

984/98

1179

**ESKARISTA EPUKSI: Esikoululaisten koulua koskevien käsitysten ja odotusten yhteys sosiaaliseen asemaan päiväkotiryhmässä**

**Annika Kauhanen**

**Susanna Komulainen**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**Syksy 1998**

**Opettajankoulutuslaitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Kauhanen, A. - Komulainen, S. 1998. Eskarista epuksi: Esikoululaisten koulua koskevien käsitysten ja odotusten yhteys sosiaaliseen asemaan päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esikoululaisten käsityksiä ja odotuksia koulusta sekä näiden yhteyttä lasten sosiaaliseen asemaan esikouluryhmässä. Tutkimuksen ongelmat ovat seuraavat: 1. Millaisia odotuksia ja käsityksiä esikoululaisilla on koulusta? 2. Mistä lapset ovat saaneet tietoa koulusta? 3. Mikä on kunkin lapsen sosiaalinen asema esikouluryhmässä? 4. Onko lapsen sosiaalisella asemalla yhteyttä hänen koulua koskeviin odotuksiin ja käsityksiin? Tutkimusjoukon muodosti Keuruulla sijaitsevan Kuuselanrinteen päiväkodin esikouluryhmä, johon kuului 11 lasta. Tutkimus toteutettiin keväällä 1998.

Menetelminä käytettiin lasten haastattelua ja havainnointia. Keräsimme tietoja lasten koulua koskevista käsityksistä ja odotuksista teemahaastattelun avulla. Lasten sosiaalista asemaa ryhmässä selvitimme puolestaan strukturoidulla sosiometrisellä kyselyllä sekä havainnoinnilla. Lisäksi tietoja lasten sosiaalisesta asemasta kerättiin myös ohjaajilta. Tutkimuksen näkökulma oli fenomenografinen ja niinpä tutkimuksessa selvitettiin yksilöiden erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta asiasta.

Tutkimuksen tulosten mukaan esikoululaisten käsitykset ja odotukset koulusta ovat hyvin konkreettisia ja käytännönläheisiä. Lasten mukaan koulussa opitaan tarpeellisia tietoja ja taitoja, joiden avulla selvitään elämässä. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että kouluun lähtöä ei koeta pelkästään myönteisenä asiana, vaan siihen liittyy usein huolia ja pelkoja. Tuloksissa ilmeni myös, että lapsen sosiaalisella asemalla esikouluryhmässä on yhteyttä hänen koulua koskeviin käsityksiin ja odotuksiin. Lapset, joilla on vähän sosiaalisia suhteita ryhmässä, ovat huolestuneita kavereiden saannista koulun alettua. Lapsia, joilla on kavereita esikouluryhmässä, huolettaa puolestaan enemmänkin koulussa suoriutuminen. Tutkimusjoukon yksinäisellä lapsella oli kielteisemmät odotukset ja käsitykset koulusta kuin ryhmän suosituilla lapsilla. Lapset olivat saaneet tietoa koulusta lähiympäristöstään, mutta opettajilta tai muulta koulun henkilökunnalta tietoa ei oltu saatu lainkaan.

Koulua koskevien odotusten ja käsitysten perusteella koulussa tulisi lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi opettaa elämässä tarvittavia asioita. Lisäksi tulosten perusteella opettajan tulisi mahdollisimman varhain kiinnittää huomiota lapsen toverisuhteisiin ja niiden muodostumiseen luokassa koulun alettua. Näillä toimilla voitaisiin lisätä lapsen kouluviihtyvyyttä ja tukea oppimista. Koulun tulisi myös varhaisessa vaiheessa luoda enemmän kontakteja päiväkotiin ja lapsiin, jotta turhat ennakkoluulot, huolet ja pelot koulusta vähenisivät. Tämä tutkimus tarjosi tekijöilleen uutta tietoa siitä, mihin opettajan tulisi koulun alussa kiinnittää huomiota sekä siitä, miten tärkeää koulun ja päiväkodin yhteistyön lisääminen on.

Asiasanat: esikoululainen, käsitykset koulusta, odotukset koulusta, sosiaalinen asema, yhteys

## SISÄLLYS

1. KÄSITYKSET KOULUSTA - KOULUKOKEMUSTEN PERUSTA.....	6
2. LAPSI 6-7 -VUOTIAANA, KOULUVALMIUS JA SOPEUTUMINEN.....	8
2.1 Aktiivinen yksilö kehityksen kontekstissa.....	8
2.2 Lapsen fyysinen ja motorinen kehitys.....	9
2.3 Kognitiivinen kehitys.....	10
2.3.1 Konkreettia ajattelua.....	11
2.3.2 Käsitteiden kehitys.....	12
2.4 Sosiaalinen kehitys.....	13
2.4.1 Itsekeskeisyydestä vastavuoroisuuteen.....	14
2.4.2 Sosiaaliset taidot.....	15
2.5 Minäkäsityksen kehitys ja merkitys sosiaalisissa suhteissa.....	16
2.6 Kouluvalmius ja sopeutuminen.....	20
3. LAPSI KOULUYMPÄRISTÖSSÄÄN.....	23
3.1 Koulun fyysinen ympäristö.....	24
3.2 Koulun sosiaalinen ympäristö ja sosialisatio.....	25
3.2.1 Opettajan toiminta ja merkitys.....	27
3.2.2 Koulutovereiden merkitys.....	30
3.3 Oppivelvollisuus.....	30
3.4. Koulun tehtävä ja tavoitteet.....	32
3.4.1 Opetussuunnitelma.....	34
3.4.2 Piilo-opetussuunnitelma.....	36
4. SUHTAUTUMINEN KOULUUN, KOULUA KOSKEVAT KÄSITYKSET JA ODOTUKSET.....	39
4.1 Suhtautuminen kouluun.....	39
4.2 Suomalaislasten koulussa viihtyminen.....	40
4.3 Käsitteet koulusta.....	41
4.4 Odotukset koulusta.....	43
5. SOSIAALINEN ASEMA RYHMÄSSÄ.....	46
5.1 Sosiaalisen aseman määrittelyä.....	47

5.2 Oppilastyyppeiden luokittelua.....	49
5.3 Sosiaalisen aseman pysyvyydestä.....	50
6. TUTKIMUSOTE JA ONGELMAT.....	52
6.1 Tutkimusote.....	52
6.2 Tutkimusongelmat.....	53
7. TUTKIMUSJOUKKO JA -MENETELMÄT.....	55
7.1 Tutkimusjoukko.....	55
7.2 Menetelmien valinta.....	55
7.3 Haastattelu tutkimuksessa.....	55
7.3.1 Tutkimuksen sosiometrinen menetelmä.....	56
7.3.2 Kouluodotuksia kuvaileva teemahaastattelu.....	57
7.4 Havainnointi tutkimuksessa.....	59
7.4.1 Havainnointi ilman varsinaista osallistumista.....	60
7.4.2 Osallistuva havainnointi.....	61
7.4.3 Havaintojen kerääminen.....	63
7.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	65
8. TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO JA TOTEUTUS.....	69
8.1 Päiväkodin kuvailua.....	69
8.2 Tutkimuksen kohdejoukko.....	70
8.3 Tutkimuksen toteutus ja vaikeudet.....	71
9. TUTKIMUKSEN TULOKSET JA ANALYYSI.....	76
9.1 Esikouluryhmän sosiaaliset tyypit.....	76
9.2 Odotukset ja käsitykset koulusta.....	81
9.2.1 Teema 1. Koulun toiminta ja tarkoitus.....	82
9.2.2 Teema 2. Koulun fyysinen ympäristö.....	85
9.2.3 Teema 3. Koulun sosiaalinen ympäristö.....	87
9.2.4 Teema 4. Koulun käytännöt.....	90
9.2.5 Teema 5. Kouluun suhtautuminen, huolet ja pelot.....	91
9.2.6 Teema 6. Minä koululaisena.....	94
9.2.7 Teema 7. Lapsen tiedonlähteet.....	96
9.3 Sosiaalisen aseman yhteys käsityksiin ja odotuksiin koulusta...98	

10. POHDINTA.....	102
LÄHTEET.....	106
LIITTEET.....	113

## 1. KÄSITYKSET KOULUSTA - KOULUKOKEMUSTEN PERUSTA

Kouluunlähtö on yksi merkittävistä lapsen elämän käännekohdista. Siirtyminen päiväkodista tai perhepiiristä kouluun asettaa lapselle uusia kehityshaasteita ja sopeutumisvaatimuksia lapsen elinpiirin laajetessa. Koulun alkaminen on usein koulutulokkaan innokkasti odottama, mutta toisaalta koulun alkaminen voi aiheuttaa myös ahdistusta ja stressiä. Koulu on kodin ohella tärkeä lapsen sosiaalistaja sekä kasvattaja ja koulun vaikutuspiirissä ovat kaikki oppivelvollisuusiän saavuttaneet lapset. Koulu on yhteiskunnan asettama sivistyslaitos, jonka avulla taataan yhteiskunnan jatkuminen ja säilyminen.

Esikoululaisten kouluun kohdistuvat odotusten ja käsitysten kuvaaminen ja selvittäminen ovatkin tämän tutkimuksen aiheena. Lisäksi kartoitamme lasten sosiaalista asemaa ryhmässä sekä tämän yhteyttä odotuksiin ja käsityksiin. Tutkimuksemme kohdejoukon muodostaa Keuruulla sijaitsevan Kuuselanrinteen päiväkodin esikouluryhmä, jossa on 11 lasta. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea lasten näkökulmasta koulun alkamiseen sekä siihen liittyviin odotuksiin ja käsityksiin. Aineisto tutkimukseen on kerätty keväällä 1998.

Aikaisempien tutkimuksien, esimerkiksi Ahon (1990) ja Kääriäisen (1986), mukaan koulutulokkaiden ja alkuopetuksessa olevien käsitykset koulusta ovat verrattain myönteisiä. Lisäksi Ladd (1990) toteaa sosiaalisen aseman olevan selvästi yhteydessä käsityksiin koulusta sekä kouluun sopeutumiseen. Mitä enemmän lapsella on kavereita, sitä myönteisemmäksi hän kokee koulun. Koska ensimmäisellä ja toisella luokalla olevien lasten käsitykset koulusta on todettu olevan hyvin myönteisiä, voidaan olettaa, että myös esikoululaisten käsitykset koulusta ovat myönteisiä. Tutkimuksemme avaa kuitenkin erilaisen näkökulman asiaan ja osoittaa, että lapset ovat tässäkin asiassa yksilöitä ja heidän käsityksensä ja odotuksensa vaihtelevat suuresti. Tutkimuksemme tukee Laddin (1990) tutkimusta ja osoittaa, että lasten toverisuhteiden määrällä ja laadulla on yhteyttä käsityksiin koulusta. Mitä suosituampi lapsi on toveripiirissä, sitä myönteisemmät käsitykset ja odotukset hänellä on koulusta.

Tutkimuksen aihe on tärkeä ja kiinnostava meille tuleville alkuopetuksen opettajille, koska tulokset auttavat hahmottamaan, mitä lapset koululta ja opettajalta toivovat. Odotusten toteutuminen koulun alkuvaiheessa on ratkaisevaa lapsen koulukokemusten muodostumiselle. Tämän takia onkin tärkeää tietää

koulutulokkaiden odotuksista ja käsityksistä. Pettyneistä koulutulokkaista kasvaa helposti kielteisesti kouluun asennoituvia koululaisia, mikä vaikeuttaa lapsen oppimista ja koulutyötä tulevaisuudessa. Suppean kouluvalmiuskäsityksen mukaan lapsen on sopeuduttava ja oltava valmis koulun asettamiin vaatimuksiin. Tutkimuksen yksi tehtävä on laajentaakin tältä osin kouluvalmiuskäsitettä: myös koulun tulee huomioida lapsi ja hänen odotuksensa sekä sopeutua lapsen vastaanottamiseen.

## 2. LAPSI 6-7 -VUOTIAANA, KOULUVALMIUS JA SOPEUTUMINEN

Koulun alkamisen kynnyksellä lapsi kehittyy valtaisesti. Lapsi valmistautuu kouluun kehittyen niin psyykkisesti, fyysisesti kuin sosiaalisesti. Tutkimuksessamme onkin perusteltua tarkastella myös koulua aloittavan lapsen minäkäsitystä, kehityksen tasoa sekä valmiuksia koulun aloittamiseen. Myös kouluun sopeutuminen on keskeinen tutkimuksen taustatekijä.

Kehityksen eri osa-alueet jaetaan tässä fyysiseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen alueeseen. On kuitenkin muistettava, että vaikka nämä osa-alueet tässä erotetaan toisistaan, ne ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Varhain liikkumaan oppinut ja motorisilta taidoiltaan kehittynyt lapsi kykenee aktiiviseen vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Hän saa myös tunteen ympäristönsä hallinnasta, mikä osaltaan luo suotuisia edellytyksiä oppimiselle, ajattelulle ja kielen kehitykselle. (Saarinen ym.1989, 117.) Ennen kehityksen eri puolien kuvailua on kuitenkin tarpeellista selvittää nykyisen kehityspsykologien teorioiden lähtökohtia ja perusolettamuksia.

### 2.1 Aktiivinen yksilö kehityksen kontekstissa

Ruoppilan (1995) mukaan nykyaikainen kehityspsykologinen teoria ja tutkimus painottaa yksilön kehittymisaktiivisuutta. Perintötekijät antavat tietyt rajat, joiden sisällä yksilö voi vaikuttaa kehitykseensä omilla valinnoillaan. Yksilö ei kuitenkaan ole täysin vapaa, oman kehityksensä säätelijä, vaan myös ympäristö asettaa kehitykselle omat rajansa. Yksilön aktiivisuuden ohella toinen lähtökohta on yksilön kehityksen kulku vuorovaikutuksessa hoitajiensa ja laajemman ympäristön kanssa (Ruoppila 1995, 22). Lapsi ei kehity irrallisena ympäristöstään, vaan hänen kehitykseensä vaikuttaa sisäisen kypsymisen lisäksi ympäristö, jossa hän elää.

Erilaajuisten ympäristöjen sekä niiden keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehityksen kulkuun kuvataan käsitteellä kontekstualismi (Ruoppila 1995, 23). Bronfenbrenner (1979, 22-26) on jaotellut kehitysympäristön neljään kehään, jotka kuvaavat lapsen kehitysympäristön asteittaista laajenemista



lapsen vanhetessa. Kehitykseen vaikuttavia erilaajuisia konteksteja on Bronfenbrenner (1979, 1997) kuvannut mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemien käsitteillä. Mikrosysteemi käsittää joukon toimintoja, rooleja ja vuorovaikutussuhteita tietyssä fyysisessä ympäristössä (Bronfenbrenner 1979, 22). Mikrosysteemi on ympäristö, johon yksilö on päivittäin välittömässä vuorovaikutuksessa, kuten kouluun, päiväkotiin tai työyhteisöön. Mikrosysteemi on yksilön kehityksen pienin ja varhaisin ympäristö.

Mesosysteemi puolestaan sisältää Bronfenbrennerin (1979) mukaan yksilön kehitysympäristön, mikrosysteemin suhteet. Näitä suhteita voi olla esimerkiksi päiväkodin ja koulun tai vertaisryhmän ja kodin suhteet. Eksosysteemi viittaa kehitysympäristöön, jossa yksilö ei ole aktiivisena toimijana eikä välittömässä vuorovaikutuksessa, vaan ympäristön vaikutus yksilön kehitykseen on välillinen (Bronfenbrenner 1979, 25). Tällainen ympäristö voi olla esimerkiksi vanhempien työympäristö. Makrosysteemi sisältää kaikki kolme pienempää kehitysympäristöä. Se sisältää yhteiskunnan kulttuurin, uskomusjärjestelmän sekä lait ja asetukset. (Bronfenbrenner 1979, 26.) Tämä ympäristö vaikuttaa myöskin yksilön kehitykseen välillisesti, mutta silti merkittävästi. Esimerkiksi oppivelvollisuuslaki oikeuttaa ja velvoittaa seitsemän vuotta täyttäneen lähtemään kouluun, jolloin lapsen kehityskonteksti muuttuu olennaisesti.

Bronfenbrenner (1979, 27) kuvaa yksilön kehitystä jatkuvien siirtymien, transitioiden vauhdittamana tapahtumana. Siirtyminen uuteen ympäristöön haastaa yksilön sopeutumaan uusiin rooleihin ja vaatimuksiin, mutta myös ympäristön on sopeuduttava uuteen yksilöön. Sopeutuminen onkin Bronfenbrennerin (1979) mukaan vastavuoroista ja kaksisuuntaista vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä. Tutkimuksemme keskittyikin osaltaan kuvaamaan lapsen elämän merkittävää siirtymää, koulun alkamista ja siihen yhteydessä olevia odotuksia ja käsityksiä.

## 2.2 Lapsen fyysinen ja motorinen kehitys

Lapsi kehittyy 6-7 vuotiaana pikkulapsesta solakaksi koululaiseksi. Goldinger & Magnusson (1978, 17) mainitsevat joukon fyysisen kasvun mukanaan tuomia piirteitä, joita ovat muun muassa seuraavat: pikkulapsen pyöreiden häviäminen

ja jalkojen pidentyminen suhteessa vartaloon, kasvonpiirteiden selkiintyminen, hampaiden vaihtuminen ja erilaisten liikkeiden kehittyminen. Keskushermoston, luuston ja lihaksiston kehittymisen myötä liikkumisesta tulee yhä hallitumpaa ja sensorisen integraation ansiosta myös käden hienomotoriikka sujuu entistä paremmin (Kalliopuska 1987, 90). Kouluiän alussa sorminäppäryys kehittyikin nopeasti: saksien ja kynän käyttö alkaa onnistua.

Kouluiän alussa lapsi on motorisesti hyvin vilkas ja lapsen omat ja yhteisleikit vaativat runsaasti motorisia taitoja ja ketteryyttä vaativia suorituksia (Kalliopuska 1987, 90). Motorinen ketteryys ja taitavuus on epäilemättä yhteydessä myöskin sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden laatuun ja määrään.

Vaikka keskeiset motoriset toimintamallit ovat vakiintuneet jo esikouluiässä, koulun aloittaminen edellyttää lapsilta myös uusien motoristen taitojen hallintaa. Ensimmäisillä luokilla 30-60 % kouluajasta on työskentelyä, joka edellyttää erilaisia hienomotorisia taitoja. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 168.) Myös keskeinen kouluoppimisessa tarvittava taito eli kirjoittaminen edellyttää riittävää motorista valmiutta onnistuakseen (Alahuhta 1990, 24). Sopivalla ohjauksella ja harjoituksella voidaan edistää lapsen motorista kehitystä ja suunnata opittuja taitoja mielekkäisiin toimintoihin. On kuitenkin muistettava suhteuttaa harjoitukset lapsen hermoston, luuston ja lihaksiston kehitysasteeseen. (Takala & Takala 1980, 70.) Kokonaismotoriikka vaikuttaa myös yksilön itsestään saamaan kuvaan ja kouluasenteisiin. Liikunnallinen valmius on tässä iässä erityisen arvostettua ja niinpä se helpottaa myös sosiaalista sopeutumista. (Kääriäinen 1980, 79).

### 2.3 Kognitiivinen kehitys

Lapselle luonteenomaisen ajattelun ymmärtäminen auttaa aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta ja keskinäistä ymmärrystä siten, että osataan muokata erityyppiset ja eritasoiset menettelytavat iän mukaan sekä luoda suotuisia kasvun edellytyksiä (Takala & Takala 1980, 80). Lapsen kognitiivisen kapasiteetin tuntemus auttaa myös vaikeusasteeltaan sopivien vaatimusten ja tehtävien laatimista. Kouluun lähtevän lapsen kognitiivinen kapasiteetti eroaa vielä melkoisesti aikuisen kognitiivisesta tasosta, mutta aivojen kypsymisen myötä lapsen kognitiivisissa

kehityksessä tapahtuu myös huimaa edistymistä kouluiän kynnyksellä (Ahonen ym. 1995, 168). Lapsen ajattelun laadun sekä sen kapasiteetin huomiointi on myös tässä tutkimuksessa hyvin keskeinen onnistumisen edellytys, sillä kysymysten täytyy olla niin selkeitä ja konkreettisia, että lapsi ne ymmärtää.

### 2.3.1 Konkreettia ajattelua

Kognitiivisilla toiminnoilla tarkoitetaan tiedon vastaanottamista ja hankkimista, sen muokkaamista, taltioimista, hyväksikäyttöä toiminnassa ja ongelmanratkaisussa sekä uuden tiedon luomista (Takala & Takala 1980, 80). Piaget (1977, 1988) on jakanut ajattelun kehityksen tiettyihin kehitysvaiheisiin, jotka eroavat laadullisesti toisistaan siten, että myöhäisempi vaihe on aina operaatioiltaan aikaisempaa vaihetta kehittyneempi. Vanha taito ei häviä, vaan se säilyy ja jalostuu uusien taitojen rakentuessa vanhan perustalle. Olennaista on, että vaiheet seuraavat toisiaan tietyssä järjestyksessä, mutta yksilöiden kehitysnopeus vaihtelee. Ajattelun siirtyminen tasolta toiselle on pitkäaikainen prosessi, johon lapsen kokemukset suuresti vaikuttavat (Takala & Takala 1980, 82). Ajattelun neljä pääkautta ovat Piaget`n (1988, 23) mukaan sensomotorinen (0-2 vuotta), esioperationaalinen (2-5/6 vuotta), konkreettisten operaatioiden kausi ja formaalisten operaatioiden kausi (11/12 vuodesta eteenpäin). Tässä luvussa käsitellään kuitenkin ainoastaan koulun aloittavan lapsen ajattelun kehitystä ja tasoa.

Kognitiivisen kehityksen keskeisenä tunnusmerkkinä esikouluiän lopulla on pidettykin juuri konkreettisten operaatioiden hallitsemista. Piaget`n (1988, 73) mukaan operaatio on aina ensin toiminto, jolla siirretään tai yhdistetään osia, ja jonka lähteenä aluksi on havainto, liike tai intuitio. Toiminnot muuttuvat operaatioiksi heti, kun niihin tulevat yhdistämisen ja palauttamisen aspektit mukaan. Yhteen- ja vähennyslaskut ovat esimerkkejä tästä. Tällaisia ongelmanratkaisussa käytettyjä operaatioita on perusteltua kutsua konkreettisiksi, sillä ne kohdistuvat vielä suoraan esineisiin eivätkä vielä sanallisesti ilmaistuihin olettamuksiin (Piaget & Inhelder 1977, 98). Kyky tehdä päätelmiä konkreettisen tuen varassa näkyy esimerkiksi siinä, että konservatiotehtävässä lapsi pystyy päättelemään, että eri korkuisissa lasseissa on yhtä paljon nestettä, koska hän tietää, ettei kummankaan lasin nestemäärää ei ole muutettu. Lapsi pystyy myös näkemään syyn ja vaiku-

tuksen sekä tekemään johtopäätöksiä näkemistään yhteyksistä. Myös luokittelu ja sarjoittaminen erilaisten ominaisuuksien mukaan alkaa onnistua (Piaget & Inhelder 1977, 100).

Kouluun aloittava lapsi ajattelee kuitenkin toistaiseksi ainoastaan esineellistä, konkreettista aineistoa. Jos lasta pyytää ajattelemaan valkoista hiiltä, hän sanoo hiilen olevan musta. (Goldinger & Magnusson 1978, 20.) Konkreettisten operaatioiden vaihe antaa haasteita opettajalle työssään. Lapset pystyvät hämmästyttävän monimutkaisiin loogisiin operaatioihin, jos vain asiaa on havainnollistettu tarpeeksi, esimerkiksi visuaalisen mallin avulla.

### 2.3.2 Käsitteiden kehitys

Erasmien (1969) mukaan lapsen aloittaessa koulun käsitteiden muodostumisessa tapahtuu nopeaa kehittymistä. Ajattelu kytkeytyy tiiviisti käsitteiden ajatteluun ja hallintaan. Käsitteet ovat osa kieltä: käsitteet muodostuvat kielen avulla ja käsitteiden ilmaisemiseen tarvitsemme kieltä. Ausubelin (1978) mukaan käsitteiden kehityksen lähtökohtana on lapsen havainto siitä, että kaikella on nimensä. Tällainen asioiden yksinkertainen nimeäminen on osa käsitteiden kehitystä (Ausubel, Novak & Hanesian 1978, 100).

Varhaisessa kouluiässä lapsilla on hyvin eritasoinen kyky muodostaa ja käyttää käsitteitä. Tästä seuraakin, että tietyllä ikäkaudella on useita samanaikaisesti vallitsevia kehitystasoja. (Wahlström 1985, 90.) Piaget erottaa teoriassaan spontaanit ja ei-spontaanit käsitteet. Spontaanit käsitteet syntyvät aidosti, ilman opetusta, kun taas ei-spontaanit käsitteet osoittavat, missä määrin lapsi on omaksunut aikuisten ajattelua. (Vygotski 1982, 156.) Ainoastaan spontaanit käsitteet kertovat lapsen älyllisen kehityksen tasosta. Nämä kaksi eri käsitetyyppiä eroavat siten jyrkästi toisistaan erilaisen syntymekanismien takia. Piaget`n (1988) mukaan lapsen käsitteet kehittyvät sisäisten konfliktien kautta, joita hän kohtaa vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Vygotski (1982) hylkää Piaget`n luoman jyrkän jaon spontaanien ja ei-spontaanien käsitteiden eroista. Vygotskin (1982, 157) mukaan käsitteiden erilainen alkuperä ja luonne vesittävät Piaget`n teorian keskeisen älyllisen kehityksen ja ajattelun vaiheittaisen sosiaalistumisen yhteyden. Kun ei-spontaanien

käsitteiden muodostumisen areena on kouluopetus, niin kouluopetuksessa tapahtuva ajattelun sosiaalistuminen ei näytäkään olevan yhteydessä älylliseen kehitykseen.

Vygotski (1982, 158) yhdistääkin spontaanien ja tieteellisten käsitteiden syntyprosessit tiiviisti yhteen ja nämä erilaiset käsitteet vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa. Käsitteet ovatkin aina tyypillisiä kulloisenkin ikäkauden kehitykselle. Vygotskin (1982) mukaan tieteellisten ja arkikäsitteiden ero on pikemminkin niiden erilainen suhde lapsen kokemukseen: tieteelliset käsitteet syntyvät kouluopetuksessa, arkikäsitteet lapsen henkilökohtaisessa kokemuksessa. Yhteistä kuitenkin on, että molempien käsitetyyppien kehittyminen vaatii voimakasta ajattelutyötä. Tieteelliset eli Piaget`n ei-spontaanit käsitteet eivät synny aikuisten kertoman perustalta ulkomuistin avulla, kuten Piaget toteaa, vaan aktiivisen ajatteluprosessin myötä. Käsitettä koulu voidaan Vygotskin (1982) mukaan pitää spontaanina arkipäivän käsitteenä. Se muodostuu lapselle tämän kokemusten myötä.

Wahlströmin (1985, 89) mukaan kouluopetuksessa kehittyvät sekä spontaanit että tieteelliset käsitteet. Opetuksen yhteydessä tieteelliset käsitteet kehittyvät abstraktiotasoltaan konkreettisemmiksi, kun taas spontaanit käsitteet kehittyvät korkeammalle abstraktiotasolle saaden tahdonalaisesti hallitun ja tiedollisen sisällön (Wahlström 1985, 89). Opetuksella on näin ollen suuri merkitys lapsen kehityksen vauhdittajana, sillä sen ansiosta lapsi oppii hallitsemaan sekä spontaaneja että tieteellisiä käsitteitä.

## 2.4 Sosiaalinen kehitys

Koulun alkaminen tuo muutoksia myös sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen osa-alueille. Lapsen itsenäisyys ja vastuu lisääntyvät koulun alettua. Myös lapsen liikkuma-alue laajenee kouluajan ensimmäisinä vuosina. (Ahonen ym. 1995, 170.) Toveripiiri ja sen hyväksyntä tulee entistä merkityksellisemmäksi. Lapsi on astunut aikaisempaa laajempaan kehityskontekstiin.

### 2.4.1 Itsekeskeisyydestä vastavuoroisuuteen

Piaget (1977) luonnehtii kehityksen vaiheteoriassaan lapsen sosiaalista kehitystä egosentrisyyden vähenemisen kautta. Lapsen itsekeskeisyys aiheuttaa sen, että tämän on vaikea erottaa toisistaan omaa ja toisen näkökulmaa. Piaget (1977, 1988) yhdistää egosentrismin käsitteen luonnehtimaan kaikkia kehityksen eri osa-alueita. Egosentrismi on kattava varjo, jonka alle hän niputtaa lapsen kognitiivisen, moraalisen ja sosiaalisen kehityksen. Konkreettisten operaatioiden vaihetta voidaan Piaget`n (1977) mukaan pitää kokonaisprosessina, jossa lapsi siirtyy subjektiivisesta minäkeskeisyydestä kaikilla alueilla kognitiiviseen, sosiaaliseen ja moraaliseen desentralisaatioon. Tämä mahdollistaa sen, että luonteeltaan yhteistoiminnalliset ihmissuhteet alkavat. Lapsen egosentrisyys heijastuu Piaget`n (1988) mukaan myös lapsen kieleen, joka on aluksi kollektiivista yksinpuhelua sisäistyen vasta vähitellen ajatteluksi. Lisäksi lapsi on aluksi, ennen konkreettisten operaatioiden vaihetta, melko kykenemätön yhteistoimintaan. Pölkki (1979) kuitenkin toteaa tutkimuksessaan, että kehittyneitä yhteisiä roolileikkejä on jo 3-4-vuotiailla ja kouluikää nuoremmatkin pystyvät yhteiseen ongelmanratkaisuun ja suunnittelua vaativiin tehtäviin. Tämä osoittaa sen, että kognitiivisen egosentrisyyden selitysmallit eivät ole riittäviä arvioitaessa lasten keskinäistä yhteistoimintaa ja sen puutteita.

Piaget`n teoriaa on kritisoinut laajasti muun muassa Vygotski (1982). Hänen mukaansa puhe ei alun alkaenkaan ole hyödytöntä, egosentrista, vaan puheen ensimmäinen funktio on tiedottamisen, sosiaaliseen suhteen ja ympäristöön vaikuttamisen funktio niin aikuisen kuin lapsenkin puolelta (Vygotski 1982, 49). Tästä seuraa, että lapsen alkujaan egosentrisen ajattelukin voidaan kyseenalaistaa: onhan puheen perustava tarkoitus aina sosiaalinen Vygotskin (1982) mukaan. Lisäksi Piaget erottaa lapsen kehityksessä biologisen ja sosiaalisen alueen. Lasta ei tarkastella sosiaalisen ympäristön osana eikä yhteiskunnallisiin suhteisiin aktiivisena osallistujana, vaan irrallisena ympäristöstään. (Vygotsky 1982, 59.) Tämä on melkoinen puute Piaget`n teoriassa. Tunnettuahan on, että kehitys on paitsi biologisen perimän, myös ympäristön tulosta.

## 2.4.2 Sosiaaliset taidot

Toimiakseen tehokkaasti uudessa sosiaalisessa kontekstissa yksilön on opittava hallitsemaan laaja sosiaalisten taitojen kirjo. Sosiaaliseen kyvykkyyteen kuuluu kyky nähdä itsensä muiden joukossa, kyky solmia sosiaalisia suhteita sekä saman ikäisten että vanhempien kanssa, kyky nähdä muiden aikomusten syyt ja organisoida käyttäytyminen muiden odotusten pohjalta. (McGurk 1982, 7.)

Kouluiän alussa mahdollisuudet tavoitteelliseen yhteistoimintaan laajenevat (Pölkki 1985). Tällöin kehittyvät muun muassa roolinottokyky ja kyky tarkastella itseään toisen näkökulmasta. Vastavuoroisen ajattelun kehittyminen antaa lapsille tärkeimmän välineen yhteistyöhön osallistumiselle (Goldinger & Magnusson 1978, 45). Pölkki (1985) on jakanut tutkimuksessaan lapset vuorovaikutustyyppin mukaan kuuteen eri luokkaan: aktiivisen konstruktiiiviseen (15% kaikista), passiivisen konstruktiiiviseen (26%), aikuisesta riippuvaiseen (9%) toverisuhteissa ongelmaiseen (13%), hyvin yksinäiseen (6%), impulsiiviseen, tovereiden kanssa ristiriitoihin joutuvaan (13%) ja hyökkäävään, toveri- ja aikuissuhteissa ongelmaiseen (7%). Pölkki (1985) toteaa, että aktiivisen konstruktiiivisen, yksinäisten ja hyökkäävien lasten sosiaalinen käyttäytyminen alkoi vakiintua ensimmäisen lukukauden lopulla. Tämän tutkimuksen kannalta lasten erilaiset vuorovaikutustyytit ovat merkittävät, sillä ne voivat olla pohjana lasten erilaiseen sosiaaliseen asemaan ryhmässä. Erilainen sosiaalinen asema voi olla puolestaan yhteydessä myös lasten toisistaan eroaviin kouluodotuksiin sekä käsityksiin koulusta.

Koulun vuorovaikutustilanteet edellyttävät monia sosiaalisia taitoja sekä Pkl:n 1983 2 §: ssa mainittuja ominaisuuksia: tasapainoisuutta, hyväkuntoisuutta, itsenäisyyttä, luovuutta, yhteistyökykyisyyttä ja rauhantahtoisuutta. Edellä mainitut ominaisuudet eivät kehity ilman omakohtaisia kokemuksia sosiaalisessa ympäristössä. Koulun tuloon vaiheessa lapset leikkivät mielellään ikäistensä seurassa ja suosivat ryhmäleikkejä, joihin kuuluvat säännöt. Tämän kehitysvaiheen saavuttaminen helpottaa koulutulokkaan sopeutumista kouluyhteisöön. (Kääriäinen 1980, 10.) Lapsen sopeutuminen kouluyhteisöön vaikuttaa myös koulua koskevien käsitysten ja odotusten toteutumisen taustalla.

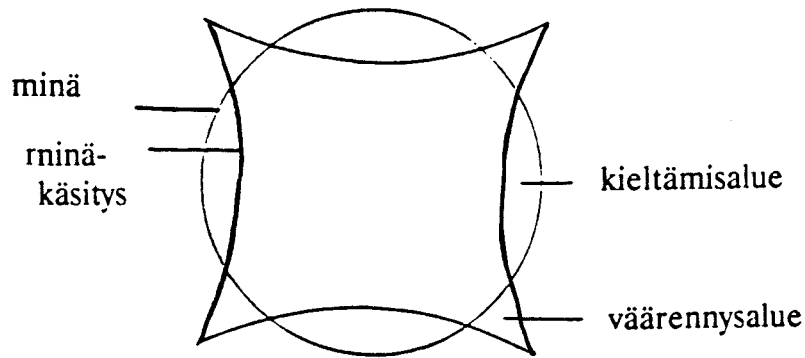
## 2.5 Minäkäsityksen kehitys ja merkitys sosiaalisissa suhteissa

Minäkäsityksestä ja muista siihen liittyvistä käsitteistä on paljon erilasia määritelmiä: tutkimuksissa määrittelyt eroavat sisällöiltään toisistaan samoin kuin arkikielissä käytetyt ilmaukset. Minäkäsitykseen liittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi minä, minäkuva, itsetunto ja itsetietoisuus. Usein nämä käsitteet mielletään jollain tapaa synonyymeiksi, mutta tiettyjä eroja niiden merkityksissä kuitenkin on. (Aho 1993, 46.)

Minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön kokonaisnäkemyistä itsestään. Minäkäsitykseen kuuluu se, millaisena hän pitää itseään taustaltaan, ulkonäöltään, ominaisuuksiltaan, tunteiltaan sekä asenteiltaan ja arvoiltaan. Aho (1996, 9) kuvaileekin minäkäsitystä yksilön tavaksi asennoitua itseensä. Tällöin minäkäsitys sisältää ihmisen tietojen eli kognitiivisen puolen lisäksi myös affektiivisen ja arvioivan suhtautumistavan (Aho 1996, 9; Pölkki 1978, 1). Rogers (1986) puolestaan määrittelee minäkäsityksen yksilön itsestään muodostamaksi jäsenyneeiksi, tietoiseksi ja yhdenmukaiseksi kuvaksi, joka kehittyy suhteessa muihin ihmisiin ja ympäristöön. Yksilö kerää minäkäsitykseensä sopivaa havaintoainesta ja torjuu sopimattoman, jolloin yksilö voi säilyttää positiivisen käsityksen itsestään. (Rogers 1986, 498-501.)

Minäkäsitys ei ole yksilön todellinen minä, vaan kuva minästä. Minä ymmärretään yleensä persoonallisuuden ytimeksi, joka sisältää yksilön sisäisen maailman (Aho 1993, 48). Tiedostettu minäkäsitys ei läheskään aina kata minän koko aluetta, eikä se välttämättä vastaa todellista minää (Kääriäinen 1988, 12). Minäkäsitykseen kuuluu väärennysalue, joka sisältää sellaisia ominaisuuksia, joita yksilö kuvittelee itsellään olevan, mutta joita hänen todellisessa minässään ei ole. Yksilön minässä taas on kieltämisalue, joka tarkoittaa niitä ominaisuuksia, jotka yksilöllä on todellisessa minässä, mutta joita hän ei tiedosta tai hyväksy omaan minäkäsitykseensä. (McDavid & Harari 1968, 222.)





