

Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

Lausunto kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluvasta tutkielmasta

Tekijä: Pirjo Penttilä

Aihe: Ekaluokkalaisen sopeutuminen kouluun. Koulusopeutumiseen yhteydessä olevien tekijöiden tarkastelua.

Tutkimuksessa tarkastellaan ensimmäisen luokan oppilaiden koulusopeutumista ja viihtymistä koulussa. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää lapsen koulusopeutumiseen liittyviä tekijöitä opettajan ja vanhempien näkökulmasta sekä oppilaiden itsensä kokemina. Koulusopeutuminen toimii tutkimuksessa yläkäsitteenä sisältäen myös kouluviihtyvyyden ja koulunkäynnin mielekkyyden kokemisen aspekteja. Soinisen (1989) mallia kouluviihtyvyyden tarkastelussa mukaellen tutkija nostaa esiin koulusopeutumiseen ja -viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ja pyrkii selvittämään niiden merkitystä oppilaan koulusopeutumisen selittäjänä. Esiin nousseita merkittävimpiä sopeutumiseen liittyviä tekijöitä tarkastellaan Bronfenbrennerin ja Meadin sosialisatioteorioiden valossa. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa käytetään etnografista tutkimusmenetelmää. Tutkittavina oli kolme pienen maalaiskoulun ensimmäisen luokan oppilasta, jotka ovat olleet esiopetuksessa. Oppilaiden, heidän vanhempiensa ja opettajan haastattelujen lisäksi tutkija havainnoi ekaluokkalaisia säännöllisin väliajoin syyslukukauden ajan.

Tutkielman aihe on tärkeä ja koulun kehittämisen näkökulmasta myös ajankohtainen, sillä muutaman viime vuoden aikana kouluun tulijoille on auennut aiempaa laajemmat mahdollisuudet osallistua esiopetukseen. Tutkimuksen tavoitteena on päästä katsomaan läheltä koulun aloittajan sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tosin kyseiset tekijät paljastuvat tutkimuksen kuluessa hyvin klassisiksi, vaikka alussa lukija voi päätellä, että tutkimuksessa pyrittäisiin uuteen tietoon syventymällä aiheeseen hermeneuttisella ja etnografisella otteella.

Tutkielman alussa kartoitetaan aikaisempien tutkimusten valossa varsin kiinnostavasti tietty tutkimuksellinen traditio. Kuitenkin hienoinen lähdekritiikin puute vaivaa tätä aikaisempien tutkimusten erittelyä. Lähteissä on mm. eri-ikäisiä tutkimuksia, joiden tuloksia ei suhteuteta vallinneeseen koulukulttuuriin. Sopeutumista koskevista tutkimuksista jäsentyy parempi review-kooste kuin kouluviihtyvyyttä koskevista, joista tyydytään lähinnä toistamaan tuloksia. Lähteiden käytössä on joitakin selviä puutteita. Mainitun lähdekritiikin puuttumisen lisäksi on huomautettava siitä, että eräät lähteet puuttuvat lähdeluettelosta. Lisäksi joidenkin osalta lähdeluettelomerkinnot ovat puutteellisia.

Käsitteanalyysi nojaa kirjallisuuden referointiin. Analyysi jää kuitenkin vajaaksi, sillä käsitteiden välisten suhteiden selvittely jää olennaisesti tekemättä. Kehitystehtävän käsite olisi myös voinut tulla esille tutkimustehtävään hyvin soveltuvana käsitteenä. Onhan koulun aloittaminen eräs lapsuuden keskeisistä kehitystehtävistä, jonka onnistunut ratkaiseminen vaikuttaa positiivisesti myöhempään koulu- ja muuhun elämään.

Teoriaa tekijä pyrkii pitkin matkaa yhdistämään tutkimustehtävään, mutta paikoin tulkinat jäävät melko kevyiksi. Tutkimuksen kulkua värittää tietty itsenäisyys ja aito kiinnostus aiheeseen. Lukija jää kuitenkin kaipaamaan monin paikoin selkeämpää argumentointia ja vaihtoehtojen pohdintaa. Havaintojensa pohjalta tutkija tekee sinänsä oikeansuuntaisia yleisiä huomauksia ja väitteitä, mutta ”loogiset portaat” näkemykseen jäävät osoittamatta.

Tutkimustehtävän muotoiluun sisältyy myös kysymyksiä. Tutkimustehtävän taustaksi tiivistyy teoriaa hyvin yksinkertaisessa muodossa. Laajemmin teoreettisia tutkimustehtäviä olisivat olleet esimerkiksi, miten koulusopeutuminen sujuu erilaisilla oppilailta, mitkä tekijät vaikuttavat eniten koulusopeutumiseen ja eroavatko opettajien, vanhempien ja lasten käsitykset näistä tekijöistä.

Metodiset lähtökohdat esitellään hyvin ja suhteellisen laajasti. Ne ovat myös sangen kunnianhimoiset. Kuitenkin lapsi tutkimuksen kohteena jää vähälle huomiolle metodien kehittyessä. Lapsi tulee esille ainoastaan välillisesti, kun otetaan huomioon sosialisatioteoriat selittämässä lapsen kokemisen maailmaa ja toisaalta metodisen näkökulman humanistinen ja hermeneuttinen aspekti. Tutkijan analyysi ”implikoi” tärkeitä yhteyksiä lapseen. Tapaustutkimuksen kohdentaminen taitavan opettajan sijasta lapsiin, joiden koulun aloitus on vaikeaa, olisi tuottanut ehkä enemmän pedagogisesti arvokasta tietoa.


Tulososassa tekijä tuo esiin löydöksiä tulospäätelmien avulla. Näytteitä peilataan aikaisempiin tuloksiin lähinnä toteavin rinnastuksin. Esittely on sinänsä selkeää, mutta metodisesti tutkija tyytyy eräänlaiseen pikakuvaan rinnastuksillaan. Varsinaista aineistokeskeistä merkityksellisten kategorioiden esiin kaivamista ei tulosten esittelyssä tule esiin. Tulosten esittelyssä tekijä on kovin varovainen, mistä johtuu myös tulosten neutralisoituminen melko ”kesyksi” yleiskuvaksi kohteena olevasta asiakeskeisestä. Tulosten peilaaminen aikaisempiin tuloksiin on em. kritiikistä huolimatta yleensä ottaen relevanttia. Tutkijalla on taustanaan kautta linjan varsin laaja ja johdonmukainen havaintomateriaali.

Pohdinnassa esitetään keskeisiä tuloksia ja niiden pohjalta nousevia kiinnostavia oivalluksia, mitkä osoittavat myös tieteellisen ymmärryksen aineksia. Pohdinta on hyvätaoainen. Kokonaisuudessaan työ osoittaa - puutteistaan huolimatta - tekijän aitoa kiinnostusta ja laaja-alaista paneutumista aiheeseensa.

Esitämme, että työ hyväksytään arvosanalla **non sine laude approbatur**.

Kokkolassa 10.3.1999

  
Juhani Aaltola  
professori

  
Eila Aarnos  
erikoistutkija

1015/99

1546.

**“KOULUS ON KIVAA”**

Ekaluokkalaisen kouluopeutumiseen yhteydessä  
olevien tekijöiden tarkastelua

Pirjo Penttilä

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Chydenius-Instituutti  
Luokanopettajien  
aikuiskoulutus  
Kevät 1999

## TIIVISTELMÄ

PENTTILÄ, P. 1999. Ekaluokkalaisen sopeutuminen kouluun. Koulusopeutumiseen yhteydessä olevien tekijöiden tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro-gradu -tutkielma. 88s.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaiden koulusopeutumista ja viihtymistä koulussa. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää lapsen koulusopeutumiseen liittyviä tekijöitä opettajan ja oppilaiden vanhempien näkökulmasta ja oppilaiden itsensä kokemina. Koulusopeutuminen toimii tässä tutkimuksessa yläkäsitteenä, sisältäen myös kouluviihtyvyyden ja koulunkäynnin mielekkyyden kokemisen aspekteja. Soinisen (1989) mallia kouluviihtyvyyden tarkastelussa mukaellen nostan esiin koulusopeutumiseen ja -viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ja selvitan niiden merkitystä oppilaan koulusopeutumisen selittäjänä. Tutkimukseni kentältä nousseita merkittävimpiä sopeutumiseen liittyviä tekijöitä tarkastelen U.Bronfenbrennerin ja G.H. Meadin sosialisatioteorioiden valossa.

Toteutin tutkimukseni empiirisen osan Nurmon kunnan Ylijoen koulussa syyslukukaudella 1998. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa käytän etnografista tutkimusmenetelmää. Tutkittavia tapauksia minulla oli kolme Ylijoen koulun ensimmäisen luokan oppilasta, joiden koulusopeutumisesta uskon tutkimusmenetelmäni monimetodisuuden vuoksi saaneeni luotettavaa tietoa. Oppilaiden, heidän vanhempiensa ja opettajan haastattelujen lisäksi havainnoin ekaluokkalaisia säännöllisin väliajoin koko syyslukukauden ajan ja dokumentoin tapahtumia.

Tutkimustulosten mukaan Ylijoen koulun ekaluokkalaiset ovat sopeutuneet kouluun hyvin ja viihtyvät siellä mainiosti. Opettajan näkökulmasta oppilaan koulusopeutumiseen eniten oli vaikuttamassa oppilaiden vanhempien asenne koulua kohtaan. Oppilaiden vanhemmat taas näkivät opettajan merkityksen tärkeimpänä oppilaan koulusopeutumisen selittäjänä. Koulun ilmapiiri ja kavereiden merkitys nousivat myös keskeisiksi tekijöiksi. Opettajan ja oppilaiden vanhempien mielestä koulu on edelleenkin tyttöjen valtakunta, mikä selittää osittain tämänkin tutkimuksen poikaoppilaan koulusopeutumisen hienoiset vaikeudet. Toisella tutkimuksen tyttöoppilaista negatiiviset tuntemukset koulua kohtaan liittyivät koulussa pärjäämiseen. Ylijoen kyläkoulu osoittautui oppilaan koulusopeutumisen kannalta ihanteelliseksi oppimisympäristöksi.

Toivon tutkimukseni edesauttavan opettajia heidän kohdatessaan koulutulokkaansa ja herättävän uusia ajatuksia ekaluokkalaisen koulusopeutumisesta.

*Avainsanat: koulusopeutuminen ja kouluviihtyvyys.*

## SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	1
2. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....	3
2.1. Oppilaan sopeutuminen kouluun.....	3
2.2. Oppilaan kouluviihtyvyyden ja koulunkäynnin mielekkyys.....	9
3. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ.....	17
3.1. Koulusopeutuminen.....	17
3.2. Kouluviihtyvyyden ja koulunkäynnin mielekkyys.....	19
4. LAPSEN KOULUSOPEUTUMISEN KESKEISIÄ SELITTÄJIÄ.....	22
4.1. Kodin asenteet ja vanhempien tuki .....	23
4.2. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde.....	26
5. SOSIALISAATIOTEORIAT SELITTÄMÄSSÄ LAPSEN KOKEMISEN MAAILMAA.....	29
-U.Bronfenbrennerin ja G.H.Meadin ajatuksia lapsen sosiaalistumisesta.....	29
6. TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ.....	35
7. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	36
7.1. Humanistis-holistinen ihmiskäsitys tutkimuksen toteutuksen taustalla.....	36
7.2. Hermeneuttinen tutkimusote.....	37
7.3. Kvalitatiivinen tapaustutkimus.....	39
7.4. Tutkimusmenetelmät.....	42
7.5. Aineiston analyysi.....	45
7.6. Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen luotettavuus.....	49

8. KOHTI TUTKIMUKSEN TULOKSIA.....	51
8.1. Saavun tutkimuskentälle.....	51
8.2. Tarkastelen oppilaan kouluopeutumisen yhteydessä olevia tekijöitä opettajan näkökulmasta.....	53
8.3. Tutkin oppilaan kouluopeutumista vanhempien näkökulmasta.....	62
8.4. Kuuntelen oppilaan ääntä kouluopeutumisestaan -miten ekaluokkalainen koulunkäyntinsä kokee.....	67
8.5. Esitän tutkimustuloksia sosialisatioteorioiden valossa.....	74
9. POHDINTAA.....	77
LÄHDELUETTELO.....	84

## LIITTEET

## 1. JOHDANTO

Muistot varhaisimmista kouluajoista seuraavat meitä läpi elämämme. Muistamme koulun, luokkahuoneen ilmapiirin, koulukaverimme. Muistamme myös ensimmäisen opettajamme. Oliko hän äidillinen kasvattaja vai kenties autoritaarinen pedagogi? Tiedämme, että kouluaikojen ensihetket ovat pienelle koululaiselle merkityksellisiä, ja että ensimmäisestä koulupäivästä lähtien oppilas alkaa rakentaa käsitystä itsestään niin oppijana kuin ihmisenä yleensäkin. Oppilaiden koulun aloittamiseen kiinnitetään nykyään paljon huomiota. Mitä keinoja meillä on vastaanottaa oppilas koulutielle lempeästi? Toisissa kunnissa koulut tarjoavat pehmeän laskun oppilaille. Myös esiopetuksesta toivotaan tien tasapuolista tasoittajaa kaikille koulutulokkaille. Mikään yksittäinen taikatemppu ei saa ensimmäisen luokan oppilasta tuntemaan oloaan hyväksi koulussa; hänen sopeutumiseensa kouluun ja siellä viihtymiseen vaikuttavat monet eri tekijät.

Näen oppilaan tulon kouluun tietynlaisena sopeutumisen vaiheena. Lapsen koulusopeutumiseen ja hänen viihtymiseensa koulussa vaikuttavat esiopetuksen ja pehmeän laskun lisäksi monet muutkin tekijät, kuten esim. opettajapersoona, vanhempien asenne koulunkäyntiä kohtaan, koulussa pärjääminen, kaveruussuhteet, koulussa käytetyt työtavat ja koulun ilmapiiri. Tutkimuksessani haluan selvittää oppilaan ja hänen vanhempansa sekä opettajan näkökulmia oppilaan koulusopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä ja nostaa sieltä heidän mielestään ne keskeisimmät vaikuttajat lähemmän tarkastelun kohteeksi.

Sopeutuminen ja viihtyminen käsitteinä kulkevat tutkimuksessani tietynlaisena jatkumona ajallisesti: Sopeutumista seuraa viihtyminen, mutta toisaalta ne kietoutuvat toisiinsa erottamattomasti kulkien rinta rinnan. Myös esittelemäni aikaisemmat tutkimukset käsittelevät oppilaan koulusopeutumista ja -viihtymistä. Niiden perusteella valtaosa oppilaista sopeutuu kouluun ilman suurempia vaikeuksia, tytöt poikia paremmin. Tutkimusten mukaan maamme oppilaat

viihtyvät koulussa kuitenkin melko heikosti. Mitä siis tapahtuu sen jälkeen, kun oppilas on innokkaana astunut koulun portista sisään? Miksi tytöt kokevat koulunkäyntinsä myönteisempänä kuin pojat?

Tutkimukseni teoriaosassa esittelen U.Bronfenbrennerin ja G.H.Meadin ajatuksia lapsen sosiaalistumisesta yhteiskuntaan. Tämä auttaa meitä ymmärtämään lasta osana situaatiotaan ja sijoittamaan hänet osaksi meitä ympäröivää sosiaalista kenttää. Tutkimukseni keskeisten käsitteiden, koulusopeutuminen ja kouluviihtyminen, määrittely selvittää meille mistä oikein on kysymys tutkiessamme sitä, miten lapsi koulunkäyntinsä kokee.

Mielenkiintoni tätä tutkimusasetelmaa kohtaan sai minut ryhtymään aiheen lähempään tarkasteluun. Tarkoitukseni ei ole lähteä kyselemään sitä, moniko sopeutuu tai viihtyy hyvin tai huonosti koulussa, sillä sitä on jo viime vuosina riittämiin kysely. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa toteutan etnografista tutkimusmenetelmää. Havainnoinnin ja haastattelun avulla peilaten tutkimuskentältä saamiani tietoja aikaisempiin tutkimuksiin ja olemassaolevaan teoriaan, pyrin ymmärtämään ja selittämään oppilaan koulusopeutumiseen liittyviä tekijöitä. Uskon tällä tutkimusmenetelmällä pääseväni lähelle tutkittaviani ja saavani tietää oppilaiden, heidän vanhempiensa ja opettajan ajatuksia pintaa syvemmillä lapsen koulusopeutumisesta.



## 2. AIKAISEMPIA TUTKIMUSTULOKSIA

### 2.1. Oppilaan sopeutuminen kouluun

Koska oppilaan koulusopeutumiseen liittyy myös kouluviihtymisen ja koulunkäynnin mielekkyyden kokemisen aspekteja, näen tärkeänä tutustua aikaisempiin sekä sopeutumista että viihtymistä käsitteleviin tutkimuksiin. Aikaisempina tutkimuksina oppilaan koulusopeutumisesta ja kouluviihtyvyydestä esittelen tutkimukseni kannalta keskeisimpiä 1970 -1990 -luvuilla tehtyjä tutkimuksia aiheittain kronologisessa järjestyksessä. Koulusopeutumista ovat tutkineet Takala (1978), Sarmavuori ja Piha (1981) ja Pölkki (1985). Kouluviihtyvyydestä tutkimuksista esittelen Karin (1977), Kannaksen (1995) toimittaman WHO-Koululaistutkimuksen ja Tauriaisen & Holapan (1997) kouluviihtyvyydestä tutkimuksen.

**Takala (1978)** on selvittänyt koulutulokkaiden tottumista kouluympäristöön. Hänen havaintonsa on koottu neljältä eri paikkakunnalta, kaupungeista ja maaseutukouluista, ja havainnoijina ovat toimineet opettajat. Tutkimukseen osallistui lähes kolmesataa oppilasta eheistä perheistä. Perheitä, joissa vanhemmat koulutustason perusteella kuuluivat ääriyhtymisiin, ei tutkimukseen otettu. Opettajat tarkkailivat oppilaita ensimmäisellä luokalla kolmen ensimmäisen kuukauden ajan. Lasten tottumista koulunkäyntiin selvitettiin heidän tottumisellaan koulumaailman rutiineihin ja koulutyöhön, suhtautumisellaan aikuisiin ja opettajaan ja suhtautumisellaan tovereihin. Erityisesti huomiota kiinnitettiin oppilaiden sosiaalisiin taitoihin.

Takalan mukaan pääosalla tutkimukseen osallistuneista lapsista ei ollut vaikeutta kouluun saapumisessa. Noin 10% lapsista oli jännittänyt koulun alkamista. Joka neljäs lapsi oli ollut väsynyt koulupäivän aikana. Tutkimuksen lähes kaikki lapset olivat olleet omatoimisia perustoiminnoissaan, pukeutumisessa ja syömisessä. Opettajat olivat havainneet, että oppilailla

oli runsaasti vaikeuksia tottumisessa luokkatyöskentelyyn. Joka viidennellä lapsella oli ollut vaikeuksia puhumisessa ja vastaamisessa. Impulsiivisesti käyttäytyviä oppilaita oli ollut 30%, joista opettajat olivat luokitelleet häiriökäyttäytymisen piirteitä jopa 25%:lla lapsista. Sääntöjen noudattamisessa oli vaikeuksia joka viidennellä lapsella. (Takala 1978, 9.)

Oppilaiden suhtautumisesta opettajaansa Takalan mukaan joka neljäs oppilas suhtautui opettajaansa auktoritatiivisesti, 15% oppilaista piti opettajaa toverina ja jotkut lapsista jopa vanhempien korvikkeena. Erityishuomiota ja "tarpeetonta avun pyytämistä" esiintyi noin 10%:lla lapsista. Takala näkee oppilaiden etsivän tunnekontaktia opettajaansa hyvin runsaasti, ja että oppilaat jopa kilpailivat opettajan suosiosta ja huomiosta. (Takala 1978, 9-10.)

Liittyen oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin koulussa Takalan selvityksen mukaan noin puolet oppilaista oli sosiaalisesti aktiivisia. Joukossa oli myös yksinleikkijöitä ja toisten leikkejä sivusta seuraavia. Noin 10% oppilaista osoittautui yksinäisiksi, joilla ei toiveistaan huolimatta ollut kaveria koulussa. Kolmannes oppilaista auttoi toisia kavereita koulussa, itsekeskeisiä oman edun valvojia oppilaista oli joka kymmenes. Myönteisesti kouluun suhtautuvia, iloisia ja avoimia oppilaita oli 30% oppilaista, muutamien osoittaessa ärtymystä ja aggressiota suhteissa toisiin oppilaisiin. Vain muutamilla oppilailta oli tapana osoittaa mielipahansa koulussa itkien tai ollen alakuloisia ja vakavia. Harvat kantelivat opettajalle, ja vain muutamat myös toimivat aktiivisesti sovittelijoina. (Takala 1978, 10.)

Takalan tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, selittävätkö oppilaan kotipaikkakunta ja lapsen mahdollisuus osallistua päiväkodin ja esiopetuksen piiriin lapsen tottumista kouluun. Mainittavia eroja ei tutkimuksessa ilmennyt, joitain silti: Syrjäseuduilla ja haja-asutusalueella (ei päiväkotia eikä esiopetusta) lapset olivat jännittyneempiä ja kouluun tulo oli vastenmielisempää kuin asutuskeskuksissa. Syrjäseudun lapset olivat arempia tuntikäyttäytymisessä, toisaalta he häiritsivät toisia, liikkuiivat ja puhuivat luokassa sekä työskentelivät hitaammin kuin kaupunkilaislapset. Syrjäseudulla oppilaiden kyky kommunikoida opettajan kanssa ja toimia ohjeiden mukaan oli puutteellisempää kuin kaupungissa. (Takala 1978, 12.)

Toverisuhteista koulussa Takala mainitsee, ettei lapsen asuinpaikka suuresti selitä oppilaan

suhtautumista toisiin oppilaisiin. Syrjäseudun lapset saavat silti maininnan tässäkin. Syrjäseudun oppilaista noin neljännes ei leikkinyt yhdessä muiden oppilaiden kanssa vaan oli yleensä yksin. (Takala 1978, 14.)

Tyttöjen ja poikien eroja tarkastellessaan Takala mainitsee tutkimustulosten olleen ennakoitavissa. Pojat olivat väsyneempiä ja innottomampia koulunkäyntiin kuin tytöt. Ruokailusta, pukeutumisesta ja sääntöjen noudattamisesta pojat saavat miinusta peräänsä. Tytöt taas hoivasivat ja huolehtivat toisista enemmän kuin pojat. Pojat olivat aktiivisempia riidan haastajia kuin tytöt. (Takala 1978, 15-16.)

Takalan tutkimuksessa opettajia oli pyydetty toistamaan havainnointinsa toisen ja kolmannen kuukauden jälkeen koulun alkamisesta. Näin kävivät ilmi ne asiat, joiden suhteen oppilaat olivat tottuneet kouluun helposti, ja myös ne, jotka tuottivat heille vaikeuksia. Maininnan arvoista tuloksissa oli se, että oppilaiden impulsiivinen käyttäytyminen, jännittyneisyys ja kouluun tulemisen epämieluisuus olivat vähentyneet samoin kuin keskittymättömyys ja toisten häirintä. Lapset myös saivat nopeasti kavereita itselleen, ja yksinleikkijöitä oli enää vain harvassa. Tuloksien muutoksia paikkakuntakohtaisesti tarkasteltuna ilmeni, että syrjäseudun ja haja-asutusalueen lapset tottuivat myös koulun käytäntöihin ajan kuluessa. (Takala 1978, 17-19.)

**Sarmavuori ja Piha (1981)** ovat tutkineet lapsen sopeutumista kouluun ensimmäisellä luokalla viiden ensimmäisen kouluviikon aikana. Opettajat arvioivat oppilaita kahden eri testin avulla ja pyrkivät selvittämään, kuinka hyvin oppilaat sopeutuivat jakson aikana koulutyöskentelyyn, sen sosiaalisiin tilanteisiin ja tavoitteiseen toimintaan. Kouluun sopeutuminen määriteltiin 1) koulutyöskentelyyn tottumiseksi, 2) sosioemotionaaliseksi sopeutumiseksi ja 3) koulun kasvatustavoitteiden suuntaiseksi tiedolliseksi ja taidolliseksi edistymiseksi. Tutkimukseen osallistuneita lapsia oli yli sata kolmesta turkulaisesta koulusta ja he olivat osallistuneet esiopetukseen joko päiväkodissa tai koulun yhteydessä tai käyneet päiväkerhossa. Perheistä eheitä oli 80%.

~~Sarmavuoren ja Pihan tutkimuksessa oppilaista neljäsosa sopeutui tutkimusjakson aikana kouluun hyvin. Tutkimuksen mukaan 94% lapsista oli suhtautunut kouluun kiinnostuneesti, vain neljä oli suhtautunut välinpitämättömästi ja kolme vastahakoisesti parin viikon koulunkäyn-~~

nin jälkeen. Eniten koululta lapset odottivat lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppimista, sekä koulutovereiden ja oman opettajan saamista. Innokkuudessa ja kiinnostuneisuudessa oli aste-eroja, joten pelkästään uutuudenviehätyksestä ei tutkijoiden mukaan voinut olla kyse. (Sarmavuori ja Piha 1981, 54-55.)

Lasten kotiolot virikeympäristöineen selitti lähes 30% lasten koulumotivaatiota. Lapsen koulumotivaatioon olivat yhteydessä vanhempien viihtyminen asuinympäristössä, heidän koulutusmyönteisyytensä, kirjojen lukeminen, lisäksi tytöillä perheen lapsimäärä ja päiväkerhossa käynti ja pojilla isän tulot sekä äidin ja isän peruskoulutus. Lasten vanhempien koulutusmyönteisyys oli selvästi yhteydessä oppilaiden kommunikointitaitoihin. Tutkimuksen mukaan lapsen kotitaustalla on siis selvä yhteys lapsen koulunkäyntihalukkuuteen. (Sarmavuori ja Piha 1981, 55.)

Lasten persoonallisuus selitti 20% heidän koulumotivaatiotaan. Tyttöjen innokkuutta selittivät lähinnä tasapainoisuus, rauhallisuus, rohkeus, itsenäisyys ja pitkäjänteisyys. Poikien intoa selitti kognitiiviset eli tiedolliset kyvyt, samankaltaisuuksien havaitsemisen kyky, tietomäärä, verbaalisuus, kyky järkeillä, hienomotoriset kyvyt, johtajuus ja seurallisuus. (Sarmavuori ja Piha 1981, 55.)

Oppilaista vain noin neljäsosaa voi tutkimuksen mukaan luonnehtia hyvin sopeutuneiksi, psyykkisesti häiriintymättömiksi, motivoituneiksi ja opetuskeskusteluun osallistuviksi. Muilla oli havaittavissa jonkinasteista sopeutumattomuutta: psyykkisiä ongelmia, häiritsevää käytöstä, aggressiivisuutta, motivaatio-ongelmia, hitautta ja opetukseen osallistumattomuutta. Psyykkistä häiriintyneisyyttä selitti lasten persoonallisuus noin 20-60%, kotitausta virikeympäristönä noin 10-30%. Häiriintyneiden lasten perheet olivat useammin hajonneita kuin terveiden lasten perheet. Nämä lapset yleensä olivat olleet myös päiväkodissa hoidossa, eikä sekään ollut vähentänyt psyykkistä häiriintyneisyyttä. Päinvastoin tutkimus osoitti päiväkotilasten olleen psyykkisesti häiriintyneempiä ja tunnilla häiritsevempiä kuin muut lapset. Siihen tutkijat näkevät syynä tavoiteristiriidan, eli lapset saavat päiväkodissa olla spontaanimminkin ja vapaammin, eikä heidän oleteta käyttäytyvän niin tiukkojen ohjeiden mukaan kuin koulussa. He tavallaan joutuvat opettelemaan uudet käyttäytymisohjeet kouluun tullessaan. (Sarmavuori ja Piha 1981, 61.)

Tutkijat vertaavat tuloksiaan Takalan (1978) tutkimukseen, ja olettavat sen perusteella joidenkin häiriökäyttäytymispiirteiden häviävän lyhyehkön ajan sisällä. Toisaalta he kritisoivat Takalan tutkimusta siitä, että hänen tutkimuksestaan oli jätetty alin ja ylin sosiaaliryhmä pois, ja tutkimukseen oli otettu vain eheitä perheitä. (Sarmavuori ja Piha 1981, 56.)

**Pölkki (1985)** on tutkinut koulunsa aloittavien lasten sosiaalisia suhteita, lähinnä heidän suhdettaan opettajaan ja tovereihinsa. Tutkimukseen osallistui yli kaksisataa ekaluokkalaista maamme eri kaupungeista ja syrjäseudulta. Tutkimukseen osallistuneiden lasten perheet olivat keskenään homogeenisia sekä koulutustason että asumistason suhteen, eikä mukana ollut yksinhuoltajaperheitä. Opettajat havainnoivat oppilaita puoli lukukautta tehden muistiinpanoja heidän käyttäytymisestään. Pölkin tutkimuksen mukaan syyslukukauden alkupuolella 50% oppilaista sopeutui hyvin koulumaailman toimintaan. Joka viidennellä oli mainittavia ongelmia sopeutumisessa syyslukukauden aikana.

Opettajan havainnoinnin perusteella suurin osa lapsista voitiin kuvata käyttäytymisen perusteella kuuluvaksi johonkin seuraavista vuorovaikutustyypeistä: aktiivisen konstruktiiivinen (15%), passiivisen konstruktiiivinen (26%), aikuisesta riippuvainen (9%), toverisuhteissa ongelmainen (13%), hyvin yksinäinen (6%), impulsiivinen, tovereiden kanssa ristiriitoin joutuva (13%) ja hyökkäävä, toveri- ja aikuissuhteissa ongelmainen (7%) lapsista. Aktiivisen konstruktiiiviset lapset noudattivat koulun sääntöjä, olivat itsenäisiä, suosittuja ja tiedollisilta taidoiltaan myös ikätovereitaan kehittyneempiä. Passiivisen konstruktiiiviset lapset, joita tutkimuksessa oli eniten, näyttivät myös sopeutuneen kouluun hyvin, vaikkakaan heidän sosiaalisista taidoista ei opettajilla ollut liiemmin kerrottavaa. Kognitiivisilta taidoiltaan nämä oppilaat olivat keskitasoa tai heikompia. Toiset opettajista pitivät oppilaiden riippuvuussuhdetta opettajista luonnollisena, toisista se oli häiritsevää ja lapsellista. Kaikki opettajat eivät myöskään nähneet myönteisenä lasten avoimuutta tunteiden osoituksissa ja heidän huomiontarvettaan. Koulutulokkaista erottuivat selvästi lapset, joilla oli oppimisvaikeuksia ja jotka olivat aikuisista selvästi riippuvaisia, eivätkä he päässeet kaveriryhmään mukaan. Yksinäiset lapset olivat arkoja ja ahdistuneita. ~~Impulsiiviset samoin kuin toveri- ja aikuissuhteessa ongelmia omaavat lapset tasaantuivat~~ lukukauden kuluessa. (Pölkki 1985, 67.)

Tyttöjen ja poikien koulusopeutumisesta Pölkki mainitsee tyttöjen sopeutuneen yleisesti ottaen poikia paremmin koulun toimintaan. Tytöt näyttivät myötätuntoa toisille enemmän kuin pojat, pojat taas viihtyivät fyysisissä kamppailuissa tyttöjä paremmin. Tunnesuhteiden, sosiaalisuuden ja riitaantumisen suhteen ei tämän tutkimuksen mukaan poikien ja tyttöjen välillä vertailua yksiviivaisesti voi suorittaa, sillä sekä pojat että tytöt ovat niin sosiaalisia kuin riitaa haastavia-kin, usein, melko usein tai harvoin. (Pölkki 1985, 100-101.)

