1987, 382).

Vanhemmista itsestään tuli O-luokkavuoden aikana tiedottajia omassa lähiympäristössään. Uusi ja erilainen ratkaisu herätti ympäristössä mielenkiintoa ja kysymyksiä. Tämä aiheutti aluksi vanhemmille ristiriitaisia tunteita, koska heillä itselläkään ei ollut riittävästi tietoa ja kokemuksia O-luokasta. Kokemusten ja tiedon karttuessa vanhemmista tuli eri ympäristöjen välisiä informaaleja tiedottajia. Tiedottaminen muodostui vanhemmille mieluisaksi ja tärkeäksi tehtäväksi.

## **O-luokkavuosi perheen näkökulmasta**

Vanhemmat pitävät tärkeänä lastensa koulunkäyntiä ja pyrkivät takaamaan lapsellensa parhaat mahdolliset lähtökohdat koulunkäynnin tueksi. Lykkäysvuosi nähdään uutena ja merkittävänä mahdollisuutena vaikuttaa lapsen lähtökohtiin ja tulevaisuuteen koulussa. Vanhemmat kokivat O-luokkavuoden erittäin *onnistuneena ratkaisuna* lapselleen. Tähän vaikutti tyytyväisyys O-luokan opetukseen, opettajan toimintaan ja lapsen edistymiseen O-luokkavuoden aikana sekä avoin yhteistyö opettajan ja vanhempien välillä.

Koululykkäysvuodelta odotetaan tuloksellisuutta. Vanhemmat toivovat lapsensa saavuttavan riittävät kouluvalmiudet ja sijoittuvan yleisopetukseen lykkäysvuoden jälkeen. Joillekin vanhemmille koululykkäysvuosi merkitsee sopeutumista ajatukseen lapsensa mahdollisesta siirtymisestä erityisopetuksen piiriin.

Vanhemmat arvioivat O-luokkavuoden tuloksellisuutta lapsensa tyytyväisyyden, koululaiseksi kasvamisen, lapsen edistymisen ja kehittymisen kautta. Vanhemmat kokivat lapsensa saavuttaneen merkittävästi lisää itseluottamusta ja itsevarmuutta. Lapsi suhtautui oppimiseen innokkaasti ja kävi koulua mielellään.

Opetuksen osalta vanhemmat arvostivat O-luokan työskentelytapoja, jotka olivat samanlaisia kuin koulussa. Vanhempia miellytti erityisesti oppilaan kehitystason huomioiva opetus. Opetuksen vaihteellisuus, konkreettisuus ja virikkeellisyys saivat myös vanhemmilta kiitosta. Vanhemmat saivat runsaasti palautetta lapsen edistymisestä opettajalta. He kokivat yhteistyön opettajan kanssa sujuvaksi ja antoisaksi.

## **Yhteistoiminnallinen kulttuuri**

O-luokka uutena erityisopetusmuotona lähti kehittymään tarpeesta tarjota koululykkäyslapsille soveltuvaa kuntouttavaa opetusta. O-luokkamallille ei ollut olemassa hallitsevia esikuvia, eikä opetuksellisia perinteitä. O-luokan kulttuuri kehittyi O-luokan toiminnan myötä. Tietyt raamit O-luokan kulttuurin kehittymiselle asetti Mäntykankaan koulu, jonka yhteyteen luokka sijoitettiin. O-luokan kulttuurin kehittymiseen opettajalla on ollut ratkaiseva vaikutus. Opettajan valitsemista opetusmenetelmistä sekä luokkaan luoduista arvoista, säännöistä, rituaaleista ja käsityksistä on muodostunut vähitellen kulttuuri vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Kulttuuria ovat keskeisesti muokanneet

yhteistoiminnallinen opetusmenetelmä, yhteistyö kummiluokan kanssa sekä luokan työntekoa korostava ilmapiiri. O-luokan kulttuuria voidaan luonnehtia avoimeksi ja sosiaaliseksi sekä oppilasta kannustavaksi. Oppilas näytti viihtyvän luokassa ja toiminta oli luontevaa tarjoten oppilaille yksilöllisiä haasteita. Opetuksessa ja luokkatyöskentelyssä oppimisvaikeudet olivat osa jokapäiväistä toimintaa. Oppimisvaikeuksia vastaava yksilöllinen opetus näkyi jatkuvana opetuksen eriyttämisenä. Oppilaat hyväksyivät eriyttämisen ja luokkatoverien erilaisuuden. Myös opettajan käyttämät opetusmenetelmät tukivat opetuksen eriyttämistä.

### **O-luokkalainen koululaisena**

Vanhemmat olivat edelleen vakuuttuneita siitä, että O-luokkavuosi oli onnistunut vaihtoehto heidän lapselleen. Tämän todisti lapsen saadut valmiudet kouluun siirtymistä varten. Hyvinä valmiuksina vanhemmat pitivät sosiaalisia taitoja, koulutyöskentelyyn liittyviä taitoja sekä hyvää itseluottamusta. Valmiudet saavutettiin hyvällä ja yksilöllisellä opetuksella O-luokkavuoden aikana. Vanhemmat olivat tyytyväisiä lapsensa tämän hetkiseen koulunkäyntiin toisella luokalla ja suhtautuivat positiivisesti lapsensa tulevaisuuteen.