Kuvio 1: Minän ja minäkäsityksen suhde (McDavid & Harari 1968, 222)

Realistisen ja positiivisen minäkuvan kehityksen kannalta on erittäin tärkeää tietää tästä erosta. Yksilön kehityksen kannalta olisi parasta, jos minä ja minäkäsitys olisivat mahdollisimman paljon päällekkäisiä (Aho 1996, 14).

Ihmisellä ei ole vain yhtä minäkäsitystä, vaan niitä on useita. Aho (1996, 15) on jaotellut ihmisen yleisminäkäsityksen kolmeen ulottuvuuteen. Niitä ovat seuraavat:

1. Todellinen eli reaalinäkäsitys, josta ilmenee se, millaisena yksilö pitää itseään.
2. Ihanneminäkäsitys, joka kuvaa, millainen yksilö haluaisi olla.
3. Normatiivinen minäkäsitys, joka on yksilön mielipide siitä, millaisena muut ihmiset häntä pitävät ja mitä he häneltä odottavat. Normatiivista minäkäsitystä voisi sanoa ulkoiseksi paineeksi muuttua tiettyyn suuntaan. (Rogers 1961)

Nämä minäkäsitykset ovat merkityksellisiä myös tarkasteltaessa lasten erilaisia mielipiteitä, asenteita ja odotuksia sekä vuorovaikutussuhteita ja sosiaalista asemaa ryhmässä. Myös oman tutkimuksemme kannalta on tärkeää kartoittaa minäkäsitystä, koska se liittyy olennaisesti lapsen sosiaaliseen asemaan ryhmässä. Eri minäkäsityksen ulottuvuudet voivat selittää paljonkin lapsen käyttäytymistä ja yleistä osallistumista eri tilanteissa. Ne voivat avartaa näkökulmaa lapsen ajattelun ymmärtämiseksi ja tukemiseksi. Niiden avulla voidaan saada myös tarpeellista tietoa lapsen psyykestä ja sen tasapainosta (Aho 1996, 15).

Jokainen näistä minäkäsityksen ulottuvuuksista voidaan jakaa neljään osa-alueeseen (Aho 1996, 18):

1. Suoritusminäkuvaan, joka sisältää minäkäsityksen kognitiivisen puolen, joka syntyy vertailemalla omia kykyjään eri alueilla.

2. Sosiaaliseen minäkuvaan, joka rakentuu yksilön käsityksistä siitä, mikä asema tai rooli hänellä on erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä. Sosiaalinen kokonaisnäkemys muodostuu siten yksilön tärkeiksi kokemien yhteisöjen jäsenenä, jolloin eri roolit, normit ja arvot yhdistyvät kehityksen myötä yksilölliseksi ja sosiaalisesti minäkäsitykseksi. (Aho, 1987, 8, Burns 1982, 24.)
3. Emotionaaliseen minäkuvaan, joka kertoo yksilön käsityksistä omasta henkisestä olemuksesta, johon kuuluu esimerkiksi tunteet ja luonne.
4. Fyysiseen ja motoriseen minäkuvaan, joka selvittää yksilön käsitystä kehostaan, ulkonäöstään, motorisista taidoistaan, voimastaan ja terveydestään.

Erityisesti sosiaalinen minäkuva on tärkeä asia tutkimuksemme kannalta, koska lapset arvioivat sosiaalisen minäkuvansa avulla omaa menestymistään ja onnistumistaan toverisuhteissaan. Myös minäkäsityksen muilta osa-alueilta saadaan tärkeää tietoa lapsen käsityksestä itsestään sekä hänen tavastaan kohdata erilaisia sosiaalisia tilanteita. Tämä jaottelu auttaa hahmottamaan kuinka moniulotteisista asiasta on kysymys minäkäsityksestä puhuttaessa. Näitä osa-alueita on myös havainnoitava, onko kyseessä minäkäsitykseen tai muihin psyykkisiin alueisiin liittyviä ongelmia. Ongelmat ilmenevät usein juuri sosiaalisissa tilanteissa lapsen toimiessa ryhmässä.

Minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät. Ensisijaisesti minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttaa se, miten lapsi luulee hänelle merkittävien ihmisten näkevän hänet sekä se, mitä lapsi itse ajattelee itsestään (Wylie 1961). Sosiaaliset vuorovaikutustekijät sekä yksilön omat intensiot ja sisäsyntyiset tekijät ovat tärkeitä minäkäsityksen muodostumisessa (Aho 1990, 34). Myös lapsuuden kokemukset ja ympäristö sekä sen ihmiset ovat tärkeässä asemassa.

Minäkäsitys on kokemusten yleistynyt ja jäsentynyt oppimistulos. Näin ollen minäkäsityksen muodostuminen liittyy kiinteästi kaikkeen oppimiseen: samalla kun opitaan tietoja, opitaan myös millainen olen oppijana (Korpinen 1990, 8). Saamansa palautteen avulla lapsi kehittää ja tarkentaa minäkäsitystään. Tämän taustalla on itsestä saatu tieto, jota sosiaalisista suhteista saadut kokemukset ohjaavat (Kääriäinen 1986, 48).

Varsinainen minäkäsitys alkaa muodostua vasta 5-7 vuoden iässä, jolloin lapsi on kehityspsykologisesti siinä vaiheessa, että hänen havainto- ja arviointiky-

kynsä kehittyvät voimakkaasti. 7-11 -vuotias lapsi alkaa varsinaisesti hahmottaa omia tuntemuksiaan syvällisemmin. Piaget'n mukaan käsitys oman minän pysyvyydestä syntyy 7-10 vuoden iässä ja minäkäsityksen muodostumisen herkin aika on peruskoulun ala-asteella eli noin 5-12 vuoden iässä. (Burns 1982, Aho 1987, 1993.) Tällöin lapsen elämänpiirikin laajenee ja hän saa usein kodin ulkopuolisia toverisuhteita, jolloin hän pystyy vertailemaan itseään ikäisiinsä tai muihin tovereihin. Näin hän voi rakentaa identiteettiään. Lapsi alkaa saada esikoulussa tai koulussa myös systemaattista palautetta käyttäytymisestään, mikä osaltaan vaikuttaa hänen minäkäsityksensä muovautumiseen. (Aho 1996, 28-29.) Tässäkin tutkimuksessa selvitetään sitä, kuinka lapsi kokee omat heikkoutensa ja vahvuutensa lähtiessään kouluun. Siinä, miten lapsi itseensä suhtautuu, minäkäsitys näyttelee merkittävää osaa.

Minäkäsitys koostuu minäkuvista, joista on voitu löytää eri ikäkausille tyypillisiä piirteitä (Recharde 1978, 98). Kouluun menevän lapsen minäkäsitys on vielä aika jäsentymätön, epärealistinen ja vakiintumaton. Lapsi on usein kehityksessään vielä esioperationaalisessa vaiheessa, jolloin hän ajattelee ja toimii minäkeskeisesti. Hän on herkkä saamalleen palautteelle ja rakentaa minäkäsitystään paljon sen ja vertailun pohjalta. Opettajat, vanhemmat, toverit ja muut lapselle tärkeät ihmiset ovat merkittävässä asemassa itsetunnon ja minäkäsityksen kehityksessä.

Koulutulokkaan minäkuva on positiivinen ja varsin homogeeninen. Hän odottaa paljon koululta ja suhtautuu siihen myönteisesti (Aho 1993, 180). Tutkimusten mukaan poikien yleisminäkuva on tyttöjen minäkuva positiivisempi ja positiivisin minäkuva-alue on sosiaalinen minäkuva. (Aho 1987, Kääriäinen 1986, 247-248.) Ahon (1993, 180) tutkimus tukee tätä tietoa, sillä siinä havaittiin koulutulokkaan minäkäsityksen olevan erittäin positiivinen, sillä vain 10 % lapsista suhtautui itseensä negatiivisesti. Kouluminäkuva oli kaikkein heikoin alue minäkuvista ja sen todettiin heikkenevän ensimmäisen vuoden aikana voimakkaasti. Myös yleisminäkuvassa tapahtui heikkenemistä ensimmäisen kouluvuoden kuluessa.

Ahon (1993, 174) tutkimuksessa minäkäsitys määriteltiin asennoitumiseksi omaa itseään kohtaan. Tulosten mukaan oppilaiden itsetunto oli aika vahva kouluun tultaessa, mutta minäkäsitys heikkeni jyrkästi kouluvuosien aikana. Koska ihmisen minäkäsitys muovautuu sosiaalisten kokemusten pohjalta ja

suurimmaksi osaksi muilta saadun palautteen ja arvioinnin avulla, koululla on näin merkittävä asema minäkäsityksen muokkaajana. Sosiaaliset suhteet ja lapsen sosiaalinen asema sekä päiväkodissa että koulussa muovaavat lapsen käsitystä itsestään. Käsitys voi muovautua myönteiseksi tai kielteiseksi riippuen niistä tekijöistä, joita lapsi kohtaa elämänsä varrella. Siksi kasvattajien olisikin erittäin tärkeä kiinnittää huomiota lasten sosiaaliseen asemaan ryhmässä ja hänen sosiaalisten suhteidensa mahdolliseen parantamiseen. Kasvattajilla on erityisasema tässä suhteessa, koska lapsi on avoin ottamaan apua ja kehotuksia vastaan.

Minäkäsitys on tärkeä ihmisen kehitystä ja elämää määräävä tekijä, joten koulun yksi tärkeä tavoite on oppilaan terveen ja realistisen minäkäsityksen kehittäminen (Aho, 1996, 90). Minäkäsityksen avulla ihminen tulkitsee sekä maailmaansa että kokemuksiaan ja minäkäsitys määrää paljon yksilön käyttäytymistä sekä hänen tulevaisuuden odotuksiaan (Aho 1993, 175). Näin ollen minäkäsityksen voidaan olettaa olevan myös koulua koskevien asenteiden ja odotusten taustalla.

## 2.6 Kouluvalmius ja sopeutuminen

Koulun alkaminen edellyttää yksilöltä monia valmiuksia sekä sopeutumiskykyä, jotta hän selviäisi mahdollisimman hyvin uudessa ympäristössään, koulussa. Valmius merkitsee Sarmavuoren (1981, 1) mukaan kypsymisen ja oppimisen yhteistuloksena syntynyttä perustaa omaksua uusia tietoja ja taitoja. Kypsyminen tarkoittaa perinnöllisyyteen pohjaavaa biologista muuttumista ja oppiminen puolestaan on ympäristövaikutuksista johtuvaa muuttumista. Kouluvalmius on Kananojan (1993, 84) mukaan varsin monitahoinen käsite. Kouluvalmiuden eri osatekijöitä on eritelty seuraavasti:

- 1) Somaattinen ja fyysinen kypsyys. Pikkulapsen pyöreys muuttuu koululaisen kehon rakenteeksi. Hänen tulee kestää koulumatkan ja koulupäivän fyysiset rasitukset.
- 2) Motorinen kypsyys. Lapsen täytyy jaksaa istua paikallaan sekä keskittyä ainakin puoli tuntia kerrallaan. Lisäksi riittävä käden ja silmän yhteis-

työ sekä käden lihasten hallinta ovat edellytyksinä lukemisen ja kirjoittamisen onnistumiselle.

3) Älyllinen kypsyys. Älyllinen kehitystaso tulisi olla noin 61/2 -vuotiaan tasoa. Lisäksi puheen ja luetun ymmärtäminen edellyttävät riittävää sanavarastoa. Kielellinen kyvykkyys tulee olla tasolla, jolla keskustelu toisten kanssa, omien ajatusten kertominen ja ongelmanratkaisu onnistuu.

4) Tunne-elämän kypsyys. Emotionaalisiin valmiuksiin kuuluvat mm. halukasvaa aikuiseksi ja kyky irrottautua kotiympäristöstä koulupäivän ajaksi sekä riittävä itsenäistyminen.

5) Sosiaalinen kypsyys. Lapsen tulee sopeutua ryhmätilanteisiin. Hänen edellytetään noudattavan koulun järjestyssääntöjä ja pystyvän ryhmäleikkeihin. (Arajärvi 1970; Kääriäinen 1980, 10; 1986, 59; Sarmavuori 1981, 1; Kananoja 1993, 85.)

Kouluvalmius on perinteisesti esitetty lapsen piirteiden kokonaisuutena, jota voidaan arvioida ja havainnoida erilaisilla testeillä. Selvää kuitenkin on, ettei ole olemassa mitään ehdotonta määritelmää kouluvalmiuden tasosta. Kouluvalmiuteen on yhteydessä lapsen ominaisuuksien lisäksi vähintään yhtä paljon koulun valmius kohdata oppimisen yksilöllisyyttä. (Ahonen ym.1995, 168.)

Koulunkäynnin aloitustiän määräytyminen kronologisen iän mukaan sekä vuosiluokkasidonnaisuus perustuu kvantitatiiviseen kehitysnäkemykseen, jossa kehitys etenee iän mukaan ja jossa yksilön paikan uskotaan säilyvän vakiona ikäryhmässään. Kvalitatiivinen näkökulma painottaa kehityksen vaihtelua yksilöiden kesken: oppilaiden kyky vastaanottaa tietoa on sidoksissa heidän yksilöllisiin kehitysvaiheisiinsa. (Kananoja 1993, 85.) Piaget edustaa kvalitatiivista kehitysnäkökulmaa jakaen ajattelun kehityksen laadullisesti erilaisiin, vakiojärjestyksessä ilmeneviin vaiheisiin. Yksilöiden kehittyminen eli siirtyminen kehitysvaiheesta toiseen eroavat toisistaan. (Piaget & Inhelder 1977.)

Sarmavuori (1981, 2) kuvaa kouluvalmiuden lapsen kehitystason ja kouluun sopeutumisen väliseksi suhteeksi. Kouluun sopeutumisen kannalta lapsen on totuttava ja mukauduttava säännölliseen koulutyöhön, luokan lukujärjestyksen mukaiseen ohjelmaan, aikaiseen ylösnousuun, 3-4 tunnin mittaiseen koulupäivän viettämiseen ja koulun järjestyssääntöjen noudattamiseen. Lisäksi lapsen on sopeuduttava yhteistyöhön opettajan ja luokkatovereiden kanssa sekä

motivoiduttava koulutehtäviin. (Sarmavuori 1981, 29.) Koulu asettaa siis monenlaisia kehitys- ja sopeutumishaasteita kouluikäiselle lapselle. Koulussa onkin opittava kuuntelemaan ja odottamaan vastausvuoroa. Leikin ja toiminnan tilalle tulee paikallaan istuminen. Ojalan (1989) mukaan sellaiset käyttäytymispiirteet, jotka ovat olennaisia seitsenvuotiaalle ja sitä vanhemmallekin lapselle ja ovat olleet sopusoinnussa hänen varhaisvuosiensa kokemusten kanssa, saatetaan helposti jo koulun alkuvaiheessa leimata oppimis- ja sopeutumisvaikeuksiksi. Lapsen kyvystä sopeutua koulun erilaisiin haasteisiin voi heijastua myös lasten mahdolliset odotusten ja asenteiden erot koulua kohtaan. Tutkimuksemme taustalla onkin myös lasten erilaatuinen sopeutuminen kouluun, lähinnä koululaisen rooliin.

Sopeutuminen koululaisen rooliin ei ole aina ongelmaton. Koulun alkaessa voidaan puhua elämänmuutoskriisistä ja on syytä olettaa, että tässä vaiheessa lapsilla esiintyy psyykkistä oireilua keskimäärästä enemmän (Sarmavuori & Piha 1981, 13). Sarmavuoren ja Pihan (1981, 2) tutkimuksessa osoitettiin, että noin neljäsosa oppilaista sopeutui kouluun hyvin viiden ensimmäisen kouluviikon aikana. Muilla oli sopeutumisvaikeuksia: psyykkisesti häiriintyneitä oli 20%, häiritseviä 19%, aggressiivisia 6%, huonosti motivoituvia 6%, hitaita 13%, opetuskeskusteluun osallistumattomia 14% ja viittaamattomia 16%. Pölkin (1985, 60-61) mukaan lasten vuorovaikutustyyppit ovat yhteydessä heidän sopeutumiseensa koulussa: aktiivisen konstruktiivisilla lapsilla ei ollut lainkaan sopeutumisongelmia, kun taas aroilla ja yksinäisillä sekä hyökkäävillä ensiluokkalaisilla oli merkittävästi enemmän sopeutumisongelmia. Pölkin tutkimus antaa selkeästi tuloksen, jonka mukaan kouluun sopeutumisen onnistumiseen ovat yhteydessä paitsi yhteistoimintataidot myös toverisuhteiden laatu ja määrä. Sosiaalinen asema voi näin ollen olla yhteydessä kouluun sopeutumisen helppouteen tai vaikeuteen.

### 3. LAPSI KOULUYMPÄRISTÖSSÄÄN

Tämän luvun tarkoituksena on käsitellä koulua fyysisenä ympäristönä, sosiaalisena ympäristönä sekä koulun erilaisia tavoitteita ja oppivelvollisuutta. Tarkasteltavat asiat ovat pohjana lasten koulua koskevien odotusten ja käsitysten tarkastelulle. Koulun alkaminen merkitsee lapselle astumista institutionaalisen kasvatuksen piiriin. Koulu on paikka, jossa yhteiskunta osallistuu lapsen oppimiseen ja kasvuun erilaisten organisatoristen ratkaisujen kautta. Koulu onkin Antikaisen (1993, 119) mukaan poikkeuksellinen sosialisointi- ja kasvatuksen toimintaympäristö, sillä se on tarkoituksellisesti suunniteltu kasvatusta ja oppimista varten.

Koulun tarkoitus organisatiossa on siis toteuttaa yhteiskunnan sille asettamat tehtävät. Organisaationaalisia muotoja ovat muun muassa koulurakenne, luokat ja luokkajaot, opetussuunnitelmat, opetuksen toteutus sekä arvostelu- ja järjestelmät. (Matilainen 1992, 25). Koulua voidaan tarkastella myös yhteisönä, joka muodostuu yksilöiden, opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksesta. Yhteiskunnan antamat tehtävät sekä koulun organisatorinen rakenne määräävät sen, millainen koulu voi olla. (Matilainen 1992, 25.)

Erätuuli ja Puurula (1990, 18) ovat määritelleet kouluympäristön ja opetusympäristön käsitteen hyvin kattavasti. Kouluympäristö on opetusympäristöä laajempi käsite ja siihen kuuluu koulurakennus kalustoineen ja välineineen sekä sosiaalinen ympäristö, jonka luovat kouluorganisaatiossa toimivat ihmiset. Erätuulen ja Puurulan (1990, 18) mukaan opetusympäristöön kuuluu puolestaan fyysinen opetusympäristö, pääasiassa luokka sekä sosiaalinen ympäristö, esimerkiksi oppilaat ja opettajat. Myös luokkailmasto kuuluu tähän, sillä ystävät ja ikätoverit motivoivat myös koulunkäyntiin. Opetussuunnitelma puolestaan on opetusympäristön päämuovaaja. Oppilaan kouluympäristön Erätuuli ja Puurula (1990, 19) erottavat vielä omaksi käsitteekseen ja tähän puolestaan kuuluvat kaikki edellä mainitut tekijät, kuten koulun fyysinen, sosiaalinen ja opetusympäristö. Käsitteiden tarkka jaottelu on tarpeen silloin, kun halutaan korostaa oppilaan asemaa omaa todellisuuttaan muovaavana yksilönä. Myös tässä tutkimuksessa on tarkoituksena korostaa lapsen asemaa oman todellisuutensa muovaajana. Tutkimuksessa halutaan selvittää lapsen omia käsityksiä ja odotuksia koulusta.

### 3.1 Koulun fyysinen ympäristö

Oppiminen tapahtuu aina jossakin tilassa, fyysisessä ympäristössä. Koulu luokahuoneineen muodostaakin paitsi sosiaalisen ja pedagogisen ympäristön, myös fyysisen ympäristön. Koulurakennus ympäristöineen on henkisen, fyysisen ja sosiaalisen ympäristösivistyksen tyysija. Se heijastaa kansakunnan kulttuuria sekä arvoja ja sitä voi kutsua pienoisyhteiskunnaksi. (Matilainen 1992, 25.) Kantolan (1989, 110) mukaan koulun fyysiseen ympäristöön kuuluu koulutie, koulurakennus pihoineen, koulua ympäröivät rakennukset ja luonnonmaisema. Ihatsu (1992, 82) on eritellyt fyysistä ympäristöä vielä tarkemmin. Hän mainitsee, että fyysiseen ympäristöön kuuluvat koulurakennuksen ja sen sijainnin lisäksi rakennuksen koko, muoto, tilajärjestelyt, julkisivu, sisustus sekä näistä virittyvä tunnelma.

Fyysistä ympäristöä pidetään yleensä itsestään selvytenä. Kuitenkin koulu voi jo pelkällä ulkokuorella kertoa persoonallisuudestaan ja elävyydestään tai sitten yksitoikkoisuudestaan ja monotonisista työtavoistaan. (Ihatsu 1992, 82.) Fyysinen ympäristö vaikuttaa ihmisiin sekä välittömästi että välillisesti. Välittömästi vaikuttavat tilajärjestelyt, pintarakennelmat, muodot, värit ja sijainti, jotka virittävät erilaisia tunteita, elämyksiä ja kokemuksia. Välillisesti se vaikuttaa erilaisten sosiaalisten prosessien kautta. (Happonen 1992, 114.) Viime aikoina on alettu puhua paljon kouluviihtyvyydestä ja -viihtymättömyydestä. Yhdeksi kouluviihtymättömyyden syyksi on esitetty koulun ulkoisia tekijöitä eli lähinnä koulun ympäristöä ja fyysistä tilaa.

Mannerheimin lastensuojeluliiton (1988) teettämän Koulunpihaprojektin tutkimustulokset osoittavat, että oppilaat kaikilla luokka-asteilla toivovat koulunsa pihalle enemmän kasvillisuutta. Tutkimuksessa (1988) haastatellut ala-asteikäiset lapset toivoivat viheralueiden lisäksi koulunsa pihalle erilaisia välineitä ja varusteita, kuten karusellin, tunnelin, kiipeilypuita, tynnyrijonon sekä enemmän keinuja. Lasten haastatteluista kävi myös ilmi, että sekä tytöillä että pojilla on tapana välituntisin liikkua paljon. Pojat hiihtävät, pyöräilevät sekä pelaavat jalkapalloa ja jääkiekkoa. Tytöt taas hyppäävät ruutua ja narua, luistelevat sekä juoksentelevat ympäriinsä. Ala-asteikäinen lapsi on fyysisesti hyvin aktiivinen ja hänelle tulisikin välitunnilla tarjota mahdollisuus työhön, yhdessäoloon, leikkiin sekä yksinoloon (Jokivuori, Honkanen & Puranen 1988, 45). Koulun pihan tulisikin sisältää riittä-



västi vapaata aluetta, jotta siellä olisi tilaa liikkua. Pihalle täytyisi piirtää myös erilaisia viivastoja ja ruudukkoja hyppyleikkejä varten. (Jokivuori ym. 1988, 45.)

Kantolan (1989, 114) mukaan koulussa viihtymättömyyteen vaikuttavat muun muassa liian suuri kouluyksikkö, tilojen ahtaus, työtilojen puuttuminen, heikko äänieristys, melu ja tasapaksut ympäristöt. Koulun fyysistä ympäristöä voitaisiin Kantolan (1989, 115) mukaan saada viihtyisämmäksi esimerkiksi koristelemalla seinät oppilaiden maalauksilla, käyttämällä oppilaiden koristelemia tuoleja ja kiinnittämällä muutenkin sisustukseen ja valoisuuteen huomiota. Kantolan (1989, 115) mukaan onkin tärkeää, että suunnittelijoiden ja maallikoiden viestintä paranee. Koulun suunnittelijoiden ja sen käyttäjien olisi tehtävä enemmän yhteistyötä. Ihatsun (1992, 82) mukaan viihtyisä ympäristö saa oppilaat tuntemaan, että hänet hyväksytään. Se myös virittää tilaa erilaisille esteettisille kokemuksille, tunnelmille ja tunteille. Silloin omista intresseistä lähtevä toiminta onnistuu.

Fyysinen ympäristö on kuitenkin sidoksissa kiinteästi sosiaaliseen ympäristöön. Horelli (1982, 12) tähdentää, ettei ole olemassa fyysistä ympäristöä ilman sosiaalista sisältöä. Sosiaalinen realisoituu fyysisessä tilassa, mikä aiheuttaa sen, että ihminen on aina vuorovaikutuksessa myös fyysisen ympäristön kanssa. Yhteiskunnallis-poliittisis-taloudelliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat myös ympäristön luonteeseen ja tätä kautta ihmiseen. (Horelli 1982, 36.) Tästä seuraa, että viihtyisä ympäristö ei ainoastaan tarkoita koulua fyysisenä ympäristönä vaan siihen liittyy myös koulun sosiaalinen ympäristö, koulun ilmapiiri. Kantolan (1989) mukaan ihmisten väliset suhteet merkitsevätkin koulussa viihtymiseen eniten.

Oppilaat viettävät kouluympäristössään keskimäärin 4-6 tuntia päivästään. Niinpä onkin tärkeää tarkastella koulun oppimisympäristöä mahdollisimman laajasti. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää, mitä koulua aloittavat oppilaat koulun fyysiseltä ympäristöltä odottavat ja mitä sillä käsittävät.

### 3.2 Koulun sosiaalinen ympäristö ja sosialisatio

Edellä todettiin, että yksi koulun yhteiskunnallisista tehtävistä on sosialisatio. Pietarisen ja Rantalan (1998, 225) mukaan sosialisatio tarkoittaa inhimilliseen

toimintaan liittyvän tiedon siirtämistä sukupolvelta toiselle. Sosiologian sosialisatio -käsite vastaa psykologian kehitys-käsitettä. Antikaisen (1993, 76) mukaan psykologit ovatkin määrittäneet ihmisen sosiaaliselle kehitykselle kaksi funktiota: 1. sosialisatiion eli muihin liittyminen ja 2. yksilöitymisen eli minätunteen ja persoonallisen identiteetin kehittymisen. Sosialisatio ei kuitenkaan tapahdu tyhjiössä, itsestään, vaan toiminnassa muiden ihmisten kanssa. Antikainen (1993, 76) korostaakin, että sosialisatio on vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Myös Hartup ja Laursen (1991, 253) toteavat, että suhteet muiden kanssa luovat kehykset tai tilanteet, joissa lapsi sosiaalistuu ohjauksen ja opettamisen sekä oppimisen kautta. Suhde kattaa heidän mukaansa joukon vuorovaikutustoimintoja, jotka muodostuvat kahden yksilön välille. Hartup ja Laursen erottavat (1991, 253) kolme erilaista opettamisen muotoa sosialisatioprosessissa: suora ohjaus, oppimisen auttaminen luomalla edellytykset oppimiselle sekä samastuminen.

Sosialisatiosta puhuttaessa erotetaan usein sen eri vaiheita. Puhutaan primaari- ja sekundaarisosialisatiosta. (Antikainen 1993, 77.) Primaarisosialisatio alkaa jo varhaislapsuudessa ja sen tuloksena muodostuu persoona ja identiteetti. Sekundaarinen sosialisatio painottuu myöhemmin ja se merkitsee sosiaalistumista rooleihin. Roolit puolestaan määräävät, kuinka ihmisen tulee tietyissä tilanteissa käyttäytyä. Puhutaan esimerkiksi oppilaan ja opettajan rooleista. Sekundaarisen sosialisatiion yksi keskeisempiä paikkoja on lapsen kouluympäristö.

Kouluikäiset lapset ovat vuorovaikutuksessa päivittäin lukuisten ihmisten kanssa. Hartupin ja Laursenin (1991, 255) mukaan vuorovaikutussuhteet voidaan jakaa vallan jakautumisen perusteella vertikaalisiin ja horisontaalisiin suhteisiin. Vertikaalinen suhde muodostuu lapsen ja tavallisesti aikuisen välille. Suhde on epätasa-arvoinen, sillä aikuisella on lasta enemmän tietoa ja valtaa. (Hartup & Laursen 1991, 255.) Vertikaalisena vuorovaikutussuhteena voidaan pitää esimerkiksi opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Opettajalla on valtaa ja tietoa enemmän kuin oppilaalla.

Horisontaalinen suhde muodostuu puolestaan yksilöiden välille silloin, kun näillä on saman verran sosiaalista valtaa. Nämä suhteet ovat vastavuoroisia, joissa yksilöt ovat samalla tasolla. (Hartup & Laursen 1991, 256.) Tällainen vuorovaikutussuhde on esimerkiksi kahden luokkatoverin välinen suhde. Molemmilla suhdetyypeillä on merkityksellinen asema yksilön kehityksessä ja sosialisaa-

tiossa. Vertikaaliset suhteet tarjoavat turvaa ja tukevat oppimista. Horisontaaliset suhteet mahdollistavat puolestaan esimerkiksi sosiaalisten taitojen harjoittamisen toisten samantasoisten oppijoiden kanssa. (Hartup & Laursen 1991, 256.)

Opettaja ja oppilaat muodostavat sosiaalisten suhteiden verkoston, joka toimii heidän oppimisympäristönään. Tällöin jokaisella on mahdollisuus kehittää omia sosiaalisia taitojaan. Koulu voidaankin nähdä hyvin monipuolisena sosiaalisten taitojen kehittäjänä. (Pietarinen ja Rantala 1998, 231.)

### 3.2.1 Opettajan toiminta ja merkitys

Opettaja vaikuttaa toiminnallaan kouluympäristön ja sen ilmapiirin muotoutumiseen ratkaisevasti. Pietarisen ja Rantalan (1998) mukaan opettajan vaikutus luokan sosiaaliseen ja pedagogiseen ilmastoon on ratkaiseva. Opettajan on pyrittävä kehittämään kouluympäristöä niin, että se tukee mahdollisimman hyvin lapsen tiedollista ja sosiaalista kehitystä. Tärkeää myös on, että opettaja tuntee oppilaidensa kehitysvaiheen ja -tason niin hyvin, että pystyy suunnittelemaan oppisisällöt oppilaiden kykyjä vastaaviksi. Opettajan suhtautuminen oppilaisiinsa ja hänen toimintansa luokassa vaikuttaa ensimmäisiin lasten saamiin koulukokemuksiin, jotka ovat tärkeässä asemassa koko koulunkäynnin kannalta.

Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1992, 198) esittävät Meigham ja Meighamin (1989) laatiman mallin opettajan roolin kehittymisestä. Mallissa esitetään myös eri aikoina olleet käsitykset oppijan roolista:

#### Oppijan roolit

oppija vastustaa tietoa

oppija on "tyhjä astia"

oppija on kasvava verso

oppija on asiakas

oppija on työtoveri

oppija on itsenäinen tutkija

#### Opettajan roolit

kurilla saatettava oppilas vastaanottavaiseksi

täytettävä oppilas tiedolla

koulutettava oppilasta kuin puutarhuri taimiaan

kuunneltava oppilasta

otettava oppilas yhteistyökumppaniksi

laadittava oppilaille

	yksityiskohtaisesti laadittu opetussuunnitelma, hänen kykijensä pohjalta
oppija on demokraattinen tutkija	opettajan annettava oppilaalle mahdollisuus oman opetussuunnitelman tekoon ryhmässä sekä päätöstentekoon

Opettaja voi asenteillaan luoda luokan kasvatusilmastoa ja hänen toiminnallaan on ilmastoon ratkaiseva merkitys. Brotherus, Hasari ja Helimäki (1990, 68) erottelevat kasvatusilmastoista kolme päätyyppiä, jotka ovat seurausta opettajan toiminnasta:

1. Johtajavaltainen eli autoritaarinen kasvatusilmasto: Vuorovaikutussuhde lapsen ja aikuisen välillä on riippuvuus- tai alistussuhde, jota kasvattaja vahvistaa palkkioin ja rangaistuksin. Huomio on kielteisten asioiden poiskitkemisessä. Lapsen käyttäytyminen on usein joko aggressiivista tai passivoitunutta.

2. Antaa mennä -kasvatusilmasto: Kasvattaja on luopunut kasvatusvastuustaan, eikä puutu aktiivisesti lasten toimintaan. Kasvatus toimii lapsen ehdoilla ja rajoja ei aseteta. Monesti lapsen käyttäytyminen on levotonta ja hajanaista.

3. Demokraattinen eli tasavertainen kasvatusilmasto: Lapsen ja aikuisen vuorovaikutussuhde on tasavertainen ja luottamuksellinen. Kasvattajan rooli on ohjaava, hän kuuntelee ja pyrkii ymmärtämään lasta. Päätökset tehdään yhdessä ja myös lasten mielipiteet huomioidaan. Lapset ovat avoimia, itseensä luottavia ja aloitteellisia.

Opettajan rooli on muuttunut entisestä tietolähteestä ja tiedonjakajasta oppilaslähtöisempään suuntaan. Hänen merkityksensä oppilaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana sekä opetusympäristöjen suunnittelijana on kasvanut. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12.) Opettajan toimintaan luokassa vaikuttaa suurelta osin hänen persoonansa, henkilöhistoriansa, ihmiskäsityksensä, kasvatusfilosofiansa, arvomaailmansa sekä pedagoginen että didaktinen näkemyksensä. Ahon (1985) mukaan monet mieltävät kuitenkin järjestyksen ja kontrollin säilymisen luokassa kaiken koulutoiminnan ehdoksi. Tästä syystä opettajaan kohdistuu vieläkin vaatimuksia järjestyksen ja työrauhan säilyttämisestä, jonka taas on todettu vaikuttavan opettajan toimintaan oppilaidensa kanssa. Opettajan työn kaksi perusulottuvuutta onkin määritelty usein koulunpidoksi,

jolloin opettaja on vastuussa oppimisesta, ja kurinpidoksi, jolloin opettaja on vastuussa sääntöjen noudattamisesta. (Aho 1985, 2-3.)

Nykyinen malli opettamisesta korostaa vuorovaikutteista opettamista ja oppimista, jota on kutsuttu yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi. Ahon (1998, 27) mukaan opettajan tulee kuitenkin ohjata oppilaita yhteistoiminnallisiin työskentelymuotoihin. Koulutulokkaan mielikuva oppimisesta on, että se on yksilöllistä ja opettajajohtoista työskentelyä. Tämä näkyy muun muassa heidän mielikuvastaan luokasta, jossa pulpetit ovat jonossa ja erillään toisistaan (Aho 1998, 27).

Tutkittaessa koulussa viihtymistä on opettajien merkitys oppilaiden ohella noussut merkittäväksi viihtymistä selittäväksi tekijäksi. Karin (1977) tutkimuksessa todettiin, että opettajat, oppilaat ja oppilas itse olivat merkittävästi yhteydessä koulussa koettuun viihtyvyyteen varsinkin kolmen ensimmäisen vuoden aikana. Ne opettajan ominaisuudet, jotka eniten vaikuttivat koulussa viihtymiseen olivat kyky tehdä asiat kiinnostaviksi, puheen selkeys, mielikuvitus sekä kyky ymmärtää lapsia. Vepsäläinen (1980) on myöskin tutkinut oppilaiden viihtyvyyttä koulussa ja toteaa, että koulutoverit ovat tärkein koulussa viihtymisen syy. Tämän jälkeen viihtyvyyttä selittävät eniten opettajat. Opettajan merkitys oppilaalle on siis varsin tärkeä.

Kolmasluokkalaisen kokemuksia koulusta ovat tutkineet muun muassa Kankaanranta ja Linnakylä (1993). Opettajan merkitys on oppilaan koulukokemuksissa ensiarvoinen. Oppilaan suhteesta opettajaan riippuu paljon se, millaiseksi oppilas kokee koko koulunkäynnin ja miten hän koulussa viihtyy. Lisäksi opettajan ja oppilaan suhteen laatuun liittyy se, mistä aineista oppilas koulussa pitää ja millaiseksi hän kokee itsensä oppijana. Opettajan oppilaalle osoittama henkilökohtainen huomio kouluajan ulkopuolella koettiin erittäin merkitykselliseksi. Oppilailta opettajan toiminnasta kysyttäessä säännöt ja rangaistukset olivat etusijalla, mutta kiitos ja kannustus jäivät taka-alalle. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 33.) Täten opettajan persoonallisuus ja toiminta heijastuvat luokan ilmapiirissä ja yksittäisten oppilaiden kokemuksissa. Tutkimuksista voikin päätellä, että ihmissuhteet ovat tärkeitä myös kouluviihtyvyyden kannalta.