Takalan, Sarmavuoren ja Pihan sekä Pölkin koulusopeutumista käsittelevien tutkimusten perusteella ovat tutkimustulokset tietyin kohdin yhtenevät, tietyin kohdin eriävät. Takalan mukaan valtaosa, Pölkin mukaan puolet ja Sarmavuoren ja Pihan mukaan vain neljäsosa oppilaista sopeutuivat kouluun hyvin ensimmäisten kuukausien aikana. Häiriökäyttäytymisen suhteen tutkimukset eivät ole vertailukelpoisia, sillä Takalan ja Pölkin tutkimuksissa perheet olivat eheitä, ja häiriökäyttäytymistä esiintyi noin 20-25%:lla lapsista. Sarmavuoren tutkimuksessa esiintulleet häiriökäyttäytyjät tulivat suhteessa enimmäkseen hajonneista perheistä, ja hänen mukaansa muilla kuin hyvin sopeutuneilla oppilailla oli jonkinasteista häiriökäyttäytymistä. Kaikkien tutkimusten mukaan mahdollinen häiriökäyttäytyminen, keskittymättömyys ja impulsiivisuus väheni ajan myötä. Tutkimukset osoittivat poikien olevan tyttöjä innottomampia koululaisia. Takalan ja Sarmavuoren tutkimustulokset olivat eriäviä sen suhteen, kuinka päiväkodin ja esiopetuksen sanottiin selittävän koulusopeutumista. Takala näki asutuskeskusten lasten, joilla oli mahdollisuus esiopetukseen esim. päiväkodissa, sopeutuvan syrjäseudun lapsia paremmin kouluun, kun taas Sarmavuori näki päiväkotilasten omaksuneen vapaita ja spontaaneja käyttäytymistapoja, jotka hankaloittivat koulusopeutumista.

## 2.2. Oppilaan kouluviihtyvyys ja koulunkäynnin mielekkyys

Kari (1977) on tutkinut 1970-luvulla oppilaiden kouluviihtyvyyttä heidän kahdeksan ensimmäisen kouluvuotensa ajalta. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat haastattelivat kotipaikkakunnillaan lähes kahtatuhatta aikuista heidän kokemuksistaan kouluviihtyvyydestä. Tutkimustulokset antoivat lohdullisen kuvan suomalaisesta koulusta ja siitä, miten koulussa viihdytään; koulussa on viihdytty kohtalaisen hyvin koko oppivelvollisuusiän ajan. Parhaiten on viihdytty alaluokilla ja huonointa viihtyminen on ollut seitsemännellä luokalla. (Kari 1977, 43.)

Karin tutkimuksesta käy ilmi kolme tasavahvaa tekijää, jotka vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen koulussa. Koulun aloittamisen aikoihin oli opettajalla tärkein rooli oppilaiden kouluviihtyvyyden selittäjänä. Tasavahvoina tekijöinä esiintyivät koulutoverit ja oppilaaseen itseensä liittyvät asiat selittämässä oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Kahdeksannelle luokalle tultaessa oli opettajan osuus vähentynyt jonkin verran, mutta oppilaaseen itseän ja koulutovereihin liittyvät tekijät olivat pysyneet huomion arvoisina edelleen. Koulumatka, koulutilat ja kodin vaikutus oli myös nähtävissä jonkin verran. Huomionarvoista oli myös kouluviihtyvyyden väheneminen melko suoraviivaisesti luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. (Kari 1977, 43, 49.)

Karin tutkimus osoittaa tyttöjen viihtyneen hieman paremmin koulussa kuin poikien. Kari arvelee tyttöjen menestyneen poikia paremmin koulussa ja siksi viihtyneenkin paremmin. Toisaalta hän myös toteaa poikien olevan tyttöjä toiminnallisempia ja siksi sopeutuneen koulussa istumiseen heikommin. (Kari 1977, 45.)

Tutkimuksessaan Kari oli myös selvittänyt, mitkä luokanopettajan ominaisuudet olivat lisänneet oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Järjestyksen ja työrauhan ylläpitäminen oli vaikuttanut positiivisesti oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Hyvät opetustaidot, kuten esityksen selkeys ja havainnollisuus sekä opettajan kyky tehdä opetuksesta mielenkiintoista mainittiin. Opettajan kekseliäisyys ja hänen tasapuolinen kannustuksen antaminen oppilaille nähtiin myönteisenä piirteenä vaikuttamassa positiivisesti kouluviihtyvyyteen. Valtaosa oli kokenut alakoulunopettajansa myönteise-

nä ja hänet myös muistettiin paremmin kuin myöhempien luokkien opettaja. (Kari 1977, 51.)

**Kansainvälinen Maailman Terveysjärjestön WHO-Koululaistutkimus** on monivuotinen terveystutkimus, jossa selvitetään koululaisten elämäntapaa. Tutkimukseen osallistui ala- ja yläasteen oppilaita 22:sta Euroopan maasta ja Kanadasta. Suomen osalta tutkimus toteutettiin apulaisprofessori Kannaksen johdolla ja opetushallitus julkaisi tutkimuksen *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys* vuonna 1995. WHO-Koululaistutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa koulua varten oppilaiden terveyden ja terveystutkimuksen edistämiseksi ja innostaa koulu- ja terveystyöntekijöitä, vanhempia ja oppilaita pohtimaan ja kehittämään koululaisten hyvinvointia koulussa. (Liinamo & Kannas 1995, 12.)

WHO-Koululaistutkimus käsitteli hyvin monia oppilaan koulunkäyntiin liittyviä ja vaikuttavia tekijöitä: koulunkäyntiasenteita, koulumenestystä, koulutusorientaatiota, koulutyön kuormittavuutta, oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja sitä, kuinka turvallisen paikkana oppilaat koulun kokevat. Seuraavassa esittelen tekijöistä tutkimukseni kannalta keskeisimmät suomalaisten oppilaiden kokemina, ja lopuksi vertailen suomalaisten oppilaiden koulukokemuksia muiden maiden koululaisten kokemuksiin.

WHO-Koululaistutkimus selvitti oppilaiden kokemaa viihtymistä koulutyössä. Sen mukaan 2/3 oppilaista piti koulunkäynnistä, kolmasosan mielestä koulunkäynti oli tylsää. Yleisesti oltiin sitä mieltä, että koulunkäynti on hyödyllistä ja että koulussa oppii paljon. Nuoremmat koululaiset pitivät koulunkäynnistä enemmän kuin vanhemmat ja tytöt pitivät koulunkäyntiä hyödyllisempänä kuin pojat. Suuri osa oppilaista koki oppitunnit pitkävetoisinä, poikien arvio oli jälleen negatiivisempi kuin tyttöjen. (Liinamo & Kannas 1995, 110-114.)

Koulussa pärjääminen ja onnistuminen luovat pohjaa itsetunnon rakentamiselle, niinpä jokaisen lapsen tulisi saada kokea onnistumisen elämyksiä koulussa. Monipuolinen toiminta koulussa mahdollistaa jokaisen oppilaan menestyvän hyvin ainakin jossain oppiaineessa. Opettajan ammattitaito ja persoonana halu nähdä jokaisessa oppilaassa hyvää, myös hänen taitonsa huomioiden, ovat tässä asiassa etusijalla. WHO-Koululaistutkimuksen mukaan 3/4: lle oppi-



laista arvosanat olivat tärkeitä. Tytöillä arvosanojen merkitys korostui iän myötä, pojille arvosanat merkitsivät ala-asteella enemmän kuin yläasteella. Noin puolet oppilaista ilmoitti pärjäävänsä hyvin koulussa. (Liinamo & Kannas 1995, 114-115.)

Koulutyön kuormittavuus tiettyyn rajaan asti on normaalia ja oppimisen kannalta positiivistakin. Hyvän tuloksen saavuttaminen vaivannäön jälkeen, on palkitsevaa. Oppilas saattaa kuitenkin kokea liiallisia odotuksia vanhempiansa tai opettajansa taholta. Vanhemmat kouluttavat lapsiaan heidän oman maailmankuvansa, omien kokemuksiensa ja arvostuksiansa kautta kuulematta lapsen omia mielenkiinnon kohteitaan. Tämä tuo ristiriitaa lapsen oppimisen tavoitteisiin, ja toiset oppilaat saattavat tuntea koulutyön kuormittavuuden liiallisena, jopa terveyden kannalta haitallisena stressinä. (Hurrelman 1988, 80.) WHO-Koululaistutkimuksen mukaan oppilaat tunsivat jonkin verran rasittuvansa koulutyöstään, voimakas rasittuneisuus sen sijaan oli harvinaista. Rasittuneisuus lisääntyi ylemmille luokille siirryttäessä. Pojat kokivat rasittuvansa tyttöjä enemmän läksyjen tekemisestä. Pojat kokivat tyttöjä voimakkaammin vanhempien ja opettajien taholta kohdistuvia odotuksia koulutyötä kohtaan. Oppilaista vajaa 10% koki työmäärän koulussa olleen usein tai jatkuvasti liian pienen. (Liinamo & Kannas 1995, 117-118.)

Oppilailla on tarve osallistua yhteisten toimintaohjelmien ja sääntöjen laatimiseen. Yhdessä laadittuihin sääntöihin on myös helpompi sitoutua kuin auktoriteetin ulkoapäin laatimiin sääntöihin. Oppilaiden saadessa vaikuttaa opiskeluympäristöönsä, koulutyöskentelyyn ja oppisisältöihin, on motivoituminen opiskeluun mielekkäämpää. Horellin (1982) ympäristöpsykologisen mallin mukaan ihmisillä on tarve muokata omaa ympäristöään ja säädellä ympäristösuhteensa luonnetta. (Horelli 1982, 114.) WHO-Koululaistutkimus osoittaa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien koulussa olevan melko vähäisten. Vain vajaa 10% koki saavansa vaikuttaa laadittaessa koulusääntöjä, joita kuitenkin pidettiin oikeudenmukaisina. Ala-asteen oppilaat pitivät vaikutusmahdollisuuksiaan parempina kuin yläasteen oppilaat. (Liinamo & Kannas 1995, 120.)

~~Turvallisuuden kokeminen on eräs perustarpeistamme. Turvallinen ja suvaitseva ilmapiiri on edellytyksenä lapsen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kasvun kehitykselle. Selkeät ja ymmär-~~

retyt säännöt ja rajat luovat pohjan turvallisuuden tunteelle. WHO-Koululaistutkimus osoittaa, että reilut puolet oppilaista ilmoitti tuntevansa olonsa turvalliseksi koulussa. Tytöt kokivat olonsa hieman poikia turvallisemmaksi. Ilkivaltaa ja kiusaamista kouluissa tapahtui yleisesti. Puolet oppilaista ilmoitti, että heitä ei oltu koulussa kiusattu lainkaan. Noin 10% oppilaista oli kokenut kiusaamista viikottain. Poikia kiusattiin tyttöjä enemmän. Kiusattujen määrä pieneni iän myötä. (Liinamo & Kannas 1995, 125.)

Kouluyhteisön sosiaaliset suhteet ja ilmapiiri vaikuttavat koululaisten terveystunteisiin ja siihen, miten he koulunkäyntinsä kokevat. Sosiaalinen terveys, hyväksytyksi ja arvokkaaksi kokemisen tunne ovat lapsuuden ja nuoruuden hyvinvoinnin peruspilareita. WHO-Koululaistutkimuksesta käy ilmi, että neljä viidesosaa oppilaista koki muiden oppilaiden hyväksyvän heidät sellaisina kuin he ovat. Koululuokan mikroilmastossa on pitämistä ja ei-pitämistä, eriaikaisia ystävyys-suhteita, tyttöjen ja poikien kehityksen eriaikaisuudesta ja keskinäisistä jännitteistä johtuvia kommunikaatioklikkejä sekä tyttöjen keskinäisiä vrt. poikien keskinäisiä ryhmänmuodostusstrategioita. Koulumaailma onkin oiva paikka harjoittaa ihmissuhteita. (Välimaa 1995, 180.) Kouluyhteisössä arvostamme sosiaalisia taitoja, mutta muistammehan myös antaa oppilaalle mahdollisuuden yksilötyöskentelyyn ja yksin oloon?

Oppilaiden suhteista opettajiin, vanhempiinsa ja kouluterveydenhoitajiin WHO-Koululaistutkimus paljastaa seuraavaa: Lähes kaikki oppilaat olivat saaneet opettajaltaan apua sitä tarvitessaan. Rohkaisua mielipiteensä ilmaisemiseen oli iän myötä yhä harvempi oppilas kokenut saavansa. Vain 20% oppilaista ilmoitti, että opettaja on kiinnostunut siitä, mitä heille kuuluu. Mahtoivatko loput 80% mieltää opettajansa lähinnä etäisenä tiedon jakajana. Tulokset heijastanevat myös sitä, että opettajan merkitys koululaisen elämässä on suurimmillaan ensimmäisten kouluvuosien aikana. Tutkimustulokset osoittivat myös, että oppilaiden oli helpompi keskustella omista asioistaan kouluterveydenhoitajan kuin oman opettajansa kanssa. Oppilaiden vastauksista kävi ilmi heidän halunsa keskustella enemmän omista asioistaan muiden ihmisten kanssa. Lähes kaikki oppilaat ilmoittivat saavansa vanhemmiltaan tukea koulunkäyntiinsä. Vain aniharva ilmoitti, ettei saa lainkaan apua kouluongelmiinsa vanhemmiltaan. (Välimaa 1995, 180-182.)

Yhteenvedona WHO-Koululaistutkimuksesta voidaan todeta, että oppilaat viihtyvät melko hyvin ja kokevat olonsa suhteellisen turvalliseksi koulussa, jossa on oikeudenmukaiset auktoriteettien laatimat säännöt ja jossa sosiaaliset suhteet ja pärjääminen nousevat tärkeälle sijalle. Tutkimus osoitti myös oppimismotivaation hiipuvan kouluvuosien myötä. Koulun kehittämisen yhteydessä olisikin yhä enenevässä määrin paneuduttava oppilaskeskeisyyteen, eli oppilas olisi nähtävä subjektina, joka pystyy ja jolla on oikeus ja myös velvollisuus vaikuttaa opiskeluunsa. (Liinamo & Kannas 1995, 126-128.)

Vertailtaessa suomalaisten oppilaiden koulukokemuksia WHO-Koululaistutkimuksen muiden maiden oppilaiden kokemuksiin on todettava, että suomalaiset koululaiset viihtyvät koulussa huonommin kuin useiden muiden maiden oppilaat. Tämä vaikuttaa nurinkuriselta, sillä eräiden tiedollisten oppimistulosten osalta olemme maailman huippuluokkaa. Onko maahamme siis luotu vaativa, mutta ikävä oppimisympäristö? Kulttuurisesti on mielenkiintoista todeta, että maamme oppilaiden lisäksi Itä-Euroopan maiden oppilaat kuuluvat myös huonommin koulussa viihtyvien joukkoon. Onko koulunpitomme perinne siis itävaikutteinen, autoritaarinen ja opettajajohtoinen verrattuna länsimaiseen oppilaskeskeisempään koulunpidon traditioon? Suomalaiset oppilaat kokivat myös muiden maiden oppilaita vähemmän vapautta ilmaista mielipiteitään tunneilla. Tämäkin seikka selittäisi koulumme oppilaiden haluavan aktiivisuutta, osallistumismahdollisuutta ja opettajien taholta arvostusta oppimisprosessin luovana osapuolena. Koulukiusaamisen osalta ei maiden välisiä eroja juurikaan ollut. Työn kuormittavuudessa oli jonkin verran eroja maiden välillä, mutta tärkeimmät stressin syyt olivat sosiaalisia ja psyykkisiä, eivät tehtävien määrään liittyviä. Yhteistä kaikille maille oli oppilaiden koulumotivaation hiipuminen ylemmille luokille siirryttäessä ja tyttöjen viihtyminen poikia paremmin koulussa. (Kannas, Välimaa, Liinamo, Tynjälä 1995, 144-145.)

**Tauriainen & Holappa (1997)** ovat tutkineet oppilaiden viihtymistä ala- ja yläasteella sekä selvittäneet koulunkäynnin mielekkyyttä ja oppilaiden tyytyväisyyttä koulujensa toimintaan. Heidän tutkimuksensa pääpaino on ollut koulussa tapahtuvan toiminnan tarkastelussa. Tauriainen ja Holapan tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus ja tiedonhankinnassa on käytetty eläytymismenetelmää ja teemahaastattelua. (Tauriainen & Holappa 1997, 2.)

Tarkastelen Tauriaisen ja Holapan tutkimuksen tuloksia lähinnä ala-asteen oppilaiden osalta (5. lk). Heidän tutkimuksestaan käy ilmi, että ala-asteen oppilaat viihtyivät koulussa ihan hyvin, ja että oppilaiden kouluviihtyvyyteen eniten vaikuttivat kaverit, toisen sijan jakoivat tasavertaisina opettaja ja oppituntien sujuminen. (Tauriainen & Holappa 1997, 57.)

Tauriaisen ja Holapan tutkimuksessa kaikki haastateltavat oppilaat olivat pitäneet kavereita tärkeimpänä tekijänä vaikuttamassa heidän kouluviihtyvyyteensä. Haastateltavien mielestä kaverit ovat tukena, he rohkaisevat ja auttavat. Eräs haastateltavista oli todennut oman ystävän niin tärkeäksi koulussa, että ilman sitä koulunkäynti voi tuntua hyödyttömältä. Kaikki haastateltavat olivat myös törmänneet kiusaamiseen koulussaan. (Tauriainen & Holappa 1997, 57-58.)

Opettajien merkitys koettiin Tauriaisen ja Holapan tutkimustulosten mukaan tärkeäksi tekijäksi selittämässä oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksen haastateltavat olivat kaikki pitäneet opettajistaan, jotka olivat heidän mielestään kivoja ja ystävällisiä. Opettajan tehtävänä oppilaat olivat nähneet opettamisen ja järjestyksen pitämisen. Hyvänä opettajana pidettiin sellaista, joka ei helposti hermostu ja osaa opettaa hyvin. Huutavista ja raivoavista opettajista ei pidetty. (Tauriainen & Holappa 1997, 59.)

Tauriaisen ja Holapan tutkimuksen mukaan oppilaat mielsivät oppitunnit kivoiksi, jos työskentelytapa oli oppilaalle mukavia. Opetusmenetelmät olivat oppilaiden mielestä mieluisia. Liian tiukka ja opettajajohtoinen opetustyyli ei saanut kannatusta. Jotkut haastateltavista olivat kokeneet koulunkäynnin raskaana. Oppiaineiden merkitys koulussa viihtymiseen oli tässä tutkimuksessa vähäistä. (Tauriainen & Holappa 1997, 60-61.)

Muita kouluviihtyvyyteen vaikuttavia seikkoja tutkiessaan Tauriainen ja Holappa ovat todenneet, että työympäristö vaikuttaa koulussa viihtymiseen jonkin verran. Eräs haastateltava oli todennut kivaksi sen, että on luontoa ympärillä. Koulunkäynnin mielekkyydestä oppilaat olivat olleet yhtä mieltä: Koulunkäynti on tärkeää siksi, että oppii uusia hyödyllisiä asioita. Päämääränä koulun-

käynnilleen he kertoivat hyvän ammatin hankkimisen. Kaikki myös ilmoittivat käyvänsä koulua, vaikka se ei olisi pakollistakaan. Koulussaan oppilaat olivat löytäneet paljon muutettavaa: Joku halusi tiukempaa kuria tunnille, toinen paremmat jalkapallomaalit kentälle, kolmas muuttaisi juhlasalin tiloja jne. (Tauriainen & Holappa 1997, 60-66.)

Karin, WHO-Koululaistutkimuksen ja Tauriaisen & Holapan tutkimustulokset ovat lähes kaikilta osin samansuuntaisia. Koulussa viihtyminen ei ole muuttunut muutaman vuosikymmenen saatossa juurikaan. Koulussa viihtyy hyvin reilut 50% oppilaista. Tytöt viihtyvät poikia paremmin. Alaluokilla viihdytään paremmin kuin yläluokille siirryttäessä. Oppilaat haluaisivat vaikuttaa enemmän koulun sääntöihin ja toiminnan suunnitteluun. Liian rankkana oppilaat eivät koulua pidä. Oppilaat kaipaavat tukea opettajalta ja vanhemmiltaan. Opettaja ja koulukaverit vaikuttavat eniten koululaisten viihtymiseen koulussa. Turvallisuuden kokeminen ja koulussa pärjääminen ovat oppilaan kannalta tärkeitä selittäjiä heidän koulunkäynnin kokemisessaan.

### **Eräs näkökulma koulumotivaation hiipumiseen**

Koulututkimuksista käy ilmi, että innokkaiden koulutulokkaiden motivaatio koulunkäyntiä kohtaan saattaa hiipua oppilaan iän ja kouluvuosien karttuessa. Yhtenä selityksenä oppilaiden koulunkäyntimotivaation laskemiseen meidän on nähtävä koulun vähäinen kosketuspinta lasten ja nuorten elämän kanssa. (Aittola, Jokinen, Laine 1994, 478.)

Nykyinen koulutusjärjestelmä on syntynyt kehittyvän teollisen yhteiskunnan tarpeisiin. Yhtenäisestä koulujärjestelmästä tuli tärkeä väline ja perusedellytys yhteiskunnan kehittymisen kannalta. Ajat ovat muuttuneet ja koulujärjestelmämmekin olisi syytä vastata ajan haasteisiin. (Aittola ym. 1994, 473.) Jos pidämme koulun tehtävänä sosiaalista ja kouluttaa lapsia ja nuoria palkkatyöhön ja yhteiskuntaan, olemme jäämässä junasta. Ulrich Beck onkin 1980 -luvulla ilmaissut asian mielenkiintoisesti. Hän rinnastaa nykyisen koulutusjärjestelmän kummitusasemaksi, josta junia lähtee, mutta minne sattuu. Matkustajat (oppilaat) jonottavat lippuluukulla matkalippujaan ja junaan noustuaan he toteavatkin junan olevan liikkeellä eri suuntaan kuin oli ilmoitettu. Virkailijat (opettajat) jatkavat lipunmyyntiään aivan kuin mitään ei olisi tapahtunut ja vakuuttavat tosis-

saan, että ilman lippua ei voi matkustaa (opiskelu on tärkeää.) (Aittola ym. 1994,476.)

Meidän on oivallettava, että koulun asema on muuttunut kulttuurisesti, yhteiskunnallisesti ja yksilöllisesti. Entisajan koulun autoritaarinen pakko ja kurinalaisuus tuntuvat vieraalta ajatellen koulua tänä päivänä. Aittola ym. (1994) mainitsee, että koulussa ei olla havaittu kulttuurista jälkeenjäämistä. Koulu ei ole tarpeeksi ottanut huomioon nuorta ympäröivää kulttuurista ja sosiaalista maailmaa. Koulun lisäksi moni muukin instituutio on alkanut huolehtia nuorten sosialisatiosta ja mukauttamisesta yhteiskuntaan. Kaveripiirin merkitys, harrastusmahdollisuudet ja median vaikutus on otettava huomioon tarkasteltaessa nuorten koulunkäyntiä. (Aittola, Jokinen, Laine 1994, 478.)

Kouluopetuksessa olisi tavoitettava lasten ja nuorten kokemusmaailman ja henkilökohtaisen koskettavuuden kannalta tärkeäksi koettuja asiasisältöjä. Koulutyöskentely tämän päivän koulussa kuitenkin yhä edelleen saattaa pohjautua opetussuunnitelmiin, joihin on koottu lasten kannalta tarpeellisiksi katsotut tiedot ja taidot, ja ne opetetaan opettajajohtoisesti eri aineiden oppitunneilla. Emme huomioi tarpeeksi oppilaiden kokemusmaailmaa ja elämänhistoriaa suunnitellessamme koulun oppisisältöjä herättääksemme oppimisen halua lapsissa ja nuorissa. (Aittola ym. 1994, 478.)

Meidän on ehkä vaikea hyväksyä se tosiasia, että koulun rooli merkittävien kokemusten tuottamisessa ja uusien asioiden opettamisessa on kutistunut viimeisinä vuosina. Tässä valossa ei mielestäni herätä ollenkaan hämmästyä toteamus, että lasten ja nuorten kolulumotivaatio hiipuu iän ja kouluvuosien karttumisen myötä. Toisaalta nämä seikat puoltavat myös näkemystä siitä, miksi pienet lapset vielä mieltävät koulunkäynnin mielekkääksi; media, kaveri- ja harraste- piirit eivät vielä ole saaneet "yliotetta" alkuopetuksessa pakertavista lapsista, vaan koulu pystyy vielä tarjoamaan heille merkittäviä kokemuksia ja heidän kokemusmaailmaansa kuuluvia merkityksellisiä tapahtumia ja taitoja, mm. luku- , kirjoitus- ja laskutaidot.

### 3. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

#### 3.1. Koulusopeutuminen

Piaget (1950) sanoo sopeutumisen olevan ihmisen kognitiiviseen toimintaan liittyvä prosessi, jonka kautta ihminen alkaa jäsentää ympäristöään. Piaget puhuu adaptaatiosta, jossa elävä organismi on kosketuksessa ympäristönsä kanssa. Piaget liittää sopeutumiseen läheisesti käsitteet akkommodaatio ja assimilaatio. Akkommodaatiolla hän tarkoittaa toimintaprosessia, jonka avulla yksilö voi sopeutua tilanteeseen muuttamalla aikaisempaa toimintarakennetta saavuttaakseen uusia toimintarakenteita. Assimilaatiolla Piaget tarkoittaa toimintaprosessia, jonka avulla yksilö sisäistää akkommodaatioprosessin tuloksena syntyneen toimintarakenteen. (Piaget 1950, 7-8.) Akkommodaatiosta käytetään suomeksi käsitettä mukauttaminen ja assimilaatiosta sulauttaminen. (Hirsjärvi 1983, 11, 18.)

Hirsjärven (1983) mukaan sopeutuminen sosiologian terminä tarkoittaa prosessia, jonka avulla yksilö tai ryhmä sopeutuu uuteen sosiaaliseen tai kulttuuriympäristöön. Hän puhuu sosiaalisesta adaptaatiosta. Adaptaatio on jatkuvasti muuttuva dynaaminen tila ja sen avulla ihminen pyrkii tasapainoon itsensä ja ympäristönsä kanssa. (Hirsjärvi 1983, 7, 8.)

Lummelahden (1990) mukaan sopeutuminen johonkin tilanteeseen on yleensä myös vuorovaikutustapahtuma. Sosiologiassa tätä tapahtumaa kuvataan sosialisatio -käsitteellä. Kasvattaessamme lasta pyrimme sosiaalistamaan häntä hänen kulttuurinsa ja ympäristönsä lakien, normien ja odotusten mukaiseksi jäseneksi. Sosialisatioprosessissa omaksumme erilaisia sosiaalisia rooleja, vaihdamme niitä, ja pidämme hallussamme samanaikaisesti useitakin eri rooleja. ~~Sosiaalisessa vuorovaikutustapahtumassa yksilön käyttäytyminen tulkitaan niiden tekojen~~ perusteella, joita havaitsija kokee tilanteessa. Tulkintoihin vaikuttavat myös käyttäytymiselle asetetut odotukset, hänen sosiaalinen kognitionsa, joka tarkoittaa tietoa ihmisen toiminnasta

suhteessa hänen sosiaaliseen ympäristöönsä. (Lummelahti 1990, 5.)

Lummelahti (1990) edellyttää sopeutumiseen kuuluvan lapsen aktiivista käytöstä, osallistumista, konstruktiiivista käytöstä ja itsehallintaa. Hänen mukaansa konstruktiiivinen käyttäytyminen on positiivisin keinoin ratkaisuun pyrkivää, sovittelevaa ja toiset huomioonottavaa osallistumista toimintaan ja vuorovaikutukseen. Aktiivisuuden Lummelahti näkee lapsen tarmokkaana, motivoituneena ja omatoimisena käyttäytymisenä. Mukautuvuus hänen mukaansa on lapsen rauhallista, kärsivällistä ja sovittelevaa osallistumista. Yhteisten sääntöjen omaksuminen ja noudattaminen, motivoitunut ja keskittynyt toiminta, toisten huomioonottaminen, ristiriitojen joustava ratkaiseminen, empaattisuus, omatoiminen ja itsenäinen käytös sekä itseluottamus ovat sopeutumisen eli myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen taustalla. Heikkoon sopeutumiseen liittyvät käyttäytymisen piirteet Lummelahden mukaan ovat aggressiivisuus, levottomuus, äänekkyyys, häiritseminen, kiusaaminen, vetäytyminen, motivaation puuttuminen, passiivisuus, arkuus, riippuvuus ja osallistumattomuus. (Lummelahti 1990, 7, 135-136.)

Kivisen ym. (1985) mukaan sopeutujia koulussa ovat "normaaleina" pidetyt, koulun tarjoamaan opiskelutyylisiin mukautuneet, konflikteja välttävät oppilaat, joiden suhtautuminen kouluun on neutraali. Sopeutujat täyttävät koulun heihin kohdistamat vaatimukset, koska he näkevät sen velvollisuutenaan. (Kivinen ym. 1985, 76.)

Sopeutumisen taustalla on Lummelahden (1990) mukaan myös käsite työrauha. (Lummelahti 1990, 7.) Hirsjärvi (1983) määrittelee työrauhan koululuokassa vallitsevaksi rauhalliseksi oloksi, häiriintymättömyyden tilaksi, joka edellyttää kaikilta yhteisön jäseniltä sisäistynyttä kurinalaista toimintaa. Työrauha on subjektiivista ja muuttuvaa, ja siinä kunnioitetaan yhteisön laatimia sopimuksia huomioiden opetustilanteet ja -aineet, oppilaiden ikätaso, persoonallisuudet ja koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet. (Hirsjärvi 1983, 196.)

Tämän tutkimuksen käsitettä *sopeutuminen* pidettäköön yläkäsitteenä sisältäen oppilaan kouluun sopeutumisen ja myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen lisäksi myös koulussa *viihtymisen* ja mielekkyyden kokemisen аспекteja. Kouluun sopeutumisen käsitteellä haluan myös täsmentää tutkimukseni kohdistuvan koulunsa aloittavien lasten koulunkäynnin yhteydessä olevien seikko-



jen tarkasteluun. Näen, että koulunsa aloittava lapsi on sopeutumassa kouluun.

### 3.2. Kouluviihtyvyys ja koulunkäynnin mielekkyys

Kouluviihtyvyys pitää sisällään hyvin monia eri asioita, ja sitä voidaan määritellä monin eri merkityssisällöin. Olkinuora (1983) tarkoittaa viihtyvyydellä *koko sen hetkisen koulunkäynnin koetun mielekkyyden affektiivista aspektia*. Liinamo ja Kannas (1995) näkevät koulun ilmapiirin vaikuttavan kaikkeen koulussa tapahtuvaan toimintaan, myös koulussa viihtymiseen. Ilmapiiri vaikuttaa oppilaaseen hänen kouluaikanaan, mutta myös kauaskantoisesti läpi koko hänen elämänsä; millaisia emotionaalisia kokemuksia lapset kouluaikanaan saavat ja millaisia arvoja ja asenteita nuoret koulussa omaksuvat. Ekologisesti ajateltuna myös koulun fyysinen ympäristö ja sen esteettiset seikat vaikuttavat lapsen mielihyvökokemuksiin. (Liinamo & Kannas 1995, 109.)