## 9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut ihmisläheinen ja vaikuttava prosessi. Olen päässyt osalliseksi perheiden merkittävästä elämänvaiheesta. Olen kohdannut vanhempia, joilla on ollut yhteinen huoli lapsensa kouluvalmiudesta ja tarve kertoa tunteistaan, kokemuksistaan ja odotuksistaan. Tutkimuksen tulokset liittyvät koululyykkäysprosessin eri vaiheisiin. Näiden vaiheiden keskeisimpiä tuloksia ovat vanhempien kokemat *voimakkaat tunteet heidän huolestuessaan lapsensa kouluvalmiudesta*. Lapsen *kouluvalmiuden arviointiprosessi ja oppimisvaikeuksien toteaminen* on perheelle *raskas kokemus*. *Vanhempien päätöksenteko* lapsen koulunkäynnin lykkäämisestä ja O-luokalle sijoittamisesta on *vaativa vaihe* perheelle. Yksi tämän tutkimuksen merkittävä tulos on *vanhempien yksimielinen tyytyväisyys* lapsensa *O-luokkavuoteen*. He kokivat lapsensa edistyneen O-luokkavuoden aikana ja saavuttaneen valmiuksia tulevia kouluvuosia varten. Vanhemmat oppivat O-luokkavuoden aikana luottamaan omaan valintaansa ja lapsensa tulevaisuuteen. Vanhemmat kokivat, että heidän lapsensa sai O-luokkavuoden aikana *koulussa tarvittavat valmiudet*. Näitä olivat sosiaaliset taidot, koulutyöskentelyssä tarvittavat taidot sekä itseluottamus.

Bronfenbrenner (1996) toteaa lapsen koulunaloituksen olevan yksi perheen ekologisista muutoksista. Näitä ekologisia muutoksia esiintyy läpi perheen elämänkaaren. Ekologinen muutos on sekä yksilön kehityksen seuraus että kehitystä eteenpäin vievä yllyke. Koulunaloittaminen merkitsee uuden mikrosysteemin kohtaamista. (Bronfenbrenner 1996, 26-27). Minuchin (1991, 235) tuo esille koulun aloittamisen perheen siirtymävaiheena.

Kun koulunaloitus ei etenekään perheen odotusten mukaisesti, herätti se tutkimuksen mukaan vanhemmissa voimakkaita tunteita. Odotettu uusi mikrosysteemi vaihtui odottamattomaksi ja tuntemattomaksi mikrosysteemiksi eli O-luokaksi. Minuchin (1991) näkee perheessä tapahtuvien muutosten järkyttävän perheen vallitsevaa tasapainotilaa ja aiheuttavan perheessä kriisin. Perhe joutuu etsimään uusia toimintatapoja saadakseen tilanteen jälleen hallintaan. (Minuchin 1991, 235-237.) Tutkimuksen mukaan kahden perheen osalta Minuchinin näkemys kriisistä osoittautui paikkaansa pitäväksi. Näille perheille epäilyt lapsen kouluvalmiuksista ja oppimisvaikeuksien toteaminen tulivat odottamattomina esiin vaikuttaen perheenjäsenten välisiin suhteisiin. Äkillinen tieto lapsen oppimisvaikeuksista herätti näissä vanhemmissa voimakkaita tunteita ja epätietoisuutta.

Fergusonin & Fergusonin (1987) mukaan normatiivisessa ulottuvuudessa vanhempi-lapsi suhde on tärkeä tekijä perheen tasapainotilan säilyttämisessä. Lapsen vammautuminen väistämättä järkyttää vanhempien tunteita ja perheen tasapainotilaa. (Ferguson & Ferguson 1987, 356-357.) Neljän lapsen osalta kouluvalmiusepäilyt ja oppimisvaikeuksien toteaminen eivät muodostuneet kriisiksi, sillä vanhemmat olivat jo osanneet ennakoita lapsensa riittämättömiä kouluvalmiuksia. Päiväkodin henkilökunta vahvasti vanhempien epäilyt aiheellisiksi ja esittivät vanhemmille lapsensa kouluvalmiuksien testaamisen mahdollisuutta. Fergusonin & Fergusonin (1987) mukaan situationaalisessa ulottuvuudessa kiinnitetään huomiota ympäristöön. Ympäristön suhtautuminen lapsen vammautumiseen voi edistää tai estää vanhempien sopeutumista tilanteeseen. (Ferguson & Ferguson 1987, 357.) Näiden neljän perheen osalta suhtautuminen tietoon lapsensa oppimisvaikeuksista oli heille tunnetasolla helpompaa.

Testausprosessi vaati perheiltä voimavaroja, aikaa ja osoittautui raskaaksi kokemukseksi. Perheille jäi liian vähän aikaa käsitellä prosessia ja sopeutua ajatukseen. Tilanne aiheutti kaikissa perheissä vakavaa huolestumista lapsensa koulunkäynnin aloittamisesta ja tulevaisuudesta. Lapsen vaikeudet heijastuivat perheen tasapainotilaan ja perheen on kehitettävä uusia selviytymistapoja (vrt. Minuchin 1991, 236-237).

Huoli lapsen tulevaisuudesta koulumaailmassa ja vähäinen tietämys O-luokasta sekä tuen puute vaikeuttavat perheiden päätöksentekoa lapsensa koulunkäynnin osalta. Vanhempien saama konkreettinen tieto O-luokasta helpotti ratkaisun tekemistä. Vanhemmat tarvitsivat runsaasti tietoa koululykkäysvuoden eri vaihtoehdoista päätöksenteon tueksi. Päätöksenteolla oli tärkeä merkitys perheen tasapainotilan korjaamiselle. Perheen tekemä ratkaisu muodostui selviytymistavaksi perheelle. Vanhemmat kaipasivat tukea ja hyväksyntää ympäristöltään erityisesti koululykkäysprosessin alkuvaiheessa. Perheet kokivat olevansa tilanteessa yksin ongelmineen. O-luokkavuoden edetessä O-luokkalaisten vanhemmat saivat tukea toisiltaan ja pystyivät jakamaan kokemuksiaan. Vanhempien aktiivinen tiedottaminen O-luokasta ympäristöön kuvastaa tuen ja tiedon tarvetta sekä halua auttaa tulevien O-luokkalaisten vanhempia. Tiedon jakamisen yhtenä tarkoituksena oli realistisen ja myönteisen vaikutelman antaminen O-luokasta.