### 3.2.2 Koulutovereiden merkitys

Edellä mainittiin koulutovereiden merkitys kouluviihtyvyyttä lisäävänä. Hartup (1982, 164) puolestaan korostaa ikätovereiden merkitystä lapsen sosiaalistajana. Hänen mukaan lapset ovat merkittäviä socialisaatioagentteja toisilleen, sillä ikätovereiden palkitsevalla vaikutuksella voidaan muodostaa monenlaisia sosiaalisia käyttäytymistapoja, muokata käyttäytymistä. Lisäksi ikätovereiden ohjauksella voidaan saada aikaan suuria kognitiivisia ja motivationaalisia muutoksia lapsessa.

Ikätovereiden kulttuurissa tasa-arvoisuus on socialisaation kulmakivi (Hartup 1982, 169). Lasten suhteet edistävät heidän sosiaalista kyvykkyyttään sekä sosiaalisuuden ja moraalien kehitystä. Hartup (1982, 165) toteaa lisäksi, että vähäiset suhteet ikätovereiden kanssa ennakoivat myöhempää neuroottisuutta, monenlaisia psykoottisia häiriöitä sekä häiriöitä sopeutumisessa. Koulun alkaminen vaatii lapselta sopeutumista uuteen koululaisen rooliin. Koulutoverit ja tutut ystävät voivatkin osaltaan helpottaa tätä uuteen rooliin sopeutumista.

Tutut ikätoverit ja ystävät voivat luoda turvaa oudoissa ja uusissa tilanteissa (Hartup ja Laursen 1991, 266). Tutkijat esittelevät Ipsan (1981) tekemän tutkimuksen, jossa lapsi jäi outoon tilanteeseen joko tuttujen tai vieraiden ikätovereiden seurassa. Lapset, jotka jäivät aikuisen lähdettyä vieraan ikätoverin kanssa kahden luokkahuoneeseen kokivat suurempaan jännitystä ja hermostuneisuutta kuin ne lapset, jotka jäivät kahden tutun ystävänsä kanssa. Tutkimus osoittaa tuttujen ja läheisten vertaissuhteiden merkitystä varsinkin uusissa ja oudoissa tilanteissa, joihin myös kouluun lähteminen epäilemättä kuuluu. Lapsen ystävien runsaus ja sosiaalinen asema ryhmässä voi osaltaan olla yhteydessä hänen koulua koskeviin odotuksiinsa ja ennen kaikkea mahdollisiin pelkoihin, joita kouluun lähtö voi aiheuttaa.

### 3.3 Oppivelvollisuus

Suomessa vallitsee yleinen oppivelvollisuus, joka koskee kaikkia Suomen kansalaisia. Yleisestä oppivelvollisuudesta säädettiin vuonna 1921 oppivelvollisuuslaki, joka on sittemmin korvattu kansakoululailla vuonna 1957 ja vielä peruskoululailla vuonna 1985. Oppivelvollisuus on totaalinen ja koskee kaikkia oppivelvollisuus-

ikäisiä. Varhaisempien oppivelvollisuutta koskevien lakien mukaan voitiin tiettyjä ryhmiä vapauttaa oppivelvollisuudesta, mutta nykyisen oppivelvollisuuden mukaan ketään ei vapauteta siitä. (Arajärvi 1994, 115; Toivonen, Hamid & Kempainen 1995, 92.)

Oppivelvollisuus ja sen sisältö määritellään nykyään peruskoululailla. Oppivelvollisuuden säätely näkyy peruskoululain pykälissä 32-34, joissa säädetään oppivelvollisuuden täyttämistä silloin, kun oppivelvollisuus täytetään käymällä peruskoulua. Oppivelvollisuuden sisältö taas määritellään peruskoulun opetuksen sisältöä koskevien lakien ja määräysten perusteella. Yleinen sisällön luonnehdinta on, että peruskoulu antaa kansalaisille tarpeellista yleissivistävää peruskoulutusta. (Arajärvi 1994, 127; Pkl 1983 32-34 §.)

Oppivelvollisuuden suorittaminen alkaa peruskoululain mukaan sen kalenterivuoden syyslukukauden alussa, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus kestää peruskoulun suorittamisen ja oppivelvollisuuden täyttämisen ajan tai korkeintaan kymmenen vuotta. Oppivelvollisuus on säädetty vuoden tai kaksi pidemmäksi kuin peruskoulun pituus, jotta oppivelvollinen suorittaa peruskoulun viivästyksistä huolimatta. Oppivelvollisen on käytävä peruskoulua tai hänen on muuten saatava vastaavaa opetusta muussa oppilaitoksessa tai kotona. Oppivelvollisuus on täytetty, kun oppivelvollinen on käynyt peruskoulun, muutoin suorittanut vastaavan oppimäärän tai täyttänyt 18 vuotta, vaikka ei olisikaan suorittanut koko peruskoulua. (Arajärvi 1994, 127; Pkl 1983 32-34 §; Toivonen ym. 1995, 92-93.)

Oppivelvollisuudesta huolimatta Suomessa ei ole koulunkäyntipakkoa. Peruskoulua vastaavat tiedot on tosin hankittava, jotta oppivelvollisuus täyttyy. Tiedot voidaan hankkia esimerkiksi muissa oppilaitoksissa, kotona tai kotiopetuksella, sairaalassa, päiväkodissa tai kansalaisopistossa (Toivonen ym. 1995, 93), jos tilanne sitä vaatii.

Peruskoululain (1983) 35. pykälän mukaan oppivelvollisella lapsella on oikeus käydä peruskoulua ja saada opetusta. Tämä oikeus saada peruskouluopetusta on niin sanottu subjektiivinen oikeus, joka takaa koulunkäyntioikeuden. Opetukseen pääsemiselle ei saa asettaa muita kuin asiallisesti hyväksytyjä esteitä: perusopetuksessa rajoitukset voivat koskea vain ikää. Oikeus opetukseen sisältää myös suojan opetuksesta erottamiseen ja poistamiseen, joka tulee kyseeseen tilanteissa, joissa muiden oikeus opetukseen alkaa häiriintyä. (Arajärvi

1994, 77-78.) Oikeus opetukseen asettaa vaatimuksia myös sekä opetukselle että opettajan työlle.

Oppivelvollisuus on yhteiskunnan kannalta välttämätön, koska yhteiskunnan säilyminen edellyttää kehittymistä ja tiedon määrän kasvu valikoimista. Oppivelvollisuuden katsotaan yksilön ja yhteiskunnan kannalta niin perustavanlaatuisia taitoja tuottavaksi, että velvollisuus on asetettu perustuslakiin (Arajärvi 1994, 129). Koulutuksen merkitys on yksilölle ja yhteiskunnalle kolmiosainen: sosiaalistaminen, sivistäminen ja ammattitaidon tuottaminen (Arajärvi 1994, 234-235). Sosiaalistamisessa yhteiskunnan normit ja arvot siirretään sukupolvelta toiselle. Sivistäminen ja ammattitaidon tuottaminen ovat taas omalla tavallaan takaamassa yhteiskunnan tuotantokykyisyyttä. Koulutuksella on siis säilyttävä tehtävä ja välillisesti myös tuotantotehtävä yhteiskunnassamme.

Tutkimuksemme kannalta on tärkeää käsitellä oppivelvollisuutta, koska se määrää lapsen elämää: hänen siirtymistään lapsesta oppilaaksi, esikoululaisesta oikeaksi koululaiseksi. Tutkimuksessa kysymme lapsilta kouluodotusten lisäksi myös syytä siihen, miksi lasten pitää käydä koulua. Oppivelvollisuus ja oikeus opetukseen olivat osittain tämän kysymyksen taustalla, joten käsitelimme näitä asioita saadaksemme perspektiiviä lasten vastauksiin.

### 3.4 Koulun tehtävä ja tavoitteet

Tutkimuksemme aiheena on lasten odotukset ja käsitykset koulusta sekä näiden yhteys sosiaaliseen asemaan. Tästä seuraa, että on syytä tarkastella niitä odotuksia ja tavoitteita, joita koulu puolestaan on asettanut lasten osalle. Koulu pystyy sekä näkyvillä että piilevillä tavoitteillaan ja odotuksillaan vaikuttamaan lapseen ja hänen toimintaansa koulussa.

Koululla on monta tehtävää ja tavoitetta, joista osa on piileviä ja osa julkisia. Kuten kirjoitimme edellä, koulun tehtävä ja merkitys yksilölle ja yhteiskunnalle on sosiaalista, sivistää ja tuottaa ammattitaitoisia yhteiskunnan jäseniä. Kari (1994) kirjoittaa kirjassaan *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*, että yleissivistävän koulutuksen tärkeimpiä päämääriä on vallitsevan kulttuurin ja kulttuuriperinnön säilyttäminen ja siirtäminen kasvavalle sukupolvelle. Näin tapahtuessa yksilö olisi integroitunut kulttuuriin - sen arvoihin, tapoihin, tietoihin ja taitoihin - mahdol-



lisimman hyvin. (Kari 1994, 93.) Nämä koulun tehtävät ovat muotoutuneet yhteiskunnan tarpeista ja ne ovat välttämättömiä sille, että yhteiskunta säilyisi samantyyppisenä kuin ennenkin. Kyseiset koulun tehtävät ovat niin kutsuttuja piilotavoitteita, joita kukaan ei varsinaisesti toteuta, mutta jotka silti toteutuvat koulussa.

Koulun tärkein tehtävä on yleissivistyksen tarjoaminen. Yleissivistykseen kuuluu Toivosen ym. (1995, 195-196) mukaan aktiivisuuden, joustavuuden, luovuuden ja kehittyneen omanarvontunnon kasvattaminen suomalaisissa nuorissa. Peruskoulun tehtävänä on sivistyksen lisäksi edistää oppilaitensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, johon kuuluu fyysinen, älyllinen, psyykinen ja sosiaalinen puoli (Arajärvi 1994, 176). Lisäksi sen tehtävänä on tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista, luoda edellytykset sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle sekä ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot näitä tehtäviä toteutettaessa. Myös oppimisvalmiuksien kehittäminen on peruskoulun yksi tärkeistä tehtävistä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994,11-12.) Peruskoululain (1983) toisessa pykälässä on myös lueteltu kasvatustavoitteita, joita peruskoulun tulee noudattaa. Peruskoulun on pyrittävä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi peruskoulun tehtävänä on kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Pkl 1983 § 2.)

Kankaanranta ja Linnakylä (1993, 11) ovat tehneet tutkimuksen, jossa peruskoulun kolmannella luokalla olevilta oppilailta kysyttiin koulun tehtävää. Oppilaiden mielestä koulun tehtävänä on ensisijaisesti perustaitojen ja uusien tietojen opettaminen sekä koulua että elämää varten. Myös koulu sosiaalisen kasvun paikkana koettiin tärkeäksi. Oppilaiden esittämien näkökantojen perusteella peruskoulun kasvatustavoitteet ja tehtävät ovat kaukana oppilaan arjesta.

Nämä koulun tehtävät ja tavoitteet ovat yleisiä periaatteita, jollaiseksi koulun tulisi oppilaansa kasvattaa. Koska opetus on tavoitteellista toimintaa, kouluilla on valtakunnallisten tavoitteiden lisäksi omat tavoitteensa. Nämä tavoitteet näkyvät koulujen laatimissa opetussuunnitelmissa. Näkyvien tavoitteiden ohella koulussa toimii myös niin sanottu piilo-opetussuunnitelma, joka omalta osaltaan muovaa koulun opetusta ja toimintaa.

### 3.4.1 Opetussuunnitelma

Monimuotoisessa ja vaativassa kasvatustehtävässä ja toiminnan kartoittamisessa käytetään apuna opetussuunnitelmaa, jonka kunnat laativat yleisten valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelman perusteissa on opetushallituksen määräyksiä kasvatusta ja opetustyön päämääristä ja keskeisistä toimintaperiaatteista (Toivonen ym. 1995, 70). Kukin koulu laatii vuosittain oman työsuunnitelmansa tämän kunnan opetussuunnitelman pohjalta ja toteuttaa sitä luokan ja yksittäisen oppilaan osalta. (Kari toim. 1994, 88; Malinen 1992, 32-33.)

Peruskoululaissa on myös opetussuunnitelmaa koskevia määräyksiä. Opetuksen pitäisi pääasiassa olla samansisältöistä kaikille peruskoulun alasteen oppilaille, jonka vuoksi koulut tekevät opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelma on hallinnollinen asiakirja, joka sisältää koulun toiminnan tavoitteet ja sisällöt sekä arvioinnin perusteet. Näitä tavoitteita on pyrittävä saavuttamaan yhdessä oppilaiden, heidän huoltajiensa, rehtorin, opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma on ohjeellinen esitys yleisistä tavoitteista ja sisältöalueista. Jokainen kunta ja koulu joutuu sen perusteella tekemään itselleen sopivan opetussuunnitelman, jossa otetaan huomioon paikkakunnan ja koulun erityispiirteet. (Toivonen 1995, 65-66.)

Opetussuunnitelmaa tehtäessä päätetään oppiaineiden opetuksen ja tuntimäärien sijoittamisesta opetusohjelmaan, eri aineiden aloitusluokkatasot sekä valinnaiset aineet. Opetussuunnitelmaan sisällytetään myös useissa oppiaineissa opetettavia ja muussa koulutyössä huomioitavia aihekokonaisuuksia, joita ovat kansainvälisyys-, kuluttaja-, liikenne-, perhe- ja terveyskasvatus sekä tietotekniikan käyttötaito, viestintä-, ympäristö- ja yrittäjyyskasvatus. Näitä aihekokonaisuuksia koulu voi toteuttaa integroimalla eri oppiaineita, teemoina tai projekteina. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Opetussuunnitelma on kuitenkin pohjimmiltaan ainejakoinen ja siinä ilmenevät eri aineiden painotukset, tavoitteet ja suositukset. Peruskoululain (1983) pykälässä 27 selvitetään opetussuunnitelman ainejakoa seuraavasti: ”Peruskoulun opetussuunnitelmaan tulee sisältyä, sen mukaan kuin asetuksella säädetään, äidinkieltä, toista kotimaista kieltä, vieraita kieliä, ympäristöoppia, kansalaistaitoa, uskontoa, historiaa, yhteiskuntaoppia, matematiikkaa, fysiikkaa,

kemiaa, biologiaa, maantietoa, liikuntaa, musiikkia, kuvaamataitoa, käsityötä, teknistä työtä, tekstiilityötä ja kotitaloutta. Lisäksi opetussuunnitelmaan tulee sisältyä oppilaanohjausta.” (Pkl 1983 27 §.)

Opetussuunnitelman lähempi tarkastelu on perusteltua, koska sen sisältöjen kautta pystymme analysoimaan ja tulkitsemaan lasten haastatteluissa antamia vastauksia. Opetussuunnitelman sisältö tarjoaa meille pohjan, jonka avulla voimme vertailla saamiamme vastauksia niihin asioihin ja sisältöihin, joita koulu lapselle tarjoaa. Koska nämä edellä mainitut oppiainejaot koskevat koko peruskoulua, siis myös yläastetta, on alkuopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman lähempi tarkastelu paikallaan: ovathan tutkimuksemme lapset alkuopetuksen piirissä siirtyessään kouluun.

Lapsen ensimmäiset kouluvuodet ovat erittäin tärkeä vaihe hänen elämässään. Silloin lapsi saa ensimmäiset kokemuksensa koulusta ja muodostaa asenteensa koulua kohtaan. Ensimmäisinä vuosina olisi erityisen tärkeää tukea lapsen oppimista ja itsetuntoa, motivaatiota koulua kohtaan ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset, koska sillä on kauaskantoisia merkityksiä. Alkuopetuksessa onkin keskeistä, että lapsi oppii luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42).

Alkuopetuksen yleisessä opetussuunnitelmassa tavoitteena ensimmäisten kouluvuosien osalta on, että

- lapsesta kehittyy myönteisen minäkuvan omaava, fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti tasapainoinen yksilö,
- lapsella on mahdollisuus kasvaa oma-aloitteiseksi, itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi,
- lapsi oppii huomioimaan toiset ihmiset ja hyväksyy heidän erilaisuutensa,
- lapsi ymmärtää yhteisesti sovittujen sääntöjen merkityksen ja oppii toimimaan ryhmän jäsenenä,
- lapsi arvostaa omaa ja toisten työtä,
- lapsi suunnittelee työskentelyään, asettaa tavoitteita itselleen, etsii uusia ratkaisuja sekä pystyy vähitellen arvioimaan ja perustelemaan valintojaan,
- lapsi omaksuu perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia oppimisen eri alueilta edellytystensä mukaisesti

-säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen sekä uskaltaa rohkeasti ja luovasti kohdata uudet oppimishaasteet. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42; ks. myös Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus 1988, 4.)

Alkuopetuksessa lähtökohtina ovat lapsen yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen ja ryhmän jäseneksi kasvaminen. Opetuksessa ja oppimisessa tulisi olla mukana elämänläheisyyden, elämyksellisyyden, toiminnallisuuden ja leikinomaisuuden. Oppimisympäristön tulisi olla ilmapiiriltään myönteinen, kannustava ja avoin, jotta turvallinen vuorovaikutus voisi toteutua. Alkuopetuksessa oppiaineiden pääpaino on äidinkielellä, jossa harjoitellaan lukemista ja kirjoittamista. Muita aineita ovat matematiikka, ympäristöoppi, uskonto tai elämäkatsomustieto, käsityö, kuvaamataito, musiikki ja liikunta. (Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus 1988, 39-87.) Alkuopetuksessa on pidetty tärkeänä opetuksen eheyttämistä, jolloin lapsi saa asioista kokonaisvaltaisemman ja eheämmän kuvan. Asioiden liittäminen lapsen omaan kokemuspiiriin auttaa oppimista.

### 3.4.2 Piilo-opetussuunnitelma

Koulussa opitaan paljon muutakin kuin lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan tai toimimaan ryhmässä ja ottamaan vastuuta. Siellä opitaan asioita, joita ei näy missään tavoitteissa, mutta joita jatkuvasti piilevästi opetetaan lapsille. Näitä julkilausumattomia vaatimuksia, joita lapsille luokahuoneessa asetetaan, kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. Tämä käsite tarkoittaa lähinnä peruskoulun virallisen opetussuunnitelman ohella kouluissa toteutettavaa epävirallista, usein tiedostamatonta, opetussuunnitelmaa (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 39). Piilo-opetussuunnitelma -käsitteeseen liittyviä vaatimuksia ovat esimerkiksi täsmällisyys, hiljaa istuminen, odottaminen, omien kokemusten poissulkeminen, annettujen tehtävien kanssa puuhaaminen ja pitkäjännitteisyys, työn ja vapaa-ajan erottaminen (Broady 1986, 33).

Bauerin ja Borgin tekemän tutkimuksen (Broady 1986, 98) mukaan oppilaat olivat kohdanneet luokassa seuraavia vaatimuksia: työskennellä yksilöllisesti, olla tarkkaavainen, osata odottaa, hallita itseään motorisesti ja verbaalisesti, unohtaa oma kokemusmaailmansa ja alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin (ks. myös Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 36). Nämä vaatimukset

liittyvät myös piilo-opetussuunnitelmaan. Piilo-opetussuunnitelma sisältää kaikki koulun elämän eri muodot, ulkoiset järjestelyt, opettajien ja oppilaiden väliset suhteet sekä oppilaiden keskinäiset suhteet (Uusikylä & Kansanen 1988, 10). Piilo-opetussuunnitelmassa ilmenee opettajien erilainen henkilöhistoria, ihmiskäsitys ja -kuva, kasvatustilafilosofia, arvomaailma sekä yhteiskunnallinen näkemys (Brotherus ym. 1990, 39), jotka vaikuttavat taustatekijöinä kasvatustyöhön.

Piilo-opetussuunnitelma ilmenee yleensä vakiintuneina käytäntöinä, jotka ovat usein kätkeytyä. Näistä piilevistä käytännöistä keskeisimpiä ovat aikaan, tilaan ja rituaaleihin sekä näiden välisiin suhteisiin liittyvät toiminnot (Kivinen ym. 1985, 12). Nämä tekijät määrittävät monesti luokkahuoneen käytäntöjä.

1. Aika: Koulu pakottaa oppilaat mukautumaan ajallisesti tiettyyn etukäteen suunniteltuun aikasarjaan, jossa eri opetussisällöt seuraavat toisiaan tarkasti mitoitettuina ajallisina jaksoina. Ajallinen toisto säilyy koko peruskoulun ajan ja oppilaat joutuvat alistamaan ja jaksottamaan omat tarpeensa tämän rytmien mukaan. Tämä aiheuttaa kiireen ja stressin tuntua toimintoihin. (Kivinen ym. 1985, 13.)

2. Tila: Lapset oppivat jäsentämään maailmansa erilaisten tilojen avulla, esimerkiksi luokka, vessa, ruokasali, käytävä, joille aikuiset antavat erityisen merkityksen. Tällöin lapsi ei opi antamaan ympäristölleen omaehtoista merkitystä, vaan häntä ohjaillaan ulkoapäin. Lapsi oppii jäsentämään itseään ympäröivän tilan jaottelun osaksi ja oppii asemansa tietyllä tavalla organisoidussa esinemaailmassa, esimerkiksi oman paikkansa pulpetissa. Koulu on eristetty ulkomaailmasta omaksi laitoksekseen, johon oppilas ei ole koulupäivän aikana juuri yhteydessä. (Kivinen ym. 1985, 17.)

3. Rituaalit: Oppilas sosiaalistuu omaan rooliinsa, noudattaa ohjeita ja oppii koulun tavat, esimerkiksi odottamisen ja viittaamisen. Luokkahuoneen järjestyksen kontrolloimisen perustana toimii kirjoittamaton laki säännöistä ja toimintatavoista, jotka liittyvät kouluun ja oppimiseen. Oppilaan on pystyttävä kontrolloimaan puheitaan, ääntään ja liikettään. Tämä hänen on omaksuttava, jotta hän voi toimia normaalisti ja selviytyä koulumaailmassa. (Kivinen ym. 1985, 21.)

Mielestämme on erittäin tärkeää tarkastella piilo-opetussuunnitelmaa, koska tutkimme, mitä lapset tietävät ja mitä he odottavat koulunkäynnistä. Piilo-opetussuunnitelma sisältää niitä asioita, joista lapset kuulevat ensimmäiseksi vanhemmiltaan ja sisaruksiltaan koulusta. Kankaanrannan ja Linnakylän (1993)

tutkimuksen mukaan oppilaat kuvailivat koulua yleisesti eli sitä, millaista heidän mielestään koulussa oli sekä tuntijärjestystä, opettajia ja itseään oppijana. Koulun käytäntöjä kysyttäessä painottuivat vastauksissa lukujärjestys, rutiinit ja opettajan käskyjen totteleminen. Oppilaat tiesivät jo ennalta, mitä heiltä odotettiin missäkin tilanteessa. Tärkein paikka koulussa oppilaille oli oma luokka, johon kuuluu oma opettaja ja luokkakaverit. Tutkimus osoitti, että ajan, tilan ja rutiinien siteet, toisin sanoen piilo-opetussuunnitelman keskeisimmät alueet, olivat todella vahvat. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 10-32.)

Piilo-opetussuunnitelmaa on perusteltua käsitellä myös siksi, että sillä on monesti voimakkaampia vaikutuksia oppilaisiin kuin virallisella opetussuunnitelmalla. Piilo-opetussuunnitelman vaikutukset vaikuttavat lapseen läpi kouluajan johdonmukaisesti ja ne perustuvat koulun interaktiosuhteiden säännöstöön. Koulun arkisissa käytännöissä lapsi tulee tiedostamattaan oppineeksi oman kehityksensä mahdollisuudet ja rajat (Kivinen ym. 1985, 7). Koulu ja piilo-opetussuunnitelma muokkaavat lapselle kaksi roolia: yksityisminän ja oppilaan roolin, joiden kanssa lapsella voi joskus olla ongelmia. Tämä identiteetin tietynlainen kaksijakoisuus ja siitä johtuva epäselvyys omasta itsestään saattaa heijastua lapsen minäkäsitykseen ja sitä kautta sosiaalisiin suhteisiin ja asemaan toveripii-rissä.

Koska piilo-opetussuunnitelman vaatimukset kytkeytyvät suoraan opetukseen: aikaan, opetuksen sisältöön, opetustilaan, oppilaiden lukumäärään sekä opetusryhmän koostumukseen- ja siihen kuinka koulu instituutiona toimii, siitä on vaikea ja jopa mahdoton päästä eroon (Broady 1986, 115). Piilo-opetussuunnitelmalla on myös yhteiskunnallisia funktioita. Tällä tarkoitetaan sitä, että koulu säilyttää oppilaita, valikoi ja sosiaalistaa tavalla, joka kehittää ja ylläpitää vallitsevia valtasuhteita, luokkarakenteita, pääsyä työmarkkinoille, työnjakoa ja lopuksi yhteiskuntajärjestystä kokonaisuudessaan. (Broady 1986, 127.) Yhteiskunnan kannalta piilo-opetussuunnitelma toimii hyvin, koska sen vallitessa ei tapahdu muutoksia, jotka saattaisivat muuttaa yhteiskunnan rakenteita.

## 4. SUHTAUTUMINEN KOULUUN, KOULUA KOSKEVAT KÄSITYKSET JA ODOTUKSET

Lapsi viettää koulussa suuren osan päivästä ja koulu onkin kodin ohella lapselle merkittävä kasvu- ja kehitysympäristö. Antikaisen (1993, 29) mukaan koululaitos pystyy toteuttamaan yhteiskunnan sille asettamia tavoitteita ainoastaan silloin, kun yksilöt ovat tähän toimintaan kyllin motivoituneita ja se vastaa heidän tarpeitaan. Lisäksi Kääriäisen (1980, 81) mukaan koulunkäynnin alkuun liittyvät kokemukset ovat oppilaan persoonallisuuden kannalta hyvin keskeiset ja ne leimaavat usein koko peruskoulu-aikaa.

Tätä taustaa vasten ajatellen ei liene yhdentekevää, millaisia asenteita, käsityksiä ja odotuksia lapsilla on koulusta. Tässä yhteydessä on perusteltua käsitellä tutkimuksia, jotka koskevat lasten ja nuorten suhtautumista kouluun sekä käsityksiä ja odotuksia koulusta. Luovathan nämä tärkeää taustateoriaa omalle tutkimuksellemme esikoululaisten koulua kohtaan ilmenevistä käsityksistä ja odotuksista.

### 4.1 Suhtautuminen kouluun

Useiden tutkimusten mukaan (Aho 1990, 1993; Jaalas 1997; Kääriäinen 1980, 1986; Uusikylä & Kansanen 1988) koulun alussa oppilas suhtautuu myönteisesti koulun käyntiin. Aho (1990, 116-118) toteaaakin, että nuorimmilla oppilailla on selvästi myönteisempi asennoituminen kouluun kuin vanhemmilla oppilailla.

Ahon (1993, 76) mukaan ensimmäisen luokan oppilas on kiinnostunut koulunkäynnistä ja tulee mielellään kouluun. Koulutulokas pitää lukemisesta ja kirjoittamisesta ja haluaa kotitehtäviä. Välitunnit koetaan kuitenkin oppitunteja mieluisemmiksi. Opettajalla on tärkeä merkitys seitsemän vuotiaan kehityksessä ja opettajaa halutaankin miellyttää. (Aho 1993, 76.)

Lapsen vanhetessa ja opiskelun edetessä kouluun suhtautuminen kuitenkin muuttuu yhä kielteisemmäksi (Aho 1990, 1993; Kääriäinen 1980, 1986; Uusikylä & Kansanen 1988). Tutkimusten mukaan kouluasenteet muuttuvat koulun alettua tasaisesti negatiivisemmiksi. Tutkijat ovat kuitenkin eri mieltä siitä,

milloin tämä ratkaiseva asennemuutos tapahtuu. Ahon (1993, 178) mukaan suhtautuminen kouluun muuttuu ensimmäisenä kouluvuonna merkittävästi kielteisemmäksi, kun taas kolmannen ja neljännen luokan välillä asennemuutos on vähäisempi. Uusikylän ja Kansanen (1988, 46-47) tutkimustulokset taas osoittavat, että tyytyväisyys kouluun vähenee merkittävästi kolmannen ja neljännen luokan välissä. Kääriäisen (1986, 181) mukaan kouluasenteet ovat myönteisimmillään toisen luokan aikana, jonka jälkeen asenteet koulua kohtaan muuttuvat kielteisemmiksi. Kolmannelta neljännelle luokalle siirryttäessä tilanne kuitenkin tasaantuu. Pietarisen (1998, 90) tutkimuksen mukaan taas kouluun suhtaudutaan vielä myönteisesti vielä kuudennella luokallakin, ennen yläasteelle siirtymistä. Tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että pojat suhtautuvat tyttöjä kielteisemmin kouluun ja että kouluun suhtautuminen muuttuu ajan myötä kielteisemmäksi.

Uusikylän ja Kansanen (1988, 42) mittavassa tutkimuksessa, jossa otos oli 2111 ala-asteen oppilasta, kävi ilmi, että oppilaat ovat melko tyytyväisiä koulun käyntiin. Uusikylä & Kansanen (1988, 49) ovat jakaneet koulun formaaliin ja informaaliin osaan. Nimenomaan tyytyväisyys koulun formaalista puolta edustaviin tekijöihin, kuten opettajia, työkirjoja, kokeita ja läksyjä kohtaan aleni suoraan viivaisesti lasten vanhetessa. Koulun informaaleihin, epämuodollisiin tekijöihin eli välitunteihin, omaan luokkaan ja toverisuhteisiin lapset olivat erittäin tyytyväisiä. Tutkijat tulkitsevat tulosta niin, että oppilaille muodostuu jo varhain kuva koulusta työpaikkana, johon perustuu formaalinen, lähinnä suorituksiin perustuva ulottuvuus. Toisena koulun ulottuvuutena on tutkijoiden mukaan informaalinen, lähinnä toverisuhteisiin liittyvä ulottuvuus. Koulun informaalisiin tekijöihin ei liity suoritusvaatimuksia ja tyytyväisyys näihin onkin yhteydessä kykyyn sopeutua kouluyhteisöön. (Uusikylä & Kansanen 1988, 75.)

#### 4.2 Suomalaislasten koulussa viihtyminen

Kouluviihtyvyyttä on vaikea yksiselitteisesti määritellä. Usein on korostettu käsitteen emotionaalista merkitystä (Kari 1977). Olkinuoran (1983) mukaan kouluvihtyvyys on koko senhetkisen koulunkäynnin mielekkyyden affektiivinen komponentti. Kannaksen, Välimaan, Liinamon ja Tynjälän (1995, 131) mukaan tällä tarkoitetaan oppilaiden omien tarpeiden, asenteiden ja tunnetilojen suhdetta koulun



arjessa toteutuvien toimintojen ja muiden kokemusten merkittävyyteen sekä tyydyttävyyteen. Kouluviihtyvyyttä voidaankin kuvata subjektiiviseksi tuntemukseksi, jolla on juurensa yksilön kokemuksissa.

WHO -koululaistutkimuksessa selvitettiin vuosina 1993 ja 1994 Euroopan 22 maan sekä Kanadan lasten ja nuorten yleistä koulussa viihtymistä useiden kysymysten avulla. Valtaosa vertailumaiden nuorista piti koulusta hyvin paljon. (Kannas ym. 1995, 131). Eniten koulunkäynnistä pidettiin Grönlannissa, Latvias- sa, Saksassa, Norjassa, Puolassa, Tanskassa, Kanadassa ja Ruotsissa. Suomalaiset tytöt sijoittuivat maiden välisessä tarkastelussa hieman keskivälin alapuolel- le, mutta suomalaiset pojat suhtautuivat koulunkäyntiin erittäin kielteisesti, sillä vain israelilaiset pojat suhtautuivat koulunkäyntiin kielteisemmin. (Kannas ym. 1995, 133). Kouluviihtyvyys väheni lähes kaikissa maissa iän myötä.

WHO -koululaistutkimuksen mukaan oppilaat pitävät koulua hyödyllisenä ja tärkeänä asiana, mutta sen sijaan motivoituminen siellä työskentelyyn on heikkoa (Liinamo & Kannas 1995, 127). Syitä viihtymättömyyteen voidaan Kannaksen ym. (1995, 144) hakea koulun opettaja-oppilaisuhteista. Lapset eivät koe saavansa ilmaista omia mielipiteitään riittävästi. Lisäksi he kaipaivat enem- män kannustusta opettajalta sekä valtuuksia vaikuttaa omiin asioihin (Liinamo & Kannas 1995, 127-128). Aikaisemmassa luvussa Koulu sosiaalisena ympäristönä on jo todettu sosiaalisten suhteiden merkitys koulussa viihtymiselle. Sosiaaliset suhteet näyttelevätkin merkittävää osaa myös viihtymättömyyden syitä selvittä- essä. Suomalaisen koulun tulisi kehittää ennen kaikkea itseluottamusta ja sosiaa- lisia taitoja, mutta näiden ominaisuuksien kehittämisessä koulu useiden suoma- laisten mielestä epäonnistuu (Clarkson 1995). Tästä voidaan myös hakea var- mastikin yhtä syytä koulussa viihtymättömyydelle.

#### 4.3 Käsitykset koulusta

Lasten käsitykset koulusta osoittavat, millaista tietoa heillä koulusta on ja millai- nen koulu heidän mielestään nykyisin on. Hirsjärven (1983, 103) mukaan käsitys on henkinen muodoste, niin sanottu tajunnan elementti. Käsitykset voivat olla joko tiedollisia tai arvostavia. Tiedolliset käsitykset voidaan puolestaan jakaa tietoa kuvaaviin käsityksiin ja uskomuksiin. (Hirsjärvi 1983, 103.) Syrjälän ym. (1994,

117) mukaan käsitys on alati muuttuva, dynaaminen konstruktio, jonka varassa ihminen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota.

Jaalas (1997) on tutkimuksessaan kuvannut esikoululaisten ja ensimmäisellä luokalla olevien oppilaiden käsityksiä koulusta. Hän on jakanut koulua koskevat käsitykset neljään eri teema-alueeseen: koulun materiaallinen ja fyysinen ympäristö, koulun aikuiset ja oppilaat, koulun toiminta ja opiskelu koulussa sekä suhtautuminen koulunkäyntiin. Jaalaksen (1997) mukaan käsitykset koulusta olivat vielä esikoululaisilla hyvin jäsentymättömiä ja ylimalkaisia, mutta tarkentuivat luonnollisesti koulun alettua.

Opettajan roolista esikoululaisilla oli kuitenkin jo selvä kuva: opettaja opettaa (Jaalas 1997, 53). Myös koulun toiminnasta kouluun lähtevillä lapsilla oli selkeä näkemys: koulussa opetellaan heidän mielestään erilaisia taitoja, kuten lukemista, kirjoittamista ja laskemista (Jaalas 1997, 60). Oppiaine oli kuitenkin lapsille vielä vieras käsite, sillä sen sisältöä ei vielä täysin ymmärretty. Puolet lapsista osasi kertoa koulun tarkoituksen, joka heidän mielestään on oppiminen. Kääriäisen (1986, 212) tutkimuksen mukaan lähes kaikki ensimmäisen luokan oppilaat pitävät opiskelua hyödyllisenä ja kiinnostavana. Lisäksi useimmat oppilaat pitävät lukemisesta ja kirjoittamisesta.

Uusikylän ja Kansanen (1988) oppiaineita koskevan tutkimuksen mukaan taitoaineista liikunta, käsityö ja kuvaamataito ovat oppilaille mieluisia aineita. Äidinkieli ei oppilaiden mielestä ole kovin mukava aine, sen sijaan matematiikka on oppilaiden mielestä kiinnostavaa ja hauskaa varsinkin alemmilla luokilla. Kouluvuosien myötä matematiikka kuitenkin muodostuu epämieluisaksi, mutta hyödylliseksi oppiaineeksi. (Uusikylä ja Kansanen 1988, 42.) Uskonto on koulutuloikkaiden ryhmää lukuun ottamatta koettu hyödyttömäksi ja epämieluisaksi aineeksi. Vieraan kielen ja luonnontieteen suosio on tutkimuksen mukaan keskitasoa. (Uusikylä ja Kansanen 1988.) Oppiaineiden suosio jakautuu selvästi sukupuolen mukaan. Tytöt pitävät musiikista, äidinkielestä, kuvaamataidosta, käsityöstä, kielistä ja biologiasta, pojat taas liikunnasta, matematiikasta ja maantiedosta. (Uusikylä ja Kansanen 1988, 43.) Tutkijoiden mukaan muodostuu jo varhain jako tyttöjen suosimiin naisellisiin kieliaineisiin ja poikien pitämiin miehekkäisiin matemaattisluonnontieteellisiin aineisiin.

Ahopellon ja Kauton (1997, 40) tutkimuksen mukaan kuusivuotiaiden käsitykset koulusta liittyivät pääasiassa oppiaineisiin, yleiseen koulutoimintaan ja

koulussa käyttäytymiseen. Tutkimuksen mukaan lapsilla oli eniten tietoa äidinkielestä, sillä useimpien mielestä koulussa luetaan, kirjoitetaan ja pidetään esityksiä. Yleiseen koulutoimintaan liittyen lapset kertoivat Ahopellon ja Kauton (1997) mukaan koulupäivän kulusta, opettajista ja läksyistä. Koulun käytännöt tiedetään jo Ahopellon ja Kauton (1997, 40) tutkimuksen mukaan tarkkaan jo esikouluiässä. Lasten mukaan tunnilla täytyy kuunnella ja viitata eikä siellä saa huutaa. Lisäksi koulussa tulee pukeutua omatoimisesti.

