

Maija-Liisa Linnilä

Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen

Poikkeuksellinen koulunaloitus
koulumenestyksen, viranomaislausuntojen
ja perheiden kokemusten valossa







ABSTRACT

Linnilä, Maija-Liisa

From School Readiness to Readiness of School – Exceptional School Starting in the Light of School Attainment, Official Reports and Family Experience

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2006, 321 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 294)

ISBN 951-39-2667-2

Diss.

The aim of this study was to scientifically justify practices of education and teaching. The study examines school readiness and exceptional school starting. It is divided into two major parts. The first describes the tradition of school starting, that is, "the status quo". The second describes school readiness in the light of social constructionism and asks: "Is there, after all, a status quo as is believed?" The research task of the first part is to determine how the tradition of school readiness and exceptional school starting has been formed and how successful exceptional school starters have been. The research task of the second part is to determine what the official discourses of school readiness are and which discourses guide the school readiness talk of families. This study is a multimethodological study of special pedagogy in the field of learning difficulties that occur in the transition stage between early education and school. The study represents the third paradigm and mixed methods research. The data of the study, comprises several different sources of data, such as the norms and legislation on school starting (29 documents), official reports (64), school report data (901) and family interviews (34).

The study demonstrated that the school achievements of children with delayed school starting have been poor on a wide front. In contrast, the school achievements of those who have started school early have been good. With school starting, attention must not be focused on a child's age but on other factors. Practices of school readiness assessment have lagged far behind measures to prevent learning difficulties. There was no support for the concept of maturation in this study – that is, the idea that difficulties would disappear after some growing up. Adults assign different meanings to school starting than children do. Adults talk about readiness and managing, which highlights deficiencies rather than abilities. Children talk about communality, activity, justice and their relationship with adults. Children do not set conditions for school starting. The talk of public officials and professional educators rarely brings up partnership in education or parental expertise. In families, decisions about a child's school starting are tied to the concept of normality, and families are guided by tradition. An adult's understanding of children and childhood is conceptualised through an ideal child.

In the light of these research findings, it would appear advisable to build a more unified culture of education and schooling. Early education and school now lie too far apart, which has led to an unfounded emphasis on the age of children who are about to start school. Too much weight is placed on an extra year that is intended to sidestep difficulties. A delay of one year constitutes insufficient support. It may be time to consider organisational reforms. Schools should accept precisely those who need the most support for learning. For this reason, it might be advisable to accelerate school starting rather than delay it. Schools should be ready to help children to mature.

Keywords: school readiness, school maturity, delayed school starting, early school starting, exceptional school starting

Authors' address

Maija-Liisa Linnilä
Haukkaranta School
Haukkalantie 56
FIN-40740 Jyväskylä, Finland
E-mail: maija-liisa.linnila@haukkaranta.fi

Supervisors

Professor Paula Määttä
Department of Special Education
University of Jyväskylä, Finland

Docent Leena Lummelahdi
Department of Special Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers

Professor Timo Ahonen
Department of Psychology
University of Jyväskylä, Finland

Professor Eija Kärnä-Lin
Department of Special Education
University of Joensuu, Finland

Opponent

Professor Timo Ahonen
Department of Psychology
University of Jyväskylä

ESIPUHE

Tämän tutkimuksen valmistumista ovat edesauttaneet monet ihmiset ja asiat. Kiitollisuuteni työn valmistumisesta osoitan aivan ensimmäiseksi kaikille niille alkukasvatuksesta kiinnostuneille ihmisille, jotka ovat jakaneet ajatukseni koulunsa aloittavan lapsen tarpeista. Erityiskiitos kuuluu haastattelemilleni perheille. Ilman heidän myötävaikutustaan tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen. Tutkimukseni innoittajana on ollut jokainen lapsi, joka on työelämäni eri vaiheissa ollut aloittamassa kouluaan ja antanut eväitä ajattelulleni. Heidän olemassaolonsa vuoksi olen kiinnostunut aiheestani. Perimmäinen tahtoni on ollut löytää perustelut sellaisille käytännön toimille, jotka edistäisivät onnistunutta koulunaloitusta.

Tämän tutkimuksen toteutumisesta ja käynnistymisestä kuuluu kiitos professori Sakari Mobergille. Tutkimusseminaareissa vahvistui käsitykseni, että käsissäni olivat tutkimuksen arvoiset ainekset: aihe on ajankohtainen ja näkökulma vähemmän tutkittu. Otin vastaan haasteen suuresta työmäärästä. Viime keväänä lopullisesti oivalsin, että olen oikealla tiellä. Vauhtia työni edistymiselle sain professori Paula Määtältä. Hänen ohjauksensa on ollut työn valmistumisen kannalta ratkaisevan tärkeää. Hänen innostuksensa, aito kiinnostuksensa ja korvaamaton asiantuntemuksensa saivat minut ymmärtämään, että työ on pian tehty. Hänen ohjeensa jäsensivät ja priorisoivat tutkimuksen laajaa aihepiiriä ja sen näkökulmia. Hän teki kiperiä kysymyksiä vastattavakseni, ja näin pääsin kiinni olennaiseen. Suurkiitos hänelle. Tutkimuksen tematiikan asiantuntija, erityisesti työn alkuvaiheen innoittaja ja työni ohjaaja dosentti Leena Lummelahti on jaksanut lukea tekstejäni ja ohjata pitkällä aikavälillä tekemääni tutkimusta. Hänen rauhallinen ja leppoisa tapansa ohjata työtäni antoi myös minulle rauhan ajatella. En hermostunut, vaan uskoin, että työni valmistuu. Lämmin kiitos hänelle.

Esitarkastajiltani professori Timo Ahoselta ja professori Eija Kärnä-Liniltä olen saanut arvokkaita neuvoja väitöskirjani viimeistelyyn. Heitä kiitän lämpimästi. Tutkimuksen kieliasun tarkastamisesta kuuluu kiitos Taina Ruottiselle Sana- taika ky:stä. Hänen kysymyksensä, kielellinen ihmettelynsä ja ehdotuksensa saivat minut terästäämään sanomaani ja vielä kerran miettimään, miten asiat voi sanoa selkeämmin. Tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston käsittelyssä ja sen tulkinnessa on korvaamatonta apuaan tarjonnut kummipoikani, dosentti Sauli Härkönen. Lämpimät kiitokset hänelle. Raporttini esitarkastusvaiheeseen saattamisesta kuuluu kiitos myös sihteeri Tiina Rutaselle, joka tarkisti, että kuvat ovat tekstissä kohdallaan.

Tekstejäni on lukenut sen eri vaiheissa erityisopettaja, kasvatust. toht. Irja Jylhä. Hänen arvokkaat kommenttinsa ja uskon luominen työn edistymiseen eivät ole korvattavissa millään. Kun tarvitsee tutkijan tuntojen ja kokemusten jakamista arjessa, pelkkä osaaminen ei riitä. Tästä kaikesta suuret kiitokset hänelle. Samoin monien vuosien yhteistyökumppanit, erityislastentarhanopettaja Ritva-Liisa Penanen ja rehtori, kasvatust. toht. Taina Peltonen ovat olleet aina käytettävissä kommentoimaan tutkimuskysymyksiäni. Lämmin kiitos kannustamisesta heille. Olen kiitollinen myös nykyiselle työyhteisölleni, joka on ollut aidosti kiinnostunut

tutkimuksestani ja pysähtynyt keskustelemaan tutkimukseni tematiikasta. Olen kiitollinen myös sisarilleni tiiviistä ja kannustavasta yhteydenpidosta tutkimuksen aikana, sillä yhteydenpito on ollut ajoittain enemmän heidän vastuullaan.

Kaikkein eniten tutkimukseni valmistuminen on edellyttänyt arjen jakamista, koska olen tehnyt tämän tutkimuksen työn ohella. Vuosia kestänyt tutkimusprosessi on ollut mahdollinen vain siten, että läheisimmät ovat olleet samassa veneessä. Perheeni ansaitsee kiitokset tämän tutkimuksen sallimisesta ja haluamisesta minulle. Koulun aloitus on ajankohtainen jokaisessa sukupolvessa. Omistan tämän työni lapsenlapsilleni Veeralle ja Marille, joiden ansiosta minulle on mahdollistunut ja varmistunut myös tutkimuksen ulkopuolinen elämä. En lakkaa ihmettelemästä ja iloitemasta heidän kanssaan! Veera antoi oman panoksensa väitöskirjaan jo heti kansilehdellä. Toivon heidän koulunaloituksensa sujuvan lasta kunnioittaen. Veera aloittaa koulunsa normin mukaisesti vuonna 2010 ja Mari vuonna 2012. On mielenkiintoista nähdä, millaiset portaat silloin johtaa kouluun. Onnea matkaan!

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT

TAULUKOT

| | | |
|-------|---|----|
| I | KOULUVALMIUDEN MAAILMA "NIIN KUIN SE ON" - TRADITIO JA KÄYTÄNNÖT | 13 |
| 1 | KOHTI KOULUVALMIUDEN ONGELMAA | 15 |
| 2 | KÄSITYKSIÄ OPPIMISEN JA KEHITYKSEN YMPÄRILLÄ | 18 |
| 2.1 | Ihmiskäsitys ja persoonallisuuden kuvaaminen | 19 |
| 2.2 | Oppimis- ja tiedonkäsitys muutoksen alaisena | 23 |
| 2.3 | Käsitys kehityksestä | 25 |
| 2.4 | Oppiminen ja opettaminen | 27 |
| 2.5 | Kasvattaminen ja sivistäminen | 28 |
| 3 | KOULUVALMIUDEN ERILAISET TULKINNAT | 30 |
| 3.1 | Yksilön kypsymistä vai kulttuurisen vuorovaikutuksen tulosta? | 30 |
| 3.2 | Katsaus kansainväliseen kouluvalmiustutkimukseen - nykykäytäntöjen kritiikkiä | 31 |
| 3.3 | Kouluvalmius yksilöä koskevana ilmiönä | 36 |
| 3.3.1 | Sosioemotionaalinen kompetenssi | 37 |
| 3.3.2 | Kognitiivinen kompetenssi | 46 |
| 3.3.3 | Fyysinen kompetenssi | 51 |
| 3.4 | Kouluvalmius kontekstuaalisena ilmiönä | 54 |
| 3.4.1 | Kehitys ja oppiminen kontekstissaan | 54 |
| 3.4.2 | Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria: sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen juurilla | 56 |
| 3.5 | Kouluvalmiuden dynaaminen tulkinta: yksilö kontekstissaan | 61 |
| 4 | TUTKIMUS KOULUVALMIUDESTA JA POIKKEUKSELLISESTA KOULUNALOITUKSESTA | 64 |
| 4.1 | Tutkimuksen rakenne ja tutkimustehtävät | 64 |
| 4.2 | Tutkimuksen taustasitoumukset ja tutkimuksen | 66 |
| 4.3 | Tutkimusaineisto ja tiedonantajat | 71 |
| 4.4 | Aineiston hankinta ja aikataulu | 77 |
| 4.5 | Tutkimuksen luotettavuuden arviointi | 80 |
| 5 | KOULUVALMIUDEN TRADITIO SUOMESSA | 92 |
| 5.1 | Katsaus koulunaloituksen käytäntöön Suomessa | 92 |
| 5.2 | Oppivelvollisuus | 93 |
| 5.3 | Poikkeava koulunaloitus | 97 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.4 | Kouluvalmius – varhaisista käsityksistä tähän päivään | 98 |
| 5.5 | Lapsen kouluvalmiuden tutkiminen | 103 |
| 5.6 | Esiopetus – yritys kasvatuskulttuurien integroimiseen ja lapsen kouluvalmiuksien edistämiseen | 107 |
| 5.7 | Näin on toimittu, onko koululykkäys riittänyt? | 112 |
| II | ONKO SITTENKÄÄN? KOULUVALMIUS SOSIAALISEN KONSTRUKTIONISMIN SILMIN | 121 |
| 6 | KOULUVALMIUS SOSIAALISENA KONSTRUKTIONA | 123 |
| 6.1 | Murros modernista postmoderniin | 123 |
| 6.2 | Näkökulmana sosiaalinen konstruktionismi | 126 |
| 6.3 | Symbolinen valta | 128 |
| 6.4 | Diskurssianalyysi kouluvalmiuden ja poikkeuksellisen koulunaloituksen tarkastelussa – määrittely ja käsitteet | 130 |
| 7 | VIRALLINEN KOULUVALMIUSPUHE: DOKSA | 136 |
| 7.1 | Poikkeavuuden diagnosointi ja lykkästarpeen toteaminen: kaavamaista doksan ylläpitoa ja ylläpidon vaikeutta | 141 |
| 7.2 | Vakuuttamisen retoriset keinot | 145 |
| 7.3 | Ei vielä koulukypsä -kategorian syntyminen | 150 |
| 7.4 | Koululykkäyslapsi lausuntojen takana – lapselle rakentuvat identiteetit | 156 |
| 7.5 | Tiivistelmä koululykkäyslauseiden diskursseista | 163 |
| 7.6 | Varhennettuna koulunsa aloittaneista tuotettu kouluvalmiuspuhe | 166 |
| 7.7 | Varhennettuna koulunsa aloittanut lapsi lausuntojen takana -lapselle rakentuvat identiteetit: ylinormaali lapsi, arvokas lapsi ja ei oikeastaan lapsi | 170 |
| 7.8 | Varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausuntojen metadiskurssi ja lausunnon kirjoittajien identiteetit: kompetenssi-diskurssi, asiantuntija-diskurssi, myötäeläjä-diskurssi | 173 |
| 7.9 | Poikkeuksellisesti koulunsa aloittavan lapsen kuvat | 176 |
| 7.10 | Koulunsa aloittava toivelapsi | 179 |
| 8 | PERHEIDEN KOULUVALMIUSPUHE | 181 |
| 8.1 | Kulttuuriset kehät | 183 |
| 8.2 | Vanhempien puhe lapsen koulunaloituksesta | 185 |
| 8.2.1 | Viranomaiset kontekstina: kumartaja, taistelija ja tasapainoilija | 194 |
| 8.2.2 | Perhe ja vanhemmuus kontekstina: arkikasvattaja, kunniankantaja, traditionvaalija | 205 |
| 8.2.3 | Lapsuus ja ihmisyyys kontekstina: sivistyksen puolustaja | 236 |
| 8.3 | Yhteenveto vanhempien diskursseista | 239 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 8.4 | Lapsen ääni kouluvalmiuskeskustelussa: valmiudesta vapaa -diskurssi..... | 241 |
| 9 | JOHTOPÄÄTÖKSET | 255 |
| 9.1 | Lapsuuden erityisyys ja paradoksit | 255 |
| 9.2 | Ammattilaiset ja perhe - avaamattomia diskursseja | 258 |
| 9.3 | Koululykkäys - irrallinen ilmiö..... | 260 |
| 9.4 | Kouluvalmiustradition käytäntöjen riittämättömyys oppimisvaikeuksien kentässä | 261 |
| 9.5 | Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen..... | 263 |
| 10 | TUTKIMUKSEN ERITYISPEDAGOGINEN MERKITYS..... | 267 |
| | LÄHTEET | 270 |
| | SUMMARY | 306 |
| | LIITTEET | 309 |

KUVIOT

| | | |
|----------|--|-----|
| KUVIO 1 | Lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvät käsitteet..... | 18 |
| KUVIO 2 | Maslow'n (1987) esittämä tarvehierarkia persoonallisuuden eri alueiden kontekstissa | 21 |
| KUVIO 3 | Lapsen persoonallisuuden kehitys kulttuurisessa kontekstissa Bronfenbrenneriä (1991), Novakia (1998), Turusta (1988) ja Wileniusta (1999) mukaillen..... | 23 |
| KUVIO 4 | Kouluvalmiutta kuvaavat tekijät tutkimusaineistossa sekä lapsen kehitystä ja oppimisvaikeuksia koskevissa tutkimuksissa | 37 |
| KUVIO 5 | Sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuudet Poikkeuksen (1995, 127) kuviota mukaillen | 38 |
| KUVIO 6 | Emotion ja käyttäytymisen säätelyn malli (Pulkkinen 1994)..... | 46 |
| KUVIO 7 | Nelikenttämalli tunteiden hallinnan (käyttäytymisen säätelyn), aktiivisuustason ja motivaation funktiona Pulkista (1994) sekä Salosta ja Lepolaa (1994) mukaillen | 51 |
| KUVIO 8 | Bronfenbrennerin (1979) ekologinen malli sovellettuna lapsen koulunaloitusvaiheen ympäristöihin | 54 |
| KUVIO 9 | Kouluvalmiuden dynaaminen tulkinta Vygotskya (1962; 1981) mukaillen | 63 |
| KUVIO 10 | Tutkimuksen yleiskuva eli tutkimustehtävien ratkaisemiseen tähtäävät tekijät: taustafilosofia ja -teoriat, aikaisemmat tutkimukset sekä tutkimusaineistot | 66 |
| KUVIO 11 | Mixed methods -tutkimuksen nelikenttämalli Johnsonin ja Onwuegbuzien (2004, 22) mukaan..... | 68 |
| KUVIO 12 | Tutkimuksen kerroksellinen rakenne kolmannen paradigman viitekehityksessä..... | 69 |
| KUVIO 13 | Kouluvalmiuden doksa Siisiäistä (2004, 247) mukaillen ... | 129 |
| KUVIO 14 | Lausuntoaineiston analyysin päävaiheet..... | 138 |
| KUVIO 15 | Vakuuttamisen keinot lausuntojen retorisessa argumentaatiossa | 149 |
| KUVIO 16 | Ei vielä koulukypsä -kategoriat..... | 155 |
| KUVIO 17 | Vakuuttamisen faktat eli kouluvalmiuden puutteet koululykkäyslauseissa | 161 |
| KUVIO 18 | Varhennettuna koulunsa aloittaneesta lapsesta käytetyt vakuuttamisen faktat | 173 |
| KUVIO 19 | Lapsikuvat | 179 |
| KUVIO 20 | Toivelapsen kuva..... | 180 |
| KUVIO 21 | Perhehaastattelujen analyysin vaiheet | 182 |
| KUVIO 22 | Kulttuuriset kehät perhehaastatteluissa..... | 184 |

| | | |
|----------|--|-----|
| KUVIO 23 | Perhehaastattelujen diskurssit ja niiden kulttuuriset kontekstit | 185 |
| KUVIO 24 | Koululykkäysprosessin vaiheet instituutioiden ja perheen tasolla | 190 |
| KUVIO 25 | Koululykkäysratkaisun funktiot perheiden kokemana | 194 |
| KUVIO 26 | Haastatellut lapset sijoitettuna Pulkkisen (1994) esittämään persoonallisuutta kuvaavaan nelikenttämalliin, jota on täydennetty Salosen ja Lepolan (1994) kuvaamalla motivaation orientaatiopohjalla | 216 |
| KUVIO 27 | Vanhempien kasvatustuntijuus..... | 228 |
| KUVIO 28 | Lasten metadiskurssi: Valmiudesta vapaa -diskurssi | 251 |
| KUVIO 29 | Lasten diskurssien konstruointuminen | 254 |
| KUVIO 30 | Koulun valmiuden haasteita..... | 265 |
| KUVIO 31 | Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen | 266 |

TAULUKOT

| | | |
|-------------|--|-----|
| TAULUKKO 1 | Eri tutkijoiden painottamat temperamentin piirteet | 42 |
| TAULUKKO 2 | Eri tutkijoiden käsitys "arkuudesta" | 45 |
| TAULUKKO 3 | Tutkimuksen koululykkäyksen lausuntoaaineisto 25 vuoden ajalta | 73 |
| TAULUKKO 4 | Varhennettuna eli kuusivuotiaana koulunsa aloittaneet..... | 74 |
| TAULUKKO 5 | Koulumenestysvertailussa mukana olevat oppilaat: koululykkäysaineisto | 74 |
| TAULUKKO 6 | Koulumenestysvertailussa mukana olevat oppilaat: varhennettuna koulunsa aloittaneiden aineisto..... | 75 |
| TAULUKKO 7 | Koulumenestysvertailussa mukana olevat oppilaat: haastatteluaineisto (lykätyt)..... | 75 |
| TAULUKKO 8 | Haastatellut perheet | 76 |
| TAULUKKO 9 | Tutkimusaineiston hankinnan ajankohta ja määrä | 79 |
| TAULUKKO 10 | Tiivistelmä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä tutkijan, aineiston, analyysin ja raportoinnin osalta Cuban ja Lincolnin (1985), Tynjälän (1991) sekä Syrjälän ym. (1994) kriteeristöä soveltaen..... | 91 |
| TAULUKKO 11 | Kouluvalmius-käsitteen kehittyminen viidenkymmenen viime vuoden aikana..... | 103 |
| TAULUKKO 12 | Esikoulua ja koulua koskevan säädöspohjan, oppimis- ja tiedonkäsityksen, kasvatuskäsityksen ja pedagogiikan sekä kouluvalmiutta ja erityistä tukea koskevan käsityksen muotoutuminen 1970-luvulta vuosituhannen vaihteeseen..... | 111 |
| TAULUKKO 13 | Koululykkäysaineisto koulumuodon ja oppilasarviointien mukaisesti..... | 113 |
| TAULUKKO 14 | Koululykkäystä saaneiden oppilaiden koulumenestys verrattuna oman luokan muihin oppilaisiin | 113 |
| TAULUKKO 15 | Varhennettuna eli kuusivuotiaana koulunsa aloittaneet... | 115 |
| TAULUKKO 16 | Varhennettuna koulunsa aloittaneiden oppilaiden koulumenestys verrattuna oman luokan muihin oppilaisiin | 116 |
| TAULUKKO 17 | Haastatellut koululykkäystä saaneet oppilaat | 117 |
| TAULUKKO 18 | Haastateltujen koululykkäystä saaneiden oppilaiden koulumenestys eri oppiaineissa verrattuna oman luokan muihin oppilaisiin | 118 |
| TAULUKKO 19 | Koululykkäyslausekantojen puhettavat..... | 165 |
| TAULUKKO 20 | Koulunaloitusta koskevat puhettavat varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausunnoissa | 175 |
| TAULUKKO 21 | Vanhempien lapsen poikkeuksellista koulunaloitusta koskevat puhettavat | 240 |
| TAULUKKO 22 | Lasten haastattelujen diskurssit | 252 |

I OSA

KOULUVALMIUDEN MAAILMA "NIIN KUIN SE ON" - TRADITIO JA KÄYTÄNNÖT

1 KOHTI KOULUVALMIUDEN ONGELMAA

Ihmisen elämänkaareissa on joitakin merkittäviä virstanpylväitä. Koulunaloitus on yksi niistä. Se on merkittävä tapahtuma myös perheessä. Meillä Suomessa lapsi aloittaa koulunsa sinä vuonna, jona hän täyttää seitsemän vuotta. Koulunaloittamisikä on toistuva kestoosuus julkisessa keskustelussa. Viimeisimmän virallisen selvityksen koulunkäynnin aloittamisesta 6-vuotiaana teki opetusministeriön työryhmä vuonna 2001 (Oppivelvollisuuden alentamisen vaikutuksia -työryhmän muistio 2001:20), jolloin työryhmä päätyi kannattamaan nykyistä käytäntöä ja lisäksi koko ikäluokkaa koskevan esiopetusjärjestelmän edelleen kehittämistä ja joustavien koulunaloitusratkaisujen etsimistä.

Koulunaloitus on kahden kasvatusjärjestelmän ja kasvatuskulttuurin välissä. Lapsuuden tulkinta on niissä usein erilainen. Tästäkin syystä koulunaloitus on lapselle ja perheelle monesti iso kynnyks. Pyrkimystä yhteiseen näkemykseen ja kasvatuksen jatkumoon kuitenkin on, ja ainakin nykyisissä opetussuunnitelmissa puhutaan kasvatuksen ja opetuksen jatkuvuudesta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Kasvatuskulttuurien käytäntöjen yhtenäistämiseen on nähtävissä selvä pyrkimys, koska uusi väliaikainen päivähoitoa koskeva lain muutos mahdollistaa sosiaalitoimen ja koulutoimen yhdistymisen kuntatasolla yhdeksi hallintokunnaksi ja sitä mahdollisuutta on kunnissa jo käytetty (Lasten päivähoiton kuntatason järjestämisvaihtoehtojen lisäämistä selvittävän työryhmän muistio 2000:15; Laki lasten päivähoitosta annetun lain väliaikaisesta muuttamisesta 2003/156).

Totutusta koulunaloituksesta poikkeamiseen liittyy monia kiperiä kysymyksiä. Myös omassa kasvattajan ja opettajan työssäni lapsen koulunaloitus on ollut keskeinen asia. Kohtaamiini lapsen koulunaloitusta koskeviin kysymyksiin olen etsinyt ratkaisuja sekä opettajana että opettajien kouluttajana. Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on ollut nimensä veroisen haasteen edessä. Opettajuuteni on joutunut kovalle koetukselle kouluvalmiuden määrittelyn ja sen seurauksena tapahtuvan koulu-lykkäyksen toteutuksessa. Hyötyykö lapsi lykkäysvuodesta vai menettääkö hän jotain ja millä ehdoilla? Kenen etua koulu-lykkäys palvelee? Tämän tutkimuksen synty on monien kysymysten yhteistulos, ja taustalla näkyy keskeisesti praktinen intressi: etsiä tutkimuksesta apua käytännön työhön. Moniammatillinen kasvatus- ja hoitohenkilöstö sekä perheet pitävät vuosittain sadasta koulunaloituksesta kahta vaikeana

ja haasteellisena – siinä on peruste tutkimukseni tekemiselle. Kun nykyisin puhutaan eri ammattikuntien verkostoitumisesta, tiimityöstä ja moniammatillisuudesta, niin lapsen koulunaloituksessa se konkretisoituu välttämättömyydeksi. Eri professioista käsin näkemys lapsen edusta jää usein pirstaleiseksi ja kokonaiskuva lapsen tarpeista jää hahmottumatta. Kun merkittäviä ratkaisuja lapsen elämässä tehdään, olisi välttämätöntä ”nähdä metsä puilta”.