Vanhempien osallistumista lastensa koulunkäyntiin on alettu korostaa yhä voimakkaammin eri maissa. Laaja-alaisena tavoitteena pidetään perheiden, koulujen ja ympäröivän yhteisön

tekemää tiivistä ja hyvin suunniteltua yhteistyötä. (OECD 1997, 15-16.) Linnilä (1997, 24) nostaa esiin kysymyksen vanhempien tasavertaisesta asemasta lapsensa oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijoina. Tämän tutkimuksen mukaan kouluvalmiuksien arviointiprosessi ja koululykkäyspäätös on perheelle vaativa vaihe, jossa perhe joutuu mukaan odottamattomaan näytelmään. Pääosassa on oma lapsi, mutta näytelmää ohjaa ja vie eteenpäin asiantuntijat. Perheen vaihtoehdoksi jää näytelmän seuraaminen sivusta tietämättä näytelmän loppua. Vanhemmat luottavat asiantuntijoihin, mutta heidän oma asiantuntijuutensa lapsensa kasvattajina jää näytelmän sivurooliksi. Kuitenkin vastuu lapsen osalta tehdyistä ratkaisuista on vanhemmilla. Vanhempien on ratkaistava lapsensa koulunaloituksen lykkääminen tai koulunaloittaminen. Tutkimuksesta ilmeni, että tässä vaiheessa vanhemmat tarvitsevat eniten tukea ja tietoa. Vanhempien asiantuntijuutta tulisi hyödyntää heti näytelmän alusta lähtien kaikkien näytelmään osallistujien kesken.

Vanhempien arviointi O-luokkavuodesta oli yksimielisesti positiivista. Tyytyväisyys perustui luokan avoimeen, sosiaaliseen, yksilölliseen ja kannustavaan luokkakulttuuriin. O-luokan avoin ilmapiiri ja toimintatapa mahdollistivat vanhempien osallistumisen lapsensa koulunkäyntiin. On todettu, että erityisopetuksessa olevien lasten vanhempien ja koulun välillä yhteistyö on tiiviimpää ja vanhemmat osallistuvat aktiivisemmin koulun toimintaan. (OECD 1997, 50.) Vanhemmat arvostivat O-luokan ja kummiluokan välistä yhteistyötä lapsensa väylänä päästä osalliseksi koulu yhteisöstä. Kummiluokkalaiset kokivat kummin tehtävät vastuullisiksi. Tulosten perusteella vanhempien odotukset ja kummien toiminta vastasivat hyvin toisiaan. O-luokan ja kummiluokan opettaja edistivät yhteistyötä antamalla kummiluokkalaisille vastuullisia tehtäviä. O-luokan ja kummiluokan välinen suhde oli luottavainen. Vanhemmat pitivät tärkeänä opetuksen yksilöllisyyttä. Opetus pyrki vastaamaan lapsen erityisiin tarpeisiin. Yksilöllinen oppilaalle suunniteltu opetus pystyi antamaan O-luokan oppilaille koulussa tarvittavat valmiudet. Tästä johtuen vanhemmat pystyvät luottamaan lastensa koulunkäynnin tulevaisuuteen. Yksilöllisen opetuksen toteuttaminen edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta sekä vahvaa teoreettista tietämystä. Bandura (1997) korostaa yksilöllisen opetuksen merkitystä yksilön minäpystyvyyden kehittämisessä. Yksilöllisyyden huomioiminen luokkatilanteessa vähentää lannistavaa sosiaalista vertailua ja antaa oppilaalle pystyvyyden kokemuksia. (Bandura 1997, 67.) Vanhemmat kokivat hyvän itseluottamuksen yhdeksi tärkeimmistä O-luokkavuoden aikana saavutetuista valmiuksista.



Bronfenbrenner (1997) näkee kulttuurin vaikuttavan lapsen kognitiiviseen kehitykseen. "...kognitiivisen suorituksen erot riippuvat kehityksen myötä saadusta kokemuksesta, sekä senkaltaisista kognitiivisista prosesseista, jotka ovat olemassa tietyssä kulttuurissa tai alakulttuurissa..." (Bronfenbrenner 1997, 244.) Kulttuurista toiseen siirtyminen ei saisi muodostua uhaksi lapsen saavutetuille taidoille. Kulttuurin jatkumisen turvaamisella tuetaan lapsen oppimista. Tutkimuksen mukaan O-luokan kulttuuri oli kannustava ja toiminnallinen. Kulttuuria tuki O-luokan ja kummiluokan opettajien hyvä yhteistyö ja yhteiset tavoitteet. Tällaisen kulttuurin saavuttaminen on osoitus O-luokan opettajan aktiivisuudesta ja halusta kehittää toimintaa. Tällä hetkellä O-luokan sijainti ja opettaja ovat vaihtuneet sivistystoimen uudelleenjärjestelyjen takia.