Soininen (1989) on myös tarkastellut kouluviihtyvyyden käsitettä. Hänen mukaansa käsite on ymmärretty liian kapea-alaisesti sen mukaan, kuka käsitteen on määritellyt, opettaja, oppilas vai ulkopuolinen tutkija. Soinisen mukaan kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaikki ne tekijät, jotka oppilaan ympärillä vallitsevat 360-asteisesti, eikä sitä voida selittää yhden eikä kahden tekijän avulla. Kouluviihtyvyys on dynaaminen, muuttuva tila, johon voidaan myös vaikuttaa, ja se pitää sisällään niin positiivisen kuin negatiivisenkin latauksen. (Soininen 1989, 150.)

Soininen näkee kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat tekijät seuraavasti:

- Kouluun liittyvät tekijät; opiskelun mielekkyys, koulutyön rasittavuus, sosiaalinen interaktio, oppiaine, opettaja, kouluväsytys, kouluvieraantuminen, koulupelko jne.
- Tovereihin liittyvät tekijät; koulumenestys, harrastuneisuus, asenteet koulutukseen jne.
- Oppilaaseen liittyvät tekijät; kouluasenne, koulumotivaatio, koulumenestys, ikä, luokkataso, sukupuoli, odotukset, vastuuntuntoisuus, harrastuneisuus, arvot ja päämäärät, tulevaisuuden tavoitteet jne.
- Kotiin liittyvät tekijät; materiaaliset olosuhteet ja virikkeet, koulutus ja kouluasenteet, toiveet ja odotukset, palkitseminen ja auttaminen jne. (Soininen 1989, 150.)

Kouluun liittyvistä tekijöistä Soininen mainitsee tärkeimpänä opettajan etenkin alkuopetusikäisten lasten kohdalla. Turvallinen ja pitkäaikainen opettaja - oppilassuhde tällöin on luomassa oppilaalle pohjaa hänen sopeutumisessa kouluunsa. Opettajan vaikutustapana positiivinen ja rohkaiseva opettaja, joka pystyy hyväksymään ja käyttämään myös oppilaan tunteita ja ideoita hyväkseen, on paras oppilaan sopeutumisen ja viihtymisen kannalta. Oppilaaseen liittyvistä tekijöistä Soininen näkee tärkeänä oppilaan kouluasenteen ja koulumotivaation kouluviihtyvyyttä selittävinä tekijöinä. Muista tekijöistä tärkeiksi hän näkee vanhempien ja tovereiden suhtautumisen koulunkäyntiin. Etenkin koulun alkuvaiheessa vanhempien merkitys korostuu. (Soininen 1989, 152.)

Koulussa viihtyminen ja koulusta pitäminen ei ole yksiselitteinen asia. Liinamon ja Kannaksen (1995) mukaan vuonna 1994 valmistunut WHO-Koululaistutkimus osoittaa, että kolmasosa nuorista valitsi kouluviihtyvyyttä koskevista väitteistä kohdan "en osaa sanoa", kun heiltä tiedusteltiin heidän viihtymistään koulussa. Oppilaiden, etenkin nuorempien oppilaiden saattaa olla vaikea mieltää, mitä sana viihtyminen pitää sisällään. Toisaalta kysymyksellä "viihdytkö koulussa" oppilas saattaa käsittää kysymyksen yleisellä tasolla "onko koulussa ylipäättään kivaa." (Liinamo & Kannas 1995, 111.) Muotoiltaessa oppilaille kysymyksiä onkin kiinnitettävä erityistä huomiota kysymyksen asetteluun ja mietittävä tarkoin, mitä haluaa kysymyksellään saada selville, ja kuinka oppilas kysymyksen ymmärtää.

Kouluun sopeutumista ja siellä viihtymistä voimme tarkastella myös oppilaan koulunkäynnin mielekkyyden näkökulmasta. Olkinuora (1979) määrittelee opiskelun mielekkyyden seuraavasti: "Oppimisen ja opiskelun mielekkyydellä tarkoitetaan opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmauksien, tekojen ja laajempien toimintojen kokemista merkitystä omaavina, siis merkityksellisinä ja erilaisia tarkoituksia palvelevina." (Olkinuora 1979, 53.)

Olkinuoran (1979) mukaan opiskelun mielekkyyden määritelmän sisältämät kognitiiviset ja affektiiviset osaset liittyvät toisiinsa hyvinkin kiinteästi. Kognitiivisesti koettu mielekkyys tarkoittaa sitä, että oppilas ymmärtää oppimansa. Affektiivisesti koettu mielekkyys taas tarkoittaa sitä, että oppilas kokee oppimansa merkitykselliseksi hänen omien tarpeiden ja asenteidensa pohjalta. Kognitiivisesti ja affektiivisesti koettu mielekkyys seuraavat toisiaan myös ajallisesti.

Olkinuora (1979) väittää: “Kognitiivisesti koetun mielekkyyden puute muuntuu ajan mittaan helposti affektiivisesti koetun mielekkyyden puutteeksi ja affektiivisesti koetun merkittävyyden puuttuminen tuottaa heikon motivaation mielekkään oppimisen edellyttämälle asennoitumiselle, oppilas ei jaksa yrittääkään ymmärtää opetettavia asioita.” (Olkinuora 1979, 55-56.) Toisin sanoen, jos oppilas kokee koulunkäyntinsä kielteisenä, hänen on vaikea keskittyä ja pystyä oppimaan ja omaksumaan uutta.

Olkinuora nostaa kolmannenkin merkitysanalyysin tason kognitiivisesti ja affektiivisesti koetun oppimisen mielekkyyden rinnalle: sosiaalisten tilanteiden merkitykset vaikuttamassa oppimisen mielekkyyden kokemiseen. (Olkinuora 1979, 57). Sosiaalisten suhteiden merkitys ja henkinen hyvinvointi ovat tärkeässä asemassa vaikuttamassa oppilaan viihtymiseen ja sopeutumiseen koulussa.

Ajatellen kognitiivisten, affektiivisten ja sosiaalisten suhteiden merkitystä kouluun sopeutumisessa omassa tutkimuksessani, näkisin em. merkitykset seuraavassa tärkeysjärjestyksessä:

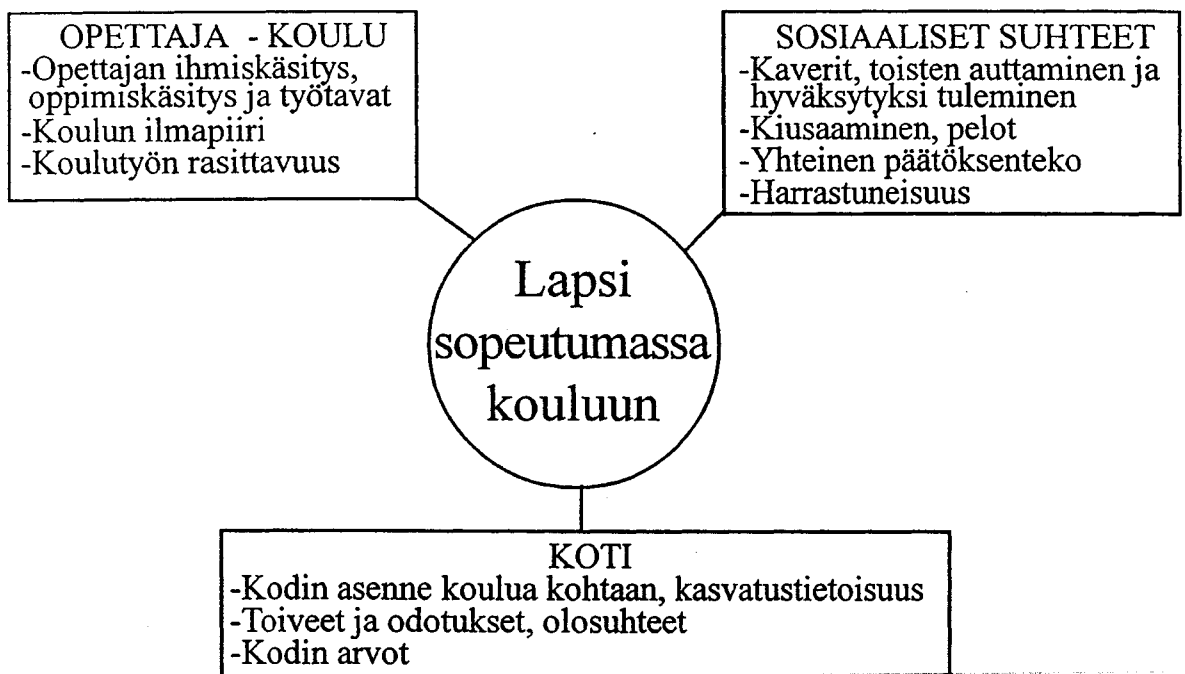
1. Sosiaalisten suhteiden merkitys; kodin tuki ja vanhempien asenteet, koulun ilmapiiri, opettaja-oppilas -suhde.
2. Kognitiivisesti koettu mielekkyys; oppilaan oppimisen kannalta hänen on ymmärrettävä oppimansa.
3. Affektiivisesti koettu mielekkyys; miltä oppilaasta koulunkäynti tuntuu ja ymmärtääkö ekaluokan oppilas oppimansa merkityksellisyyden omien tarpeidensa pohjalta.

Toisaalta en lähtisi noin jyrkkään erotteluun affektiivisen ja kognitiivisen mielekkyyden tarkastelussa, vaan näkisin niiden vaikutuksen toisiinsa erottamattomana.

#### 4. LAPSEN KOULUSOPEUTUMISEN KESKEISIÄ SELITTÄJIÄ

Niin kuin Olkinuora (1979) asian ilmaisee, ei lasta voida tarkastella ja hänen sopeutumistaan kouluun määritellä ainoastaan tiedollisen oppimisen kriteerein. Lapsi on nähtävä kokonaisvaltaisena oppijana ja hänen koulusopeutumiseensa ja koulunkäynnin mielekkyyteensä ovat vaikuttamassa kognitiivisesti koetun mielekkyyden lisäksi myös hänen kokemansa oppimisen merkityksellisyys sekä häntä ympäröivät sosiaaliset suhteet. (Olkinuora 1979, 55-57.)

Sosiaaliset suhteet eli sosiaalinen interaktio on myös Soinisen (1989, 150) kouluviihtyvyyttä tarkastelevassa mallissa läsnä, tarkastelemme pa. ko. mallin kouluviihtyvyyttä tekijöitä miltä suunnalta tahansa. Seuraavassa esittelen tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä koulusopeutumiseen ja -viihtymiseen yhteydessä olevia tekijöitä Soinisen mallia mukaellen:



Kuvio 1. Lapsen koulusopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä

Keskustelutettuani Olkinuoran (1979) ajatuksia ja Soinisen (1989) mallia oman tutkimustehtäväni kanssa, näen tarpeellisen valottaa tarkemmin kahta koulusopeutumisen selittäjää: vanhempien ja opettajan merkitystä lapsen koulusopeutumisen kannalta.

#### **4.1. Kodin asenne ja vanhempien tuki vaikuttamassa lapsen koulusopeutumiseen**

Seuratessani omien pienten lasteni käyttäytymistä joskus todella hämmästyin huomattessani heidän käytöksessään täsmälleen minun käyttäytymistapojani ja puhtetyyliäni. Varhaisvuosien aikana lapsi kasvaa kodin arvomaailmaan, omaksuu vanhemmiltaan heidän asenteitaan ja suhtautumistapojaan. Kouluun sopeutumisen vaiheessa ei vanhempien asenteet koulua kohtaan voi olla vaikuttamatta siihen, kuinka lapsi koulunkäyntinsä aloittamisen kokee.

Kodilla on päävastuu lapsen kasvatuksesta. Jokaisen lapsen, joka astuu koulun portista sisään, soisi astuvan koulutielle kodin lämmöstä. Rakkauden ja rajojen kyllästyttämästä kodin ilmapiiristä kasvaa terveellä itsetunnolla varustettu pieni koululainen, joka luottavaisena on valmis kohtaamaan koulun hänelle asettamat haasteet. Koulun alkamisen aikoihin lapsi tarvitsee vanhempiensa tukea ja kannustusta, sekä avointa kiinnostusta lapsen koulutyötä kohtaan. Peruskoululain mukaan koulun on yhteistyössä kodin kanssa tuettava kotia sen kasvatustehtävässä. (Peruskoululaki 3.§ 2. momentti). Lapsen vanhemmat ovat myös ensisijaisia asiantuntijoita lastaan koskeissa asioissa. Linnilän (1997) tutkimuksen mukaan oppilaiden vanhemmat olivat halukkaita, ja heillä oli myös taitoa osallistua lastensa kasvun tukemiseen, koulunkäyntiin ja oppimiseen. (Linnilä 1997, 24).

Vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa lastensa koulunkäyntiin. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys on tiedostettu kautta koko 1900-luvun. Käytännössä kuitenkin koulutyö on ollut kodin vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa, ja opettajat ovat työskennelleet suljettujen ovien sisällä. Viimeistään nyt on vanhempien ja opettajien pohdittava yhteistyön merkitystä lapsen ja oppilaan parhaaksi, niin opetuksellisten kuin kasvatuksellistenkin päämäärien saavuttamiseksi. Lapsille on myös taattava turvallinen kasvu- ja koulutusympäristö. Opetushallitus on kiinnittänyt huomiota koulukiusaamisraportissaan kasvatuksen epävarmaan ympäristöön tarkoittaen sillä

kasvatusvastuun jakautumista perheiden ja oheiskasvattajien kesken näkemättä kasvatuksen päätehtävää: huolenpitoa lapsen ja nuoren kasvusta ja kehityksestä. (Penttilä 1994, 16.)

Soininen (1986) on tutkinut koulun ja kodin yhteistyötä peruskoulun ala-asteella. Hänen tutkimuksessaan yli kuusisataa vanhempaa kuudelta eri paikkakunnalta vastasivat kyselylomakkeella kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä mm. lapsen koulumotivaation suhteen. (Soininen 1986, 66.)

Soinisen tutkimuksen tulosten perusteella vanhempien suhtautuminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön oli positiivista. Vanhemmista 90% ilmoitti halukkuutensa keskustella opettajan kanssa. Erityisesti he halusivat tietoja lapsensa suoriutumisesta eri oppiaineissa. Vain 60 % olisi halunnut koululta ohjeita lastensa kasvatukseen. Soinisen tutkimuksen mukaan vanhempien koulutuksella oli yhteyttä heidän suhtautumiseensa kouluyhteistyöhön. Korkeamman koulutuksen omaavat vanhemmat suhtautuivat myönteisemmin ja aktiivisemmin yhteistyöhön koulun kanssa. Alemmassa koulutusryhmässä sen sijaan kaivattiin enemmän neuvoja lastensa kotikasvatukseen. (Soininen 1986, 88.)

Soinisen tutkimus osoitti asuinpaikalla olevan yhteyttä siihen, kuinka vanhemmat suhtautuivat kouluyhteistyöhön. Kaupunkilaiset vanhemmat olivat aktiivisempia koulun kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön, vaikka toisaalta maaseudulla vanhemmat olivat aktiivisemmin osallistuneet koululla järjestettäviin muihin tilaisuuksiin. Maaseudulla koulu liitettäneen luontevammin osaksi muuta yhteisöä. (Soininen 1986, 89.) Näin myös opettajan kanssa käytyä keskustelua koulun tiloissa järjestetyssä jumpassa ei ehkä maaseudulla koeta kodin ja koulun yhteistyöksi. Opettajien kotikäyntejä oppilaiden koteihin vierastettiin, vain vajaa 50% vanhemmista suhtautui niihin myönteisesti. Suosituimpina yhteistyömuotoina vanhemmat Soinisen tutkimuksessa pitivät vanhempien ja kotien välisiä keskustelutilaisuuksia sekä koteihin lähetettäviä tiedonantoja. Maaseudulla kotikäynteihin suhtauduttiin luontevammin kuin kaupungissa. (Soininen 1986, 90.)

~~Lapsien lukumäärällä tai sukupuolella ei ollut Soinisen tutkimuksessa merkitystä vanhempien suhtautumiseen kouluyhteistyöhön. Kuitenkin koulun aloitus koetaan erilaiseksi sen mukaan, onko kyseessä perheen esikoinen vai hänen pikkusiskonsa tai -veljensä. Esikoisen kohdalla ol-~~

tiin myös hiukan innostuneempia yhteistyöstä koulun kanssa. (Soininen 1986, 91.)

Kotiympäristön merkitys lapsen affektiiviseen kokemiseen eli kokemuksiin tunne-elämän alueella, kognitiiviseen eli tiedolliseen lähtötasoon sekä hänen asenteeseensa koulua kohtaan on kiistämätön. Lahdes (1986) mainitsee keskeiseksi käsitteeksi lapsen koulunkäynnin tukemisessa *kasvatustietoisuuden*. Se tarkoittaa vanhempien erittelevää, pohdiskelevaa ja suunniteltua toimintaa lastensa kasvatuksen tukemiseksi, kuten kiinnostuneisuutta lapsen koulunkäyntiä kohtaan ja osallistumista lapsen eri toimintoihin. (Lahdes 1986, 103.)

Kotiympäristön vaikutuksia oppilaan kognitiiviseen ja affektiiviseen valmiuteen suoriutua koulussa Lahdes erittelee seuraavasti:

- Kotiympäristön yhteys oppilaan affektiiviseen ja kognitiiviseen lähtötasoon koulussa on selkeä
- Eryteisesti oppilaan aloittaessa koulunsa kotiympäristön merkitys on suuri!
- Kotiympäristö vaikuttaa oppilaan kognitiivisiin ja affektiivisiin oppituloksiin selvästi
- Kodin asenne koulua kohtaan selittää enemmän oppimistuloksien vaihtelua, kuin kodin rakenteelliset statustekijät
- Kotiympäristön luomista valmiuksista erityisesti kielelliset valmiudet ja työskentelytavat edesauttavat oppilaan menestymistä koulussa. (Lahdes 1986, 102.)

Myös Lahdes näkee kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeyden. Vastuu yhteistyön onnistumisesta lepää kummankin osapuolen harteilla, niin kasvatustietoisuuteen ottamisena vanhempien taholta kuin ammattieettisenä vastuuna opettajan taholta. Ennen kaikkea on kyse vanhempien ja opettajan halusta vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin ja edellytyksenä yhteistyön syntymiselle on avoimen, luottamuksellisen ja hyväksyvän ilmapiirin luominen. (Lahdes 1986, 109-110.) Opettajina meidän on huolehdittava siitä, että kohtaamme lasten vanhemmat tasavertaisina, emmekä piiloudu asiantuntijuuden verhoon ammattisanastoinemme ja kaikkitietävine kasvatustietoisuutemme. Vanhemmilta meidän on mahdollista saada paljon arvokasta tietoa oppiaksemme tuntemaan oppilaamme. Etenkin alkuopetuksessa meidän on toimittava yhteistyössä. Meidän on myös tuettava lasten vanhempia ja tarpeen vaatiessa ohjattava heitä kasvatustietoisuuteen. Me voimme informoida lasten vanhempia siitä, kuinka vanhempien on tärkeää olla kiinnostunut lasten koulutöistä ja yleensäkin lasten asioista ja viettää aikaa heidän kanssaan.

#### 4.2. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde vaikuttamassa oppilaan kouluopeutumiseen

Etenkin alkuopetusikäinen lapsi, joka on aloittelemassa koulutietään, pitää opettajaansa suuren ihailun kohteena. Lapsen vanhemmat, jotka tähän asti ovat saaneet hallita kaikkietävyuden koroketta, saavat nyt väistyä ja opettaja saa astua lähes yksinvaltiaana korokkeelle. Opettajalla, hänen ihmiskäsityksellään, ja sillä, miten hän suhtautuu oppilaisiinsa on kiistatta merkitystä siinä, miten pieni lapsi koulunkäyntinsä kokee.

Aloittaessaan koulunkäyntinsä pieni lapsi laajentaa elämänpiiriään häntä ympäröivässä sosiaalisessa kentässä, ja astuu koulun ovesta sisään. Häntä vastaanottamassa ovat opettaja ja koulutoverit. Uudet sosiaaliset suhteet ovat valmiina alkamaan. Eskelinen (1981) määrittelee kanssakäymisen eli interaktion olevan kahden tai useamman henkilön välinen vuorovaikutussuhde. Hänen mukaansa kukin oppilas kokee saman vuorovaikutustilanteen hieman erilaisena johtuen hänen aikaisemmista sosiaalisista kokemuksistaan. (Eskelinen 1981, 20.)

Eskelisen tutkimuksesta ilmenee, että opettajat suhtautuivat erilaisiin oppilaisiinsa eri tavoin sen mukaan, olivatko oppilaat hänelle läheisiä ja miellyttäviä, yhdentekeviä tai jollain tavoin torjuntaa aiheuttavia. Oppilaat, jotka opettaja koki läheisiksi ja miellyttäviksi, saivat osakseen opettajan positiivista palautetta ja opettaja vastasi heidän toiveisiinsa ja kysymyksiinsä usein. Oppilaat, jotka opettaja koki yhdentekevinä, saivat vähemmän opettajan huomiota osakseen sekä vähemmän myös positiivista palautetta. Oppilaat, jotka aiheuttivat opettajassa torjunnan tunteita, saivat kyllä opettajan huomiota osakseen, negatiivisena palautteena kylläkin. Eskelisen tutkimus paljasti tyttöjen olevan tunnilla hieman poikia aktiivisempia, vaikkakin pojat ovat tunneilla enemmän esillä sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Opettaja huomioi poikia ja oli heidän kanssaan kontaktissa enemmän kuin tyttöjen kanssa. (Eskelinen 1981, 32-33, 114-115.) Erilaisten oppilaiden hyväksymistä helpottaa ajatus, että oppilaan käyttäytymisellä on syynsä: hänen taipumuksensa, kokemuksensa ja elinympäristönsä. Oppilas on nähtävä persoonana, joka on kehittymässä oman rakenteensa pohjalta. (Hätönen & Mäkelä 1986, 7.)

Oppilaiden on saatava opettajaltaan yksilöllistä ja rehellistä palautetta. Palautteen on oltava



kannustavaa, hyväksyvää ja riittävän tarkkaa, niin että oppilas voi palautteen perusteella muodostaa realistisen kuvan itsestään. Eriyttämisen avulla opettajan on kyettävä antamaan kullekin oppilaalle tasonsa mukaisia tehtäviä, joista suoriutuminen antaa onnistumisen kokemuksia ja näin edesauttaa oppilaan pärjäämisen tuntemuksia koulussa. (Korpinen 1989, 146.)

Jos tiedostamme puutteita kyvyssä kohdata kasvatettavat, lapsemme ja oppilaamme tasavertaisina, olisi itsereflektion aika. Olisi syytä pysähtyä miettimään, luokittelenko kohtaamani lapset heidän taitojensa, miellyttävyytensä tai kenties heidän vanhempien sosiaalisen asemansa mukaan ryhmiin ja kohtelen heitä sitten mielihalujeni mukaan. Vai olisiko minun syytä tarkistaa ihmiskäsitystäni? Annanko arvon kaikille ihmisille, oppilailleni? Haluanko nähdä lapsen ja hänen hyviä puoliaan häntä verhoavan häiriökäyttäytymisen takaa? Jaksanko ja kykenenkö näkemään lapsen osana hänen situaatiotaan? Näihin kysymyksiin olen itse etsinyt vastauksia Mäki-Oppaan väitöskirjasta “Älä katko kasvavan siipiä!”

Mäki-Opas (1993) on väitöskirjassaan tukeutunut Rauhalan ajatuksiin ihmisen olemassaolosta ja pohtinut minkälaisen ihmiskäsityksen omaava kasvattaja ja opettaja voi parhaiten auttaa kasvatettavaa kasvamaan, olla apuna ja tukena kasvavalle. Mäki-Opas on tiivistänyt myönteisen kasvatustapahtuman olevan kasvattajan, opettajan ja kasvavan välinen kohtaaminen, joka on auttavaa terapeutista kasvatusta. Sen avulla kasvavan siipiä on vahvistettava kestämaan elämän pituisen lennon ajan. Hän toteaa, että ikävä kyllä on paljon niitä lapsia, joilta ns. kasvattajat ovat katkaisseet siivet. (Mäki-Opas 1993, 23.)

Opettajan tehtäväkenttä on laaja. Mielestäni opettajat, toimiessaan kasvatus- ja opetustehtävässään, antavat liian suuren arvon tiedon siirtämiselle ja oppilaiden opettamiselle. Opettaja ei opetuksen ja kiireen keskellä joko huomaa tai ei välitä kohdata oppilasta ainutkertaisena yksilönä hänestä huolehtien ja välittäen. Alkuopetuksessa ja oppilaan ottaessa ensiaskeliaan koulun käytävällä, olisi oppilaasta aidosti välittäminen ensiarvoisen tärkeää. Koulu näkee tehtäväkenttensä liian kapeana ja keskittyy oppilaan tiedolliseen kehittämiseen. Rauhala mainitsee kyseessä olevan kokemisen tiedollis-teoreettisen aspektin. (Rauhala 1987c, 36).

Opettajan ja oppilaiden keskinäiset suhteet ovat myös muuttuneet vuosien saatossa. Ennen

opettaja oli auktoriteetti ja oppilaidensa yläpuolella, jota oppilaat tuskin uskalsivat lähestyä. Nykyään tällainen asetelma kuuluu historiaan ja tämän päivän opettaja on lähellä oppilaitaan. Opettajan rooli on muuttunut pelkästä tiedon jakajasta kasvattaja - opettajan rooliksi. Asenteen muuttuminen auktoriteetti - asemasta kasvattaja - opettajaksi vaatii opettajalta paljon energiaa ja halua uuden etsintään ja kokeiluun. (Hätönen & Mäkelä 1986, 6.) Koulukasvatuksen tavoitteita ja pienen lapsen kouluun sopeutumista ajatellen näen ensiarvoisen tärkeänä sen, että opettaja kykenisi toimimaan kasvattaja - opettajana.

Opettajan ja kasvattajan ihmiskäsitys on pohjana opettajan tavalle kohdata oppilaansa. Lindqvist (1990) määrittelee ihmistyön olevan jatkuvaa kaksisuuntaista vuorovaikutusta, missä kumpikin on matkalla omaan ihmisyyteensä. Teoreettiset opinnot ja vahva ammatti-identiteettimme ei tee meistä vielä inhimillistä, ymmärtävää ja hyvää kasvattajaa. Ei ole olemassa mitään täydellistä, valmista ihmisteoriaa noudatettavaksi, eikä ihmissuhdetyö ole pelkästään teorian käytäntöön panemista. Ihmistyössä kuljemme ns. hermeneuttisella kehällä, jossa meidän kasvatustyömme lähtökohtana on omat käsityksemme ja kokemuksemme ihmisenä olemisesta. Tämä kuva on muodostunut teorioista, elämyksistä ja arvoista ja se on syntynyt elämänhistoriamme, opiskelun ja työkokemuksemme kautta. Tämän tiedon ja kokemuksemme avulla toimimme kasvatus- ja opetustilanteissa ja kohtaamme lapsen. (Lindqvist 1990, 64-67.)

Mäki-Opas (1993) tukeutuu Rauhalan esittämään holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan kasvava on nähtävä kokonaisuutena kohdatessamme hänet kasvatus- ja opetustilanteessa. Halutessamme toimia inhimillisenä kasvattajana ja opettajana on meidän huomioitava kaikki lapsen olemassaoloon vaikuttavat tekijät tasavertaisina. (Mäki-Opas 1993, 42-43.) Toivoisin meidän opettajien pääsevän eroon behavioristisesta oppimiskäsityksestämme, minkä mukaan opettajina näemme oppilaamme tyhjänä mustana laatikkona ja ilman tajunnan ja tilanteen vaikutusta oppilaan elämään ja hänen valintoihinsa. Emme saa seistä korokkeellamme ja kaikkietävinä syöttää oppilaillemme tärkeitä oppejamme ja tivata heiltä niitä oikeita vastauksia, vaan toivoisin meidän astuvan alas korokkeeltamme oppilaan rinnalle. Kouluun sopeutumisen vaiheessa me opettajina voisimme lämmöllä ja rakkaudella avata jokaiselle oppilaallemme oven ja toivottaa heidät kulkemaan kanssamme palan matkaa opintiellä.

## **5. SOSIALISAATIOTEORIAM SELITTÄMÄSSÄ LAPSEN KOKEMISEN MAAILMAA HÄNTÄ YMPÄRÖIVÄSSÄ SOSIAALISESSA KENTÄSSÄ**

### **-Urie Bronfenbrennerin ja George Herbert Meadin näkemyksiä lapsen sosiaalistumisesta**

Mäki-Opas (1993) holistisen ihmiskäsityksen puolesta puhujana toivoo lasta ja hänen koulunkäyntiään tarkasteltavan osana lapsen situaatiota. Niin myös tämän tutkimuksen taustateorianaan pidän Urie Bronfenbrennerin ekologista sosialisaatioteoriaa, jossa lasta ei voida tutkia eikä nähdä irrallisena olentona yhteiskunnastaan, vaan hän on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Bronfenbrennerin mukaan ympäristön erilaajuiset ja sisäkkäiset kehät, ns. sosiaalinen ympäristö yhtäaikaistavat lapsen maailmaan, ja vuorovaikutuksessa tämän ympäristönsä kanssa lapsi sosiaalistuu ja liittyy yhteiskuntaan. Tällä sosiaalisella kentällä lapsi kulkee ja laajentaa elämänpiiriään äidin syylistä kohti avaraa maailmaa. Taustateoriaani vaikuttaa myös George Herbert Meadin sosialisaatioteoria, jonka mukaan ihminen, joka on irti ihmisyyteisöstä, ei vartu ihmiseksi. Näiden teorioiden muodostamaa viitekehystä vasten kohdennan ja tarkastelen minun tutkimukseni kannalta olennaisia sosiaalisessa kentässä liikkumisen piiriä; lapsen ja hänen sen hetkisten elämänsä vaikuttajien vuorovaikutusta. Liikomme siis lähinnä mikrosysteemin tasolla.

Ekologia tarkoittaa biologiassa ekoympäristöä, jossa eliöt ovat riippuvaisia ympäristöstään. Tätä ajatusta on Bronfenbrenner soveltanut tarkastellessaan lapsen ja nuoren sosiaalistumista yhteiskunnan jäseneksi. Bronfenbrennerin mukaan ihmisen ympäristössä vaikuttavat erilaajuiset kehät, joiden kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan ihminen liittyy ympäröivään maailmaan. Vuorovaikutukseen sisältyy kolme oletusta: 1. Yksilö on aktiivinen ja vaikuttaa ympäristöönsä. 2. Ympäristö vaatii yksilöä mukautumaan sen ehtoihin. 3. Ympäristö koostuu erilaajuisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista ( mikro-, meso-, ekso-, ja makrojärjestelmistä) ja niiden keskinäisistä suhteista. (Saarinen ym. 1989, 88.)

Mikrosysteemi on lapsen ensimmäinen ja välittömin elinympäristö. Bronfenbrenner (1979) määrittelee mikrosysteemin näin:

“A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics.”