Kouluvalmius ja poikkeuksellinen koulunaloitus ovat tutkimuskohteena monitieteisiä ja tieteidenvälisiä. Ne koskettavat niin kasvatustiedettä, logopediaa, psykologiaa, lääketiedettä, kielitiedettä kuin historiaakin. Kasvatustieteen kentässä kouluvalmius ja poikkeuksellinen koulunaloitus sijoittuvat vähän tutkittuun varhaiskasvatukseen ja koulun nivelvaiheeseen. Erityispedagogisesta näkökulmasta tutkimukseni ydinkysymys on oppimisvaikeuksissa ja niiden ennaltaehkäisyyn kulttuurisissa mahdollisuuksissa. Viime vuosina julkaistuissa varhaiserityiskasvatusta koskevissa tutkimuksissa esiintyvä tematiikka sivuaa omaa tutkimusaihettaani monelta osin. Yhteistä on vaikeuksien mahdollisimman varhaiseen tunnistamiseen ja tukeen liittyvät haasteet (mm. Heinämäki 2004; Kovanen 2004, Pihlaja 2003; Tauriainen 2000). Kasvatuskulttuurissamme on monia itsestään selvänä pitämiämme asioita, joiden ”todellisuus” paljastuu tutkimusten myötä. Tämä tutkimus jatkaa aihealuetta ja kohdistuu erityisesti kasvatuskulttuurien nivelvaiheeseen.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kouluvalmiutta ja poikkeuksellisen koulunaloituksen ilmiötä sosiaalisena konstruktiona. Tulkiten koulunaloitusta ja siitä johtuvaa kouluvalmiutta kontekstuaalisena, kulttuurisena, historiallisena ja sosiaalisena ilmiönä. Olen jakanut tutkimuksen kahteen osaan: 1) oppimis- ja kouluvalmiuden tradition ja siitä seuraavien nykykäytäntöjen kuvaukseen sekä 2) käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun eli koulunaloituspuheen analyysiin. Tutkimukseen valitsemiani sisältöjä ja sen rakennetta perustelen vastaamalla kysymykseen, miksi tämä tutkimus on tehty. Pyrin kuvaamaan ensin poikkeuksellisen koulunaloituksen nykykäytännöt ja niiden historian eli sen, ”miten maailma on”, ja sen jälkeen osoittamaan käytäntöjen kriittiset kohdat ja kehittämistarpeet. Olennaisena tutkimustehtävän näkökulmasta pidän tutkittavan ilmiön kontekstuaalisuuden avaamista – oletan sen auttavan ymmärtämään kouluvalmiusilmiötä paremmin. Painopiste on kouluvalmiuden sosiaalisen tilan, kentän, paljastamisessa, ei yksittäisten toimijoiden tekemisissä. Kokemukseni on, että käytännön työssä sekä ammattikasvattajilla että lasten vanhemmilla on todellinen halu tehdä asioita lasten parhaaksi. Olemme usein lähes huomaamattamme sokeutuneet toimintakulttuurin ”itsestäänselvyyksille” ja alkaneet pitää joitakin käytäntöjä ja tietoja tosina. Toteutamme olemassa olevaa doksia sitä juurikaan kyseenalaistamatta. Doksalla viittaa Bourdieun käyttämään symbolisen vallan käsitteeseen, jolloin jostain tiedosta tulee totuus ja jolloin luonnollinen ja sosiaalinen maailma ilmenevät selviöinä (Bourdieu 1977, 164). Doksan käsitettä kuvaan tarkemmin luvussa 6.3.

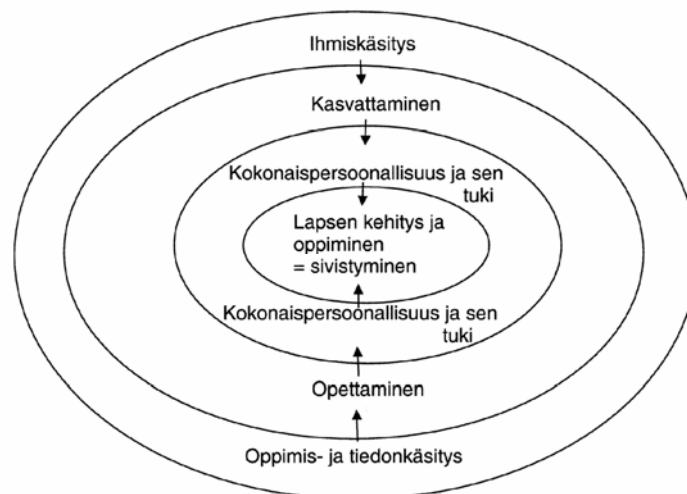
Tilastot osoittavat, että koululykkäys koskee vuosittain maassamme noin puoltatoista tuhatta lasta. Lykkäysprosentti vaihtelee vuosittain kahden ja kolmen välillä ikäluokasta (Peruskoulutilastot 1985–1995, 1995–2005). Valtaosa lykkäystä saavista lapsista on poikia; heitä on yli kaksinkertainen määrä tyttöihin verrattuna. Myös loppuvuodesta syntyminen on tyypillinen tunnusmerkki. Lykkäyksen yleisyydessä maan eri osissa on selviä eroja. Koululykkäyksen tarkastelu tilastojen va-

lossa kymmenvuotisjaksossa osoittaa, että koulun aloituksen lykkääminen on yleisintä entisen läänijaon mukaan Ahvenanmaalla, Uudellamaalla, Turun ja Porin läänissä sekä Vaasan läänissä. Niissä lykkäysten määrä on yli kaksi prosenttia ikäluokasta. Vähiten lykkäyksiä esiintyy Lapin ja Pohjois-Karjalan lääneissä, niissä lykkäysprosentti jää alle yhden. Muissa lääneissä lykkäysten määrä on yhden ja kahden prosentin välillä. Uuden läänijaon mukaan tämä tarkoittaa, että eniten lykkäyksiä tehdään Ahvenanmaan, Etelä-Suomen ja Länsi-Suomen läänissä. Niissä lykkäysprosentti on yli kaksi prosenttia ikäluokasta. Itä-Suomen ja Oulun läänissä lykkäysprosentti on alle kaksi prosenttia, ja Lapin läänissä lykkäyksiä on vähiten eli alle yksi prosentti. Koulunaloituksen varhentaminen koskee sen sijaan vain alle puolta prosenttia ikäluokasta ja varhennetuista valtaosa on tyttöjä.

Kouluvalmiusilmiön pohtiminen on havahduttanut kysymään, mihin koulu-lykkäyskäytäntö pohjaa, miten se on syntynyt ja onko sille vaihtoehtoja. Toteutanko opettajana ja kasvattajana rutiininomaisesti käytäntöjä, joita en ole kyseenalaistanut? Millaiset kulttuuriset käytännöt kouluvalmiusilmiötä ohjaavat? Mikä on kouluvalmiuden doksa eli oikeaksi julistettu käytäntö ja ketä se palvelee?

2 KÄSITYKSIÄ OPPIMISEN JA KEHITYKSEN YMPÄRILLÄ

Kun pyrin tavoittamaan kouluvalmiuden tulkintoja, näen tarpeelliseksi avata ensin käsityksiä siitä, mihin valmiutta tarvitaan eli oppimisen kontekstia. Kouluvalmius on sidoksissa käsityksiin ihmisestä, oppimisesta, opettamisesta ja kasvatuksesta. Seuraavaksi tarkastelen ihmiskäsitystä, käsityksiä kehityksestä, oppimisesta, opettamisesta, kasvatuksesta ja sivistymisestä. Kuvion (1) avulla jäsennän toisen (2.) luvun keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet. Käsitys ihmisestä ohjaa sitä, mitä ajattelemme ihmisen mahdollisuuksina kasvaa sivistyneeksi ihmiseksi ja oppia. Oppimis- ja tiedonkäsityksen varassa luodaan mahdollisuudet oppimiselle. Oppimis- ja tiedonkäsitys näkyy arjen opetusjärjestelyissä. Se, miten laajasti lapsen kehitykseen ajatellaan vaikuttavan, näkyy käsitteissä sivistäminen, kasvattaminen ja opettaminen. Kasvattamisessa ohjataan koko persoonallisuutta ja se on siten laajalaisempi kuin opettamisen käsite. Opettamisen painopiste on tiedollinen. Kasvattaminen ja opettaminen yhdessä voidaan ymmärtää opetussuunnitelmien edellyttämäksi kokonaispersoonallisuuden tukemiseksi, joka on opetussuunnitelmien keskeinen tavoite. Sen tuloksena ihminen kehittyy, oppii ja sivistyy.



KUVIO 1 Lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvät käsitteet

2.1 Ihmiskäsitys ja persoonallisuuden kuvaaminen

Ihmiskäsitys

Kasvattajan normiperustaiseksi vaatimukseksi on asetettu lapsen kokonaispersoonallisuuden tukeminen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 1–2; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12; Perusopetuslaki 1998/628, 2 §). Ensiksikin on pohdittava, mitä kokonaispersoonallisuudella tarkoitetaan. Eri tieteet antavat siihen erilaisia vastauksia. Yleinen ihmistieteitä yhdistävä näkökulma on ihmisen jakaminen ruumiiseen ja sieluun tai henkiseen ja ruumiilliseen olemuspuoleen. Filosofinen lähtökohta on tarkastella ihmiskäsitystä. Rauhalan (1974, 31–34; 1986, 24–38; 1992, 92) muotoileman reaaliontologian mukaisessa holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen olemassaolon muodot ovat kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena), situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen, elämäntilanteena) ja tajunnallisuus (psykkis-henkinen olemassaolo). Kaikki perusmuodot ovat tapahtumisessaan erottamattomasti toisiinsa kietoutuneita. Näissä olemisen muodoissa tulee reaalistua sen olenon, jota kutsumme ihmiseksi (Rauhala 1986, 25).

Kouluvalmiuskysymyksen psykologinen ja lääketieteellinen tutkimusperinne on jättänyt melko syrjään elämäntilanteen eli situationaalisuuden tarkastelun. Lasta on tarkasteltu lähinnä kehollisena ja tajunnallisena olentona. Tajunnallisuuskin on usein typistetty koskemaan vain ihmisen kognitiivista olemuspuolta. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen kokonaisuudessa olemuspuolet kehollisuus ja tajunnallisuus todellistuvat situaation kautta; ilman situaatiota kehollisuus ja tajunnallisuus eivät olisi reaalisia. Situationaalisuus on ihmisen olemassaoloa konstituiva siten, että ihminen on kehollisuudessaan ja tajunnallisuudessaan alusta alkaen suhteessa johonkin (kontekstuaalinen).

Kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa on ollut tapana puhua ympäristötekijöistä, mutta situaation käsite kuvaa lapsen ympäristön ja olosuhteiden merkitystä laajemmin. Kasvatustieteen käsitteistöllä ympäristötekijöistä puhuminen jättää lapsen usein irralliseksi ympäristöstään. Situaatio on kuitenkin olemassaolon välttämätön ehto. Ekologinen/ekokulttuurinen teoria (mm. Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989; Määttä 1999) pyrkii omalta osaltaan avaamaan lapsen elinolojen huomioon ottamisen välttämättömyyttä. Ekokulttuurisen teorian keskeinen käsite on elämispaikka (niche), jolla tarkoitetaan lapsen paikkaa sekä kulttuurisena että materiaalisena kontekstina.

Persoonan kehittäminen - kasvatuksen lakisääteinen velvoite

Myös makrotasolla ollaan kiinnostuneita persoonallisuuden kehittämisestä. Lapsen oppiminen, kasvaminen ja sivistyminen ovat niin ikään kasvatustieteen peruskysymyksiä, joita käsittelen vielä tässä luvussa myöhemmin. Koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi on eri maiden koulujärjestelmissä katsottu persoonallisuuden monipuolinen ja tasapainoinen kehittäminen (Rönholm 1999, 35). Tämä tulee ilmi monista maamme koulujärjestelmää säätelevistä asiakirjoista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 1–2; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12; Peruskou-

luasetus 1970/443, 108 §; Peruskoululaki 1983/476, 2 §; Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970, 23–25; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 10; 1994, 12–14; Perusopetuslaki 1998/628, 2 §). Peruskoulun tehtävänä katsotaan olevan oppilaiden persoonallisuuden kaikinpuolinen kehittäminen. Edelliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1994, 11) toteavat, että peruskoulun tehtävänä on muun muassa edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, ja uudet perusopetuksen perusteet (2004, 12) toteavat, että perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen.

Persoonallisuudella käsitetään tavallisesti pysyviä ominaisuuksia. Se on tiettyssä mielessä vakaa ja sitä voidaan ennustaa. Kuitenkaan se ei merkitse sitä, että persoonallisuus olisi muuttumaton ja jäykkä. Se on altis tilanteiden vaihteluille, mutta perusolemukseltaan kukin yksilö on johdonmukainen kokonaisuus (Rönholm 1999, 27). Hirsjärven (1983, 145–146) mukaan persoonallisuus on yksilöllisten ominaisuuksien ja käyttäytymismallien järjestelmä, joka saa jokaisen ihmisen muistuttamaan kaikkia muita ihmisiä, joitakin muita ihmisiä eikä ketään muuta ihmistä. Rauhalan (1997, 66) määrittely persoonasta vastaa myös omaa näkemystäni: ”Ihmisen kokonaisuutta, johon tajunnallisuus yhtenä vain suhteellisen itsenäisenä olemuspuolena kuuluu, kutsun persoonaksi.”

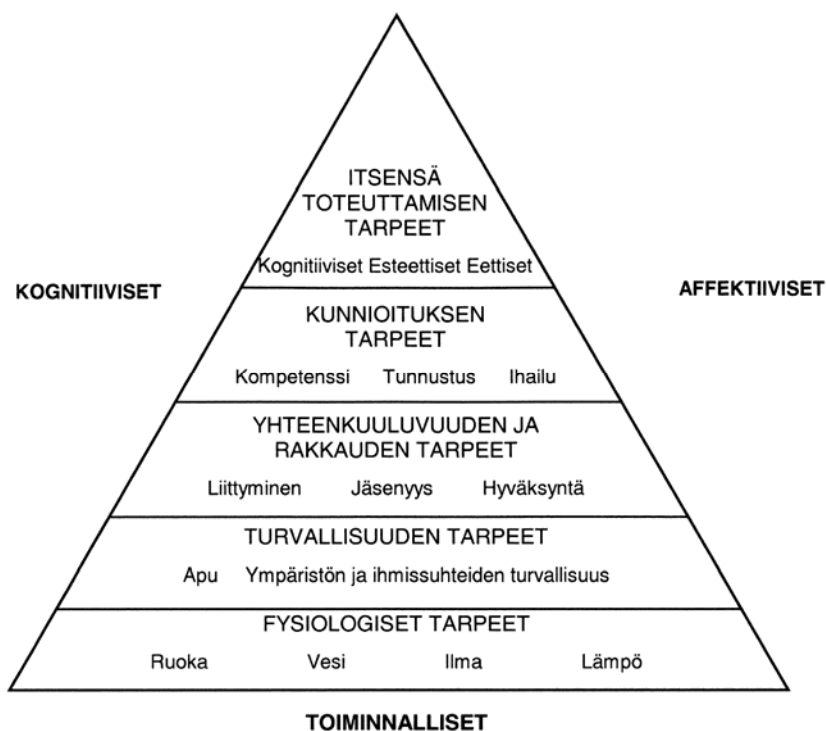
Lähinnä kouluhallinnon lanseeraama käsite, jota peruskoulun aikaisessa kasvatuskeskustelussa ja -kirjallisuudessa on käytetty, on kokonaispersoonallisuus. Tutkimuskirjallisuudessa kokonaispersoonallisuus-käsitettä ei ole paljon käytetty. Myös muun muassa Patrikainen (1997, 23) pitää oppilaan kokonaispersoonallisuuden monipuolista ja tasapainoista kehittämistä kaiken opetuksen tärkeimpänä ohjenuorana viitaten Koskenniemen ja Hälisen (1970) sekä Lahdeksen (1975) opetustapahtumaa koskevaan määrittelyyn. Kaikkonen (1999) käyttää käsitettä kokonaispersoonallisuus lukiolaisten persoonallisuutta koskevassa väitöskirjassaan. Kaikkosen tutkimus tähdentää persoonallisuuden alueiden tasapainoista kehittymistä kouluviihtyvyyden kannalta.

Tutkimuksissa useimmiten käsitellään jotain osa-aluetta erikseen ja persoonallisuuden eri puolien keskinäinen suhde jää vaille huomiota. Opettajan ja kasvatustajan on kuitenkin pystyttävä jäsentämään opetuksensa niin, että se vastaa kokonaispersoonallisuuden tukemisen vaatimuksiin. Kokonaispersoonallisuus-käsitteellä on viitattu siihen näkemykseen, ettei lapsen ohjauksessa tule pyrkiä vain jonkin persoonallisuuden alueen, esimerkiksi kognitiivisen osan, yksipuoliseen tukemiseen.

Persoonallisuuden kuvaaminen

Maslow (1987) kuvaa persoonallisuutta ihmisen tarvehierarkian näkökulmasta. Tarvehierarkian ydin sisältyy ajatukseen, että ihmispersoonallisuus muovautuu ihmisen tarpeiden tyydyttymisen kautta. Fysiologiset tarpeet ovat alin perustamuille tarpeille. Ihminen tarvitsee ruokaa, juomaa, ilmaa ja lämpöä selvitäkseen hengissä. Tämän jälkeen päästään psykologisten tarpeiden tasolle. Turvallisuuden tarpeet, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet sekä hyväksynnän ja kunnioituksen tarpeet mahdollistavat seuraavat, itsensä toteuttamisen tarpeet, jotka ovat tarpeista korkeimmat.

Tarpeiden hierarkia on helppo nähdä myös koulunsa aloittavan lapsen tarpeina ja persoonallisuuden kehittymisen kulkuna. Koulunaloitusvaiheessa keskeiseksi nousee lapsen turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden sekä kunnioituksen tarpeiden tyydyttyminen. Vaikka alempien tarpeiden tyydyttyminen onkin useimmiten ehtona ylempien tarpeiden tyydyttymiselle, se ei ole kuitenkaan sääntö. Jokaisella tasolla ihminen ilmentää myös persoonallisuuden eri puolia: ajattelua, tunnetta ja toimintaa. Koulunsa aloittavan lapsen maailmassa esimerkiksi tieto ruokailun järjestelyistä, tunne ruuan maistavuudesta ja mahdollisuus selviytyä ruokalautasen hakemisesta ovat arkipäivää fysiologisten tarpeiden tyydyttymisessä. Ne mahdollistavat omalta osaltaan turvallisuuden tunnetta koulussa. Lapsi tietää ja pystyy myös ajattelemaan, että opettaja tulee avuksi tarvittaessa ja että vaikkapa lyöminen on kiellettyä. Näin lapsi vähitellen uskaltaa toteuttaa itseään rohkeasti ja vapautuneesti. Hän käyttää kognitiivista kapasiteettiaan täysipainoisesti, nauttii ja tuntee esteettisiä kokemuksia itsestään ja ympäristöstään sekä kehittää luovasti uusia toimimismahdollisuuksia. Seuraavassa kuviossa (2) esitetään Maslow'n (1987) tarvehierarkia yhdistettynä persoonallisuuden eri alueiden kontekstiin.



KUVIO 2 Maslow'n (1987) esittämä tarvehierarkia persoonallisuuden eri alueiden kontekstissa

Persoonallisuus ja kulttuuri

Persoonallisuuden eri puolia voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Kulttuuri on yksi näkökulma. Englantilaisen David Hargreavesin (1995, 25) määritelmä koulukulttuurista on seuraava: Kulttuuri tarkoittaa ryhmän omaksumaa tietoa, vallitsevia uskomuksia, arvoja, tottumuksia, moraalia, symboleja ja kieltä. Määritelmän ydin on varsin käyttökelpoinen myös tämän tutkimuksen viitekehysessä.

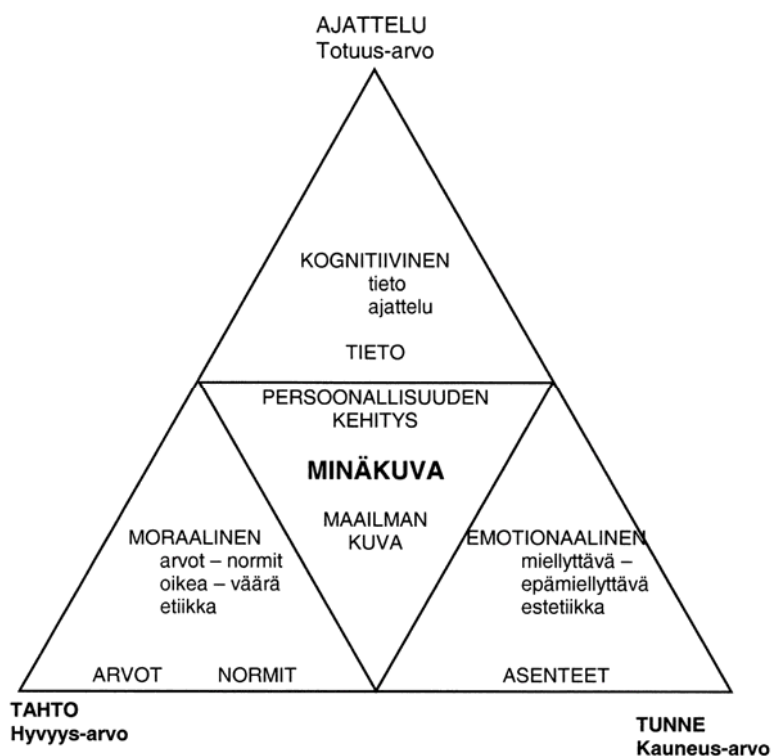
Kulttuuri opitaan viestintätilanteissa, toiminnassa toisten ihmisten kanssa. Kyse on tällöin yhteisön jäsenten keskenään sopimista viestintätavoista ja käyttäytymisnormeista, jotka automatisoituvat. (Kaikkonen 1993, 68.) Kulttuuri ohjaa havaitsemista, viestintää ja käyttäytymistä (Kaikkonen 1994, 68). Funktionaalisesti määriteltynä kulttuuri on sosiaalinen ilmiö, jonka merkitystä pyritään selittämään (Karjala 2003, 19 Kaikkosta 1991, 41 mukailen). Kulttuurin kautta on ylipäätään mahdollista ymmärtää persoonallisuutta. Monet tutkijat korostavatkin, ettei persoonallisuus tai yksilön identiteetti ole ihmisen laji- vaan kulttuuriominaisuus (Rönholm 1999, 28; Vuorinen 1992, 20). Minuus merkitsee täten kulttuurikontekstia, yhteyttä persoonallisen ja kulttuurisen itseyden välillä. Cooley (1966, 69–70) toteaa, että kulttuuri ei ole muuta kuin persoonallisuuden kehittymistä ja tästä syystä kulttuuri tulee nähdä terveen mielen kasvuna. Myös Harrèn (1983, 143–176) mukaan ihmisen minuus tai persoonallisuus on enemmän tai vähemmän kulttuurin ilmentymää. Kognitio on myös sosiaalinen prosessi eikä pelkästään yksilöllinen tapahtuma (vert. Vygotsky 1977; 1978; 1982).

Kulttuurilla on keskeinen merkitys persoonallisuuden kehityksessä. Lapsi kehittyy kulttuuriin osallisena. Kulttuuri sisältää kognitiivisia, emotionaalisia (afektiivisia, katektisia) ja moraalisia (eettisiä) aineksia (vrt. Turunen 1988). Samalla ne ovat tiedollisia ja asenteellisia, ja ne liittyvät arvoihin ja normeihin. Koko ajan kulttuuri tuottaa lapselle ajattelun aineksia ja tietoa. Tunnesuhde, jonka mukaan lapsen asenteet esimerkiksi oppimista kohtaan muokkautuvat, kehittyy muun muassa miellyttävyyden ja epämiellyttävyyden kokemuksista.

Esteettiset kokemukset esimerkiksi taiteen muodossa mahdollistuvat kulttuurin kautta, jos kulttuurissa on tarjolla siihen sopivia aineksia. Lapsi oppii nauttimaan taidekokemuksista. Kulttuuriin liittyvät moraaliset ainekset muovaavat lapsen käsitystä oikeasta ja väärästä. Lapsi oppii vähitellen, mitä asioita kulttuuriympäristö pitää arvokkaana, mitä oikeana ja vääränä. Kulttuurin, jossa lapsi elää, tulisi tukea tasapuolisesti persoonallisuuden eri puolia. Pohdittava on, kuinka paljon esimerkiksi nykyisessä kulttuurissa on aineksia, joista lapsi voi saada esteettisiä kokemuksia. Sisältääkö kulttuuri riittävästi sellaisia asioita, joissa lapsi saa vertailla muun muassa kauneuden ja rumuuden kokemuksia? Onko oikean ja väärän ero riittävästi lapsen käsitettävissä? Tuottaako kulttuuri vain yhdensuuntaisia kokemuksia? Koulun aloituksen vaiheessa keskeiseksi nousee kysymys, miten lapsen itsensä toteuttamisen tarpeet mahdollistuvat ja aloitteisuus eli toiminta ilmenee.

Turusen (mm. 1988; 1991) mukaan persoonallisuuden alueet ovat ajattelu, tahto ja tunne. Samalla tavalla ihmisen tajunnan kolmijäsennystä, ajattelua, tahtoa ja tunnetta, käsittelee myös Wilenius (1999) ihmisen olemusta pohtiessaan. Myös Novak (1998, 19) pitää merkityksellisen oppimisen näkökulmasta välttämättömänä ajattelun, toiminnan ja tunteen integroitumista, jolloin on mahdollista tavoittaa mielekkyyden kokemus. Yksilön kasvu on Meadin (1980, 2) mukaan maailmankuvan ja minän jatkuvaa uudelleenrakentumista. Kasvatuksen avulla luodaan kulttuuria jäsentäviä merkityksiä. Merkitykset konstruoiduvat arvoiksi, ihanteiksi, arvostuksiksi ja tiedoksi. Ajattelun ja järjen käytön arvo, hyve, on pyrkimys totuuteen (totuus), tunteen käyttö näkyy ”kauniin arvona” (kauneus) ja tahdon olemus liittyy hyvän arvoon (hyvyys) (Wilenius 1999, 33–41). Kuviossa 3 esitän lapsen persoonallisuuden kehitystä muokkaavat kulttuuriset ainekset Bronfenbrenneriä

(1991), Novakia (1998), Turusta (1988) ja Wileniusta (1999) mukailten. Ajattelun alueelle sijoittuvat tiedolliset kokemukset, tunteen alueelle asenteet ja tahdon (taho toiminnan) alueelle arvot ja normit. Nämä kaikki ovat lapsen kokemuksissa jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään.



KUVIO 3 Lapsen persoonallisuuden kehitys kulttuurisessa kontekstissa Bronfenbrenneriä (1991), Novakia (1998), Turusta (1988) ja Wileniusta (1999) mukailten

2.2 Oppimis- ja tiedonkäsitys muutoksen alaisena

Viidentoista viime vuoden aikana on kirjoitettu runsaasti oppimis- ja tiedonkäsituksesta (mm. Kurtakko 1989; Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1989; Leino 1989; 1998; Patrikainen 1997; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Venkula 1988; Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1989). Koulun oppimis- ja tiedonkäsitystä ja siitä johtuvia koulun opetus- ja kasvatuskäytäntöjä on toistuvasti arvosteltu (mm. Naukkarinen 1998; Voutilainen ym. 1989; Patrikainen 1997), vaikka siirtymä itseohjautuvampaan oppimiseen konstruktivistisen oppimisen myötä on ollut kouluretoriikkaa 1980-luvulta asti. Oppimiskäsityksen muutosta vaativassa keskustelussa oppimisen painopistettä on haluttu siirtää oppimisprosessiin ja vuorovaikutukseen niin, että tietoa luodaan kokemusta muuntamalla (transformation of experience; Kolb 1984, 20, 34, 38).