Tutkimus osoittaa, että oppimisen iloa kokee myös lapsi, jolla on oppimisvaikeuksia. Mäkinen toteaa lehtihaastattelussa, että huomion kiinnittäminen oppimisvaikeuksiin varhaisessa vaiheessa voi turvata lapselle myönteisen tulevaisuuden koulumaailmassa (Hankilanoja 1998, 22.) Lyytinen (1996) toteaa, että lapsen oppimismotivaation kannalta on tärkeää lapsen ongelmien tarkka määrittely ja rajaaminen. Tällöin lapsen oppimista voidaan tukea ja vaikeuksien aiheuttamat haitat kyetään minimoimaan. Ongelmien tarkalla määrittelyllä tuetaan oppilaan itsetunnon ja opiskelumotivaation kehitystä. (Lyytinen 1996, 72.) Lyytinen näkee, että oppimisvaikeuksissa on kyse yhteiskunnallisesti merkittävästä asiasta. Oppimisvaikeudet voivat aiheuttaa syrjäytymistä oppimisesta. (Lyytinen 1996, 224.) Vuosittain koulunkäynnin aloitusta lykätään tuhannen lapsen osalta. Pelkkä odottaminen ja lapsen kypsyminen ei riitä, vaan lapsen tulee saada kehittää koulussa tarvittavia taitoja. (Lamminmäki & Meriläinen 1997, 7.)

Keskustelua koululykkäyslapsille tarkoitettujen luokkien tarpeellisuudesta on herännyt sitä mukaan, kun tutkimuksissa on todettu oppimisvaikeuksien kauaskantoisista vaikutuksista lapsen koulunkäynnille ja myöhemmälle elämälle. Tästä johtuen tämän tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja antaa uutta tietoa koululykkäysvuoden tärkeydestä. O-luokan tarpeellisuus saa tukea vanhempien positiivisista kokemuksista lastensa O-luokkavuodesta. Kokkolan O-luokkamalli on onnistunut esimerkki ennakkoluulottomasta ajattelusta ja kokeilunhalusta toimia lapsen myönteisen koulu-uran turvaamiseksi oppimisvaikeuksista huolimatta. Tämän tutkimuksen mukaan O-luokkaa voidaan pitää onnistuneena vaihtoehtona koululykkäyslapselle. Tarkasteltaessa O-luokkavuotta transaktionaalisesta

näkökulmasta O-luokkavuoden merkitys koko perheelle tulee hyvin esiin seuraavasta äidin toteamuksesta.

*" Päällimmäiset muistot on hirveen hyvät. Että se (O-luokkavuosi) kasvatti koko perhettä hirveen hyvin. Että ei yksistään lasta, vaan niin kuin minua, minun miestä ja meidän tytärtä." Äiti 2*

Etnografinen tutkimusmenetelmä tarjosi mahdollisuuden hankkia syvällistä ja ainutlaatuista tietoa perheen kokemuksista siirtymävaiheessa. Useaa eri aineistonkeruumenetelmää käyttämällä on saatu monipuolista aineistoa, mikä on samalla merkinnyt tutkimuksen luotettavuuden lisääntymistä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat näiden perheiden omakohtaisia kokemuksia, joita ei voida yleistää kohderyhmän ulkopuolelle. Tämä tutkimus tuo esiin uutta, käyttökelpoista ja sovellettavaa tietoa koululykkäyslasterien perheiden kokemasta prosessista sekä koululykkäyslapsille tarkoitettusta opetuksesta. Tutkimuksen tekeminen on ollut haasteellista ja antoisaa. Perheiden tunteiden ja kokemusten jakaminen on antanut mahdollisuuden tehdä tieteellistä työtä ja kasvaa ihmisenä.

## LÄHTEET

Ahonen, T. & Aro, M. & Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 38-55.

Ahonen, T. & Räsänen, P. 1995. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Porvoo: WSOY, 209-246.

Ahonen, T. & Lamminmäki, T. & Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 168-187.

Alijoki, E. 1991. Puhe- ja äänihäiriöt. Teoksessa M. Kauppinen & M. Sarjanoja (toim.) Erilainen lapsi päivähoidossa. Porvoo: WSOY, 226-243.

Almqvist, F. 1994. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas. Kuningasvuosi: näkökulmia koulukypsyuteen. Jyväskylä: Atena kustannus.

Amundson, K. 1992. Getting your child ready for school...and school ready for your child. American Association of School Administrators. Arlington, VA.

Arajärvi, T. 1990. Tasapainoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.

Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13-82.

Bogdan, R. C. & Biklen S. K. 1992. Qualitative research for education. Boston: Allyn and Bacon.

Bronfenbrenner, U. 1996. *the Ecology of Human Development. Experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä.* Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 221-288.

Dufva, M., Mäki, H., Poskiparta, E. & Rauhanummi, T. 1996. Koulutulokkaiden tärkeät taidot. *Psykologia* 31. 368-378.

Ebersole, M., Kephart, N. C. & Ebersole, J. B. 1968. *Steps to achievement for the slow learner.* Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.

Ferguson, P. & Ferguson, D. 1987. Parents and professionals. Teoksessa P. Knoblock (toim.) *Understanding exceptional children and youth.* Boston: Little, Brown and Company, 346-391.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research.* London: Academic Press.

Gredler, G. 1992. *School readiness: Assessment and Educational Issues.* Clinical Psychology Publishing Company. ED 375979.

Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimukset.* Porvoo: WSOY.

Halttunen, J. & Havu, P. 1997. Lykästääkö lykkis ? Neljän koululykkäystä saaneen lapsen koulun aloittaminen sekä heidän opettajiensa pedagoginen taitavuus. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.* Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Hankilanoja, A. 1998. "Kun pääsis jo oikeeseen kouluun." *Ilkka* 19.4. 1998, 22.

Hurme, H. 1995. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan.* Porvoo: WSOY, 139-156.