Mikrosysteemi muodostuu siitä ympäristöstä, missä hän ensimmäiseksi alkaa laajentaa elinympäristöään. Bronfenbrennerin mukaan mikrosysteemiin kuuluu koti, pihapiirin toveriryhmä, päiväkotiki, koulu ja harrasteryhmä. Tutustuessaan elinympäristöönsä ja toimiessaan siinä hän alkaa muodostaa siitä kuvaa niiden henkilöiden välityksellä, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa. (Bronfenbrenner 1979, 22.)

Tutustuttuani Bronfenbrennerin määritelmään mikrosysteemistä, totesin sen valtavan laajaksi elinpiiriksi ollakseen lapsen lähin elinpiiri. Myöhemmin tässä tutkimuksessa tutkimustehtävän selkeyttämiseksi pilkon mikrosysteemin sisältämät ympäristöt irrallisiksi palasiksi toisistaan ja tarkastelen lapsen kouluun sopeutumista mikrosysteemin sisältämien osatekijöiden vaikutuksesta. Lapsen aloittaessa kouluaan, on hänen läheistensä ja lähiympäristönsä merkitys suuri lapsen kouluasenteen syntymiselle (vanhemmat, koulussa opettaja, sosiaaliset suhteet).

Mesosysteemi muodostuu Bronfenbrennerin mukaan niistä mikrosysteemeistä, joiden kanssa lapsi on vuorovaikutuksessa. Hän määrittelee mesosysteemin seuraavasti:

“A mesosystem comprises the irrelations among two or more settings in which the developing person actively participates, such as for a child, the relations among home, school and neighbourhood peer group; for an adult, among family, work and social life.”

Mesosysteemin muodostavat lapsen lähipiirissä esim. kodin ja päivähoidon, kodin ja neuvolan sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Myös oman tutkimukseni kannalta pidän tärkeänä mesosysteemissä vaikuttavien lapsen elinpiirien välistä yhteistyötä. Lapsen koulusopeutumisen kannalta kodin ja koulun välinen yhteistyö, opettajan ja vanhempien välinen luottamus ja toistensa arvostaminen ovat ensiarvoisen tärkeitä asioita.

Kolmantena kehänä Bronfenbrennerin ekologisessa sosiaaliteoriassa on eksosysteemi. Tämän kehän ympäristöjen kanssa lapsi ei ole enää välittömässä vuorovaikutuksessa. Bronfenbrenner määrittelee eksosysteemin näin:

“An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person.”

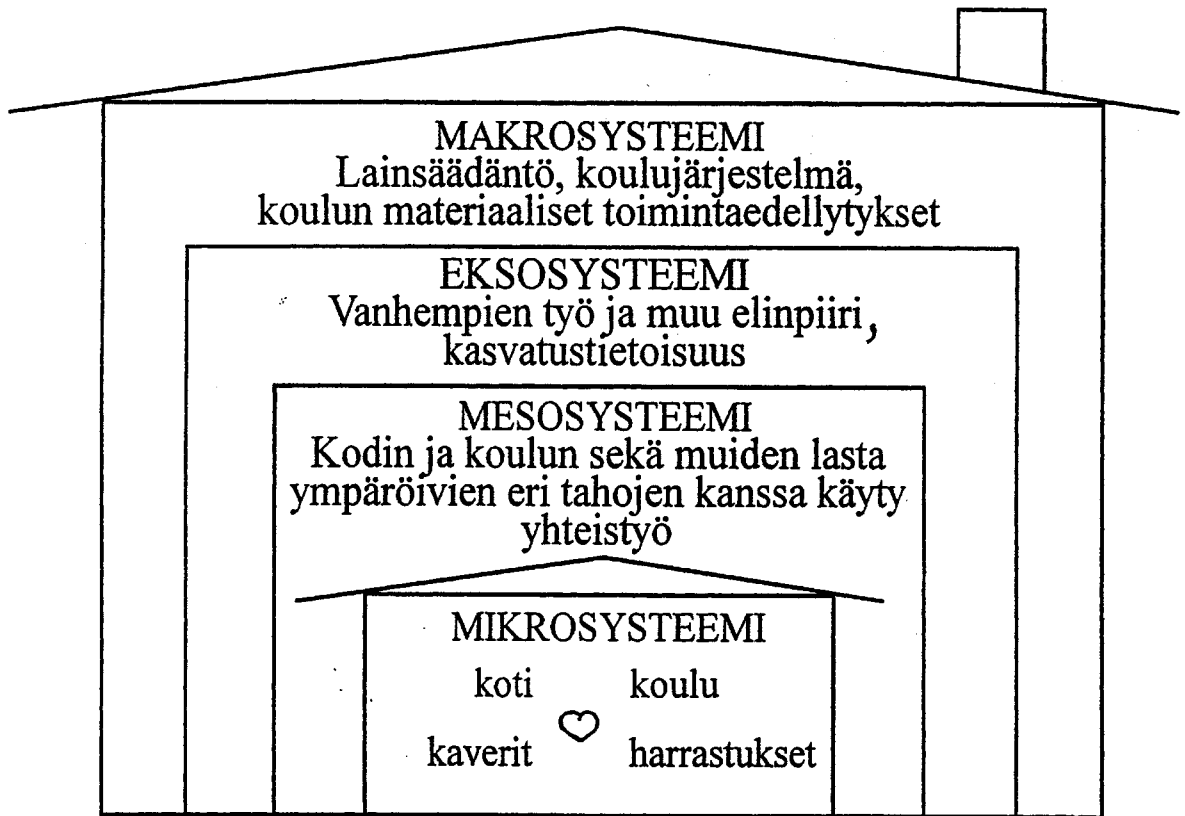
Kouluikäisen lapsen eksosysteemiin kuuluvat esim. vanhempien työ, vanhempien sosiaaliset suhteet ja koulu organisaationa. Koulu organisaationa luo edellytyksiä lapsen toimimiselle mikrosysteemeissä. Vanhempien työ sekä heidän ystävyysuhteensa vaikuttavat siihen, paljonko vanhemmilla on aikaa käytettävissä lastensa kanssa ja millaisista asioista he lastensa kanssa keskustelevat. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Omassa tutkimuksessani eksosysteemin kehältä nousee lähinnä kasvatustietoisuuden käsite tarkastelun kohteeksi.

Neljäntenä kehänä Bronfenbrennerin ekologisessa sosialisatioteoriassa esiintyy makrosysteemi, ja hän määrittelee sen näin:

“The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exists, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies.”

Makrosysteemiin kuuluvat yhteiskunnalliset laitokset, kuten koulujärjestelmä ja sen toimintaa säätelevä lainsäädäntö sekä koulujärjestelmän materiaaliset edellytykset toimia. Makrosysteemi laajimpana kehänä on myös vaikuttamassa ideologiseen ja taloudelliseen resursseineen lapsen toimintaan mikrotasolla. (Bronfenbrenner 1979, 26.) Omassa tutkimuksessa näen koulujärjestelmän materiaalisten edellytysten ja tuntikehyksen pienenemisen myös osaltaan vaikuttamassa pienen koululaisen kouluopeutumiseen.

Esitän Bronfenbrennerin (1979) elinpiirit oppilaan koulusopeutumisen kannalta tarkasteltuna.



Kuvio 2. Ekologisen sosialisatioteorian kuvaamat koulutulokkaan elinpiirit Bronfenbrenneriä mukaillen.

Saarisen (1989) mukaan Bronfenbrennerin ekologisen sosialisatioteorian ansioksi on luettava se, että siinä tarkastellaan erilaajuisia ympäristöjä, joiden nähdään olevan vaikuttamassa ihmisen sosiaalistumiseen yhteiskuntaan ja se, että ihminen nähdään aktiivisena ympäristöönsä vaikuttajana. Kritiikkinä hän kuitenkin mainitsee sen, että vuorovaikutuksen näkökulmana Bronfenbrenner näkee yksilön ja ympäristön sopeutumisen toisiinsa, mutta jättää huomiotta ihmisen omien valintojen tekemisen ja oppimisen vaikutuksen sosiaalistumiselle. Saarisen mukaan Bronfenbrennerin teoria on rajoittunut myös ajallisesti lapsuuteen. (Saarinen 1989, 91.)

Bronfenbrenner (1997) tarkastelee ja kritisoi Vastan (1997) teoksessa omaa ekologista sosialisaatioteoriaansa reilun vuosikymmenen takaa. Hän edelleen näkee sosiaalistumisen oman sosialisaatioteoriaansa mukaan koko elinajan (vrt. Saarinen 1989) jatkuvana aktiivisen, kasvavan ihmisen ja hänen elinympäristöjensä välisenä asteittaisena ja keskinäisenä sopeutumisena. Hän kuitenkin myöntää puutteensa sosialisaatioteoriassaan. Bronfenbrenner tunnustaa, että hän on teoriassaan antanut liaksi painoarvoa ympäristön merkitykselle ihmisen sopeuttajana, ja jättänyt liian vähälle huomiolle ihmisen psyykkisen kehityksen merkityksen sosiaalistumisessa ympäröivään ympäristöön. (Bronfenbrenner 1997, 222.) Vaikka tutkimukseni teoreettinen näkökulma painottaakin lapsen lähiympäristössä vaikuttavien aikuisten merkitystä sopeutumisessa, voisiko sanoa sopeuttamisessa kouluun, on ilman muuta selvää, että niin lapsen psyykkinen kehitys ja hänen persoonansa kuin hänen omat valintansa on myös tiedostettava sopeutumisen prosessissa. En usko pelkästään ympäristön vaikutukseen lapsen kehityksen, kasvun ja käyttäytymisen säätelijänä, vaan perimällä ja lapsen omalla persoonalla on omat vaikutuksensa.

G.H.Meadin kasvatustieteelliset näkemykset ovat yhdensuuntaisia Bronfenbrennerin sosialisaatioteorian kanssa siinä suhteessa, että myös Mead näkee sosiaalisen kanssakäymisen (symbolinen kommunikaatio) ja ympäröivän yhteisön vaikutuksen lapsen kehitykseen ja ympäristöön sopeutumiseen merkityksellisenä. Meadin ajattelu kasvatuksesta ja sosiaalisesta kanssakäymisestä on varsin monivaihteista. Painotan Meadin ajattelussa näkökulmaa, jonka mukaan ihminen kasvaa ja kehittyy, sopeutuu ja sosiaalistuu ympäröivään yhteiskuntaan sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten ihmisten, vanhempien, kavereiden ja opettajan kanssa. Meadin (1934) mukaan lapsen kokemukset ja hänen niille antamat merkitykset syntyvät toiminnassa häntä ympäröivän sosiaalisen yhteisön ja ympäristön jäsenenä. Sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa lapsesta on mahdollisuus tulla yhteisön jäsen. (Mead 1934, 111.)

Törmän (1996) mukaan Meadin kasvatustieteellisen ajattelun kasvatusta on keskeisesti merkitysten välittämistä ja muotoilemista kommunikatiivisessa toiminnassa. (Törmä 1996, 24). Mead pitää kodin ja koulun välistä sosiaalista kanssakäymistä tärkeänä. Hän toteaa kasvatustieteellisen kontekstin yhtenäisyyden merkityksellisyden tukemassa lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Hänen mukaansa lapsen kasvua ja kehitystä ei voida pilkkoa osiin, joten kasvatustieteellisen vastuutakaan ei voida jakaa eri instituutioille (koulu tiedon jakajana, koti tapakasvattajana). Kasvattajilta vaaditaan yhteis-

ymmärrystä ja keskinäistä kommunikaatiota. (Mead 1968a, 63-68.)

Törmän (1996) mukaan Mead kritisoi koulua mm. siellä vallitsevien sosiaalisten suhteiden jäykkyydestä. Kasvattajan ja opettajan Mead näkisi mielellään emotionaalisesti lämpimäksi ihmiseksi, joka pystyisi olemaan lapsen kasvatuksessa (kasvussa) ja opetuksessa kokonaisvaltaisena ihmisenä läsnä, ei pelkkänä tiedon jakajana. Meadin mielestä oppimisessa on olennaista oppilaan ja opettajan sekä oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet, joiden varaan luokan sosiaalinen tietoisuus rakentuu. Kommunikaatiosuhteet ja yhteistyössä ilmenevät ongelmatkin olisi otettava voimavaraksi ja opetuksen lähtökohdaksi. (Törmä 1996, 66.) Meadin kasvatusta koskevat perusajatukset taas tulevat esille koulun tehtävissä:

“It calls for a school so organised socially that the child may live there his own life. The experiences of school life are to be justified by their immediate value to the children as well as by their import for the activities of adults.” (Mead 1968b, 25.)

Meadin kasvatuskäsitysten lisäksi haluan selittää tutkimukseni tuloksia Meadin käsityksen mukaan tiedon luonteesta. Mead edustaa Charles Peircen luomaa pragmatistista suuntausta, jonka mukaan tajunta ja todellisuus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Pragmatismissa tiedon muodostus ja totuus nähdään jatkuvana prosessina. Tiedolla ei ole yhtä ainoaa totuutta, vaan tiedon perusta muuttuu ajan hengessä. Meadin ajattelussa on keskeistä luottamus tieteen mahdollisuuksiin jatkuvan kehityksen ylläpitäjänä. Pragmatismia mukaan tutkimuksen pitäisi olla itseään korjaava sosiaalinen prosessi, jossa tulkinta ja kritiikki nousevat keskeisiksi. Mead arvostaa kokemusta tiedonhankinnan lähtökohtana. Kokemukseen tiedon lähteenä sisältyy reflektioiva prosessi, jossa uutta tietoa verrataan ja reflektoidaan aikaisempaan tietoon, ja sen perusteella jäsennetään kokemusta uudelleen. (Törmä 1996, 33-36.) Myös tutkimuksessani lasten koulukokemukset ja sopeutumiseen vaikuttavien tekijöiden tarkastelu on nähtävä tämän hetken aikakauden yhteiskunnallista taustaa ja heijastumia vasten. En aio myöskään väittää tutkimukseni tuloksia yhdeksi ainoaksi totuudeksi, vaan näen tutkimukseni sijoittuvan tiedon muodostuksen virtaan ja toivon sen osaltaan olevan mukana jatkuvassa tiedon kehityksessä.



## 6. TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää lapsen koulusopeutumiseen liittyviä tekijöitä. Sopeutumisen ollessa yläkäsitteenä kaikelle oppilaan koulussa kokemalle, laajennan sopeutumisen näkökulmaa sisältämään myös kouluviihtyvyyden ja koulunkäynnin mielekkyyden aspekteja. Tutkimuksen kentältä nousseita sopeutumiseen liittyviä tekijöitä tarkastelen teoreettisen viitekehyksen valossa. Teoreettisen viitekehyksen olen luonut Bronfenbrennerin ja Meadin sosialisaatioteorioista, joiden mukaan ihmisen sopeutuminen ja sosiaalistuminen yhteiskuntaan tapahtuu sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Näiden teorioiden varassa tarkastelen lapsen koulusopeutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä Soinisen (1989) mallia mukaillen, teema-alueiden ollessa lapsen koulusopeutuminen ja viihtyminen opettajan, oppilaiden vanhempien ja oppilaiden näkökulmasta.

### **Tutkimustehtävä:**

**Selvitän koulunsa aloittavan oppilaan koulusopeutumiseen liittyviä tekijöitä kolmesta näkökulmasta: Mitkä tekijät ovat eniten vaikuttamassa oppilaan koulusopeutumiseen koulun alkaessa ja selittävät lapsen viihtymistä koulussa**

- 1. opettajan näkökulmasta**
- 2. oppilaiden vanhempien näkökulmasta katsottuna ja**
- 3. oppilaiden omat tuntemukset koulunkäynnistään.**

## 7. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimusmenetelmän valinta kypsyi mielessäni jonkin aikaa. Tutkimustehtävän ja tutkimuksen kohdejoukon (pienet lapset) perusteella luontevaksi vaihtoehdoksi nousi kvalitatiivinen tapaus-tutkimus. Tutkimusmetodina käytän etnografista tutkimusta, jota toteutan havainnoiden eli observoiden, muistiinpanoja kenttäpäiväkirjaan tehden, ja asianomaisia haastatellen. Tutkimuk-sen monimetodisuudella pyrin saamaan luotettavaa tietoa tutkimusaiheestani. Aineiston käsitte-lyssä käytän ymmärtävää ja tulkitsevaa fenomenologis-hermeneuttista otetta.

### 7.1. Humanistis-holistinen ihmiskäsitys tutkimuksen toteutuksen taustalla

Työskennellessämme ihmisten, niin lasten kuin aikuistenkin kanssa, oma ihmiskäsityksemme määrää sen, kuinka me heidät kohtaamme. Ihmiskäsitys on käsitys siitä, mitä ihminen on. Ihmistä empiirisesti tutkiessamme, joudumme valitsemaan sellaisen ihmiskäsityksen, joka palvelee tutkimuksen lähtökohtia ja toteutusta parhaiten. Ihmiskäsitys ohjaa aina tutkimuksen alkuasetelmia, vaikka tutkija ei sitä tiedostaisikaan. (Varto 1992, 31). Ihmiskäsityksiä on erilaisia, joista minä kasvattaja-opettajan työn sekä tutkimuskohteeni ymmärtämisen kannalta näen mielekkäimpänä humanistis-holistisen ihmiskäsityksen. Toisaalta ei ole olemassa yhtä ja ainutta oikeaa ihmiskäsitystä, vaan eri ihmiskäsityksissä on useita kunnioitettavia ja toteuttami-sen arvoisia lähtökohtia.

Ihmiskäsitys on tulosta ontologisesta erittelystä. (Ontologia= olioiden ja ilmiöiden olemistapaa koskeva tiede). Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan olemassaolotapaa on eriteltävä paljas-taaksemme, kuinka tutkittava on laadullinen. Tutkimuksessani tutkimuskohteen ollessa tajunnal-linen, määrää se kuvauskategorioiksi merkitykset. En tutkimuksessani pyrikään yleistytk-

siin, mikä ontologisen ratkaisun vuoksi olisikin mahdotonta, vaan pyrin löytämään ja kuvaamaan merkityksiä. Merkityksiä pyrin määrittelemään, tarkentamaan, saamaan tutkimustoiminnallisesti järkeviksi ja raportoiduksi niin, että lukija ymmärtää, mistä tutkimuksessa on kyse. (Varto 1992, 30-31, 55.)

Sanan "humanismi" (lat. humanus = inhimillinen, sivistynyt) juuret ovat antiikin Kreikassa. Humanismin tuntomerkinä pidetään ihmisen kunnioittamista ja sivistyksen arvostamista. (Hirsjärvi 1984, 118.) Toisen ihmisen kunnioittaminen on tutkimusta tehtäessä arvokysymyksistä tärkeimpiä.

Rauhalan mukaan lasta ja nuorta tulee tarkastella suhteessa todellisuuteen maailman osana, ja hänet on nähtävä ja kohdattava kokonaisuutena. Hänen edustamansa ihmiskäsitys on humanistis-holistinen ihmiskäsitys. Rauhalan mukaan ihmisessä on vaikuttamassa tajunnallisuus (psykkis-henkinen olemassaolo), kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumana) ja situationaalisuus (ihminen nähtävä suhteessa elin- ja elämäntilanteeseensa). Ihmisen eri olemassaolon puolet liittyvät toisiinsa erottamattomasti. (Rauhala 1983, 25.) Kasvattaja-opettajana ja tutkijana minun on myös tarkastellani lasta ymmärrettävä hänet näiden eri osatekijöiden summana. Tutkimuksessani haastatellessani luokanopettajaa analysoin hänen ihmiskäsitystään: Kohtaako hän oppilaansa tiedonjakajan roolissa, vai onko hän kykenevä ja halukas huomioimaan lapset kokonaisvaltaisesti, niin tajunnallisuuden, kehollisuuden, kuin lapsen tilanteenkin huomioiden. Lapsen näkeminen ja ymmärtäminen oman tilanteensa, kuten perhetilanteensa kautta, kuuluu tutkimuksessani vahvaksi esioletukseksi. Vanhempien resurssien ja asenteiden täytyy olla vaikuttamassa lapsen koulusopeutumiseen.

## **7.2. Hermeneuttinen tutkimusote**

Eksistentiaalis-fenomenologisessa filosofiassa lähtökohtana on ihminen intendoivana eksistenssinä. Hirsjärven (1983) mukaan eksistentialismi on filosofinen aatesuunta, jossa korostuvat yksilön vapauden ja vastuun ongelmat. Fenomenologiassa lähtökohtana on ajatus merkityksistä,

joiden avulla käsitämme todellisuutta, ja jotka muodostavat tutkittavissa olevan kokonaisuuden. Intentoiva henkilö on tavoitteisiin pyrkivä, ja eksistenssi on ihmisen olemassaoloa kuvaava käsite. (Hirsjärvi 1983, 33, 44, 65.) Eksistentiaalis-fenomenologisen filosofian mukaan tutkijan eksistenssi on aina osana tutkimusta, ja eksistentiaalis-fenomenologian mukainen ihmiskäsitys korostaa ihmisen kokonaisuutta. Ilmiöiden ymmärtäminen on eksistentiaalis-fenomenologisessa tutkimusotteessa keskeistä. (Niinistö 1983, 16, 18.) (Vrt. Rauhalan holistinen ihmiskäsitys)

Hermeneuttinen tutkimusote kuuluu läheisesti eksistentiaaliseen fenomenologiaan. (Niinistö 1983, 19). Hermeneutiikka tarkoittaa tieteen ja tekstien tulkintaa. Hermeneutiikan tavoitteena on tehdä tulkintaa niin, että eri tieteenalat hyväksyvät tulkinnan, ja että sen uskottavuus säilyy. Ihmistieteissä on sanojen ja lauseiden tulkinta merkityksellisessä asemassa, ja hermeneutiikka pyrkiikin tulkitsemaan ihmisten todellisuuteen liittyviä merkityssuhteita. (Egidius 1986, 41, 44.)

Hermeneuttisen tutkimusotteen heikkous saattaa myös piillä tulkinnassa, ellen tiedosta vaaraa etukäteen. En voi tulkita ja ymmärtää toisen elämismaailman ilmiöitä, esim. hänen tapansa toimia, omista lähtökohdista ja kokemuksistani käsin. Minun on muistettava, että tutkittavan elämismaailma on eri kuin omani. Toisaalta kokonaismerkitykset elämismaailmassamme ovat samansuuntaiset, mikä sinällään helpottaa ymmärrystäni tutkittavaa kohtaan. Toisaalta tämä tulkinta saattaa johtaa minut harhaan, ja alan lukea tutkimuskohdettani ikään kuin se olisi omaa elämäni. Tulkinnalla Varto tarkoittaa empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä. Hänen mukaansa tulkintaa on seurattava ymmärtäminen, jotta tulkinnan osat ja tasot voitaisiin nivoa yhdeksi kokonaisuudeksi. Tällä tavalla tutkija ottaa tutkimuskohteesta saatavan mielen haltuunsa. Tämä tapahtuu niistä lähtökohdista, joihin kuuluvat tutkimuskohde autonomisena ja ulkopuolisena, tutkija tämänhetkisenä ymmärtäjänä. (Varto 1992, 58-59, 64.)

Hermeneuttinen tutkimusote tulkitsevana ja ymmärtävänä prosessina etenee kokonaisuuksista osiin ja osista jälleen takaisin kokonaisuuteen. Tätä prosessia kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Prosessiin kuuluu myös tutkijan ja tekstin vuoropuhelua, jossa tutkija peilaa ja suhteuttaa omia teoreettisia merkitysehdotuksia tekstiin, korjaten niitä tarpeen vaatiessa. (Haaparanta ja Niiniluoto 1986, 65.) Hermeneuttisessa kehässä ymmärtäminen lähtee tietyistä lähtökohdista, ja palaa takaisin niiden ymmärtämiseen ja oivaltamiseen. Minulla täytyy olla jokin käsitys tutkitta-

vasta aiheestani jo etukäteen, ns. esiymmärrys. Hermeneuttisessa kehässä esiymmärrys ja varsinainen ymmärrys ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Omien lähtökohtien ymmärtäminen on vapauttavaa ja tutkimusta eteenpäin vievää, tarkoittaen myös pääsemistä kohti tutkimuskohteen mieltä. (Varto 1992, 69.)

Koen tutkimukseni etenevän spiraalimaista hermeneuttista kehää pitkin. Ensin keksin tutkimusaiheeni, josta minulla oli omia käsityksiäni jo etukäteen. Tutkimuksen edetessä olen oppinut uutta ja täsmentänyt esikäsitystäni tutustuessani tutkimusaiheeni teoriaan ja tehnyt havaintoja tutkimuksen kentällä. Tutkimukseni luonnetta kuvaa myös teorian ja käytännön välinen tiivis vuorovaikutus. Ne kulkevat rinnakkain, väliin teorian edetessä nopeammin, väliin tutkimuksen kentältä saatujen tuloksien viedessä tutkimusta eteenpäin. Välillä palaan kentältä saamieni havaintojen kanssa tutkimuksen teoriaosassa pitkälti taaksepäin, ja poistan teoriaosasta tutkimuskohteeni tarkennuksen vuoksi jotain epäolennaista, tai lisään olennaista.

### **7.3. Kvalitatiivinen tapaustutkimus**

Tutkimuksen induktiivista lähestymistapaa voidaan määritellä siis kahdella erityyppisellä tavalla. Grönforsin (1982, 30) määritelmän mukaisesti minäkin tapaustutkimuksessani toteutan induktiivista päättelyä. Minulla on tutkimusaiheestani lähtökohtaoletuksia, ja tarkennan, tai kumoan niitä tutkimuksen edetessä. Jos taas induktiivinen päättely on mahdollista vain niille, jotka lähtevät tutkimuksen kentälle tietämättä tutkimusaiheestaan mitään täysin avoimin mielin, en kuulu induktiivisten päättelijöiden joukkoon. Toisaalta tutkimuksessani toteutan ilman muuta deduktiivistä päättelyä, eli tutkimukseni teoria oli hahmottumassa vankasti, ennen kuin lähdin kentälle havainnoimaan ja haastattelemaan. Teoriaosani saa kuitenkin työn edetessä uusia painopistealueita käytännön kentältä nousseiden koulusopeutumisen yhteydessä olevien tärkeimpien tekijöiden osalta, joten puhtaasti deduktiiviseksikaan en tutkimukseni sisältämiä päätelmiä luonnehtisi.

Tapaustutkimus käsitteenä vaihtelee eri yhteyksistä riippuen. Tässä tutkimuksessa näen tapaustutkimuksen itsenäisenä tutkimustyyppinä, joka soveltuu hyvin kasvatuksen ja opetuksen

kentällä toteutettavaksi. Syrjälä ja Numminen (1988) kuvaavat tapaustutkimusta sen luonteenomaisten ominaisuuksien, eli yksilöllistämisen mahdollisuuden, kokonaisvaltaisuuden, monitieteisyyden, luonnollisuuden, vuorovaikutuksellisuuden, mukautuvaisuuden ja arvosidonaisuuden avulla. (Syrjälä & Numminen 1988, 8). Syrjälä ym. (1994) näkee tapaustutkimuksen luontevaksi opetuksen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja jota ei voi tehdä irrallaan yksittäisestä tilanteesta, saati tutkia laboratorio-oloissa. Sanaa tapaus voidaan käyttää puhuttaessa yhdestä ihmisestä tai ihmisjoukosta, yhteisöstä tai jostain laajemmasta tapahtumasta tai ilmiöstä. Tapaus voi olla muista tapauksista poikkeava myönteisesti tai kielteisesti tai se voi olla ihan tavallinen, normaali tapaus. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 10-11.) Minun tutkimukseni tapaukseni muodostavat Ylijoen koulun ensimmäisen luokan kolme oppilasta.

Tapaustutkimuksessani hyödynnän **etnografista tutkimusmenetelmää**. Kasvatustieteessä etnografia on saavuttamassa kovasti suosiota tutkimusmenetelmänä. (Syrjälä & Numminen 1988, 24.) Etnografiaa on alettu arvostaa sosiologiassa lapsuuden tutkimuksen metodina, koska sen avulla on mahdollista saada lapsen ääntä enemmän kuuluville tutkimusprosessissa, ja näin saada tutkimukseen myös enemmän lapsinäkökulmaa. Lasten maailmaa pitäisi tutkia heidän kokeminaan, ei aikuisten mielipiteitä tulkiten. Etnografisen tutkimusmenetelmän käyttö mahdollistaa myös lapsen näkemisen aktiivisena, omaan elämäänsä vaikuttajana. (James & Prout 1986, 5.) Myös minä haluan saada tutkimukseeni lapsinäkökulmaa. En turvaudu pelkästään aikuisten haastatteluun, vaan toivon lapsia haastatteleamalla saavani heidän ääntään enemmän kuuluville, ja heidän toimintaansa havainnoimalla saada varmistusta päätelmilleni haastatteluista.

Etnografian käyttö vaatii tutkijalta pitempiaaikaista oleskelua tutkittavassa ryhmässä. Tutkija ei voi ainoastaan käydä tekemässä haastatteluaan ja hävitä, vaan tutkija itse ryhmään osallistuessa ja muistiinpanoja tehdessä muodostaa tutkimuksensa kannalta olennaisia päätelmiä tutkimuskohteestaan. Etnografiassa keskitytään toisaalta tavallisiin jokapäiväisiin asioihin, toisaalta tärkeisiin hetkiin niin yksityisen ihmisen kuin koko yhteisönkin kannalta. Pelkät primaariset muistiinpanot eivät riitä, vaan niiden tulkinta on ensisijaisen merkityksellistä. Etnografia kirjoitetaan luovasti niin, että lukijan on helppo samaistua ryhmän jäsenyyteen ja toimintaan.

Etnografiaa luonnehtii myös monimetodisuus. Havainnoinnin lisäksi tutkija haastattelee avaininformaattejaan, käyttää elämäkertoja tai dokumentteja hyväkseen. Etnografian tavoitteena on löytää ja esittää tapoja, miten ihmiset ymmärtävät, toimivat ja selittävät toimintaansa. Olennaista on tutkia ryhmää sisältäpäin. (Syrjälä & Numminen 1988, 25-27.)

Syrjälä ym. (1994) tarkentaa etnografian sekä prosessiksi että produktiksi. He katsovat, että tutkimuksen kautta ei pyritäkään paljastamaan lopullisia totuuksia, vaan siitä rakennetaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä, oman ja tutkittavien näkökulmat. (Syrjälä ym. 1994, 68.)

Etnografinen kasvatustieteellinen tutkimus on saanut osakseen myös kritiikkiä. Etnografista tutkimusta samoin kuin kvalitatiivista tutkimusta yleensäkin on arvosteltu heikosta teoriasidonaisuudesta. Asiaan perehtymättömät saattavat kuvitella, että etnografiassa ei teoriaa ole lainkaan. Näin ei asia ole, vaan teoria säätelee etnografiassakin tutkimusta joko tietoisesti tai tiedostamatta: Vankka teoria saattaa olla valmiina jo tutkimuksen kentälle lähdetessä, tai se muotoutuu tutkimuksen edetessä. Teorian käyttö sen sijaan saattaa olla väljempää kuin hypoteettis-deduktiiviseen malliin perustuvassa tutkimuksessa, ja luokitukset ja käsitteet muotoutuvat ja tarkentuvat tutkimusprosessin aikana. (Syrjälä & Numminen 1988, 31-32.)