Oppimis- ja tiedonkäsituksesta käydyn keskustelun teemana on ollut pääsääntöisesti "konstruktivismi vastaan behaviorismi". Erityisen huolestuneita on

oltu ymmärtämistaitojen riittämättömästä kehittymisestä (esim. Rauste-von Wright & Wright 1994). Behavioristiseen oppimiskäsitykseen on nykykriitikissä liitetty staattinen käsitys tiedosta – siinä yksilöä pidetään passiivisena tiedon vastaanottajana. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilön omakohtaista, aktiivista tietojen ja taitojen konstruoimista siten, että oppijan aikaisemmat kokemukset toimivat oppimisen pohjana ja niihin liitetään uutta tietoa ja uusia kokemuksia. Valikoivalla tarkkaavaisuudella on siinä keskeinen merkitys. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 77–78; 1996, 19.) Oppiminen on siis yksilön kannalta subjektiivisten merkitysten luomista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. Oppiminen ei tapahdu irrallaan kontekstista.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti, että oppiminen edellyttää vuorovaikutusta opettajan ja vertaisryhmän kanssa ja että oppiminen perustuu opittavan aineksen ja oppilaalle aikaisemmin muodostuneiden tietorakenteiden vuorovaikutukseen. Oppilas rakentaa siten aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tietoaineksen pohjalta omaa tietorakennettaan ja oppimisessa korostuu vuorovaikutus ja oppimisen sosiaalinen luonne. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16.) Naukkarinen (1998) näkee perinteisen koulun kulttuurissa monia ongelmia ja esittää koulukulttuurin ”lääkkeeksi” konstruktivistista oppimiskäsitystä, refleктоivaa ammatillisuutta ja systeemistä ongelmanratkaisua. Perinteinen koulu edustaa Naukkarisen mukaan behavioristista oppimiskäsitystä, teknis-rationaalista opettajan ammatillisuutta, yksilödiagnostista ongelmanratkaisutapaa ja positivistista tiedonkäsitystä. Perinteisen koulun koulukulttuuri on opettajakeskeinen, kun sen uudistuvassa koulussa tulisi olla oppilaskeskeinen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy julistetun ainoaksi oikeaksi käsitykseksi.

Viime vuosina on alkanut näkyä kriittistä suhtautumista myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen kaikkivoipaisuutta kohtaan (Siljander 1997). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei myöskään ole yksi teoria, vaan siitä on olemassa monia näkemyksiä. Eroina nähdään lähinnä se, korostetaanko yksilöä (Piaget 1952) vai dialogisuutta (Vygotsky 1978). Tämän tutkimuksen näkökulmasta pohdinta kohdistuu eniten Piaget’n yksilöä korostavaan suuntaan. Piaget’n näkemykseen pohjaavassa konstruktivismissa ymmärtämisen lisääntyminen on oppijan oman toiminnan tulosta ja vuorovaikutuksellinen toiminta on toissijaista. Vygotsky taas lähtee siitä, että oppimisen lähtökohta on aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisen näkökulman korostaminen edellyttää oppimiskäsityksen tarkentamista sosiokonstruktivistiseksi. Kysymyksessä on kulttuurinen ja yhteisöllinen oppiminen (Cole 1996; Sarja 2000, 26). Siinä korostuu myös ohjaavan aikuisen rooli. Oppimisprosessia korostava näkemys on havaittavissa muun muassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). – On pohdittava, miten itsenäisesti koululyykkäyslapsi kykenee konstruoimaan oppimaansa ja miten itsenäisesti hän kykenee oppimaan. Kysymys johtaa myös lapsen kehityksen ja oppimisen suhteen tarkasteluun.

2.3 Käsitys kehityksestä

Kehitys on määriteltävissä käyttäytymissarjaksi, joka muuttuu koko ajan mutta jonka useimmat lapset käyvät läpi jotakuinkin samassa järjestyksessä, edeten yksinkertaisesta monimutkaiseen prosessointiin. Piaget (1977; 1985) ja Vygotsky (1962; 1977; 1978; 1981) lähtevät monien muiden tavoin ajatuksesta, että lapsen kehitys on hierarkkista. Jokainen taito, joka lapsella tänään on hallinnassa, pohjautuu lapsen aikaisempaan kehitykseen. Nykyinen taidon taso puolestaan vaikuttaa oppimisen onnistumiseen tulevaisuudessa. Tämän lähtökohdan mukaan myös koulussa esiintyvien oppimisen vaikeuksien juuret ulottuvat aikaan ennen koulun alkua ja kääntäen. Kehityksen, oppimisen ja pedagogisen vaikuttamisen kannalta suotuisten ajankohtien tunteminen antaa periaatteessa mahdollisuuden tukea kehityksen kulkua silloin, kun onnistumisen mahdollisuudet ovat parhaat (Ruoho 1990). Kehitys viittaa mielen prosesseihin, kuten muistiin, ajatteluun ja arviointiin tai kehityksellisten funktioiden ilmenemistä edistäviin ja ehkäiseviin prosesseihin. Kehitykselliseen perspektiiviin kuuluu, että prosesseja tarkastellaan pitkittäisesti ja käsitetään ilmiöiden yhteys aikaan. Tältä pohjalta asioille voidaan tehdä jotakin.

Kehityopsykologinen lähtökohta – kehitystasot ja -alueet

Kehityopsykologinen lähtökohta luo tavan tutkia lasten käyttäytymistä ja heidän edistymistään systemaattisesti. Kehitysnormit ovat viitekehys sille, mitä voi odottaa tyypilliseltä tietynikäiseltä lapselta. Testit tukevat havainnointia. Kehitysnormit ovat myös sidoksissa kulttuuriin, ja niiden tulisi olla ajan tasalla (Lichtenstein & Ireton 1984). Oma kysymyksensä sitten onkin, mitä kehitysnormeihin pohjautuvalle tiedolla tehdään ja miten sitä tulkitaan lapsen parhaaksi esimerkiksi koulunaloituskäytännöissä.

Kehitys on monimutkainen ilmiö, jossa esiintyy spontaania korjaantumista, viivästymistä, kasvupyrähdyksiä sekä suurta yksilöllisyyttä. Käytännössä kuitenkin poikkeava ja normaali on määriteltävä kuntoutuksen takia. Tämän vuoksi tyypilliset varhaisdiagnosointiohjelmat noudattavat käytännössä yhtä aikaa sekä lääketieteellisen että kehityopsykologisen mallin strategiaa. Pääkysymys on usein se, milloin lapsi on ”riittävän” poikkeava saadakseen tietyn erityispalvelun tai kuntoutusta.

Kehityksen arvioinnin pelkistäminen käytännön tarpeisiin ei ole helppoa. Kehityksen arvioinnin operationaalistaminen dimensioiksi auttaa ymmärtämään kehitystä sekä päättämään siitä, mitä arvioidaan ja mistä kootaan informaatiota. Paget ja Bracken (1982) sekä Lichtenstein ja Ireton (1984) ovat esittäneet seikkaperäiset taksonomiat arvioitavista kehitysalueista, joita ovat muun muassa karkea-, hieno- ja havaintomotoriikka, kognitiiviset kyvyt, kieli, puhe ja kommunikaatio, sosiaalis-emotionaalinen kehitys, adaptiivisuus, auditiivis-visuaaliset funktiot, neuropsykologinen status ja integratiiviset prosessit. Havainto- ja integratiiviset prosessit ovat ”piileviä”, kognitiivisten taitojen edellytyksiä, joita erityisesti tarkkaillaan kouluvalmiuden arviointia varten.

Kehityksen ja sen kulun ymmärtäminen normatiiviseksi kehitysvaiheiksi on laajentunut ekologis-kehityspsykologiseksi monitieteiseksi viitekehyykseksi (Mäkinen 1993, 17–18). Achenbach (1990) on jakanut kehityksen Eriksonin (1982) ja Piaget'n (1971; 1988; Piaget & Inhelder 1977) tunnettujen kehitysteorioiden pohjalta siirtymä- eli transiiovaiheisiin (0–2 v, 2–5 v, 6–11 v ja 12–20 v). Vaiheissa esiintyy suuria siirtymiä ja vaihtelua kehitystehtävien mukaan. Kun lapsi esimerkiksi aloittaa koulun, suhteet ikätovereihin ovat hänelle tärkeitä ja ne auttavat häntä itsenäistymään koulunkäyntiä ja uudessa ympäristössä oppimista varten. Lapsen kehitys on jatkuvassa muutoksessa iän ja kokemusten karttuessa.

Havainnot lapsen käyttäytymisestä eri ikävaiheissa luovat kuvaa kehityksen osa-alueista. Fyysiset, kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset kehityspiirteet sekä käyttäytymisen ja persoonallisuuden ominaisuudet ilmentävät kehitystä kussakin ikä- ja kehitysvaiheessa. Yleisesti ottaen sitä, kuinka ihminen kehittyy eri ikäkausina ja eri elämänalueilla ja sopeutuu historiallisiin ja satunnaisiin olosuhteisiin, voidaan kuvata tehtävä- ja siirtymäkäsitteellä (Saarinen, Ruoppila & Korhokangas 1991, 109–110). Mäkisen (1993, 13) mukaan kehitystehtävä merkitsee muun muassa sitä, että lapsi suoriutuu eri ikä- ja kehitysvaiheiden kehitysodotuksista biologis-sosiaalisten edellytystensä ja kasvatuksellisen tuen varassa. Odotuksenmukainen sisäinen ja sosiaalinen selviytyminen kehitystehtävässä edistää laadullisesti uuteen kehitysvaiheeseen siirtymistä. Siirtymää sävyttävät näin ollen muutos, kasvu ja epätasapaino (Mäkinen 1993, 13).

Kehitys jatkuvan muutoksen prosessina

Cicchetti, Cummings, Greenberg ja Marvin (1990) pitävät kehitystä jatkuvan muutoksen prosessina, johon kuuluvissa biologisissa systeemeissä sekä käyttäytymisessä tapahtuu koko ajan laadullista uudelleenjärjestymistä. Rutterin (1989) mukaan ikä on kehityksen tutkimuksessa karkea mutta välttämätön mittari, vaikka kehitys tapahtuukin jatkuvassa muutoksessa. Kronologiseen ikään heijastuvat monet muut osatekijät kuten kognitioiden taso, biologinen kypsyminen ja erilaisten kokemusten kesto. Ikäkin tärkeämpää on saada tietoa kehityksellistä muutosta edeltäneistä ja seuranneista tapahtumista.

Zeanah, Anders, Seifer ja Stern (1991) puhuvat kokonaan uudesta mallista, jatkuvan konstruktion mallista. Siinä kehitystä ei tarvitse selittää regressiolla, varhaisilla traumailla tai riskitekijöillä. Kehitys on jatkuva, dynaaminen yksilön ja ympäristön välinen, läpi elämän kestävä transaktioprosessi. Siten kehityksen jatkuvuuden ja pysyvyyden tutkiminen on aina ajankohtaista. Normaali kehityskulku määrittyy sosiaalisten, emotionaalisten ja kognitiivisten kompetenssien kautta. Niiden esiintyminen yhdessä kehitysvaiheessa edistää yksilön tulevaa sopeutumista ympäristöönsä ja parantaa kompetenssia tulevaisuudessa (Cicchetti & Todd Manly 1990; Sroufe 1990). Cicchetti kollegoineen (1988) painottaakin, että lapsen tehtävänä on sovittaa yhteen kognitio, affektit sekä käyttäytyminen.

Perinteinen tapa kuvata kehitystä osa-alueiden kehittymisen kautta on problemaattinen, ja se onkin saanut kritiikkiä (mm. Hakkarainen 2002). Hakkarainen (2002) tarkastelee kehitystä Vygotskyn teorian valossa. Vygotsky (mm. 1962; 1978; 1982) on korostanut kehityksen kokonaisuutta ja siinä tapahtuvia laadullisia muutoksia. Kehitysvaiheita erottaa Vygotskyn mukaan tietoisuuden muutos. Tietoi-

suudessa on olennaista mielekkyys, joka muuttuu vaiheesta toiseen. Hakkaraisen (2002, 15, 63) mukaan kehitystä ei pidä tarkastella osa-alueittain vaan huomio tulisi kiinnittää yleisten oppimisvalmiuksien kehittämiseen. Osa-alueet kuvastavat pikemminkin kasvua kuin kehitystä. Psyykkisten prosessien tasolta on siirryttävä laajempiin kokonaisuuksiin. Kokonaisuus poikkeaa laadullisesti osistaan. Vasta silloin voidaan puhua kehityksestä, kun kehityksen kokonaisuutta tarkastellaan sen laadullisina muutoksina. Kehityksen kriteereinä ovat psyykkisten prosessien laadulliset muutokset, uudet muodostelmat ja rakenteet. Tarkastelen myöhemmin vielä luvussa 3.4.2 Vygotskyn teoriaa lapsen kehityksestä. Vygotskyn mukaan opetusta seuraa kehitys.

2.4 Oppiminen ja opettaminen

Kehityksen, oppimisen ja opettamisen suhdetta on pohdittu monissa yhteyksissä. Vygotskyn (mm. 1962; 1978; 1982) teoria pyrkii vastaamaan tähän kysymykseen tarkastelemalla ohjaavan aikuisen roolia. Silloin lähestytään oppimisen lisäksi myös opettamisen/ ohjaamisen (scaffolding) kysymystä. Ontologisesti oppimisen ja opettamisen voi katsoa edellyttävän toistensa olemassaoloa (Kansanen 2003, 64). Aebli (1996, 426) tulkitsee kehityksen lapsen oppimisprosessien summaksi ja painottaa, että lapsen kehitys saa tärkeitä sysäyksiä sosiaalisesta ympäristöstä, erityisesti perhepiiristä mutta myös koulusta. Kasvatushenkilöt käynnistävät lapsessa sellaisia oppimisprosesseja, jotka hänen oman, spontaanin toimintansa perusteella eivät koskaan muuten olisi mahdollistuneet (Bruner 1978).

Aebli (1996, 427) mukaan voidaan perustellusti olettaa, että arkielämässä tapahtuvalla vuorovaikutuksella voidaan ohjata ja virittää olennaisesti lapsen näennäisesti spontaania kehitystä. Kodin ja koulun kasvatustaikutusten välillä on vain aste-eroja. Aebli (1996, 427) näkeekin selvän eron oman käsityksensä ja Piaget'n (1977) käsitysten välillä. Piaget'lla ei ollut Aebli mukaan varsinaista käyttöä opettajalle ja kasvattajalle, jotka vain ihailen seurasivat lasten kehitystä. Aebli "palauttaa" opettajalle ja kasvattajalle takaisin heidän tehtävänsä: opettaja käynnistää oppimisprosesseja tarjoamalla oppilaalle jäsentyneen oppimistilanteen ja ohjaa lasta konstruoimaan toiminnan ja ajattelun rakenteita, joihin hän on oman kulttuurinsa jäsenenä perehtynyt. Näin sekä aikuinen ohjaaja että lapsi ovat molemmat aktiivisia. Aebliin käsitys aikuisen merkityksestä ja ohjaavasta roolista lapsen kehityksessä on lähellä Vygotskyn käsitystä. Lapsella ei ole mahdollisuutta aikuistua ja kypsyä ilman sellaisten ihmisten apua, jotka omalla elämällään antavat hänelle täysikasvuisessa ja kypsässä muodossa toiminta- ja ajatusmalleja sekä toimivat esikuvina tunne-elämän alueella. Se, että lapsen annetaan kasvaa omia aikojaan, ei ole mikään vaihtoehto.

2.5 Kasvattaminen ja sivistäminen

Siljander (1997, 338–348) lähestyy edellä kuvattua oppimis-opettamissuhdetta kasvatustieteen teorian historian kautta ja laajentaa sen edelleen oppimis-opettamiskasvatus-sivistys-ongelmaksi. Hän pitää kysymystä myös merkittävänä tämän päivän kasvatustieteen ongelmana. Siljander toteaa, että yleisimmällä mahdollisella tasolla ilmaistuna ”sosialisaatiotutkimus”, johon kätkeytyy hyvinkin erilaisia teoriaprojekteja, sisältää ongelman: miten ja minkälaisien ehtojen alaisuudessa ”yhteiskunnallisesti toimintakykyisen subjektin kehittyminen on mahdollista”? Kysymys on siitä, mitkä asiat vaikuttavat yksilölliseen sivistysprosessiin ja mitä kasvatettavan subjektiksi tulemisessa tapahtuu.

Siljanderin (1997, 344) mukaan suomalaisessa kasvatustieteessä on 1980-luvulta lähtien ollut vahvana ilmiönä psykologisesti orientoituneet teoriasuunnat, lähinnä erityyppiset kehitysteoriat, mutta ennen muuta kognitiivinen psykologia ja siihen perustuva konstruktivistinen oppimisteoria. Tällä ymmärretään yleisesti oppimisteoreettista näkemystä. Sen mukaan oppimista eivät ohjaa ensi sijassa opettajan tai kasvattajan ulkoiset toimenpiteet, vaan oppijan oma aktiivinen toiminta tietorakenteidensa ”konstruoijana”. Vaikka tällä näkemyksellä on pitkä historia, sitä on pidetty radikaalina behavioristisen oppimisteorian syrjäyttäjänä. Kasvatustieteelle tämä muutos on ollut luultavasti merkittävämpi, mutta samalla ongelmallisempi kuin psykologialle. Tutkimuksen ja teorianmuodostuksen polttopisteeseen on noussut opetuksen ja kasvatuksen sijasta *oppiminen*. Mielenkiintoista on ollut havaita, että aivan viime aikoina opetuksen käytännön kentältä on alkanut nousta kriittisiä puheenvuoroja myös tätä suuntausta kohtaan. Lapsen mahdollisuuksiin ohjata omaa oppimistaan ilman opettavaa aikuista on alettu suhtautua yhä kriittisemmin. Lisäksi ollaan huolissaan lapsen sivistymisestä, kun painopiste on omien oppimisprosessien analysoinnissa (mm. Törrönen 2005).

Vielä 1970-luvulla didaktisesti suuntautuneiden kasvatustieteilijöiden mielenkiinto kohdistui opetusprosessiin. Viime vuosien aikana painopiste on siirtynyt oppimisprosesseihin. Siljander (1997, 345) toteaa muutoksen näkyvän puhetoiminnassa: konstruktivistisen oppimisteorian hengessä ei ole enää muodikasta puhua ”opettamisesta” tai ”kasvattamisesta”, vaan tyylikkäästi ”oppimaan ohjaamisesta”. Tämä puhetapa häivyttää erään kasvatustieteelliselle teorianmuodostukselle välttämättömän peruserottelun, nimittäin eron kasvatustoiminnan ja sivistys-/oppimisprosessin väliltä. Saksalaisessa pedagogisessa traditiossa tätä eroa on kuvattu noin 200 vuoden ajan käsitteillä ”Erziehung” ja ”Bildung”, kasvatus ja sivistys. Edellinen on pedagogista vaikuttamista ja jälkimmäinen viittaa laajasti ottaen siihen prosessiin, jossa ihmisestä tulee itsenäisesti omaa maailmaansa konstruoiva ja kulttuuria luova toimintakykyinen subjekti.

Kasvatustieteiden perustaja Johan Friedrich Herbart osoitti ns. transsendentaalifilosofian kritiikissään sangen vakuuttavasti, ettei sivistyminen ohjautu subjektin vapaasta tahdosta, vaan se edellyttää pedagogista väliintuloa, kasvattajan vaikutusta (Herbart 1851, 321–342, 349–352; Herbart 1857, 5–6). Konstruktivistisessa oppimisteoriassa tulee ottaa huomioon, että spontaanin oppimisprosessin muut-

tuminen sivistysprosessiksi edellyttää kasvatusta. Siljander (1997, 345) varoittaakin vaarasta: viime vuosikymmenellä alkanut kasvatustieteen ja psykologian välinen teoreettinen kehittäminen – niin hyödyllistä kuin se on ollutkin – on ollut viemässä kasvatustutkimusta sivuraiteelle. Pelkkä teoriaprojektien kehittäminen ei riitä. On kehitettävä kasvatuksen teoriaa, joka saattaisi nykykeskustelussa muotoutuneet projektit systemaattisesti pedagogisen teoriaperinteen yhteyteen, kuten Heinrich Roth (1967) on jo nelisen vuosikymmentä sitten ehdottanut. Kasvatustieteessä tulisi palata kasvatuksen tutkimukseen (Siljander 1997). Tuloksena olisi kasvattajan ja opettajan roolin selkiytyminen; sen merkitys lapsen kehityksessä ja oppimisessa olisi tiedostettava.

3 KOULUVALMIUDEN ERILAISET TULKINNAT

3.1 Yksilön kypsymistä vai kulttuurisen vuorovaikutuksen tulosta?

Maturaation eli kypsymisen näkökulma

Kouluvalmiuteen on kaksi erilaista näkökulmaa: maturaation eli kypsymisen näkökulma ja sosiokulttuurinen/sosiokonstruktivistinen/interaktionistinen näkökulma (mm. Gay 2002, 72; Graue & DiPerna 2000, 514; Marshall 2003, 84–85; May & Kundert 1997, 74). Kouluvalmiuteen liittyvä koulunaloituksen lykkääminen on jo 1930-luvulta alkaen perustunut maturaation eli kypsymisen näkökulmaan. Ajatuksena on, että lapsella on sisäinen kello, jonka mukaan hän kypsyy; valmius on biologisen kypsymisen tulosta. Kouluvalmius ajatellaan kognitiivisten, sosiaalisten ja fyysisten taitojen kypsymisen summaksi.

Maturaationäkökulman teoreettisia juuria voi jäljittää muun muassa lääkäri Arnold Gesellin ja psykologi Louise Bates Amesin käsityksistä, että koulunaloitus ja oppiminen edellyttävät lapsen kypsyttää (Gesell 1930; Gesell & Ilg 1949; Ilg, Ames, Haines & Gillespie 1978). Ilg ja Ames (1972) ovat esittäneet tarkan taksonomian, jonka mukaan kehitystä voidaan tarkastella. Elkind (1978) esittää niin ikään, että lapsen tulee tarvitessaan saada lisävuosi, jotta ehtii kypsyä koulunkäyntiä varten. Tästä vuodesta on usein käytetty nimitystä ”Gift of Time” (Gesell Institute of Human Development 1982). Gay’n (2002) mukaan erityisesti 1950-luvulla esimerkiksi Amerikassa ajateltiin, että monet lapset menevät kouluun oppimisen kannalta liian nuorina ja että yksinkertainen lääke siihen on koululykkäys. Marshall (2003, 85) tähdentää, että Piaget’n teorian on usein virheellisesti ajateltu tukevan maturaatiokäsitystä. Hänen mukaansa Piaget korosti lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta eikä pitänyt lapsen kehitystä maturationistien tapaan automaattisena.

Sosiokulttuurinen/sosiokonstruktivistinen näkökulma

Sosiokulttuurisen näkökulman ydin on kulttuuristen ympäristötekijöiden huomioon ottamisessa ja vuorovaikutuksen merkityksen korostamisessa. Koulunaloitus ja oppiminen eivät edellytä kypsyttää vaan päinvastoin: lapsen kehittyminen on oppimisen ja opetuksen tulosta (Gay 2002, 72; Graue & DiPerna 2000, 514; Marshall

2003, 85). Sosiokulttuurisen kehityskäsityksen tunnetuin edustaja on Vygotsky (mm. 1978; 1981; 1982), jonka teoreettista viitekehystä käsittelen tarkemmin luvussa 3.4.2. Kypsymisen odottamisella ei ole sijaa sosiokulttuurisessa teoriassa, koska olennaista on oikea-aikainen ohjaus ja sen edellyttämä mahdollisimman aikainen interventio.

Kouluvalmiuden käsite on usein puutteellisesti määritelty ja siten avoin erilaisille tulkinnoille. Kypsymisajatteluun pohjaavan lääketieteellisen mallin tulokseksi on vakiintunut identifiointi-hoito-ketju, jossa lähtökohtana on oletus, että kouluvalmiuden ongelma on lapsessa. (Kagan 1990; May & Kundert 1997, 73.) Yhteisön ja koulun merkitys on jäänyt tutkimuksen ulkopuolelle (May & Kundert 1997, 73; Noel & Newman 1998, 1; Richardson, Casanova, Placier & Guilfoyle 1989, 6). May ja Kundert (1997, 74) tarjoavat kouluvalmius-käsitteen sijaan mieluummin käsitettä *children at-risk at school entrance*, koulun alun riskilapset. Heidän mukaansa kouluvalmius-käsite on liiaksi rajoittunut koskemaan koulunsa aloittavan lapsen kehityksellistä kouluun valmistamista. He korostavat, että perinnöllisyyden aiheuttamista yksilöllisistä eroista huolimatta oppiminen riippuu oppimisympäristön vaikutuksista (Piaget 1950; Vygotsky 1978) ja kouluvalmiuden tutkimista tärkeämpää on identifioida lapsen riskitekijät. Luvussa 3.3 tarkastelen kouluvalmiuden tulkintoja yksilöön kohdistuvan tutkimuksen näkökulmasta. Sen juuret ovat pitkälti kypsytysajattelussa mutta painopiste on Mayn ja Kundertin (1997, 73) ehdottamassa riskilasten käsitteessä. Luvussa 3.4 tarkastelen kouluvalmiutta kontekstuaalisena eli sosiokulttuurisena ilmiönä. Kun molempien näkökulmien edut yhdistetään, konstruoituu ehdottamani kouluvalmiuden dynaaminen tulkinta.

3.2 Katsaus kansainväliseen kouluvalmiustutkimukseen - nykykäytäntöjen kritiikkiä

Kouluvalmius - kansainvälinen ilmiö

Kouluvalmius ja siitä seuraava koululykkäys tunnetaan ilmiönä myös muualla maailmassa. Vaikka kouluvalmiutta koskevaa tutkimusta on niukasti, niin nyt uuden vuosituhaten taitteessa lapsen kouluvalmius ja siihen liittyvät käytännöt ovat saaneet kasvavaa huomiota sekä kansainvälisessä alan tutkimuskirjallisuudessa että mediassa. Yhdeksänkymmentäluvulta alkaen kouluvalmiustutkimuksissa on näkynyt yhä useammin käsitteitä valmius (readiness) ja riski (at-risk; Donmoyer & Kos 1993). Muuallakin maailmassa on siis tehty kouluvalmiustutkimusta, mutta meillä tutkimus on painottunut muita maita enemmän oppimisvaikeuksien ja riskilasten (children at-risk) tutkimiseen. Virinnee keskustelun myötä on alettu vaatia paradigman muutosta medikalistisesta näkökulmasta kohti konstruktionistista ja interaktionistista näkökulmaa (Carlton & Winsler 1999; Marshall 2003, 84; May & Kundert 1997, 74).

Koululykkäysilmiö tunnetaan amerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa käsitteillä *holding out* sekä *academic redshirting*. Viimeksi mainittu termi viittaa sikäläiseen korkeakoulutapaan pitää opiskelijoita kilpaurheilujoukkueen ulkopuolella,

jotta he seuraavana vuonna olisivat kypsempiä ja kyvykkäämpiä kamppailemaan. (Mm. Crosser 1998; Gay 2002; Graue & DiPerna 2000; Marshall 2003; Narahara 1998; Portner 1997.) Lisäksi koululykkäysilmiöstä käytetään yleisesti termejä *delayed (delaying) school (kindergaerten) entry* sekä *postponed school entry* (mm. Gay 2002; Portner 1997; West, Meek & Hurst 2000). Kouluvalmiudesta käytetään termiä *school readiness* (mm. May & Kundert 1997; West, Meek & Hurst 2000). Grauen ja DiPernan (2000) mukaan on hämmästyttävää, että koululykkäyskäytäntö on vain lisääntynyt kahdeksankymmentäluvulta lähtien siitä huolimatta, että lapset osallistuvat yhä enemmän esiopetukseen. Tutkijat pitävät tilannetta seurauksena siitä, että koulut pikemminkin odottavat lasten olevan kypsiä jo kouluun tullessaan kuin ajattelevat, että lapset tulisivat kouluun hankkimaan kypsyysttä. Lykkäyskäytäntö on osa yleistä kulttuuria, johon on akateemisessa kirjallisuudessa alettu nyt kiinnittää kasvavaa huomiota.