- Juvonen, J. 1993. Yhdessä sen teemme. Yhteistoiminnallisia oppimistuokioita kehitysvammaisille. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseuden kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:165.
- Kephart, N. 1971. The slow learner in the classroom. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Kirk, S.A. & Chalfant, J.C. 1984. Academic and developmental learning disabilities. Columbus, Ohio: Special Press.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.
- Korhonen, T. 1995. Lasten neuropsykologia Suomessa. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen M. Korkman & T. Riita. (toim.) Oppimisvaikeudet. Porvoo: WSOY, 27-41.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.
- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.
- Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. 1997. Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululyykkäyksestä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Lehtovaara, A. 1950. Koulunkäynnin alkamisajankohta psykologisena ongelmana. Kasvatus ja koulu 36, 97-101.
- Lerner, J. 1993. Learning disabilities. Theories, Diagnosis, and Strategies. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Liikanen, P. 1995. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalaisä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 14-26.
- Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalaisä. Kokemuksia koululykkäämisestä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 62-84.
- Lyytinen, H. 1996. Oppimisesta syrjäytymistä tutkimassa. *Kasvatus* 27, 223-227.
- Lyytinen, H. 1996. Oppimisen häiriöt. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 230-238.
- Lyytinen, H. 1996. Lapsitutkimusyksikön perusteita rakentamassa. Teoksessa P. Lyytinen & H.Lyytinen (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 71-84.
- Minuchin, P. 1991. When the Context Changes: A consideration of families in transitional peridios. Teoksessa R. Cohen & A. W. Siegel Context and development. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 235-253.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille ? Peruskoulunopettajien ja lukionopettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia n:o 17.
- Mäkinen, T. 1993. Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 100. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 95-118.

OECD, 1997. *Parents as Partners in Schooling*. Paris.

Ostrowski, P. 1994. *Transition classes: Alternative Learning Environments that Perpetuate Inappropriate Curriculum in Surrounding Grades*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

Pellegrini, A. 1991. *Applied Child Study. A Developmental Approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

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

Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Porvoo: WSOY.

Pietiläinen, E. 1995. *Perhekeskeisyyttä ja yhteistyötä*. Teoksessa M. Helminen (toim.). *Ensietiedosta evästä elämänhallintaan*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Pihlaja, P. & Lummelahti, L. 1996. *Lapsen kasvun ja kehityksen arviointi*. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) *Eryityskasvatus varhaislapsuudessa*. Porvoo: WSOY, 110-125.

Puutio, S. & Melantie, R. 1997. *Kokkolan yhteistoiminnallinen O-luokka*. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen. *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Juva: WSOY, 96-116.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Vantaa: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Slavin, R. 1990. *Cooperative learning: theory, research and practice*. Englewood Cliffs, N.Y.: Harcourt Brace.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Erilaisia tapaustutkimuksia. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja Steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39.
- Tauriainen, L. 1995. Ekokulttuurinen näkökulma vanhemmuuden tukemisessa. Teoksessa M. Helminen (toim.) Ensitedosta evästä elämänhallintaan. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Vienola, V. 1992. Perheen merkitys 7- vuotiaan koulunkäynnin tukena. Teoksessa H. Nissinen & S. Ojanen (toim.) Vanhemmat kouluun - vanhempainkouluun. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 41, 52-58.
- Vygotsky, L. 1978. Interaction between Learning and Development. The Development of Higher Psychological Processes. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press, 79-92.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: WSOY
- Wahlström, R. 1980. Varhaiset kouluvuodet. Teoksessa Suomen Kaupunkiliitto (toim.) Kasvuvuosien psyykinen kehitys. Helsinki: Suomen kaupunkiliiton henkilöstöhallinta- ja koulutusosasto, 76-98.



Liite 1: Tutkimuslupa

KOKKOLAN KAUPUNKI  
Sivistystoimen palvelukeskus  
Kouluvirasto  
Kaupungintalo, Kauppatori  
67100 KOKKOLA  
Puh. (968) 8289 111

2.10.1995

Soile Rannila  
Sari Forslund

#### TUTKIMUSLUPA

Koulutoimenjohtajan päätöksellä 2.10.95 on Teille myönnetty lupa Kokkolan 0-luokkaa käsittelevän pro gradu-tutkielman suorittamiseen.

Tutkimuksen valmistuttua pyydetään yksi kappale toimittamaan Kokkolan kouluviraston käyttöön.

SIVISTYSTOIMEN PALVELUKESKUS  
Kouluvirasto

Koulutoimenjohtaja

  
Antero Savela

TIEDOKSI

Mäntykankaan ala-aste/0-luokka

Liite 2: Tiedote vanhemmille

**TIEDOKSI KOTIIN** 2.10.1995

Olemme Jyväskylän yliopiston alaisen Chydenius-Instituutin opiskelijoita. Teemme esittelevää ja kuvailevaa tutkimusta Kokkolan O-luokasta. Tulemme olemaan läsnä oppitunneilla ja mahdollisesti osallistumaan opetukseen. Lasten ja perheiden nimet ja tiedot eivät tule julki tutkimuksessa. Tulemme kertomaan tutkimuksemme tarkemmista yksityiskohdista seuraavassa vanhempainillassa.

Mikäli teillä on kysyttävää asiasta, vastaamme mielellämme.

**SYYSTERVEISIN**

Soile Rannila ja Sari Forslund  
966-5663294 968-8317325

Liite 3: Yökoulu

## Kummiluokat taiteiden yössä

Keskkipohjanmaa 18.11.1995



Mäntykankaan ala-asteen 0-luokan ja 6:n syksyn kummiluokkatoiminta huipentui 16-17.11. vietettyyn taiteiden yöhön.