Etnografisen tutkimusmenetelmän sopivuudesta tutkimukseni aiheen ja tutkimuskohteen kannalta olen vakuuttunut. Pelkkä vierailu koululla ja tutkittavien haastattelu, tai kyselylomakkeiden käyttö ei olisi ollut yhtä hedelmällistä, kuin mitä havainnointi pitkällä aikavälillä oli. Lisäksi haastattelut, vapaamuotoisemmat keskusteluhaastattelut ja dokumentointi olivat antoisia. Joku tutkija voi olla sitä mieltä että lukukauden aikana toteutettu havainnointi on etnografiaan liian lyhyt. Toinen taas sanoo, että tutkija itse tietää, milloin hän on vieraillut kentällä tarpeellisen ajan. Minä havainnoin kentällä kymmenenä eri päivänä yhden lukukauden aikana, lisäksi toimin yhtenä päivänä sijaisena. Tämän laajempaan havainnointiin minulla ei olisi ollut aikaresurssien puitteissa mahdollisuksiakaan.

---

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen toteuttaminen etnografisella tutkimusmetodilla on ollut

haastavaa ja mielenkiintoista. Monimetodisuus on myös viehättänyt minua, ja olen nähnyt sen myös antoisana tutkimukseni kannalta. On ollut mielenkiintoista peilata käytäntöä ja teoriaa toisiinsa tutkimuksen aikana, ja tarkentaa tutkimuskohdetta prosessin edetessä. Etnografisen tutkimusmenetelmän käyttö on ollut työläämpä, kuin mitä ajattelin sen olevan. Havainnointi kentällä useiden päivien aikana on vienyt aikaa samoin kuin haastattelujen purku nauhalta. Etnografisen tutkimusmenetelmän ja yleensäkin kvalitatiivisen tutkimuksen sisältämät mahdolliset eettiset ongelmat olen myös joutunut puntaroimaan. Tutkittavien luottamusta en saa pettää, toisaalta tutkimus vaatisi tuoda asiat esille juuri sellaisina kuin ne ilmenevät.

#### 7.4. Tutkimusmenetelmät

Kvalitatiivinen tapaustutkimus eroaa muista tutkimustyypeistä sen monimetodisuuden vuoksi. Tapaustutkija sen lisäksi, että hän havainnoi kentällä tehden muistiinpanoja, haastattelee tutkimuskohdettaan ja mahdollisesti kokoaa dokumentteja, videoi tai valokuvaa. (Syrjälä & Numminen 1988, 78.) Tutkimusmetodia, jossa tietojen keräämiseen käytetään kahta tai useampaa tiedonhankkimistapaa, nimitetään triangulaatioksi. Jos useammalla tutkimuksen metodilla saadaan yhä sama tutkimustulos, se on osoituksena tutkimuksen luotettavuudesta eli validiudesta. (Cohen & Manion 1980, 269-270.) Monimetodisesti saadut tiedot myös täydentävät toisiaan. Tutkijan on pidettävä huoli siitä, että tutkimustulos ei riipu hänen käyttämästään metodista. Triangulaation arvo on suuri tutkimuksessa, jossa pyritään kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 78.) Näin ollen ihmistieteissä ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa tapaustutkimus monimetodisena tutkimuksena puoltaa paikkansa erinomaisesti.

Alasuutari (1994) painottaa sitä, että tutkimusmetodin on oltava samaa paria tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Tapaustutkimuksessa, jossa tutkittavia tapauksia on muutama, ei voida, eikä ole tarkoituksenmukaistakaan pyrkiä yleistykseen tutkimustulosten osalta. Kymmenille, jopa sadoille lähetetyn lomakekyselyn pohjalta taas on mahdotonta vastata kysymyksiin ihmisten tutkittavan asian suhteen kokemista merkityksistä. Tutkittaessa merkitysrakenteita, miten ihmiset kokevat ja jäsentävät asioita ja tuntemuksiaan, aineistossa on oltava heidän itse tuottamaansa tekstiä, ei vastauksia tutkijan valmiiksi jäsennettyjen vastausvaihtoehtojen



pohjalta. (Alasuutari 1994, 73.)

*Havainnointi* tutkimuskentällä voi olla joko osallistuvaa havainnointia eli observointia tai ei-osallistuvaa observointia. (Syrjälä 1994, 84). Osallistuva havainnointi nähdään sopivana juuri opetuksen ja kasvatuksen kentällä. (Cohen & Manion 1980, 128). Tutkimukseni kannalta luonteivin havainnointitapa oli osallistuva observointi. Osallistuvassa observoinnissa tutkijan osallistumisen määrä vaihtelee tilanteen mukaan. Välillä havainnoitsija on lähinnä sivustaseuraajan roolissa kirjoittaen muistiinpanoja, välillä hänen roolinsa saattaa olla hyvinkin aktiivinen. Tärkeää olisi, että tutkija soluttautuisi yhteisön arkeen niin, ettei häneen kiinnitettäisi sen kummemmin huomiota. Observoinnin määrää ei kukaan sanele. Tutkija on itse siitä vastuussa. (Syrjälä 1994, 85.) Minun roolini vaihteli myös havainnoinnin aikana sivusta seuraajan roolista aina sijaiseksi asti ja havainnoimassa kävin sen mukaan, mitä aineistonkeruuni vaati. Oppilaat eivät myöskään näyttäneet häiriintyvän läsnäolostani vaan he tottuivat minun vierailuihini nopeasti.

Osallistuvassa havainnoinnissa Grönfors (1982) edellyttää tutkijan ja tutkittavien välille muodostuvan sosiaalisia suhteita eli pelkkä tutkijan rooli ei riitä. (Grönfors 1982, 97). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija voi käyttää nauhuria tai videoita työskentelynsä apuna. Ne eivät ole välttämättömiä, sillä tutkija tulee toimeen myös kenttämuistiinpanoillaan. Kenttämuistiinpanoista tutkija voi laatia itselleen kenttäaineistokirjan, johon hän ajallisessa järjestyksessä voi liittää muistiinpanoja ja haastattelulitterointeja. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tutkija voi sitten tutkimusraportissa viitata kenttäaineistokirjan sivuille, joista jokainen voi tarkistaa lähteen todenperäisyyden. Tutkijan olisi syytä lukea kenttämuistiinpanoja yhä uudelleen ja uudelleen. Lukien ja pohtien muistiinpanoja sekä tutustuen tutkimusaihetta käsittelevään kirjallisuuteen tutkimus alkaa elää ja edetä. Tämän prosessin pohjalta analyysi ja tulkinta alkavat syntyä. On huomattava, että kentältä kerätty aineisto ei ole tutkimustulosta, vaan dokumentaarista materiaalia, josta analyysin ja tulkinnan kautta syntyy tutkimusaineistoa. (Syrjälä 1994, 83-85.)

Itse pidin päiväkirjaa koko tutkimusprosessin ajalta. Kirjasin siihen havainnoinnin ja liitin puretut haastattelut ym. dokumentit. Koko päiväkirjaa ei voi tutkimuksen liitteeksi liittää, joten uskottavuus kenttäpäiväkirjan pitämisestä ja sen sisällöstä on tutkimuksen kannalta tutkijalle

eettinen kysymys.

Tutkimuksessani *haastattelu* oli avainasemassa tiedonkeruumenetelmänä. Hirsjärvi ja Hurme (1980) jakaa tutkimuksen haastattelut kolmeen luokkaan sen muista erottavien piirteiden mukaan: Lomakehaastattelussa tutkija on sidottu lomakkeessa esiintyviin kysymyksiin ja väitteisiin ja niiden esittämisjärjestykseen. Avoin haastattelu muistuttaa keskustelutuokiota haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastattelijalla on tilaa kertoa tutkittavasta aiheesta vapaasti, ja käsittelee asioita niiden tultua haastattelutilanteessa vastaan. Teemahaastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastoon. Teemahaastattelussa tutkijalla on kirjattuna muistiin tietyt tutkimusta käsittelevät teemat, joita hän haastattelussa käsittelee. Teemahaastattelussa tutkija pääsee ihmistä lähelle ja pystyy sen kautta ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä haastateltavan näkökulmasta. (Hirsjärvi ja Hurme 1980, 49-50.)

Minä koin teemahaastattelun sopivaksi haastattelumuodoksi. Tarvitsin keskustelun tueksi ennalta suunnittelemani teemat, joko laajempina teemoina tai valmiina kysymyksinä. En kuitenkaan halunnut sitoa itseäni tiukkoihin ennalta laadittuihin kysymyksiin esitettäväksi tietyssä järjestyksessä. Käytännössä totesin, että oppilaiden kanssa käydyissä haastatteluissa kysymykset olisivat voineetkin olla etukäteen laadittuja ja olisin voinut esittää ne tietyssä järjestyksessä, koska oppilaiden vastaukset olivat niin lyhyitä eivätkä johtaneet uusiin teemoihin. Aikuisten, niin opettajan kuin oppilaiden vanhempienkin kanssa käydyissä haastatteluissa asia eteni luonnollisesti tema-alueesta toiseen, välillä minun johdatellessa haastattelua, välillä haastateltavan viedessä haastattelua eteenpäin. Olisin kokenut ennalta laaditut kysymykset liian sitovina eikä keskustelu olisi edennyt luontevasti.

Hirsjärven ja Hurmeen (1980) mukaan teemahaastattelussa vaativin osuus on teemojen rakentaminen. Teemat pohjautuvat teoriaosasta nousseisiin tutkittaviin aiheisiin. Myös haastattelun onnistumiseen sinällään kannattaa panostaa. Haastateltavan motivointi, haastattelupaikan sopivuus ja haastateltavan kohtaaminen ovat tärkeitä ja huomionarvoisia asioita tutkijan mietittäväksi ennen haastattelua. (Hirsjärvi ja Hurme 1980, 58-66.)

Haastattelin opettajaa ja oppilaiden vanhempia yksilöhaastatteluna. Oppilaita haastattelin yksi-

tellen ja ryhmänä. Oppilaiden vanhempien kanssa halusin keskustella yksitellen sen vuoksi, että he näin paremmin uskaltavat sanoa oman mielipiteensä. Oppilaiden kanssa halusin kokeilla myös ryhmähaastattelua, ja se toimi mielestäni hyvin. Manion & Cohen (1980) näkevät ryhmähaastattelun mahdolliseksi silloin, kun ryhmä on jo muotoutunut ennemmin ja haastateltavat tuntevat toisensa entuudestaan. (Manion & Cohen 1980, 324). Oppilaiden kohdalla tämä piti myös paikkansa, sillä he tunsivat toisiaan jo esikouluvuodesta.

Alasuutari (1994) korostaa haastattelujen taakse menemistä. Haastateltavan luotettavuutta ei tarvitse kyseenalaistaa, mutta haastattelijan on hyvä huomioida esim. haastateltavan käyttäytymistä haastattelun aikana ja sitä, mitä hänen käyttäytymisensä viestii suhteessa hänen kertomaansa. Haastateltava saattaa myös puhua itsensä pussiin, josta tutkija lisäkysymyksillä asiaa selventäen ja lausutusta omat johtopäätöksensä vetäen voi tehdä hyvinkin merkittäviä huomioita. (Alasuutari 1994, 74.) Jos vertaan lasten ja aikuisten haastatteluja keskenään, huomaan lasten käyttäytymisen olevan yhtä heidän kertomansa kanssa. Aikuisten haastatteluissa ilmeni enemmän tutkimuksenkin kannalta merkittävää non-verbaalia viestintää. Ilmeet ja eleet tai haastateltavan reagoiminen yllättävästi liittyivät asioihin, jotka olivat tulostenkin kannalta mielenkiintoisia. Juuri näiden asioiden kohdalla myös tutkimustulosten kirjaaminen joutui eettisyytensä vuoksi pohdinnan alle.

### **7.5. Aineiston analyysi**

Kerätyn tutkimustiedon analyysi ja päätelmien teko niiden pohjalta on tutkimuksen keskeisin vaihe. Analyysivaiheessa tutkijalle alkaa valjeta, mikä on vastaus tutkimusongelmaan, tai mitä tutkimustuloksia tutkimuksen tehtävän selvittämisen perusteella on käynyt ilmi. (Hirsjärvi ym. 1986, 53.)

Aineiston analysoinnin tulee alkaa siitä päivästä lukien, kun tutkija astuu kentälle. Analysointi saa kulkea kenttätöön kanssa rintarinnan täydentäen toisiaan ja selvää eroa niiden välille ei tulekaan tehdä. Analysoinnin lisäksi kvalitatiivisen aineiston analyysissa on puhuttava synteisistä. Nämä käsitteet kietoutuvat toisiinsa erottamattomasti, sillä analyttisen prosessin

avulla kerätty aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi, ja synteessin avulla osat kootaan tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Analyysi ja synteessi ovat järjellistä pohdintaa sekä tutkimusaineiston tarkastelua käsitteellisellä tasolla. Grönfors ehdottaa tutkimuksen tälle vaiheelle nimeä abstrahointi, jolloin tutkija tehdessään johtopäätelmiä tutkimusaineistonsa pohjalta jostain yksittäisestä henkilöstä tai asiasta, nostaa sen samalla yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Grönfors 1982, 145.) (Vrt. Myös kulkeminen hermeneuttisella kehällä.)

Abstrahoinnin, analyysin ja synteessin on oltava kurinalaista, eli sen on liityttävä läheisesti tutkijan omaan intensiiviseen kokemukseen tutkimuskohteesta. Tutkimuksen teoreettisilta käsitteiltä vaaditaan yhteyttä empiriseen, kokemusperäiseen maailmaan eli tutkimusaineistossa ilmeneviin ilmiöihin ja tapahtumiin. Jos tutkimusraportissa liikutaan pelkästään abstrahoinnin tasolla, eikä käsitteitä sidota todellisuuteen ja käytännön esimerkkeihin, jää raportti kellumaan käsitteelliselle tasolle. Jos taas tutkimusraportissa pelkästään siteerataan haastateltavia, jää tutkimustuloksista puuttumaan tieteellisyys. (Grönfors 1982, 145-146.)

Grönfors (1982) muistuttaa kvalitatiivisen aineiston analyysissä olevan aina läsnä sekä induktiivinen että deduktiivinen tutkimustapa. Tutkija ei voi kerätä kentältä tietoa ja julkaista sitä omavaltaisesti tutkimuksen tuloksena, vaan kvalitatiivinen tutkija saatuaan kentältä tutkimusmateriaalia, käsittelee ja analysoi sitä tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä käsin. Kvalitatiivinen tutkija ei voi myöskään liikkua pelkästään teorioiden abstraktilla tasolla, vaan hänen on löydettävä yhteyksiä teorian ja käytännön välille. Kvalitatiivinen tutkija lähestyy tutkimusongelmaansa järkevästi, harkiten ja punniten sitä tietojensa pohjalta. (Grönfors 1982, 148.)

Grönfors varoittaa kvalitatiivista tutkijaa liian vähäisestä teorianmuodostuksesta tutkimuksessaan ja toteaa kvalitatiivisen tutkijan sortuvan usein liiaksi pelkästään kentältä saatujen havaintojen dokumentointiin ja esittämiseen. Mielestäni onkin syytä palauttaa mieliin, mitä teoria oikeastaan on. Grönfors vaatii tieteellisen teorian sisältävän kolme yleispiirrettä:

1. Tutkimuksen teoriaa ei voida todentaa yksinkertaisen ja suoran havainnoinnin kautta. Teoria abstraktina ja symbolisena konstruktiona liittyy yleisiin lausumiin, joissa viitataan käsitteellisiin samankaltaisuuksiin, eikä pelkästään havaittuihin ominaisuuksiin. Teoriat muodostavat laajan

viitekehyksen, johon käytännön esimerkit sidotaan.

2. Tutkimuksen teorian tulee soveltua muidenkin kuin vain havaitun aineiston tarkasteluun. Teorian pitää johtaa uusien havaintojen ja tosiasioiden jäljille, on vältettävä tautologiaa eli toistoa, jolloin tutkimustulokset ainoastaan esitetään kahdessa eri muodossa.

3. Tutkimuksen teoria ei ainoastaan kokoa yhteen havaittuja erillisiä seikkoja, vaan sen on pyrittävä myös selittämään niitä. (Grönfors 1982, 151-153.)

Etnografisen tutkimuksen analysointia kutsutaan kvalitatiiviseksi sisällönanalyysiksi. Usein analyysin tukena on haastattelurungon teemat ja se edellyttää tutkijan ajattelua ja pohdintaa. Analyysin onnistumisen edellytyksenä on tutkijan perehtyneisyys tutkimuksen teoriaan ja omaan tutkimusaineistoonsa. Tutkijan on luettava yhä uudelleen ja uudelleen tutkimusaineistoaan, pohdittava ja tarkennettava tutkimustehtävänsä ja luettava kirjallisuutta. Haastattelujen ja kenttämuistiinpanojen puhtaaksikirjoittamisen jälkeen tutkija luokittelee karkeasti aineistonsa tutkimustehtävänsä pohjalta, missä apuna taas on tutkijan käyttämä haastattelurunko ja sen teemat. Analysoinnin aikana karkeat luokat tai teemat tarkentuvat ja tällöin on mahdollista alkaa vertailla luokkia: Tutkija etsii asiayhteyksiä ja ristiriitaisuuksia, eli luokituksia puoltavia tai kumoavia ilmiöitä. Etnografisessa tutkimusmenetelmässä, jossa monimetodisuus on luonteenomaista, tällainen ristiinvalidiointi on mahdollista. Lopullisen luokituksen ja tutkimuksen teoretisoinnin edellytyksenä on tutkijan selkeät teoreettiset käsitteet ja näkökulma tutkimuskohdeesta. Analyysistä syntyy tulkintaa, joka nostaa yksittäiset tapaukset ja ilmiöt yleisten teemojen ja ilmiöiden tasolle. (Syrjäläinen ym. 1994, 89-90.)

Etnografisen tutkimuksen analyysissä luokitukset ovat tutkimusaineiston peruselementtejä ja niitä työstetään kolmella eri tavalla:

1. Tutkimusmateriaalia esitetään erityiskuvauksien kautta, esim. kenttä tapahtumiin perustuvat kuvaukset, kuten lainaukset haastatteluista ja kenttämuistiinpanoista.
2. Tutkimusmateriaalia selitetään yleisten kuvausten kautta, esim. aikaisempiin tutkimuksiin, kirjallisuuteen ja teoriaan sidotut kuvaukset ja
3. Tutkimusmateriaalia esitetään tulkinnallisen kommentoinnin kautta, kuten tulosten lopullisessa tulkinnassa, yleisempi ja teoreettisempi tarkastelu. (Syrjäläinen 1994, 90.)

Tutkija tulkitsee tulokset aina oman ajattelunsa ja pohdintansa kautta, joten tutkijan on pyrittävä analyysivaiheessa objektiivisuuteen ja neutraaliin työskentelyyn, niin ettei hän vaikuttaisi tutkimustuloksien syntyyn omien näkökulmiensa avulla. (Syrjäläinen 1994, 93.)

Yin (1984) näkee tutkimustulosten analysoinnin yhdeksi vaikeimmaksi vaiheeksi. Hän suosittelee tapaustutkijaa aloittelemaan uraansa ”yksinkertaisella ja suoralla tapaustutkimuksella”, jossa tutkimuksen kysymykset ja tutkimustehtävän tutkimuksen kohteena olevat syy-yhteydet eivät ole monimutkaisia ja vaikeasti analysoitavissa. Yinin mielestä tapaustutkijan on edettävä yksinkertaisemmasta tutkimuksesta kohti vaikeampaa tutkimuksen kenttää. (Yin 1984, 125.)

Tutkimusaineistoani lähdin analysoimaan ja pohtimaan tutkimuksen viitekehyksen pohjalta. Tutkimusprosessin aikana olen tutkiskellut kentältä saamaani havaintomateriaalia ja miettinyt käytännön tilanteita koululla. Analysointia on siis tapahtunut koko tutkimusprosessini ajan. Kuitenkin vasta saatuani koko tutkimusaineiston kerättyä, aloin syvällisemmin analysoida tutkimusmateriaaliani ja tuottamaan siitä tutkimusaineistoa ja -tuloksia.

Aineiston alustava luokittelu tapahtui luontevasti haastattelurungon ja sen sisältämien teemojen mukaan. Haastattelujeni pääteema, oppilaan koulusopeutumiseen yhteydessä olevat tekijät, pysyi kaikkien haastateltavien kohdalla (oppilaat, vanhemmat, opettaja) samana, vaikkakin haastattelussani halusin selvittää kunkin tahon omaa näkökulmaa asiaan. Analyysivaiheessa sekä järjestelin aineistoa että pohdin aineiston sisältöjä. Aineiston järjestelyssä tutustuin aineistooni ja luokittelin lukemaani. Aineistosta nousseiden pääluokkien alle kerään kustakin haastattelusta esimerkkikohdat. Samaan aihepiiriin kuuluvat asiat poimin tekstistä alleviivaten ne erivärisiä kyniä käyttäen. Tutkimusaineistoa analysoiden aloin kirjoittaa tutkimuksen tuloksia tutkimusraportin muotoon tutkimustehtäväni mukaisessa järjestyksessä; 1. opettajan 2. oppilaiden vanhempien näkökulma ja 3. oppilaiden omat kokemukset koulusopeutumisesta.

## 7.6. Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen luotettavuus

Kaikessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi on tärkeää. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää sanoja luotettavuus ja uskottavuus, kun on kysymys tutkimuksen reliabeliudesta ja validiudesta. Puhutaan sisäisestä ja ulkoisesta reliabeliteetista ja validiteetista. Tutkimus on reliabelia, jos tutkimusaineistosta ei löydy ristiriitaisuuksia. (Grönfors 1982, 175). Validiteetti tarkoittaa tieteellisten löydösten tarkkuutta, eli vastaako tutkimuksen johtopäätökset sitä todellisuutta, josta ne on hankittu. (Syrjälä & Numminen 1988, 135-136).

Ulkoisessa reliabeliustarkastelussa oleellista on huomioida tutkijan asema tutkimuksessa, ja tutkijan tulee kirjata ylös omia tuntejaan tutkimusprosessissa. Tutkijan on kiinnitettävä huomiota informaattoreiden valintaan, esim. keiden haastateltavien kohdalla tutkija toteuttaa syventäviä haastatteluja. Haastattelutilanteiden olosuhteet on pantava merkille; huonot olosuhteet voivat pilata haastattelun. Tutkimuksen käsitteet on määriteltävä tarkoin, sillä käsitteiden epäselvä määrittely voi vääristää tuloksia. Aineiston keruu ja sen analyysi ovat myös kvalitatiivisen tutkimuksen onnistumisen kannalta keskeisessä asemassa. Tutkimuksen sisäisen reliabeliuden tutkija varmistaa dokumentoiden, äänittäen ja kuvaten haastatteluja ja muita tutkimusprosessin tapahtumia sekä pitämällä tutkimusprosessista kenttäpäiväkirjaa. (Syrjälä ym. 1994, 100.)

Tutkimuksen sisäisen validiuden horjuttajina voivat olla tutkijan omat vaikutukset ja hänen tekemät väärät johtopäätökset asioista. Tutkijan onkin tarkasteltava omia vaikutuksiaan keräämiinsä tietoihin. Ulkoisen validiuden tarkastelussa tutkimustulosten vertailtavuus ja siirrettävyys ovat parhaita mittareita. Lukija tutkimuksen tuloksiin tutustuessaan mahdollisesti vertailee tutkimustilanteen samankaltaisuutta toiseen vastaavaan. Jos tulokset ovat yhdenmukaisia, tuntuvat tutkimustulokset tässäkin tutkimuksessa luotettavilta. (Syrjälä ym. 1994, 101.) Toisaalta minun tutkimukseni tulokset voivat olla myös aivan vastakkaiset aikaisempiin tutkimustuloksiin nähden, joten tulosten samankaltaisuus ei pelkästään voi olla totuudellisuuden mittari.

Tutkimuksen luotettavuudesta antaa parhaan selvityksen tarkasti kirjattu tutkimusraportti: tutkija selittää tutkimuksen etenemisen niin seikkaperäisesti, että lukija vakuuttuu tutkimuksen luotettavuudesta. (Grönfors 1982, 178). Minä myös pyrin raportoimaan tutkimusprosessistani

pohdinnassa, joskaan koko kenttäpäiväkirjaani en liitteeksi voi lisätä. Tapaustutkimuksen monimetodisuus, triangulaation käyttö lisää luonnostaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksessani pyrin tiedostamaan oman läsnäoloni vaikutuksen tutkimuksen kulussa. Haastatteluissa esimerkiksi oli suuri vaara johdatella tai auttaa haastateltavia. Tutkimusta aloittaessani minulla oli tietyt ennakkokäsitykset tutkimustuloksista. Toivon, että olen voinut olla tarpeeksi avoin muille mahdollisille tutkimustuloksille, kuin vain omille näkemyksilleni. Pyrin objektiivisuuteen tulosten tarkastelussa, vaikka aktiivisena osallistujana tutkimuksessa tiedän näkeväni asioita myös subjektiivisesti. En pyri niinkään yleistettävyyden osoittamiseen kuin asioiden ymmärtämiseen ja koulusopeutumiseen kytkeytyvien kysymyksiä esiinnostamiseen.



## 8. KOHTI TUTKIMUKSEN TULOKSIA

### 8.1. Saavun tutkimuskentälleni Ylijoen koululle

Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa tutkija itse on tärkein työvälineensä. (Syrjälä ym. 1994, 10). Eksistentiaalis-fenomenologisen filosofian mukaan tutkijan eksistenssi on mukana tutkimuksessa. (Niinistö 1983, 16). Tapaustutkimuksessa tutkijan on mahdollista päästä lähelle tutkittaviaan. Tässä tutkimuksessa koulun opettajat esiintyvät oikeilla nimillään, mutta oppilaiden ja heidän vanhempiensa osalta käytän peitenimiä. Tutkimuskohteenani ovat Ylijoen koulun ensimmäisen luokan oppilaat **Anne, Hanne ja Janne**.

Millaiset ajatukset ja eväät minulla oli taskussani tutkimuskentälle lähtiessäni ja millaiselle tutkimuksen kentälle siis saavuin? Tässä ote kenttäpäiväkirjastani:

“Johtajaopettaja myönsi tutkimusluvan. Myös Raija-opettaja vaikutti myötämieliseltä ilmaistessani haluukkuuteni tulla hänen luokkaansa tutkimaan ekaluokkalaisten kouluun sopeutumista. Tämä lukukauden ensimmäinen päivä tuli silti hieman yllättäen. Olenko ehtinyt lukea tarpeeksi metodikirjallisuutta, tiedäkö mitä tutkimusmenetelmäni käyttö vaatii? Olisi pitänyt ehtiä lukea vielä enemmän kirjallisuutta tutkimusaiheestani. Osaanko edes selittää asiantuntijana, mitä aion tutkia. Äsh, ei minun tarvitse olla asiantuntija, vastahan minä syvennyin tutkimusaiheeseeni. Tällaiset ajatukset risteilivät mielessäni ajaessani kohti Ylijoen koululle lukukauden ensimmäisenä koulupäivänä. Vaikka koulu ja sen henkilökunta ovatkin minulle tuttuja viikon tutustumisharjoittelun ajalta, tunnen perhosisia vatsan pohjassa. Saa nähdä, mitä tästäkin tulee. Jännitys hävisi kuitenkin saapuesani koulun mukavaan ilmapiiriin. Ensimmäisellä tunnilla oppilaat saavat kertoa kesän kuulumisistaan...” (Tutkimuspäiväkirja 13.8.1998)

Kvalitatiivinen tapaustutkimus ja etnografisen tutkimusmenetelmän käyttö on luontevaa

kasvatuksen ja opetuksen kentällä, missä tutkittavaa ilmiötä on tarkoitus tarkastella kokonaisvaltaisesti. (Syrjälä ym. 1994, 10-11). Toteuttaessaan kouluetnografiaa tutkijan on tutustuttava oppimisympäristöön ja nähtävä sen merkitys tutkimuksessa, eli millaisessa ympäristössä tutkittava ilmiö esiintyy. Näen myös merkityksellisenä ilmiön tarkastelun nähden sen osana historian kulkua. Sain tutustua Ylijoen koulun historiikkiin ja johtajaopettaja informoi minua koulun tämän hetken toimintaperiaatteista ja -edellytyksistä. Tässä Ylijoen koulusta oppimisympäristönä:

Noin kymmenen tuhannen asukkaan Nurmon kunnassa toimii seitsemän peruskoulun ala-astetta, yläaste ja lukio. Nurmo on kasvava kunta, jonne muuttaa suuri määrä lapsiperheitä. Se luo tulevaisuudessa paineita oppilaspaikkojen lisääntymiselle tietyllä alueella, toisaalla taas kyläkoulun kamppaillessa toimintansa jatkumisesta.

Nurmon koululaitoksen historia alkaa vuodesta 1874, jolloin kirkkoherra Tallroth esitti kuntakoukussa kansakoulun perustamista Nurmon kuntaan. Nurmon ensimmäinen kansakoulu aloitti toimintansa vuonna 1884. Sisäänpääsyutkinnon kautta Nurmon ”ylhäisempään” kansakouluun kirjoittautui noin viisikymmentä 10-16- vuotiasta oppilasta, jotka sijoituivat kolmelle eri osastolle etevyyden mukaan. Tyttöjen ei siihen aikaan katsottu tarvitsevan koko kansakoulun oppimäärää.

Nurmon kuntaan tarvittiin myös toinen koulu. Ylijoen koulun perustaminen Yli-Nurmoon (noin 30km kirkonkylältä) nähtiin ajankohtaiseksi 1800-luvun loppupuolella, ja se aloitti yksiopeettajaisena toimintansa vuonna 1899 jo 1700-luvulla rakennetun pappilan tiloissa. Oppilasmäärä kasvoi aina 1970-luvulle saakka, jolloin kouluun saatiin myös kolmas opettajan virka. Oppimisympäristönä Ylijoen koulu henkii pitkää historiaansa, mutta luokkatyöskentelyssä aistin perinteisen oppimiskäsityksen rinnalla konstruktivistisen oppimiskäsityksen (oppilas aktiivisena tiedonhankkijana, opettaja ohjaajan roolissa) ohjaavan oppimistapahtumaa.

Johtajaopettaja Seppo Heinosen mukaan Ylijoen koulu on mitä ihanteellisimmin oppimisympäristö koulun oppilaille. Ylijoki on noin sadan talouden kylä, mikä tarpeen tullen on osoittautunut yhteen hiileen puhaltavaksi kyläyhteisöksi, ja se on myös heijastunut koulun toimintaan; kökkätyöllä on saatu paljon aikaa. Myös koulua ympäröivää, maisemiltaan vaihtelevaa maastoa on Heinosen mukaan voitu käyttää oppimisen innoittajana avuksi. Yhtenä isona puutteena opettajat näkevät koulun oman liikuntasalin puuttumisen, joskin alaluokat voivat käyttää viereisen rakennuksen

kerhotiloja liikuntaleikkeihin. Koulun henkilökunnan väliset suhteet vaikuttavat toimivilta, ja ilmapiiri on avoin ja miellyttävä. Ylijoen koululle perustettiin aikanaan Nurmon kunnan ensimmäinen koulukeittola, jossa koulun keittäjä valmistaa maukasta kotiruokaa.

Oppilasmäärä koululla on vaihdellut kahdestakymmenestäviidestä aina neljäänkymmeneen oppilaaseen. Seitsemän vuoden päähän ennustettuna koulun oppilasmäärä vähenee viiteentoista oppilaaseen, ellei muuttoliikettä kylälle enenevässä määrin synny. Koulussa on tällä hetkellä 33 oppilasta, yläluokilla 3-6 lk:lla oppilaita on 20 ja alaluokilla 1-2 lk:lla kymmenen oppilasta. Esiopetuksessa alaluokkien yhteydessä ahertaa tänä vuonna kolme esioppilasta. Alaluokkien opettaja Raija Niemistö onkin koulun yhteyteen järjestetyn esiopetuksen äiti koko Pohjanmaalla.