Kouluvalmiutta on yleensä tutkittu poikkeuksellisen koulunaloituksen, lähinnä koululykkäyksen yhteydessä. Noel ja Newman (1998) huomauttavat, että monet koululykkäyksenkin näkökulmat ovat jääneet kokonaan tutkimatta, vaikka lykkääminen koskee vuosittain lukuisia lapsia. Kouluvalmiustutkimus on ollut pääsääntöisesti lapsen valmiuksien tutkimusta eli painottunut lapsen tutkimiseen. Tutkimus on kohdistunut muun muassa lasten koulumenestyksen selvittämiseen, koululykkäyksen (lisävuoden) hyödyn arvioimiseen sekä koulunaloitusikään. Vain harvoissa kouluvalmiutta koskevissa tutkimuksissa (mm. Graue & DiPerna 2000; Marshall 2003; Noel & Newman 1998) näkökulma on ollut lapsen valmiuden ulkopuolisissa tekijöissä kuten perheen kokemuksissa.

Tutkimusten yhteisenä tuloksena on, että valtaosa koululykätystä lapsista on loppuvuodesta syntyneitä poikia. Lasten koulunaloituksen lykkääminen näyttää olevan yleisempää esimerkiksi Yhdysvalloissa kuin meillä. Tosin koulujärjestelmät ovat erilaisia ja koulunaloituksen lasketaan Yhdysvalloissa alkavan jo 5-vuotiaana lastentarhassa (West, Meek & Hurst 2000, 3). Siellä koulunaloitusta lykätään 7–9 prosentilla ikäluokasta vuosittain, kun lykkäysprosentti Suomessa on vajaan kolme. Amerikkalaiset West, Meek ja Hurst (2000 1–3; myös May, Kundert & Brent 1995; Zill, Loomis & West 1997, 17) toteavat, että vuosittain yhdeksän prosenttia kaikista lapsista aloittaa koulunsa vuotta myöhemmin, että nämä lapset ovat huomattavasti useammin poikia kuin tyttöjä ja että koululykkäystä saaneet lapset ovat tyypillisesti syntyneet loppuvuodesta. West, Meek ja Hurst (2000) raportoivat, että koululykkäystä saaneista lapsista 17 prosenttia ei sittemmin selvinnyt koulussa kykyjään vastaavalla tavalla ja että 25 prosentilla lykätystä oli luokassa ilmeneviä keskittymisvaikeuksia. Koululykkäystä saaneiden lasten vanhemmat saivat vähemmän negatiivista palautetta opettajilta, mikä kertonee opettajien myönteisestä suhtautumisesta koululykkäyskäytäntöön.

Koulunaloitusikä

Naraharan (1998) tutkimuksessa näkökulmana oli koulun aloittamisiän vaikutus akateemisiin taitoihin. Tutkimuskysymyksenä oli muun muassa, menestyvätkö vuotta vanhemmat lapset paremmin koulussa kuin nuoremmat lapset. Tutkija tähdentää, että ristiriitaisista koulumenestystä koskevista tutkimustuloksista huolimatta koulunaloitusikä ei sinällään vaikuta akateemisiin taitoihin. Sen sijaan hän

esittää, että enemmän taitoihin vaikuttaa se, vastaako luokkien toiminta lasten kehitystä. Koulumenestyksen selitystä on siten etsittävä muualta kuin koulunaloituksesta. Samaan tulokseen koulunaloitustien merkityksestä ovat tulleet myös Graue ja DiPerna (2000, 512). Koulunaloitustien merkitystä ovat tutkineet myös DeMeis ja Stearns (1992), DiPasquale, Moule ja Flewelling (1980) sekä Robinson (1986). Näistä tutkimuksista on nähtävissä, että ensimmäisten kouluvuosien aikana iästä voi olla jonkin verran hyötyä koulumenestyksessä, mutta erot häviävät muuttaman vuoden sisällä.

Crosserin (1998) tutkimus käsittelee kesällä syntyneiden koulunaloitusta. Tutkimuksen mukaan useimmat koululykkäystä saaneista lapsista olivat kesällä syntyneitä poikia. Hän korostaa, että kaksi asiaa on erotettava toisistaan: loppuvuodesta syntyminen (ikä) ja oppimisvaikeudet (at-risk). Ne eivät kuulu kouluvalmiuskysymykseen vaan ovat oma ongelmansa. Koululykkäys ei tuo koulusaa- vutuksiin maagista apua automaattisesti. Akateemiset taidot ovat vain yksi asia lapsen fyysisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen lisäksi. Crosserin tutkimuksen mukaan koululykkäystä saaneet pojat ovat hyötynet koululykkäyksestä, mutta asiaa olisi hänen mukaansa tarpeen tutkia lisää.

Koulumenestys

Koululykkäyksen merkitystä on pyritty selvittämään useissa tutkimuksissa, mutta tulokset ovat olleet ristiriitaisia. Zill, Loomis ja West (1997) ovat tutkineet lykkättyjen lasten koulumenestystä (akateemisia taitoja), ja heidän tutkimuksensa mukaan ei ole näyttöä siitä, että lykkäysvuosi olisi koulumenestyksen kannalta hyödyksi – päinvastoin näyttää siltä, että lykkättyjen lasten koulumenestys on ensimmäisellä ja toisella luokalla heikompi kuin heidän luokkatovereillaan. Lisäksi tämän tutkimuksen mukaan lykkätyt lapset saavat enemmän negatiivista palautetta opettajiltaan kuin luokkatoverit. Zill, Loomis ja West tähdentävät, että tutkimuksessa ei ole saatu todisteita siitä, että koululykkäysvuosi olisi riskilapsille hyödyllinen. Tutkimusta tarvittaisiin lisää.

Blair (2002) tuo perinteisiin lapsen taitoja koskeviin kouluvalmiustutkimuksiin mielenkiintoisen näkökulman. Hän toteaa, että kouluvalmiustutkimuksissa on painottunut liikaa akateemisten taitojen tutkiminen ja että kouluvalmiuden yksipuolisena ennustajana on pidetty älykkyyttä. Hän esittää, että itsesäätelyn kyky on vähintään yhtä tärkeä kouluvalmiuden ennustaja. Hän tähdentää, että sosioemotionaalisten taitojen merkitystä ei ole riittävästi huomioitu lapsen koulunaloituksessa. Lisäksi hän ehdottaa, että kouluvalmiuden tarkastelussa tulisi kiinnittää huomiota myös perheen, toverien, luokan, koulun ja yhteisön merkitykseen. Tunnetaitojen ja kognitiivisten taitojen väliset yhteydet olisi Blairin mukaan tärkeä lisätutkimuksen kohde (2002, 111). Blair korostaa, että erityisesti pienten lasten itsesäätelytaitojen tutkiminen kouluvalmiuden näkökulmasta, on ollut riittämätöntä. Hän toteaa, että monet lapset tulevat kouluun ilman riittäviä itsesäätelytaitoja. Itsesäätelytaitoja hän pitää koulunaloituksen avaintaitoina (2002, 121). Itsesäätelytaitojen kehittymiseen ovat yhteydessä tunnetaidot ja sosiaaliset taidot. Tunteiden säätely on yhteydessä tarkkaavaisuuteen, jota oppiminen edellyttää. Blair nostaa esiin myös motivaation ja metakognition merkityksen. Metakognitiivisten taitojen katsotaan selittävän hyvien ja huonojen oppijoiden välisiä eroja. Lisäksi Blair näkee lap-

sen temperamentin piirteiden yhteydet itsesäätelyyn. Näistä piirteistä hän nostaa esiin muun muassa reaktiokyvyn, häiriöalttiuden (keskittymiskyvyn), ulospäinsuuntautuvuuden – vetäytyväisyyden, luotettavuuden, harkitsevuuden ja impulsiivisuuden. Hän toteaa, että lapsia, jotka ovat temperamentiltaan vähemmän häiriöalttiita, opettajat pitävät tutkimusten (mm. Koegh 1992) mukaan oppimiskykyisempinä. Temperamenttierojen vaikutusta lapsen oppimiskykyyn (esim. arkuus) hän pohtii kroonisen stressin näkökulmasta. Blairin mukaan tutkimuksen seuraava askel onkin selvittää, millainen kehityksellinen yhteys on yksilöiden välisillä erilaisilla luonteenpiirteillä sekä emotionaalisuuden ja kognition osatekijöillä.

Mayn, Kundertin ja Brentin (1995) mukaan koululykkäystä saaneet lapset tarvitsevat koulun aloitettuaan usein erityistä tukea ja heidät sijoitetaan huomattavasti useammin erityisopetusohjelmiin kuin sellaiset lapset, joiden koulunaloitusta ei ole lykätty. Usein he ovat myös poikia. Tutkijoiden (May ym. 1995, 293) ehdotus koululykkäykseen on, että mikäli koulussa laaditaan kunnollinen lapsen kehitystä vastaava ohjelma, koululykkäys on tarpeeton.

Niin ikään Gay (2002) on selvittänyt lykättyjen lasten koulumenestystä ja kysyy kiperästi tutkimusotsikossaan, onko lapselle tarjottu kasvun vuosi kirous vai siunaus. Hän esittää, että vastoin yleistä luuloa ja tervettä järkeä vuoden lisäajan saaneiden lasten tuleva koulumenestys on heikompi, heidät sijoitetaan useammin erityisopetukseen ja sijoittuminen korkeamman asteen koulutukseen on heikompa kuin niillä lapsilla, joiden vanhemmat ovat kieltäytyneet lapsensa koulunaloituksen lykkäämisestä.

Offenberg ja Holden (1998) tähdentävät, että koululykkäystä saaneiden koulumenestyksestä on yleensä tutkimuksissa saatu ristiriitaisia tuloksia. Heidän tutkimuksessaan koulumenestystä tarkasteltiin lasten ollessa toisella ja kuudennella luokalla. Tuloksena oli, että lykättyinä koulunsa aloittaneiden, tavanomaista vanhempien lasten koulumenestys oli heikompi kuin koulutovereiden. Tutkijoiden mielestä koululykkäystä saaneiden lasten koululykkäyksen syyt on tarkoin selvitettävä ja ennen kaikkea vanhempia on kuultava tässä prosessissa. Tutkijoiden mukaan vanhempien tulisi havaita lapsensa tuen tarve mahdollisimman varhaisessa vaiheessa eikä jäädä odottamaan koululykkäysratkaisun parantavaa voimaa. Vanhempien kuuleminen on tärkeää, jotta kouluissa osataan hankkia lapselle hänen tarvitsemansa tuki opetukseen.

Koululykkäyksen mahdollisia haittoja

Byrd, Weitzman ja Auinger (1997) raportoivat, että tavanomaista myöhemmin koulunsa aloittaneilla lapsilla esiintyy Yhdysvalloissa runsaasti käyttäytymisongelmia. Samansuuntaisia tuloksia koululykkäyksen ja käyttäytymisongelmien yhteydestä on saanut myös Portner (1997). Tutkijoiden (Byrd ym. 1997, 659) oletamus on, että käyttäytymisongelmia syntyy, kun lapset eivät pääse ikäistensä kanssa vuorovaikutukseen

Graue ja DiPerna (2000) tarkastelevat tutkimuksessaan ”ajan antamaa lahjaa”, sen hyötyä lapselle sekä lykkäyksen yleisyyttä. Tutkimuksesta ilmeni, että koulunaloitusta lykätään seitsemällä prosentilla koulutulokkaista ja että suurin osa heistä on loppuvuodesta syntyneitä poikia. Tutkimuksessa tutkittiin erityisesti lasten sosiaalisia taitoja. Tutkijat eivät suosittele koulunaloituksen lykkäämistä, koska

koululykkäyslasterien sosiaaliset taidot, itsetunto ja toverien hyväksyntä olivat heikommat kuin ikätovereilla, samoin heillä oli enemmän käyttäytymisongelmia. Lykkätyillä oli enemmän myös kognitiivisen ja emotionaalisen erityisopetuksen tarvetta. Graue ja DiPerna peräänkuuluttavat kouluvalmiustutkimuksiin sosiokulttuurista tutkimusorientaatiota.

Näkökulman laajennusta

Koulumenestystä koskevat tutkimukset ovat pääsääntöisesti kvantitatiivisia tutkimuksia. Muut kuin koulumenestystä koskevat tutkimusaiheet ovat selvästi vähemmistö kouluvalmiustutkimuksissa. Noelin ja Newmanin (1998) laadullinen tutkimus kohdistui siihen, kuinka äidit osallistuvat päätökseen lapsensa koulunaloituksen lykkäämisestä. Äidit jakaantuivat päätöksenteossa kahteen ryhmään: a) niihin, joiden päätös lapsen koulunkäynnin lykkäämisestä on syntynyt omien kokemusten ja näkemysten perusteella pitkän ajan kuluessa, joskus jopa lapsen syntymästä alkaen (PV), ja b) niihin, jotka ovat pohtineet asiaa ja tehneet päätöksensä vasta ongelmien ilmaannuttua ennen koulun alkua (CV). Ensimmäisen ryhmän (PV) äidit eivät tarvinneet neuvoja muilta, esimerkiksi opettajilta, päätöksenteoonsa mutta he olivat olleet yhteydessä ammatti-ihmisiin. Toisen ryhmän (CV) äidit sen sijaan joutuivat vain vähän ennen koulun aloitusta päätöksenteon eteen ja kokivat sen ongelmallisena. Tutkijat päätyivät suosittamaan, että vanhemmille, joiden lapsi aloittaa koulunsa vuotta myöhemmin, tarjotaan ohjausta ja tukea. Päätöksen tekeminen näytti osalle vanhemmista olevan todella vaikeaa, ja he ennustivat ja odottivat vaikeuksia lapsensa koulun käyntiin.

Marshall (2003) on tutkinut opettajien ja vanhempien käsityksiä ja uskomuksia kouluvalmiudesta ja koulunaloituksesta. Hän esittää kouluvalmiuskeskusteluun perinteisen kypsyysajattelun tilalle konstruktivistista ja interaktionistista näkökulmaa ja pitää kypsyysajattelua väärinkäsityksenä (Marshall 2003, 85). Hänen mukaansa Vygotskyn (1978) käsitys aikuisen ja taitavamman toverin vuorovaikutteisesta ohjauksesta on avain lapsen kehitykselle. Ikää hän pitää täysin irrelevanttina koulunaloituksen päättämisessä (Marshall 2003, 85). Marshallin mukaan vanhemmat tarvitsevat tietoa ja tukea lapsensa koulunaloitusratkaisussa. Hän esittää, että ammattikasvattajien tulee osata ja heidän tulee hankkia keinoja tukea perheitä lapsen koulunaloituspäätöksen tekemisessä. Edelleen hän esittää tutkimuksiin (mm. Carlton & Winsler 1999) vedoten, että koululykkäys ei ole tehokas ratkaisu. Marshall (2003, 92) toteaa johtopäätöksissään, että tutkimus ei tue koulunaloituksen lykkäämistä; sillä on usein negatiivisia vaikutuksia, kun se pitää lapsen oppimisen mahdollisuuksien ulkopuolella.

Tutkimuksissa on noussut esiin selvästi kriittinen näkökulma kouluvalmiuden arviointia ja koululykkäyskäytäntöjä kohtaan. Koululykkäyskäytäntö ja sen hyöty on asetettu kyseenalaisiksi. Esille nousee tarve avata erilaisia kouluvalmiuden näkökulmia ja toimintakulttuurista kontekstia, jotta kouluvalmiusilmiötä opitaisiin tuntemaan paremmin. Vahvana näkyy halu siirtää tutkimuksen painopistettä lapsen kouluvalmiuden tutkimisesta yhteisön ja kulttuurin suuntaan. Kulttuurisesta kontekstista käsin on parempia mahdollisuuksia arvioida kouluvalmiuskäytäntöjen mielekkyyttä.

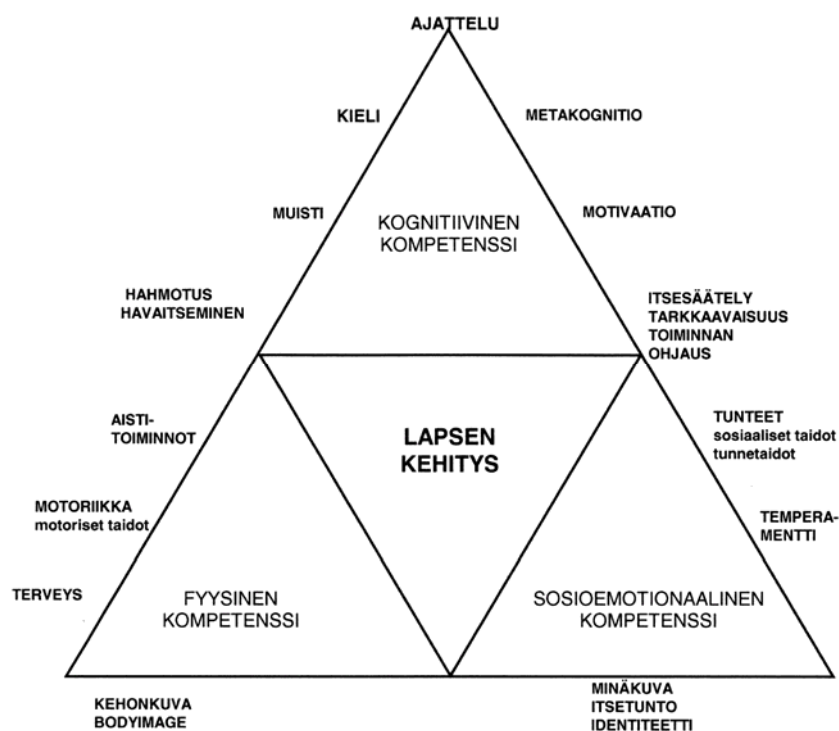
3.3 Kouluvalmius yksilöä koskevana ilmiönä

Kouluvalmiuden määrittely ja kuvaus on perinteisesti painottunut yksilöön. Lapsen kehitysnäkemyksen taustalla kasvatuskulttuurissamme on pitkään ollut määrällinen näkökulma, jolloin lapsen odotetaan osaavan tietyssä ikävaiheessa tietyt asiat (ks. luku 5; myös Pihlaja 2003, 57) ja jonka taustalla on kypsymistä korostava näkemys. Tyypillisin tapa kuvata kouluvalmiutta on ollut selostaa lapsen kehityksen eri osa-alueiden vahvuuksia ja heikkouksia. Tätä kutsun kouluvalmiuden yksilölliseksi (individualistiseksi) tulkinnaksi. Määrällisen näkemyksen rinnalle on vaadittu kontekstin huomioon ottavaa näkemystä, jonka mukaan kukin lapsi saavuttaa kehitysvaiheensa yksilöllisesti eikä ikäsidonnaisia kriteerejä ole järkevää asettaa (Lummelahti 1990; 1995; Marshall 2003, 85; Pihlaja 2003).

Koulunaloitusvaihetta koskevasta tutkimuskirjallisuudesta näkyy, että suomalainen tutkimus ei ole suuntautunut viime vuosina kouluvalmiuden teemaan. Tarkastelun painopiste on siirtynyt oppimisvaikeuksiin (Ahonen 2004, 1), jolloin puhutaan myös riskilapsitutkimuksesta (children at-risk at school entrance; May & Kundert 1997, 74). Kuitenkin käytännössä edelleenkin joka vuosi määritellään kouluvalmiutta ja tehdään lapsille kouluvalmiustutkimuksia. Käytännön näkökulmasta tilanne on ristiriitainen. Tässä luvussa kuvaan kouluvalmiuden tekijöitä ja puutteita sekä lähinnä Mayn ja Kundertin (1997, 74) tarkoittamassa merkityksessä kouluvalmiuden riskitutkimusta. Tutkimus tarkastelee lapsen kehitystä ja sen riskejä lähinnä lapsen kehityksen eri osa-alueiden summana. Kuviossa 4 esitän yhteenvedon kouluvalmiuden tekijöistä. Jäsennys kuvion esittämille tekijöille syntyy tutkimuskirjallisuudesta ja kouluvalmiuden kokonaisuudesta saadun kuvan perusteella. Sen jälkeen nostan tarkasteltaviksi tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeisimmät tekijät. Painopiste on sosioemotionaalisessa kompetenssissa sekä kompetenssien välisissä yhteyksissä.

Lapsen fyysinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kompetenssi

Ihmistieteissä on käytetty traditionaalisesti kuvausta persoonallisuuden kolmesta alueesta, jotka ovat fyysinen, kognitiivinen (psykkinen) ja sosioemotionaalinen (sosiaalinen). Opetussuunnitelman perusteet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 1-2; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22, 36) edellyttävät, että opetuksen on edistettävä ihmisen kaikinpuolista fyysistä, psykistä ja sosiaalista hyvinvointia. Vahvuuksien kautta kuvattuna kehityksen osa-alueet muodostavat kompetenssialueita. Kompetenssi tarkoittaa kelpoisuutta, pätevyyttä, osaamista ja kykyä. Oppimis- ja kouluvalmiuden osatekijöinä on fyysinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kompetenssi. Kykytekijöiden sijoittaminen kuvioon ei anna täyttä oikeutta niiden kuvaamiselle, koska luonnollisestikin kykytekijät ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa eivätkä erillään toisistaan. Puutteestaan huolimatta katson kuvion jäsentävän laajaa kykyjen kokonaisuutta ja avaavan yksilöä koskevaa tutkimuksen kontekstia.



KUVIO 4 Kouluvalmiutta kuvaavat tekijät tutkimusaineistossa sekä lapsen kehitystä ja oppimisvaikeuksia koskevissa tutkimuksissa

Tutkimuksissa on todettu sosioemotionaalisten taitojen keskeinen merkitys kouluvalmiudelle ja muun muassa Blairin (2002) tutkimuksissa sosioemotionaalisten taitojen yhteys kognitiiviseen kompetenssiin. Seuraavaksi kuvaan sosioemotionaalista kompetenssia, erityisesti sosioemotionaalisia taitoja, temperamenttia ja identiteetin kehittymistä.

3.3.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi

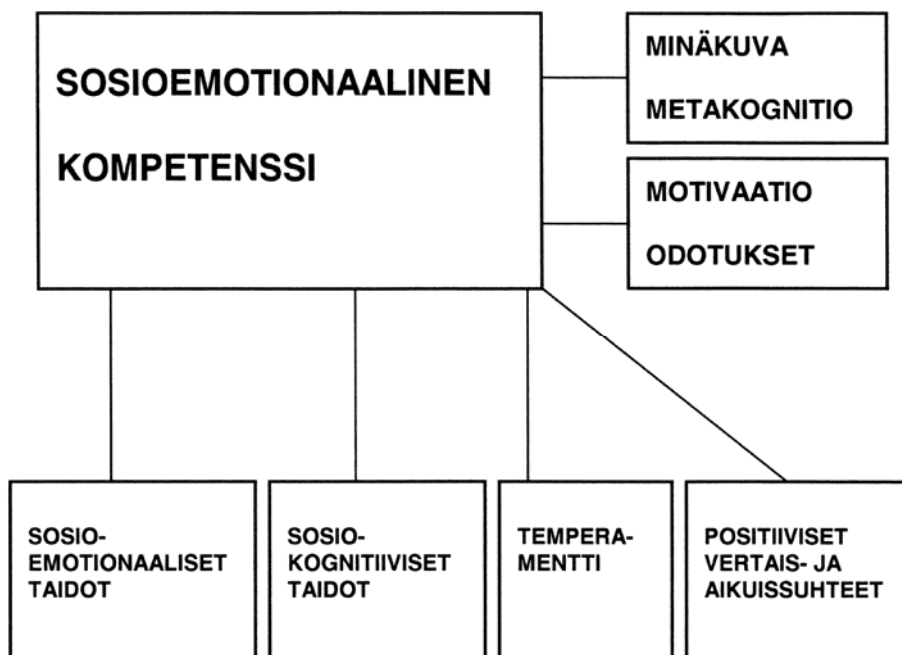
Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot

Sosiaalisuus ja emotionaalisuus

Lyytinen (1994, 87) korostaa sosiaalisten taitojen merkittävyyttä koulunaloitusvaiheessa: koulun aloitukseen liittyvät ongelmat johtuvat suurelta osin sosiaalisten taitojen puutteesta. Välttämättömät sosiaaliset perustaidot ovat hänen mukaansa lähes jokaisella, mutta erilaiset sosiaaliset tyyliin, joihin vaikuttaa muun muassa sukupuoli, sosiaaliluokka ja asuinalue, voivat asettaa erilaisia kriteerejä tavoille toimia hyväksyttävästi. Sosiaalistumisella tarkoitetaan Lyytisen (1994, 88) mukaan lapsen sopeutumista ympäröiviin oloihin, yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä orientoitumista ympäristön oloihin. Lapsen koulunaloituksen kannalta keskeiset taidot ovat sosiaaliset ja emotionaaliset taidot (Blair 2002, 111-127). Lasten sosiaalista kehitystä ja tunne-elämää käsittelevästä kirjallisuudesta käy selville, että näistä kahdesta ei voi puhua ilman toista (mm. Cooper, Smith & Upton 1994; Crick & Casa 1997; Harris 1997; Denham 1999).

Sosioemotionaalisuus liittyy kahteen peruskäsitteeseen eli ”sosiaaliseen” ja ”emotionaaliseen”. Emotionaalisuus pitää sisällään subjektiivisen kokemuksen emootioista. Tunteiden alkuperää tutkineen Izardin (1991) mukaan yksi syy tunteiden olemassaoloon on, että tunteet varmistavat sosiaalisen ja kommunikatiivisen sidoksen lapsen ja hoitajan välille. Sosiaalisuudessa on kyse siitä, että ymmärtää toisen ihmisen tilanetta ja tunteita ja kykenee asettumaan toisen asemaan (empatia). Gresham (1986) pitää sosiaalisia taitoja osana sosiaalista kompetenssia. Sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen liittyy sosiaalinen kognitio, mikä Flavellin (1985, 158) mukaan on kognitioita ihmisistä ja siitä, mitä he tekevät ja aikovat tehdä.

Sosioemotionaalisen kompetenssin käsite voidaan kuvata teoreettisesti rakenteena, joka sisältää useita eri ulottuvuuksia. Koska lapsen kouluvalmiudessa on kyse yhtä aikaa monen alueen kehityksen kypsytyksestä ja kyvykkyydestä ja siinä on keskeistä sosiaalinen valmius, niin lapsen sosiaalinen kyvykkyys voidaan tulkita lapsen prosessuaaliseksi taidoksi, joka toteutuu jossakin kontekstissa (Laosa 1989). Sosiaalinen kompetenssi voidaan ymmärtää yksilön kyvyksi käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita (Poikkeus 1995, 126). Koulunsa aloittavan lapsen keskeinen konteksti on koulu, ja sosiaalista kompetenssia arvioidaan tästä kontekstista käsin. Sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuuksia voidaan tarkastella seuraavan kuvion (5) avulla. Kuvio 5 on muokattu ja laajennettu Poikkeuksen (1995, 127) sosiaalista kompetenssia esittävästä kuviosta.



KUVIO 5 Sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuudet Poikkeuksen (1995, 127) kuviota mukaillen

Sosioemotionaalisen kompetenssin yksi keskeinen ulottuvuus on lapsen käsitys itsestään, omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Siihen liittyy käsitys itsestä oppijana, jolloin se on osa lapsen metakognitiota. Siinä on keskeinen yhteys sosio-

emotionaalisen ja kognitiivisen välillä. Metakognitio on minäkuvan tiedollinen puoli. Metakognitiota käsittelemällä vielä tässä luvussa myöhemmin. Koska oppiminen on vuorovaikutuksellinen prosessi, sosiokognitiiviset ja sosioemotionaaliset taidot ohjaavat minäkuvan ja metakognition syntymistä. Positiivisilla vertais- ja aikuissuhteilla on keskeinen vaikutus vuorovaikutuksessa syntyvälle minäkuvulle. Lapsen temperamentti on yhteydessä siihen, miten lapsi solmii ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita. Vertaissuhteissa ja suhteissa aikuisiin lapsi asettaa tavoitteita ja odotuksia itselleen ja toiminnalleen sekä luo käsitystä itsestään. Lapsen halussa hakeutua sosiaalisiin tilanteisiin motivaatiolla on keskeinen tehtävä.