Kääriäinen (1980, 77) toteaa, että suurin osa koulutulokkaista suhtautui myönteisen kiinnostuneesti koulun alkamiseen. Innostuneisuus lisääntyi koulun alkaessa ja aiheettomat pelot vähenivät koulun edetessä. Koulun alkuun kuitenkin liittyi lievää huolestuneisuutta ja pelokkuutta (Kääriäinen 1986, 119). Koulutulokkaiden suurin huolenaihe oli oppimisen vaikeus. Erityisesti lukemaan oppiminen huoletti muutamaa oppilasta Jaalaksen (1997) tutkimuksen mukaan. Hitaiden lapsien murheena oli pukeutumisesta ja ruokailusta selviytyminen (Kääriäinen 1980, 77.) Lisäksi joitakin oppilaita huoletti koulumatkan sujuminen ja kiusatuksi joutuminen (Kääriäinen 1986, 120).

Pietarisen (1998, 101) tutkimuksessa ilmeni, että suhde toisiin oppilaisiin sekä opettajiin aiheutti eniten huolta kuudennen luokan oppilaille. Myös uudet oppiaineet askarruttivat oppilaiden mieltä. Sen sijaan koulumenestys ja oppimisvaikeudet eivät tuottaneet juurikaan huolia kuudennen luokan oppilaille yläasteelle siirtymisvaiheessa. (Pietarinen 1998, 101.) Näiden tutkimusten perusteella näyttäisi siltä, että koulutulokkaita huolestuttaa eniten oppiminen ja koulussa selviytyminen, kun taas vanhemmilla lapsilla näyttäisi korostuvan huoli toverisuosiosta.

Ahopellon ja Kauton (1997) tutkimuksessa todettiin, että tietoa koulusta on saatu lapsen lähiympäristöstä. Lapset olivat saaneet tietoa koulusta vanhemmilta, sisaruksilta sekä kavereilta. Huomion arvoista oli, että tulevalta opettajalta ei tietoa oltu juurikaan saatu.

#### 4.4 Odotukset koulusta

Odotukset ilmentävät lasten toiveita koulua kohtaan, millainen koulu heidän mielestään tulisi olla. Karvosen (1970, 13) mukaan odotusten muodostuminen on

oppimisprosessi. Odotukset muodostuvat ja ne opitaan niiden kokemusten kautta, joita odotusten kohteena olevista asioista ollaan aikaisemmin saatu. Karvonen (1970, 13) toteaaakin, että mitä useammin tietynlainen kokemus on saatu, sitä todennäköisemmin kokemuksen odotetaan toistuvan samanlaisena, samankaltaisessa tilanteessa.

Yläasteelle siirtymisen yhteydessä oppilaiden odotuksissa painottuvat sosiaaliset suhteet ennen kaikkea oppilaisiin, mutta myös opettajiin (Pietarinen 1998, 84). Sosiaalinen vuorovaikutus ikätoverien ja myöskin opettajan kanssa oli kaikkien oppilaiden pohdinnoissa esillä. Oppilaat pohtivat myös opetukseen liittyviä sisältöjä, uusia koulun käytäntöjä ja käsityksiä itsestä opiskelijana. (Pietarinen 1998, 85.) Oppilaat kokivat tutkimuksen mukaan tiedostamattaan sosiaalisen verkoston tuen yhtenä siirtymää helpottavana selviytymiskeinona. Kaikki odottivat yläasteelle siirtymisen laajentavan omaa sosiaalista verkostoaan sekä sen säilymistä. (Pietarinen 1998, 87.) On mielenkiintoista tutkia, odottavatko myös koulun aloittavat lapset samoja asioita sosiaalisesta verkostostaan.

Oppilaiden ennako-odotuksia ja niiden toteutumista yläasteelle siirtymisvaiheessa ovat myöskin tutkineet Latva-Kiskola ja Lindeman (1992). Tulosten mukaan odotuksia leimasi epävarmuus ja huoli. Latva-Kiskolan ja Lindemanin (1992) mukaan odotukset sosiaalista suhteista olivat kuitenkin myönteisiä, sillä neljä viidestä uskoi löytävänsä seuraa välitunnilla, sen sijaan lähes puolet uskoivat, etteivät ole suosittuja toveripiirissä.

Minäkuva on yhteydessä siihen, miten oppilas kokee koulunkäynnin ja koulukokemukset (Kääriäinen ja Rikkinen 1988, 16). Latva-Kiskolan ja Lindemanin (1992, 84) tutkimuksen perusteella minäkuva on yhteydessä oppilaan odotuksiin sosiaalisista suhteista ja tilanteista: Mitä myönteisempi minäkuva, sitä myönteisemmät odotukset sosiaalisista suhteista uuden koulun oppilaisiin. Tämä on kiintoisa tulos ja on hyvä nähdä, onko tämä yhteys löydettävissä jo esikoululaisten kouluodotuksista. Latva-Kiskolan ja Lindemanin (1992) mukaan uuteen kouluun sopeutuminen ja kavereiden saaminen odotettua helpompaa. Sen sijaan suhteet opettajiin muodostuivat tutkimuksen mukaan odotettua huonommiksi (Latva-Kiskola ja Lindeman 1992, 60).

Nukari (1997) on tutkinut peruskoululaisten toiveita ja odotuksia koulusta oppilaiden näkökulmaa painottaen. Hän on erotellut aineiden perusteella neljä erilaista teemaa, jotka ovat: 1) ihannekoulu, 2) nautintojen koulu, 3) toimiva koulu,

4) oikeudenmukainen koulu. Oppilaiden toiveissa ja odotuksissa painottuivat selkeästi koulun hyvä ilmapiiri, kavereiden paljous ja kivat opettajat. Nukarin (1997, 2) mukaan oppilaat korostavat vuorovaikutusta ja koulun hyvää ilmapiiriä. Tämä kuvastaa oppilaiden kokemusta että ilmapiiri ja vuorovaikutus ovatkin nykykoulun keskeisimpiä asioita ja että niissä voi usein olla myös korjaamisen varaa.

Oppilaiden mukaan ihannekoulussa opitaan monenlaista ja siellä on myös ongelmia, mutta niistä selvittää kavereiden avulla. Luokassa vallitsee hyvä henki, sillä kaikki hyväksytään joukkoon. Ihannekoulussa myös opettajat ovat ystävällisiä, ymmärtäväisiä, kannustavia, rehellisiä, hyviä opettamaan, oikeudenmukaisia, huumorintajuisia, mutta tiukkoja tarvittaessa. (Nukari 1997, 10.)

Oppilaat toivovat poikkeuksetta myös vähemmän läksyjä, enemmän kiinnostavia aineita, opettajan tarkkaa neuvomista sekä pidempiä välitunteja (Nukari 1997, 20). Sääntöjen täytyisi oppilaiden mielestä olla muutettavissa tarvittaessa ja opettajan tulisi olla oikeudenmukainen. Oppilaiden päätäntävaltaa tulisi lasten mukaan myöskin entisestään lisätä. (Nukari 1997, 25.) Koulun fyysisen ympäristön tulisi oppilaiden mielestä olla kodinomainen. Koulurakennus olisi pienehkö talo ja luokassa olisi keinutuoli, sohva ja mattoja. Myös ruokala olisi sisustettu kauniisti. (Nukari 1997, 12-14.) Oppilaiden odotukset ja toiveet koulusta ovat tutkimuksen mukaan hyvin konkreettisia ja useimmat niistä ovat helposti toteutettavissa.

Heikkilä on tutkimuksessaan (1992, 78) nostanut esille sosiaalisen deprivaaation käsitteen, joka tarkoittaa yksilön huonoa kiinnittymistä sosiaalisiin suhteisiin sekä yksinääntiä. Tervo (1993) onkin tutkimuksessaan todennut, että toveripiirin ulkopuolelle jääminen on erityisen raskas asia koulussa ja tekee koulun hyvin masentavaksi paikaksi. Vaikka Tervo (1993) onkin tutkinut nuorten suhtautumista koulunkäyntiin ja sosiaalisten suhteiden merkitystä nuorten kouluelämässä, voidaan Nukarin (1997) tutkimuksen mukaan sanoa, että sosiaalisten suhteiden merkitys korostuu myös ala-asteen oppilaiden keskuudessa. Voidaankin olettaa, että opettajan ohella myös kaverit antavat esikoululaiselle turvaa elämän merkittävimmässä siirtymävaiheessa eli lapsen lähtiessä kouluun.

## 5. SOSIAALINEN ASEMA RYHMÄSSÄ

Ensimmäisten elinvuosien aikana lapsen sosiaaliset suhteet rajoittuvat lähinnä hänen omaan perhepiiriinsä ja vuorovaikutus tapahtuu suurelta osin lapsen sisarusten ja vanhempien kanssa. Lapsen varttuessa hänen vuorovaikutuspiiriinsä laajenee ja mukaan tulee muitakin sosiaalisia suhteita, kuten naapurit, leikkikaverit, sukulaiset ja esimerkiksi päiväkodin väki. Kouluun siirtyminen avaa lapselle uuden sosiaalisen maailman, jossa hän joutuu kohtaamaan uusia ja erilaisia odotuksia sekä vaatimuksia, myös sosiaalisten suhteiden ja oman käyttäytymisensä osalta. Sosiaaliset suhteet, jotka muovautuvat ensimmäisten viikkojen aikana koulun alkaessa, ovat lapselle hyvin tärkeitä ja niillä saattaa olla kauas kantavia vaikutuksia.

Koulu on yksi tärkeimmistä lapsen elämään liittyvistä asioista: se vaikuttaa ainakin yhdeksän vuoden ajan hänen elämäänsä ja ohjaa oppilaan kehitystä sekä sosialisatioprosessia suotuisaan suuntaan. Koulun sosiaaliset suhteet ovat lapselle erittäin tärkeitä, sillä niillä on tutkimusten mukaan vaikutusta sopeutumiseen koulussa. Ladd (1990, 1081-1100) on tutkinut lasten sosiaalisten suhteiden ja kouluviihtyvyyden sekä koulukäsitysten yhteyttä ja tullut seuraavaan tulokseen: Lapset, joilla on paljon kavereita koulussa, kokevat koulun miellyttävämmäksi paikaksi kuin ne, joilla on koulussa vähän kaverisuhteita. Täten lasten suosituimmuus ryhmässä ja sosiaalinen asema ovat yhteydessä lapsen käsityksiin ja mielipiteisiin koulusta. Myös opettajan, vanhempien ja koulutovereiden tuki on Laddin mukaan ratkaisevaa lapsen menestykselle ja sille, että lapsi tuntee uuden kouluympäristön mukavaksi.

Laddin (1990, 1081) mukaan Achenbach ja Edelbrock ovat tutkineet, että 20 - 30 % kouluikäisestä väestöstä kokee henkilökohtaisia sopeutumiso ongelmia koulussa. Nämä ongelmat ovat vuorostaan vaarana erilaisille emotionaalisille, ammatillisille ja henkilösuhdevaikeuksille. Monet sopeutumiso ngelmat johtuvat siitä, että lapsella ei ole läheisiä ja turvallisia kaverisuhteita koulussa. Laddin (1990, 1082) tutkimuksen mukaan läheiset suhteet luokkatovereihin olivat erittäin tärkeitä lapselle ensimmäisten kouluviikkojen aikana, koska lapsi koki niiden tuovan turvaa ja apua vaikeissa tilanteissa. Koska toverisuhteet ja lapsen sosiaalinen asema muotoutuvat monesti varsin pysyväksi jo koulunkäynnin alussa, on

tähän puoleen hyvä kiinnittää enemmän huomiota. Myös lasten ensimmäiset kokemukset koulusta muotoutuvat hyvin pian kouluun tulon jälkeen ja nämä kokemukset koulun miellyttävyydestä ovat yhteydessä toverisuhteiden määrään ja laatuun. Lapset, joilla oli ystäviä uudessa luokassa rohkaistuivat ja heille syntyi myönteisiä ajatuksia koulua kohtaan (Ladd 1990, 1096). Laddin (1990, 1083) mukaan päiväkodin lapset, joilla oli matala vertaisryhmän hyväksyntä, eivät päässeet koulunkäyntiin sisälle kovin hyvin ja heillä oli enemmän negatiivisia käsityksiä koulusta. Lasten koulukokemusten ja asenteiden on osoitettu olevan erittäin merkityksellisiä tulevaa koulunkäyntiä ajatellen (Aho 1993, 178; Ladd 1990, 1081-1100). Kokemukset, käsitykset ja asenteet määräävät paljon lapsen motivaatiota koulua kohtaan. Motivaatio koulunkäyntiin on taas yhteydessä koulussa menestymiseen ja sitä kautta lapsen kokonaissuoriutumiseen koulussa.

### 5.1 Sosiaalisen aseman määrittelyä

Päiväkotiryhmässä ja koululuokassa on lasten välillä erilaisia vuorovaikutussuhteita, joista voidaan Koskenniemen (1982, 70-71) mukaan erottaa kaksi ulottuvuutta, läheisyyden ja välimatkan ulottuvuus. Läheisyyden ulottuvuudessa puhutaan ystävyuden ja toveruuden, kiintymyksen ja oppilaiden läheisyyden asteesta. Välimatkan ulottuvuudessa on kyse auktoriteetin ja vallan dimensiosta, joka kuvaa oppilaiden välistä arvoeroa. Kaikki suhteet eivät ole molemminpuolisia, vaan lapsi voi vastata ystävydenosoituksiin valikoivasti. Lapsiryhmässä vallitsee kin vuorovaikutussuhteiden lisäksi tietynlainen arvojärjestys, joka muodostuu yksilöiden välisistä arvoeroista ja johon oppilaat ovat kiinnittyneet eri asteisesti. Tällöin jokaiselle ryhmän lapselle muodostuu tietty asema ryhmässä. Sitä arvoa, joka yksilöllä kaikkine ominaisuuksineen on ryhmän toiminnan kannalta, kutsutaan statukseksi eli arvoasemaksi tai sosiaaliseksi asemaksi. (Aho 1990, 26.)

Tällaista arvojärjestystä voidaan pitää koululuokan yhtenä perusominaisuutena. Ahon (1993, 64) mukaan sosiaalinen asema määrää oppilaan sijaintia luokkansa arvostusten hierarkkisessa järjestelmässä. Yksilön aloitekykyisyyttä ohjata vuorovaikutusta, päätöksentekoa sekä muita toimintoja tai hankkia itselleen hyväksyntää kuvataan sosiaalisella asemalla. Yksilöiden toiminnan perus-

teella oppilaille muotoutuu käsitys muiden ominaisuuksista ja se taas määrää heidän odotuksiaan toisten lasten käyttäytymisestä.

Sosiaalinen asema voi olla luonnollinen tai ansaittu (Aho 1993, 64). Luonnollinen status on tullut yksilölle usein hänen ulkonäkönsä, ikänsä, sukupuolensa, varallisuutensa tai muun sellaisen ansioista. Ansaittu status perustuu yksilön kykyihin ja esiintymiseen, hänen toimintaansa. Sosiaaliseen asemaan vaikuttavat edellisten lisäksi luokassa vallitsevat sosiaaliset suhteet, kuten suhteet opettajaan ja luokkatovereihin. Yksilön asemaan vaikuttavat myös hänen älykkyytensä, kehitystasonsa, aktiivisuutensa, sosiaalisuutensa ja persoonallisuutensa. Sosiaaliset taidot ovat monesti tärkeässä asemassa määräämässä oppilaan sosiaalista asemaa (ks. Cohen, Summerville, Poag & Henggeler 1991, 161). Monesti tilanteet määräävät sen, mikä näistä tekijöistä vaikuttaa eniten oppilaan asemaan luokassa.

Oppilaan käyttäytymisestä johtuu paljon se, millainen hänen sosiaalinen asemansa ryhmässä on. Lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat monet tekijät, esimerkiksi perhe, toverit ja opettaja. Cohen, Summerville, Poag & Henggeler (1991, 175-176) kirjoittavat, että vanhemmilla voi olla epäsuora vaikutus lapsensa sosiaaliseen käyttäytymiseen ryhmässä ja sitä kautta hänen asemaansa ja suosionsa luokassa. Myös opettajan toiminta luokassa vaikuttaa oppilaiden keskenäiseen vuorovaikutukseen ja heidän käyttäytymiseen toisiaan kohtaan. Ahon mukaan on vaikea arvioida, onko oppilaan sosiaalinen asema hänen käyttäytymisensä syy vaiko seuraus (Aho 1979, 69). Jos käyttäytymistä määrää ensisijaisesti oppilaan rooli, voidaan hänen asemaansa luokassa pitää käyttäytymisen syynä. Mikäli taas käyttäytymistä määräävät persoonalliset tekijät, on sosiaalinen asema käyttäytymisen seurausta.

Koskenniemi (1982, 85-86) määrittelee sosiaalisen aseman oppilaan luokaltaan saamaksi suosion määräksi. Oppilaalla voi olla joko matala tai korkea sosiaalinen asema riippuen suosion määrästä. Luokassa on myös oppilaita, jotka ovat epäsuosittuja ja heillä on vähän tai ei lainkaan sosiaalisia suhteita. Koskenniemi (1982, 87) toteaa, että epäsuosittujen oppilaiden joukkoon kuuluu usein hankalat oppilaat, jotka säilyttävät asemansa vuodesta toiseen. Suositut oppilaat taas eivät hänen mukaansa ole saavuttaneet asemaansa vain henkilökohtaisten ominaisuuksiensa avulla, vaan heillä on taipumus vastata tovereiden suosioon ystävällisesti, empaattisesti.



## 5.2 Oppilastyypin luokittelua

Päiväkoti- tai kouluryhmä muodostaa tietyn sosiaalisen järjestelmän, jonka tarkoitus toimia suhteellisen joustavasti ja saavuttaa asetetut tavoitteet. Koska ryhmässä on monenlaisia yksilöitä, on jokaisella oma tehtävänsä tai paikkansa sosiaalisessa verkostossa. Tutkimusten mukaan tarpeeksi isosta ryhmästä, esimerkiksi koululuokasta, voidaan löytää erilaisia sosiaalisia tyyppiejä. Koskeniemi (1982, 100-101) on jaotellut nämä tyypit kolmeen pääryhmään, joita ovat johtajat, myötäilijät ja syrjässäolijat. Johtajat ovat niitä, joilla on eniten vaikutusvaltaa luokassa, myötäilijät taas ovat aktiivisesti mukana erilaisissa toiminnoissa, mutta heidän vaikutusvaltansa ei ole samanlaista kuin johtajilla. Syrjässäolijat ovat yksilöitä, joilla ei ole vaikutusvaltaa ja joiden osallistuminen yhteisiin toimiin on rajoittunutta. Näitä sosiaalisia tyyppiejä löytyy joka ryhmästä oppilaiden ikään tai ryhmän muuhun koostumukseen katsomatta.

Sosiaalisten perustyyppien lisäksi Koskeniemi on jakanut jokaisen päätyypin kolmeen alatyypin. Johtajan alatyypit ovat aito johtaja, tilapäisjohtaja sekä valtias. Myötäilijöistä löytyvät apuri, suosikki sekä sortaja, ja syrjässäolijat on jaettu eristäytyjään, sivuutettuun ja torjuttuun. Melkein jokaisesta koululuokasta on voitu Koskeniemen mukaan löytää aito johtaja, tilapäisjohtaja ja suosikki; muista tyypeistä on saattanut joku puuttua. Selväpiirteisimpiä näistä tyypeistä ovat aito johtaja, valtias, sortaja ja torjuttu, mutta muut voivat olla välimuotoja ja yhdistelmiä.

Aho (1990, 27) on jakanut tutkimuksessaan oppilaat Koskeniemen tyypeihin pohjaten seuraavasti:

1. Johtaja-suositettu, on tovereidensa suosima ja arvostama, reilu ja rohkea, jota muut haluavat totella.
2. Valtias-kiusaaaja, joka on riidanhaluinen, aggressiivinen ja jota siksi pelätään: saa muut tottelemaan uhkailemalla ja pakottamalla.
3. Syrjäanvetäytyjä ei halua olla esillä, on ujo, arka, hiljainen ja eristäytynyt.
4. Kiusattu, jolla on vähän ystäviä. Hänet torjutaan yhteisistä peleistä ja häntä pilkataan usein.
5. Suosikki, jonka kanssa kaikki haluaisivat olla ystäviä.
6. Oma ystävä, jonka kanssa kyseessä oleva oppilas haluaisi olla ystävä.

Ahon (1990,102) mukaan kyseisiä oppilastyyppejä esiintyi luokissa, mutta kaikkia ei aivan selvinä tyyppinä. Keskiarvojen perusteella oppilaat olivat antaneet eniten valintoja johtajille, valtiaille ja suosikeille. Tutkimuksen mukaan kiusattuja ja syrjässä olevia oppilaita oli edellisiä huomattavasti vähemmän.

Omassa tutkimuksessamme jaoimme sosiaaliset tyypit Ahon (1990) ja Koskeniemen (1982) tekemien tyyppiluokitusten pohjalta. Tyyppejä otimme tutkimukseemme seitsemän ja näiden lisäksi lapsen oman ystävän. Tämä luokitus soveltui parhaiten meidän tutkimukseemme, koska sen avulla pystymme sosiometrin tehtyämme valitsemaan mahdollisimman eri tyyppisiä lapsia tutkimuksemme kouluodotusten haastatteluosuuteen. Tyypittelymme on seuraava:

1. Suosittu: yksilö, jonka kanssa useimmat haluavat yleensä olla tekemisissä.
2. Yksinäinen: Yksilö, joka leikkii suuren osan ajastaan yksin omasta tahdostaan, on erakkoluonne ja haaveilija.
3. Kiusattu: yksilö, jota jotkut lapsista kiusaavat tahallaan, hänellä voi kuitenkin olla kavereita ryhmässä.
4. Kiusaaja: yksilö, joka kiusaa aktiivisesti muita lapsia tai yhtä lasta.
5. Syrjitty: ryhmästä ulos joutunut lapsi, johon kukaan ei halua ottaa kontaktia; ilmiö on pysyvä.
6. Johtaja: lapsi, joka luonnostaan omilla kyvyillään osaa ohjata ryhmän toimintaa ja on hyväksytty johtaja.
7. Valtias: lapsi, joka aina dominoi muita, diktaattori tai pomottaja, jota muut eivät hyväksy.
8. Oma ystävä: yksilö, jonka kanssa haastateltava haluaisi olla ja toimia.

### 5.3 Sosiaalisen aseman pysyvyydestä

Tilanteet ja yksilön ominaisuudet vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Tällöin ihmisen käyttäytyminen ja persoonallisuuskin saattavat muuttua sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta, esimerkiksi jos yksilöä tuetaan tai vahvistetaan. Tämä vaikuttaa myös sosiaaliseen ympäristöön, joka muuttuu mukana. Näin ollen on aiheellista olettaa, että yksilölle muodostunut sosiaalinen asema ei pysy aivan samana koko elinikää. (Aho 1993, 68.) Päiväkoti-ikäisellä ystävyysuhteet saattavat olla melko lyhyitä, mutta kouluun mennessä lapsi saa uusia kavereita ja lasten

sosiaaliset suhteet muuttuvat lapselle merkityksellisemmiksi. Monesti luokalle tulee myös tuttuja lapsia, joihin on tutustuttu jo päiväkodissa tai kerhossa. Aho kirjoittaa (1990, 31-32), että Kiriltsukin (1974) mukaan suhteellisen pysyvät sosiaaliset ryhmittymät muodostuvat jo lastentarhassa. Tällöin tietyt roolit ja sosiaaliset asetelmat voivat siirtyä päiväkodista asti kouluun.

Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että koululuokan sosiaalinen rakenne muotoutuu jo varhaisessa vaiheessa, muutaman viikon sisällä koulun alkaessa (Aho 1993, 69). Ensimmäiset viikot koulussa antavat sosiaaliselle elämälle ratkaisevan suunnan, ja silloin muodostuneet ryhmittymät ja asemat kestävät lähes muuttumattomina vuodesta toiseen. Yksittäisen oppilaan sosiaalisessa asemassa voi Ahon (1990, 31) mukaan tapahtua suuriakin muutoksia, mutta varsinkaan johtavassa tai muuten erityisessä asemassa olevan kohdalla ei muutoksia juuri tapahdu. Ensimmäisenä kouluvuotena sosiaalisissa asemissa tapahtui jonkun verran muutoksia, koska lapset vasta opettelivat tuntemaan toisiaan. Toisena kouluvuotena oppilaiden sosiaalinen asema stabilisoitui. (Aho 1990, 151.) Koululuokkien sosiaaliset rakenteet ja oppilaiden sosiaaliset asemat ovatkin aika muuttumattomia ja säilyvät luokkatasolta toiselle.

Sosiaaliseen asemaan voi kuitenkin muutoksia aiheuttaa esimerkiksi luokan koostumuksen muuttuminen, opettajan vaihtuminen, oppilaiden kehittyminen, oppilaan tuntemuksen lisääntyminen tai tiettyyn sosiaaliseen asemaan kohdistuvat toimenpiteet. Esimerkiksi oppilasryhmittelyt, sosiaalisten taitojen harjaantuminen tai sosiaalisista suhteista keskusteleminen voivat muuttaa sosiaalisia asetelmia jonkun verran. Myös oppilaan pitkä poissa olo koulusta voi olla syynä aseman muuttumiseen. (Aho 1990 31; 1993, 69.) Yleensä luokan sosiaalinen rakenne korjautuu samanlaiseksi, kun tilanne vakiintuu.

Oppilaan sosiaaliseen asemaan ja hänen vuorovaikutussuhteisiinsa on syytä kiinnittää huomiota, koska ne vaikuttavat tovereiden reaktioiden välityksellä oppilaan kehitykseen esikouluiästä alkaen (Koskenniemi 1982, 114). Sosiaalinen asema vaikuttaa lapsen minäkäsitykseen, odotuksiin sekä itseä että muita kohtaan sekä hänen käyttäytymiseensä. Pitkällä aikavälillä se voi muokata lapsen persoonallisuutta ja rajoittaa hänen toimintaansa ja sosiaalista vuorovaikutustaan.

## 6. TUTKIMUSOTE JA ONGELMAT

Tämän tutkimuksen aiheena ovat lasten koulua koskevat odotukset ja käsitykset sekä niiden yhteys sosiaaliseen asemaan. Tutkimuksen viitekehyksen muodostaa fenomenografinen lähestymistapa, jonka taustalla vaikuttaa fenomenologinen ajatusperinne. Seuraavaksi esitellään fenomenografisen lähestymistavan lisäksi myös keskeisimmät fenomenologisen filosofian perusajatukset, jotka sopivat tämän tutkimuksen taustalla oleviin ajatuksiin. Luvun loppupuolella esitetään tutkimuksen ongelmat.

### 6.1 Tutkimusote

Fenomenografia on määritelty ajattelussa ilmenevien, maailmaa koskevien käsitysten laadulliseksi tutkimukseksi. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 113-114.) Fenomenografisen ihmiskuvan mukaan ihminen on rationaalinen, järjellinen olento, joka liittää mieleensä oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Näin hän muodostaa koetusta ilmiöstä käsityksiä. (Syrjälä ym. 1994, 116-117.) Fenomenografia onkin ihmisten käsitysten tutkimista sekä yksilöiden samaa ilmiötä koskevien käsitysten erilaisuuden kuvaamista.

Fenomenografisen tutkimusperinteen lähtökohdilla on yhtymäkohtia fenomenologiseen filosofiaan. Fenomenologiassa ollaan kiinnostuttu ihmisen elämismaailmasta, eli siitä mitä ja miten yksilö maailman kokee (Syrjälä ym. 1994, 116), siinä tutkitaan millaisen mielen ja merkityksen yksilöt antavat erilaisille ilmiöille (Karlsson 1993, 91). Perttula (1995, 6-7) esittää, että fenomenologisen teorian oppi-isänä voidaan pitää Hussleria, jonka mukaan ihmisen välitön subjektiivinen, yksilöllinen kokemus on totuuden välitön perusta. Hussler suuntasi kiinnostuksensa sen tutkimiseen, miltä maailma näyttää inhimillisessä kokemuksesta. Tietoisuus jäsentää puolestaan kokemusta käsitteellisten rakenteiden kautta, joiden avulla kokemus rakentuu mielekkääksi kokonaisuudeksi. (Perttula 1995, 6-7.) Juuri näistä subjektiivisista, yksilöllisistä käsiterakenteista ollaan myös tässä tutkimuksessa kiinnostuneita. Tutkimuksessa kysytään, millaisia käsityksiä lapset ovat koulusta itselleen rakentaneet.

Fenomenologisen filosofian periaatteiden mukaan yksi tutkimuksen pääintresseistä on ilmiön kuvaaminen (Karlsson 1995, 14). Myös tässä tutkimuksessa ilmiön kuvaaminen on keskeistä: tutkijat pyrkivät kuvaamaan lasten käsityksiä koulusta. Tutkimuksessa pyritään löytämään fenomenologisen filosofian mukaan vastauksia kysymyksiin: Mitä? ja Miten? jotain on, ei niinkään kysymykseen Miksi jotain on?.

Fenomenologian mukaan samalla asialla on erilaisia merkityksiä eri ihmisille (Karlsson 1995, 15). Niinpä koulun merkitykset ja käsitykset koulusta voivat varioida runsaastikin eri yksilöiden välillä. Karlssonin (1995, 16) mukaan fenomenologia torjuu ajatuksen objektiivisesta ja riippumattomasta totuudesta, objektiivinen todellisuus on aina sidoksissa subjektiiviseen asenteeseen. Voidaan sanoa, että objektiivinen totuus on aina kyllästetty yksilön subjektiivisella totuudella ja niillä merkityksillä, joita yksilö tähän totuuteen liittää. Tämä aiheuttaa sen, että totuuksia voi olla yhtä paljon kuin ihmisiäkin.

Tässä tutkimuksessa ei aseteta tutkimusongelmien rinnalle tutkimushypoteeseja, vaan tutkijat pyrkivät olemaan fenomenologisen filosofian mukaisesti mahdollisimman avoimia aineistolle. Fenomenologiassa on tavoitteena vapautua ennako-olettamuksista (Karlsson 1995, 16), joskaan tämä ei ole koskaan täysin mahdollista. Tutkija ei voi (Perttulan 1995, 56) mukaan periaatteessakaan päästä oman todellisuussuhteensa ulkopuolelle. Tästä seuraakin se, että deskriptiivinen eli kuvaileva tutkimus sisältää aina myös tulkintaa.

Kuvaamisen lisäksi tutkimuksessa pyritään usein myös ymmärtämään ilmiötä. Ilmiön ymmärtäminen on tiedon intressi, joka fenomenologista filosofiaa pohjaavaan tutkimukseen kuuluu (Karlsson 1995, 17). Ymmärtämään pyrkivä, hermeneuttinen ja fenomenologinen tutkimusote muistuttavat toisiaan, sillä molemmissa pyritään tavoittamaan yksilön kokemusta (Perttula 1995, 55). Myös tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavien ilmiöstä koskevia näkemyksiä.

## 6.2 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää esikouluikäisten lasten käsityksiä ja odotuksia koulusta. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, onko lapsen sosiaali-

sella asemalla ryhmässä yhteyttä hänen käsityksiinsä ja odotuksiinsa. Tutkimuksemme selvitämme lasten käsityksiä ja odotuksia koulusta keväällä 1998, jolloin tutkimukseen osallistuvat lapset ovat päiväkodissa esikouluryhmässä. Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tehtävät ja ongelmat:

### 1. Esikoululaisten käsitykset ja odotukset koulusta

Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoa esikouluikäisten lasten kouluun liittyvistä odotuksista ja käsityksistä. Tähän liittyvät sekä myönteiset että kielteiset ennakkokäsitykset, joita lapsilla on koulusta ja siihen liittyvistä asioista. Pyrimme myös selvittämään, mistä lapset ovat tietoa koulusta pääasiassa saaneet.

Ongelma 1. Millaisia odotuksia ja käsityksiä esikoululaisilla on koulusta?

Ongelma 2. Mistä lapset ovat saaneet tietoa koulusta?

### 2. Esikoululaisten sosiaalinen asema esiopetusryhmässä

Tärkeä osa tutkimustamme on selvittää, mikä on kunkin lapsen sosiaalinen asema esikouluryhmässä. Tähän ongelmaan keräämme tietoa monelta suunnalta: tarkkailemme lapsia sekä haastattelemme heitä sekä heidän ohjaajiaan. Lapsen sosiaalisen aseman määrittäminen on tärkeää, jotta pystymme tarkastelemaan sen yhteyttä lapsen odotuksiin ja käsityksiin koulusta.

Ongelma 3. Mikä on kunkin lapsen sosiaalinen asema esikouluryhmässä?

### 3. Sosiaalisen aseman sekä kouluodotusten ja -käsitysten yhteys toisiinsa

Mielenkiintoinen alue tutkimuksessa on tarkastella lasten sosiaalisen aseman yhteyttä heidän odotuksiinsa ja käsityksiinsä koulusta. Yhteyttä pyrimme selvittämään vertailemalla lasten antamia vastauksia ja heidän asemaansa ryhmässä. Tältä alueelta saadusta tiedosta on käytännön hyötyä myös lasten ohjaajille ja opettajille, jotka voivat hahmottaa mahdolliset vaaratekijät ja puuttua niihin ajoissa.

Ongelma 4. Onko lapsen sosiaalisella asemalla yhteyttä hänen koulua koskeviin odotuksiin ja käsityksiin?

## 7. TUTKIMUSJOUKKO JA -MENETELMÄT

### 7.1 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukon muodostaa 11 lapsen esikouluryhmä Kuuselanrinteen päiväkodista Keuruulta. Aluksi observeimme lasten toimintaa päiväkodissa, jonka jälkeen haastattelimme heitä sosiaalisen aseman selvittämiseksi. Tämän jälkeen valitsimme lasten ja ohjaajien sosiometrisen haastattelun sekä observoinnin pohjalta kuusi lasta kouluodotuksia koskevaan teemahaastatteluun.

### 7.2 Menetelmien valinta

Valitsimme menetelmiksi havainnoinnin ja haastattelun. Nämä menetelmät sopivat parhaiten tutkimuksemme fenomenografiseen näkökulmaan, jossa tarkoituksena on tavoittaa tutkittavien oma käsitys ja tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Näiden menetelmien avulla saamme tutkittavista monipuolista tietoa ja voimme tutkia lapsia heidän omassa toimintaympäristössään. Lisäksi tutkimusjoukkomme lasten ikä rajasi metodien valintaa, sillä esikouluikäiset lapset eivät vielä pysty itsenäisesti vastaamaan tutkimuslomakkeeseen tai kirjoittamaan esseitä kouluodotuksistaan tai kaverisuhteistaan. Havainnointi ja haastattelu menetelminä täydentävät toisiaan ja kuuluvat yhteen, sillä samalla kun tutkija haastattelee, hän voi laajentaa ymmärrystään havainnoimalla tutkittavan käyttäytymistä ja reagoimista haastattelutilanteessa sekä vapaan toiminnan aikana.

### 7.3 Haastattelu tutkimuksessa

Haastattelun avulla saadaan tietoa, jota ei voida havainnoida suoraan. Emme voi saada tietoa yksilön arvoista, asenteista, tunteista ja odotuksista eli yksilön sisäisestä todellisuudesta ilman haastattelua. (Syrjälä & Numminen 1988, 94.) Haastattelu on parhaimmillaan introspektiota, tulkintaa, jossa yksilö tarkastelee omaa sisäistä kokemusmaailmaansa tutkijan avustamana. Haastattelu on vuoro-

vaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet välittävät viestejä toisilleen (Jyrinki 1976,13; Syrjälä ym.1988, 98). Haastattelu onkin itseasiassa keskustelua, jota tutkija suuntaa tutkimusintressiensä mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme 1982, 8). Lisäksi keskustelua muistuttava haastattelu on luonnollinen keino saada tietoa, sillä keskustelu tunteista, ajatuksista, suunnitelmista ja mielipiteistä kuuluu jokapäiväiseen elämään.

Patton (1990, 280) jakaa kvalitatiiviset tutkimushaastattelut kolmeen ryhmään: standardoituun avoimeen haastatteluun, teemahaastatteluun ja epämuodolliseen keskusteluun. Myös Eskola ja Suoranta (1996, 65) ovat tehneet vastaavan luokituksen. He jakavat tutkimushaastattelut neljään luokkaan, jotka ovat:

- 1.) strukturoitu haastattelu
- 2.) puolistrukturoitu haastattelu
- 3.) teemahaastattelu
- 4.) avoin haastattelu.