Tuntikehys on pienentynyt huomasti viime vuosien aikana. Heinosen mukaan oppilaan ala-asteella vietetty aika on vähentynyt lukukauden verran, kuudesta vuodesta viiteen ja puoleen vuoteen. Tukiopetuksesta ei myöskään juuri enää voida puhua. Ylijoen koululla onkin keskitytty perusasioiden ja -taitojen oppimiseen. Myös esiopetus on tärkeällä sijalla koulun toiminnassa ja sen kehittämisessä. Yksilöllisyyden huomioiminen ja eriyttämisen tärkeys tiedostetaan, mutta käytännössä resurssit ovat vähäiset. Koululla työskentelevät koulunkäyntiavustajat ovat myös täystyöllistettyjä koulun arjessa oppilaiden ohjaajina. Heinonen näkee myös atk:n käytön oppimisen apuvälineenä tärkeänä. Toiminnan tavoitteena korostuvat lisäksi myös oppilaiden vastuu omasta työskentelystään ja kommunikointitaitojen kehittäminen.

## **8.2. Tarkastelen oppilaan koulusopeutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä opettajan näkökulmasta**

Raija-opettaja on ehtinyt toimia opettajana jo 26 vuotta. Hänellä on pitkäaikainen työkokemus myös suurkaupungin koulusta, sillä ennen Ylijoen koululle tuloa hän oli toiminut opettajan työssä Helsingissä useiden vuosien ajan. Enimmäkseen Raija on toiminut alkuopetuksen parissa. Hänellä on tunteja myös yläluokkalaisille, ja hän on halunnut ja saanut ottaa kylän esioppilaat huomaansa jo kahdeksan vuoden ajan.

Haastattellessani Raija-opettajaa pyysin häntä miettimään *sopeutumisen ja viihtymisen* käsitteitä ja vertaamaan niiden merkityksiä keskenään. Hän näkee sopeutumisen liittyvän kouluun saapu-

misen vaiheeseen liittyvänä tapahtumana ja viihtymisen seuraavan sopeutumisvaihetta luonnostaan. Hänen mielestään oppilaan sopeutumiseen koulumaailmassa on kiinnitettävä erityistä huomiota, ja se tapahtuu juuri alkuopetuksessa. Hän kommentoikin:

“Mun mielestä tuo sopeutuminen on se ykkösasia, mitä mä työssä painotan. Tietysti viihtyminenkin liittyy siihen, mutta mä näen sen niin, että jos oppilas on sopeutunut kouluun, hän alkaa niin kuin viihtyäkin sitten siellä.”

Raija-opettaja pitää esikouluvuotta niin luontevana osana hänen työtään, että hän alkaa automaattisesti tarkastella oppilaan sopeutumista jo esikouluvaiheista lähtien:

“Sehän lähtee se oppilaan sopeutuminen tähän luokkaan jo siitä, kun oppilas tulee esikoulu-  
luokalle. Esikouluvuonna eskarilaiset saavat jo tutustua toisiin koululaisiin, tilat ja talon tavat tulee tutuiksi. Silloin minä kannustan oppilaita omatoimisuuteen ja se taas vaikuttaa sopeutumiseen, kun huomaa pärjäävänsä itsenäisesti ja selviävänsä, niin rohkaistuukin. Kyllä näidenkin ekaluokkalaisten kohdalla huomaa sen, että hirveen hyvin nämä ykköset on päässy tähän porukkaan mukaan”

Tiedustellessani opettajalta, sopeutuvatko kaikki esikoulun käyneet lapset kouluun, hän vastasi kieltävästi. Ei hän esikoulua pidä kaikkivoipana kouluvalmiuksien luojana, vaan selittää näin:

“Suuren arvon annan esikoululle. Jos lapsella on vaikka erityisongelmia jollakin alueella ja huomaan, että lapsi ei tule ekalla luokalla pärjäämään, niin sitten aletaan kartoittaa hänen tilannettaan. On ollut hyvä, että esikouluvuoden aikana ollaan saatu lapsen asiat monesti järjestettyä ajoissa: On päästy puheterapeutille, käyty perheneuvolas ja jos tarve on vaatinut, niin on järjestetty lapselle se sopiva opiskelupaikka, vaikka mukautettuun opetukseen.”

Esikoulun arvon ovat muutkin kyläläiset ymmärtäneet, sillä opettajan mukaan hiljattain järjestetyn kyselyn perusteella kaikki Ylijoen koululla esikoulun käyneiden oppilaiden vanhemmat olivat olleet tyytyväisiä lastensa esikouluvuoteen. Raija-opettaja ei silti näe koulun yhteydessä tapahtuvaa esiopetusta kaikilta osin parhaana vaihtoehtona, vaan antaa tunnustuksensa myös

päivähoidon puolella tapahtuvalle esiopetukselle. Teoriaosassa esittelemissäni koulusopeutumistutkimuksissa ei oltu tarkasteltu koulun yhteydessä tapahtuvaa esiopetusta, eikä sen haittoja tai etuja. Päiväkodin esiopetuksesta sen sijaan Sarmavuori ja Piha (1981) näkivät positiivisen yhteyden suhteessa oppilaan koulusopeutumiseen, kun taas Takala (1978) kritisoi päivähoidon esiopetusta: Hänen mukaansahan lapset oppivat päiväkodissa vapaita käyttäytymistapoja, joita sitten koulussa on hankala kitkeä pois. Toisaalta Takalan tutkimuksesta käy ilmi, että syrjäsedun lapset (ei päiväkotia eikä esiopetusta) ovat jännittyneempiä, ja kouluun tulo on heille vastenmielisempää kuin asutuskeskusten lasten. Myös heidän tuntikäyttäytymisensä on häiritsevämpää, sillä he liikkuvat ja puhuvat luokassa ja työskentelevät hitaammin opettajan ohjeiden mukaisesti kuin lapset asutuskeskuksissa. Raija-opettajan kokemuksen ja minun havaintojeni perusteella näyttäisi myös Ylijoen ekaluokkalaisten koulusopeutumiselle tehneen esikouluvuosi hyvää.

Kysyessäni opettajalta nykyisten ensimmäisen luokan oppilaiden koulusopeutumisesta, hän totesi, ettei kenenkään kohdalla ole suurempia sopeutumisen vaikeuksia, mutta että kaikki sopeutuvat omalla tavallaan. Aikaisempien tutkimustulosten perusteella oli odotettavissa, että ainakin jollakin oppilaista olisi mainittavia sopeutumisen ongelmia, sillä Pölkin (1985) tutkimustulosten mukaan puolet oppilaista, ja Sarmavuori ja Pihan (1981) tutkimuksen perusteella ainoastaan neljäsosa sopeutui kouluun ensimmäisten kuukausien aikana hyvin.

**Annen** koulusopeutumista opettaja ei yhtään murehdi. Hän kertoo Annesta:

“Anne on sellanen vilkkaampi luonteeltaan ja jotenkin avoimempikin. Mä ajattelen, ettei Annella ainakaan tässä sopeutumisessa mitään vaikeutta voi tulla. Anne on nuorin perheessä ja on varmasti kuullut isommilta sisaruksilta, millasta koulus on.”

Takalan (1978) tutkimuksen tulokset eivät sovi kovin hyvin yleistettäväksi Annen koulukäyttäytymisen kohdalla: Anne ei ainakaan ilmoittanut jännittäneensä kouluun tuloa eikä hänellä ole vaikeuksia tottua luokkatyöskentelyyn. Takalan tutkimuksesta kävi ilmi, että 10% lapsista jännitti selvästi kouluun tuloa, ja että oppilailta oli runsaasti vaikeuksia tottua luokkatyöskentelyyn. Anne näyttää toimivan opettajan ohjeiden mukaan, eikä hänen käytöksensä ole impulsiivis-

ta, saati häiritsevää. Takalan mukaan lähes joka kolmas oppilas käyttäytyisi impulsiivisesti tai häiritsevästi. Takalan tutkimustuloksiin toki sopii myös eräs Annen käyttäytymiselle tyypillinen piirre: Anne on omatoiminen, iloinen ja avoin, myönteisesti kouluun suhtautuva oppilas. Tällaisia oppilaita Takalan mukaan onkin 30% oppilaista.

**Hannesta** opettaja oli ollut huolissaan esikouluvuonna, sillä Hanne oli ollut käytökseltään arka ja hän ei ollut juurikaan puhunut opettajalle.

“Kyllä mä etukäteen ajattelin, että Hannella voi hyvinkin tulla sopeutumisen kans ongelmia, kun hän oli esikouluvuonna syyslomaan asti niin arka, ettei puhunut mulle juuri mitään. Niin kyllä siinä joutui miettimään, että mitenkähän mä saisin sen avautumaan. Mutta ei siinä sitten kuitenkaan, Hanne tottui ryhmään pikkuhiljaa ja sai kavereita koululaisistakin. Kyllä se hyvin on Hannella alkanut, ei se tietenkään suuna päänä ole, mutta justiin sellanen, joka tekee niin kuin opettaja sanoo. Ja kyllä Hannella näyttää kavereitakin olevan, ihan omalta luokalta ja sitten ylemmältäkin luokalta.”

Opettajan kokemuksen ja minun tekemiäni havaintojen perusteella Hannea voi luonnehtia edelleenkin pidättyväiseksi sosiaalisissa suhteissa aikuisia kohtaan. Minuunkin hän on lukukauden mittaan alkanut suhtautua avoimemmin, lukukauden alussa hän käänsi päänsä pois minun kysyessä häneltä jotain. Pölkin (1985) luokituksen mukaan Hannen voi katsoa olevan passiivisen konstruktiiivinen ja aktiivisen konstruktiiivinen -välimaastossa: Hän noudattaa koulun sääntöjä, on itsenäinen ja melko sosiaalinen, ei kuitenkaan mikään luokan keskipiste. Tiedollisilta taidoiltaan hän on myös ihan luokan keskitasoa. Takalan (1978) tutkimus osoittaa, että 10% lapsista on opettajan erityishuomion ja “ylimääräisen avun” tarpeessa. Hanne taas on omatoiminen ja selviytyy vaivatta pukeutumisista ja muista arkipäivän toiminnoista, ylimääräistä erityishuomiota hän ei kaipaa.

**Jannen** koulusopeutumisesta opettaja kommentoi vuolaasti:

“Mutta Janne on sitten taas, kun se on niin erilainen näihin tyttöihin verrattuna, että se on niin kuin sopeutunut omalla laillansa. Mun mielestä Janne oli tottunut saamaan tahtonsa läpi, niin mä

ajattelin, että saa nähdä kuinkahan koulus. Mutta ei siinä suhteos ole ongelmia ollut. Aluksi oli vähän sellasta, että Janne oli väsynyt koulussa. Se ei jaksaisi herätä aamusta. Vissihin tulee valvottua sitten illasta liian myöhään.”

Vaikka tutkimukseni ei pyrikään yleistyksiin, on mielenkiintoista huomata, että opettajan ensikommenteista ilmenee eroa tyttöjen ja poikien koulunkäynnin suhteen. Kouluväsymyksestä ja -innottomuudesta Takala (1978) mainitsee poikien olevan tyttöjä innottomampia ja väsyneempiä koululaisia. Kari (1977) toteaa poikien olevan toiminnallisempia ja siksi sopeutuvan koulussa istumiseen tyttöjä huonommin.

Opettaja ja vanhemmat toteavat myös Jannen viihtyvän isompien kavereiden seurassa: Koulussa siitä syystä, kun ei nuorempia eikä samanikäisiä poikaoppilaita ole, mutta myös ihan kotonakin. Jannen vanhempien mukaan hän oleilee kotona paljon murrosikäisten kavereidenkin kanssa. Myös omien havaintojeni mukaan, lukukauden ensimmäisestä välitunnista alkaen Janne paineli pallokentälle jalkapalloa pelaamaan isompien poikien kanssa. Hänet myös huolitettiin porukkaan tasaveroisena isompien kanssa. Emme osaa selittää yhtä syytä Jannen mieltymykseen isompien kavereiden juttuihin, mutta olisiko tällä hänen mieltymyksellään yhteyttä hänen asenteeseen koulutehtäviä kohtaan. Opettaja kommentoi:

“Useasti Janne kysyy, onko pakko, kun aletaan hommiin. Se yrittää päästä liukumaan sivuun, jos vaikka aletaan leikkiä jotain.”

Eräänä havainnointipäivänä käsityötunnilla oppilaiden ommellessa huopakankaista sammakkoa, opettaja vaivihkaa sanoi minulle:

“Janne on kysynyt multa jo kaksi kertaa, että onko tätä pakko tehdä koko tunnin ajan?”

Nämä Jannen kommentit saavat minut miettimään, onko koulutyöskentely oppilaita yleensä tarpeeksi motivoivaa, tai ovatko koulun tavoitteet ja työtavat ristiriitaisia poikien luontaisen toimintatarpeen kanssa. Opettajan näkemys asiasta:

“Kyllä jos ajattelee ihan tätä koko mun yhdeksää vuotta täällä, niin kyllä niitä sopeutumisvaikeuksia enimmäkseen on pojilla ollut.”

Pyysin opettajaa miettimään, mistähän ne poikien sopeutumisvaukeudet saattaisi johtua, ja hän vastasi:

“Niin, mä oon yrittänyt sitä miettiä. Oliskohan se niinkin, että täällä maalla on vielä niin selkeästi miesten työt ja naisten työt. Jospa kotonakin ne pojat saa olla niitä poikia ja ja tytöt puuhaavat äidin kanssa kodin töitä. Niin kuin koulun keittiölläkin, kun oppilaat menee sinne töihin, niin tytöt osaavat heti tarttua hommiin, pojat taas kysellee koko ajan, että mitä nyt. Tai luokkahuoneessakin tytöt helpommin keräävät pelit pois, pojat jättävät homman sikseen ja sanovat, että kotonakin äiti kerää. Että vissihin naiset passaa täällä maalla miehiä. Ja onhan se niinkin, että kyllä tämä koulu enemmän tyttöjen maailma on, ei täällä mopojen kans värkätä, vaan näprätään enemmän niitä tyttöjen juttuja. Pojat tykkäis vaan rakennella ja pelata. Kyllä mä yritän sen puolenkin huomioida ja yhtä lailla on puukäsitöitä, pelaillaan ja mä yritän pitää liikuntahetkiä usein, käydään pururadalla tai mettäs, että pojatkin sais purkaa sitä energiaansa.”

Myös Jannen vanhemmat olivat sitä mieltä, että koulussa on liian vähän poikia kiinnostavaa tekemistä. Aikaisemmin esittelemäni koulusopeutumis- ja kouluviihtyvyytutkimukset osoittavat poikien olevan tyttöjä innottomampia koululaisia. Takalan (1978) tutkimuksen mukaan pojat saivat myös paljon muuta miinusta peräänsä: He tottelivat sääntöjä huonommin, suoriutuivat pukemisesta ja ruokailusta huonommin ja olivat aktiivisempia riidan haastajia kuin tytöt. Aittola, Jokinen ja Laine (1994) kiinnittävät huomiota oppiaineiden sisältöihin ja työtapoihin koulussa: Heidän mukaansa emme huomioi tarpeeksi oppilaiden kokemusmaailmaa ja elämänhistoriaa suunnitellessamme koulun oppisisältöjä herättääksemme oppilaisissa oppimisen halua. Heidän mukaansa koulun roolin on muututtava ajan hengen mukana. Olisiko sitten niin, että koulu tänä päivänä sisällöllisesti vastaa enemmän tyttöjen kokemusmaailmaa?

Halusin saada selville opettajan mielestä tärkeimmät asiat lapsen koulusopeutumiseen liittyen. Esittelin muotoilemani Soinisen (1989) mallin sisältämiä lapsen kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä opettajalle ja kysyin häneltä: *“Mitkä tekijät sinun mielestäsi eniten vaikuttavat oppilaan koulusopeutumiseen?”* Hän pohti asiaa monelta kantilta ja vastasi:



“Kyllä tärkein asia lapsen koulusopeutumista ajatellen on vanhempien asenteella ja kodin tuella. Ilman muuta. Jos oppilaalle puhutaan mukavia asioita koulusta, niin kyllä se oppilas tulee ylös hyppien kouluun. Ja jos koulusta kovin puhutaan negatiivisia asioita, niin kyllä se heti heijastuu oppilaan käytöksen. Tuo koulun ilmapiiri on kans tosi tärkeä, niin ja työtavat, että sais oppilaat innolla toimintaan mukaan.”

Ihmettelin Raija-opettajalle, että etkö todellakaan mainitse opettajan merkitystä oppilaan koulusopeutumisen kannalta oleellisena, johon hän vastasi:

“Tottakai opettajakin vaikuttaa, mutta mä näen sen vaikuttamassa tuohon ilmapiiriin syntyneeseen ja myös työtapojen luomiseen, että sitä kautta. Ja kyllä mäkin yritän olla sellanen opettajana, ettei oppilaiden tarvis ainakaan mua pelätä.”

Pyytäessäni opettajaa miettimään muita oppilaan koulusopeutumiseen liittyviä tekijöitä, hän pohti asiaa näin:

“Niin, kyllähän tuo esikoulu meillä on hyvä. Kyllä menis lukuvuodesta aikaa koulun tavoille tottumiseen, kun nyt taas oppilaat jo ekana koulupäivänä vaativat läksyä. Lapseen liittyvistä seikoista mä näen vanhempien asenteen vaikuttamassa lapsen asenteeseen niin voimakkaasti, ei pieni lapsi voi olla koulukielteinen sisäsyntyisesti, ei millään. Kavereiden merkitys taas, kun se on täällä maalla niin, että lapset leikkivät naapurin lasten kanssa jo ennen kouluikää tai tutustuvat viimeistään seurakunnan kerhossa toisiinsa, ettei niillä tule siinä ongelmia. Eikä koulukiusaamista voi sanoa esiintyvän, ei ketään sillä lailla syrjitä. Tottahan se kouluun lähtemistä helpottaa, kun tietää siellä kavereita olevan.”

Lahdes (1986) näkee vanhempien asenteen ja heidän tukensa merkityksen lapsen koulusopeutumisessa. Hän nostaakin keskeiseksi käsitteeksi *kasvatustietoisuuden*, mikä tarkoittaa suunnitelmallista toimintaa lapsen kasvun tukemiseksi ja kiinnostuneisuutta lapsen koulunkäyntiä kohtaan ja osallistumista hänen toimintoihinsa. Hänen mukaansa erityisesti oppilaan aloittaessa koulunkäyntinsä, kodin merkitys on suuri. Kodin merkitys näkyy selvästi oppilaan niin tiedollisten taitojen lähtötasossa kuin tunne-elämän kehittyneisyydessäkin. (Lahdes 1986, 102-103.)

Tutkimani ekaluokkalaiset ovat kaikki ilmeisen onnellisessa asemassa siinä suhteessa, että kaikkien lasten vanhemmat haastattelun perusteella vaikuttivat myönteisiltä lastensa koulunkäyntiä kohtaan. Kasvatusvastuu näyttäisi jäävän kouluasioissa enimmäkseen äidin harteille. Tiedustellessani oppilaiden vanhemmilta heidän osallistumisestaan lastensa kouluasioihin, Annen äiti kommentoi:

“Kyllä me aina kattotaan yhres, että ne läksyhommat tulee tehtyä. Ja paljon se ittekin huolehtii, eikä niis suuria ongelmia oo ollu.”

Hannen äiti ei näyttäisi antavan ihan niin suurta painoa yhdessä tekemiselle:

“Kyllä Hanne tekee ne itte. Joskus mä jourun auttamahan. Isä on niin vähän kotona.”

Jannen äidin mukaan vanhempien vastuulla on perätä, että lapsen läksyt tulee tehtyä:

“Kyllä me puhutaan läksyistä ja kysellään, että onko ne tehty. Tarpeen vaatiessa sitten patistetaan tekemään. Ja Janne jo osas lukeakin, kun se meni kouluun.”

Keskustelimme opettajan kanssa siitä, mahtaako Jannen lukutaito tällä hetkellä aiheuttaa pikemminkin kyllästymistä koulunkäyntiä ja lukemista kohtaan, kuin olla hänelle apuna oppimisessa. Toiset ekaluokkalaiset lähtivät lukemisen alkeista ja edistyvät suht’ tasatahtia, joten kokeeko Janne turhautumista. Toisaalta Jannea pitää auttaa ymmärtävän lukutaidon harjaannuttamisessa. Jannen lukutaito asettaa eriyttämislle haasteita. Oppilas voi joutua ristiriitaiseen tilanteeseenkin sen johdosta, jos kotiväki kasvatustietoisuudessaan on hiukan “prepannutkin” lasta tiedollisissa taidoissa, esim. kirjaimet ja lukutaito. Koulussa hänen tulisi kuitenkin jaksaa kulkea vierustoverin oppimisen mukaan, tavallaan, eriyttämisestä huolimatta.

Lahdes (1986) painottaa myös kodin ja koulun yhteistyön merkitystä oppilaan koulusopeutumisen edistäjänä. Hänen mukaansa on kyse avoimesta ja luottamuksellisesta ilmapiiristä kotien ja koulun välillä. (Lahdes 1986, 10-11.) Soinisen (1986) mielestä maaseudulla koulu liitetään luontevaksi osaksi muuta yhteisöä, eikä koululla järjestettävää toimintaa välttämättä mielletä yhteistyöksi. Havaintojeni mukaan opettajan ja vanhempien välillä tapahtuva yhteistyö oli

Ylijoella luontevaa. Ylijoen kylällä onkin ollut hyvä kökkähenki, ja oppilaiden vanhemmat ovat kökkätyöllä keränneet varoja mm. leirikoulua varten. Koulun johtajaopettajan mukaan koulun vanhempaintoimikunta ansaitsee kovasti kiitosta, sillä he ovat aktiivisesti hankkineet rahaa koulun tarpeita ajatellen. Johtajaopettajan mukaan oppilaiden vanhemmat ovat osallistuneet kiitettävästi koululla järjestettyihin jokavuotisiin vanhempainiltoihin ja muihin yhteisiin tapahtumiin. Soinisen (1986) mukaan vanhemmat yleisesti ovatkin halukkaita yhteistyöhön opettajien kanssa, toisaalta hän selittää maaseudun väestön olevan passiivisempia yhteistyöhön kuin kaupunkilaisväestön. Minun tutkimukseni mukaan yhteistyö maallakin voi olla aktiivista jos edellytykset siihen luodaan. Minun aikanani ei koululla järjestetty mitään suuria karnevaaleja minkään teeman puitteissa, opettaja kyllä varasi jokaiselle vanhemmalle ajan henkilökohtaista keskustelua varten. Tässä myös luontevaa yhteistyötä ja koulun ympärillä vallitsevaa avointa ilmapiiriä kuvaava ote kenttäpäiväkirjastani:

“Opettaja pitää kylän koululla maanantai-iltana jumppaa. Hän oli siellä jutellut erään oppilaan äidin kanssa, että pojan läksyt on jääneet viime aikoina hiukan retuperälle. Minä ihmettelin, että voitko sinä ihan jumpassa äitien kanssa tällaisista jutella. Opettaja vastasi myöntävästi ja jatkoi, että kyllä hän hienotunteisesti ja konkreettisesti voi neuvoa ja ohjata lasten vanhempia läksyasioissa. Samaan hengenvetoon opettaja totesi, että täytyykin taas panna oppilaiden reppuun laput äideille, että muistavat taas tulla jumppaan. En voinut kuin ihmetellä tällaista avointa ilmapiiriä ja luonnollista opettajan ja äitien välistä kanssakäymistä.” (Tutkimuspäiväkirja 14.9. 1998)

Opettajan mukaan kodin tuen ja asenteen sekä koulun ilmapiirin lisäksi opettajan käyttämät työtavat vaikuttivat oppilaan kouluopeutumiseen. Opettaja kertoo työtavoista:

“No se on tämä kaikki tekeminen, niin kuin ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla. Ryhmis tehdään paljon, tutkitaan yhdes. Ja kaikki nämä kokeet, niitä pitäis olla aivan koko ajan. Kyllä sen huomaa, kun oppilaat saa käsillään tehdä ja itte oivaltaa asioita, niin kyllä ne muistaa asiat paljon paremmin kuin ulkoa pänttämällä.”

Liinamon ja Kannaksen (1995) kouluviihtyvyydestutkimuksen mukaan oppilaista kolmasosa piti koulunkäyntiä tylsänä. (Liinamo ja Kannas 1995, 110). Asiaa ei liene vaikea ymmärtää, jos

ajattelee oppituntien sujuvan niissä merkeissä, että opettaja auktoriteettina jakaa tietoa ja pyytää oppilaita painamaan asiat mieliinsä. Olisikohan itse kunkin opettajan syytä tarkistaa työtapojaan ja käyttämiään oppimismenetelmiä? Esim. käytäntö vaihtelevasti eri menetelmiä, ja huomioinko kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet oppimismenetelmää valitessani?

### 8.3. Tutkin oppilaan koulusopeutumista vanhempien näkökulmasta

Kaikkien tutkimieni ekaluokkalaisten oppilaiden vanhemmat vaikuttivat myötämielisiltä ilmoittaessani halukkuuteni haastatella heitä heidän lastensa koulusopeutumisesta. Annen äidin ja Jannen vanhempien kanssa saimme sujuvasti sovittua yhteisen hetken haastattelua varten, Hannen äidin kanssa sopivan haastatteluajan löytäminen vaati uuden yhteydenottoni. Haastatelin vanhempia koulun yhteydessä olevissa kerhotiloissa mukavan leppoisassa ilmapiirissä. Tosin nauhurin käyttö ilmeisesti hiukan vakavoitti tunnelmaa. Haastattelussa minulla oli teemarunko tukenani, ja ilokseni huomaan aineistoa analysoidessani sieltä nousevan joitain tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia ja oleellisia asioita nostettavaksi lähemmän tarkastelun alle.

**Annen äiti** oli ensimmäinen haastateltavani (haastattelu 28.9.1998). Hän kertoi perheestään, jossa Annen lisäksi on kaksi vanhempaa sisarusta. Hän itse on emäntä ja perheen isä on työssä ulkopuolisella. Pyytäessäni häntä miettimään, mitä hänen mielestään tarkoittaa oppilaan sopeutuminen kouluun, hän vastasi:

“Että se ei ole vaikeaa se kouluun lähtö. Lähtöö mielellään kouluun ja tulee kaverien kans hyvin toimeen.”

Anne on äitinsä mielestä sopeutunut hyvin kouluun, mitään ongelmia ei ole ollut, eikä hän muuttaisi mitään Annen koulunkäynnin osalta. Hän sanoo:

“Hyvin on kaikki menny. Ei meillä oo ollu mitään ihmeempää. Annekin kun on sellaanen, että se

kyllä leikkii kaikkien kans.”

Pyytäessäni Annen äitiä miettimään oppilaan koulusopeutumiseen ja -viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ja laittamaan niitä tärkeysjärjestykseen, hän syventyi pohtimaan:

“Kyllä tuo opettajan merkitys varmaan on suuri. Sen mä sanon ihan ykkösenä. Jos se opettaja on mukava, niin tottahan se siihen lapseen vaikuttaa. Nuo kaikki asiat, niin kuin koulun ilmapiiri, mitä siellä tehdään, vaikka kaikki ryhmätyöt, kun porukalla on mukava tehdä. Ja esikoulu oli hyvä asia, siitä ei voi sanoa mitään huonoa. Tuon kodin merkityksen ja vanhempien asenteen mä sanon kakkoseksi. Jos kodissa on myönteinen asenne kouluun, se näkyy lapsenkin ajatusmaailmassa. Tietysti nuo kaverit kans on tärkeitä.”

Tyttöjen ja poikien kouluinnostuksesta Annen äidillä on omakohtaisia kokemuksia, ja hän luonnehtii asiaa näin:

“Kyllä tyttö on vastuuntuntoisempi koululaisena. Meillä ainakin poika saattaa tuumata, ettei vielä oo läksyjen aika. Mopot ja tietokoneet kiinnostaa enempi, ja koulus kaikki tutkiminen ja pelit. Kyllä koulus on ehkä liian vähän poikien mielitouhua. Tyttöjä kiinnostaa enempi koulunkäynti ja ne lukee läksynsä.”

**Hannen** äidin kanssa saimme sovittua haastatteluajan marraskuulle (haastattelu 16.11.1998). Hän saapui haastatteluun Hannen pikkusiskojen kanssa. Perheeseen kuuluu kolmen tytön lisäksi äiti ja isä, jotka molemmat työskentelevät tilalla. Pyysin häntä alkajaiseksi itse miettimään, mitä tämä sopeutuminen kouluun voisi tarkoittaa. Hän vastasi:

“Voi emmä tierä, no jos jotakin sopeutetaan, se viedään sinne, sopeutetaan vaikka yhteiskuntaan, siinä oppii pikku hiljaa uusia asioita, tapoja elää, että ei aina ole se ensimmäinen ja saa sitä asiaa ensimmäiseksi.”

Hannen koulusopeutumisesta käy äidin kertoman mukaan ilmi se, että koulussa pärjääminen vaikuttaa lapsen sopeutumiseen ja viihtymiseen koulussa. Hän kertoo:

“Syksyllä meni kivasti. Nyt sitten viime viikolla Hanne ei halunnut lähteä, se niinku pelkäs lähteä

kouluun. Se selitti sitä, että kun ei hän osaa lukea. Kyllä se kotona niitä lukee, mutta ei koulus. Se vissiin aristaa tai jotain. Ja kun Anne on nyt kuulemma oppinu lukemaan. Kotona se sanoo, että se haluais tukiopetusta lukemises. Sitten se sanoo, että se osaa kyllä laskea paremmin kuin Anne. Mutta nyt viikonloppuna se laskee niitä laskujakin jo vaikka kuinka paljon, ja tänä aamuna se sano, että nyt on kiva mennä kouluun.”

Opettajan kanssa asiasta keskusteltuani kävi ilmi, että juuri viime viikolla Hannen lukuläksyt olivat jääneet tekemättä. Näyttäisi siltä, että Hanne on kokenut Annen menevän edelle lukemisessa, ja tällainen keskinäinen vertailu on aiheuttanut Hannelle hetkittäisen koulumotivaation katoamisen.

Hannen äiti pohti muita koulusopeutumiseen ja -viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä näin:

“Mun mielestä opettajalla on suurin merkitys. Onhan se selvä. Sen pitää kouluttaa ja opettaa lasta. Ja sen on oltava sellanen äitimäinen, että lapset tykkää siitä. Esikouluvuosi oli kans hyvä. Ja kaverit on tärkeitä, yhtä tärkeitä kuin opettaja. Helilläkin on kavereita yllin kyllin, vaikka se kyllä tykkää yksinkin tehrä. Ja vanhempien pitää kans olla esimerkkinä ja opettaa niitä ihmismäisiä tapoja. Niin ja tottakai se on hyvä, jos koulus on hyvä ilmapiiri, niin kuin täälläkin on. Niin, ja mikä vois olla kivempi ympäristö koululle kuin tämä on?”

**Jannen vanhemmat** saapuivat haastatteluun yhdessä (haastattelu 28.9.1998). Heidän perheeseensä kuuluu Jannen lisäksi pikkusisko ja mummo, ja molemmat vanhemmat käyvät työssä kodin ulkopuolella. He määrittivät lapsen koulusopeutumista seuraavasti:

“Eikös se ole sitä, että lapsi tottelee määrättyjä ohjeita ja pystyy pelaamaan ryhmässä?”