Minäkuva, itsetunto ja identiteetti

Positiivista minäkäsitystä ja itsetuntoa pidetään kasvatuksen ja opetuksen päämääränä (Korpinen 2000, 27; Ministry of Education in Finland, 1997). Keskeiset kasvatus- ja koulutuskysymykset voivat perimmältään osoittautua nimenomaan ihmisen identiteettiä koskeviksi ongelmiksi (Rönholm 1999, 21). Tähän seikkaan viittaavia näkökulmia on nähtävissä myös eri maiden opetussuunnitelmissa (Rönholm 1999, 21). Rönholmin mukaan kysymys ei koske vain yksilön minäidentiteettiä vaan myös hänen kulttuuristaustaan. Opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi on jo toistuvasti asetettu muun muassa opetussuunnitelmatyössä lapsen minäkuvan, itsetunnon ja identiteetin myönteinen kehitys (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985; 1994; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Minä ja minuus, olemassaolon filosofinen peruskysymys, on ollut myös monen tieteenalan kiinnostuksen kohde. Minää, minäkuvaa, minäkäsitystä, itsetuntoa, omanarvontuntoa, itsekkyyttä, itsearvostusta, identiteettiä ja persoonallisuutta (Rönholm 1999) on käsitelty yhtä hyvin psykologiassa, sosiologiassa (mm. James 1963; Cooley 1967; Mead 1962), kulttuuripsykologiassa (Fogel 1993; Markus & Kitayama, 1998), kasvatustieteessä (mm. Hall 1999; Kaikkonen 2001; Karjala 2003; Korpinen 1990; 2000; Mikkola 2001; Talib 2002) ja filosofiassakin (mm. Rauhala 1986; Turunen 1991; Wilenius 1999). Edellä kuvatut monenkirjavat käsitteet ovat lähellä toisiaan, ja niitä on usein myös vaikea lyhyesti määrittellä. Lisäksi kullakin tieteenalalla on minuudelle oma erityinen painotuksensa. Rauhala (1986, 35) toteaa filosofian näkökulmasta, että tilanteen tärkeys ihmisen ontologisena perusmuotona näkyy erittäin selvästi hänen identiteettinsä muodostuksessa. Se, mihin ihminen on suhteessa, määrittää ihmisen identiteettiä.

Tutkimuksissa (Keltikangas-Järvinen 1994, 109–110; Stewart & Joines 1987, 5) on todettu, että juuri koulunaloitusvaiheessa lapsi alkaa tulla yhä enemmän tietoiseksi itsestään ”minänä”. Kehityspsykologisessa tutkimuksessa tällä hetkellä vaikuttavan kolmen keskeisen lähestymistavan (Stern 1985; Bowlby 1971; Fogel 1993) yhteinen näkemys minän kehityksestä on seuraavanlainen: minä syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsen ja ympäristön välillä. Sternin (1985) käsitys minäntunteen kehittymisestä pohjaa psykoanalyttiseen traditioon. Bowlbyn (1971) käsitys minän synnystä perustuu kiintymysteoriaan, ja Fogel (1993) edustaa kulttuuripsykologista näkemystä. Suomessa itsetuntoa ovat käsitelleet tutkimuksissaan ainakin Aho (1987; 1993; 1996), Aho ja Laine (1997), Kalliopuska (1984), Keltikangas-

Järvinen (1994), Korpinen (1990; 2000), Ojanen (1994), Pulkkinen (1977; 2002), Pölkki (1978), Sarlin (1995), Scheinin (1988) sekä Välimaa, Kannas ja Pötsönen (1994).

Itsetuntoa pidetään ihmisen toiminnan ja hyvinvoinnin tärkeänä selittäjänä. Itsetunto voidaan lyhyesti määritellä henkilön päätelmäksi omasta arvostaan, merkityksestään ja pätevydestään (Burns 1982, 6; Coopersmith 1967, 4–5). Lapsen itsetunto rakentuu aluksi lapsi-vanhempi-vuorovaikutussuhteessa. Myöhemmin itsetuntoa rakentavat kodin vuorovaikutus-suhteiden lisäksi päivähoito, koulu ja toverit. Useat tutkijat ajattelevat myönteisen vuoro-vaikutuksen ja onnistumisen kokemusten parantavan itsetuntoa (mm. Aho 1996, 26–28; Burns 1982, 29–30; Harter 1993, 89, 110; James & Jongeward 1980, 62–63; Nuttal 1996; Ojala & Uutela 1993, 17, 27–29; Rogers 1986, 498–499). Käsitys itsestä kehittyy siis henkilön subjektiivisten kokemusten ja niiden tulkinnan kautta.

Tässä tutkimuksessa minuuden käsitettä palvelee parhaiten käsite identiteetti, koska koulunaloitusvaiheessa lapsi on tavoittamassa koululaisen identiteettiä. Identiteetin käsitteellä tavoitetaan kulttuurista minän syntyä. Itse asiassa identiteetti sitoo käsitteenä yhteen kouluvalmiuden yksilöllisen tulkinnan ja kontekstuaalisen (yhteisöllisen) tulkinnan. Minäkuva ja itsetunto sisältyvät identiteetin käsitteeseen, jolla tarkoitetaan lapsen käsitystä itsestään kognitiivisesti tiedostavana, metakognitiivista tietoa omaavana ja emotionaalisesti tuntevana minänä, joka on syntynyt kulttuurisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tällöin identiteetti on sekä yksilöllinen että kollektiivinen. Identiteetti (ja minäkuva) on dynaaminen toiminnan dimensio ja prosessi. Identiteettiin liittyy keskeisesti lapsen pätevyyden tunne, kompetenssi toimivana ja kykenevänä yksilönä. Pätevyyden kokemus koskee ihmisen kognitiivista, sosiaalista ja fyysistä aluetta. Harter ja Pike (1984) ovat korostaneet kompetenssin kokemista minäkäsityksen moniulotteisessa mallissaan.

Mielenkiintoisen näkökulman identiteetin syntyyn tuo Bruner (1996, 42) esittäessään, että ihminen voi rakentaa identiteettinsä narratiivisen eli kertomuksellisen ajattelun avulla. Bruner puhuu narratiivisella ajattelulla rakennettavasta narratiivis-temporaalisesta identiteetistä. Ihminen rakentaa kertomuksen itsestään narratiivisella ajattelulla samalla periaatteella kuin hän rakentaa kertomuksia kokemuksistaan. Minä nähdään käsitteenä (construction of a concept of self), jonka alle erilaisia määreitä kerätään (Bruner 1996, 38; Tolska 2003, 36). Olennaista temporaalis-narratiivisen identiteetin kehittymisessä on sen yhteisöllinen luonne (Tolska 2003, 36). Narratiivisen identiteetin yhteisöllisyyden kautta myös koulun merkitys tulee keskeiseksi. Minuus ei ole yksityinen kuvitelma, vaan identiteetin rakentamiseen liittyvät aina toiset ihmiset. Tästä syystä on tärkeää se, mitä lapsi kuulee itsestään kerrottavan. Toinen opettaa minälle tapoja nähdä ja nimetä itseä, jolloin toisen avaama ”peili” antaa itsestä jonkin kuvan (Tolska 2003, 36).

Penuel & Wertsch (1995) yhdistävät Vygotskyn (1977; 1978; 1981) ja Eriksonin (1968; 1982) käsitykset identiteetin syntymisestä. Eriksonin teorian keskeinen ajatus on, että koulunsa aloittava lapsi alkaa muodostaa identiteettiään joko aloitteisena tai alemmuudentuntoisena koululaisena. Wertsch (1985) esittää, että Eriksonin käsitys identiteetistä ”sisäisen identiteetin tunteena” (Erikson 1964 [1994], 91) sisälsi sosiokulttuurisen, historiallisen ja psykologisen näkökulman yhdistymisen.

Erikson (1964 [1994], 90) korostaa, että identiteetti on prosessi, jonka perusta on kognitiivisessa ja emotionaaliossa toiminnassa. Identiteetin muodostuminen on myös prosessi itsen ja toisten välillä, jolloin kysymys on sosiaalisesta prosessista. Toiset ihmiset vahvistavat ja lujittavat yksilön kokemusta itsestään ja auttavat tätä tiedostamaan identiteettiään. Näin identiteetti saa koko ajan uutta ja ainutkertaista olemusta eikä ole koskaan vain entisten kokemusten summa. Kontekstin tuoma ainutkertaisuus on aina läsnä. Identiteetti on siten hyvin riippuvainen tuesta, jonka ihminen saa kollektiivisesti kulttuurinsa kautta (his class, nation, culture) (Erikson 1964 [1994], 93). Koulunaloitusvaiheessa lapsen identiteetin kehitys kaipaa kipeästi tuota kollektiivista tukea. Sosioemotionaalisten ongelmien syntymistä voidaan Eriksonin teorian pohjalta tarkastella yleensäkin jonkin elämänvaiheen ratkaisemattomana perusristiriitana. Tällöin lapsi on siirtynyt ylempään kehitysvaiheeseen, mutta ei ole onnistunut integroimaan aikaisempaa kehitysvaihetta minänsä käyttöön.

Eriksonin (1982, 239–256; 1968 [1994], 93–95) teorian mukaan minän tasapainoinen kehittyminen edellyttää kahdeksan normatiivisen kehitysvaiheen läpikäymistä. Jokainen kehitysvaihe rakentuu edellisen pohjalle. Seuraava kehitysvaihe toteutuu sitä paremmin, mitä paremmin edeltävä vaihe on hallinnassa. Kehitystapahtuma jatkuu koko eliniän. Erikson esittää kehitysvaiheisiin kuuluvat perustunteet ja niiden esiintymisdimensiot. Kehitysvaiheesta toiseen liukuminen on asteittaista, eikä mitään kehitystehtävän vaihetta voida tarkastella täysin irrallaan. Varhaislapsuuteen kuuluu perusturvallisuuden tunteen muodostuminen. Sen puuttuminen esimerkiksi koulunkäynnin alussa antaa huonon ennusteen kouluikään kuuluvien kehitystehtävien saavuttamisesta (Kääriäinen 1986, 25).

Koulunaloitusvaiheen tärkeä kehitystehtävä on itsenäistyminen, jota Erikson kuvaa dimensiolla *itsenäisyys – häpeä ja epäily*. Sen riittävä saavuttaminen koulunkäynnin alussa on välttämätöntä. Vielä tärkeämpää on aloitteisuuden syntyminen. Sitä Erikson kuvaa dimensiolla *aloitteisuus – syyllisyydentunne*. Se luo pohjan koko koulunkäynnin kattavalle ahkeruudentunteen kehittymiselle, jota Erikson kuvaa dimensiolla *ahkeruus – alemmuudentunne*. Käsitys ja kokemus omien tunteiden paikasta perustunteiden dimensiolla muokkaavat kuvaa omasta itsestä.

Temperamentti – lapsen yksilöllisyys

Lapsen persoonallisia ominaisuuksia voidaan lähestyä temperamentin käsitteestä käsin. Käsittelen ensin temperamentin olemusta yleisemmin ja liitän siihen sitten temperamentin yhden ulottuvuuden, *arkuuden (ujouden)*. Arkuus on lapsen yksilöllinen ominaisuus, persoonallisuuden osa, joka liittyy kiinteästi sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Niiranen (1995) on käsitellyt arkuutta temperamenttiominaisuutena ja tutkinut sitä päiväkotikäisillä lapsilla. Niirasen mukaan arkojen lasten vuorovaikutus on jonkin verran erilaista kuin rohkeiden. Aroilla ja rohkeilla lapsilla on kuitenkin saman verran lasten keskeisiä leikinmuotoja.

Temperamentin käsitteellä ei ole aivan yhtenäistä määritelmää (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde & McCall 1987). Tavallisessa kielenkäytössä saatetaan puhua esimerkiksi henkilön vahvasta temperamentista, mutta psykologisessa kielenkäytössä temperamentti on monenlaisten temperamenttipiirtei-

den yläkäsite (Pulkkinen 1995, 299). Nykyinen lasten temperamenttitutkimus alkoi Yhdysvalloissa 1950-luvulla. Thomas ja Chess (mm. 1977; 1980; 1982; 1989) ovat lasten temperamenttitutkimuksen uranuurtajia. Thomasin ja Chessin lisäksi Buss, Plomin, Rothbart ja Goldsmith ovat tutkineet ja määritelleet temperamenttia kukin painottaen hiukan eri tavoin sen eri puolia (Goldsmith ym. 1987).

Tutkijat tarkoittavat temperamentilla 1) varhaislapsuudessa ilmeneviä, perittyjä persoonallisuuden piirteitä (Buss & Plomin 1984), 2) käyttäytymisen tyyli- tai ”millä tavoin” -komponenttia (Thomas & Chess 1977), 3) melko pysyviä perustaltaan biologisia reagoinnin ja itsesäätelyn eroja (Rothbart 1982; 1989) sekä 4) tunteiden ja viretilan kokemisen ja ilmaisemisen eroja (Goldsmith ym. 1987). Temperamenttipiirteet on koottu taulukkoon 1.

TAULUKKO 1 Eri tutkijoiden painottamat temperamentin piirteet

| TUTKIJAT | PAINOTETUT TEMPERAMENTIN PIIRTEET |
|-----------------------------------|---|
| Thomas & Chess: Buss & Plomin: | Käyttäytymisen tyyli- tai ”millä tavoin” -komponentti (1977; 1989) Varhaislapsuudessa ilmenevät, perityt persoonallisuuden piirteet (1984) |
| Rothbart: | Melko pysyvät, perustaltaan biologiset reagoinnin ja itsesäätelyn erot (1982; 1989) |
| Goldsmith ym.: | Tunteiden ja viretilan kokemisen ja ilmaisemisen erot (1987) |

Vaikka tutkijoilla onkin temperamentista eriäviä käsityksiä ja ne ovat teoreettisestikin hajanaisia, niin käsityksille löydetään myös yhdistäviä tekijöitä (Niiranen 1995, 97). Temperamenttikäsityksen yhteiset piirteet muodostavat temperamentin yleisen määritelmän: 1) Temperamentin käsite viittaa useampaan kuin yhteen käyttäytymisen ulottuvuuteen, ja ulottuvuuksilla luonnehditaan yksilöiden välisiä eroja. 2) Useimmat temperamenttiominaisuudet ilmenevät jo varhaislapsuudessa ja ovat osa yksilön myöhempää persoonallisuutta. 3) Temperamenttiominaisuudet ovat melko pysyviä moneen muuhun käyttäytymisen aspektiin verrattuna. 4) Temperamentin perusta on biologinen, vaikka tämän osoittaminen on vaikeaa. 5) Ympäristöllä on merkitystä temperamenttiominaisuuksien muotoutumisessa.

Thomas ja Chess kehittivät myös käsitteen *goodness of fit*, jolla luonnehditaan temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksen dynaamisuutta. Kun niiden vuorovaikutus on hyvä, ympäristön ominaisuudet ja odotukset ovat sopusoinnussa lapsen kykyjen, motivaation ja temperamentin kanssa (Thomas & Chess 1977, 11–12). *Goodness of fit* -tilanteen vastakohta on *poorness of fit*, jolloin ympäristön ominaisuudet eivät ole sopusoinnussa lapsen temperamentin kanssa. Tiivistän heidän esittämänsä temperamenttiominaisuudet seuraavaan luetteluun (Thomas & Chess 1977, 239–246):

1. *Aktiivisuus* (activity level): lapsen toiminnan motorinen komponentti, liikkuvaisuus, ”eläväisyys” sekä liikkumisen ja paikallaan olemisen suhteelliset osuudet. Esimerkiksi lapsi kulkee useammin juosten kuin kävellen.
2. *Rytmisyys* (rhythmicity): nukkumisen, syömisen ja muiden toimintojen säännöllisyys ja ennustettavuus. Esimerkiksi lapsen on vaikea sopeutua koulun rytmiin pitkän loman jälkeen.

3. *Lähestyminen tai vetäytyminen* (approach or withdrawel): ensimmäinen reaktio uuteen tilanteeseen tai vieraaseen henkilöön. Esimerkiksi lapsi ujostelee vieraita aikuisia.
4. *Sopeutuvuus* (adaptability): tottuminen uuteen tai muuttuneeseen tilanteeseen. Esimerkiksi lapsi mukautuu nopeasti, kun muut lapset haluavat muuttaa pelin kulkua.
5. *Reagoinnin voimakkuus* (intensity of reaction): reagoinnin energiamäärä. Esimerkiksi kun lapsi kertoo häntä kiinnostavasta asiasta, hänen esiintymisensä on äänekkästä ja voimakasta.
6. *Reagoitokyky* (threshold of responsiveness): lapsen reaktion herättämiseen tarvittavan ärsyksen voimakkuus. Esimerkiksi lapsi huomaa heti, jos toisilla on uusia vaatteita.
7. *Vallitseva mieliala* (quality of mood): hyväntuulisuus, iloisuus, itkuisuus, totisuus. Esimerkiksi lapsen koko olemus osoittaa hänen nauttivan tovereiden seurasta.
8. *Häiriintymisherkkyys* (distractibility): herkkyyys ympäristön ärsyksille, mikä ilmenee toiminnan keskeytymisenä ja häiriintymisenä. Esimerkiksi lapsen työskentely keskeytyy, kun kuuluu ääniä.
9. *Tarkkaavuuden kesto ja kestävyys* (attention span and persistence): Kesto tarkoittaa toimintaan käytettyä aikaa ja kestävyys pyrkimystä jatkaa toimintaa esteistä huolimatta. Esimerkiksi lapsen tehtävät jäävät usein kesken tai lapsi pyrkii jatkamaan työskentelyä, vaikka työskentely keskeytetään, tai hän palaa tehtävän ääreen pian keskeyttämisen jälkeen.

Muun muassa Keogh (1989, 438–444) on tutkinut temperamentin yhteyttä esikoulu- ja koulussa suoriutumiseen. Temperamentilla ja älykkyydellä on vain jonkin verran yhteyttä keskenään, mutta opettajien arvioinneissa temperamentti ja kompetenssi liittyvät yhteen. Opettajat arvioivat menestyvien oppilaiden temperamentin suotuisammaksi kuin heikosti menestyvien (Keogh 1989, 438). Samoin lastentarhan ja koulun eli kasvattajan näkökulmasta suotuisan temperamentin omaavien lasten älykkyyttä yliarvioitiin (Keogh 1986, 116–117).

Arkuus temperamenttiominaisuutena

Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttipiirteiden luokittelun mukaan arkuus on sijoitettavissa kategoriaan ”lähestyminen ja vetäytyminen”. Ominaisuus ilmenee yksilöllisenä käyttäytymisenä tilanteissa, joissa lapsi on tekemisissä uusien asioiden ja tuntemattomien henkilöiden kanssa, ja sellainen tilanne lapsille on niminomaan koulun aloittaminen. Lykkäysperusteissa ilmenee juuri samoja käsitteitä, joita tutkimuksistakin löytyy. Tutkimuksissa on käytetty erilaisia arkuutta tarkoittavia käsitteitä kuten passiivisuus, kypsymättömyys ja riippuvuus aikuisista (Scarlett 1983, 35).

Kaganin työryhmä on käyttänyt käsitettä ehkäistynyt käyttäytyminen (inhibited behavior, behavioral inhibition). Kagan tarkoitti käsitteellä juuri samaa kuin arkikielessä käsitteellä arka. (Kagan 1984; Reznick, Kagan, Snidman, Gersten, Baak & Rosenberg 1986.) Kaganin käsite poikkeaa siltä osin Thomasin ja Chessin käsit-

teestä, että Kagan liitti siihen oletuksen etiologiasta: ehkäistymisen taustalla on sympaattisen hermoston, hypotalamuksen ja aivolisäkkeen säätelämä kuormitusalttius ja käyttäytyminen on kuormittumisen tulosta (Kagan & Reznick 1986, 82). Thomas ja Chess tarkastelivat arkuutta pelkästään ulkoisena käyttäytymisenä. Myös tässä tutkimuksessa lasten käyttäytymistä koskevat havainnot on tehty lasten ulkoisesta käyttäytymisestä.

Asendorpf (1990b) esittää lasten sosiaalisen käyttäytymisen tyypittelyssään aran lapsen käyttäytymisen piirteet. Hänkin käytti käsitteitä lähestyminen ja vetäytyminen. Käsitteistä saadaan neljä käyttäytymisen tyyppiä: välinpitämättömästi muihin lapsiin suhtautuvat, vuorovaikutuksesta vetäytyvät, vuorovaikutukseen hakeutuvat ja arat lapset. Arkuuden/ehkäistyneen käyttäytymisen pysyvyyttä koskeneissa tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia kuin muidenkin temperamenttiominaisuuksien: ominaisuus on melko pysyvä (Gargia-Coll, Kagan & Reznick 1984; Kagan 1984; Reznick, Kagan, Snidman, Gersten, Baak & Rosenberg 1986; Asendorpf 1990a; Broberg, Lamb & Hwang 1990).

Temperamentti on myös kognitiivisen kehityksen tekijä. Arkuudella on merkitystä lapsen kognitiivisessa kehityksessä siten, että kahden vuoden iässä arvioitu ulospäinsuuntautuneisuus ennustaa lasten kielellistä suoriutumista kolmen ja seitsemän vuoden iässä (Slomkowski, Nelson, Dunn & Plomin 1992). Mathenyn (1989, 269–270) mukaan temperamentilla on jossain määrin yhteyttä esikoulu- ja kouluikäisten älykkyystestisuorituksiin. Tarkkaavaisuuden kesto ja sopeutuvuus korreloivat suorituksiin positiivisesti, mutta motorinen aktiivisuus negatiivisesti.

Tutkimuksissa on todettu, että aikuisten ja lasten havainnot arkuudesta poikkeavat toisistaan. Aikuiset pitävät arkuuden vastakohtaa, myönteistä suhtautumista uusiin tilanteisiin ja vieraisiin ihmisiin, toivottavana (Klein & Ballantine 1991). Ensiluokkalaiset ovat valmiimpia kuin muut koululaiset ottamaan ystäväkseen vetäytyvän lapsen. Iän myötä suhtautuminen vetäytyvään käyttäytymiseen muuttuu kielteisemmäksi (Younger & Piccinin 1989). Tämä on merkittävä seikka vetäytyvän ja aran lapsen koulunaloituksen järjestelyissä, koska tämä vaihe on tutkimusten mukaan toverisuhteiden muodostumisen kannalta tältä osin otollista. Myös aikuisten omaa arkuusominaisuuden arvottamista tulisi tarkastella kriittisesti.

Keltikangas-Järvisen (2001, 73–77) mukaan synnynnäinen temperamentti määrää sopeutumisen muutoksiin ja suhtautumisen kaikkeen uuteen ja vaikuttaa näin stressinsietokykyyn. Mikään synnynnäinen temperamentti ei ole sellaisenaan stressinsuoja tai altistaja. Se riippuu siitä, miten ympäristö ymmärtää lasta ja miten se vastaa lapsen yksilöllisyyteen.

Kysymykseksi nousee, kannattaako aran lapsen koulunaloitusta lykätä vetäytyvyyden perusteella, koska temperamenttiominaisuus on ”melko pysyvä”. Keltikangas-Järvinen (2004, 11) toteaa, etteivät ujous, varautuneisuus ja syrjäänvetäytyminen ole sosiaalisen kehityksen häiriöitä eivätkä huonon itsetunnon merkkejä. Tuloksellisempi vaihtoehto olisi antaa lapsen totutella uuteen ajoissa, kun Kaganin (1984) mukaan ehkäistyneisyys kuitenkin tavallisesti vähenee tilanteen tullessa tutummaksi ja epävarmuuden vaiheen mennessä ohi. Asendorpf (1990a) toteaa, että ehkäistynyt käyttäytyminen uudessa tilanteessa ja tuntemattomien ihmisten seurassa ja ehkäistynyt käyttäytyminen tutussa lapsiryhmässä ovat kaksi aivan eri käsitettä. Lapsen ehkäistynyt käyttäytyminen tutussa ryhmässä on yhteydessä se-

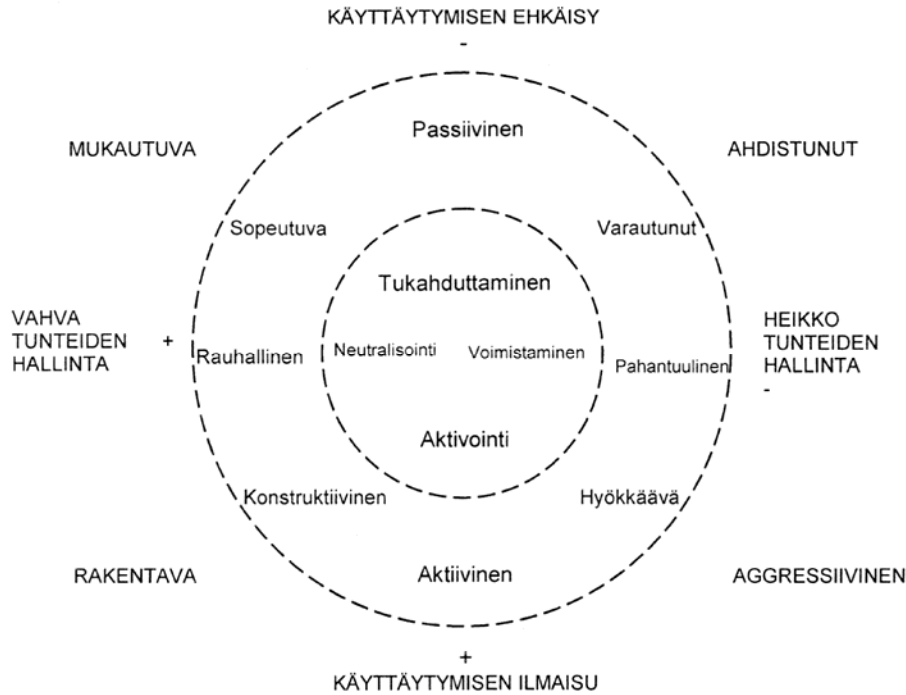
kä temperamenttiin että muiden lasten ja aikuisten vuorovaikutukseen. Vaikka ehkäistynyt käyttäytyminen on melko pysyvää, niin sitä voidaan kuitenkin vähentää pitämällä lapsen sosiaalinen ympäristö vakaana sekä antamalla tukea myönteisten suhteiden muodostumiselle ryhmässä (Asendorpf 1990a; Niiranen 1995). Blair (2002) näkee tärkeäksi ymmärtää ja tukea eri temperamenttipiirteitä (esim. arkuus), ettei niistä tule oppimisen stressitekijöitä. Eri tutkijat luonnehtivat arkuutta hiukan eri tavoin. Kokoan eri tutkijoiden käsitykset arkuudesta seuraavaan taulukkoon 2.