Luokat eroavat toisistaan haastattelukysymysten suunnittelu-, standardointi- ja strukturointiasteen mukaan, siten että strukturoidussa haastattelussa kysymykset ja niiden esittämisjärjestys on valmiiksi mietitty ja ne ovat kaikille samat. Puolistrukturoitu haastattelu eroaa strukturoidusta haastattelusta siinä, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta tutkittavat saavat vastata omin sanoin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. (Eskola & Suoranta 1996, 65.) Avoimessa haastattelussa kysymykset nousevat tilanteesta ilman ennakkovalmisteluja ja se muistuttaakin haastattelumenetelmistä eniten keskustelua. Teemahaastattelu sijoittuu näiden haastattelumenetelmien välimaastoon. Siinä on valmiiksi mietitty joukko teemoja eli aihealueita, joista keskustellaan, mutta kysymysten muotoa ja järjestystä ei ole määrätty etukäteen. (Eskola & Suoranta 1996, 65.)

### 7.3.1 Tutkimuksen sosiometrinen menetelmä

Sosiometrinen menetelmä arvioidaan ryhmän sisäistä rakennetta sen jäsenten tekemien valintojen perusteella. Ryhmän jäsenten valinnat yksilöstä tietyillä kriteereillä paljastavat yksilön sosiaalisen statuksen eli aseman ryhmässä. (Gronlund 1959, 3.) Sosiometrian avulla saadaan tärkeää tietoa ryhmän ko-



heesiosta ja mahdollisista ongelmista. Tehtäessä sosiometrinen tutkimus tarpeeksi aikaisin, esimerkiksi ensimmäisinä koulupäivinä, on opettajalla vielä mahdollisuus vaikuttaa luokkansa vasta muotoutumassa oleviin ryhmärakenteisiin.

Valitsimme standardoidun avoimen haastattelun ryhmän sisäisen rakenteen ja yksilöiden sosiaalisen aseman arviointiin. Valmiiksi strukturoitu lomakehaastattelu on nopea ja helppo tapa saada sosiometristä tietoa. Lisäksi lomakehaastattelulla voidaan saada lyhyessä ajassa lukuisilla kysymyksillä suhteellisen paljon tietoa. Tutkimusjoukon suuruus ja aikapula rajaavat osaltaan menetelmävalintaa sosiaalisen aseman selvittämiseksi.

Syrjälä & Numminen (1988, 101) esittävät standardoidun avoimen haastattelun ongelmiksi kaavamaisuuden ja vastausten pätevyyden heikkenemisen. Nämä ongelmat tulisivatkin esiin henkilöattribuutioita selvitettäessä, mutta attribuutioiden selvittäminen ei kuulu tähän tutkimukseen. Laadimme kyselylomakkeen Ahon (1990) ja Koskenniemen (1982) sosiaalisten tyyppittelyiden pohjalta. Kyselylomakkeen kysymykset laadittiin vastaamaan sosiaalista tyyppittelyämme. (Liite 1). Jokaiselta haastateltavalta kysytään täsmälleen samat kysymykset samassa järjestyksessä, mikä mahdollistaa tulosten vertailtavuuden eri henkilöiden välillä. Strukturoitu haastattelulomake palvelee tutkimuksemme ongelmaasettelua, sillä se mahdollistaa sen, että voimme vertailla lasten sosiaalista statusta keskenään ja kuvata ryhmän sosiaalista rakennetta. Haluammehan tietoa lasten erilaisista sosiaalisista asemista ja niiden yhteyksistä mahdollisiin kouluun koskeviin odotuseroihin.

### 7.3.2 Kouluodotuksia kuvaileva teemahaastattelu

Menetelmä, jolla saamme tietoa lasten kouluun kohdistuvista odotuksista, muistuttaa eniten teemahaastattelua. Valitsimme teemahaastattelutyypin tutkimusmenetelmän, sillä teemahaastattelu on avointa, keskustelunomaista tutkimushaastattelua turvallisempi menetelmä, koska täysin avoimessa haastattelussa jää helposti jokin tärkeä aihealue käsittelemättä. Lisäksi avoin haastattelu on teemahaastattelua hitaampi ja työlämpi menettelytapa, sillä avoimen haastattelun systemaattinen tiedonkeruu voi kestää hyvinkin kauan (Syrjälä & Numminen

1988, 100). Valmis kyselylomake taas kahlitsee liikaa lasten vastauksia ja voi kaventaa aineiston moni-ilmeisyyttä.

Teemahaastattelun runko toimii muistilistana tutkijalle selvitettävistä asioista, mutta samalla voidaan edetä tilanteen ehdoilla, kun ei tarvitse kangistua valmiiksi mietittyihin kysymyksiin. Teemahaastattelu on joustava tutkimusmenetelmä, sillä tutkija voi tarkentaa vastauksia lisäkysymyksin tarpeen vaatiessa sekä säädellä kysymyksen esittämisjärjestystä. Teemahaastattelun avulla saatu tieto on standardoidun haastattelumenetelmän avulla saatua tietoa syvällisempää, joskin työmäärä on teemahaastatteluaineiston käsittelyssä huomattavasti suurempi (Hirsjärvi & Hurme 1982, 38). Haastateltavia ei kuitenkaan valikoidu tutkimuksen kouluodotuksia selvittävään haastatteluun kovinkaan monta, joten työmääräkään ei nouse kohtuuttoman suureksi.

Teemat sisältävän haastattelurungon apuna käytämme kehyskertomusta, joka selkeyttää tiedonkäsittelyltään konkreettisten operaatioiden vaiheessa eläville lapsille kysyttävää asiaa. Kehyskertomus on jaettu teemojen mukaan lyhyiksi jaksoiksi ja jokaisen luetun jakson jälkeen esitetään joukko kysymyksiä kertomuksen pohjalta. Kertomusjakson alla on joukko kysymysvaihtoehtoja, joista haastatteliija valitsee tilanteen mukaan sopivat. Tästä seuraakin, että tutkimusmenetelmämme ei ole aivan teemahaastattelun mukainen, koska meillä on joukko valmiiksi muotoiltuja, vaihtoehtoisia kysymyksiä. Menetelmä muistuttaakin osittain puolistrukturoitua haastattelua. Toisaalta puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille esitetään samat kysymykset ennalta sovitussa järjestyksessä, kun taas tässä tutkimuksessa kysymysten esittämisjärjestys on vapaa ja kysymyksen muoto vaihtelee haastattelusta toiseen.

Ryhmähaastattelu olisi ollut myös mahdollinen haastattelumenetelmä lasten kouluodotusten selvittämiseen, sillä sen suurena etuna on ryhmän oivalta-  
maan auttaminen. Ryhmä olisi voinut yhdessä saada enemmän erilaisia näkökan-  
toja kouluodotuksiin. Toisaalta ryhmä voi kahlita yksilön ajatuksia sekä keskuste-  
luun osallistumista. Syrjälä & Numminen (1988, 105) toteavat lisäksi, että yksilöi-  
den omat ajatukset voivat jäädä suppeiksi ja haastattelu jää hyvin pintapuoliseksi.  
Katsoimme parhaaksi haastatella jokaista lasta erikseen, jotta jokaisella lapsella  
olisi temperamentistaan riippumatta mahdollisuus saada äänensä kuuluviin.

## 7.4 Havainnointi tutkimuksessa

Havainnointi eli observointi on yksi tärkeimmistä tutkimuksen tekoon liittyvistä tiedon keruun menetelmistä. Se on tärkeä tapa hankkia tietoa tutkittavasta ilmiöstä haastattelun ohella. Havainnoimalla kerätty tieto avaa monesti uuden näkökulman asiaan: havainnoimalla tilanteita tutkija saa uuden tiedon lisäksi myös tukea muilla tutkimusmenetelmillä kerättyyn tietoon. Esimerkiksi me haluamme havainnoinnin avulla kerätä tietoa lasten sosiaalisesta asemasta sosiometrisen haastattelun tueksi.

Kuten haastattelussa myös havainnoinnissa on monta erilaista tapaa kerätä tietoa. Havainnoinnin kohteen laatu ja haluttu tieto määräävät sen, millä menetelmällä tietoa kerätään. Eskola (1966, 129) jakaa tutkijan roolin tiedonhankinnan osalta kahteen tapaan toimia: tutkija joko osallistuu toimivana yksilönä aitoihin ja luonnollisiin kenttätilanteisiin tai on selvästi ulkopuolinen henkilö, joka tutkii kohteitaan. Myös havainnointitutkimuksen hän jakaa samalla tavalla kahteen perustyyppiin: osallistuvaan havainnointiin ja ulkopuoliseen tarkkailuun (Eskola 1966, 130). Tämän perusjaon lisäksi havainnoinnin muodot voidaan jakaa muillakin tavoilla. Kerätessä tietoa observoinnilla voidaan puhua myös osallistumisen asteista. Grönfors (1982, 87-88) jakaa nämä osallistumisen asteet neljään eri havainnointimuotoon seuraavasti:

1. havainnointi ilman varsinaista osallistumista
2. osallistuva havainnointi
3. osallistava havainnointi eli toimintatutkimus
4. piilohavainnointi.

Näistä observointimuodoista käytetyimpiä ovat kaksi ensimmäistä muotoa eli osallistumaton havainnointi ja osallistuva havainnointi. Näidenkään tutkimusmenetelmien rajat eivät ole täysin selvät, vaan sekä määrittelyssä että käytännön toteutuksessa löytyy vaihtelua. Käsittelemmekin seuraavaksi näitä kahta havainnoinnin muotoa, koska ne olivat vaihtoehtoisina työtapoina myös tässä tutkimuksessa.

### 7.4.1 Havainnointi ilman varsinaista osallistumista

Kun tutkija havainnoi tilannetta tai tutkimuksen kohteita pyrkimättä osallistumaan kohteidensa toimintaan, puhutaan havainnoinnista ilman varsinaista osallistumista (Grönfors 1982, 88). Tutkittavat kyllä tietävät havainnoijan läsnäolosta, mutta eivät ole juurikaan vuorovaikutuksessa hänen kanssaan. Toinen erilainen määritelmä havainnoinnille ilman osallistumista on kirjassa Laadullisen tutkimuksen työtapoja (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 84): "Ei-osallistuva observatio on kyseessä silloin, kun tutkija tarkkailee tilannetta siten, että tutkittavat eivät tiedä hänen läsnäolostaan (esimerkiksi piilotetut kamerat, peiliseinät)." Tässä esiintyy ristiriita, mutta ilmeisesti Grönfors tulkitsee osallistumattoman havainnoinnin enemmän vuorovaikutuksen kannalta kuin fyysisenä läsnäolona.

Osallistumattoman havainnoinnin menetelmää käytetään varsinkin kenttätyön alkuvaiheessa, kun kohde ei ole vielä tuttu ja tutkijan oma kokemus on pieni. Osallistumaton tarkkailu antaa aikaa tutustua kohteeseen, luoda suhteita sekä kerätä tietoa kohteesta ja sen toiminnoista. Osallistumaton havainnointi saattaa olla myös ainoa keino saada tietoa kohteesta; esimerkiksi silloin, jos toiminta on laitonta tai muuten sellaista, johon tutkija ei voi osallistua. (Grönfors 1982, 88.)

Osallistuvan ja osallistumattoman havainnoinnin erottaa toisistaan ehkä selvimmin tutkijan suhde vuorovaikutustilanteisiin itsensä ja kohteen välillä. Grönfors (1982, 90) kirjoittaakin kirjassaan osuvasti: "Osallistumattomassa havainnoinnissa kohteiden ja tutkijan välinen vuorovaikutustilanne ei ole tiedonhankinnalle merkittävä. Tutkija on ulkopuolinen osallistumaton tarkkailija. Osallistumattoman havainnoitsijan rooli tutkittavassa yhteisössä on etupäässä tutkijan rooli, eikä hänellä ole tuossa yhteisössä muita tärkeitä rooleja." Havainnoitaessa ilman osallistumista tutkijan tulee pyrkiä olemaan varsin huomaamaton. Olisi hyvä, jos hänen läsnäolonsa ei kiinnittäisi tarkkailtavien huomiota vaan nämä toimisivat kuten ennenkin. Tähän päästään kuitenkin usein vasta pitkäaikaisen oleskelun jälkeen tutkittavien parissa, jolloin nämä ehtivät tottua tutkijaan (Grönfors 1982, 91). Periaatteena osallistumattomassa havainnoinnissa on, että havainnoija oppii tilanteista katsomalla (Grönfors 1982,90). Tällöin tutkija tekee havaintoja tarkkailunsa kohteiden elämästä ja käyttäytymisestä sekä kirjaa tai muuten tallentaa havaintonsa analysointia varten.

#### 7.4.2 Osallistuva havainnointi

Osallistuvasta havainnoinnista voidaan puhua silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimustilanteessa, osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan ja on vuorovaikutuksessa kohteittensa kanssa. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 85) määrittelevät osallistuvan observoinnin tutkijan fyysiseksi läsnäoloksi tutkimuskohteessa, jossa tutkijan osallistumisen aste vaihtelee. Tähän lisäämme Grönforsin kirjassaan esittämän määritelmän, joka avartaa näkökulmaa osallistuvasta observoinnista. Grönfors (1982, 92) lainaa Kluckhohnin (1940) määritelmää osallistuvasta havainnoinnista: "Osallistuva havainnointi on tietoista ja systemaattista osallistumista - niin pitkälle kuin olosuhteet sen sallivat - tutkittavien elämän toimintoihin ja joskus myös heidän kiinnostuksiinsa ja tunteisiinsa. Sen tarkoituksena on kerätä aineistoa suoraan osallistumisen välityksellä eri tilanteista, joissa tutkijan vaikutus ulkopuolisena on pyritty minimoimaan."

Osallistuvan havainnoijan rooli on monimutkaisempi kuin ei-osallistuvan havainnoijan. Tutkijan on osattava osallistua yhteisön toimintaan, mutta samalla oltava vaikuttamatta tapahtumien kulkuun. Osallistuva havainnointi edellyttää tutkijalta, että tämän ja tutkittavien välillä on merkittäviä sosiaalisia suhteita, vaikka havainnoinnissa ei olisi kysymys kokonaisvaltaisesta osallistumisesta tutkittavan yhteisön elämään (Grönfors 1982, 97). Tutkijan on näin oltava enemmän kuin tutkija siinä yhteisössä, jota hän tutkii ja hänen oletetaan oppivan tarkastelemaan kohteittensa maailmaa heidän perspektiivistään. Osallistuvalla havainnoijalla tulee siis olla vuorovaikutussuhteita tutkittavien kanssa, mutta hänen osallistumisasteensa voi vaihdella.

Osallistuva havainnointi on subjektiivista toimintaa, koska havainnoija on itse usein toiminnassa mukana (Eskola, Suoranta 1996, 79). Toimiessaan hän vaikuttaa tilanteeseen, vaikka ei itse haluaisikaan. Havainnointi voi subjektiivisuuden vuoksi olla hyvin valikoivaa ja ennakko-odotukset saattavat suunnata havainnoija. Näin jotkut asiat jäävät huomaamatta ja tutkimuksen kannalta turhat asiat tulevat huomioiduksi. Koska havainnointi on hyvin inhimillistä toimintaa, myös tutkijan omat henkilökohtaiset asiat ja keskittymiskyky voivat ohjata toimintaa. Siksi olisi hyvä, jos samaa tilannetta tai kohdetta on havainnoimassa kaksi henkilöä. Tällöin koottu tieto on luotettavampaa. Tutkimusten mukaan havainnoija

on työskennellessään yksin vähemmän tarkkaavainen kuin toisen kanssa työskennellessään. (Niiranen 1995, 138: Weinrott & Jones 1984). Pyrimme kumpikin havainnoimaan kutakin lasta yhden kerran, jolloin lapsesta saadaan kaksi erilaista näkemystä. Subjektiivisuus on kuitenkin myös rikkaus, jolloin kerättyjen havaintojen perusteella asiasta löydetään ehkä eri näkökulmia. Subjektiivisuus havaintojen ja tutkimuksen teossa kuvaa hyvin arkielämän monivivahteisuutta ja tulkintojen runsautta (Eskola, Suoranta 1996, 79).

Kun tutkimukseen halutaan kerätä havainnoimalla kvalitatiivista aineistoa, on osallistuva havainnointi yksi parhaista havainnoinnin keinoista. Patton (1990, 203-205) on eritellyt muutamia seikkoja, jonka vuoksi havainnointi on erittäin hyvä tapa kerätä tietoja. Osallistuvalla havainnoinnilla saadaan ensinnäkin kokonaisvaltaista tietoa tapauksesta, koska osallistuvan havainnoinnin kautta tutkija voi ymmärtää kohteen toimintaa. Toiseksi, ensisijainen kokemus ilmiöstä auttaa tutkijaa olemaan avoin, orientoitumaan uusiin löytöihin ja olemaan induktiivinen lähestymisessään.

Kolmas tärkeä havainnoinnin etu on, että tutkijalla on mahdollisuus nähdä asioita, jotka saattavat rutinoituneilta työntekijöiltä ja osallisilta jäädä huomaamatta. Nämä asiat saattavat tuntua heistä joko liian tutuilta tai mitättömiltä seikoilta ja jäädä siksi huomioimatta ja kertomatta. Ne voivat olla myös asioita, joita kukaan ei ole koskaan ennen huomannut. Neljänneksi havainnoidun tiedon arvo näkyy siinä, että tutkija saattaa löytää asioita, joista havainnoidut ihmiset ovat haluttomia puhumaan haastattelussa. Havainnoimalla tutkija voi saada tietoa, jota hän ei muuten saisi. Pyrimme tutkimuksessamme vahvistamaan käsityksiämme lasten sosiaalisesta asemasta havainnoimalla heitä.

Viides tärkeä kohta on, että havainnointi avaa tutkijalle oven toisten valikoivien näkökulmien taakse. Koska ihmiset antavat aina haastateltaessa tietoa vain omasta näkökulmasta, on tieto valikoitunutta (Patton 1990, 205). Siksi ei ole suositeltavaa luottaa pelkkään haastatteluaineistoon vaan haastattelemalla kerätty tieto olisi hyvä tarkistaa havainnoin (Grönfors 1982, 91). Kuudenneksi tutkijan olisi hyvä päästä lähelle ilmiötä ensisijaisen oman kokemuksen kautta. Tämä tarkoittaa, että tutkija ei ainoastaan näe mitä tapahtuu, vaan myös tuntee, mitä on olla osallisena tilanteessa (Patton 1990, 207). Tämä kokemus auttaisi häntä saamaan henkilökohtaista tietoa ilmiöstä ja ohjaisi kokemuksia niin, että tutkija voisi ymmärtää, tulkita ja selittää ilmiötä. Tutkijalla onkin vaativa tehtävä

yhdistellä osallistujan ja tarkkailijan rooleja niin, että hänellä olisi kyky ymmärtää ilmiötä sisällä olijana ja toisaalta kuvailla ilmiötä ulkopuolisena tutkijana (Patton 1990, 207).

#### 7.4.3 Havaintojen kerääminen

Havainnointitilanteessa tutkija voi toimia kahdella tavalla: 1) tutkija antaa tutkimustilanteen ohjata kiinteästi havaintojaan ja kysymyksiään, jolloin tutkija menee tilanteen mukana tai 2) hän voi noudattaa tarkasti ja systemaattisesti etukäteen laadittua havainnointisuunnitelmaa (Eskola & Suoranta 1996, 78). Jos tutkija päättää antaa tilanteen ohjata havainnointiaan, hän saattaa löytää uusia ja mielenkiintoisia asioita kohteestaan. Vaarana on kuitenkin, että havainnoija antautuu tarkkailemaan tilanteita ylimalkaisesti, eikä pysty erottamaan tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa vähemmän tärkeästä. Liika sidonnaisuus havainnointilomakkeeseen voi osaltaan taas rajoittaa tutkijan havaintoja ja estää häntä näkemästä ympärillään tapahtuvia kausaalisuhteita. Havainnointilomake voi parhaimmillaan olla ohjenuorana ja kiinnekohtana vapaassa havainnoinnissa, jolloin tutkija voi soveltaa sitä käyttöönsä tarpeen mukaan.

Myös tässä tutkimuksessa havainnointilomake on apuna havaintoja kirjatessa ja toimii ikään kuin muistilistana (ks.liite 2). Tutkimuksen havainnointilomakkeessa on kolme lokeroa, konteksti, osallistuminen ja toiminta, jotka jäsensivät havaintoja. Konteksti kuvaa sitä, missä tilanteessa lapset toimivat. Osallistuminen puolestaan kertoo sen, toimiiko lapsi yksin vai ryhmässä ja ketkä ovat mukana toiminnassa. Havaintolomakkeen kolmanteen lokeroon kirjataan lapsen toiminnan sisältö ja käyttäytyminen.

Havainnoinnin suunnittelussa on syytä miettiä myös valitaanko havainnointitavaksi aikaotanta vai jatkuva havainnointi. Tutkimuksissa, jotka koskevat lasten sosiaalista käyttäytymistä, on käytetty tavallisesti aikaotantaa. Jatkuvan havainnoinnin käyttö on ollut jopa harvinaista. (ks. Sylva, Ray & Painter 1980, Kärrby 1986.) On kuitenkin osoitettu, että jatkuva havainnointi soveltuu hyvin erityisesti vuorovaikutuksen tutkimiseen ja ryhmien vertailuun (Mann, Ten Have, Plunkett & Meisels 1990). Aikaotannassa havainnoija merkitsee muistiin lyhyin aikaväleihin ennalta määritellyn toiminnan esiintymisen tai puuttumisen. Aikaotan-

nassa ei huomioida toiminnan kestoa, vaan pelkkä toiminnan esiintyminen, jolloin käyttäytymisen tärkeät piirteet ja niiden merkitys vuorovaikutukselle saattavat jäädä epäselviksi.

Jatkuvassa havainnoinnissa taas kiinnitetään huomiota toiminnan kestolekin. Siinä havainnoija merkitsee muistiin aikajärjestyksessä ja valikoimatta kaiken havainnoitavan kohteensa käyttäytymisestä ja toiminnasta. Tätä tekniikkaa kutsutaan myös nimellä *specimen description* (Genishi 1982, 572-573). Jatkuva havainnointi on siten tarkoituksenomaisempi menetelmä kerätä tietoa havainnoitavien keskinäisestä vuorovaikutuksesta kuin aikaotanta. Jatkuva havainnointi tuo tietoa lasten usein vaihtuvista toiminnoista ja soveltuu myös ryhmien vertaamiseen (Niiranen 1995, 134). Jatkuva havainnointi antaa myös kokonaiskuvan ja täsmällisempää tietoa tapahtumista kuin aikaotanta, ja niinpä se sopiikin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi paremmin kuin kvantitatiivista tietoa antava aikaotanta.

Otantatavan lisäksi saatuun tietoon vaikuttaa havainnointiajan kokonaispituus. Lyhyellä havainnointiajalla saadaan erilaista tietoa kuin pitkällä aikavälillä. Esimerkiksi lasten leikkitoiminta saattaa kestää 15 - 30 minuuttia, jolloin lyhyt havainnointiaika kohteesta ei riitä kertomaan todellisia tapahtumia ja vuorovaikutussuhteita (ks. Niiranen 1995, 137). Tutkimuksissa, joissa on käytetty jatkuvaa havainnointia, onkin havainnointijakson pituus ollut noin 20 minuuttia (Sylva ym. 1980, Kärrby 1986). Tämä on osoittautunut tarpeeksi pitkäksi havainnointiperiodiksi, jotta saadaan kokonaisvaltaista tietoa kohteesta.

Tutkiessamme lasten sosiaalista asemaa ryhmässä olemme yhdistäneet tutkimuksessamme sekä osallistuvan havainnoinnin että osallistumattoman havainnoinnin piirteitä. Osallistumisen asteemme on melko pieni, sillä emme juurikaan aio osallistua tai vaikuttaa havainnoitavien toimintaan. Vuorovaikutussuhteet näyttelevät kuitenkin merkittävää osaa myöhemmin ja niinpä pyrimme tutustumaan lapsiin henkilökohtaisesti tulevaa haastattelua varten. Lapsille on helpompi tulla juttelemaan kanssamme, kun olemme heille valmiiksi tuttuja.

Olemme ottaneet otantatavaksi jatkuvan havainnoinnin, joka soveltuu hyvin lasten sosiaalisten suhteiden tarkkailuun. Havainnointiaika on kutakin lasta kohden noin 40-50 minuuttia, riippuen kunkin toiminnan kestosta. Havainnoimme kummatkin kyseistä lasta noin 20 minuuttia tai sen ajan, jonka toimintajakso kestää. Havainnointiaika on joustava, koska emme voi valmiiksi tietää lasten



toimintaa ja sen jaksottumista. Havainnoimme kutakin lasta kahtena eri päivänä, jolloin pyrimme minimoimaan satunnaisen kavereiden ja muun toiminnan vaihtelun.

## 7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen arvo on perinteisesti määräytynyt reliabiliteetin, validiteetin ja yleistettävyyden tasolla. Tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1992, 104). Reliabiliteetti voidaan todeta esimerkiksi toistotutkimuksilla, joissa katostaan antaako mittari saman tuloksen uudelleen. Reliabiliteettia on pyritty parantamaan esimerkiksi kontrolloimalla tiukasti niin sanottuja väliin tulevia häiriömuuttujia järjestämällä tutkimus laboratoriossa. Validiteetti kuvaa puolestaan tutkimuksen kykyä antaa tietoa mitattavasta asiasta (Valkonen 1981, 67). Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen validiteettiin, joka tarkoittaa teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden loogista suhdetta, sekä ulkoiseen validiteettiin, joka ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja aineiston välisen suhteen (Grönfors 1982). Sisäinen validiteetti voidaan parhaiten todentaa hyödyntämällä aikaisempia tutkimuksia, kun taas ulkoinen validiteetti voidaan varmistaa vertailemalla esimerkiksi eri haastateltavilta saatuja vastauksia toisiinsa, jolloin voidaan tehdä oikeat johtopäätökset sekä yleistää tulokset koskemaan muitakin tutkimusjoukkoja.

Laadullinen tutkimus ei kuitenkaan sisällä oletusta yhdestä objektiivisesta ja mitattavissa olevasta todellisuudesta, jolloin sen luotettavuuskriteeritkin ovat erilaiset kuin kvantitatiivisen tutkimusperinteen. Kvalitatiivisen tutkimusperinteessä oletetaan totuuksien moninaisuus (relativismi) ja jokainen tutkimus tuottaa yhden näkökulman tutkittavasta ilmiöstä. (Tynjälä 1991, 390.) Lisäksi tutkija ei voi olla riippumaton tutkimusväline, vaan hänen ennako-oletukset tuottavat jossain määrin subjektiivisen totuuden. Hirsjärven (1982, 130) mukaan eri tutkijat kiinnittävät esimerkiksi haastatteluja purkaessaan huomiota eri asioihin. Tästä seuraa, että kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja objektiivista totuutta todentavat käsitteet, reliabiliteetti ja validiteetti, eivät sellaisenaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereiksi.

Tynjälä (1991, 390) ehdottaa Lincolnin ja Guban (1985) teoretisoinnin pohjalta kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteiksi joukon uusia käsitteitä, joissa säilyvät kvantitatiivisen tutkimuksen uskottavuuden osatekijät, mutta kriteerit määritellään toisin. Näitä uusia käsitteitä ovat

1. totuusarvo (sisäinen validiteetti)
2. sovellettavuus (ulkoinen validiteetti)
3. pysyvyys (reliabiliteetti)
4. neutraalisuus( objektiivisuus)

Totuusarvon kriteereiksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa voitaisiin määritellä vastaavuus, joka tarkoittaa tutkittavan konstruoiman todellisuuden pysymistä muuttumattomana tutkimuksessa (Tynjälä 1991, 390). Tähän voidaan päästä erottamalla esimerkiksi haastattelua litteroitaessa tarkasti haastateltavan vastaus ja tutkijan tulkinta vastauksesta.

Yleistettävyyttä voitaisiin puolestaan korvata termillä siirrettävyys, jolloin tuloksia siirrettäessä on olennaista tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samanlaisuus. Vastuu tulosten siirrettävyydestä kuuluu tutkijan ohella myös tutkimuksen lukijalle, joten tutkijan on kuvattava riittävän selkeästi tutkimustaan (Tynjälä 1991, 390.) Siirrettävyys on yleistettävyyttä mielekkäämpi kriteeri kvalitatiivisessa tutkimuksessa, koska laadullisen tutkimuksen otoskoko on usein liian pieni yleistettäväksi tutkimuksen ulkopuolelle. Pattonin (1990) mukaan sosiaaliset ilmiöt ovat kuitenkin aina niin monitahoisia ja kontekstisidonnaisia, ettei niitä voi merkittävässä määrin yleistää, olipa kyse sitten kvalitatiivisesta tai kvantitatiivisesta tutkimuksesta.

Reliabiliteetti ei ole enää oleellista, jos oletetaan, että tutkimuksella voidaan saavuttaa monia erilaisia todellisuuksia, eikä objektiivista todellisuutta ole olemassakaan. Tynjälän (1991, 391) mukaan haastattelu voi toimia tiedostusprosessin alkuun saattajana, jolloin haastateltava vastaa eri tavalla samaan kysymykseen seuraavalla kerralla. Myös erilaiset ja satunnaiset tilannetekijät ja haastattelijan sekä haastateltavan persoonaan liittyvät tekijät vaikuttavat haastattelun kulkuun. Reliabiliteetin sijasta voitaisiinkin puhua tutkimustilanteen arvioinnista, joissa edellä mainitut tekijät huomioitaisiin mahdollisimman tarkasti (Tynjälä 1991, 391). Tutkimustilanteita arvioidessaan tutkijan tulee etäännyä subjektiivisesta toteuttajan roolistaan ja arvioida tutkimustilanteita mahdollisimman objektiivisesti ja kriittisesti.

Neutraalisuuden kriteeriksi tulisi objektiivisuuden sijasta nostaa vahvistettavuus, jossa hyväksytään tutkimuksen tarjoavan vain yhden näkökulman monista mahdollisista ja hylätään vaatimus objektiivisesta todellisuudesta. Vahvistettavuus saavutetaan varmistamalla eri tekniikoin tutkimuksen totuusarvo ja sovellettavuus (Tynjälä 1991, 392).

Triangulaatio varmistaa tutkimusten tulosten pätevyyden. Patton (1990, 187) erottaa triangulaatiosta metodien, tietolähteiden, teoreettisten näkökulmien ja eri analysoijien yhdistelyn sekä aineiston pysyvyyden eri aikoina ja tilanteissa. Myös Eskola ja Suoranta (1996, 40-41) erittelevät triangulaatiosta neljä eri tapaa käyttää tätä luotettavuuden varmistajaa. He lainaava Denzinin (1978) jaottelua, joka ryhmittelee triangulaation tutkimuksessa aineistotriangulaatioksi, tutkijatriangulaatioksi, teoriatriangulaatioksi sekä menetelmätriangulaatioksi.

Aineistotriangulaatiossa yhdistellään useita aineistoja keskenään, esimerkiksi haastatteluja, artikkeleita, kuvanauhoja ja tilastotietoja. Tutkijatriangulaatiossa tiettyä ilmiötä tutkii useampi kuin yksi tutkija. Tällöin saadaan monipuolisempia näkökulmia tutkimukseen. Meidänkin tutkimuksessamme tutkijatriangulaatio toteutuu, koska keräämme ja analysoimme tiedot yhdessä. Teoriatriangulaatio on kyseessä silloin, kun tutkimusaineistoa tulkitaan erilaisilla teorioilla, esimerkiksi psykologian, sosiologian ja kasvatustieteen teorioilla. Kun tutkimuskohdetta tutkitaan erilaisia tutkimusmenetelmiä käyttäen puhutaan menetelmätriangulaatiosta. (Eskola, Suoranta 1996, 40-41.)

Menetelmätriangulaatiossa eri tutkimusmenetelmiä käytettäessä voidaan saada varmempaa tietoa, koska metodin heikkous ja virheellisyys voidaan voittaa käyttämällä tukena toista menetelmää. Tynjälän (1991, 392) mukaan samassa tutkimuksessa voidaan käyttää useita kvalitatiivisia menetelmiä toistensa tukena. Tutkimuksessamme käytämme sosiometrisenä menetelmänä pääasiassa haastattelua, mutta vahvistamme tuloksia havainnointia apuna käyttäen. Tutkimuksessa voidaan myös yhdistää erilaisia näkökulmia sekä teorian että empirian tasolla (Tynjälä 1991, 393). Tässä tutkimuksessa on tarkoitus yhdistää sekä lasten että opettajien näkökulmia pyytämällä sosiometrisiä arviointeja paitsi lapsilta itseltään, myös heidän lastentarhanopettajiltaan ja muilta ohjaajiltaan.

Triangulaatio toteutuu myös analysoijien tasolla, sillä tarkoituksenamme on tutkia ja analysoida jokainen tapaus yhdessä. Samalla kun toinen haastattelee, toinen havainnoi. Havainnoimme myös yhtä aikaa lasten toimintaa ja ver-

taamme tulkintojamme jatkuvasti toisiinsa. Tynjälä (1991, 393) huomauttaa kuitenkin, että todennäköistä on, että eri menetelmien ja tutkijoiden tulokset eroavat toisistaan, jolloin tutkimus ei suinkaan vesity, vaan tutkimuksessa eri menetelmät ovat antaneet erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön totuuden relativismista johtuen. Tästä seuraa, että myös tutkijaparin odotettavissa olevat erilaiset tulkinnat eivät murena tutkimuksen luotettavuutta, vaan avaavat uusia näkökulmia ja rikastuttavat aineiston analyysia.

## 8. TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO JA TOTEUTUS

### 8.1 Päiväkodin kuvailua

Toteutimme tutkimuksemme Keuruulla Kuuselanrinteen päiväkodissa keväällä 1998. Olimme hakeneet lupaa tutkimukseemme Keuruun kaupungin sosiaali-  
lautakunnalta ja saimme myöntävän päätöksen (liite 4). Kysyimme lupaa tutki-  
mukseen myös päiväkodilta sekä lasten vanhemmilta ja kaikki antoivat myönteisen  
vastauksen. Meidät otettiin päiväkodissa lämpimästi vastaan, mikä helpotti  
huomattavasti työskentelyämme.

Päiväkoti sijaitsee Keuruun keskustassa kirjaston, koulun ja kaupungintalon vieressä. Ympäriällä on paljon liikennettä ja siksi päiväkodin piha onkin rajattu tarkasti aidalla. Piha on pienehkö ja siellä on keinut, kiipeilyteline, liukumäki ja hiekkalaatikko. Lapset leikkivät mieluusti puiden alla tai kiipeilytelineellä.

Päiväkoti on jaettu kahteen osaan, jotka ovat samanlaiset huoneiltaan. Tilassa, jossa toimimme oli sali, joka oli jaettu kahteen osaan: leikki- ja askartelu-  
huoneeseen. Lisäksi oli nukkumahuone, jossa oli kaikille omat vuoteet. Lapset leikkivät mielellään myös nukkumahuoneessa, jos halusivat olla rauhassa. Henkilökunnalle oli ruokailuhuone ja johtajalle oma työhuoneensa. Päiväkodin kaikki kalusteet oli mitoitettu lapsille sopiviksi, myös vessat ja pesuhuone. Seinien vieressä hyllyillä oli runsaasti erilaisia pelejä ja askarteluhuoneessa oli paljon askartelutarvikkeita, joita lapset saivat käyttää vapaan leikin aikana.

Päiväkodissa työskentelee johtajan lisäksi keittäjä, siivooja, kaksi lastenhoitajaa, neljä lastentarhanopettajaa sekä kolme harjoittelijaa. Päiväkodissa on hoitopaikkaluku 42, mutta lapsia on tämän talven aikana ollut kirjoilla 46. Lapset on jaettu kahteen ryhmään, Käpykoloon ja Sammaltupaan, jotka työskentelevät päiväkodin eri päädyissä. Molemmissa ryhmissä on 21 paikkaa, mutta paikkaluku on ylittynyt reilusti suuren hoitotarpeen vuoksi: Käpykolon ryhmässä oli parhaimmillaan 23-26 lasta. Ryhmässä on hyvin eri-ikäisiä lapsia: iät vaihtelevat yhdestä seitsemään vuoteen. Suurin osa lapsista oli päivähoidossa joka päivä noin kahdeksan tuntia, jotkut taas olivat hoidossa vain muutaman päivän viikossa tai vuoroviikoin. Varsinkin esikoululaisissa oli lapsia, jotka olivat vain osan viikosta

hoidossa. Tämä saattaa osaltaan selittää lasten erilaista asemaa ryhmässä sekä heidän sosiaalisten suhteidensa laatua.

Osa lapsista tuli päiväkotiin seitsemän maissa, mutta suurin osa saapui kahdeksan-yhdeksän aikoihin. Aamupala tarjottiin kahdeksan ja yhdeksän välillä. Tämän jälkeen lapset saivat leikkiä vapaasti omissa ryhmissään sisällä. Lastenhoitajat ja lastentarhanopettajat ohjasivat lapsia tarpeen mukaan erilaisiin peleihin ja leikkeihin. Kun päiväkodissa on vielä teemat menossa niin vapaan leikin sijasta ohjaajat järjestävät lapsille aamupalan jälkeen toimintatuokion. Lapset lähtivät ulkoilemaan kymmenen aikoihin, jonka jälkeen oli ruokailu. Ruokailun jälkeen lapset kävivät vessassa ja lähtivät nukkumaan noin kahdentoista aikaan. Päiväunien jälkeen oli vuorossa välipala ja vapaata leikkiä. Iltapäivällä lapset lähtivät jälleen ulos. Päiväkodin päivään mahtuu monenlaista toimintaa ja paljon leikkiä. Päiväkodin päivä päättyy viiden aikaan iltapäivällä.