Koulun taito- ja taideaine-painotteisuutta toteutettiin eri työpajoissa. Oppilaiden valittavana oli huovutusta, lasimaalausta, kipsitöitä, tilataidetta ja tietotekniikkaa. Oppilaat paikoittivat pienryhmissä, jolloin pienten ja isojen oppilaiden yhteistyö toteutui. Jokainen ryhmä sai li-

säksi kokeilla vrittaajan taitoiaan ja toimia vuorollaan peitetin pitäinä. Kahvilan asiakaina oli lukuisia ioukko oppilaiden vanhempia ja perheesiä. Näin kummiluokkatoimintaa viitettiin myös perheiden välillä.

0-luokassa syksyn aikana työskennelleet opinnäytetyötään tekevät Sari Forslund ja Soile Rännilä sekä lähihoitajaopiskelija Merja Kallhokoski kiinnostuivat kummiluokkatoiminnasta ja tarjoutuivat ohjaajiksi taiteiden yöhön.

Niin opettajat Ratiä Melantie ja Sari Puutio sekä kouluavustaja Tero Suonpera saivat arvokasta apua ideansa toteuttamiseen pienissä opetusryhmissä.

Avoimet ovet päättyivät klo 22, jonka jälkeen oppilaat saivat opettajiensa kanssa jatkaa yöttöä yötä. Oppilaat saivat itse järjestää yöllisen ohjelman, johon sisältyi sahlua, taskulamppuhippua, kummitusittuja, yöpala me-

Niin pienet kuin isotkin oppilaat opettainneen yhtysi-

vat aina puoli neljään saakka jolloin kokoonnuttin omille pajoille katsomaan Mikko Mollerin tuottamaa videota. Hyvä filmi rauhoitti suurimman osan oppilaista uneksi muutaman vielä jatkaessa sipinaansa. Tyytyväisyys taiteiden yöhön valvotti opettajia vielä aamuyön tunteina miettimään taas tulevaa projektia.

*Teksti ja kuvat tekstissa mainittu*

## Liite 4: Haastattelupyyntö

## O-LUOKKALAISTEN VANHEMMILLE !!!

Tutkimuksemme O- luokasta on tullut nyt siihen pisteeseen, että tarvitsisimme teidän apuanne hyvät vanhemmat. Kuten jo silloin marraskuussa kerroimme, on tarkoituksenamme osana tutkimusta tehdä O- luokkaa tutummaksi Kokkolalaisille ja varsinkin tuleville O- luokkalaisten vanhemmille. Jotta tämä tavoite tulisi saavutettua mahdollisimman hyvin, toivomme että teiltä riittäisi aikaa pieneen "juttutuokioon" kanssamme. Tapaaminen on mahdollista järjestää Mäntykankaan koululle tai kotiin.

Ehdotamme seuraavia päiviä, joista toivomme teidän valitsevan itsellenne sopivimman: 20.2, 22.2, 4.3, 6.3. Kellonajan voitte itse valita. Mikäli nämä päivät eivät teille sovi, voidaan tapaaminen järjestää muulloinkin.

Toivomme teidän ilmoittavan valitsemanne ajankohdan palauttamalla alla olevan lipukkeen täytettynä koululle 14.2 mennessä. Otamme teihin yhteyttä vielä ennen tapaamista ajankohdan varmentamiseksi.

Yhteydenottoa toivoen

\*\*\*\*\*

Nimi \_\_\_\_\_

Ajankohta \_\_\_\_\_ klo \_\_\_\_\_

Paikka ( ympyröi ) koti osoite \_\_\_\_\_

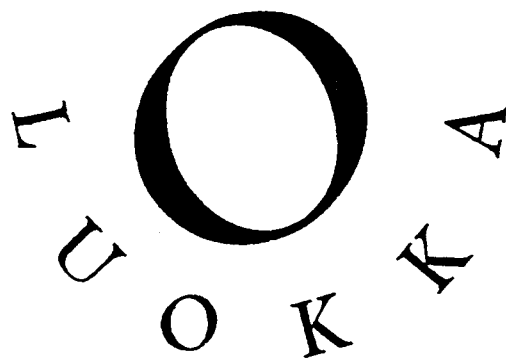
koulu

Puh. nro. yhteydenottoa varten \_\_\_\_\_

KESKUSTELUJEN AIHEET

- 1) Milloin ja miten tuli esille ajatus lapsen koulun aloittamisen siirtämisestä vuodella eteenpäin ?
- 2) Miten O-luokka tuli vaihtoehdoksi ja millaiselta vaihtoehdolta se tuntui ?
- 3) Mitä tiesit O-luokasta etukäteen ?
  - \*millaisia odotuksia/pelkoja oli edelläpäin
- 4) Kuinka tämä vuosi O-luokalla on sujunut ?
  - \*opetus (- menetelmät)
  - \*lapsi oppilaana - muutokset käyttäytymisessä, kaverisuhteissa
  - \*kiusaaminen ?
  - \*leimaantuminen ?
  - \*kummiluokkatoiminta ?
- 5) Koti
  - \*onko lapsi tarvinnut apua, motivointia jne ?
  - \*mitä vaadit lapseltasi ?
  - \*onko perheen aikataulut/käytännöt muuttuneet ?
  - \*uudet harrastukset ?
  - \*miten ympäristö on suhtautunut O-luokkalaiseen ?
- 6) Miltä lapsen tulevaisuus koulussa vaikuttaa ?
  - \*millaisena oppilaana hän itseään pitää ?
- 7) Mitä haluaisit kertoa tulevien O-luokkalaisten vanhemmille ?
  - \*neuvot
  - \*ohjeet
- 8) Miten kehittäisit/muuttaisit O-luokkaa ?
- 9) Mitä O-luokasta voisi viestittää muille ?