TAULUKKO 2 Eri tutkijoiden käsitys ”arkuudesta”

| TUTKIJA | ARKUUDEN LUONNEHDINTA |
|-----------------------|---|
| Thomas & Chess: | Lähestyminen/vetäytyminen (1977) |
| Scarlett: | Passiivisuus, kypsymättömyys, riippuvuus aikuisista (1984) |
| Kagan: | Ehkäistynyt käyttäytyminen, arkuus (1984) |
| Kagan & Reznick: | Sisältää oletuksen etiologiasta: sympaattisen hermoston, hypotalamuksen ja aivolisäkkeen säätelemä kuormitusallttius (1986) |
| Asendorpf: | Lähestyminen/vetäytyminen Neljä tyyppiä: välinpitämättömästi muihin suhtautuvat, vetäytyvät, vuorovaikutukseen hakeutuvat, arat (1990b) |
| Niiranen: | Arkuus, lähestyminen/vetäytyminen |
| Pulkkinen: | Arkojen vuorovaikutus jonkin verran erilaista kuin rohkeiden (1995) Ehkäistynyt käyttäytyminen, tunteiden hallinnan säätelyn vahvuus-heikkous, passiivisuus-aktiivisuus, varautuneisuus (1995) |
| Keltikangas-Järvinen: | Sosiaalinen estyneisyys, ujous, varautuneisuus uusissa tilanteissa Yhteys stressinsietoon (2001; 2004) |

Pulkkinen (1995, 299) on rakentanut emotion ja käyttäytymisen säätelyn mallin. Hän yhdistää lapsen temperamentin tunteenhallintaan ja käyttäytymisen ilmaisuun ja ehkäisyyn. Pulkkisen (1995, 299) mukaan viime aikoina on yleistynyt käsitys viidestä suuresta persoonallisuuden piirteestä, joiden vahvuus vaihtelee eri ihmisillä: 1) ekstraversio eli ulospäinsuuntautuvuus, 2) sovinnollisuus, 3) tunnollisuus, 4) tunne-elämän tasapainoisuus ja 5) avoimuus kokemuksille (myös Digman 1990). Kun temperamenttiulottuvuuksien kuvaukset asetetaan toisiaan vastaan, niin saadaan neljä erilaista temperamenttityyppiä. Se vastaa Pulkkisen (1994) lapsen sosiaalisen käyttäytymisen kuvausmallia. Temperamentti selittää sitä, miksi samanlaisilla kokemuksilla voi olla eri lapsiin erilaisia vaikutuksia. Temperamenttipiirteet voivat vaikuttaa myös sosiaalisen käyttäytymisen oppimiseen. Esimerkiksi sitkeys tehtävien tekemisessä helpottaa sosiaalisen vastuullisuuden omaksumista (Pulkkinen 1995, 301).

Pulkkisen (1994) mallissa (kuvio 6) on esitetty käsitys käyttäytymisessä esiintyvistä eroista. Malli erottelee käyttäytymistä kahdessa suunnassa: emotion säätelyssä ja käyttäytymisen säätelyssä. Pulkkinen (1995, 297–310) käsittelee persoonallisuutta ja temperamenttia lapsen sosiaalisen kehityksen näkökulmasta.



KUVIO 6 Emootion ja käyttäytymisen säätelyn malli (Pulkkinen 1994)

3.3.2 Kognitiivinen kompetenssi

Kognitiiviset taidot ovat laaja ja heterogeeninen taitojen luokka, niinpä sitä on mahdotonta käsitellä yhtenäisenä taitoalueena. Kognitiivisiin taitoihin kuuluvat laajasti ottaen kaikki ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyvät taidot. Näin ollen voidaan puhua yhtä hyvin yleiseen ymmärtämiseen ja älykkyyteen liittyvistä tekijöistä kuin esimerkiksi kieleen tai vaikkapa matemaattiseen päättelyyn liittyvistä tekijöistä. Perinteisesti kognitiivisilla eli tiedollisilla taidoilla on tarkoitettu havaitsemisen, ajattelun, kielen ja muistin kehitystä, joihin tarkkaavaisuus ja motivaatio keskeisesti liittyvät. Rauste-von Wright ja von Wright (1996, 19) määrittelevät ja kuvaavat oppimista itse asiassa kognitiivisen kompetenssin kautta. ”Ihmisen ns. kognitiiviset toiminnot kuten havaitseminen, muistaminen ja ajattelemine nivo utuvat toisiinsa saumattomasti. Ihmiselle ominainen informaation prosessointi (sen vastaanotto, muokkaus ja tulkinta) on jatkuva, kokonaisvaltainen prosessi. Se (voi) aiheuttaa muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme, tunteissamme ynnä muussa. Kun tämä muutos kestää enemmän kuin hetken, kutsumme sitä oppimiseksi.” Oppiminen nähdään tuolloin kognitiivisena toimintona ja ennen kaikkea informaation prosessointina, jonka tekee oppimiseksi pitkäkestoinen ajallinen ulottuvuus. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin motivaatiota ja itsesäätelyä, joihin metakognitio, muisti ja tarkkaavuus keskeisesti liittyvät.

Motivaatio, itsesäätely, metakognitio, muisti ja tarkkaavuus

Motivaation orientaatiopohja

Motivaation osuus oppimisessa on tunnettu jo kauan. Lapsen suoriutumisen ja taitojen taustalla vaikuttaa motivaatio. Motivationaaliset ja sosioemotionaaliset tekijät ovat nousseet parin viime vuosikymmenen aikana keskeisiksi myös oppimisen tutkimuksessa (mm. Aunola 2002; Bryan 1991; Mc Kinney & Feagans 1983; Nurmi & Aunola 1999; Salonen & Lepola 1994). Jo koulunaloitusvaiheessa tärkeä tekijä on se, onko lapsi kiinnostunut ja motivoitunut lähtemään kouluun ja oppimaan. Salonen ja Lepola (1994) esittelevät teoreettisen mallin, jossa motivationaaliset taipumukset yhdistyvät kognitiivisiin prosesseihin ja adaptiiviseen tilanteen-hallintakäyttäytymiseen. Malli sisältää motivaation kolmijaon, jossa puhutaan tehtäväorientaatiosta, sosiaalisesta riippuvuusorientaatiosta ja minädefensiivisestä eli minää puolustavasta orientaatiosta. Lisäksi voidaan nimetä omistautumaton orientaatio. Erilaiset motivaatio-orientaatiot määräävät, millaisiin tavoitteisiin lapsi pyrkii ja millaisilla tilannekohtaisilla hallintastrategioilla hän yrittää niitä toteuttaa.

Tehtäväorientoitunut oppilas on kiinnostunut itse tehtävän tekemisestä. Sisäinen motivaatio ohjaa tehtävän ratkaisemista, ja sen tuottama tyydytys riittää motivoimaan lapsen toimimaan. Lapsi pyrkii ratkaisemaan tehtävän mahdollisimman itsenäisesti. Riippuvuusorientoitunut lapsi etsii ja seuraa sosiaalisia vihjeitä ja pyrkii täyttämään opettajan ja ehkä myös toisten lasten odotuksia. Minädefensiivisesti orientoitunut lapsi on taipuvainen välttämiskäyttäytymiseen ja sijaistointoihin. Hän pyrkii minimoimaan epäedulliset seuraamukset ja suojelemaan omaa minäänsä. On luonnollista, että oppimistulokset riippuvat siitä, mikä on motivaation orientaatiopohja. Motivaatio ohjaa myös tarkkaavuutta ja sen säätelyä, ja sillä on yhteys käyttäytymisen säätelyn mekanismeihin.

Oppimisvalmiuden kannalta on keskeistä, mihin lapsi on motivoitunut. Koulunaloitusvaiheessa motivaatio siirtyy leikkimisestä oppimiseen, ja toimintaympäristö alkaa vaikuttaa olennaisesti lapsen motivoitumiseen (Hakkarainen & Puupponen 1997; Hakkarainen 2002). Motivaatiota voidaan pitää koulunaloitusvaiheen keskeisimpänä oppimisvalmiuden kriteerinä.

Metakognitio ja itsesäätely

Tutkimus on nostanut oppimisen keskeiseksi käsitteeksi metakognition. Lähtökohdana on ajatus, että lapsen on jo varhain tultava tietoiseksi niin omasta ajattelu- ja oppimistoiminnastaan kuin yleisistäkin tiedonkäsittelyn säätelijöistä (Vauras, Rauhanummi & Kinnunen, 1994, 37; Vauras & Silven 1986). Kognitio tarkoittaa tietämistä. Metakognitio taas tarkoittaa tietoa kognitiosta eli tietoa omasta ajattelusta ja oppimisesta. (Vauras ym. 1994, 38.) Lisäksi metakognitiolla viitataan myös kognition säätelyyn. Metakognitiolla onkin kaksi puolta: tieto kognitiosta ja kognition säätely. Lapsi hankkii jo varhain metakognitiivisia kokemuksia. Tietoisuus ja tieto itsestä lisääntyvät vähitellen, kun lapsi alkaa tarkastella toimintaansa. Metakognitiiviset kokemukset ovat tietoisia kokemuksia, jotka ovat sekä kognitiivisia että tunneperusteisia. Metakognitiivisissa kokemuksissa yhdistyy kognitiivinen ja emotionaalinen. Flawell (1988) pitää tärkeänä metakognition kehittymisen kannalta seuraavaa: lapsella on oltava tunne itsestään aktiivisena älyllisen toimintansa

subjektina, joka kykenee asettamaan tavoitteita itselleen sekä suunnittelemaan ja säätelemään toimintaansa. Metakognition toiminnallinen puoli onkin itsesäätely. Koulunaloitusvaihe on ratkaisevan tärkeä ikävaihe lapselle ajattelun kehittymisen näkökulmasta, sillä juuri siinä vaiheessa lapsen metakognitiivinen tieto nopeasti lisääntyy.

Tahdonalaisuuden kehittyminen ja sen mukanaan tuoma suuntautuminen teon mielekkyyteen ovat koulu- ja oppimisvalmiuksien perusedellytyksiä (Hakkarainen 2002, 45). Kysymys on metakognitiivisista taidoista. Tutkimuksissa (mm. Wong 1991) on todettu, että erot taitavien ja heikkojen samoin kuin vanhempien ja nuorempien välillä syntyvät usein taidoissa valvoa ja säädellä omaa älyllistä toimintaa. Vygotsky (1962; 1978; 1982) korostaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan ulkopuolisen säätelyn muuttumista itsesäätelyksi, jolloin kysymyksessä on sisäistämispöessi. Sosiaalinen säätely muuttuu vähitellen lapsen sisäiseksi itsesäätelyksi. Vygotsky korosti itsesäätelyssä erityisesti kognitiivisten prosessien kasvavaa merkitystä yhdessä sosiaalisen ympäristön kanssa (Diaz, Neal & Amaya-Williams 1990, 132-136). Brain (2002, 111-127) pitää itsesäätelyä keskeisenä kouluvalmiuden tekijänä. Hänen mukaansa motivaatio ja itsesäätely ovat yhteydessä akateemisiin taitoihin, mutta tätä yhteyttä pienillä lapsilla on vähemmän tutkittu. Vanhemmat, vertaiset ja koulu yhdessä vaikuttavat motivaatioon.

Motivaatio, muisti ja tarkkaavuus

Motivaatio vaikuttaa tarkkaavuuden ylläpitoon (sustained). Tarkkaavuuden keskeisiä taitoja ovat niin ikään tarkkaavuuden kohdistaminen (focused), kohteen vaihto (shift) sekä sensorinen hakupöessi (search). Monilla tarkkaavuusongelmista kärsivillä lapsilla on vaikeuksia juuri kyvyssä vastata muuntuviin olosuhteisiin. Tutkimukset osoittavat, että ADD-lapsilla on vaikeuksia sekä hahmottamisessa että tavassa, jolla he hakevat visuaalista tietoa. Mieleen tallennus eli encoding, siis kyky ottaa työmuistiin, on myös keskeinen. Se on tärkeä toiminnanohjauksen osatekijä. Myös Welshin työryhmä (1991) painottaa työmuistin merkitystä tarkkaavaisuuden osatekijänä. Welshin painottamat muut osatekijät ovat suunnittelu-taito, ennakointi, joustavuus, impulssien hallinta ja keskittyminen. Muistin osatoimintoina pidetään pitkäkestoista muistia ja lyhytkestoista työmuistia. Työmuistin käsite on noussut keskeiseksi monissa tutkimuksissa. Voidaan puhua työmuisti-teoriasta, jota on kehitetty hieman erilaisista näkökulmista eurooppalaisessa ja amerikkalaisessa psykologiassa (Anderson 1983; Baddeley 1976). Työmuistilla tarkoitetaan sitä suhteellisen lyhytkestoista aktiivista muistivarastoa, jossa kulloinkin suoritettavan tehtävän pääosia pidetään (mm. Anderson 1983; Numminen 2002; Saariluoma 1992, 121). Työmuistin yhteydessä puhutaan myös lyhytkestoisesta muistista. Työmuistissa on edelleen erotettu visuaalinen ja auditivinen alajärjestelmä (Saariluoma 1992, 123).

Tarkkaavuushäiriöt tai hyperaktiivisuus (ADHD) ja oppimisvaikeudet esiintyvät koulussa, samoin kuin jo päiväkodissakin, usein yhdessä (McGee ym. 1985). Oppimisvaikeuksien on tavallisimmin katsottu olevan seurausta tarkkaavuushäiriöistä (esim. Douglas 1972; 1983). Kuitenkin myös vastakkaista näkemystä on esitetty: ADHD näyttäisi olevan seurausta oppimisvaikeuksista (McGee & Share 1988). Lisäksi olisi erotettavissa pieni primaarien tarkkaavuushäiriöiden ryhmä.

Edellä kuvatut havainnot liittyvät lähinnä lukemisvaikeuksiin, mutta myös muilla kielellisillä ongelmilla on havaittu olevan selvä yhteys oppimisvaikeuksiin ja psykiatriisiin oireisiin (Ahonen & Korhonen 1995). Eri tutkimusten (esim. Cantwell & Baker 1987) mukaan vähintäänkin puolella lapsista, joilla on puheen tai kielen kehityksen viivästymä, esiintyy myös ainakin yksi DSM-luokituksen mukaan diagnosoitu psykiatrinen häiriö. Tavallisin ongelma on usein juuri tarkkaavuushäiriö, johon liittyy hyperaktiivisuutta. Arviot häiriön yleisyydestä vaihtelevat. Ruotsalaisessa MBD-tutkimuksessa (Gillberg 1983) vaikea-asteisiksi määritellyissä MBD-ongelmissa tarkkaavuushäiriön oireita esiintyi 79 prosentilla ja lievemmissä 64 prosentilla. Vaikka tarkkaavuushäiriöinä oirehtivia lapsia kutsutaan tai luokitellaan eri diagnostisin termein, niin tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että lapsilla, joilla esiintyy havaintotoimintojen häiriöitä, motorista kömpelyyttä ja tarkkaavuushäiriöitä, esiintyy myös hyvin usein vaikeita puheen ja kielen ongelmia, vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa ja stereotyyppistä sekä ritualistista käyttäytymistä (Ahonen & Korhonen 1995, 289).

Käytöshäiriöiden yhteys oppimisvaikeuksiin esimerkiksi kielellisiin vaikeuksiin tulee ymmärrettäväksi ainakin Vygotskyn (1962; 1972; 1982) ja Lurian (1961; 1973) lapsen itsesäätelyn ja oman toiminnan ohjauksen kehittymistä kuvaavien käsitteiden kautta. Niissä korostetaan lapsen toimintaa ohjaavan aikuisen ja lapsen kielellisen vuorovaikutuksen merkitystä itsesäätelyn kehittämisessä. Aikuisen ohjaava puhe muuntuu vähitellen lapsen omaksi ja hänen omaa toimintaansa ohjaavaksi toiminnan kielellistämiseksi ja myöhemmin lapsen omaksi sisäiseksi puheeksi.

Tarkkaavuus ja itsesäätely

Luria (1961) on käsitellyt tarkkaavuuden kehitystä tahdonalaisen toiminnan lisääntyvänä verbaalisena säätelynä. Tarkkaavuus ja itsesäätely liittyvätkin kiinteästi toisiinsa. Hän havaitsi, että kyky hallita virheettömästi ja sujuvasti tahdonalaisia liikkeitä kehittyi 2–7 vuoden välillä asteittain siten, että säätelyssä tarvitaan ajan myötä yhä vähemmän ääneen ilmaistuja kielellisiä komentoja. Ohjaus siirtyy lopulta kokonaan sisäisen puheen varaan. Aiemmin tarkkaavuusprosessia on tutkinut mm. Dykmanin työryhmä lähinnä oppimisteoreettisesta näkökulmasta (Dykman, Walls, Suzuki, Ackerman & Peters 1970). Nykyään esillä oleva kognitiivisen tarkkaavuuden analyysi on tullut tutuksi Virginia Douglasin (1972; 1983) ansiosta. Douglasin tutkimus tähdensi erityisesti tarkkaavuuden ylläpidon (effortin) merkitystä. Lisäksi tärkeiksi käsitteiksi nousi vireyden (arousal) ja valppauden eli vigilanssin käsitteet (Lyytinen 1995, 88).

Kyky olla tarkkaavainen on keskeinen oppimisvalmiutta kuvaava tekijä. Tarkkaavuuteen liittyvät häiriöt ovat yleisimpiä lasten häiriöitä niin alle kouluikäisillä kuin kouluikäisilläkin (Lyytinen 1995, 80). Tarkkaavuushäiriöt ovat, kuten Lyytinen (1995, 80) toteaa, yleinen kouluvaikeuksien aiheuttaja. Alle kouluikäisillä tarkkaavuushäiriöt voivat ilmetä mm. motorisena vilkkautena (hyperaktiivisuutena). Aikaisempina vuosina erityisesti 1970-luvulla, jolloin käsite ”minimal brain dysfunction” (MBD) yleistyi, tarkkaavuusongelmia luokiteltiin MBD -oireyhtymään kuuluviksi. MBD-oireyhtymällä viitattiin selvästi neuropsykologisiin tekijöihin (Michelsson 1998). Myös ”hyperkinesia”-käsitettä käytettiin. Nämä käsitteet ovat vähitellen väistyneet oppimisvaikeuksia koskevan kansainvälisen kirjallisuus-

den kielenkäytöstä. Samoin kuin MBD-oireyhtymällä, tarkkaavuushäiriöilläkin viitataan laajaan ja heterogeeniseen ongelmaryhmään, joita kuvataan käsitteillä tarkkaamattomuus, ylivilkkaus, impulsiivisuus, levottomuus, häiriökäyttäytyminen ja häiriintyvyys. Koulun arkikielessä puhutaan usein keskittymisvaikeuksista. Tarkkaavuuden kyvyssä on kysymys jatkumosta. Kehittyessään lapsi oppii yhä paremmin itse erottamaan tilanteiden ja tehtävien olennaiset elementit ja toimimaan niiden vaatimalla tavalla. Nykytutkimuksessa korostetaan yksilön omaa kykyä säädellä tarkkaavuuttaan.

Kouluvalmiuden kyvyistä juuri tarkkaavuutta on vaikea määritellä jo siitäkin syystä, että tarkkaavuus ei ole itsenäinen toiminto, kuten esimerkiksi motoriset toiminnot tai foneemiset tai aritmeettiset taidot, vaan se on aina osa jotain toista toimintaa. Tarkkaavuudella ei ole myöskään itsenäistä tuotosta, vaan se näkyy jonkin muun toiminnan tehokkuutena tai tuloksena. Tarkkaavuudella tarkoitetaan ihmisen kykyä ohjata itse havaitsemistaan tilanteen tai tehtävän kannalta olennaisiin ympäristön piirteisiin ja kykyä valita soveltuvat toimintatavat (Ahonen ym. 1995, 173). Tarkkaavuus on siis valikoivaa havaitsemista. Tarkkaavuuden kehittyminen voidaan laajasti ottaen määritellä yhä lisääntyväksi kyvyksi ohittaa synnynäiset tai tilanteen tarjoamat houkuttelevat reagointimallit ja toimia kussakin tilanteessa sopivalla tavalla (Ahonen ym. 1995; Lyytinen 1995).

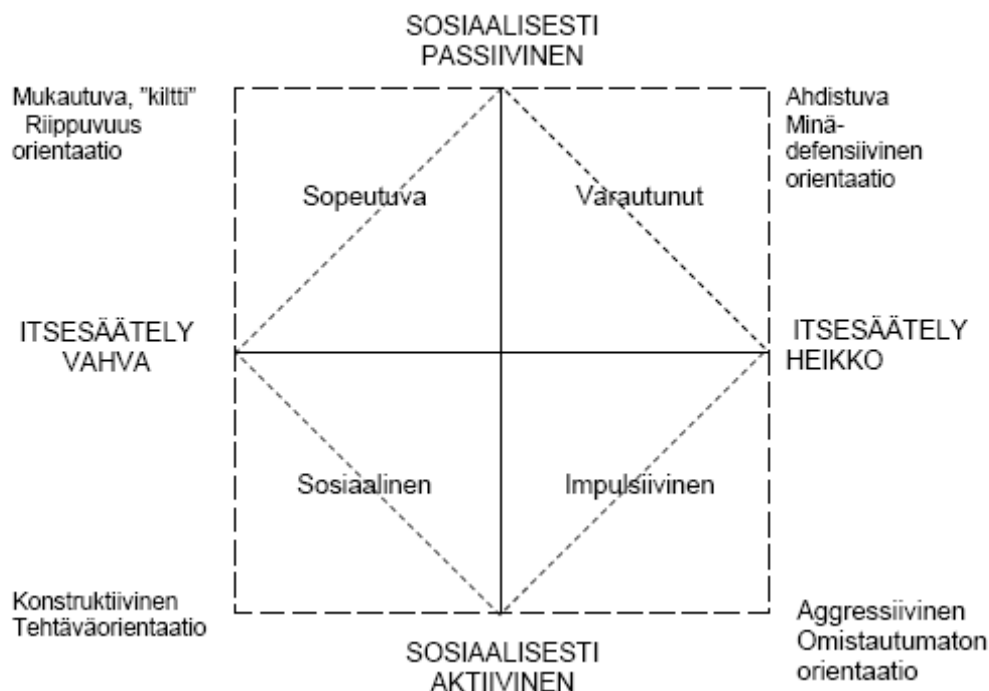
Seuraavat asiat ovat tarkkaavuuden kannalta keskeisiä: vireystilan ylläpito (vigilanssi), impulsiivisuus (harkitsevuus – alttius toimia yllykkeiden mukaan), tarkkaavuuden ylläpito (sustained attention, persistence), valikoiva tarkkaavuus (focused attention), kohteenvaihto (shift), jaettu tarkkaavuus (divided attention), etsiminen (search) ja mieleen tallennus (encoding) (mm. Mirsky, Anthony, Duncan, Ahearn & Kellam 1991). Keskeistä tarkkaavuudessa on, kykeneekö lapsi pitämään yllä tehtävän edellyttämää vireystilaa, onko hän riittävän valpas. Tutkimukset ovat osoittaneet, että hyperaktiivisilla lapsilla on heikkoutta juuri vigilanssitehtävissä, koska he tekevät virheitä muun muassa impulsiivisuuden takia. Tehtävien pitkästyttävyydsikin haittaa tarkkaavuushäiriöistä lasta. Siksi keskeiseksi nousee motivaation käsite.

Aktiivisuustason ja tunteiden hallinnan (itsesäätelyn) nelikenttä

Edellä tarkasteltuun sosioemotionaaliseen kompetenssiin on yhteydessä kaksi käyttäytymisen pääominaisuutta: *itsesäätelyn (itsehallinnan) taso* ja *aktiivisuustaso* (vert. Pulkkinen 1977; 1984; 1994; 1995; 1997). Itsesäätelyn tasossa on kysymys sekä tunteen hallinnasta että toiminnan säätelystä. Itsesäätelyn merkitystä oppimisessa on korostettu erityisesti metakognitiivista toimintaa koskevilla tutkimuksilla (mm. Vauras, Rauhanummi & Kinnunen 1994). Tällöin ajattelun ja oppimisen itsesäätelyä pidetään metakognition toiminnallisena puolena. Itsesäätelystä puhuttaessa käytetään myös käsitettä toiminnanohjaus (eksekutiiviset toiminnot) (mm. Gillberg 1999, 91–92). Siihen sisällytetään usein myös tarkkaavuuden hallinta sekä kyky hillitä impulsseja. Aktiivisuustaso ilmentää lähinnä sosiaalisen kanssakäymisen aktiivisuutta, mutta myös laajemmin tahdon ja toiminnan (tahtotoiminnan) aktiivisuutta.

Yhdistämällä Pulkkinen (1994) malliin kognitiivista toimintaa kuvaava itsesäätely ja motivationaaliset tekijät (Salonen & Lepola 1994), saadaan toiminnan

itsesäätelyä ja aktiivisuustasoa kuvaava ”nelikenttämalli”, jota kuvio 7 esittää. Oppilaiden sijoittumista nelikenttään on esitetty lukuisissa tutkimuksissa (mm. Andersson, Arman & Jönsson 1980 ; 1983; Ball 1983; Hargreaves 1970; Hautamäki 1984; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985; Pulkkinen 1977; 1984; 1994; 1995; 1997; Sarala 1983; Seppänen 1983). Myös tässä tutkimuksessa haastattelemani lapset olen sijoittanut nelikenttämalliin ja selvittänyt heidän mahdollisen tuentarpeensa motivaation, itsesäätelyn ja aktiivisuustason suhteen.



KUVIO 7 Nelikenttämalli tunteiden hallinnan (käyttäytymisen säätelyn), aktiivisuustason ja motivaation funktiona Pulkkista (1994) sekä Salosta ja Lepolaa (1994) mukaillen

3.3.3 Fyysinen kompetenssi

Kun otetaan huomioon lapsen terveys, motoriset ja psykomotoriset taidot sekä yleisesti lapsen fyysinen kunto, voidaan puhua lapsen fyysisestä kompetenssista. Havaitseminen on välittävä taito fyysisten, sosioemotionaalisten ja kognitiivisten taitojen välillä. Kognitiivisilla prosesseilla on pohja havaitsemisessä. Havaitsemisen herkkyydessä on kyse kaikkien alueiden integraatiosta.

Motoriikka ja havaitseminen

Lapsen oppimisessa liikkeellä ja motorikalla on vahva asema. Kehon liikkeessä syntyy tietoa sekä ulkoisesta maailmasta että omasta itsestä. Niin kutsuttu ekologinen liikkumisen tutkimus ja sen pohjana oleva havaitsemisen tutkimus (Gibson 1988) ovat tuoneet uutta näkökulmaa motoristen taitojen kehitykseen ja samalla koko kehityspsykologiseen ajatteluun (Siren-Tiusanen 1995, 93). Motoriikkaa ja

havaitsemista ei voida Ahosen ja Cantellin (1999, 80) mukaan pitää toisistaan erillisinä. Kyse ei ole kahden erillään kehittyvän alueen vähittäisestä koordinoitumisesta vaan siitä, että lapsi havaitsee voidakseen liikkua ja liikkuu voidakseen havaita (Gibson 1988). Liikkuminen on havaitsemisen muoto. Rauste-von Wright ja von Wright (1996, 23) määrittelevät havaitsemisen Neisseriä (1976) mukaillen ja tulkiten ”jatkuvaaksi, ympäristöön suuntautuvaksi tiedonhauksi”. Havaitsemisen prosessissa painottuu siis havaitsemisen konstruktivinen luonne: ihminen havaitsee (siis valikoi ja tulkitsee) aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa varassa.