## 8.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Valitsimme tutkimuksemme kohdejoukoksi Käpykolon esikouluryhmän, jossa oli 11 lasta. Toinen meistä oli ollut harjoittelemassa kyseisessä ryhmässä tammi-kuussa 1998, joten ryhmä oli jo ennestään tuttu ja niinpä tämän ryhmän valinta tutkimukseen tuntuikin luonnolliselta. Ryhmään kuului viisi tyttöä ja kuusi poikaa. Iät vaihtelivat kuudesta seitsemään vuoteen.

Lapset muodostivat hyvin heterogeenisen joukon. He olivat luonteiltaan hyvin erilaisia. Pojat leikkivät keskenään toiminnallisia leikkejä ja pelasivat ulkona suurimman osan ajasta jalkapalloa. Tytöt taas leikkivät pienissä ryhmissä rauhallisempia leikkejä ja piirsivät sekä pelasivat lautapelejä mielellään. Ulkona tytöt keinuivat, kiipeilivät ja leikkivät hiekkalaatikolla. Tytöt ja pojat leikkivät omissa ryhmissään, eivätkä juuri koskaan olleet oma-aloitteisesti tekemisissä vastakkaisen sukupuolen kanssa.

Päiväkodin päivään kuului esikoululaisten osalta myös koululaistaitojen harjoittelemista. Ohjaajien avustamana opeteltiin muun muassa istumaan hiljaa, viittaamaan, solmimaan kengännauhat ja ilmaisemaan itseään suullisesti muille. Eskarit kävivät myös uimakoulussa Keuruun uimahallissa joinakin päivinä. Lapset

kävivät huhtikuun lopulla tutustumassa kouluelämään, tulevaan opettajaansa sekä koulun tiloihin.

Lasten motoriset taidot olivat erilaiset; tämän huomasimme heidän piirustuksistaan. Sosiaalisilta taidoiltaan he olivat myöskin eritasoisia, sillä aikuisten ja kaverien suhteiden määrässä ja laadussa oli eroja. Myös verbaalinen kyvykkyyks vaihteli yksilöstä toiseen suuresti ja tämän huomasi selvästi haastattelutilanteissa. Lasten rohkeus ja avoimuus sosiaaliseen kommunikointiin erosi yksilöiden mukaan varsinkin vieraamman aikuisen seurassa. Myös kouluvalmiuksiltaan lapset erosivat toisistaan.

### 8.3 Tutkimuksen toteutus ja vaikeudet

Toteutimme tutkimuksen keväällä 1998. Ensimmäinen kontakti ryhmään tuli harjoittelun yhteydessä joulun jälkeen. Seuraavaksi tutustuimme lapsiin sekä tarkkailimme päiväkodin toimintaa yleisesti muutamana päivänä helmi-maaliskuussa, jolloin saimme yleisen kuvan ryhmän lapsista ja päiväkodin toiminnasta. Tällöin kirjasimme myös joitakin havaintoja muistiin sekä teimme sosiometrin esikoululaisten sosiaalisista suhteista päiväkodin henkilökunnalle. Testasimme maaliskuussa teemahaastattelun toimivuuden yhdellä ryhmän lapsista, jotta voimme tehdä siihen tarvittavia muutoksia. Tarkkailupäivinäimme toimimme ryhmän mukana, leikimme, pelasimme ja olimme lasten kanssa, jolloin he tutustuivat meihin. Käytimme aikaa runsaasti lapsiin tutustumiseen ja vierailimme päiväkodissa usein. Pystyimme tutustumaan suurimpaan osaan lapsista, ja niinpä haastatteluja oli helppo lähteä toteuttamaan. Pari lasta jäi meille ryhmästä vieraammaksi, sillä nämä olivat vain muutamana päivänä viikosta päiväkodissa.

Toukokuussa jatkoimme kolme viikkoa lasten havainnointia ja haastatelimme kaikkia esikoululaisia ryhmän sosiaalisista suhteista. Tulimme aamulla noin puoli yhdeksän aikaan päiväkodille ja aloitimme havainnoinnit välittömästi. Etsimme tilanteita, jossa lapset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tai haluavat liittyä ryhmän toimintaan. Molemmat tutkijat tarkkailivat kutakin lasta yhden kerran noin 15 minuutin ajan eli yhden toimintaepisodin ajan. Aika oli hyvin joustava, sillä pyrimme saamaan episodista kokonaiskuvan. Kirjoitimme muistiin lapsen toiminnan, kontekstin, osallistumisen toimintaan sekä vuorosanoja.

Käytimme apunamme havainnointilomaketta, jonka olimme tehneet Niirasen (1995) havainnointikaavakkeen pohjalta. Havainnointilomake auttoi kohdentamaan tarkkailun olennaisiin asioihin, eikä havainnointi ollut enää pintapuolista katselua. Lapset kummastelivat ja vieroksuivat aluksi havaintojen kirjaamistamme; he tulivat kyselemään, mitä teimme. Selitimme heille, että nämä ovat meidän koulutehtäviämme ja että opettajamme haluavat tietää, mitä lapset päiväkodissa puuhaavat. Tämä rauhoitti selvästi tilanteita ja he syventyivät omiin leikkeihinsä meistä enää sen kummemmin välittämättä.

Havainnoinnin ohella selvitimme lasten sosiaalista asemaa ryhmässä myös sosiometrisella kyselylomakkeella. Toteutimme sosiometrin haastattelemalla jokaista lasta erikseen ja kirjasimme vastaukset kyselylomakkeisiin. Toinen meistä haastatteli lasta ja toinen kirjasi lapsen vastaukset ylös tarkkailen samalla haastattelun etenemistä ja tilannetta. Haastattelut toteutettiin suurimmaksi osaksi päiväkodin johtajan työhuoneessa, jossa oli hiljaista työskennellä. Osa haastatelluista toteutettiin päiväkodin pihan hiljaisessa nurkkauksessa. Emme halunneet häiritä päiväkodin luonnollista toimintaa ja niinpä yritimme sovittaa haastattelumme mahdollisimman luonteviin kohtiin.

Pyrimme luomaan rauhallisen tunnelman haastattelutilanteessa, jotta lapsi voi keskittyä ja uskaltaa vastata kysymyksiimme. Olimme kiinnittäneet huomiota kysymysten konkreettisuuteen ja muotoilleet ne niin, että lapsi ne ymmärtää. Tästä huolimatta joillain lapsilla oli vaikeuksia ymmärtää kysymystä ja löytää siihen vastausta. Joku ei osannut vastata kysymykseen, toinen taas oli liian ujo vastataksaan. Joku lapsi saattoi mennä lukkoon jostain kysymyksestä, jolloin jouduimme hyppäämään kysymyksen yli ja palaamaan siihen myöhemmin. Joitain lapsia täytyi muistuttaa, että he vastaisivat vain oman ryhmän esikoululaisten nimillä, koska heidän pääasialliset kaverinsa olivat toisessa ryhmässä tai kodin naapuristossa. Niillä lapsilla, jotka olivat vain osan ajasta päiväkodissa, oli vaikeuksia nimetä ryhmänsä jäsenistä ketään tiettyä sosiaalista statusta edustavaksi henkilöksi. Sovimme lasten kanssa, että hänen vastauksensa jäävät vain meidän tietoon ja ne ovat meidän yhteisiä salaisuuksia. Lapset lupasivat säilyttää salaisuudet, jolloin vältyttiin ikäviltä takana päin puhumisilta. Sosiometrinen haastattelu kesti noin 10 minuuttia lasta kohden: toisilla meni kauemmin miettiessä vastauksia, joillekin täytyi tarkentaa kysymyksiä.



Sosiometrin ja havainnoinnin perusteella valitsimme kuusi lasta kouluodotuksia kartoittavaan haastatteluun. Pyrimme valitsemaan haastatteluun sosiaaliselta asemaltaan mahdollisimman erilaisia lapsia, jotka vastasivat laatimiamme luokituksia. Tämän lisäksi haastattelimme kahta ylimääräistä lasta, jotta saisimme mahdollisimman paljon tietoa lasten kouluodotuksista. Tämän mahdollisesti haastattelun joustava ja nopea eteneminen. Olimme varautuneet jopa tunnin kestäviin haastatteluihin.

Kouluodotushaastattelu kesti yhdeltä lapselta puolesta tunnista 45 minuuttiin. Haastattelu oli aika pitkä ja voimia vievä, joten osa lapsista väsähti haastattelun loppupuolella. Halusimme kuitenkin saada monipuolista tietoa lasten kouluodotuksista, joten emme lyhentäneet alkuperäistä haastattelulomaketta juuri yhtään. Olimme sijoittaneet tärkeiksi kokemamme asiat haastattelun alkupuolelle sekä keskivaiheelle, koska osasimme ennakoida lapsen väsymyksen. Haastattelun pituutta lisäsi kehyskertomus, mutta emme halunneet karsia sitä pois, koska se helpotti olennaisesti konkreettisten operaatioiden vaiheessa olevan lapsen vastaamista kysymyksiin. Kehyskertomus (liite 3) johdatti käsiteltävään asiaan kuvitteellisen Maija-tytön kautta, johon lapsen oli helppo samaistua. Kertomuksessa sivuttiin kysyttävää asiaa ja lapsi ehti jo näin itsekkin orientoitua kertomusta seuraavaan kysymykseen. Esimerkiksi eräsikin lapsi aloitti vastaamisen jo kertomuksen aikana ennen kuin olimme ehtineet kysyä häneltä vielä mitään. Tästä huomasi lapsen eläytymisen Maijan eskarimaailmaan. Haastattelulomake oli hyvä apu ja muistilista meille, mutta se ei kuitenkaan kahlinnut meitä liiaksi, vaan saatoimme tarpeen tullen kehittää omaa kertomusta ja tehdä lisäkysymyksiä lasten vastausten pohjalta.

Haastattelutilanteet olivat pääasiassa onnistuneita. Käytimme haastattelun äänittämiseen pientä toimittajan nauhuria, jolloin välttyimme suurelta kirjoittamisurakalta ja voimme keskittyä lapsen tarkkailuun. Aloitimme pehmeästi tutustumalla lapsen kanssa nauhuriin ja kokeilimme yhdessä, miten nauhuri toimii nauhoittamalla puhetta. Näin lapsi pääsi turhasta jännityksestä, joka nauhuriin puhumiseen usein liittyy. Nauhuri tuli tutuksi ja ylenmääräinen kiinnostus siihen häipyi. Yksi lapsista kuitenkin kieltäytyi puhumasta nauhurin ollessa päällä, joten päätimme kirjoittaa lapsen puheet suoraan paperille. Tehtävä oli helppo, koska lapsi oli harvasanainen. Haastattelutilanteissa toinen tutkijoista keskusteli lapsen kanssa sohvalla istuen ja toinen nauhoitti puhetta sekä tarkkaili tilannetta. Tällöin

haastattelija sai keskittyä tehtäväänsä ja lapseen sekä pystyi luomaan tunnelman rauhalliseksi ja turvalliseksi vastata.

Pääsääntöisesti haastattelut sujuivat hyvin ja lapset vastailivat mukavasti kysymyksiin. Haastattelutilanteessa näkyivät kuitenkin selvästi lasten kielellisten ja kognitiivisten valmiuksien erot, sillä osa kysymyksistä oli melko abstrakteja ja kausaliitteja selvittäviä. Lapsen ikä oli selkeästi yhteydessä kielellisen ilmaisun runsauteen ja ajattelun tasoon. Kuusivuotiaiden vastaukset olivat selvästi niukempia, konkreettisempia ja he eivät pystyneet perustelevaan mielipiteitään niin hyvin. Tämän vuoksi jouduimme käyttämään paljon aikaa johdatteluun ja tarkentaviin kysymyksiin. Myös lapsen luonne ja persoonalliset piirteet vaikuttivat hänen vastauksissaan ja keskittymisessään. Esimerkiksi eräs lapsi oli päättänyt, ettei pidä tilanteesta eikä siksi halunnut vastata kysymyksiimme. Joitakin häiriöitä haastattelutilanteisiin aiheutti esimerkiksi se, kun aikuisia tuli käymään työhuoneessa tai kun lapset kurkkivat ovelta. Tällöin lapsen ajatus katkesi ja tilanteen kokoamiseen kului jonkin aikaa.

Huomasimme, että haastattelun ajankohta vaikutti lapsen vireyteen: aamupäivällä he olivat virkeämpiä kuin iltapäivällä vastaamaan kysymyksiin. Kaikkein huonoin ajankohta haastattelulle oli heti ruokailun jälkeen ennen päiväunia. Lapsen vastausaltiuteen vaikutti myös se tilanne, josta hänet haastatteluun oli haettu. Esimerkiksi pojat olivat haluttomia lähtemään haastatteluun kesken jalkapallopelejä, joka oli heille tärkeä. Kun huomasimme tämän, siirsimme haastattelun ajankohtaa myöhemmäksi emmekä vieneet heiltä peliin liittyvää iloa. Osa lapsista odotti innokkaasti haastatteluun pääsyä, eräs kävi jopa hakemassa meidät syömästä haastattelemaan häntä. Myös nuoremmat lapset olisivat halunneet päästä haastateltaviksi.

Teimme haastatteluja vuorotellen ja sen mukaan kuinka paljon tunsimme lapsia: se haastatteli, kumpi oli toiminut kyseisen lapsen kanssa enemmän. Pyrimme antamaan lapselle aikaa vastata ja luomaan tilanteesta rauhallisen. Riittävän vastausajan antaminen oli välillä vaikeaa, koska oli vaikea arvioida miettiikö lapsi vastausta vai oliko kysymys liian vaikea vastattavaksi. Haastattelun edetessä opimme huomaamaan lapsen tavan vastata ja sen, kuinka kauan hän tarvitsee miettimisaikaa. Korostimme lapselle ettei ole olemassa oikeita eikä vääriä vastauksia, vaan haluamme vain kuulla hänen ajatuksiaan ja mielipiteitään asioista. Joskus oli hankalaa suhtautua lapseen, joka pelleili vastatessaan ja

haastattelu uhkasi mennä pilalle. Saimme tilanteet kuitenkin sujumaan pienen keskustelun jälkeen ja kaikista haastatteluista saimme joitain uusia asioita irti. Huomasimme haastattelijan mielialan vaikuttavan lapseen: parhaiten haastattelu sujui, kun haastattelijalla oli rento ja mukava mieliala. Haastattelijan olemus heijastuu lapsen käyttäytymiseen. Haastattelun loppuksi kiitimme lasta ja kerroimme hänelle, että olimme tyytyväisiä hänen vastauksiinsa.

Pyrimme litteroimaan haastattelut mahdollisimman pian haastattelun toteuttamisen jälkeen, mikä olikin hyvä, koska välillä lapsen puheen kuuluvuus nauhalla oli heikko. Muistimme kiitettävästi kuitenkin lapsen repliikkejä, koska olimme haastatelleet häntä vain muutamaa tuntia aikaisemmin. Litterointi vaati paljon aikaa, sillä kirjasimme tarkasti ylös lapsen sanomiset.

## 9. TUTKIMUKSEN TULOKSET JA ANALYYSI

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tulokset sekä analysoimme niitä teoreettista taustaa vasten. Käsitlemme ensin esikouluryhmästä löytyneitä sosiaalisia tyyppisiä sekä lapsen sosiaalista asemaa ryhmässä. Tämän jälkeen kuvailemme ja analysoimme lasten odotuksia ja käsityksiä koulusta sekä niiden pohjalta nousevia teemoja. Luvun loppupuolella käsitellään lapsen sosiaalisen aseman yhteyttä koulua koskeviin käsityksiin ja odotuksiin tapauskuvauksen avulla.

### 9.1 Esikouluryhmän sosiaaliset tyypit

Tutkimuksessa käytimme luotettavuuden lisäämiseksi kolmen näkökulman kautta saatavaa tietoa. Observoimme itse kutakin lasta kaksi kertaa ja kysyimme sekä lapselta että ohjaajalta hänen näkemystään ryhmän sosiaalisista tyypeistä. Suurimmaksi osaksi saadut tiedot tukivat toisiaan, mutta joitain eriäviä näkemyksiäkin löytyi lähinnä lasten ja ohjaajien vastauksia vertailtaessa. (ks taulukot 1 ja 2.)

Havaintojen ja sosiometrisen kyselyn pohjalta olemme saaneet ryhmästä esiin seuraavia sosiaalisia tyyppisiä: suosittu, syrjitty, yksinäinen, kiusaaja, kiusattu, johtaja ja valtias. Selkeimmin ryhmästä oli eroteltavissa syrjitty ja yksinäinen. Ryhmässä ei ollut selvää kiusattua, johtajaa tai valtiasta. Seuraavaksi käsitellään 11 lapsen ja heidän 5 ohjaajansa vastausten sekä havaintojemme pohjalta sosiaalisten tyyppien jakautumista ryhmässä. Haastattelu- ja havainnointilomake ovat liitteenä.

Tyyppi 1: suosittu

Kysymys lomakkeessa: "Mitä luulet; kenen kanssa kaikki eskariryhmässäsi haluavat leikkiä?"

Joukosta erottui melko selkeästi suosittu lapset, joita oli kaksi. Timo erottautui poikaryhmästä selvästi suosituimmaksi lasten vastausten perusteella (ks. taulukko 1). Myös lasten ohjaajien vastaukset tukevat tätä tulosta (taulukko 2). Toisaalta

ohjaajat valitsivat suosituksi myöskin Villen, mutta lapsista taas kukaan ei valinnut Villeä. Omien havaintojemme perusteella emme osanneet nimetä selkeää suosik-  
kia, vaan havaintojen mukaan esikouluryhmän pojat leikkivät suurimman osan  
ajasta keskenään. Tytöistä suosituin lapsi oli Kaisa, mutta hän ei erottunut  
suosikiksi yhtä selkeästi kuin Timo.

Kysyttäessä lapsilta mieluisinta leikkiveria pojat ja tytöt sijoittuivat  
selvästi omiin ryhmiinsä. Monet kokivat Timon parhaaksi kaverikseen, mikä tukee  
ja selittää Timon asemaa suosittuna lapsena. Tytöistä löytyi selkeä ystäväparikki  
sekä kolmikko, josta Kaisa erottui kaveriksi. Kaisan leikkiveriksi valinta tukee  
myös hänen suosittua asemaansa. Oman leikkikaverin valinta oli yhteydessä  
kysymykseen lapsen suosiosta ryhmässä. Kaikki lapset osasivat nimetä joukosta  
mieluisimman leikkiverin, mutta sen sijaan lapsista kolme ei osannut nimetä  
ryhmän suosikkia. Lasten valinnat kohdistuivat pääosin samaan sukupuoleen,  
mutta suosittua nimettäessä Kirsi valitsi Timon, mikä oli poikkeavaa.

#### Tyyppi 2: syrjitty

Kysymys lomakkeessa: "Onko eskariryhmässäsi lapsi, jota et ottaisi mukaan  
leikkeihisi? Kuka hän on?"

Esikouluryhmästä erottautui selkeästi syrjityksi lapseksi Satu. Sekä tytöt että pojat  
valitsivat lähes poikkeuksetta syrjityksi Sadun (ks. taulukko 1). Myös Kirsin nimesi  
kaksi lasta syrjityksi. Ohjaajien valinnat tukivat täysin lasten mielipidettä (ks.  
taulukko 2). Myös tutkijat havaitsivat Sadun verrattain syrjityksi ja ulkopuoliseksi.  
Satu leikki suurimman osan ajastaan yksin ja muut lapset torjuivat hänet, kun hän  
yritti tulla mukaan toimintaan. Ryhmästä kolme lasta vastasi, ettei ryhmässä ole  
ketään syrjittyä.

#### Tyyppi 3: yksinäinen

Kysymys lomakkeessa: "Oletko huomannut, että joku leikkii paljon yksin? Kuka  
hän voisi olla?"

Tämä kysymys oli lapsille melkoisen vaikea, sillä kuusi lapsista ei osannut nimetä  
yksinäistä lasta ryhmästään. Sen sijaan niistä lapsista, jotka osasivat kysymyk-  
seen vastata kolme sanoi Sadun olevan yksinäinen. Myös Minna, Tiina ja Timo

saivat kukin yhden valinnan. Ohjaajien valinnat kohdistuivat yksimielisesti Satuun ja Minnaan, sillä heidän mielestään nämä kaksi lasta olivat kiistatta ryhmän yksinäisimmät (ks. taulukko 2). Omien havaintojemme mukaan sekä Satu että Minna leikkivät ilman muiden lasten seuraa ja pyrkivät aikuisten seuraan.

#### Tyyppi 4: kiusaaja

Kysymys lomakkeessa: "Oletko huomannut, että eskariryhmässäsi on joku, joka kiusaa muita usein? Kuka hän voisi olla?"

Ryhmässä ei noussut esiin yhtä selkeää kiusaajaa, vaan useat pojat ryhmästä olivat saaneet valintoja. Useat lapset olivat nimenneet Timon kiusaajaksi ja kaksi valintaa kohdistui sekä Villeen, Anttiin että Teroon. Kirsi koki, että kaikki pojat kiusaavat. Tytöistä ainoastaan Tiinan nimesi yksi lapsista kiusaajaksi. Ohjaajien mukaan Ville nousi ryhmässä selkeästi kiusaajan asemaan. Vain yksi ohjaaja nimesi Timon kiusaajaksi. Lasten mielestä kiusaajaa oli vaikea nimetä ja niinpä viisi lasta vastasi kieltävästi tähän kysymykseen. Ohjaajat kokivat kysymyksen vaikeaksi, koska heidän mielestään kiusaaminen oli hyvin satunnaista. Havaintojemme perusteella emme voi nimetä ryhmästä selkeää kiusaajaa.

#### Tyyppi 5: kiusattu

Kysymys lomakkeessa: "Eskariryhmässäsi on ehkä joku, jota kiusataan usein. Kuka hän voisi olla?"

Lasten mukaan ryhmässä ei ole lasta, jota selkeästi kiusattaisiin ja niinpä viisi lasta vastasi kieltävästi kysymykseen. Yllättävää oli, että jopa neljä lasta nimesi itsensä kiusatuksi. Näitä olivat Satu, Tiina, Niko ja Juha. Kaksi lasta valitsivat Sadun ja Nikon kiusatuiksi, mikä vahvisti heidän omaa mielipidettään. Ohjaajista kolme valitsi Sadun kiusatuksi lapseksi ja kaksi ei osannut nimetä kiusattua. Tutkijat huomasivat joidenkin lasten satunnaisesti haukkuvan Satua, mikä osaltaan tukee Sadun kiusattua asemaa.

#### Tyyppi 6: johtaja

Kysymys lomakkeessa: "Kuka ryhmässäsi voisi olla johtaja ja viedä teidät apinähäkeille?" (Kertomus)

Lasten vastausten perusteella ei pystytty nimeämään kovinkaan selkeää johtajaa, mutta eniten valintoja saivat osakseen Satu ja Timo. Sadun valitseminen johtajaksi oli aika hämmästyttävää, koska hän oli ryhmässä hyvin syrjitty ja yksinäinen. Satu oli myöskin valinnut itsensä johtajaksi. Timo, joka osoittautui ryhmässä suosituksi, valittiin myöskin johtajaksi. Lasten vastaukset erosivat aika paljon toisistaan, joten monet lapset saivat yhden valinnan johtajaksi (ks. taulukko 1). Ohjaajilta nousi selväksi johtajaksi Timo, mutta myös Ville oli valittu kahdesti johtajaksi (ks. taulukko 2). Havaintojemme mukaan Timo ohjasi usein poikien leikkejä ja pojat seurasivat sekä jäljittelivät monesti Timoa. Ohjaajien ja lasten vastaukset erosivat tämän kysymyksen osalta suuresti toisistaan, joka voi johtua kysymyksen vaikeudesta lapsille tai ohjaajien ulkopuolisesta asemasta lasten toiminnassa.

#### Tyyppi 7: valtias

Kysymys lomakkeessa: "Oletko huomannut, että joku lapsi eskariryhmässäsi käskee tai määräälee muita? Kuka hän voi olla?"

Valtiaan kohdalla valinnat olivat jakautuneet monen lapsen osalle, mutta Satu ja Timo erottautuivat ryhmästä valtiaiksi. Kummatkin olivat saaneet kolme valintaa osakseen. Sadun mielestä kaikki ryhmän pojat käsivät tai määrääivät muita. Lapset olivat nimenneet valtiaiksi myös Juhan ja Villen, jotka kummatkin olivat saaneet kaksi valintaa. Kolmen ohjaajan mielestä Ville oli ryhmän valtias ja kaksi oli valinnut valtiaaksi Timon. Lasten ja ohjaajien valinnat tukivat tässä tapauksessa jonkin verran toisiaan. Lasten vastaukset tosin jakautuivat useamman henkilön osalle kuin ohjaajien (ks. taulukot 1 ja 2). Lisäksi ohjaajat eivät nimenneet kertakaan Satua valtiaaksi. Tämä voi johtua siitä, että ohjaajat näkivät vain Sadun syrjityn aseman. Tutkijoiden havaintojen mukaan Ville määräsi usein muiden leikkiä ja ohjasi varsinkin poikien mielipiteitä. Myös Timo käski usein toisia lapsia, lähinnä poikia.

Taulukko 1: Sosiaalisten valintojen jakautuminen tyypeittäin ryhmässä.

## Lasten valinnat

Tyypit:	Lapsen nimi:										
	Antti	Kirsi	Tiina	Ville	Niko	Kaisa	Juha	Timo	Satu	Minna	Tero
leikkitoveri	1	1	1	2	--	2	--	4	--	1	1
suosittu	--	--	--	1	1	2	1	3	--	--	--
syryjitty	--	2	1	1	--	1	--	--	6	1	--
yksinäinen	--	--	1	--	--	--	--	1	3	1	--
kiusaaja	2	--	1	2	--	--	--	3	--	--	2
kiusattu	--	1	1	--	2	--	1	--	2	--	--
johtaja	1	--	1	1	--	--	1	2	3	1	1
valtias	--	--	1	2	1	1	2	3	3	--	1

Taulukko 2: Ohjaajien valinnat

Tyypit:	Lapsen nimi:										
	Antti	Kirsi	Tiina	Ville	Niko	Kaisa	Juha	Timo	Satu	Minna	Tero
suosittu	1	1	--	2	--	--	--	3	--	--	1
syryjitty	--	--	--	--	--	--	--	--	5	4	--
yksinäinen	--	--	--	--	--	--	--	--	5	4	--
kiusaaja	--	--	--	4	--	--	--	1	--	--	--
kiusattu	--	--	--	--	--	--	--	--	3	--	--
johtaja	--	1	1	2	--	--	--	4	--	--	--
valtias	--	--	1	3	--	--	--	2	--	--	--



## 9. 2 Esikoululaisten odotukset ja käsitykset koulusta

Koulun alkaminen on esikoululaisille ajankohtainen asia ja niinpä aihe kiinnostaa sekä mietityttää suuresti. Vastauksista huomasin, että lapset olivat keskustelleet koulusta lähipiirin kanssa ja heillä oli siten paljon tietoa sekä mielipiteitä koulusta. Tämän ikäisen lapsen ajattelu ja kieli on vielä hyvin konkreettista, mikä näkyi haastattelutilanteessa keskustellessamme kouluodotuksista ja käsityksistä. Haastattelujen onnistumiseen vaikutti paljolti se, miten hyvin tutkijat pystyivät konkretisoimaan kysymykset ja esittämään ne lapselle sopivalla tasolla. Myös ilmapiirin luominen levolliseksi ja turvalliseksi oli merkityksellistä.

Haastatelluista kahdeksasta lapsesta oli viisi tyttöä ja kolme poikaa. Monet eivät osanneet muodostaa selkeää vastausta kysyessämme heiltä käsityksiä ja odotuksia koulusta. Kielellisessä valmiudessa oli paljon eroja: joukossa oli hyvin runsassanaisia lapsia sekä niukan vastauksen antavia. Pojat olivat vähäsanaisempia kuin tytöt. Joukkoon kuului myös lapsia, jotka aloittivat vastaamisensa yleensä sanoilla ”en tiedä”, mutta mietittyään he osasivatkin vastata.

Jaoimme lasten vastausten sisällöt kaikkiaan kuuteen teema-alueeseen. Eskolan ja Suorannan (1996, 135) mukaan ensimmäinen lähestyminen aineistoon tehdäänkin usein juuri tematisoinnin avulla. Pyrimme nostamaan aineistosta esiin tutkimusongelmien kannalta olennaisia teemoja. Myös Suorannan ja Eskolan (1996, 135) mukaan tämä on suositeltavaa. Aineistosta nousivat esille seuraavat teemat, jotka kuvaavat lasten käsityksiä ja odotuksia koulusta:

- Teema 1. Koulun toiminta ja tarkoitus
- Teema 2. Koulun fyysinen ympäristö
- Teema 3. Koulun sosiaalinen ympäristö
- Teema 4. Koulun käytännöt
- Teema 5. Kouluun suhtautuminen, huolet ja pelot
- Teema 6. Minä koululaisena
- Teema 7. Lapsen tiedonlähteet

### 9.2.1 Teema 1. Koulun toiminta ja tarkoitus

Tämä teema-alue kuvaa lasten käsityksiä ja odotuksia koulun toiminnasta ja tarkoituksesta. Käsittelemme tässä yhteydessä lasten käsityksiä siitä, mitä koulussa tehdään ja miksi sitä käydään. Lisäksi selvitämme lasten tietoja oppiaineista, läksyistä ja rangaistuksista.

Lasten käsitykset ja odotukset koulun toiminnasta ja tarkoituksesta liittyvät pääasiassa erilaisten asioiden oppimiseen ja läksyjen tekoon. Koulussa opitaan jokaisen lapsen mukaan lukemaan. Viiden lapsen mukaan koulussa opitaan kirjoittamaan ja neljän mielestä laskemaan. Oppiminen on lasten mukaan työntekoa tunneilla ja välitunnit ovat sitten leikkejä ja pelaamista varten. Tämän tutkimuksen tukokset tukevatkin Kankaanrannan ja Linnankylän (1993) saamia tuloksia, joiden mukaan koulun tehtävänä on lasten mielestä perustaitojen ja uusien tietojen opettaminen sekä koulua että elämää varten.

*H: Mitä koulussa tehdään erilailla kuin päiväkodissa?*

*Minna: Siellä pitää oppia lukemaan ja kirjoittamaan.*

*H: Onko muuta?*

*Minna: Sellaista, että pitää laskea.*

*H: Mitäs luulet, että koulussa tehdään?*

*Niko: Tehdään läksyjä.*

*H: Entäs muuta?*

*Niko: Ei muuta.*

*H: Tehdäänkö siellä mitään muuta kuin läksyjä?*

*Niko: Ei muuta kuin välitunnilla*

*H: Miksi koulua on käytävä?*

*Juha: Että oppii.*

*H: Mitä siellä oppii?*

*Juha: Lukemaan ja kirjoittamaan.*

*H: Oppiiko jotain muuta?*

*Juha: Jotain, mutta en tiedä että mitä.*

*H: Tarvitaanko koulua?*

*Juha: Tarvitaan.*

*H: Miksi?*

*Juha: Että oppii.*

*H: Miksi lasten on mentävä kouluun?*

*Kaisa: Oppii. Että oppii laskemaan kaikkia vaikeita juttuja, jos ei niitä muista. No, jos ei osaa niin lukemaan.*

*H: Mitäs, jos koulua ei olisi ollenkaan?*

*Kaisa: No, ei oppis mitään, eikä vois kysyä äidiltä taikka isältä mitään.*

*H: Mitäs välitunnilla tehdään?*

*Ville: Kaikkea.*

*H: Mitäs kaikkea?*

*Ville: Pelataan jalkkista.*

*H: Mitäs muuta? Keinua ja hyppiä ruutua.*

*Satu kertoo:*

*Ne leikkii ulkona, kun on välitunti, niin silloin saa vain leikkiä.*

Tämän lisäksi Sadun mielestä koulussa opetellaan monenlaisia käytännön taitoja, kuten pukemista, kasvien tuntemusta sekä auton korjaamista. Myös liikkuminen ja piirtäminen kuuluvat muutaman lapsen mukaan koulun toimintoihin.

*H: Mitäs siellä tunnilla tehdään?*

*Satu: Me harjoitellaan niitä pukeutumisjuttuja, että osataan pukea ulko-vaatteet ihan itse. Hanskojen laittamisessa on ollut vähän hankalaa.*

*H: Pukeutumistakin harjoitellaan siellä?*

*Satu: Niin, kun kato jotkut koululaiset ei osaa pukea. Kato, kun ne ei halua pukee kotona, niin isä joutuu pukemaan, niin silloin ne joutuu harjoittelemaan siellä pukukopeissa. Ne joutuu harjotella pukemista ylös ja riisumista koulussa. ... No, se siellä luokassa sanoo, että menkää pukukoppiin harjoittelemaan. Sillain se koulu varmaan menee.*

*H: Miksi kaikkien lasten on mentävä kouluun?*

*Satu: No siksi, että ne tuntee myrkylliset ja vaaralliset esineet ja sillai, mikä nyt menee rikki. Vaikka ne luuliskin ettei posliinikuppi mene rikki. Jos toinen huomauttaa, jos isosisko, joka on koulussa sanoo, että posliini on semmoista heikkoa tavaraa, koska se tietää sen, jos se on opeteltukin vaikka tänään koulussa, ja varoittaa.*

*H: Mihin koulua tarvitaan?*

*Satu: No siksi, että ne isona tietää, mitä tehdään isona, jos vaikka vaimolle tulee hätä, niin se onkin opetellu jo koulussa. Jos vaikka auto menee rikki tai rengas menee puhki niin hän menee hakemaan sellaisen paikan ja ilmapumpun, niin se korjaantuu. Niin se on opeteltu koulussa ja ylias-teella ja semmoisissa. ... Silloin kun ne lapset kasvaa isoksi, niin ne tietää, miten kosia ja sillain niin ku miten käyttäytyä kun mennään naimisiin ja sillain, niin silloin on koulu tärkeintä. Se on kaikkein tärkein asia elämässä.*

Kenelläkään lapsista ei ollut selkeää käsitystä oppiaineesta. Termi oli heille vieras ja siihen sisältyi heidän mielestään paljon konkreettista toimintaa, kuten lukemista, laskemista ja piirtämistä. Kuitenkin lasten vastauksista löytyi oppisisältöjä, jotka liittyvät peruskoulun ala-asteen opetussuunnitelmaan ja oppiaineisiin. Myös Jaalaksen (1997) mukaan oppiaine on vieras käsite ja sen sisältöä ei täysin

ymmärretty. Läksyistä lapset sen sijaan tiesivät enemmän, vaikka tämäkin käsite oli heille melko vieras.

*H: Mitähän oppiaineita koulussa on?*

*Kaisa: En tiä. Mä tiän vain sen, että ei semmosta oo kai missään koulussa, että pidättää hengitystä ja opetella uusia leikkejä.*

*H: Mitä oppiaineita siellä koulussa on?*

*Kirsi: En mä tiä.*

*H: Tiedätkö, mitä läksyt on?*

*Ville: Ne on tehtäviä.*

*H: Missä niitä tehdään?*

*Ville: Kotona ja koulussa.*

*H: Mitäs kaikkee pitää tehdä, kun on läksyjä?*

*Ville: En mä oikein tiedä.*

*H: Tiedätkö mitä läksyt on?*

*Minna: En.*

*H: Ootko koskaan kuullut niistä?*

*Minna: En.*

*H: Onkohan sellaisia kuin kotitehtäviä koulussa?*

*Minna: On.*

*Antaakohan opettaja sellaisia?*

*Minna: Antaa.*

*H: Antaakohan se paljon vai vähän?*

*Minna: No vaikka ensimmäisellä luokalla se voi antaa vaikka kaksi kirjaa tai yhden kirjan, ei kuitenkaan paljon.*

*H: Entäs sitten myöhemmin?*

*M: No sitten se voi ruveta antaa enemmän.*

Lapsista jokaisella oli jonkinlainen käsitys siitä, miten koulussa rangaistaan. Käsitykset erosivat toisistaan kuitenkin melkoisesti, sillä jonkun lapsen mielestä opettaja huutaa, kun taas toisen mielestä keskustelee. Kaksi lasta mainitsi fyysisen kurituksen ja rehtorin puhuttelun.