Jannella ei vanhempiensa mukaan ole ollut sopeutumisvaikeuksia koulussa. Läksyjen tekemisestä oli kyllä jouduttu hieman keskustelemaan. Jannen vanhemmat kertoivat, että Janne ei aluksi huomannut, että kotona koulusta tultua piti ensin tehdä ne läksyt, ennen kuin saattoi lähteä ulos touhuamaan. Myös samanikäisten poikakavereiden puuttuminen harmittaa vanhempia. Äiti kommentoi:

“Ei Jannella mitään sopeutumisvaikeutta ole ollut. Se oli se esikoulukin ... Ensin kylläkään Janne ei hoksannut, että nyt sitä ollaan oikeita koululaisia ja piti vähän patistaa läksyjien tekoon. Ja onhan se harmi, ettei ole samalla luokalla poikakaveria. Kotonakin kun Janne oleilee paljon murrosikäisten kavereiden kans.”

Oppilaan koulusopeutumiseen ja -viihtyvyyteen vaikuttamassa vanhemmat näkivät opettajan roolin merkityksellisenä, vaikkakaan mikään esittelemistäni vaikuttajista ei jäänyt täysin merkityksettömäksi. He pohtivat asiaa:

“Kyllä tuo opettaja vaikuttaa paljon. Opettajan pitää asettaa tietyt rajat ja on pidettävä kuri ja järjestys. Lapset pitää myös huomioida yksilöinä. Ja esikoulu vaikutti positiivisesti; Janne sai saman ikäisiä kavereita ja irrotti kotoa. Mutta kyllä kotikin ja vanhempien asenne, pitää olla kiinnostunut lapsen koulunkäynnistä, kyllä se heijastuu lapseen. Ja tietysti nuo kaverit, Jannellakin nuo tokaluokan pojat on ylimpiä ystäviä. Kyllä se oppilaan luonteestakin riippuu, kyllähän sitä voi sopeutua näennäisesti, kun vaan tottelee sääntöjä.”

Poikien luontaisen toimintatarpeen ja koulun tavoitteiden keskinäisestä ristiriidasta vanhemmat ovat hyvin yksimielisiä:

“Me ollaan kyllä sitä mieltä, että koulussa ei ole tarpeeksi poikien touhua.”

Haastattelun loppupuolella, keskustellessamme kyläkoulun hyvistä ja huonoista puolista, nousi esiin mielenkiintoinen, näissä piireissä ehkä hieman arkakin näkökanta:

“Onhan se täällä hyvä, kun opettajakin tuntee oppilaansa. Mutta sitten taas toisaalta...ei sekään sitten oo, kun kylältä kuulee, mitä koulussa on tapahtunut, ennen kuin poika on kotona ehtinyt kertoa. Mutta ei tästä nyt siihen tarvi mitään laittaa...”

Tutkimusaineiston perusteella tärkeimpänä oppilaan koulusopeutumiseen vaikuttavana tekijänä vanhemmat näkevät opettajan merkityksen. Kodin tuki ja vanhempien asenne kilpailevat tasavahvoina toisesta ja kolmannesta sijasta: Kaksi vanhempaa sijoittivat kodin toiselle ja kaverit kolmannelle sijalle, yksi vanhempi kaverit toiselle ja kodin kolmannelle sijalle. Esikouluvuosi sai kaikilta vanhemmilta kiitosta. Muista koulusopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä

mainittiin koulun ilmapiiri, työtavat ja koulun ympäristö. Myös koulussa pärjäämisen yhteys sopeutumiseen tuli ilmi. Vanhemmat, joilla oli omakohtaisia kokemuksia pojan koulunkäynnistä, olivat sitä mieltä, että koulussa ei huomioida tarpeeksi poikien mielipuuha.

*Koska vanhemmat pitivät opettajan merkitystä yksimielisesti tärkeimpänä koulusopeutumisen selittäjänä, näen aiheelliseksi valottaa asiaa enemmän. Tutkimustulokseni on yhdenmukainen Karin (1977) tutkimuksen kanssa, josta myös kävi ilmi opettajan merkitys oppilaan kouluviihtyvyyden selittäjänä. Myös Soininen (1989) korostaa opettajan merkitystä ja turvallisen, pitkäaikaisen opettaja-oppilassuhteen jatkumista etenkin alkuopetuksessa. Tutkimukseni haastattelussa halusin selvittää, millaisena vanhemmat näkevät opettajan roolin alkuopetuksessa. Kaikki vanhemmat korostivat sitä, että opettajan on ensisijaisesti oltava kasvattaja. Vasta toisella sijalla oli tietojen ja taitojen opettaminen. Kaikki vanhemmat myös pitivät Raija-opettajaa kasvattajana.*

“Kaikki pitää ottaa huomioon, ei yksinomaan numerot ja kirjaimet. Raija-opettaja on sellainen kasvattaja. Onhan se jonkinmoinen idoli noille pienille.” -Annen äiti

“Raija-opettaja on kasvattaja ja opettaja. Se on soppeli siihen hommaan. Se on semmonen äitimäinen ja avoin. Mä oon aina tykänny siitä.” -Hannen äiti

“Opettajan pitää olla kasvattaja, joka ohjaa koulumaailmaan. Myös tietopuoli on olennaista. Kyllä Raija-opettaja on kasvattaja.” -Jannen äiti

Opettajan rooli on Hätösen ja Mäkelän (1986) mukaan muuttunut tiedonjakajasta kasvattaja-opettajan rooliksi. Rauhala (1987) kritisoi koulua tiedollis-teoreettisen aspektin painottamisesta. Pelkästään teoreettiset opinnot eivät Lindqvistin (1990) mielestä tee opettajasta inhimillistä, ymmärtävää ja hyvää kasvattajaa, vaan omat käsityksemme ja kokemuksemme ihmisenä olemisesta, arvomme, elämänhistoriamme ja työkokemuksemme ovat kasvatustyössämme lähtökohtana. Eskelisen (1981) mukaan opettaja kohtelee oppilaita sen mukaan, kuinka läheiseksi ja miellyttäväksi hän oppilaansa kokee. Vanhempien haastattelujen ja omien havaintojeni perusteella Raija-opettaja kohtaa oppilaansa lempeänä ja kohtelee heitä tasavertaisina. Rauhalan mukainen holistinen ihmiskäsitys, johon Mäki-Opas (1993) tukeutuu, vaatii kasvattaja-opettajaa huomioimaan kaikki lapsen olemassaoloon vaikuttavat tekijät (henkinen ja kehollinen



olemassaolo, lapsi perheensä jäsenenä) tasavertaisena. Raija-opettajaa voi vanhempien mielipiteiden ja omien havaintojeni perusteella luonnehtia holistisen ihmiskäsityksen omaavaksi kasvattaja-opettajaksi. Hän toimii Mäki-Oppaan (1993) toivomalla tavalla kasvatustapahtumassa vahvistaen kasvavan siipiä kestämaan elämän pituisen lennon ajan.

#### **8.4. Kuuntelen oppilaan ääntä koulusopeutumisestaan -miten ekaluokkalainen koulunkäyntinsä kokee?**

Syyslukukauden aikana keskustelin tutkimukseni kohteena olevien oppilaiden kanssa välituntisin, ja kirjoitin havaintojani heistä kenttäpäiväkirjaani. Haastattelin heitä sekä yksilö- että ryhmähaastattelun keinoin. Oppilaiden niukkojen vastausten vuoksi tuntui siltä, että esitin liikaa kysymyksiä saadakseni heiltä varteenotettavia vastauksia tutkimusaiheeni ajatellen. Toisaalta lähes kaikki kysymykset liittyivät tutkimusaiheeseen; halusin selvittää, kuinka oppilaat koulunkäyntinsä kokivat. Ensimmäisen haastattelun toteutin elokuussa, toisen marraskuussa ja kolmannen joulukuussa saadakseni tietää, onko jokin asia muuttunut lukukauden aikana. Tutkimustyöni edetessä myös huomasin haluavani tietää heidän mielipiteitään vielä tästä ja vielä tuosta...

Syyslukukauden alussa oppilaat esittivät mielipiteitään koulunkäynnistään. Oppilaat olivat tilanteessa ryhmänä ja samansuuntaiset vastaukset saivat minut miettimään, oliko ryhmähaastattelu sittenkään kovin järkevä haastattelumuoto. Tässä heidän mielipiteitään koulusta:

“Koulu on kivaa. No kivointa on kun saa läksyjä.” -Anne

“Koulu on ihan kivaa. Parasta on läksyt, muttei sitten enää kun ne tulee vaikeiks.” -Hanne

“Koulu on mukavaa, kun...saa läksyjä.” -Janne

Kaikkien ekaluokkalaisten mielestä koulussa on kivaa. Mitään ikävää tai tylsää asiaa koulusta oppilaat eivät keksineet. Myös monet muut tutkimukset, mm. Kari (1977) ja WHO- Koululais-tutkimus (1995) osoittavat alaluokkalaisten ja nuorempien koululaisten viihtyvän koulussa vanhempia oppilaita paremmin. Tutkimukseni mukaan oppilaiden mielestä parasta koulussa on se, kun saa läksyjä. Olin hieman yllätynyt siitä, että läksyt oli heidän mielestään parasta, mutta

opettajan ja Hannen äidin kommentit asiasta puhuivat samaa kieltä. Ote kenttäpäiväkirjastani lukukauden ensimmäisenä koulupäivänä:

“Tänään ensimmäisen koulupäivänä opettaja antaa läksyä matematiikasta. Opettajan mukaan ekaluokkalaiset puhkuvat intoa ja haluavat heti läksyä. Hän antaa oppilaille läksyn ja oppilaat silmät loistaen merkitsevät läksyt ylös.” (Tutkimuspäiväkirja 13.8.1998)

Hannen äidin kommentti läksyistä toisena koulupäivänä:

“Saivat jo eilen läksyä, onneksi. Viime vuonna, siis esikouluvuonna Hanne oli niin kiukkuinen ja turhautunut, kun ei saanut koskaan läksyä.”

Esikouluvuosi koulun yhteydessä on ilmeisesti toiminut pehmeänä laskuna ja tullessaan kouluun oikeina koululaisina oppilaat haluavat myös käyttäytyä kuin koululaiset. Heti.

Olin utelias kuulemaan, millainen oppilaan ensimmäinen aamu koululaisena oli ollut ja että jännittikö heitä tulla kouluun. He vastasivat:

“Anssi (isovelji) herätti ja äiti keitti sitten puuroa. Ei mua jännittänyt, olinhan mä jo viime vuonna eskaris.” -Anne

“Ei mua ainakaan jännittänyt.” -Hanne

“No vähän tympeetä oli, kun piti herätä niin aikasin.” -Janne

Takalan (1978) tutkimuksen mukaan 10% lapsista oli jännittänyt kouluun tuloa. Tutkimukseni ekaluokkalaiset olivat suhtautuneet koulun alkamiseen tyynen rauhallisesti, kukaan ei ainakaan tunnustanut jännittäneensä.

Halusin tarkentaa oppilaiden mielipiteitä siitä, mikä muu koulussa on läksyjen lisäksi kivaa. Yllättävää mielestäni oli se, että kivat asiat liitettiin oppiaineisiin, muita asioita he eivät ilman minun tarkentavia kysymyksiä maininneet. Ote kenttäpäiväkirjastani:

“On äidinkielen tunti. Läsä on ainoastaan muutama oppilas, sillä meneillään on koulujen väliset

yleisurheilukilpailut. Tunnin kulku on leppoisaa, joten minäkin kiersin luokassa ja jututin oppilaita kysymällä, mikä täällä koulussa on mukavaa. Tytöt mieltivät pitkään, olisikohan matikka kivempaa vaiko käsityöt. Kumpikin päätyivät loppujen lopuksi matikkaan. Toisaalta kumpikin tyttö sanoi pitävänsä myös käsitöistä kovasti ja piirtämisestä. Janne oli ehdottomasti sitä mieltä, että matikka on kivointa. Piirtäminen ja käsityö eivät kiinnostaneet Jannea lainkaan.” (Tutkimuspäiväkirja 15.9.1998)

Mielenkiintoista oppilaiden mielipiteissä oli se, että he kuukauden koulussa oltuaan osasivat nimetä lempiaineensa. Opettajan mukaan matematiikka oli kaikille oppilaille helppoa. Lukemisen alkeissa on tytöillä kovasti työtä, ja vaikka Janne jo lukikin kouluun tullessaan, ei sekään ollut Jannen lempiaine. Lukeminen koulussa on toisen tyyppistä lukemista kuin mitä Janne oli kotona oppinut (ei mekaanista suoraan lukua). Myös tytöt pitävät käsillä näpräämisestä, ja heidän motoriset taitonsa ovat opettajan mukaan kehittyneemmät kuin Jannen, mistä syystä ilmeisesti käsityöt ja piirtäminen saivat tytöiltä plussaa, Jannelta miinusta osakseen. Jo tässä vaiheessa näyttää siltä, että koulussa pärjäämisellä on merkitystä siihen, kuinka oppilas koulunkäyntiänsä kokee ja mitä hän pitää mieluisana. Pärjäämistä tarkastelen lukukauden lopussa enemmän.

Opettajan rooli on Soinisen (1986) mukaan merkittävin tekijä oppilaan sopeutumisessa kouluun. Kysyin marraskuussa oppilailta, pitävätkö he opettajastaan ja miksi, ja pitikö opettaja oppilaiden mielestä heistä? Ylijoen ekaluokkalaiset ovat opettajastaan tätä mieltä:

“Kiva. Se lukee satuja. Ja se on ystävällinen. Tykkää se musta. Ei se suutu, joskus jollekin...” -Anne

“Mukava, kun se opettaa ja neuvoo. Joo, tykkää.” Hanne

“Opettaja on kiva. Se ei komentele. Kyllä se pitää meistä, eikä moiti.” -Janne

Oppilaat pitävät selvästikin opettajastaan. Myös havaintojeni perusteella Raija-opettajan persoona opettajana selvästikin edesauttaa oppilaan sopeutumista kouluun. Tauriaisen ja Holapan (1997) tekemän tutkimuksen mukaan kaikki heidän haastattelemansa oppilaat olivat pitäneet opettajastaan, jonka tehtävänä he näkivät kurinpidon ja opettamisen. Hermostuvasta opettajasta ei pidetty. Who- Koululaistutkimus (1995) osoittaa, että oppilaat tuntevat sen, ellei opettaja pidä heistä ja ole heidän asioistaan kiinnostunut. Tutkimuksen mukaanhan vain 20%

oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja välitti heistä. On muistettava, että ko. tutkimuksessa ei ollut kyse alaluokkalaisista. On myös avattava silmänsä sille tosiasialle, että luokkakoon kasvaessa liian suureksi, opettajan yksilöllistä huomiota ei millään voi riittää kaikille. Silloin on luonnollista, että oppilas kokee myös, ettei hänestä välitetä. Ylijoella alaluokilla on ihanteelliset kymmenen oppilasta (lisäksi kolme esikoululaista), joten opettajan on mahdollista huomioida oppilaat yksilöinä ja välittää heistä aidosti.

Soinisen (1989) mukaan luokassa vallitsevat sosiaaliset suhteet ovat vaikuttamassa siihen, kuinka lapset koulunkäyntinsä kokevat. Kysyin lukukauden alussa Ylijoen ekaluokkalaisilta heidän koulukavereistaan, ja he vastasivat minulle:

“On mulla, Kirsi ja Auli.” -Anne

“Hmm...Auli” -Hanne

“No on mulla Antti, Timo ja Pasi” -Janne

Ilahduttavaa oppilaiden vastauksissa on se, että heillä kaikilla oli koulukavereita. Mielenkiintoista vastauksissa oli mielestäni se, että kaikki heidän mainitsemistaan kavereistaan olivat ylemmillä luokilla kuin he itse olivat. Alaluokalla syyskuussa piirtämästäni sosiogrammista (oppilas valitsi kaksi parasta kaveria alaluokalta) kävi ilmi, että ekaluokkalaisia ei kukaan valinnut parhaiksi kavereikseen. Tyttöjen suosiossa oli toisluokkalainen, joka Pölkkin (1985) luokituksen mukaan näyttäisi olevan luokan ainoita aktiivisen konstruktiivisia oppilaita, pojista toisluokkalaiset saivat tasaisesti mainintoja. Pelkän sosiogrammin perusteella olisin huolestunut ekaluokkalaisten sosiaalisista suhteista. Haastattelut ja havainnointini kuitenkin osoittavat, ettei huolta ole. Tässä ote kenttäpäiväkirjastani:

“Tunnin päätyttyä menin välitunnille. Ekaluokkalaiset näyttävät olevan koulussa kuin kotonaan. Janne kiipeili poikien kanssa kiipeilytelineillä, Hanne kiikkui tyttöjen kanssa. Anne hyppäsi ruutua Kirsin kanssa. Tuntuu siltä, että välituntisin kukaan ei jää yksin. Oppilaat näyttävät pelaavan, hyppäävän ruutua tai keinuvan kiikuissa pienissä ryhmissä. Tunnelma välitunnilla on miellyttävä. Oppilaat viihtyvät keskenään, kukaan ei hakeudu tekemisen puutteen tai yksinäisyyden vuoksi aikuisen seuraan.”(Tutkimuspäiväkirja 14.9.1998)

Takalan tutkimus (1978) paljasti, että syrjäseudun lapsista koulun alkaessa noin neljäsosa oleili koulussa yksin, eikä leikkinyt toisten kanssa. Tutkimukseni ei saa tukea Takalan tutkimustuloksista. Mahtaako esikouluvuosi saada ansionsa tässäkin asiassa? Tauriaisen ja Holapan (1997) tutkimus osoitti, että kaikki heidän haastattelemansa ala-asteen oppilaat olivat pitäneet kavereita tärkeimpinä tekijöinä vaikuttamassa heidän kouluviihtyvyyteensä. Lukukauden lopussa halusin vielä täsmentää syntyneitä mielikuvaani ekaluokkalaisten sopeutumisesta kouluun, joten otin haastatteluuni uusia teemoja, kuten kiusaaminen, turvallisuus, asioista päättäminen ja koulunkäynnin kuormittavuus. Halusin myös selvittää, vieläkö oppilaat koulussa viihtyvät, onko läksyt edelleen parasta koulussa, ja miten sosiaaliset suhteet ovat kehittyneet. Seuraavassa 16.12. toteutetun haastattelun tuloksia.

Kysyessäni, mikä koulussa tällä hetkellä on mukavinta, oppilaat vastasivat:

“Kaverit, tehtävät joskus.” -Anne

“Kässä ja matikka.” Hanne

“Kaikki välkät. Ja läksyt. Ja syöminen.” -Janne

Oppilaiden vastausten perusteella näyttää siltä, että koulukaverit ovat tulleet tärkeämmälle tilalle läksyjen suosion hieman laskettua. Kaikki kertoivatkin haastattelussani, että kaverit ovat oikein tärkeitä. Tauriaisen ja Holapan (1997) tutkimuksessa yksi oppilas oli luonnehtinut kaverin merkitystä niin tärkeäksi, että ilman sitä koulunkäynti voi tuntua hyödyttömältä. Aikaisemmat tutkimustulokset näyttävät myös, että kavereiden merkitys kouluviihtyvyyden selittäjänä korostuu iän karttuessa. Mielenkiintoista on huomata muutoksen alkavan jo näinkin varhaisessa vaiheessa.

Sosiaalisissa suhteissa näyttää myös tapahtuneen muutoksia. Pyytäessäni ekaluokkalaista piirtämään itsensä parhaan/ parhaiden kavereidensa seurassa, Anne piirsi itsensä Aulin seuraan, Hanne Annen seuraan ja Janne Timon seuraan. Kaksi heistä valitsi itselleen kaverin ylemmältä luokalta, mutta Hanne valitsi luokkatoverinsa Annen. Saattaa olla, että ekaluokkalaisten ajan kuluessa alkavat muodostua tiiviimmäksi ryhmäksi keskenään.

Opettajan ja vanhempien haastattelun perusteella koulussa ei kiusaamista esiintyisi. Tiedustelin asiaa myös oppilailta itseltään. Halusin myös tietää, kokivatko he olonsa turvalliseksi koulussa.

“On turvallista. Ei mua kiusata. Paitsi Kirsi joskus, jos se ei vaikka anna jotain mulle.” Anne

“Ihan turvallista. No ei mua kukaan kyllä kiusaa koulus.” -Janne

“On. Ei kiusata.” -Hanne

WHO-Koululaistutkimuksen (1995) mukaan reilut puolet oppilaista kokivat olonsa turvalliseksi koulussa. Ilkivaltaa ja kiusaamista tutkimuksen mukaan koulussa tapahtui yleisesti. Minun tutkimuksessani Anne antoi ymmärtää, että hän olisi kokenut kiusaamista. On taas huomioitava se, mitä ekaluokkalainen tarkoittaa kiusaamisella. Jos joku kokee tullessa kiusatuksi, on asiaan puututtava ja selvitettävä, mistä on kysymys. Liinamo ja Kannas (1995) määrittelevät turvallisuuden kokemisen perustarpeeksemme. Turvallinen ja suvaitseva ilmapiiri on edellytyksenä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kasvun edellytykselle. (Liinamo ja Kannas 1995, 125.)

Koulu ei ollut vielääkään muuttunut tylsäksi paikaksi, mutta jotain ikävää oppilaat jo osasivat koulusta kertoa:

“No en tierä. Jos joku (Kirsi) vaikka kiusaa.” -Anne

“En tierä.” -Hanne

“Ei mikään oo tylsää. No kässä on.” -Janne

Koulussa pärjäämisen kautta asiaa tarkastellessa ikävät ja vaikeat asiat kulkevat käsi kädessä. Jannen mielestä käsityö on tylsää, sillä hänelle tuottaa vaikeuksia hienomotoriikkaa vaativat tehtävät. Huovasta ommeltu sammakko valmistui juuri jouluksi. Saman työn olivat tytöt tehneet huomattavasti lyhyemmässä ajassa. Hannen äidin ja Hannen haastattelun perusteella sekä opettajan kommenttien mukaan Hannen yht’äkkäinen koulumotivaation lasku selittynee myös koulussa pärjäämisen kokemuksen kautta: Juuri siihen aikaan Anne oli edistynyt huimasti lukemisessa, ja Hannen verratessa itseään Anneen, hän totesi, että hän ei osaa lukea ja Anne osaa. Myös minulle Hanne kertoi vaikeinta koulussa olevan lukemisen. Anne, Janne ja Hanne kertoivat kaikki minulle, että he haluavat olla koulussa hyviä. Janne ja Hanne myös sanoivat olevansakin eteviä koulussa, Anne ei ollut oikein varma, onko hän kovin hyvä. Helpolta tuntuu

asiat, jotka osataan. Annen mielestä helpointa on lukeminen ja välitunnilla leikkiminen. Hannesta helppoa on tehdä käsitöitä ja matikkaa. Janne pitää helppona leikkimistä ja välitunnilla pelaamista .

WHO-Koululaistutkimuksen (1995) mukaan 3/4 oppilaista piti menestystä koulussa tärkeänä. Liinamo ja Kannas (1995 ) mainitseekin koulussa pärjäämisen luovan pohjaa itsetunnon rakentamiselle. Heidän mukaansa jokaisen lapsen tulee saada onnistumisen elämyksiä koulussa. Koulun monipuolinen toiminta antaakin siihen mahdollisuuden; jokaisessa on jotain hyvää! (Liinamo ja Kannas 1995, 114-115.)

Halusin myös selvittää, kuinka raskaana oppilaat koulunkäyntiä pitävät. Hurrelman (1988) mainitsee toisten oppilaiden kokevan koulunkäyntinsä liian raskaana, johtuen opettajan tai vanhempien asettamista paineista ja tavoitteista.(Hurrelmann 1988, 80). Kukaan Ylijoen ekaluokkalaisista ei kokenut liiallista uupumista koulutehtävien ääressä. Oppilaat vastasivat tiedusteluuni koulunkäynnin rasittavuudesta seuraavasti:

“No en tierä, joskus on paljon läksyä.” -Anne

“Ei oo liikaa läksyä.” -Janne

“Emmä tierä. Ei oo liikaa.” -Hanne

Koulutyön kuormittavuudesta on ekaluokkalaiselta vaikea kysyä yksiselitteisesti. Ainakaan oppilaiden vastausten perusteella he eivät kokeneet koulutyötään liian raskaana.

Horellin (1982) ympäristöpsykologisen mallin mukaan ihmisellä on tarve muokata omaa ympäristöään ja osallistua ympäristöä koskevien sääntöjen laatimiseen. (Horelli 1982, 114). WHO-Koululaistutkimus osoittaa, että oppilaat halusivat pystyä vaikuttamaan enemmän yhteisten sääntöjen laatimiseen. Vain kuitenkin noin 10% koki pystyvänsä vaikuttamaan sääntöihin ja koulun käytäntöjen laatimiseen. Tutkimuksessani Ylijoen ekaluokkalaiset olivat sitä mieltä, että he eivät saa päättää koulussa asioista eivätkä he kokeneet sitä tarpeellisenakaan. Näyttää siltä, että tarve osallistua päätösten tekemiseen kasvaa iän myötä.

### 8.5. Esitän tutkimustuloksia sosialisatioteorioiden valossa

Urie Bronfenbrennerin ja G.H. Meadin näkemykset ihmisen sosiaalistumisesta ympäröivään yhteiskuntaan ovat olleet tutkimukseni kivijalkana. Käsitteeni on saanut yhä enemmän vahvistusta tutkimuksen edetessä. Bronfenbrenner ja Mead ovat puhuneet juuri niistä asioista, jotka oman tutkimukseni kannalta ovat olleet keskeisiä.

Mielenkiintoista on havaita kuinka samankaltaisena käsitteet sopeutuminen ja sosiaalistuminen kansan kielellä on ymmärrettävissä. Bronfenbrennerin (1979) mukaan ympäristön erilaajuiset kehät vaikuttavat lapsen maailmaan, ja vuorovaikutuksessa tämän ympäristön kanssa lapsi sosiaalistuu yhteiskuntaan. (Bronfenbrenner 1979, 22). Oppilaiden vanhempia haastattellessani ja heiltä sopeutumisen käsitteestä tiedusteltuani havaitsin heidän käsittävän sopeutumisella ympäristöön sosiaalistumista. Kuten Hannen äiti asian ilmaisi:

“...no jos jotakin sopeutetaan, se viedään sinne, sopeutetaan vaikka yhteiskuntaan, siinä oppii pikkuhiljaa uusia asioita, tapoja elää, ettei aina ole se ensimmäinen ja saa sitä asiaa ensimmäiseksi.”

Tutkimukseni hedelmällisintä antia on ollut saada olla havainnoimassa ekaluokkalaisten jokapäiväistä arkea koulussa. Opettajan ja oppilaiden vanhempien haastattelujen pohjalta olen tehnyt tietynlaisia johtopäätöksiä ja välipäätelmiä ekaluokkalaisten koulusopeutumisesta, mutta havainnoiden ja oppilaiden kanssa kommunikoiden olen voinut testata heidän mielipiteidensä yhtäpitävyyttä oppilaiden käyttäytymisen kanssa. Olen Meadin (1934) kanssa samaa mieltä siitä, että ihminen sosiaalistuu yhteiskuntaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Mead 1934,111). Tämän väitteen saattelemana on mielestäni luonnollista tutkia koulusopeutumista monimetodisesti, itse tapahtumapaikalla havainnoiden ja haastatellen.

Bronfenbrennerin (1979) mukaan ympäristön kehistä mesosysteemi pitää sisällään mm. kodin ja koulun välisen yhteistyön. (Bronfenbrenner 1979, 25). Myös Mead painottaa kodin ja koulun yhteistyön merkitystä, ja hänen mielestään kavattajilta vaaditaan yhteisymmärrystä ja keskinäistä kommunikointia. Hän myös painottaa lapsen kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaista tukemista, eikä näin ollen kasvatusvastuutakaan saisi jakaa eri instituutioille ja pilkkoa osiin. (Mead 1968,



63.) Yhteistyön tärkeys tuli myös tutkimuksessani esille. Raija- opettaja näki vanhempien tuen ja asenteen sekä luottamuksellisten välien ylläpitämisen kantavan hedelmää oppilaan koulusopeutumista ajatellen. Raija-opettaja sanookin:

“...ja vanhemmat ymmärtää tämän (koulun sisäliikuntatilojen puutteen) ja ne on keränny meille rahaa, jota käytetään sitten justiin sellaseen, mistä oppilaat tykkää ja mitä meidän koululta puuttuu. Lähdetään vaikka Kuortaneen urheilupuistolle jumppaamaan päiväksi. Tai niinkun Piispalassa leirikoulussa pari vuotta sitten tehtiin käden töitä koko viikko.”

Myös johtajaopettajan mukaan tällaiselle pienelle kyläkoululle on ensiarvoisen tärkeää vanhempien ja muiden kyläläisten tuki ja aktiivinen toiminta mm. varojen keräämisen muodossa.

Bronfenbrennerin (1979) määrittelemistä ympäristön kehistä myös uloimmat kehät ovat konkreettisesti läsnä koululaisen arjessa. Makrosysteemiin sisältyvä koululainsäädäntö ja taloudelliset resurssit ovat vaikuttamassa koululaisen päivään. Johtajaopettaja onkin huolissaan tuntikehyksen pienenemisestä ja tukiopetustuntien minimoimisesta.

Ylijoen ekaluokkalaisten vanhemmat pitävät lastensa koulusopeutumisen kannalta kullannarvoisena sitä, että heidän lastensa opettaja on ensi sijassa avoin ja äidillinen kasvattaja. Niin kuin Hannen äiti asian ilmaisi:

“Raija- ope on kasvattaja ja opettaja Se on ihan soppeli siihen hommaan. Se on semmonen äitimäinen ja avoin. Mä oon aina tykänny siitä. “

Myös sosialisatioteorioiden valossa tarkasteltuna opettajan ihmiskäsitys eli se miten opettaja oppilaansa kohtaa, nousee keskeiselle sijalle. Törmän (1996) mukaan Mead kritisoi koulua siellä vallitsevien sosiaalisten suhteiden jäykkyydestä. Mead toivoo kasvattajan ja opettajan olevan emotionaalisesti lämpimän ihmisen, joka pystyisi oppilaan kasvun tapahtumassa läsnä kokonaisvaltaisena ihmisenä, ei pelkkänä tiedon jakajana. (Törmä 1996, 66.)

Olkinuoran (1979) määrittelemä oppilaan koulunkäynnin mielekkyyden kokeminen niin

tiedollisten taitojen oppimisessa kuin emotionaalisellakin tasolla saa tukea sosialisatioteorioiden tulkinnasta.

Hänen mukaansa oppimista edesauttaa se, että oppilas kokee olonsa miellyttäväksi koulussa ja päinvastoin. (Olkinuora 1979, 55-56.) Oppilaan koulunkäynnin mielekkääksi kokemiseen taas ovat vaikuttamassa kaikki edellä tarkastelun kohteena olevat koulunkäyntiin yhteydessä olevat tekijät: Opettaja, oppilaiden vanhempien asenne ja tuki, kaverit, koulun ilmapiiri, työtavat ja opetuksen sisällöt toisiinsa kietoutuneina ja muuttuen eri aikoina. Sosialisatioteorioiden valossa tarkasteltuna ne ovat aina läsnä oppilaan koulun arjessa.