Aistien yhteistoiminta (sensomotoriikka, sensorinen integraatio) on lapsen itsetuntemuksen edellytys (Ayres 1984). Tutkimuksen tuloksena sosiaalinen konteksti on alettu kytkeä myös motoriseen kehitykseen. Se on siirtänyt painopistettä pois yksipuolisesta kypsymisajattelusta (Siren-Tiusanen 1995, 89). Motorisilla toiminnoilla on sekä ulkoinen ympäristöön liittyvä että sisäinen organismiin liittyvä kontekstinsa. Vaikka keskeisimmät motoriset toimintamallit ovatkin vakiintuneet jo esikouluikässä, koulun aloittaminen edellyttää lapselta myös paljon uusien motoristen taitojen hallintaa. Ensimmäisellä luokalla 30–60 prosenttia kouluajasta sisältää työskentelyä, joka edellyttää erilaisia hienomotorisia taitoja. Kirjoittaminen on keskeinen taito, joka vaatii hienomotorista osaamista koko kouluajan. Joillekin lapsille tällaisten uusien taitojen, esimerkiksi kirjoittamisen, kengännauhojen solmimisen tai pallon kiinniottamisen, oppiminen tuottaa vaikeuksia. Kysymyksessä voi olla motorisen kehityksen alueella esiintyvä erityisvaikeus, tai hankaluudet voivat olla osa laajempaa kehityksen ongelmaa (Ahonen 1995, 247; Ahonen ym. 1995, 172).

Seuraavaksi käsittelen hahmottamista, sensorista integraatiota ja psykomotoriikkaa, jotka ovat yhdistävä silta lapsen fyysisen ja kognitiivisen mutta myös sosioemotionaalisen olemuspuolen välillä.

Hahmottaminen

Räsänen ja Ahosen (1998, 174–175) mukaan hahmottamisella tarkoitetaan suomen kielessä monia erilaisia asioita. Yleensä hahmotuksella viitataan kokonaisuuden ymmärtämiseen eli siihen, miten yksittäiset osaset tai palaset liittyvät toisiinsa ja muodostavat jotain, joka on enemmän kuin osiensa summa (Räsänen & Ahonen 1998, 174–175). Hahmottaminen ja erityisesti hahmottamiseen liittyvät vaikeudet, koulukielessä ”hahmotushäiriöt”, ovat yleisesti käytettyjä käsitteitä. Hahmottaminen liittyy läheisesti psykomotoriikkaan, jota käsittelen vähän jäljempänä. Hahmottaminen liitetään usein mielikuvaan ”visuaalisesta”, ja hyvä hahmotuskyky liitetään spatiaalisiin eli avaruudellisiin kykyihin. Hahmotuksen yhteyttä oppimiseen on käsitelty useissa yhteyksissä (mm. Räsänen & Ahonen 1998). Erityisesti avaruudellisen hahmottamisen yhteyttä matemaattisiin kykyihin pidetään jo itsestään selvänä. Jo Luria (1966) on kuvannut spatiaalista hahmottamista pohjana matemaattisten käsitteiden ymmärtämiseksi. Rourke (1987, Räsänen ja Ahosen 1998, 175 mukaan) on nimennyt hahmotusvaikeuksien alatyypin ei-kielellisiksi oppimisvaikeuksiksi (NLD = nonverbal learning disabilities).

Kehonkuva/Bodyimage

Hahmottamisen tärkeä lähtökohta on oman kehon hahmottaminen, kehonkaavio, ”bodyimage”. Kehoonsa tutustumalla lapsi hahmottaa samalla minäänsä. Fogelin

(1993) mukaan lapsen minän juuret ovat hänen kehossaan ja sen suhteessa ympäristöön. Kehonkaavion muodostuminen on osa lapsen minäkäsitystä ja myös sen kehittymisen ehto. Lapsi kokee Ayresin (1984) mukaan itsensä yksilöksi, kun hän tuntee kehonsa olevan fyysinen kokonaisuus ja pystyy liikkumaan tahtonsa mukaan. Lapsen sisäiseen tietoisuuteen kehonkaaviosta kuuluu lateraalinen ja spatioaalinen tietoisuus. Lateraalinen tietoisuus on tietoisuutta kehon kahdesta puoliskosta sekä kykyä koordinoita niitä tietoisesti. Spatiaaliseen tietoisuuteen kuuluu itsensä tunnistaminen ja oman kehon hahmottaminen ympäröivässä tilassa (Gallahue 1982, 305). Tärkein tietoon johtava lähde lapsen kehityksessä on lapsen oma keho ja sen havaitseminen, siis havaintokuva omasta kehosta. Kehonkuvassa näyttäytyy vahvasti kaikkien kolmen kompetenssin – fyysisen, psyykkisen ja kognitiivisen – dynaaminen vuorovaikutus.

Sensorinen integraatio

Sensorisella integraatiolla tarkoitetaan aistitoimintojen yhdentymistä eli aistitiedon järjestymistä käyttöä varten (Numminen 1997, 72). Numminen esittelee sensorisen integraation neljä vaihetta, jotka kehittyvät samanaikaisesti. Alkeellisten toimintojen kehitys mahdollistaa monimutkaisemman kehityksen. Ensimmäisessä vaiheessa kaikkien aistien – tasapainoaistin, tuntoaistin, lihasjännearaistin, näköaistin, kuuloaistin, makuaistin ja hajuaistin – peruskokemukset ovat keskeisiä. Toisessa vaiheessa vartalon ja vartalon osien hahmottaminen tulee keskeiseksi, samoin vartalon puolten hahmottaminen sekä niiden motorinen ohjaus. Kolmannessa vaiheessa keskeiseksi tulee tilan hahmottaminen, muodon hahmottaminen, havaitseminen ja matkiminen. Neljännen vaiheen tuloksena lapsen piirtäminen, kirjoittaminen ja puheen ymmärtäminen kehittyvät edelleen, kuten koulunsa aloittavan ja kouluikäisen lapsen taidoissa on nähtävissä.

Psykomotoriikka

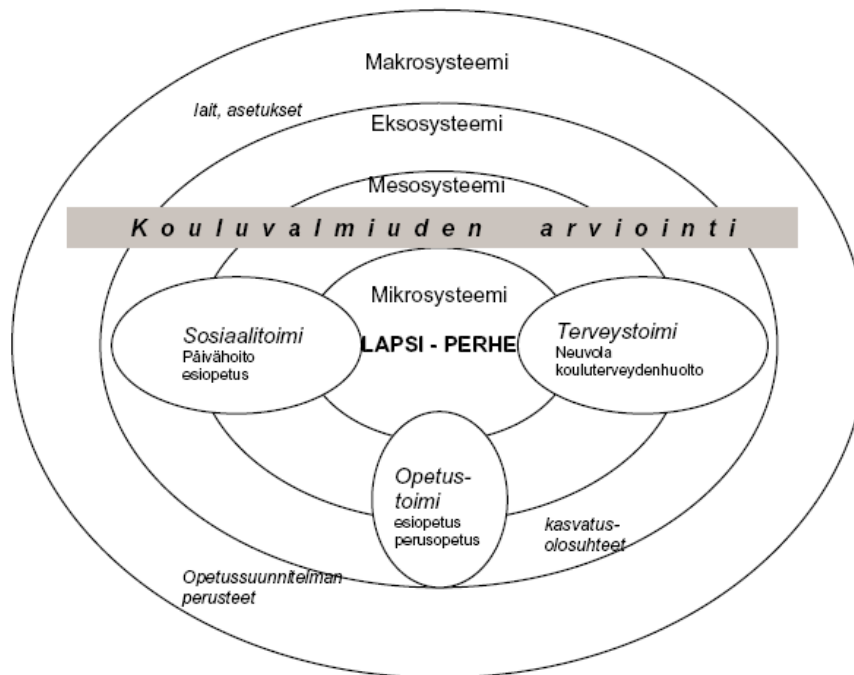
Eriytyneiden ja monimutkaisten oppimisprosessien ajatellaan toimivan tiettyjen *sensory- ja psykomotoristen perusvalmiuksien* varassa. Niitä tarvitaan menestykselliseen koulunkäyntiin. Lisäksi oletetaan, että ympäristöolot vaikuttavat myös psykomotoristen perusvalmiuksien laatuun (Eggert 1994, 50). Psykomotoriikkaan sisältyvät sekä liikunta, kommunikaatio että minäkäsitys, jotka heijastavat yksilön käsitystä omasta osaamisestaan (Eggert 1994, 62). Psykomotoriikan merkitys on tunnettu jo kauan. Frostig, Lefever ja Whittlesey (1966) sekä Kephart (1960) olivat psykomotoriikan edelläkävijöitä. Psykomotoriikan harjaannuttamisen menetelmä on yleisesti käytössä erityisesti Keski-Euroopassa (Koljonen 2000, 16). Frostigin kehittämällä visuaalisen havaitsemisen testillä ja harjoituksella on käyttöä vielä uudemmankin tutkimuksenkin valossa (mm. Kontiala 1997). Kephartin esittämää lapsen kehityksen teoriaa, jossa psykomotorinen kehitys on keskeisellä sijalla, on suomalaisessa kouluvalmiustutkimuksessa käyttänyt muun muassa Liikanen (1984).

3.4 Kouluvalmius kontekstuaalisena ilmiönä

3.4.1 Kehitys ja oppiminen kontekstissaan

Ekologinen teoria

Yksilöiden ja ympäristön vuorovaikutusta tutkivien eli ekologisten teorioiden mukaan lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tunnetuimpana ekologisen ajattelun edustajana pidetään Urie Bronfenbrenneriä. Kehitystapahtuman kuvauksessa lähtökohtana on toisaalta yksilön aktiivisuus ja toisaalta yksilön kehitystapahtuman kulku vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tätä ympäristöä Bronfenbrenner (1979) on kuvannut mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemien käsitteillä, ja hän on luonut ekologisen struktuurin käsitteen. Kuviossa 8 on esitetty Bronfenbrennerin ekologinen malli sovellettuna lapsen koulunaloitusvaiheen ympäristöihin.



KUVIO 8 Bronfenbrennerin (1979) ekologinen malli sovellettuna lapsen koulunaloitusvaiheen ympäristöihin

Bronfenbrennerin (1979) esittämässä ekologisessa lähestymistavassa lapsen kehitystä tarkastellaan sen luonnollisesta toimintaympäristöstä, kontekstista, käsin. Ekologinen tarkastelutapa erottaa ei-kehityksellisen ja kehityksellisen näkökulman lapsen kehitykseen. Ei-kehityksellinen näkemys on tulossuuntautunut eli staattinen lähestymistapa, jossa tarkastellaan vain lapsen suorituksia ja tulos on tärkein. Perinteisesti oppimisvalmiuden mittaaminen ja käsitys kouluvalmiudesta ovat liikkuneet pikemminkin ei-kehityksellisen kuin kehityksellisen ajattelun polkuja. Kehityksellisen näkökulman mukaan lapsen kehitys ja oppiminen nähdään proses-

sisuuntautuneesti eli dynaamisesti. Tällöin ei oleteta, että lapset olisivat tietynikäisinä, esimerkiksi kouluun tullessaan, tietynlaisia, vaan että he ovat siirtymässä johonkin uuteen tilaan. Tuolloin kysymys on dynaamisesta kehitystapahtumasta ja jatkuvasta muutoksesta. Koulunaloitusvaiheen muutostarpeita ei tule ekologisen näkemyksen mukaan asettaa yksipuolisesti lapselle, vaan muutoksen tulee koskea ennen kaikkea koulua, jotta se vastaisi paremmin lapsen tarpeita (mm. Huttunen 1990, 11; Kankaanranta 1998, 9).

Bronfenbrenner (1979) tarkoittaa mikrosysteemillä yksilön välitöntä elinympäristöä. Mesosysteemi viittaa eri ympäristöjen suhteisiin kuten kodin, päivähoidon ja koulun yhteyksiin. Eksosysteemien kanssa ihminen ei ole yhteydessä suoraan vaan ainoastaan välillisesti, kuten esimerkiksi lapsi vanhempiensa työympäristöön. Makrosysteemissä on kysymys muun muassa yhteiskunnan laeista, säädöksistä ja normeista. Kouluvalmiuden arviointi koskettaa kaikkia Bronfenbrennerin kuvaamia systeemejä ainakin välillisesti. Kouluvalmiustutkimuksiin osallistuva lapsi kantaa kouluvalmiuskokemuksensa omassa mikrosysteemissään. Tutkimukset toteutetaan lähinnä mesosysteemissä, mutta luonnollisesti tutkimusten pohja on makrosysteemin lainsäädännössä ja käytäntöjä tulkitaan osana eksosysteemin opetussuunnitelmajärjestelmää.

Bronfenbrennerin esittämä ekologinen teoria perustuu Kurt Lewinin (1951) ns. kenttäteoriassa esittämään käsitykseen yksilön voimista, joilla hän vaikuttaa ympäristöönsä. Bronfenbrennerin ekologista teoriaa on puolestaan sovellettu Los Angelesin yliopistossa, jossa on sen pohjalta kehitetty ekokulttuurinen teoria. Teoria on saanut vaikutteita sekä antropologiasta että sosiokulttuurisesta ja toiminnan teoriasta (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989, 217; Weisner & Gallimore 1994). Ekokulttuurisessa teoriassa kulttuuria pidetään osana jokapäiväistä arkea eikä vain makrotasolla perheen toimintaa määrittävänä tekijänä (Määttä 1999; Kovanen 2004). Ekokulttuurinen teoria täydentää lapsen kehitystä kuvaavia ja selittäviä muita teorioita, ja sitä on kuvattu ja sovellettu monissa kasvatusta koskevissa tutkimuksissa (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989; Kankaanranta 1998; Kovanen 2004; Mattus 1995; Mäki 1993; Määttä 1999; Weisner & Gallimore 1994).

Konteksti

Lapsen kehitystä ja oppimista sekä koulun kehittämistä koskevassa tutkimuksessa on yleistynyt käsitys kontekstin merkityksestä. Clark (1992, 26) määrittelee uutta kasvatuksellista paradigmaa koskevassa artikkelissaan kontekstin tarkoittavan ”merkitysten muodostamisen viitekehystä” ja toteaa edelleen, että kontekstin muuttuessa myös merkitykset muuttuvat. Merkitykset, joita tarkastelemme, ovat siis kontekstisidonnaisia. Myös Suomessa lapsen kehityksen tarkastelu kontekstista käsin eli kehityksen kontekstuaalisuus on saanut viime vuosien aikana kasvavaa huomiota (mm. Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999; Määttä 1999). Kontekstuaalisuus oli keskeinen näkökulma jo Vygotskylalla (1978).

Bronfenbrennerin paradigmaa voidaan täydentää Vygotskyn käsityksellä ympäristöstä toimintajärjestelmänä, jonka voidaan ajatella olevan ihmisen sisällä ja ulkopuolella samanaikaisesti. Vygotskyn käsitystä kontekstuaalisuudesta voi kutsua myös kulttuurikehysteoriaksi (Ruoppila 1995, 20). Keskeistä on, että lasta ja

lapsen kehitystä ei tarkastella vain yksilökehityksen näkökulmasta vaan kiinteässä ja dynaamisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tähän käsitykseen sisältyy ajatus lapsi-ympäristö-systeemistä (Hakkarainen 2002, 42;), jolla on aivan erityinen merkitysten ja mielekkyyden rakenne lapsen elämässä (Hakkarainen & Veresov 1998, 459–461).

3.4.2 Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria: sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen juurilla

Lähikehityksen vyöhyke ja sisäistäminen

Vygotsky (mm. 1962; 1978; 1982) on tarkastellut lapsen kehitystä ja oppimista sosiaalisessa viitekehityksessä ja luonut siitä teorian. Vygotskyn teoriaa voi kutsua ”sosiokulttuuriseksi” tai ”sosiohistorialliseksi” teoriaksi (Cole 1985, 148). Vygotskyn käsitys kehityksestä luokitellaan ”kontekstuaalisiin teorioihin”. Yhteistä niille on käsitys sosiaalisen ja kognitiivisen yhteen kietoutumisesta sekä käsitys siitä, että tutkimuksen pienin mielekäs yksikkö on sosiaalisessa kontekstissa toimiva lapsi, ”child in activity context” (Miller 1993, 375) tai ”child in social context” (Flavell 1985; Niiranen 1995, 53).

Vygotsky esitti käsityksensä kehitykseen vaikuttavista sosiaalisista tekijöistä jo 1930-luvulla. Siitä huolimatta sosiaalisia ja kognitiivisia tekijöitä on tarkasteltu pitkälti erikseen näihin päiviin saakka. Viime vuosina on kuitenkin virinnyt laajaa kiinnostusta Vygotskyn näkemyksiin ”sosiaalisesta”, ja muun muassa seuraavia tutkijoita ja tutkimuksia voidaan pitää ”vygotskylaiseen ryhmään” kuuluvina: Berk ja Winsler (1995), Daniels (1993), Newman ja Holzman (1993), Moll (1990), van der Veer ja Valsiner (1991), Veresov (1998) sekä Wertsch (1985). Viime vuosina on tehty myös alle kouluikäisiä tai koulunsa aloittavia lapsia koskevaa tutkimusta Vygotskyn ajatusten pohjalta (mm. Hakkarainen 1997; Stone 1993; Stremmel & Fu 1993; Tharp & Gallimore 1988; Wood 1986, 190–212; Niiranen 1995). Tällöin ajatuksesta on, ettei kehitystä voida ymmärtää sosiaalisen kontekstin ulkopuolella.

Vygotskyn teorian keskeinen näkemys on, että ihmisen kehitystä määrittää aina se sosiaalinen tilanne, jossa hän elää. Vygotsky (1977, 63–65) kutsui tätä periaatetta ”kehityksen sosiaalisesti tilanteeksi”. Lapsen kehityksen sosiaalinen tilanne muuttuu aina, kun hän oppii jotain uutta. Vygotsky määritteli ”kehityksen sosiaalisen tilanteen” järjestelmäksi, joka muodostuu lapsen ja sosiaalisen todellisuuden välisistä yhteyksistä. Kehitystä ei siis voi tarkastella pelkästään lapsen yksilökehityksenä. Kehityksen ytimen muodostaa lapsi-ympäristö-systeemin uudelleenorganisointiprosessi, koska kyseessä on yksi systeemi eikä kaksi erillistä systeemiä (Hakkarainen & Veresov 1998, 457; Hakkarainen 2002, 42). ”Sosiaalisella” Vygotsky tarkoitti kahta ilmiötä: yhteiskunnan kulttuuris-historiallisia tekijöitä sekä yksilöiden välistä vuorovaikutusta (Tudge & Winterhoff 1993). Yksilöiden vuorovaikutus taas on ymmärrettävissä suhteessa kulttuuris-historiallisiin tekijöihin. Esimerkiksi koulunsa aloittavan lapsen vuorovaikutustaidot ovat ymmärrettävissä vain suhteessa kouluun ja oppimisen tavoitteisiin siellä sekä välineisiin ja keinoihin.

Vygotsky määritteli yksilön psyykkisen kehityksen sosiaalisiksi prosesseiksi. Hän käytti usein ilmaisuja ”korkeampien henkisten funktioiden sosiaalinen alkupe-
rä” (esim. Wertsch 1980, 161; 1985, 58), jolla hän tarkoitti sosiaalisen vuorovaiku-
tuksen elementtien, erityisesti puheen, sisäistämistä. Vygotsky ei ainoastaan esittä-
nyt, että ihminen oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, vaan myös, että yksilön
sisäisten prosessien geneettiset edeltäjät, yksilöiden väliset prosessit, voidaan jäljit-
tää (Wertsch 1991, 89). Tutkimus (mm. Bearison 1982, 202) on tuonut esille sosiaali-
sen kognition käsitteen. Ajatellaan, että sosiaalinen tieto on erilaista kuin esineisiin
liittyvä tieto (Damon 1981, 157–161; Shields & Duveen 1986). Sosiaalisen kognition
käsite viittaa tiedon sosiaaliseen alkuperään ja muodostumiseen. Vygotsky otti
huomioon myös ihmisen kehityksen biologisen puolen ja esitti, että biologiset ja
kulttuuriset tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja muodostavat sosiobiolo-
gisen prosessin, jossa lapsen persoonallisuus muotoutuu (Miller 1993, 408; Wood
1986, 195).

Sisäistäminen

Vygotskyn teorian ydinajatus perustuu ”kulttuurisen kehityksen yleiseen geneetti-
seen lakiin” (Wertsch 1985, 60). Sen keskeiset käsitteet ovat sisäistäminen ja lähike-
hityksen vyöhyke. Sisäistämisen periaatteena on, että korkeammat henkiset toi-
minnot, kuten ajattelu, tarkkaavaisuus, muisti ja ihmisen tietoisuus yleensä, poh-
jautuvat viime kädessä ihmisen sosiaaliseen elämään. ”Korkeamman henkisen ke-
hityksen laki” (myös ”sosiogeneettinen laki”) on, että henkinen toiminta tapahtuu
ensin ihmisten välillä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja sitten lapsen henkilökoh-
taisella psykologisella tasolla. Psyykkiset prosessit ilmenevät siis kaksi kertaa tai
kahtena suunnitelmana, ensin sosiaalisena tai yksilöiden välisenä ja sitten psyykki-
senä tai yksilön sisäisenä kategoriana (van der Veer & Valsiner 1988; Vygotsky
1981; Wertsch 1985). Esimerkiksi lapsi kykenee aluksi ratkaisemaan jonkin ongel-
man vain aikuisen ohjauksessa tai avustamana, jolloin aikuinen kontrolloi ja ohjaa
lapsen toimintaa. Sen jälkeen strategia on lapsen ja aikuisen yhteinen. Lopuksi suo-
rituksen kontrolli siirtyy aikuiselta lapselle itselleen. Sama periaate toteutuu niin
kielen oppimisessa, ongelmanratkaisussa kuin työvälineiden käytön oppimisessa-
kin (Wertsch & Stone 1985, 174–177). Vygotskyn mukaan ”polku esineestä lapseen
ja lapsesta esineeseen kulkee toisen henkilön kautta” (Vygotsky 1978, 30). Kysy-
mys on ulkopuolisen säätelyn muuttumisesta itsesäätelyksi. Vygotskyn mukaan
kysymyksessä on sisäistämisprosessi.

Lähikehityksen vyöhyke

Toinen keskeinen käsite, joka liittyy sosiogeneettiseen lakiin ”sisäistämisen” lisäk-
si, on lähikehityksen vyöhyke (zone of proximal development) (Vygotsky 1978, 84–
91, 281–302; Cole 1985, 146–161; Wertsch 1984, 7–18, Wertsch 1985, 67–76). Vygots-
ky määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen seuraavasti: ”Se on etäisyys (alue), jon-
ka toisena äärenä on lapsen todellinen kehitystaso, johon kuuluvat ongelmat hän
osaa ratkaista itsenäisesti, ja toisena äärenä potentiaalinen kehitystaso, johon kuu-
luvat ongelmat lapsi osaa ratkaista aikuisen tai kehittyneempien vertaisten tuella.”
Siinä määritellään ne kehityksen funktiot, jotka ovat vielä ”nappuina” ja ”ituina” ja
vasta vähän myöhemmin ”täysiaikaisina kukkina ja hedelminä”.

Alkuperäiskielellä (venäjä) käsite *zona blizhaishego razvitiya* tarkoittaa lähintä kehityksen vyöhykettä, koska sana *blizhaishego* on superlatiivi sanasta suljettu; siis suljetuin, lähin kehitys, johon viitataan. Se on lähin dynaaminen herkkyyden vyöhyke, jossa kognitiivinen kehitys edistyy. Lähikehityksen vyöhyke on potentiaalisen kehityksen vyöhyke, josta on vielä matkaa aktuaaliselle tasolle. Lähikehityksen vyöhyke on raja sen välillä, mikä on jo alkanut, mutta ei vielä kehittynyt, ja sen, mikä on jo täydellisesti kehittynyt (Valsiner 1987a, 65). Merkkinä lähikehityksen vyöhykkeestä lapsen kehityksessä ovat ne toiminnot, joita lapsi pyrkii jäljittelemään. Lapsi siis ei spontaanisti jäljittele sellaista, mikä ei ole hänen lähikehityksen vyöhykkeellään. Samoin aikuisen yritys saada lapsi jäljittelemään sellaista, mikä ei ole lapsen lähikehityksessä, ei saa lasta kehittymään eikä siitä ole hyötyä lapsen kehitykselle.

Scaffolding

Sisäistämiseen liittyy läheisesti käsite *scaffolding*, jonka amerikkalaiset tutkijat Wood (Wood 1980; 1986; Wood, Wood & Middleton 1978) ja Bruner (Wood, Bruner & Ross 1976) ovat kehittäneet. Tässä tutkimuksessa korvaan scaffolding-käsitteen suomalaisella termillä ”oppimaan saattaminen”, jota tarkastelen vielä lähemmin tässä luvussa. Sillä tarkoitan juuri Vygotskyn esittämää sisäistämiseen tähtäävää prosessia, jossa lapsi aikuisen tuen turvin oppii selviytymään uudesta tehtävästä ja vastuu tehtävän ratkaisemisesta siirtyy vähitellen lapselle. Vygotskyn mukaan kaikki korkeammat henkiset toiminnot kehittyvät sisäistämällä.

Vygotsky on käsitellyt varsin tarkasti vuorovaikutukseen keskeisesti liittyvää puheen sisäistämistä (Vygotsky 1931 [1982], 23–105; 1977; Minick 1987, 26–27). Myös käsite ”yhteinen ymmärrys” liittyy sisäistämiseen. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan niin ikään ”intersubjektiivisuudesta” (Miller 1993, 382–383; Tudge 1992). Sillä tarkoitetaan sellaista yhteistä ymmärrystä ja tietoa, joka syntyy lapsen ja aikuisen aikaisemmasta tiedosta, ennakkokäsityksistä sekä aikuisen ja lapsen suh- tautumisesta toisiinsa ja toistensa reagointiin (Tudge & Winterhoff 1993). Vasta vuorovaikutus paljastaa, mitä lapsi tarvitsee tiedon rakentamiseen. Näin ajatellen yhteinen ongelmanratkaisu on sillan rakentamista lapsen nykyisestä ymmärryksestä uuteen (Rogoff 1991, 351). Kasvatuksen ja opetuksen vaatiman intersubjektiivisuuden perustana oletetaan olevan osittain yhteinen merkitysmaailma (Törmä 2001, 10). Aikuisen ohjaavan roolin merkitystä on sovellettu monissa esiopetusikäisten lasten harjaannuttamisohjelmissa kuten Bright Start -ohjelmassa, joka on tarkoitettu esiopetusikäisten lasten kognitiivisten taitojen parantamiseen (Haywood & Tzuriel 1992; Haywood 1996).

Täydentäviä lisäkäsitteitä

Monet Vygotskyn teoriaan perehtyneet tutkijat ovat täydentäneet lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen ymmärtämistä vielä lisäkäsitteillä (mm. Tharp & Gallimore 1991; Valsiner 1987b; Wertsch 1984). Wertsch (1984, 8–9) täydensi Vygotskyn esittämän lähikehityksen vyöhykkeen ja sisäistämisen käsitteiden ymmärtämistä seuraavasti: Tarvitaan ”tilanteen määrittely” (situation definition). Ihmiset luovat tilanteista aktiivisesti representaation. Tilanteen määrittelyä tarvitaan jokaisen täydellisen lähikehitysvyöhykkeen kuvauksessa, koska yhteistyössä on mukana ai-

kuinen tai taitavampi lapsi, joka representoi kohteita ja tapahtumia omalla tavallaan, sekä vähemmän taitava lapsi, joka representoi taas omalla tavallaan.