*H: Mitäs ope tekee, kun näkee jotain kiusattavan?*

*Minna: Se voi viiä sen sisään. Ja sitten se tota tekee sillai, että se huutaa, kun se on hermostunut.*

*H: Mitä muuta se voi tehdä?*

*Minna: Kattoa, kun ne tekee, ettei ne tee mitään typerää, niin ku heitä kiviä ikkunaan.*

*H: Mitäs luulet, jos opettaja vaikka huomaisi, että kyniä katkotaan?*

*Kirsi: No en mä oikein tiä.*

*H: Mitä, jos sä oisit opettaja, mitä oisit tehnyt?*

*Kirsi: Mä olisin sanonu, että ei saa katkoa. Jos se ei ois uskonu, niin mä oisin vetäny sitä hiuksista.*

*H: Mitä opettaja vois tehdä, jos kiusataan?*

*Niko: Antaa keppiä.*

*H: Mitäs muuta?*

*Niko: Ei muuta.*

*H: Mitä sitten ope tekee, jos joku kiusaa?*

*Ville: Laittaa sen rehtorin puhutteluun.*

*H: Mitä siitä rehtorin puhuttelusta seuraa?*

*Ville: En tiä.*

*H: Mitäs opettaja tekee, jos tekee jotain tuhmaa?*

*Kaisa: No laittaa tietenkin jälki-istuntoon.*

*H: Mitäs sä siitä tykkäät?*

*Kaisa: En yhtään.*

## 9.2.2 Teema 2. Koulun fyysinen ympäristö

Tämä teema-alue sisältää lasten käsityksiä ja odotuksia koulun fyysisestä ympäristöstä. Olemme jakaneet ympäristön kolmeen alueeseen, jotka ovat: koulun piha, koulurakennus sekä luokkahuone. Koulun fyysistä ympäristöä koskeviin kysymyksiin lapset osasivat vastata helposti, koska kysymykset kohdistuivat konkreettisiin asioihin. Lapset hahmottavat fyysisen ympäristönsä pitkälti oman toimintansa kautta, mikä tulee ilmi lasten vastauksissa. Myös Nukarin (1997) mukaan lapset hahmottavat fyysisen ympäristönsä leikkien ja pelien kautta.

Kaikki lapset olivat käyneet koulun pihalla ja niinpä heillä oli jonkinlainen kuva tästä alueesta. Kaikkien lasten mielestä koulun pihalla on keinuja ja ruutuja. Lisäksi kahden tytön mukaan pihalla oli myös hyppynaruja ja yksi tyttö sekä kaikki pojat puolestaan mainitsivat jalkapallon kuuluvan pihalle. Kahden lapsen mielestä myös koripallo kuului koulun pihaan. Sadun mukaan pihalla oli kiviä. Myös Mannerheimin lastensuojeluliiton teettämän tutkimuksen (1988) mukaan lapset mainitsivat samoja asioita fyysisestä ympäristöstään, kuten keinut, ruudut ja kiipeilypuut.

*H: Mitäs koulun pihalla on?*

*Kaisa: Keinuja ja sitten tota varmaan hyppynarujakin, jos hyppiä, ja voi siellä ruutuakin hyppiä, ei sitten muuta.*

*H: Entäs koulun pihalla sitten?*

*Ville: Keinuja ja kaikkea.*

*H: Mitä kaikkea muuta siellä on?*

*Ville: Koripallotelineitä. Ja ruutuja.*

*H: Mitä ne tekee siellä pihalla?*

*Kirsi: No, ne voi ehkä hyppiä hyppynarulla keväällä ja hyppiä ruutua.*

*H: Mitäs siellä koulun pihalla on muuta?*

*Kirsi: En mää tiä. No keinuja.*

*H: Mitäs koulun pihalla on?*

*Minna: Hyppynaruja ja sitte voi olla jalkapallojakin.*

*H: Mitäs siellä koulun pihalla voi tehdä?*

*Minna: No hyppiä vaikka ruutua.*

*H: Mitäs muuta?*

*Minna: Juosta kilpaa.*

Lapsille oli koulun huoneista luokka tutuin, sillä jokainen lapsista mainitsi luokan. Lapsista viisi mainitsi ruokalan ja kolme jumppasalin. Yksi lapsista mainitsi lisäksi pukokopit. Koulurakennus kokonaisuudessaan oli lapsille vieras ja he eivät pystyneet hahmottamaan sitä kovinkaan tarkasti.

*H: Millaisia huoneita koulussa on?*

*Kaisa: Aika pikkuinen tila siellä on. Ainakin on meidän...*

*H: Mitähän huoneita siellä koulussa on?*

*Kaisa: Luokkia, monta. Ruokala. Mikä sali se oli, missä me käytiin...oliko se toi voimistelusal.*

*H: Mitä huoneita luulet koulussa olevan?*

*Satu: Pelihuoneita, sitten on semmoisia, mitä ne nyt oli, pukukoppeja.*

*Sitten siellä oli liikuntapaikkoja ja sitten siellä on varmasti se luokka.*

Lapset tiesivät luokasta paljon asioita. Jokainen lapsista mainitsi pulpetin ja tuolit. Luokan seinillä oli lasten mielestä liitutaulu, kello, piirrustuksia, kukkia ja ikkunat. Luokkaan kuului myös opettaja, opettajan paikka, opettajan keppi, kyniä ja kirjoja.

*H: Mitäs luokassa on?*

*Tiina: Pulpetteja ja tuoleja.*

*H: Mitä sinun mielestäsi luokassa on?*

*Kaisa: Tietysti ope, siellä on jotakin askarteluja ja pulpetit ja voishan siellä olla mattojakin.*

*H: Mitäs seinillä voisi olla?*

*Kaisa: Ikkunat. Ja voihan siellä olla kellokin.*

*H: Mihin se opettaja kirjoittaa?*

*Kaisa: Mikä se oli... liitutaulu.*

*H: Mitäs sun mielestä luokassa on?*

*Minna: Kirjoja, sitten sellaisia pöytiä-pulpetteja.*

*H: Onko seinillä jotain?*

*Minna: Voi olla kukkia ja sitten naaman kuvia.*

*H: Mitäs sä näit siellä luokassa?*

*Satu: Mä näin siellä pulpetteja.*

*H: Mitäs muuta siellä sun mielestä olis?*

*Satu: Siellä oli sellaisia piirrustuksia ja siellä oli kyniä ja siellä oli opettajan paikka. Ja siellä oli sellainen opettajan keppi, ja kynä ja sellainen taulu.*

### 9.2.3 Teema 3. Koulun sosiaalinen ympäristö

Tässä tutkimuksessa koulun sosiaalinen ympäristö koostuu opettajista ja koulun muusta henkilökunnasta sekä oppilaista. Tämä teema-alue kuvaa lasten käsityksiä koulussa toimivista ihmisistä sekä lasten odotuksia heidän tulevista sosiaalisista suhteistaan. Sosiaalista ympäristöä koskeviin kysymyksiin lasten oli aika vaikea vastata, koska heillä ei ollut vielä kokemuksia koulun sosiaalisista suhteista. Tämä näkyi niukkoina vastauksina ja epätietoisuutena asioista. Toisaalta monet näistä kysymyksistä olivat liian abstrakteja lapsille ja niinpä jouduimme kehittämään uusia kehyskertomuksia kysymysten lomaan.

Kaikkien lasten mukaan koulussa työskentelee opettaja. Muusta henkilökunnasta ei juurikaan ollut tietoa, mutta joitakin satunnaisia mainintoja siivoojista ja keittäjistä esiintyi parilla lapsella. Rehtorin osasi nimetä kaksi lasta ja vaihtopettajasta (sijainen) puhui yksi. Kaikki lapset mainitsivat koulussa olevan myös muita lapsia. Yhden lapsen mielestä koulussa on myös isosiskoja ja isoveljiä sekä isiä auttamassa opettajaa.

*H: Keitähän siellä koulussa on töissä?*

*Kaisa: Opettaja.*

*H: Oiskohan jotain muita?*

*Kaisa: Varmaan vois sanoa, että isosiskoja ja isoveljiä.*

*H: Keitähän muita siellä on töissä?*

*Kaisa: Se tietenkin, joka tekee ruokaa. Ei ilman ruokaa voi jäädä.*

*H: Keitäs sä luulet koulussa olevan töissä?*

*Ville: Opettaja.*

*H: Ketäs muita on töissä?*

*Ville: Rehtori.*

*Ketäs muita aikuisia?*

*Ville: En muista.*

*H: Keitä sinä luulet koulussa työskentelevän?*

*Satu: Siellä on opettaja tietenkin töissä ja siellä on muita opettajia ja sitten jotkut opettajat on sen kavereita ja silloin ne voi mennä.*

*H: Onko siellä ketään muita kuin opettajia töissä?*

*Satu: Lapsia ja jotkut isätkin ovat siellä töissä auttamassa opea.*

Lapsista puolet haluavat saada uusia kavereita mennessään kouluun ja odottavat sitä kovasti. Kolme lasta vastasi ettei tiedä, haluaako saada uusia kavereita ja yksi kertoi, ettei halua saada uusia tovereita. Yleisesti ottaen lasten odotukset kaverisuhteista olivat verrattain myönteisiä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki lapset uskoivat saavansa uusia kavereita. Vastauksista heijastui lasten toive saada uusia kavereita, mutta toisaalta muutamat heistä olivat epävarmoja asiasta ja pelkäsivät jäävänsä yksin. Myös Hartup ja Laursen (1991) toteavat, että suhteet muihin lapsiin ovat merkityksellisiä lapsen kehityksen kannalta. Varsinkin uusissa tilanteissa, esimerkiksi kouluun lähtiessä, tutut kaverit antavat turvallisuuden tunnetta. Tutkimuksessamme lapset kokivat tutustumisen uusiin kavereihin melko hankalaksi, sillä puolet lapsista vastasi tutustumisen olevan vaikeaa. Useimpien lasten mielestä uudet kaverit hyväksyvät heidät leikkiin mukaan, sillä kuusi lasta odotti muiden hyväksyvän hänet. Kaksi lapsista koki, että heitä ei hyväksytä toveripiiriin.

*H: Luuletko sinä, että saat ensi syksynä uusia kavereita?*

*Juha: Luulen.*

*H: Leikkivätkö uudet kaverit sinun kanssa?*

*Juha: Leikkii.*

*H: Millaisia uudet kaverit ovat sinua kohtaan?*

*Juha: Kivoja.*

*H: Luuletko sä, että saat ensi syksynä uusia kavereita?*

*Satu: No tietenkin, kun mä tutustun ja sitten kyselen puhelinnumeroita ja kysyn, missä ne asuu ja sitten leikitään kahestaan. Ja sitten kun lähde tänään sieltä, niin sanotaan hei, ja tavataan koulussa.*

*H: Odotatko sä, että sä saat uusia kavereita?*

*Satu: Odotan ja se on tietenkin kivaa, kun saa kavereita, koska silloin jos muhun sattuu, niin se kaveri heti menee opelle ja sanoo, että minun kaveria ni sattuu, niin silloin se tietenkin toista kaveria auttaa.*

*H: Luuletko, että saat uusia kavereita?*

*Tiina: (Nyökkää.)*

*H: Odotatko, että saat uusia kavereita?*

*Tiina: (Nyökkää.)*

*H: Millaisia kaverit ovat sinua kohtaan?*

*Tiina: Kivoja.*

*H: Luuletko, että saat uusia kavereita helposti?*

*Tiina: En kovin helposti.*

*H: Miksi?*

*Tiina: En tiä.*

*H: Luuletko, että saat ensi syksynä uusia kavereita?*

*Minna: En.*



*H: Minkä takia?*

*Minna: Kun mä en saa täälläkään.*

*H: Millaisia luulet niiden tulevien luokkakavereiden olevan sua kohtaan?*

*Minna: Kivoja.*

*H: Leikkiikö ne sun kanssa?*

*Minna: Ei.*

*H: Minkä takia?*

*Minna: En tiä.*

Lapset kokevat kavereiden ohella opettajan tärkeäksi ihmiseksi koulussa. Viiden lapsen mielestä opettaja auttaa vaikeissa ongelmatilanteissa. Lisäksi lasten mukaan opettajan toimenkuvaan kuuluu lasten opettaminen, käskeminen, vahtiminen ja rankaisu. Lasten mukaan opettajan rooli ja koulun kasvatusilmasto on hyvin autoritaarinen. Opettaja määrää asioiden kulun ja antaa tarvittaessa kurinpalautusta. Tämä tukee Kankaanrannan ja Linnankylän (1993) tutkimusta, jonka mukaan lapset luonnehtivat opettajan toimintaa sääntöjen ja rangaistusten kautta. Sen sijaan kiitos ja kannustus jäivät vastauksissa taka-alalle. Lapset näkevät opettajan toiminnassa selkeästi Ahon (1985) esittämät kaksi opettajan työn perusulottuvuutta, jotka ovat koulunpito ja kurinpito. Opettaja on vastuussa oppimisesta ja sääntöjen noudattamisesta. Tutkimuksessamme lapsista yksi kertoi opettajan ulkonäöstä. Lapsista kaikki kokevat tulevan opettajan myönteisenä henkilönä ja sanovat hänen olevan mukava tai kiva.

*H: Jos sinulta hukkuisi kello, niin keneltä pyytäisit apua koulussa?*

*Juha: Opelta.*

*H: Mitä opettaja sitten tekisi?*

*Juha: Ettis sen.*

*H: Keneltä kysyisit apuja ja neuvoja koulussa?*

*Kirsi: Esimerkiksi niinku opettajalta.*

*H: Haluaisitko kysyä joltain muulta?*

*Kirsi: En muilta.*

*H: Keneltä pyytäisit apua, jos kello häviäisi?*

*Satu: Opelta. Ja sitten jos joku tulee vastaan, voi kysyä, että oletko nähnyt minun kelloa.*

*H: Mitäs se opettaja tekee?*

*Ville: Opettaa lukemaan, opettaa laskemaan.*

*H: No mitäs muuta se tekee?*

*Ville: En mä tiä.*

*H: Mitä sinä luulet, että opettaja tekee koulussa?*

*Kaisa: Ainakin kysyy ja sanoo, millöinka lähdetään ulos. Ja onko sisälli kuntaa vai ulkoliikuntaa ja saako tehdä mitä ja mitä saa tehdä. En mä muuta tiä.*

*H: Millainen sä luulet, että opettaja on?*

*Kaisa: No kiharat hiukset, yhtä pitkät kuin mulla ja silmälasit ja voin sanoa, että se on aika läski.*

*H: Mitä se opettaja tekee koulussa?*

*Satu: Opettaa lapsia lukemaan ja laskemaan ja kirjoittamaan. Ja sitten se opettaa ymmärtämään kaikkia esikoulutehtäviä.*

*H: Tekeekö se jotain muuta siellä?*

*Satu: Sitten se pyytää niitä piirtämään. Se piirtää siihen taululle sillä kynällä ja ottaa sen kepin ja näyttää sillä paljonko tämä on, niin silloin se opettaa.*

*H: Millainen opettaja on?*

*Satu: Kiltti ja sitten se on semmoinen käskevä ja se tekee ja siinä se on napakka. Kun se käskee, niin se on napakka. Se ymmärtää lapsien vaivat. Elikkä kun ne kertoo, että jos opettaja näkee, että ruoka tippuu lautaselta ja joku tönäsee tota. Hei kaveri ja ruoka tippuu suusta, niin silloin ne lapset tietysti yrittää selittää, mutta opehan ymmärtää, miten siinä kävi, kun opettaja valvoo siinä kaikkia lapsia. Sehän on sen työ.*

#### 9.2.4 Teema 4. Koulun käytännöt

Tämä teema-alue sisältää lapsen käsityksiä koulupäivän kulusta sekä tuntikäyt-  
täytymisestä. Tähän liittyy myös lasten näkemykset koulun piilevistä tavoitteista  
ja opetussuunnitelmasta. Lapset pystyivät kuvaamaan melko tarkasti koulupäi-  
vän etenemistä konkreettisten esimerkkien avulla. Myös välitunti oli monelle tuttu  
käsite, sillä kuusi lasta mainitsi välitunnin haastattelussa. Lisäksi kaikilla lapsilla  
oli jonkinlainen käsitys siitä, miten tunnilla käyttäydytään. Monet mainitsivat, että  
tunnilla on käyttäydyttävä hyvin, nätisti ja kiltisti, kuunneltava opettajaa sekä  
oltava hiljaa ja paikallaan. Lapsilla ei ollut vielä selvää käsitystä viittaamisesta,  
sillä ainoastaan kaksi lasta mainitsi viittaamisen.

*H: Miten koulupäivä alkaa?*

*Tiina: Mennään luokkaan ja tehdään tehtäviä. Sitten mennään välitunnille.  
Sitten tullaan sisälle ja tehdään tehtäviä ja sitten mennään ruokailuun.*

*H: Mites se koulupäivä oikein alkaa?*

*Minna: Sitten ne lähtee sisälle, koska soi joku kello. Sitten ne vaikka  
riisuu ja sitten ne menee vaikka luokkaan ja sitten, jos opettaja ei oo tullu,  
niin pitää istua ja odottaa.*

*H: Mitäs sitten, kun opettaja tulee luokkaan?*

*Minna: No sitten se kuitenkin näyttää, mitä pitää tehdä. Ja sit ne rupee tekemään.*

*H: Miten tunnilla käyttäytyään?*

*Minna: Siististi ja että ei huuva.*

*H: Miten sä käyttädyt siististi tunnilla?*

*Minna: No, että ei töni sitten, että ei potki.*

*H: Mitäs jos sulla on asiaa, niin miten opettaja saa tietää sen, että sulla on asiaa?*

*Minna: No että vaikka sanoo sen nimen tai että opettaja. Että jos vaikka mennään tonne sisään.*

*H: Miten tunnilla käyttäytyään?*

*Juha: Hyvin.*

*H: Miten käyttädyt hyvin?*

*Juha: Oon kiltisti. Pitää istua paikallaan.*

*H: Miten siellä tunnilla käyttäytyään?*

*Kaisa: Hyvin, hienosti ja hyvin. Niin, että on nätisti.*

*H: Mites ollaan nätisti?*

*Kaisa: Niin, ettei tee sitä kiellettyä asiaa.*

*H: Mites oppilaitten täytyis olla kun opettaja opettaa?*

*Kaisa: Hiljaa.*

*H: Jos on asiaa niin mites...?*

*Kaisa: Pitää viitata.*

*H: Mitäs opettaja sitten tekee?*

*Kaisa: No pyytää jotakin sanomaan sen asian ja jos on monta viittaamassa, niin valitsee niistä jonkun.*

Lapsille olivat tuttuja jo ennen koulun alkua monet koulun piilo-opetussuunnitelman velvoitteet. Lapset mainitsivat muun muassa odottamisen, hiljaa ja paikallaan istumisen sekä viittaamisen. Lisäksi pari lasta mainitsi kellon kuuluvan koulupäivään: kello osoittaa, koska pääsee kotiin, välitunnille tai syömään. Tästä voidaankin päätellä, että lapset tietävät ajan määräävän koulun päivärytmejä merkittävästi. Myös Kankaanranta ja Linnankylä (1993) toteavat, että oppilaat ovat hyvin perillä siitä, miten missäkin tilanteessa käyttäytyään ja että ajan, tilan ja rutiinien siteet ovat lapsille todella vahvat.

### 9.2.5 Teema 5. Kouluun suhtautuminen, huolet ja pelot

Tähän teema-alueeseen kuuluvat lasten yleinen asennoituminen kouluun ja sen alkamiseen. Lisäksi tässä käsitellään lasten huolia ja pelkoja, joita kouluun

menoon liittyy. Myöskin lasten käsitykset kiusaamisesta kuuluvat tähän teema-alueeseen. Lasten vastauksista kuvastui melko kielteinen suhtautuminen koulun alkuun, sillä puolet lapsista kertoivat, että ei ole kiva mennä kouluun. Vain kaksi lasta odotti koulun alkua innolla. Tämä on melkoisen yllättävä tulos, sillä muiden tutkimusten (Aho 1990; Kääriäinen 1980, 1986) mukaan koulutulokkaat sekä ensimmäisillä luokilla olevat lapset suhtautuvat myönteisesti koulun alkuun. Tutkimuksemme vastausten perusteella mukavinta koulussa ovat välitunnit ja ikävimpiä läksyt. Ahon (1993) mukaan taas koulutulokkaat pitävät läksyistä. Uusikylän ja Kansasen tekemän tutkimuksen (1988) mukaan koulun informaalis sisällöt olivat koululaisten mielestä mielekkäämpiä kuin formaalis sisällöt. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia meidän tutkimuksemme kanssa.

*H: Onko kiva mennä kouluun?*

*Niko: Ei.*

*H: Miksi?*

*Niko: En tiiä.*

*H: Mikä on mukavinta koulussa?*

*Niko: Ei mikään.*

*H: Antaako opettaja kotiläksyjä?*

*Niko: Antaa.*

*H: Antaako se niitä vähän vai paljon?*

*Niko: Paljon.*

*H: Mitäs tykkäät siitä?*

*Niko: Tyhmää, kun ei voi olla kavereiden kanssa.*

*H: Miksi ei voi olla kavereiden kanssa?*

*Niko: Kotona ei voi olla, kun joutuu tekemään niitä läksyjä.*

*H: Meneekö siinä kauan aikaa?*

*Niko: Menee.*

*H: Onko kivaa lähteä kouluun?*

*Juha: Ei.*

*H: Minkä takia?*

*Juha: Siellä on niitä tyhmiä läksyjä ja paha ruokaa.*

*H: Onko susta kiva mennä kouluun?*

*Minna: Ei.*

*H: Miksi ei?*

*Minna: Siellä voi olla joskus paha ruokaa. Siellä joutuu koko ajan tekee läksyjä.*

*H: Mitäs muita syitä?*

*Minna: Joutuu kirjoittamaan.*

*H: Mikäs ois mukavinta koulussa?*

*Minna: Välitunnit, koska saa tehdä mitä haluaa.*

*H: Mitäs sä odotat eniten?*

*Minna: Että pääsee menemään ja kotia.*

*H: Onko susta mukava mennä kouluun?*

*Ville: On.*

*H: Minkä takia?*

*Ville: En oikein tiiä... Koulussa ei tarvii nukkua päiväunia.*

*H: Mikäs koulussa on mukavinta?*

*Ville: Välitunti. Kun siellä saa tehdä mitä haluaa.*

Tutkimuksen mukaan viittä lasta pelotti kouluun meno ja kolmen mielestä siinä ei ollut mitään pelottavaa. Pelon ja huolen aiheita oli yleisimmin kouluruoka ja läksyjen vaikeus. Myös kavereiden saanti ja opettajan olemus mietitytti ja jopa pelotti kahta lasta. Kääriäisen (1986) ja Jaalaksen (1997) saamat tulokset tukevat meidän saamia tuloksia lasten huolista koulua kohtaan. Koulumatka ei pelottanut ketään ja monet lapset kokivat sen sujuvan aivan hyvin. Tässä tutkimustulokset erosivat toisistaan, sillä Kääriäisen (1986) saaman tuloksen mukaan koulumatka huoletti lapsia.

*H: Pelottaako sinua mennä kouluun?*

*Juha: Vähän.*

*H: Mikä siinä pelottaa?*

*Juha: Läksyt.*

*H: Mites sun koulumatkasi sujuu?*

*Juha: Hyvin.*

*H: Mites sää kuljet sinne?*

*Juha: Kävellessä.*

*H: Pelottaaks sua mennä kouluun?*

*Minna: Pelottaa.*

*H: Minkä takia?*

*Minna: Kun ei ole koskaan ollut.*

*H: Onko siellä joku tietty juttu mitä sä pelkää?*

*Minna: No kun joutuu tekemään läksyjä.*

*H: Onko jokin asia, joka pelottaa sinua koulussa?*

*Kaisa: Joo, että opettaja tulee ihan lähelle.*

*H: Mikä siinä pelottaa?*

*Kaisa: Että opettaja on niin pelottavan näköinen. Sellainen pystytukka. Ja opettajan ääni, se on hirveetä. Opettaja joskus huutaa, se ottaa korviin.*

*H: Mikäs on kurjinta koulussa?*

*Satu: No kun joutuu istumaan penkeillä ja sitten jos alkaa, ja sitten ei jaksakaan istua. Ja sitten ulkona on tylsintä se, kun ei ole kaveria. Joutuu ihan yksin hyppimään siinä ristikossa ja heittää ihan yksin kiviä ja keinua yksin keinussa.*

*H: Pelottaako sua mennä kouluun?*

*Satu: No pelottaa, jos mä ärsytän jotain, niin se voi vähän suuttua. Sitä mä pelkään siellä.*

Kaikkien lasten mielestä koulussa kiusataan toisia lapsia, ainakin joskus. Lisäksi lapset kokevat, että heitä itseään kiusataan. Ainoastaan yksi poika oli sitä mieltä, ettei häntä kiusata koulussa.

*H: Kiusaavatko lapset koulussa toisiaan?*

*Juha: Jotkut.*

*H: Luuletko, että sinua kiusataan?*

*Juha: Luulen.*

*H: Kiusaavatko lapset toisiaan koulussa?*

*Kaisa: Joskus.*

*H: Miksi?*

*Kaisa: No siksi vaan, jos jotakin on vaan tekeillä.*

*H: Luuletko, että sinua kiusataan?*

*Kaisa: Luulen, mä oon niin hölmö joka asiassa.*

*H: Miten hölmö?*

*Kaisa: Miljardin hölmö. Aina on joku asia, joka menee pieleen.*

*H: Kiusaavatko lapset koulussa toisiaan?*

*Minna: Joskus, jos on joku sellainen typerä, niin se voi kiusata. Tai jos tulee esimerkiksi toisen leikkiä sillain pilaamaan.*

*H: Kiusataanko sua koulussa, mitä luulet?*

*Minna: No vois, kun mä oon niin hiljainen.*

*H: Kiusaavatko ne lapset siellä koulussa toisiaan?*

*Satu: Joskus voi, jos ärsyttää puheillaan.*

*H: Luuletko sinä, että sua kiusataan siellä?*

*Satu: No vähäsen, aavistuksen verran mä aavistelen sitä. Niin voi kertoa opettajalle.*

## 9.2.6 Teema 6. Minä koululaisena

Tämä teema sisältää lasten käsityksiä omasta koulusuoritumisestaan. Lasten mielestä he selviävät koulussa verrattain hyvin, sillä heidän vastauksistaan näkyi myönteinen käsitys itsestään koululaisena. Ainoastaan yksi tyttö oli sitä mieltä, ettei hän pärjää kovin hyvin koulussa. Kaikki lapset ajattelevat tulevan opettajan suhtautuvan heihin myönteisesti. Erityisen helpoiksi lapset kokevat piirtämisen ja värityksen. Lasten mielestä taas lukeminen ja läksyt ovat vaikeita. Lapsista viisi toteaa lukemisen olevan hankalaa ja monet korostavat läksyjen vaikeutta. Laskeminen jakaa mielipiteet, sillä kolme lapsista koki laskemisen helpoksi ja kaksi vaikeaksi. Muita vaikeaksi koettuja asioita olivat kirjoittaminen ja koulurakennuksen suuruus.

H: Onko koulunkäynti helppoa?  
 Juha: Ei, kun siellä on niin vaikeita läksyjä.  
 H: Opitko helposti lukemaan?  
 Juha: (Nyökkäys.)  
 H: Mikäs siellä on helppoa?  
 Juha: Syöminen  
 H: Minkälainen koululainen olet?  
 Juha: Kiva.  
 H: Onko Juha ahkera?  
 Juha: Ei.

H: Miten luulet pärjääväsi koulussa?  
 Niko: Hyvin.  
 H: Onko koulunkäynti helppoa?  
 Niko: On.  
 H: Opitko helposti lukemaan?  
 Niko: Opin ja mähän oon jo oppinu.  
 H: Mikäs muu on helppoa?  
 Niko: Piirtäminen.  
 H: Mikäs on vaikeaa?  
 Niko: Miinuslaskut.

H: Missä asiassa sä oot hyvä?  
 Kaisa: No tossa piirtämisessä, värittämisessä ja ohjeissa.  
 H: Mitä se tarkoittaa?  
 Kaisa: No sitä, että ohjeen mukaan tehdään kaikenlaista.  
 H: Opitko helposti lukemaan?  
 Kaisa: Opin, mä osaan jo lukea. Piirtäminen on myös helppoa.  
 H: Mikäs voi olla vaikeaa?  
 Kaisa: Hyppiä kauan yhdellä jalalla.

H: Miten sä luulet pärjääväsi koulussa?  
 Minna: Huonosti.  
 H: Minkä takia?  
 Minna: Kun mä kävin siellä syömässä, niin mä eksyin luokasta, kun ei muista kunnolla, kun se (koulu) on niin iso.  
 H: Onko koulunkäynti helppoa?  
 Minna: Ei. Läksyt on hankalia, kun tulee liian vaikeita tehtäviä. Tai eppu luokka, kun siinä ei varmaan tuu ku aapisesta läksyjä. Kirjoittaminen on myös vaikeeta.  
 H: Opitko sä helposti lukemaan?  
 Minna: En.  
 H: Onko laskeminen helppoa?  
 Minna: No ei, kun mä en osaa paljon laskea.  
 H: Mikäs on helppoa?  
 Minna: Piirtää, jos vain keksii, mitä piirtää.  
 H: Millainen koululainen sä oot opettajan mielestä?  
 Minna: Hauska... hiljainen. Kävelen hitaasti, etten rynni ja sitten oon nätisti.

*H: Miten sinä luulet pärjääväsi siellä koulussa?*

*Satu: No, mä luulen, että tossa laskemisessa mä pärjään hyvin ja sitten lukemisessa vähän huonommin. Koska tuntuu siltä, että niitä kaikkia kaunokirjaimia ei osaa. Mutta tikkukirjaimet mä tunnen jo kaikki ö:n ja ä:n.*

*H: Mitä sä luulet, että opettaja ajattelee sinusta?*

*Satu: Se ajattelee sitä musta, että mä oon reipas sellainen tukeva tyttö. Pitäis olla hänen*

*H: Mitä sä tarkoitat sillä tukevalla?*

*Satu: Että auttaa opettajaa.*

Tämän tutkimuksen mukaan kouluunlähtevien lasten minäkuva oli myönteinen, mikä tukee Ahon (1993) tutkimuksen tulosta. Aho (1996) erottaa minäkuvasta muun muassa suoritusminäkuvan ja sosiaalisen minäkuvan. Meidän tutkimuksen mukaan lasten suoritusminäkuva oli melko myönteinen, mutta sosiaalinen minäkuva oli kielteisempi. Tämä tulos eroaa Ahon (1987) ja Kääriäisen (1986) saamista tuloksista, joiden mukaan sosiaalinen minäkuva on koulutulokkailla suoritusminäkuvaa myönteisempi. On kuitenkin huomattava, että tutkimuksessamme oli suuria eroja lasten minäkäsitysten välillä heidän sosiaalisen asemansa takia.

### 9.2.7 Teema 7. Lapsen tiedonlähteet

Eniten lapset olivat saaneet koulua koskevaa tietoa äidiltään ja sisaruksiltaan. Myös isältä ja kummitädiltä oli kaksi lasta saanut tietoa. Huomion arvoista oli, että opettajilta tai lasten ohjaajilta ei kukaan lapsista ollut saanut omien sanojensa mukaan koulua koskevaa tietoa. Myös Ahopelto ja Kautto (1997) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia: lapset ovat saaneet tietoa vanhemmilta, sisaruksilta ja kavereilta, mutta tulevalta opettajalta ei tietoa ole saatu.

*H: Keneltä olet saanut tietoa koulusta?*

*Kirsi: Mun kummitäti on kertonu, koska se on opettaja. Kummitäti antoi mulle aapisen.*

*H: Keneltä olet saanut tietoa koulusta?*

*Kaisa: Olen käynyt tutustumassa ja kyllähän mä siitä muutenkin tiän, kun jotkut on yleensä kertonu. Isosisko, äiti, isä ja meidän koira.*

*H: Mistä sä oot saanu tietoa koulusta?*

*Satu: Mun isolta siskolta ja siitä kun mä oon vieny sitä ja nähny pihaa ja silloin mä oon nähny kellon siinä. Sillon kun osa esittelee ja sillon kun käydään tutustumassa.*



Taulukko 3. Koulua koskevat odotukset ja käsitykset

TEEMA	ESIKOULULAINEN
1. Koulun toiminta ja tarkoitus	toiminta: oppiminen, opettaminen, syöminen, jumppaaminen, ulkoilu, leikkiminen, läksyt, rangaistukset tarkoitus: oppiminen
2. Koulun fyysinen ympäristö	piha: ruudut, keinut, hyppynarut, koripallotelineet, pallot, kello sisätila: luokka, ruokala, jumppasali, luokka: pulpetit, liitutaulu, kynät piirustukset, tuolit, kirjat, opettaja
3. Koulun sosiaalinen ympäristö	henkilökunta: opettaja, rehtori, lapset kavereiden saanti: saa uusia kavereita, mutta tutustuminen vaikeaa. Lapset haluavat uusia kavereita. Kaverit hyväksyvät mukaan.
4. Koulun käytännöt	Käyttäytytään hyvin ja kiltisti, viitataan, ollaan hiljaa ja paikallaan, kuunneltava opettajaa.
5. Kouluun suhtautuminen, huolet ja pelot	suhtautuminen: kielteinen (4), myönteinen (2) välitunnit mukavia huolet: kiusaaminen, läksyt, ruoka, kavereiden saanti, opettaja koulupelko: kyllä (4) ei (3)
6. Minä koululaisena	Myönteinen kuva itsestä koululaisena pärjää koululaisena (8) vaikeaa: lukeminen ja läksyt helppoa: piirtäminen ja värittäminen
7. Lapsen tiedonlähteet	äiti, isä, koira, kummitäti, isosisko, ei keneltäkään

### 9.3 Sosiaalisen aseman yhteys käsityksiin ja odotuksiin koulusta

Tässä luvussa käsitellään sosiaalisen aseman yhteyttä koulua koskeviin odotuksiin ja käsityksiin. Tutkimuksen mukaan sosiaalisista tyypeistä suosituilla, syrjityillä, yksinäisellä ja kiusatulla on yhteys koulua koskeviin odotuksiin ja käsityksiin. Kiusaaja, johtaja ja valtias olivat sosiaalisia asemia, jotka eivät selkeästi olleet yhteydessä odotuksiin ja käsityksiin.

Aikaisemmin tässä tutkimuksessa on esitetty, että Hartupin ja Laursenin (1991) mukaan vertaissuhteet auttavat uusissa ja oudoissa tilanteissa lieventämään jännittyneisyyttä ja hermostuneisuutta. Myös tässä tutkimuksessa huomattiin, että ryhmän suosituimmat haastattelussa olleet lapset suhtautuivat kouluun menoon kaikkein myönteisimmin. Syrjityimmät ja yksinäiset lapset kokivat kouluun menon vaikeana ja heitä huolesti kavereiden saanti ja muiden hyljeksintä. Erityisesti Minna suhtautui koulun alkun kielteisesti ja Sadun vastauksesta taas kuvastui epävarmuus. Myös Ladd (1990, 1081-1100) on saanut tutkimuksessaan saman suuntaisen tuloksen. Hänen mukaan lasten sosiaalinen asema on yhteydessä lapsen käsityksiin ja mielipiteisiin koulusta. Mitä suosituampi lapsi on, sitä myönteisempi suhtautuminen hänellä on kouluun.

Huolet ja pelot jakautuivat karkeasti sosiaalisen aseman mukaan. Ryhmän suosituimmat lapset olivat huolissaan koulun formaalisista sisällöistä, kuten läksyistä ja oppimisesta. Syrjittyjä ja yksinäisiä, erityisesti Satua, huolesti taas koulun informaaliset alueet, kuten kavereiden saanti ja näiden hyväksyntä. Lapset, jotka kokivat itsensä kiusatuiksi jo päiväkodissa, ajattelivat, että heitä kiusataan myös koulussa. Näin ollen saattaa sekä kiusatun että kiusaajan asema siirtyä päiväkodista kouluun. Myös muut sosiaaliset asemat voivat olla verrattain pysyviä ja siirtyä päiväkodista kouluun. (Aho, 1990, 31-32.) Näiden tulosten todentamiseksi esitämme vielä tapauskuvauksen jokaisesta haastatellusta lapsesta.

#### Kirsi 7 vuotta

Kirsillä on esikouluryhmässä yksi erityisen hyvä kaveri, jonka kanssa hän pelaa ja leikkii suurimman osan hoitoajasta. Tämä kaveri on Tiina. Tutkimuksen luokituksen mukaan Kirsillä ei ole selvää sosiaalista asemaa ryhmässä. Kirsin mukaan kouluun on kiva mennä, vaikka hän ei osaa kertoa, mitä koululta odottaa. Kirsin

mielestä opettaja on mukava ja auttavainen, vaikka hän joskus suuttuukin pojille. Uusiin kavereihin tutustuminen on Kirsin mielestä vaikeaa, mutta silti hänellä tulee olemaan koulussakin ystäviä. Välitunnit Kirsi viettää Tiinan kanssa. Kirsi selviää omasta mielestään hyvin matematiikassa, mutta lukeminen voi olla hankalaa. Kirsi haluaisi, että koulussa liikuttaisiin paljon, mutta leikkiminen ei kouluun kuulu. Koulu on tärkeä paikka, sillä ilman koulua kukaan ei oppisi mitään.