Liite 6: Esite O-luokasta



OPPIMAAN OPPIMISTA

MÄNTYKANKAAN

KOULU

Antti Chydeniuksenk. 72  
67200 KOKKOLA

Erityisluokanopettaja  
Sari Puutio

P. 968-8313634

(jatkoa)

## LASTEN VALINTA O-LUOKALLE:

### OPPIMISVAIKEUDET

Ilmenevät esim.

- havainto- ja hahmotustoiminnoissa
- kehonhahmotuksessa
- hieno- ja karkeamotoriikassa
- puheen, kielen ja ajattelun alueilla

### HUOLESTUMINEN KOULUVALMIUKSISTA

- vanhemmat
- päiväkotit
- erityislastentarhaopettajat
- neuvola

### KOULUVALMIUKSIEN ARVIOINTI

- perheneuvola
- lasten psykiatrian poliklinikka

### SIJOITTUMINEN O-LUOKALLE

Opetuksen tavoitteena:

- kehittää kouluvalmiutta
- edistää oppimaan oppimista löytämällä oppilaan vahvuudet ja hänelle sopivat oppimisstrategiat
- sopivan koulunaloituspaikan löytäminen

(jatkuu)

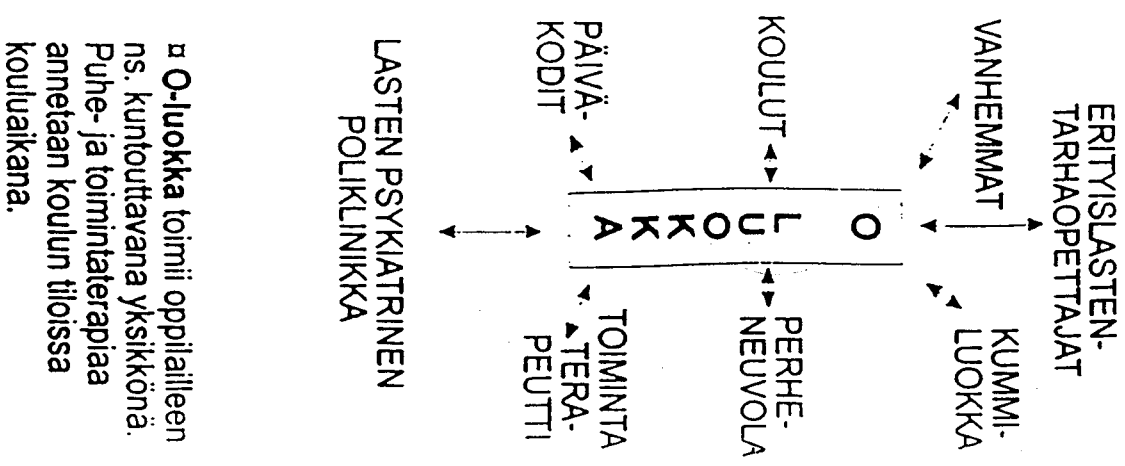
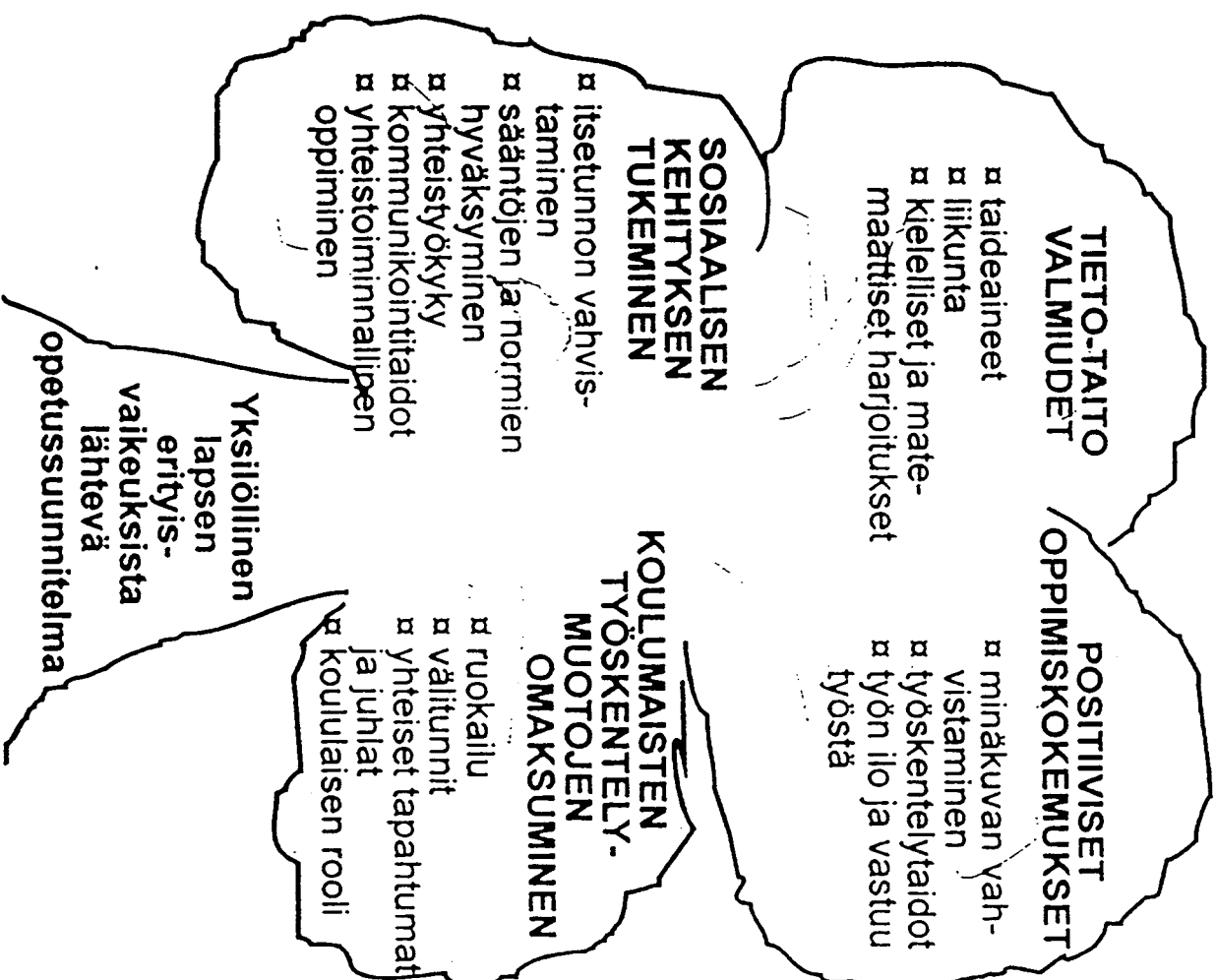
## YLEISTA