Koulun ilmapiiri on se, minkä pieni koulutulokas yhtä lailla kuin satunnainen vierailijakin ensimmäisenä aistii kouluun tullessaan. Olen havaintojeni pohjalta vakuuttunut siitä, että Ylijoen koulun ekaluokkalaisen koulusopeutumiseen on osaltaan koulun ilmapiiri myönteisesti vaikuttamassa. Koulun ilmapiirin me jokainen varmasti myös muistamme omilta kouluajoiltamme itse kukin. Ajellessani lukukauden 1998 viimeisenä koulupäivänä havainnoimaan Ylijoen koululle, palasin väistämättä itsekkin muistoissani taaksepäin, hm...lähes kolmekymmentä vuotta. Tässä ote kenttäpäiväkirjastani lukukauden viimeisenä päivänä:

“Viimeinen, eli kymmenes havainnointipäiväni Ylijoella. Liukkaalla vesikelillä ajoin hiljalleen koululle. Koulun pihakin oli jäässä, oli aivan pimeää. Se ei menoa haitannut, vaan koululla oli täysi tohina päällä; oli alkamassa joulujuhlan kenraaliharjoitukset. Oppilaat kuljettivat kerhotiloihin innokkaasti tuoleja ja muuta rekvisiittaa. Minua harmitti, että olin nyt vielä viimeiselle käynnille jättänyt joitain asioita läpikäytäväksi oppilaiden kanssa -tai paremminkin jotain asiaa minun oli vielä hiukan tarkennettava. Niinhän sitä metodioppaissakin sanottiin, että tutkimustehtävä sen kuin tarkentuu ajan kuluessa. Näin minullekin on juuri käynyt. Oppilaiden (minun kolmen tapaukseni) ilmeistä aistin pientä “voi ei, taasko”- ajatusta pyytäessäni heitä vielä hetkeksi keskustelemaan kanssani. Oppilaiden vastaukset olivat, jos mahdollista, vieläkin lyhyempiä kuin ennen ja tällä kertaa nopeatempoisiakin. Palasimme hyvin pian toisten joukkoon ja joulujuhlan kenraaliharjoitukset alkoivat. Voin kuvitella, kuinka tiiviiksi ja tunnelmalliseksi illalla joulujuhlan aikaan kerhotilojen tunnelma käy, sillä tällä kertaa oli koko kylän väelle esitetty kutsu saapua koulun juhlaan mukaan. Oppilaat olivat innoissaan ja opettajat...tietysti myös innoissaan. Ilmassa oli odotuksen tuntua! Tätä joulujuhlaa nämä ekaluokkalaiset muistelevat varmasti kaiholla, sitten joskus kolmenkymmenen vuoden päästä.(Tutkimuspäiväkirja 16.12.1998)

## 9. POHDINTAA

Ylijoen ekaluokkalaiset ovat tutkimukseni mukaan sopeutuneet hyvin kouluun ja viihtyvät siellä mainiosti. Tuloksissa mielenkiintoista on se, että opettajan ja oppilaiden vanhempien arviot oppilaan sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä olivat vastakkaiset: Opettajan mielestä vanhempien asenne ja tuki olivat ratkaisevassa asemassa, kun taas vanhemmat näkivät opettajan osuuden oppilaan koulusopeutumisen selittäjänä merkittävänä.

Raija-opettaja näki sopeutumisen kouluun tapahtuvan juuri alkuopetuksessa eli niillä luokkasteilla, joita hän opettaa. Hän sanookin panostavansa oppilaan sopeutumiseen jo ihan esikouluiästä lähtien. Ylijoella ei mitään pehmeää laskua kouluun tarvita, vaan oppilaat haluavat olla kunnan koululaisia ja saada läksyä jo heti ensimmäisestä koulupäivästä alkaen.

Opettajan mukaan kaikki hänen tämän hetkiset ekaluokkalaisensa ovat sopeutuneet kouluun, kukin omalla laillaan. Oppilaiden sopeutumisessa hän näkee eroja tyttöjen ja poikien sopeutumisen kohdalla. Yleistäen hän sanoo, että enimmäkseen sopeutumisen ongelmista ovat kärsineet pojat. Syinä hän arvioi olevan maaseutukulttuurista johtuvat tyttöjen ja poikien erot, joista yksi mm. se, että maalla äidit ”passaavat” poikia enemmän. Myös koulun toiminnot opettaja myöntää olevan enimmäkseen tyttöjen mielenkiinnon kohteita ja heidän kehittyneemmälle motoriikalle helpommin toteutettavissa. Myös tämän tutkimuksen pojan sopeutumista arvioitaessa nämä väitteet pitävät paikkansa.

Tärkeimpänä oppilaan koulusopeutumiseen liittyvänä tekijänä opettaja nimeää vanhempien asenteen ja tuen oppilaan koulunkäyntiä kohtaan. Hän myöntää opettajan persoonan merkityksen ja opettajan vaikutuksen koulun ilmapiiriin luomisessa ja työtapojen käytössä. Oppilaiden vanhemmat ovat kiitollisia siitä, että heidän lastensa opettaja on äidillinen kasvattaja, jota

on helppo lähestyä. Opettaja pitää tärkeänä avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä, jonka pohjalta on helppo rakentaa yhteistyötä vanhempien kanssa.

Oppilaiden vanhemmat olivat kaikki tyytyväisiä lastensa koulusopeutumiseen. Ruusuilla tanssimista koulun alkaminen ei kaikille koko aikaa ole ollut. Hannen äitiä huolestutti Hannen yht'äkkäinen koulukielteisyys. Haastattelun kuluessa kävi ilmi, että kielteisyys oli yhteydessä tiedollisten taitojen kehittymiseen. Sillä hetkellä Hannen kehittyminen lukemisessa oli hitaampaa kuin vierustoverin Annen, ja Hanne koki sen kielteisenä asiana.

Tärkeimpänä tekijänä lastensa koulusopeutumisessa he antavat arvot opettajalle. Esikoulun merkitystä he korostivat myös. Kaverit ja vanhempien tuki ja asenne lastensa koulunkäyntiä kohtaan nähtiin myös tärkeänä. Kaikki haastattelemani vanhemmat olivat kiinnostuneita lastensa kouluasioista, mutta heidän mielestään oli luonnollista, että lapsi itse hoitaa tehtävänsä. Tutkimuksessa esille nostamani käsite kasvatustietoisuus ei arvioni mukaan ole maaseudulla vallitsevaa. Jannen äidin haastattelun ja opettajan kanssa käydyn keskustelun perusteella näyttäisi siltä, että Jannen kanssa olisi tiedollisia taitoja harjoitettu jo ennen kouluikää.

Tyttöjen ja poikien koulusopeutumisessa oppilaiden vanhemmat näkivät myös eroja. Jannen vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä, että koulussa tehdään enempi tyttöjen touhuja, ja että voi poikakin sinne sopeutua, näennäisesti. Jannen vanhemmat uskalsivat tuoda julki myös kyläkoulun negatiivisen puolen oppilaan koulun arjessa; kaikki tuntevat toisensa ja juorut kulkevat.

Opettajan ja vanhempien kanssa käydyt haastattelut ja niistä johdettujen tulosten tulkinta on ollut helpompaa kuin oppilaiden kanssa käydyt haastattelut ja niiden tulkinta. Kävin lukukauden aikana kolme eri keskustelua haastattelujen merkeissä oppilaiden kanssa, ja joka haastattelun jälkeen pohdin, sainko heiltä tarpeeksi merkityksellisiä vastauksia. Mietin aina seuraavaa kertaa varten kysymysten asettelua ja kysymysten muotoilua uudelleen. Niin kuin oppilaiden siteeraukset luvussa kahdeksan osoittavat, ovat oppilaiden vastaukset lyhyitä, sellaisia ei ja joo vastauksia. Heidän vastauksistaan en myöskään ollut varma (etenkään ryhmähaastattelussa), sanoivatko he todella oman mielipiteensä, vai autoinko minä heitä

liiksi lisäkysymyksillä. Toisaalta taas tunsin tarvitsevani lisäkysymykset saadakseni heiltä jonkinlaisen vastauksen. Kysymykseni koulutyön raskaudesta ja oppilaiden osallistumismahdollisuuksista yhteisten päätösten tekoon eivät ilmeisesti saavuttaneet oppilaita. Olikohan aihe liian abstrakti käsiteltäväksi ekaluokkalaisten kanssa? Oppilaiden haastattelussa en kokenut onnistuvani.

Oppilaiden vastausten perusteella Ylijoen koulun ekaluokkalaiset viihtyvät koulussa hyvin. Heidän mielestään koulussa on kivaa, ja mukavinta on kun saa läksyä. Kivoina asioina ekaluokkalaiset mainitsivat mukavia oppiaineita ja niitä asioita, missä he itse olivat taitavia. Koulunkäynnin mielekkyyden ja pärjäämisen yhteys tuli jälleen ilmi. Kukaan ei ainakaan myöntänyt jännittäneensä koulun alkamista, mikä tietysti on ymmärrettävääkin, sillä tulivat-han he tuttuun paikkaan tuttujen ihmisten seuraan.

Opettajan ja kavereiden merkitys sille, kuinka oppilas koulunkäyntinsä kokee, tuli haastattelussa ilmi. Opettajastaan kaikki ekaluokkalaiset pitivät kovasti. Opettaja oli heidän mielestään kiva, ystävällinen, ei komentele eikä moiti heitä ja tykkää heistä. Lisäksi vielä opettaja opettaa ja neuvoa. Oppilailla oli mielestään tarpeellinen määrä kavereita, joku mainitsi yhden kaverin, joku jopa kolme. Kaverit olivat oppilaille tärkeitä ja niiden merkitys hiukan kasvoi lukukauden edetessä.

Lukukauden puolivälissä eivät läksyt enää olleetkaan kaikille ensimmäisen luokan oppilaille kaikki kaikessa, vaan kaverit ja välitunnit olivat tulleet tärkeämmiksi. Ekaluokkalaisten mielestä alkulukukaudesta ei koulussa ollut mitään ikävää tai tylsää. Muutaman kuukauden kuluttua koulun alkamisesta Jannen mielestä ikävää oli käsityöt. Kaikki ekaluokkalaiset pitivät koulua kuitenkin turvallisena paikkana, eivätkä he olleet juurikaan joutuneet kiusatuksi. Annen mielestä ikävää oli se, jos joku kiusaa. "Jos Kirsi ei vaikka anna jotain tavaraa", vastasi Anne, kun kysyin häneltä kiusaamisesta tarkemmin. Kiusaamiselta en saa silmiäni ummistaa, mutta kuinka tulkita Annen maininta, mahtaako tuo olla normaalia lasten välistä kanssakäymistä, mikä Annen mielestä tuntui kiusaamiselta. Oppilaat eikä opettaja ainakaan tienneet moisesta kiusaamisesta. Hanne ei maininnut mitään ikäväksi asiaksi, vaikka hänen äitinsä kanssa käyty keskustelu osoitti muuta. Ilmeisesti en ollut saavuttanut Hannen edessä

luottamusta ja ujoina tyttönä hän ei halunnut minulle lukemisen ongelmistaan kertoa.

Verratessani tutkimuksen tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin, ovat tulokset joiltain osin yhteneväiset, joiltain osin eriävät. Verrattaessa kvalitatiivisen tutkimuksen tuloksia kvantitatiivisen tutkimuksen tuloksiin, joita myös tutkimuksessani esittelemät aikaisemmat tutkimukset valtaosin ovat, on tarkoin mietittävä, mitä asioita yleensäkin on syytä verrata keskenään. Minun on myös huomioitava tutkimuksen tapahtumapaikka ja sitä ympäröivä kulttuurinen ympäristö. Ei ole mielekästä verrata kyläkoulun oppilaan sopeutumista samoin kriteerein suurkaupungin oppilaan koulusopeutumiseen. Toisaalta taas luulen päässeeni kurkistamaan tutkittavaa ilmiötä pintaa syvemmälle ja löytäneeni ilmiön tarkastelun kannalta olennaisia syy-yhteyksiä. Esimerkkinä haluan mainita Hannen yhtä aikanen koulukielteisyyden ilmaantumisen. Jos olisin kyselylomakkeella kysynyt Hannen äidiltä, meneekö Hanne mielellään kouluun, hän olisi luultavasti valinnut kohdan “yleensä”. Mitä se olisi kertonut minulle? Ei sen enempää. Nyt minulla oli kuitenkin mahdollisuus jatkaa haastattelua, josta ilmenikin syy väliaikaiselle koulukielteisyydelle. Myös oma havainnointi luokkahuoneessa, ja opettajan kanssa käydyt keskustelut selittivät tilannetta olennaisesti.

Tutkimukseni tulokset osoittavat myös Ylijoen ekaluokkalaisten sopeutuneen kouluun melko hyvin verrattaessa esim. Takalan (1978) tutkimukseen. Lähes kaikki aikaisemmat tutkimukset osoittivat poikien sopeutuneen ja viihtyneen tyttöjä heikommin koulussa. Sama käy myös minun tutkimuksestani ilmi. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei sopeutumisen selittäjänä ollut koulun yhteydessä toimivaa esikoulua. Minun tutkimuksessani se nousee vahvasti esille, vaikka olin ajatellut rajata sen tietoisesti (Soinisen 1989 mallia noudattaen) tutkimuksen ulkopuolelle. Kavereita ja sosiaalisia suhteita tarkasteltaessa Ylijoen kyläkoulussa oppilailla oli kavereita, eikä syrjintää ja kiusaamista esiintynyt. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kiusaaminen ja syrjintä ovat valitettavan yleisiä ilmiöitä. Takalan tutkimus osoitti syrjäseudun lapsissa olevan häiriökäyttäytyjiä ja kommunikointitaidoiltaan heikompia lapsia kuin asutuskeskuksissa. Ylijoen koululla ei tällaisista piirteistä ollut havaintoja. Jään hiukan ihmettelemään Takalan tutkimuksen syrjäseudun häiriökäyttäytyjiä.

Soinisen (1989) mallin mukaiset kouluviihtyvyyden selittäjät olivat tutkimuksessani tien

viitoittajina, ja niistä nousikin keskeisimmät tutkimuksessani hyvin esille. Ainoastaan esikoulu koulusopeutumisen selittäjänä ilmaantui Soinisen mallin ulkopuolelta tutkimukseeni, aivan kuin esioletuksessani kyllä ajattelin tapahtuvan. Olin kuitenkin ajatellut rajata esikouluvuoden vähemmälle huomiolle tutkimuksessani, enkä sen vuoksi ole lähtenyt sitä ja sen osuutta sopeutumisessa tarkemmin erittelemäänkään.

Aikaisemmat tutkimustulokset ovat myös osoittaneet sen, että alaluokilla viihdytään paremmin kuin yläluokille siirryttäessä. Sen lisäksi, että huomioimme Yljoen ekaluokan opettajan, oppilaiden vanhempien ja kavereiden sekä muiden koulusopeutumiseen vaikuttamassa olevien tekijöiden osuuden näiden oppilaiden koulusopeutumiseen, saa tutkimustulos minut miettimään ekaluokkalaisten hyvää kouluviihtyvyyttä laajemminkin. Miksi alaluokilla viihdytään niin hyvin? Tutkimukseni myötä alan tulla yhä vakuuttuneemmaksi Aittolan ym.(1994) väitteestä koulun roolin suhteen: Koulun asema on muuttunut kulttuurisesti, yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti. Kouluopetuksessa olisi tavoiteltava lasten ja nuorten kokemusmaailman ja henkilökohtaisen koskettavuuden kannalta tärkeäksi koettuja asiasisältöjä, kuten ensimmäisellä luokalla tapahtuukin. Lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppiminen ovat ekaluokkalaiselle kaikki kaikessa. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että koulun olisi alettava toimia jonkinlaisena viihdyttäjänä lapsen ja nuoren elämässä heidän siirtyessä ylemmille luokille. Koulun on pysyttävä ajan hengessä unohtamatta silti perinteiden säilyttämistä kasvatuksessa ja opetuksessa. Myös lasten ja nuorten rooli tiedon vastaanottajana opettajajohtoisessa opetuksessa on osaltaan passivoimassa koululaista. Oppilas aktiivisena tiedon konstruoijana ja vastuullisena oppijana auttaa pitämään opiskelussa mielenkiintoa yllä.

Tutkimukseni keskeiset käsitteet *koulusopeutuminen* ja *kouluviihtyvyys* sisältäen myös mielekkyyden kokemisen aspekteja ovat olleet toisaalta määritelminä hyvinkin erilaiset, vaikka tutkittavan asian kannalta monessa suhteessa päällekkäisetkin ja vaikeasti toisistaan erotettavissa. Teoreettisesti tarkasteltuna, ja niin kuin ekaluokan opettaja asian ilmaisi, mahdollista sopeutumista seuraa mahdollinen viihtyminen. Sopeutuminen myös liittyy kouluunsaapumisen vaiheeseen luontevasti. Tutkimustuloksissani käsitettä sopeutuminen tarkastelee lähinnä opettajan näkökulma ja osaltaan oppilaiden vanhempien näkökulma, kun

taas oppilaat itse kertovat mielestäni siitä, kuinka he ovat koulussa viihtyneet.

Käyttämäni tutkimusmenetelmät olivat minulle (haastattelua lukuun ottamatta) uusia. Yritin perehtyä kvalitatiiviseen tutkimukseen ja etnografian käyttöön mahdollisimman kattavasti. Jouduin selvittämään itselleni, ja selvitin myös työssäni tähän tutkimukseen sopivan metodologisen viitekehyksen syntymistä. Kvalitatiivisen tutkimuksen edellyttämät metodologiset valinnat ja niiden tarkastelu vaatii mielestäni suhteellisen laajaa esittelyä, koska kvalitatiivinen tutkimus saattaa olla monille vielä aika tuntematonta ja sitä pidetään ehkä vähempiarvoisena tutkimuksena kuin kvantitatiivista tutkimusta. Tutkimusmenetelmien tarkka kuvaus liittyy myös tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Käyttämäni metodikirjat ja koulutuksessa saamani opit kvalitatiivisen tutkimuksen tekoon olivat valaisevia, mutta joiltain osin koin tiedossani ja taidossani puutteita: Tutkimusaineiston analyysin raportointi ja välipäätelmien teko sekä etnografisen tutkimuksen raportointi yleensäkin tuottivat minulle aluksi ongelmia.

Tässä kohden haluankin tarkentaa tutkimusprosessini kulkua, sekä sen prosessimaista etenemistä. Tutkimustehtäväni on muuntunut ja tarkentunut tutkimusraportin edetessä. Tutkimusaineistoa olen kerännyt lukukauden varrella tarpeeksi katsomani määrän, ja oppilaiden kanssa käytyjä haastatteluja ja keskusteluhaastatteluja kertyikin kaiken kaikkiaan kolme eri kertaa. Myös opettajan ja johtajaopettajan kanssa käydyt haastattelut ja keskusteluhaastattelut ovat olleet tutkimusaiheeni kannalta valaisevia. Tutkimuskentällä havainnoin kymmeneenä eri päivänä lukukauden ensimmäisestä päivästä lukien, ja viimeisen kerran koululla vierailin joulujuhlan aikaan. Tutkimuksen alkuvaiheessa hahmottelin tutkimuksen teoriataustaa, tutustuin aikaisempiin tutkimuksiin, ja aloin kerätä kentältä tutkimusaineistoa havainnoiden ja haastatellen. Teorian kirjoittaminen ja aineiston analyysi kulkivat sulassa sovussa rinnatusten, kunnes lopulta oli aika laatia lopullinen tulkinta ja analyysi tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimusmenetelmien tarkan kuvauksen ja tutkimusprosessin etenemisen raportoinnin lisäksi olen pyrkinyt parantamaan tutkimukseni luotettavuutta tutkimuksen monimetodisuudella. Monimetodista tutkimukseni on tutkimuksen aineistonkeruun (haastattelu, havainnointi, keskusteluhaastattelu, dokumentointi) osalta sekä aineistolähteiden käytön osalta (useiden avaininformaattien haastattelu). Haastateltavani antoivat omat näkökulmansa tutkittavan asian



suhteen, mikä taas mahdollisti aineiston vertailtavuuden ja sen pohjalta nousseiden tulosten synnyn. Suuria ristiriitoja en esim. haastattelun ja havainnoinnin kesken huomannut. Toisaalta taas avaininformaattoreiden eriävät näkökulmat oppilaan koulusopeutumisesta ovat tutkimukseni kannalta hedelmällistä tietoa. Monimetodisen tutkimuksen analyysi edellyttääkin, että eri aineistonkeruumenetelmien avulla hankittua tutkimusaineistoa verrataan keskenään. Pienen otoksen kyseessä ollessa (N=3) se oli mahdollistakin. Näin toimien tuli ilmi myös Hannen hetkellinen koulukielteisyys. Hannea haastatellessani hän ei tuonut sanallakaan ilmi, että koulussa olisi mitään kielteistä ollut meneillään. Hänen äitinsä taas ilmoitti, että Hanne oli kotona sanonut, että ei mene enää kouluun. Opettajan kanssa keskusteltaessa asia varmistui koulussa pärjäämiseen liittyväksi. Havainnointini luokkatilanteessa antoi myös varmistusta asialle. Pelkällä Hannen haastattelemisella en olisi koko ongelmaa saanut nostettua esille.

Melkoisena “Ollin oppivuotena” pidin gradun tekemistä kaiken kaikkiaan. Välillä olen jopa nauttinut kirjoittamisesta, väliin olen viettänyt tuskastuttavia hetkiä koneeni ääressä. Harmillisena koin sen, että asiantuntija-apu oli kovin kaukana, ei ollut keneltä kysyä neuvoa. En koe gradun tekemistä turhana, olen varmasti saanut uutta tietoa oppilaan koulusopeutumisesta, Bronfenbrennerin ja Meadin ajatuksista, yleensä tiedon jäsentämisestä ja tuottamisesta. Itse prosessi on ollut opettavainen. Olen nauttinut pienistä onnistumisen elämyksistä. Seuraavan gradun tekeminen olisikin jo helpompaa.

Tutkimuksessani en ole pyrkinyt yleistyksiin. Lukija voi itse miettiä, mitkä asiat tutkimuksessa ovat yleistettävissä ja olisiko yleistys mahdollista esim. toisten kyläkoulujen kesken. Suorastaan kehoitan lukijaa jättämään vertailun väliin suurkaupungin kouluihin nähden.

Mielenkiintoisena jatkotutkimuksen aiheena näkisin vertailevan tutkimuksen oppilaan koulusopeutumisesta kyläkouluun/ suurkaupungin kouluun. Kvalitatiivinen tapaustutkimus palvelisi mielestäni siinäkin parhaiten. En olisi niinkään kiinnostunut siitä, moniko sopeutuu ja viihtyy, vaan miksi oppilaat sopeutuvat/ eivät sopeudu ja viihtyvät/ eivät viihdy. Haluaisin myös paneutua jatkotutkimuksessani vielä perusteellisemmin kysymykseen, miksi alaluokilla ylipäättään viihdytään loistavasti. Minua kiinnostaisi myös tutkia syrjäseudun koulun yhteydessä toimivan esikoulun vaikutusta koulusopeutumiseen.

**LÄHDELUETTELO**

Aittola, T. & Jokinen, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 25. vuosikerta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.

Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design. Massachusetts: Harvard University Press.

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

Cohen, L. & Manion, L. 1980. Research methods in education. London: Croom Helm.

Egidius, H. 1986. Positivism- fenomenologi- hermeneutik. Lund: Studentlitteratur.

Eskelinen, T. 1993. Peruskoulun kuudesluokkalainen: minäkäsitys, asema luokassa ja toiminta koulun vuorovaikutustilanteissa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 21.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1986. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

---

Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. 1984. Johdatus kasvatustieteiden filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P., Sajavaara, P. 1986. Tutkimus ja sen raportointi. Jyväskylä: Gummerus.

Hitchcock, G. & Hughes, D. 1989. Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research. New York: Routledge.

Horelli, L. 1982. Ympäristöpsykologia. Espoo: Weilin & Göös.

Hurrelmann, K. 1988. Social structure and personality development. Cambridge: University Press.

Hätönen, H. & Mäkelä, M-L. 1986. Kouluyhteisö terveystieteiden kasvatustieteenä. Lääkintöhallituksen julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

James, A. & Prout, A. 1990. Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the sociological study of childhood. Edited by James, A. & Prout, A. London: The Falmer Press.

Kannas, L., Välimaa, R., Liinamaa, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino.

Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.

Korpinen, E. 1989. Koulun arviointijärjestelmä muokkaa oppilaan minäkäsitystä. Teoksessa Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.

Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.

Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdyntö, pärjäntö, selviöntö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino.

Lindqvist, M. 1990. Auttajan varjo. Keuruu: Otava.

Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä. Juva: Wsoy.

Lummelahti, L. 1990. Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimissuunnitelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto.

Mead, G. H. 1934. Mind, self and society. C.W. Morris. (toim.) Chicago: The University of Chicago Press.

Mead, G. H. 1968a. The basis for a parents' association. Teoksessa J.W. Petras. (toim.) New York: Teacher's College Press.

Mead, G.H. 1968b. The policy of the elementary school teacher. Teoksessa J.W. Petras. (toim.) New York: Teacher's College Press.

Mäki-Opas, A. 1993. Älä katko kasvavan siipiä. Auttava terapeutin kasvatusta Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Oulun yliopisto.

Niinistö, K. 1983. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 85.

Olkinuora, E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Katsaus kirjallisuuteen ja lähtökohtiin sekä tutkimusprojektin esittely. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 121.

Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyudesta peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 91.

Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.

Peruskoululaki 27.5. 1983/476. Teoksessa: Onikki, E. & Ranta, H. (toim.) Suomen laki II 1992. Helsinki. Lakimiesliiton Kustannus.

Piaget, J. 1950. The psychology of intelligence. London: Routledge and Kegan Paul.

Pulkkinen, L., Hänninen, M., Kakko, S., Mikkola, P., Mursula, S., Palu, S., Pensas, R-L. & Viljakainen, J. 1980. Myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen varhaiskehitys. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 230.

Pölkki, P. 1985. Lasten yhteistoimintataidot esikoulusta kouluun siirtymisvaiheessa. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1987. Kokemisen kehittäminen inhimillisessä kasvutapahtumassa. Teoksessa Nores, T. (toim.) Inhimillinen kasvu. Keuruu: Otava.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus.

- Sarmavuori, K. & Piha, J. 1981. Ensiluokkalaisten viiden ensimmäisen viikon "pehmeän laskun" aikainen kouluun sopeutuminen. Turun kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja.
- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 109.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen kouluviihtyvyydestä. Teoksessa Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Takala, M. 1978. Koulutulokkaiden tottuminen kouluympäristöön opettajien havaitsemana. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja.
- Tauriainen, K. & Holappa, H. 1997. Viihtyminen koulussa. Koulun käytännöt kouluviihtyvyyden selittäjinä. Jyväskylän kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino.
- Yin, R. 1984. Case study research. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series vol 5. London: Sage.

## LIITE 1

### TEEMAHAASTATTELUN TEEMOJA OPETTAJAN JA OPPILAIEN VANHEMPIEN HAASTATTELUN TUEKSI: SOPEUTUMINEN, OPPILAAN SOPEUTUMINEN, KASVATUSTIETOISUUS, OPETTAJAN ROOLI

-taustatiedot

-mitä mielestäsi on sopeutuminen?

-kuinka oppilas/ lapsesi on sopeutunut kouluun?

-mitkä asiat mielestäsi vaikuttavat oppilaasi/ lapsesi koulusopeutumiseen?

-mitä painoarvoa annat seuraaville tekijöille liittyen oppilaasi/ lapsesi koulusopeutumiseen; vanhemmille ja kodille, koulun ilmapiirille, opettajalle, koulun työtavoille, esikoululle, koulun ympäristölle, kavereille ja ystävyysuhteille, oppilaan omalle luonteelle, mille muulle?

-vanhempien osallistuminen lastensa koulutyöhön (kasvatustietoisuus)

-opettajan rooli (tiedonjakaja vai kasvattaja?)

-muuta

-opettajalle lisäksi pohdittavaksi hänen oppimis- ja ihmiskäsityksensä

### TEEMAHAASTATTELUN TEEMOJA OPPILAIEN HAASTATTELUN TUEKSI: TUNTEMUKSIA KOULUNKÄYNNISTÄ(viihtyvyys, pelot, kuormittavuus...), OPETTAJA, VANHEMPIEN TUKI JA ASENNE, PÄÄTÖKSENTEKO

-jännittikö sinua tulla kouluun, miksi/ miksi ei?

-miksi käyt koulua?

-onko koulussa kivaa, mikä ja miksi?

-onko koulussa tylsää ja kurjaa, mikä ja miksi?

-mikä koulussa on helppoa/ vaikeaa?

-mitä opit koulussa?

-onko koulussa turvallista/ onko sinua kiusattu?

-millainen sinun opettajasi on?

-pitääkö opettajasi sinusta?onko hän kiinnostunut sinun asioistasi?

-onko sinulla kavereita koulussa, keitä? Ovatko ystävät tärkeitä sinulle?

-oletko koulussa hyvä/ huono itsesi/ opettajan/ vanhempiesi mielestä?

-oletko ahkera/ laiska koululainen?

-kuka sinua auttaa läksyissä?

-auttaako opettaja koulussa/ vanhemmat kotona tarpeeksi koulutehtävissä?

-viihdytkö paremmin luokassa vai välitunnilla, miksi?

-mikä sinusta tulee isona?

-saatko läksyjä/ onko sinulla koulutöitä liian vähän/ sopivasti/ liikaa?

-mitä muuttaisit koulussa? Saatko päättää koulussa asioista?

Oppilaiden haastattelujen teemat jakaantuivat kolmelle eri haastattelukerralle.

## LIITE 2

Pirjo Penttilä  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS  
13.8.1998

Seppo Heinonen  
Johtajaopettaja  
Ylijoen koulu

### TUTKIMUSLUPA

Opiskelen luokanopettajaksi ja kasvatustieteiden maisteriksi Jyväskylän yliopiston alaisessa Kokkolan Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksen koulutusohjelmassa.

Opinnäytetyökseni valmistelen pro gradu -tutkielmaa aiheesta ekaluokkalaisen sopeutuminen kouluun. Anon lupaa saada havainnoida ja haastatella ensimmäisen luokan oppilaita ja heidän opettajaansa sekä haastatella oppilaiden vanhempia syyslukukauden 1998 aikana. Tutkimustani varten saadut tiedot ovat luottamuksellisia.

Kunnioittavasti

---

Pirjo Penttilä

Myönnän luvan tutkimukseen koulullamme.

---

Seppo Heinonen



LIITE 3

Pirjo Penttilä  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS  
13.8.1998

Ylijoen koulun ensimmäisen  
luokan oppilaiden vanhemmat

TUTKIMUSLUPA

Opiskelen Jyväskylän yliopiston alaisessa Chydenius-Instituutissa luokanopettajaksi. Valmistelen koulutukseeni liittyen opinnäytetyötä, pro gradu -tutkielmaa, aiheena ekaluokkalaisen sopeutuminen kouluun.

Anon lupaa saada havainnoida ja haastatella myös teidän lastanne tutkimustani varten. Toivoisin saavani haastatella myös teitä, oppilaiden vanhempia, syyslukukauden aikana. Käytän tutkimukseen saamiani tietoja ainoastaan tutkimusta varten ja oppilaat sekä vanhemmat esiintyvät tutkimuksessa peitenimellä.

Kunnioittavasti

---

Pirjo Penttilä

---

Suhtaudun myönteisesti tutkimuksen suorittamiseen.

---

Huoltajan nimi