#### Tiina 7 vuotta

Tiina leikkii paljon Kirsin kanssa ja hänellä ei ole selvää sosiaalista asemaa ryhmässä. Tiina ei pidä kouluun menosta ja se pelottaa vähän, mutta ei osaa sanoa siihen mitään erityistä syytä. Tiina suhtautuu opettajaan myönteisesti: opettaja on kiva ja mukava. Hänen mielestään opettaja opettaa lapsia lukemaan ja laskemaan. Tiina on varma, että saa paljon uusia kavereita: joskus ei edes tiedä, kenen kanssa leikkisi, kun on niin paljon kavereita. Tiina ajattelee, että lukeminen tuottaa koulussa vaikeuksia, mutta kirjoittaminen sujuu helpommin. Tiina toivoo, että opettaja olisi kiva ja että koulussa tehtäisiin kaikkia kivoja tehtäviä. Koulua tarvitaan siksi, että lapset oppisivat kaikkea tarpeellista.

#### Ville 6 vuotta

Villellä on esikouluryhmässään monta kaveria, joiden kanssa hän leikkii ja pelaa jalkapalloa. Sosiaaliselta asemaltaan hän on myös kiusaaja ja valtias. Villen mielestä on kiva mennä kouluun, eikä häntä pelota koulun alkaminen. Läksyistä hän ei sen sijaan pidä, sillä silloin ei ehdi leikkimään toisten lasten kanssa. Villen mukaan hän saa koulun alettua uusia kavereita, vaikka näihin onkin vaikea tutustua. Välitunnit Ville viettää Juhan tai Nikon kanssa. Villen mukaan koulunkäynti on helppoa ja hän oppii vaivattomasti laskemaan ja lukemaan. Opettaja on Villen mielestä kiva ja auttavainen. Villen kokee koulun on tarpeelliseksi paikaksi, jossa lapset oppivat lukemaan ja kirjoittamaan.

#### Niko 6 vuotta

Niko leikkii esikouluryhmän poikien kanssa, vaikka hän ei muiden mukaan olekaan kovin suosittu. Jotkut ryhmän lapset kiusaavat Nikoa satunnaisesti. Nikolla ei ole selkeää asemaa ryhmässä. Hän ei oikein tiedä, miten suhtautua kouluun, kun ei ole siellä vielä ollut. Läksyt ovat Nikon mielestä tyhmiä, vaikka eivät häntä

erityisemmin pelota. Hän on varma, että saa uusia kavereita syksyllä, vaikka tutustuminen saattaa olla vaikeaa. Koulussa häntä saatetaan kuitenkin kiusata. Välitunneilla Niko leikkii ja pelaa Villen kanssa. Niko ajattelee pärjäävänsä koulussa hyvin ja koulunkäynti on hänen mielestään helppoa. Piirtämisen hän kokee helpoksi ja miinuslaskut vaikeiksi. Nikon mielestä koulu on tarpeellinen, jotta lapset oppivat.

#### Kaisa 7 vuotta

Kaisalla riittää esikouluryhmässä kavereita ja hän viettääkin päivänsä toisten kanssa pelaten ja leikkien. Kaisa on ryhmässään suosittu. Hänen mielestään on mukava mennä kouluun ja hän odottaa eniten opettajan kysymyksiä, jotka auttavat oppimaan. Hän ei pelkää kouluun menoa. Kaisa on varma, että saa uusia kavereita ja näiden saanti on Kaisan mielestä helppoa. Kaisaa huolettaa kavereiden saamisen sijasta opettajan olemus ja toiminta: ennen kaikkea opettajan ääni on epämiellyttävä ja pelottava. Kaisa selviää mielestään koulussa hyvin, sillä osaahan hän jo nyt lukea. Hänen mukaansa lasten on käytävä koulua, jotta he oppivat paljon uusia asioita.

#### Juha 7 vuotta

Juha leikkii ja pelaa esikouluryhmän poikien kanssa. Hän ei ole ryhmässä erityisen suosittu, mutta ei syrjitty tai yksinäinenkään. Valtiaaksi hänet on valinnut muutama lapsi. Juhan mielestä kouluun lähtö ei ole mukavaa, koska koulussa on liian vaikeita läksyjä ja pahaa ruokaa. Juha haluaa kuitenkin oppia ja hyvä opettaja onkin hänen mielestään sellainen, joka on kiva ja osaa opettaa. Lisäksi opettaja on auttavainen. Juha ajattelee, että saa uusia kavereita ja uusien ystävien saaminen on hänen mielestään helppoa. Välitunnit hän leikkii Villen kanssa. Juha odottaa toimintaa myös koulussa ja haluaisi keinua, juosta ja pelata jalkapalloa välitunneilla. Kiusaaminen ja kouluunmeno pelottavat häntä vähän. Koululaisena Juha on omasta mielestään kiva ja tottelevainen, mutta ei kovin ahkera. Juhan mielestä koulua tarvitaan, koska siellä opitaan lukemaan ja kirjoittamaan.

#### Satu 7 vuotta

Satu on esikouluryhmässä paljon yksin ja suurimman osan ajasta hän istuu yksin penkillä tai värittää. Satu on selvästi sosiaaliselta asemaltaan ryhmän syrjitty,

yksinäinen ja kiusattu. Yllättävää kuitenkin on, että hän osoittautui joissain tilanteissa ryhmän johtajaksi ja valtiaaksi. Satu ei osaa sanoa, onko hänestä kiva mennä kouluun. Hänen mielestään läksyt ovat kivoja, kun niiden avulla oppii: Satu onkin hyvin innostunut oppimaan uusia asioita. Opettaja on Sadun mukaan napakka ja auttaa lapsia aina, kun nämä apua tarvitsevat. Satua huolettaa suuresti uusien ystävien saaminen ja syrjityksi joutuminen. Toisiin lapsiin tutustuminen onkin hänen hartain toiveensa, mikä kouluun liittyy. Sadun mukaan kurjinta koulussa on yksinolo. Satu kuitenkin odottaa opettajan puuttuvan kavereiden syrjintään: opettajan täytyy huolehtia siitä, että kaikki pääsevät leikkiin mukaan. Satu ajattelee olevansa reipas koululainen, mutta pelkää joutuvansa kiusatuksi. Sadun mielestä koulu on tärkeä paikka, sillä muuten lapset eivät oppisi elämän tärkeitä asioita.

#### Minna 7 vuotta

Minna on esikouluryhmässään sosiaaliselta asemaltaan yksinäinen ja hieman syrjitty, eikä hänelle löydy kaveria ryhmästä. Hänen suhtautumisensa kouluun on verrattain kielteinen ja hänestä tuntuu, ettei hän selviä läksyistä niiden vaikeuden takia. Lisäksi lukemaan ja laskemaan oppiminen tuntuu Minnasta vaikealta. Minna ajattelee, ettei saa koulusta ystäviä, koska ei ole saanut niitä päiväkodissaakaan. Tämän vuoksi hän ei edes odota uusiin kavereihin tutustumista koulun alkaessa. Minnan mukaan tuleva opettaja on kiva ja hänen tehtävänä on opettaa kirjoittamaan, lukemaan ja piirtämään. Minnan mielestä hän on hauska ja hiljainen koululainen. Minna epäilee, että häntä voidaan koulussa kiusata hiljaisuutensa vuoksi. Koulupelkoja aiheuttavat vaikeat läksyt, paha ruoka ja jumppaaminen. Vaikka Minna suhtautuu koulun alkamiseen melko kielteisesti, hänen mielestään koulu on kuitenkin tarpeellinen: koulussa opitaan paljon asioita, joita ei ilman koulua voi oppia. Hartain koulua koskeva toive on, että pääsisi pian koulusta kotiin.

## 10. POHDINTA

Tutkimuksemme tehtävänä oli selvittää esikoululaisten käsityksiä ja odotuksia koulusta sekä niiden yhteyttä lasten sosiaaliseen asemaan esikouluryhmässä. Aihe on tärkeä, sillä mitä paremmin kasvattajat ovat tietoisia lasten koulua koskevista odotuksista ja käsityksistä, sitä paremmin he pystyvät huomioimaan lasten odotukset ja vastaamaan niihin. Myös lapsen sosiaalisen aseman tunteminen tämän vertaisryhmässä on tärkeää, sillä Koskenniemen (1982, 114) mukaan sosiaalinen asema vaikuttaa lapsen kehitykseen esikouluikästä alkaen. Ahon (1990, 151) mukaan yksilöiden sosiaalinen asema ryhmässä voi siirtyä päiväkodista kouluun ja asema stabilisoituu jo ensimmäisten kouluvuosien aikana. Lapsen sosiaalisen statuksen selvittäminen on merkityksellistä, jotta ryhmän rakenteita voitaisiin muuttaa jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että lasten käsitykset ja odotukset koulusta ovat hyvin konkreettisia, mikä osoittaa haastateltujen lasten elävän hyvin pitkälti Piaget'n (1988) esittämää konkreettisen ajattelun vaihetta. Lapset pystyivät kuitenkin hämmästyttävän loogisiin ajatusoperaatioihin sekä tulkintoihin, kun kysymykset vain olivat tarpeeksi konkreettisia ja lapselle tuttua kieltä.

Tämän tutkimuksen merkittävin tulos on, että kouluun lähtevät lapset suhtautuvat koulun alkuun hyvin epävarmoin tuntein, jopa kielteisesti. Taustalla ovat lukuisat pelot ja huolet, joita ovat muun muassa vaikeat läksyt, kiusatuksi tuleminen ja kavereiden saanti. Tämä tulos poikkeaa jonkin verran aikaisemmista tutkimuksista (Aho 1990, 1993; Jaalas 1997; Kääriäinen 1980), joiden mukaan lapset odottivat koulun alkua innokkaasti. Ahon (1990) mukaan sekä koulutulokkaat että ensimmäisillä luokilla olevat lapset suhtautuvat myönteisesti koulun alkuun.

Tutkimuksen otos oli kuitenkin hyvin pieni, joten pitkälle meneviä yleistyksiä ei voitane tehdä. Patton (1990) toteaa, että sosiaaliset ilmiöt ovat aina niin monitahoisia ja kontekstisidonnaisia, että laaja yleistettävyyys on lähes mahdotonta olipa tutkimus sitten kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen. Esikoululaisille koulu oli vielä melko vieras paikka, jossa oltiin käyty vasta kerran tutustumassa. Ahon (1990) tutkimuksessa taas lapset olivat jo käyneet jonkin aikaa koulua. Tämä tutkimus kuitenkin osoittaa, että ei ole itsestään selvää, että suurin osa lapsista on

innokkaasti lähdössä kouluun. Tutkimuksen kaikki lapset kuitenkin kokivat koulun tärkeäksi ja oppimisen kannalta välttämättömäksi paikaksi.

Tutkimuksen mukaan sosiaalinen asema on yhteydessä lapsen koulua koskeviin käsityksiin ja odotuksiin, mikä tukee Laddin (1990) saamaa tulosta. Lapset, joilla on vähän kavereita, kokevat koulun alussa huolta kavereiden saamisesta ja koulun informaalista osa-alueesta. Suositut lapset ovat enemmän huolissaan koulussa suoriutumisesta ja koulun formaalista alueesta.

Tynjälän (1991) mukaan laadullisen tutkimuksen perinteeseen kuuluu oletus monien totuuksien olemassaolosta. Tämä aiheuttaa sen, että jokainen tutkija luo tutkimuksesta oman subjektiivisen totuutensa. Myös tässä tutkimuksessa totuuksia on vähintään kaksi rinnakkain, mutta ne eivät heikennä tutkimusta vaan rikastuttavat sitä avaamalla siihen uusia näkökulmia. Lisäksi myös jokainen lukija liittyy tutkimukseen omia tulkintojaan. Tynjälä (1991) nostaa laadullisen tutkimuksen ansioksi näkökulmien moninaisuuden ja rikkauden. Tämä aiheuttaa sen, että oletus objektiivisesta ja ainoasta totuudesta on hylätty ja tilalle nousee vahvistettavuus (ks. tutkimuksen s. 67). Tynjälän (1991, 390) mukaan laadullisen tutkimuksen totuusarvoihin kuuluu, että haastateltavan vastaus ja tutkijan tulkinta on tarkasti erotettava toisistaan. Lisäksi tuloksia sovellettaessa on tärkeää, että tutkimuksen kuvaus on tarpeeksi tarkka. Niinpä tässä tutkimuksessa on pyritty raportoimaan haastateltujen vastaukset mahdollisimman tarkasti ja autenttisesti sekä erottamaan ne tutkijoiden tulkinnasta. Tutkimusprosessi on myöskin kuvattu tarkasti erillisessä luvussa.

Tutkimusmetodeina käytettiin haastattelua ja havainnointia, jotka menetelminä tukivat toisiaan. Pelkällä haastattelulla ei olisi saatu niin monipuolista ja luotettavaa tietoa lasten sosiaalisista suhteista. Havainnointi tutkimusmenetelmänä antoi kokonaiskuvan tilanteesta ja lapsen vuorovaikutustyyleistä sekä vastaus-ten totuudenmukaisuudesta. Jatkuva havainnointi lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, samoin kuin havainnointi eri päivinä ja aikoihin, jolloin lapsista saatiin mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva (ks. Niiranen 1995, 134). Ohjaajien näkökulmat toivat uutta tietoa tutkimukseen ja osittain tukivat havaintoja sekä lasten vastauksia. Haastattelutilanteessa toinen tutkija haastatteli lasta ja toinen tarkkaili tilannetta sekä haastattelun etenemistä. Tämän ansiosta kokonaiskuvan luominen lapsesta oli helpompaa ja kysymyksiä voitiin korjata tarvittaessa. Kysyminen kahdella eri tavalla helpotti usein lapsen vastaamista ja auttoi lasta tuomaan

ajatuksiaan julki. Konkreettiset kysymykset, lapsen ehdoilla eteneminen ja rauhallinen tilanne auttoivat lasta vastaamaan hätäilemättä omia ajatuksiaan kertoen sekä totuudenmukaisuuteen.

Aikaisempien tutkimusten hyödyntäminen lisäsi tämän tutkimuksen sisäistä validiteettia ja ulkoinen validiteetti varmistettiin vertailemalla haastateltujen vastauksia toisiinsa, esimerkiksi lasten ja heidän ohjaajien vastaukset. Useiden tutkimusmenetelmien käyttö takasi triangulaation menetelmien tasolla. Tässä tutkimuksessa eri menetelmillä saadut tulokset tukivat toisiaan melko hyvin, mikä viittaa tulosten luotettavuuteen. Teoriatriongulaatio toteutui myös, sillä käytimme tutkimuksen taustalla olevina lähtökohtina sekä kehityspsykologian että kasvatustieteiden sosiologian teorioita. Tässä tutkimuksessa oli kaksi tutkijaa, mikä auttoi tutkijat-riangulaation toteutumisessa.

Tutkimuksen tulosten mukaan lasten ja ohjaajien näkemykset ryhmän sosiaalisesta rakenteesta poikkesivat jonkin verran toisistaan ja niinpä opettajalla ei välttämättä aina olekaan selvää kuvaa luokkansa sosiaalisista suhteista. Tästä seuraakin, että lapsien kanssa tulisi tasaisin väliajoin selvittää luokan sosiaalisia ryhmittymiä sosiometrisen kyselyn avulla. Tulosten perusteella opettajan tulee kiinnittää erityistä huomiota lapsiin jo esikouluvaiheessa. Päiväkodin ja koulun yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää, jotta turhat pelot ja huolet koulua kohtaan hälvenisivät. Koulun ja opettajan tullessa tutuksi jo esikouluvuonna lasten ennakkoluulot vähenevät. Tutkimuksen mukaan opettaja ei ollut kertonut lapsille etukäteen koulusta ja tiedot olikin saatu kotoa tai kavereilta. Opettajan tulisikin antaa tietoa koulusta lapsille ja kotiväelle jo ennen koulun alkua. Koululla voisi olla avoimet ovet koko koulupäivän, esimerkiksi kerran viikossa, jotta lapset ja vanhemmat voisivat tulla kouluun tutustumaan niin usein kuin haluavat.

Lasten odotukset koulun fyysisestä ympäristöstä ja viihtyisyydestä ovat melko helppoja toteuttaa. Opettajan ei tarvitsekaan tehdä kovin ihmeitä, kun viihtyvyys fyysisessä ympäristössä jo kasvaa. Lasten toivomukset luokkaympäristöstä onkin hyvä kartoittaa koulun alettua, jotta niitä voidaan myöhemmin toteuttaa. Lapset toivoivat opettajan olevan turvallinen aikuinen, joka auttaa heitä ongelmassa ja vaikuttaa luokan sosiaaliseen rakenteeseen. Opettajan tulisikin ensimmäisten viikkojen aikana tarkkailla lasten kanssakäymistä ja kiinnittää huomiota erityisesti yksinäisten oppilaiden asemaan. Lapsia on rohkaistava tutustumaan toisiinsa erilaisten leikkien avulla. Lisäksi on kiinnitettävä huomiota



ryhmytymiseen ja kaikkien lasten huomioimiseen, jotta luokan sisäinen ilmapiiri muodostuisi myönteiseksi ja jokainen lapsi tuntisi olevansa hyväksytty. On tärkeää muistaa, että ongelmien ennalta ehkäisy on helpompaa kuin niiden ratkominen jälkeinpäin.

Tutkimusaihe oli hyvin mielenkiintoinen ja tutkimusta olisi helppo jatkaa. Toinen tutkijoista aikookin tehdä päättöharjoittelun yhteydessä pienimuotoisen selvityksen tutkittujen lasten koulua koskevien käsitysten ja odotusten muuttumisesta koulun alettua. Jatkotutkimuksessa voitaisiin myös selvittää lapsen sosioekonomisen aseman yhteyttä käsityksiin ja odotuksiin koulusta. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella jokaisen tutkimuksessa mukana olleen lapsen koulua koskevien käsitysten kehittymistä, kouluun asennoitumista sekä näiden yhteyttä lapsen koulumenestykseen.

Jokainen lapsi onkin huomioitava yksilönä ja hänen vahvuuksia on pyrittävä kehittämään sekä heikkoja puolia tukemaan. Lapset pelkäävät tutkimuksen mukaan koulun vaikeutta, joten opettajan tulisi esimerkiksi laatia jokaiselle tehtävät lapsen taitotason mukaan. Lapsia tulee myös kannustaa ja rohkaista, jotta pelot koulussa suoriutumisesta vähenisivät. Lapset odottavat oppivansa koulussa hyödyllisiä taitoja sekä lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan. Leikkien lisäksi tulisikin jo alusta pitäen alkaa opiskella ensimmäisen luokan oppisisältöjä, jolloin lasten ei tarvitse turhautua ainaiseen leikkimiseen. Opettajalla tulisi olla tuntosarvet, joilla voi aistia luokkansa jaksamisen sekä motivaation. Opiskelun lomassa tulisi ottaa leikkejä ja pelejä, joissa lapset voivat purkaa toimeliaisuuttaan.

## LÄHTEET

- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Aho, S. 1979. Luokan sosiaaliset tyypit. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 12. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:63.
- Aho, S. 1985. Lasten moraalinen kehitys Piaget'n ja Kohlbergin teorian mukaan. Esitutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:106.
- Aho, S. 1987. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:117.
- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:143.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:167.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, & H. Lyytinen. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Ahopelto, M. & Kautto, M. 1997. "Kivaa, kun pääsee kouluun." Kuusivuotiaiden käsityksiä koulusta ja oppimisesta. Lopputyö. Jyväskylän yliopisto: Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Helsinki: Otava.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, P. 1994. Oikeus sivistykseen. Tampere: Lakimiesliiton kustannus.
- Arajärvi, T. 1970. Lapsen normaali henkinen kehitys. Teoksessa: Kasvu ja kehitys. Lastentautien tutkimussäätiön vuosikirja.

- Bodgan, R. & Taylor, S. J. 1975. Introduction to qualitative research methods. New York: Wiley.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta, (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Tekijät ja Kirjayhtymä Oy.
- Burns, R. B. 1982. Self-concept theory, measurement and behavior. New York: Longman.
- Clarkson, M. - L. (toim.) 1995. Suomalaiset ja koulu. Asenteita, odotuksia ja käsityksiä. OECD:n koulutusindikaattoriprojektin D-Network`n Suomen tutkimus. Opetusministeriö ja Opetushallitus.
- Cohen, R., Summerville, M., Poag, C. & Henggeler, S. 1991. A contextual analysis of popularity in the classroom. Teoksessa R. Cohen, A.W. Siegel & Hillsdale (toim.) Context and development. NJ: Erlbaum.
- Erasmie, T. 1969. Lapsen kielellinen kehitys. Espoo: Weilin + Göös.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.
- Eskola, A. 1966. Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13.
- Genishi, C. 1982. Observational research methods for early childhood education. Teoksessa: Spodek (toim.) Handbook of research in early childhood education, 564-590. New York: Free Press.
- Goldinger, B & Magnusson, G. Lapsen tärkeät vuodet 7-12. Helsinki: Otava.
- Gronlund, N. E. 1959. Sociometry in the classroom. University of Illinois. New York: Harper & Brothers.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Happonen, H. 1992. Näkökulma erityisopetuksen fyysisiin ympäristöihin. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 26, 25-40.

- Hartup, W. W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa H. McGurk, (toim.)  
Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin + Göös.
- Hartup, W. W & Laursen, B. 1991. Relationships as developmental contexts.  
Teoksessa R. Cohen & A.W. Siegel. (toim.) Context and development.  
NJ: Erlbaum.
- Heikkilä, M. 1990. Köyhyys ja huono-osaisuus hyvinvointivaltiossa. Tutkimus  
köyhydestä ja hyvinvoinnin puutteiden kasautumisesta Suomessa. Sosiaali-  
hallituksen julkaisuja 8. Helsinki: Tilastokeskus.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 3. painos. Jyväskylä: Gau-  
deamus.
- Horelli, L. 1982. Ympäristöpsykologia. Espoo: Weilin + Göös.
- Ihatsu, M. 1992. Koulun fyysinen ympäristö terapeuttisuuden kannalta tarkasteltu-  
na. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityisopetuksen fyysiset ympäristöt  
Suomessa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 26, 25-40.
- Jaalas, M. 1997. Lasten käsityksiä koulusta esikouluvuonna ja ensimmäisellä  
luokalla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden pro  
gradu -tutkielma.
- Jokivuori, A., Puranen, E. & Honkanen, A. (työryhmä). 1988. Toimiva ja kiinnosta-  
va koulunpiha. Koulunpihaprojekti. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2. painos. Jyväskylä:  
Gaudeamus.
- Kalliopuska, M. 1987. Kasvu, kehitys ja koulutettavuus 2. Psykologia. Helsinki:  
Yliopistopaino.
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus  
pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja  
A:165.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisen koulupäivä. Oppi-  
laan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.)  
1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen  
tuloksia. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia

- kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus.
- Kantola, P. 1989. Koulu fyysisenä ympäristönä. Teoksessa M. Keinonen & P. Lahti. Minne koulu on menossa? Helsinki: Tammi.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.
- Kari, J. 1994. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY
- Karlsson, G. 1995. Psychological qualitative research from a phenomenological perspective. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Karvonen, J. 1970. Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita 63.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY.
- Kivinen, O., Rinne, R., & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:105.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:34.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Helsinki: Otava.
- Kärby, G. 1986. 22.000 minuter i förskolan. 5-6 -åriga barns aktiviteter, språk och gruppmonster i förskolan. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik 9.
- Kääriäinen, H. 1980. Peruskoulun ensiluokkalainen. Ensimmäisen kouluvuoden tavoitteiden saavuttaminen, minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys. ABC-projektin raportti 4. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaiden selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Helsinki: Fran Lectura.
- Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 69.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1992. Tutkiva ja muuttuva koulu.

- Koulu työorganisaationa. Koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. Porvoo: WSOY.
- Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61, 4, 1081-1100.
- Latva-Kiskola, S. & Lindeman, M. 1992. Siirtyminen yläasteelle. Ennako-odotukset ja niiden toteutuminen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus.
- Malinen, Paavo. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mann, J., Ten Have, J., Plunkett, J. & Meisels, S. 1990. Time sampling: A methodological critique. *Child Development*, 62, 2, 227-241.
- Matilainen, K. 1992. Koulun fyysinen ympäristö. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 26, 25-40.
- McDavid, J.W. & Harari, H. 1968. *Social psychology*. New York: Harper & Row.
- McGurk, H. (toim.) 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin + Göös.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja n:o 24.
- Nukari, L. 1997. Unelmieni koulu. Ala-asteen oppilaiden toiveita ja kokemuksia koulusta. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A:3.
- Ojala, M. 1989. Kasvatuksen ja opetuksen sisältö. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd. edition. Newbury Park: SAGE publications.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus. 1988. Helsinki: Kouluhallitus ja valtion painatuskeskus.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoululaki 1983. Teoksessa H. Ranta (toim.) Opetustoimen lainsäädäntö 1997. Kauppakaari Oy. Lakimiesliiton kustannus. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Porvoo: WSOY.
- Piaget, J & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Pietarinen, J. 1998. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen oppilaiden kokemana. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 1998. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa: M.-L. Julkunen. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Pölkki, P. 1978. Lasten minäkäsityksen kehittyminen, determinantit ja sen merkitys sosiaalisten taitojen kannalta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 206.
- Pölkki, P. 1985. Lasten yhteistoimintataidot esikoulusta kouluun siirtymisvaiheessa. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 277.
- Recharadt, E. 1978. Psykoanalyttisen psykologian näkökulma. Teoksessa R. O Viitamäki, K. A. Achte & E. Recharadt 1978 Kliininen psykologia. Porvoo: WSOY.
- Rogers, C. 1961. On being a person. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. 1986. Client-centred therapy. Boston: Houghton Mifflin.
- Ruoppila, I. 1995. Lapsuudesta Nuoruuteen. Johdanto. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen, & H. Lyytinen. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarmavuori, K. 1981. Virikeympäristön ja persoonallisuuden yhteys kouluvalmiuteen. LAKE-projektin osaraportti 4. Turun yliopiston kasvatustieteidenlaitos. Julkaisusarja A:82.
- Sarmavuori, K. & Piha, J. 1981. Ensiluokkalaisten viiden ensimmäisen viikon "pehmeän laskun" aikainen kouluun sopeutuminen. LAKE-projektin osaraportti 3. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:80.
- Sylva, K., Roy, C. & Painter, M. 1980. Childwatching at playgroup and nurse school. London: Grant McIntyre.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Takala, A. & Takala, M. 1980. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Tervo, J. 1993. Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehityksessä. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 387. Tampereen Yliopisto. Tampere: Tammerpaino oy.
- Toivonen, E., Hamid, I. & Kemppainen, M. 1995. Kouluhallinto. Yleissivistävä koulutus. Helsinki: Otava Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen, oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun alasteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. 7. painos. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin + Göös.
- Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa: L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO -koululaistutkimus. Opetushallitus.
- Wahlström, R. 1985. 3. Painos. Varhaiset kouluvuodet. Teoksessa R. Wahlström Kasvuvuosien psyykinen kehitys. Suomen kaupunkiliitto.
- Weinrott, M. R. & Jones, R.R. 1984. Overt versus covert assesment of observer reliability. Child Development, 55, 3, 1125-1137.
- Wylie, R. C. 1961. The self-concept. Lincoln: The University of Nebraska Press.



## Liite 1.

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

## Kysymykset:

1. Kenen kanssa leikit mieluiten? \_\_\_\_\_
2. Mitä luulet; kenen kanssa kaikki eskari-ryhmässäsi haluavat leikkiä? \_\_\_\_\_
3. Onko eskariyhmässäsi lapsi, jota et ottaisi mukaan leikkeihisi? Kuka hän on? \_\_\_\_\_
4. Oletko huomannut, että joku leikkii paljon yksin. Kuka hän voisi olla? \_\_\_\_\_
5. Jäätkö sinä leikkimään usein yksin? \_\_\_\_\_
6. Oletko huomannut, että eskariyhmässäsi on joku, joka kiusaa muita usein. Kuka hän voisi olla? \_\_\_\_\_
7. Eskariyhmässäsi on ehkä joku, jota kiusataan usein. Kuka hän voisi olla? \_\_\_\_\_
8. Kuka ryhmässäsi voisi olla johtaja ja viedä teidät apinahäkeille? (Kertomus\*) \_\_\_\_\_
9. Oletko huomannut, että joku lapsi eskariyhmässäsi käskee tai määräälee muita. Kuka hän voi olla? \_\_\_\_\_
10. Onko sinusta täällä mukavia kavereita? \_\_\_\_\_

## Lisähuomiot:

\*Kehyskertomus kysymykseen 8:

Päiväkodin väki tekee kevätretken Korkeasaareen eläimiä katsomaan. He menevät Helsinkiin junalla ja sieltä laivalla Korkeasaareen. Korkeasaarella opettaja ja lapset kiertelevät katsomassa eläimiä. Yhtäkkiä opettaja huomaa, että hänen rahapussinsa on jäänyt lipunmyyntiluukulle. Opettaja valitsee yhden lapsista johtajaksi, joka vie muut apinoita katsomaan sillä aikaa, kun opettaja hakee rahapussinsa.

Liite 2.

### Vuorovaikutuksen havainnointilomake

Lapsi: \_\_\_\_\_ Aika: \_\_/\_\_/1998, Klo \_\_\_\_\_ Seurannan kesto n. 15 min

Paikka: \_\_\_\_\_ Lapsia läsnä: \_\_\_\_\_ Havainnoija: \_\_\_\_\_

Toiminta: \_\_\_\_\_

---

**Konteksti**

---

**Osallistuminen**

---

**Toiminta, käyttäytyminen**

Liite 3.

### TEEMAHAASTATTELUN KEHYSKERTOMUS JA KYSYMYKSET

Maija on esikoululainen ja täyttänyt juuri 7 vuotta. Maija lähtee ensi syksynä kouluun ja hän mietti yhtenä päivänä, minkälaista koulussa mahtaa olla. Hän mietti myös, mikä koulussa on erilaista kuin päiväkodissa.

- ☐Mitä eroja sinä luulet olevan päiväkodin ja koulun välillä? Mitä tehdään eri lailla?
- ☐Miten/ millä tavalla eka luokkalainen eroaa eskarista / on erilainen kuin eskari?
- ☐Onko sinusta kiva mennä kouluun? Miksi?
- ☐Mikä on mukavinta koulussa? Mitä odotat eniten?

- ☐Tiedätkö jo, mihin kouluun olet menossa? Missä koulu on?
- ☐Miten luulet koulumatkan sujuvan?

Maija mietti, minkälainen koulu on. Hän oli käynyt isosiskonsa kanssa koulun pihalla leikkimässä ja ollut kerran mukana koulun joulujuhlassa. Maija muisteli koulua: miltä se näytti, mitä sen sisällä oli ja minkälaista oli koulun pihalla.

- ☐Mitä huoneita luulet koulussa olevan?
- ☐Mitä koulun pihalla on?

Maija muisti, että hän oli käynyt siskonsa kanssa myös siskon luokassa. Maija muisteli, mitä oli nähnyt siellä.

- ☐Mitä sinun mielestäsi luokassa on?
- ☐Miten lapset luokassa istuvat? (Missä?)

Maijaa kiinnosti, keitä koulussa on töissä ja hän meni kysymään sitä isolta siskoltaan. Isosisko kertoi hänelle, mitä tiesi.

- ☐Keitä ihmisiä sinä luulet koulussa olevan / työskentelevän?

Isosisko kertoi Maijalle myös omasta opettajastaan; millainen hän on ja mitä hän koulussa tekee.

- ☐Millainen sinä luulet opettajan olevan?
- ☐Mitä opettaja tekee?
- ☐Mitä sinä ajattelet opettajasta?
- ☐Mitä luulet opettajan ajattelevan sinusta?
- ☐Millainen koululainen sinä olet opettajan mielestä?

Yhtenä päivänä Maijan isolla siskolla oli ongelma: hänen rannekellonsa oli kadonnut välitunnilla. Isosisko mietti, keneltä hän kysyisi apua ja neuvoja.

- ☐Keneltä sinä pyytäisit apua koulussa?

Maija oli kuullut, että hänen luokalleen tulisi paljon sellaisia lapsia, joita hän ei vielä tunne. Maija mietti kovasti, saisiko hän syksyllä uusia kavereita ja miten leikit sujuisivat uusien kavereiden kanssa.

- ☐ Luuletko, että saat ensi syksynä uusia kavereita? Odotatko sitä?
- ☐ Millaisia luulet tulevien luokkakavereiden olevan sinua kohtaan?
- ☐ Leikkivätkö he sinun kanssasi?
- ☐ Jos joudut parhaan kaverisi kanssa eri luokalle, luuletko että saat helposti uusia kavereita?
- ☐ Kenen kanssa olet välitunnilla?
- ☐ Mitä välitunnilla tehdään?
- ☐ Mitä sinä haluaisit tehdä välitunnilla?
- ☐ Luuletko, että uudet kaverisi ottavat sinut mukaan leikkeihinsä?

Maija kuvitteli olevansa koululainen ja mietti miten hän koulussa pärjäisi: Mikä sujuisi hyvin, mikä olisi ehkä hankalaa. Hän oli kuullut, että koulussa on eri oppiaineita ja hän mietti miten helposti oppisi niitä.

- ☐ Miten sinä luulet pärjääväsi koulussa?
- ☐ Onko koulunkäynti helppoa?
- ☐ Opitko helposti lukemaan?
- ☐ Mikä oppiaine on helppoa?
- ☐ Mikä oppiaine on vaikeaa?

Seuraavaksi Maija mietti, mitä koulussa oikein tehdään. Koulupäivän aikanahan ehtii vaikka mitä!

- ☐ Mitä sinä luulet, että koulussa tehdään?
- ☐ Mitä sinä haluaisit tehdä koulussa?
- ☐ Miten koulupäivä alkaa?
- ☐ Mitä oppiaineita koulussa on? Mikä on kivaa?
- ☐ Miten tunnilla käyttäydytään?
- ☐ Mitä tunnilla tehdään?

- ☐ Tiedätkö mitä läksyt ovat?
- ☐ Luuletko, että opettaja antaa kotitehtäviä?
- ☐ Mitä pidät siitä?

Maija mietti, milloin koulussa syödään, vai syödäänkö ollenkaan.

- ☐ Mitä sinä tästä luulet?
- ☐ Mikä on kurjinta koulussa?
- ☐ Pelottaako sinua mennä kouluun? Miksi?
- ☐ Kiusaavatko lapset koulussa toisiaan?
- ☐ Luuletko, että sinua kiusataan?
- ☐ Rangaistukset, jälki-istunto?

Maija pohti myös sitä, miksi kaikkien lasten on mentävä kouluun.

- ☐ Mitä mieltä sinä olet: miksi lapset käyvät koulua?
- ☐ Tarvitaanko koulua? Miksi?

Yhtenä iltana ennen nukkumaan menoa Maija haaveili koulusta. Hän kuvitteli minkälainen on unelmien koulu, missä kaikki asiat olisivat hyvin.

□ Millainen on sinun unelmien koulusi?

□ Millaisessa koulussa sinä haluaisit olla?

□ Keneltä olet saanut tietoa koulusta?

Liite 4.

1

KEURUUN KAUPUNKI  
Sosiaalilautakunta

## PÖYTÄKIRJANOTE

Kokouspäivä  
17.2.1998

Otteen saaja:

Susanna Komulainen  
Niskakuja 1 B 9  
40200 Jyväskylä

Otteen antopäivä:

2.3.1998

**Tutkimuslupa-anomus; Kauhanen Annika, Komulainen Susanna < >**

19 §

Jyväskylän Opettajienkoulutuslaitoksen opiskelijat Annikka Kauhanen ja Susanna Komulainen pyytävät lupaa tutkia progradu-työnä Kuuselanrinteen päiväkodin esikoululaisten odotuksia ja käsityksiä koulusta sekä lasten sosiaalisia suhteita. Tutkimuksen ensimmäinen osa toteutettaisiin päiväkodissa toukokuussa ja toinen osa koulussa lokakuussa.

Johtava sosiaalityöntekijän ehdotus:

Sosiaalilautakunta antaa osaltaan tutkimusluvan seuraavin edellytyksin;

- päiväkotia informoi vanhempia selvitystyöstä siten että vanhemmilla on halutessaan mahdollisuus kieltää lapsen osallistuminen tutkimukseen
- sosiaalilautakunta saa yhden tutkielman käyttöönsä.

Päätös: Ehdotus hyväksyttiin.

Vain yksi asia samaan otteeseen

Pöytäkirjan voi virallisesti todistaa oikeaksi:

- 1) pöytäkirjanpitäjä, KunL. 33 §.
- 2) puheenjohtaja, KunL. 210 § (vert. 211 §:n selitykset).
- 3) keskusarkiston hoitaja (211 §:n selitykset).

Tiedoksiantotodistus kääntöpuolella

Valitusosoitus liitteenä

Asianmukaisesti allekirjoitetusta ja tarkistetusta pöytäkirjasta kirjoitetun otteen oikeaksi todistaa virallisesti



Alisa Veistämö

Virka-asema:

Pöytäkirjanpitäjä