## O-LUOKAN OPETUKSEN PAINOPISTEET

## YHTEISTYÖTAHOT

(jatkoa)

- O-luokka aloitti toimintansa syksyllä 1993.
- O-luokan oppilaita ovat kouluikäisiä saaneet lapset, joilla on kehityksessään viivästyksiä ja oppimiseen liittyviä erityisvaikeuksia.
- Toiminta on sivistys- ja perusturvatoimen alaista toimintaa.
- Ryhmäkoko enintään 10.
- Viikkotuntimäärä 20 h.
- O-luokalla opettajana erityisluokanopettaja ja kouluavustaja.





Liite 7: Kyselylomake kummiluokkalaisille

KYSELY KUMMILUOKKALAISILLE

OLEN tyttö

poika

LUETTELE MILLAISTA YHTEISTÄ TOIMINTAA ON OLLUT KULUVANA LUKUVUONNA KUMMILUOKAN JA O-LUOKAN VÄLILLÄ??

KERRO TARKEMMIN YHDESTÄ, SINULLE MIELUISIMMASTA TOIMINNASTA O-LUOKAN KANSSA??

MITKÄ OVAT MIELESTÄSI KUMMIN TEHTÄVÄT??????

(jatkuu)

(jatkoa)

MILLAISISSA TILANTEISSA OLET O-LUOKKALAISTA AUTTANUT KUMMINA?

ENTÄ VÄLITUNNILLA???

MIKÄ KUMMINA ON OLLUT HAUSKINTA JA VAIKEINTA??

PARAS HETKESI KUMMINA????  
(kerro vapaasti, jatka toiselle puolelle)

KAUNIS KIITOS!!!!!!!!!!  
Terveisin Soile&Sari

## Liite 8: Kyselylomake vanhemmille

Hyvät vanhemmat !!!

Pyydämme teitä vielä hetkeksi palaamaan ajatuksissanne lapsenne vuoteen O-luokalla. Olemme nyt tulleet tutkimuksessamme vaiheeseen, jossa tarvitsemme teidän apuanne hyvät vanhemmat. O-luokkavuosi on nyt takanapäin ja pyydämme teitä vielä muistelemaan tuota kulunutta vuotta j kokoamaan ajatuksia seuraaviin kysymyksiin vastaamalla.

Tietonne ovat meille kullan arvoisia, joten vastaa vapaasti . Voit myös vastata nimettömänä.

Haastattelujen perusteella vuosi O-luokalla oli uutta ja voimia vaativaa, mutta myös antoisaa ja myönteistä aikaa koko perheelle.

1 Mitkä ovat "päällimmäiset" muistot O-luokasta ?

2 Tekisitkö jonkin asian toisin O-luokkavuoden aikana ?

(jatkuu)

(jatkoa)

3 Mitkä olivat ne tekijät ja keinot, jotka auttoivat perhettänne "selviytymään" O-luokkavuodesta? Olisitko kaivannut enemmän apua, tukea, tietoa.....

4 Kuinka lapsenne siirtyminen ekaluokalle ja ekaluokan aloitus on sujunut? Onko siirtymisessä suurempaan ja uuteen luokkaan ilmennyt jotain humioimisen arvoisia seikkoja??

(jatkuu)

(jatkoa)

5 Saako lapsenne tällä hetkellä asiantuntija-apua ( puheterapia, toimintaterapia, erityisopetus jne.) ?

6 Muita mieleen tulleita ilon aiheita, surun aiheita, mielipiteitä, ajatuksia, ehdotuksia.... koskien lapsenne O-luokkavuotta ?

**KIITÄMME YHTEISTYÖSTÄ !!**

Mikäli olet halukas kertomaan ajatuksistasi henkilökohtaisesti, ota yhteyttä Soileen tai Sariin. Keskustelutuokiot ovat olleet antoisia...  
Postita vastauksesi oheisessa kirjekuoressa.

**TOIVOMME SAAVAMME POSTIA LOKAKUUN LOPPUUN MENNESSÄ**

**SYKSYISIN TERVEISIN**

Soile Rannila puh. 5663294

Sari Forslund puh. 8317325

5. Miten ajattelette lapsenne koulunkäynnin sujuvan jatkossa ?

6. Haluaisin sanoa vielä seuraavaa:

*Kiitos ja hyvää jatkoa !!!!!*