Toinen lisäkäsitem, jota Wertsch (1984, 12) käytti, on intersubjektivisuus. Tähän käsitteeseen viitattiin jo aikaisemmin. Wertsch korostaa, että intersubjektivisuuden olemus voi olla erilaajuinen. Saattaa olla, että kommunikaatioasemassa olevat eivät ole yksimielisiä muusta kuin konkreettisten kohteiden sijainnista. He näkevät ja tunnistavat yhtenevästi vain esimerkiksi fyysisen ympäristön esineitä. Toisaalta osallistujien välillä voi vallita lähes täydellinen intersubjektivisuus, molemmat representoivat kohteen ja tapahtumat samalla tavalla. Wertsch puhuu myös "neuvottelusta", jolla hän tarkoittaa aikuisen tilapäistä toiminnan muuttamista siten, että taitavampi tulee lähemmäksi lapsen tilanteenmäärittelyä. Kyse on taitavamman halusta tehdä kaikki tarpeellinen ajankohtaisen yhteistyötä vaativan tehtävän edistämiseksi. Neuvottelu ilmenee "semioottisen välityksen" (semiotic mediation) kautta. Intersubjektivisuus luodaan siis kielen välityksellä. Käytännössä tämä merkitsee esimerkiksi sitä, että aikuinen muotoilee ohjeet siten, että lapsi kykenee vastaamaan odotetulla tavalla muun muassa nonverbaalisia keinoja apuna käyttäen (Wertsch 1984, 13-14).

Valsiner (1987b, 231-234) täydentää lähikehityksen vyöhykkeen ymmärtämistä vielä kahdella lisäkäsitemellä. Hän erottaa "vapaan liikkeen vyöhykkeen" (Zone of Free Movement) ja "kannustetun tekemisen vyöhykkeen" (Zone of Promoted Action). "Vapaan liikkeen vyöhyke" kuvaa lapsen luontaista omasta, vapaasta tahdosta lähtevää toiminnan aluetta. "Kannustetun tekemisen vyöhyke" kuvaa lapsen ympärillä olevien aikuisten ohjattua vaikutusta lapsen toimintaan. Valsiner (1987b) varoittaa, että joissakin tapauksissa vanhemmat saattavat olla niin rajoittavia, että "vapaan liikkeen vyöhyke" on yhtä kuin "kannustetun tekemisen vyöhyke".

Tharpin ja Gallimoren (1991, 45-54) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä olevat taidot prosessoituvat aktuaalisiksi taidoiksi neljän vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi suoriutuu tehtävästä taitavamman ohjaajan avustamana sekä häntä jäljitellen. Tässä vaiheessa aikuisen ja lapsen ymmärrys toimintatilanteesta, tehtävästä ja tavoitteista ovat vielä erilaiset. Lapsi oivaltaa asteittain toimintayhteydet ja tavoitteet. Toisessa vaiheessa lapsen oma kyky ohjata toimintaansa kasvaa. Hän antaa ohjeita itselleen usein jopa ääneen. Kolmannessa vaiheessa lapsi suoriutuu tehtävästä jo sulavasti. Osavaiheet ovat integroituneet ja toiminta on automatisoitunut. Tässä vaiheessa lapsi usein kiukustuu, jos häntä pyritään ohjaamaan lisää. Neljännessä vaiheessa automatisoituminen purkautuu ja se johtaa siirtymiseen uudelle lähikehityksen vyöhykkeelle harjoittamaan taas uusia kypsymässä olevia kehityksen osa-alueita.

Vygotsky ja "oppimaan saattaminen"

Vygotskyn näkemys oli, ettei oppimisen kannalta kannata olla kiinnostunut jo saavutetusta tasosta vaan uudesta potentiaalisesta tasosta, joka on lapsen lähikehityksen vyöhykkeessä. Huomio tulee kiinnittää kypsymässä oleviin "ituina ja nappuina" oleviin taitoihin. (Rogoff & Wertsch 1984, 3.) Vygotskyn (1978, 90) keskeinen sanoma opetukselle olikin: opetuksen tulee kulkea kehityksen edellä (ks. myös Marshall 2003, 85). Vygotskyn metafora on kuvaava: "Kehitys seuraa opetusta niin

kuin varjo seuraa esinettä.” (Valsiner 1987a, 64.) Hänen mukaansa kasvatus on sosiaalinen keino organisoida lapsen elämä sellaiseksi, että se tukee hänen henkistä kehitystään. Oppiminen ei ole sama asia kuin kehitys, mutta sopiva, lapselle soveltuva opetus tuottaa kehitystä, jos se saattelee lapsen aina seuraavaan lähikehityksen vyöhykkeeseen. Keskeistä on, että sopiva opetus tuottaa lapselle uusia lähikehityksen vyöhykkeitä. Tästä syystä Vygotsky kohdisti suuren huomion erityisesti ohjaukseen ja piti ohjausta keskeisellä sijalla lapsen kehityksessä.

Wertsch (1984, 3; 1995, 333) toteaa, että englannin kielen sana *instruction* kuvaa parhaiten Vygotskyn tarkoittamaa opetusta, koska venäjänkielinen alkuperäisana *obuchenie* ei viittaa sen enempää opetukseen kuin oppimiseenkaan yksinään vaan niihin molempiin yhdessä ja samanaikaisina. Opetus-oppimiskäsitteeseen tulee kiinteästi kuulua vuorovaikutuksellisuus: opettajan toimiminen ja oppijan toimiminen.

Vygotsky tarkoitti ympäristöllä sosiaalista ympäristöä ja käsitti lapsen osaksi sitä. Koska ympäristö sisältää myös lapsen psyykkiset ominaisuudet ja käyttäytymisen, se voidaan selkeästi myös erottaa fyysisestä ympäristöstä (Minick 1987, 30). Kun lapsi oppii uutta, muuttuu ympäristökin. Tämän johdosta ympäristön vaikutukset ovat yhteydessä lapsen ikään ja persoonallisuuteen (van der Veer 1986).

Obuchova (1994) viittaa samaan käsitykseen ympäristön muuttumisesta lapsen iän myötä. Hän esittää Vygotskyn neljän psyykkisen kehityksen lainalaisuuden pohjalta seuraavat ajatukset: 1) Kehityksellä on aika-, rytm- ja tilaulottuvuudet, jotka eivät ole yksi yhteen kronologisen iän kanssa. Ei siis voida olettaa, että kaikkien 7-vuotiaana koulunsa aloittavien valmiudet olisivat yhtäläiset. Pikkulapsi-ikä elinvuosi on toisenlainen kuin esimerkiksi nuoruusiän elinvuosi. 2) Lapsi ei ole pieni aikuinen, vaan erilainen. 3) Eri kehitysalueilla on optimaalinen kehityskautensa. 4) Korkeampien psyykkisten toimintojen kehitys on sidoksissa kasvatukseen; tällöin kehitys ja kasvatus ovat erillisiä, mutta toisiinsa liittyviä prosesseja. Vygotskyn mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä on tärkeämpi merkitys älyllisen kehityksen dynamiikan ja koulusuoritusten kannalta kuin aktuaalisella tasolla (Vygotsky 1982, 184). Edelleen Vygotsky (1982, 184) toteaa: ”Eihän kehityksen tilaa voi koskaan määritellä pelkästään sen valmiiksi kypsyneen osan mukaan.”

Lapsen kehityksen ja oppimisen suhdetta voidaan tarkastella Veresovin (1998) esittämästä, Vygotskyyn pohjautuvasta tulkinnasta käsin, jossa korostuu lapsen toiminnan mielekkyys osana ”lapsi-ympäristö-systeemiä”. Veresov yhdistää yhdeksi ”lapsi-ympäristö-systeemiksi” kysymyksen lapsen ja ympäristön suhteesta lapsen kehityksessä. Kysymys on henkilökohtaisesta ja kulttuurisesta mielekkyydestä. Mielekkyys ei ole persoonallisuuden sisä- tai ulkopuolella. Henkilökohtainen mielekkyys määräytyy lapsen lähikokemusten perusteella. Kulttuurinen mielekkyys ei avaudu lapselle itsenäisesti vaan edellyttää erityisesti organisoitua dialogia, ja se muodostuukin vuorovaikutuksessa ikätoverien ja aikuisten kanssa. Tässä dialogissa yhteisenä kohteena on mielekkyyden kenttä (Hakkarainen & Veresov 1998, 460). Kysymyksessä on yksi systeemi. Hakkaraisen ja Veresovin (1998, 461) mukaan tältä pohjalta voidaan tulkita Vygotskyn toteamusta, että leikki luo aina lähikehityksen vyöhykkeen.

Vygotskyn käsitys erityislasten ohjauksesta

Vygotsky on kiinnittänyt huomiota myös erityislasten (vammaisten lasten) ohjaukseen. Vygotskyn (1983, 5) keskeinen ajatus erityislasten ohjaamisessa on, että huomio tulee kiinnittää vaikeuden (vamman), kompensaation ja keinotekoisesti tuotettujen merkkien ohjauksen ideaan. Ensiksikin Vygotskyn mukaan vamma tai haitta riippuu sosiaalisesta kontekstista. Esimerkiksi näkövamma tai kuurous on aivan eri vamma eri kulttuureissa, vaikkapa amerikkalaisen maanviljelijän tyttärellä tai venäläisellä maatyöläisellä tai saksalaisella herttuattarella. (Veresov 1998, 95–101.) Ilmeisesti sokeaa sinänsä ei voi pitää vammaisena eikä orgaaninen vamma merkitse itsessään mitään, vaan vamma on sosiaalinen erottuminen (eristyminen). Toiseksi vammalla on kaksoisrooli: se estää, mutta myös stimuloi etsimään korvaavia selviytymiskeinoja. Kulttuurinen kehitys on juuri se päävaikutusalue, jolla kompensaatio mahdollistuu (Veresov, 1998, 98). Kolmanneksi oppiminen perustuu merkkien, symbolien ja merkitysten ideaan. Merkkejä täytyy tuottaa lapselle ”keinotekoisesti”. Jos kuuro ei kuule sanaa, hän voi nähdä, ja sokea voi tuntea.

Vygotsky erottaa merkit ja signaalit toisistaan. Merkit ovat psykologisia työkaluja, jotka välittävät psykologisia funktioita. Käsitteet syntyvät kahta tietä, arkikäsitteinä ja teoreettisina käsitteinä. Arkikäsitteet syntyvät spontaanisti toiminnassa ja teoreettiset käsitteet täytyy opettaa. Tähän liittyy aikaisemmin kuvattu henkilökohtaisen ja kulttuurisen mielekkyyden idea. Symbolit kantavat mielekkyyttä ja merkit merkityksiä. Näin merkitysten omaksuminen tapahtuu merkkien avulla ja mielekkyyden omaksuminen symbolien avulla. Merkkien käyttö avaa lapselle sosiaalisen kokemuksen ja symbolien käyttö luo psykologiset olosuhteet inhimillisten arvojen maailmaan. (Hakkarainen & Veresov 1998, 459–461.)

Hakkaraisen (2002, 69) mukaan koulunaloitusvaiheen oppimisvalmiuksista nousevat kaikkein olennaisimmiksi ja keskeisimmiksi motivaatio ja vuorovaikutuksen laadullinen muutos. Huomion kohteena ovat lapsen persoonallisuuden piirteet konkreettisten taitojen sijasta. Motivaation alueelta erotetaan kahdentyyppisiä valmiuksia. Ensinnäkin sosiaaliset oppimisen motiivit liittyvät lasten pyrkimykseen olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja saada kokea heidän arvostustaan, jolloin lapsi saavuttaa sosiaalisen aseman koululaisena. Toiseksi välittömästi oppimiseen liittyvät motiivit näkyvät lasten tiedonhaluna, ponnistelun tarpeena sekä haluna oppia uutta. Näin syntyy ”koululaisen sisäinen asema eli sisäinen positio”. (Hakkarainen 2002, 69.) Vuorovaikutuksen laadullinen muutos tarkoittaa uudenlaista sosiaalisten suhteiden muodostamista. Lapsella ilmenee pyrkimys itsenäiseen toimintaan, jota ohjaa tahdonalaisuuden kehittymispyrkimys. Ensisijaisinta on suuntautuminen mielekkyyteen, jolloin lapsen toimintaa ohjaa ennen kaikkea sisäinen maailma. (Hakkarainen 2002, 44, 45.)

3.5 Kouluvalmiuden dynaaminen tulkinta: yksilö kontekstissään

Tässä luvussa tarkastelen kouluvalmiuden yksilöllistä ja kontekstuaalista tulkintaa. Luon tämän luvun lopuksi yhteenvedon teoreettisista löydöistäni kouluvalmiuden tarkastelussa. Vaikka yksilöllistä tulkintaa onkin kritisoitu (mm. Hakka-

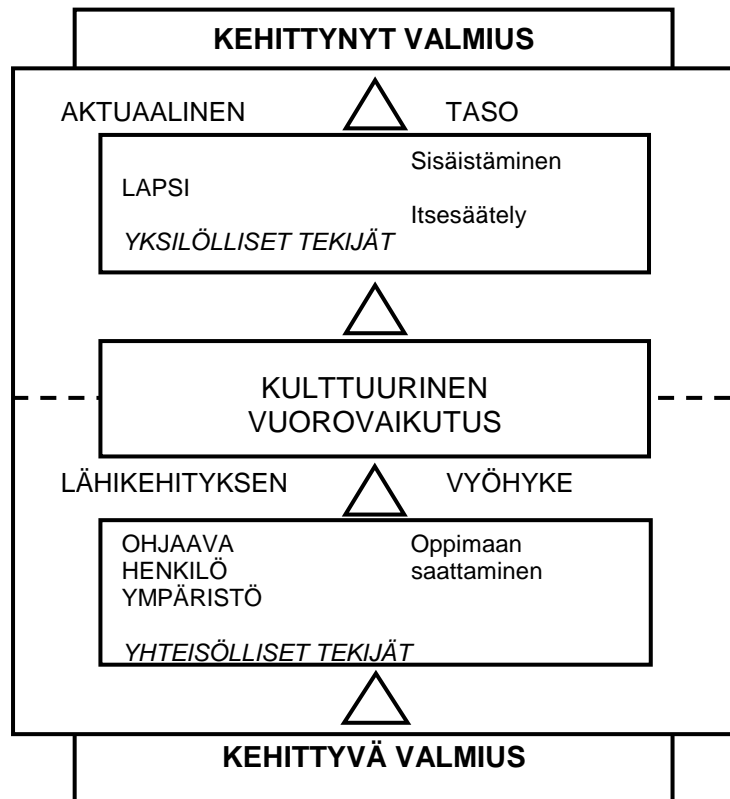
rainen 2002; Pihlaja 2003) ja sen riittämättömyys voidaan osoittaa, se on tuottanut runsaasti lasta koskevaa tutkimustietoa. Kouluvalmiuden tarkastelussa tarvitaan tutkimustietoa yksilöstä, mutta kontekstin huomioon ottaminen on välttämätöntä. Kouluvalmiudessa on kaikkiaan kyse lapsen laaja-alaisen toiminnan ja toimintaedellytysten tasosta hänen toimiessaan ympäristössään. Lapsen ainutkertaisessa persoonallisuudessa valmiuteen vaikuttaa olennaisesti kolme asiaa ja niiden yhteistoiminta: rakenteelliset ja fysiologiset muuttujat (fyysinen kompetenssi), psykologiset muuttujat (kognitiivinen kompetenssi) sekä sosiaalipsykologiset muuttujat (sosioemotionaalinen kompetenssi). Lisäksi oppimisvalmiuden kehittymistä edistää vuorovaikutus ja sen laatu, jonka sosiokulttuurinen ympäristö mahdollistaa.

Kouluvalmius on sekä kypsymisen että siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos, jota lapsen persoonalliset ja yksilölliset ominaisuudet säätelevät. Oppimis- ja kouluvalmius syntyy ennen kaikkea vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kouluvalmius ei ole lapsen ”sisällä” vain lapseen liittyvä ominaisuus, vaan se on kontekstisidonnainen ja vaihtelee tilanteesta toiseen. Oppimis- ja kouluvalmius on siten luonteeltaan dynaaminen ja muuttuva, ei staattinen.

Oppimisvalmiuden dynaamisesta luonteesta käsin oppimisvalmiudessa korostuu muutosprosessi, jossa voidaan erottaa kehittyvä (kypsyvä) valmius ja kehittynyt (kypsynyt) valmius, joka taas johtaa lapsen etsimään ja harjoittamaan uusia kehittyviä valmiuksia, osaamisensa uusia lähikehityksen alueita. Vygotskyn teoriaa hyödyntäen voidaan oppimisvalmiutta kuvata siten, että valmius ei ole staattinen tila vaan dynaaminen, jossa on valmiuden kehittyvä ja kehittynyt vaihe. Keskeistä siinä on lapsen yksilöllisten tekijöiden ja yhteisöllisten tekijöiden dynaaminen vuorovaikutus. Kuviossa 9 kuvaan Vygotskyn teoriaa soveltaen valmiuden dynaamisen kehittymisen. Lapsen kehityksen ja oppimisen perusta on lapsen ja kulttuuriympäristön vuorovaikutuksessa.

Lähikehityksen vyöhykkeen alkuvaiheessa lapsi suoriutuu tehtävistä aikuisen tuen turvin ja vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Oppimisvalmiuden käsittein kuvattuna kysymys on kehittyvästä valmiudesta. Sisäistämisprosessin kautta lapsi pyrkii itseohjautuvuuteen, jolloin hän kykenee itse ohjaamaan, suunnittelemaan ja tarkkailemaan toimintaansa. Lapsi siirtyy kehittyneen valmiuden kaudelle, jolloin hän selviytyy tehtävistä itsenäisesti.

Vygotskyn teoriaa tulkiten oppimis- ja kouluvalmius on ymmärrettävissä lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyväksi dynaamiseksi prosessiksi, jossa lapsen yksilölliset tekijät ja yhteisölliset tekijät ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja mahdollistavat lapsen kyvykkyyden esilletulon kontekstista käsin. Tiivistän kouluvalmiuden dynaamisen tulkinnan seuraavasti: *kouluvalmius on dynaaminen muutosprosessi kehittyvästä valmiudesta kehittyneeseen valmiuteen, jota lapsen yksilölliset ja yhteisölliset (kontekstuaaliset) tekijät säätelevät.*



KUVIO 9 Kouluvalmiuden dynaaminen tulkinta Vygotskya (1962; 1981) mukaillen

4 TUTKIMUS KOULUVALMIUDESTA JA POIKKEUKSELLISESTA KOULUNALOITUKSESTA

4.1 Tutkimuksen rakenne ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni liittyy tieteellisesti erityispedagogiikkaan ja kasvatustieteiden tasolla sekä varhaiskasvatukseen että perusopetukseen – täsmällisesti ottaen varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen nivelvaiheeseen. Lisäksi tutkimusaiheeni on tieteidenvälinen, sillä kasvatustieteen lisäksi se liittyy ainakin lääketieteeseen, psykologian, sosiologian, historian ja kulttuurin alaan. Varhaiskasvatusta ja koulua koskevaa tutkimusta löytyy kasvatustieteen alalta runsaasti, mutta varhaiskasvatukseen ja koulun nivelvaiheeseen liittyvää tutkimusta on vähän ja nivelvaihetta koskevaa erityispedagogista tutkimusta sitäkin vähemmän. Erityispedagogiikan tieteenala on kaikkiaan tarkastellut kouluun liittyviä ilmiöitä enemmän kuin varhaiskasvatusta, ja varhaiskasvatuksen alueella on tutkittu enemmän varhaislapsuuteen liittyviä ilmiöitä (mm. Kovanen & Määttä 1997; Määttä 1999; Rantala 2002) kuin esiopetusikäisiä lapsia ja koulun nivelvaihetta (Pihlaja 2003, 17). Tämän tutkimuksen ilmiöt ovat kahden erilaisen kasvatuksen kulttuurin, varhaiskasvatuksen ja koulun kohtaamisen, vähemmän tutkittua aluetta erityispedagogiikassa. Erityispedagogiikan substanssien näkökulmasta tämä tutkimus asettuu lähinnä oppimisvaikeuksia koskevien tutkimusten joukkoon.

Väitöskirjassani on kaksi pääteemaa: kouluvalmius ja poikkeuksellinen koulunaloitus (koululykkäys ja koulunaloituksen varhentaminen), joita selvitetään kahdesta näkökulmasta. Näkökulmat ovat kouluvalmiuden historiallinen traditio sekä kriittinen näkökulma kouluvalmiustraditioon sosiaalisen konstruktionismin valossa. Tutkimustehtävät muotoutuvat niistä käsin. Ensimmäisenä tehtävänä on selvittää poikkeuksellisen koulunaloituksen traditio ja käytännöt. Siihen tehtävään vastaan tutkimuksen ensimmäisessä osassa. Ensimmäisen osan konkreettisiksi tutkimustehtäviksi asetan 1) tarkastella koulua koskevan säädöspohjan ja aikaisemman tutkimustiedon (kirjallisuuden) avulla kouluvalmiuskäytäntöjen kehittymistä Suomessa ja 2) selvittää, millainen on poikkeuksellisesti koulunsa aloittaneiden ja traditionaalisen kouluvalmiuskäytännön läpikäyneiden lasten koulumenestys.

Toisena tehtävänä on tarkastella kouluvalmiusilmiötä ja poikkeuksellista koulunaloitusta kontekstuaalisen konstruktionismin valossa. Siinä selvitän, mitä koulunaloituksen sosiaalisessa kontekstissa todella merkityksellistetään eli mitä on kouluvalmiuspuhe. Sitä tarkastelen kahdesta näkökulmasta: virallisen kouluvalmiuspuheen (doksan) ja ei-virallisen kouluvalmiuspuheen eli perhehaastatteluissa tuotetun puheen kautta. Virallinen kouluvalmiuspuhe on legitimoitu lausuntokäytännössä, ja analysoin myös viranomaisten kouluvalmiudesta kirjoittamia lausuntoja. Ei-virallinen kouluvalmiuspuhe käsittää perhehaastattelut (vanhemmat ja lapset), joissa haastattelemani ihmiset ovat kokeneet lapsen kouluvalmiuden arvioinnin ja lapsen (poikkeuksellisen) koulunaloituksen. Niiden tuloksena vastaan tutkimuksen toisen osan tärkeimpään tutkimustehtävään: millaisia ovat kouluvalmiuden diskurssit? Siinä konstruoin kuvan kouluvalmiudesta, poikkeuksellisesta koulunaloituksesta sekä koulunsa aloittavasta lapsesta. Samalla muodostuu kuva myös koulunaloituskäytäntöjen kehittämistarpeista. Näihin tutkimustehtäviin vastaan tutkimuksen toisessa osassa. Tiivistettynä tutkimustehtävien pääteemat ja niistä jäsenytyvät tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

I Kouluvalmiuden traditio

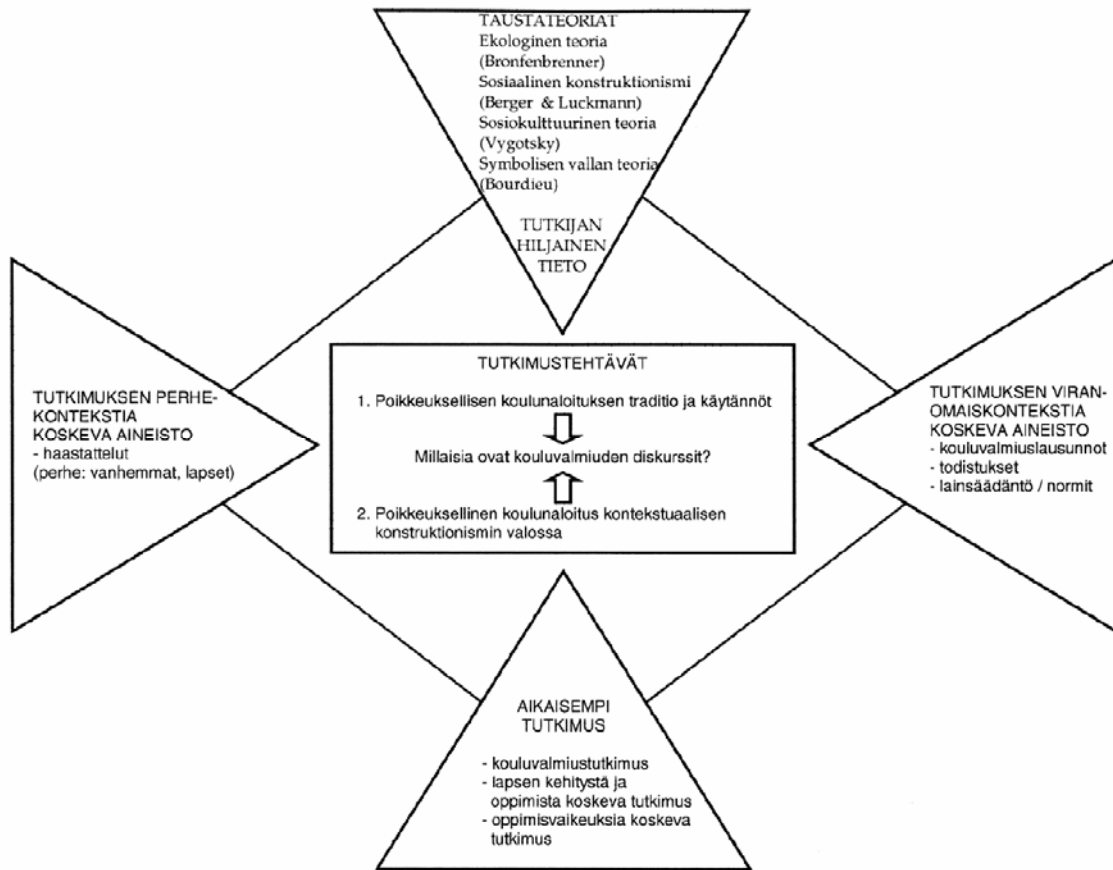
- 1.1 Millaiseksi kouluvalmiuden ja poikkeuksellisen koulunaloituksen traditio on muotoutunut?
- 1.2 Millainen on poikkeuksellisesti koulunsa aloittaneiden lasten koulumestys?

II Poikkeuksellinen koulunaloitus kontekstuaalisen konstruktionismin valossa

- 2.1 Millaisia ovat kouluvalmiuden viralliset diskurssit: doksa?
 - 2.1.1 Millaiset teoreettiset lähestymistavat ohjaavat lausuntojen kielenkäyttöä?
 - 2.1.2 Millaiset retoriset keinot ohjaavat lausuntojen kieltä ja mitä seurauksia niistä on?
 - 2.1.3 Millaisia representaatioita koulunsa aloittavasta lapsesta lausunnoissa luodaan sekä millaisia lapsi- ja lapsuuskuvia niihin sisältyy?
- 2.2 Millaiset diskurssit ohjaavat perheiden kouluvalmiuspuhetta?
 - 2.2.1 Millaisia representaatioita kouluvalmiudesta ja lapsen koulunaloituksesta perheissä luodaan?
 - 2.2.2 Mikä on lapsen oma ääni kouluvalmiusasioissa?

Tutkimus jakaantuu myös rakenteellisesti kahteen pääosaan, jotka noudattelevat tutkimustehtäviä. Ensimmäisessä osassa kuvaan kouluvalmiuden tradition eli sen, "miten maailma on", ja toisessa osassa kuvaan kouluvalmiutta sosiaalisen konstruktionismin valossa ja kysyn: "Onko maailma sittenkään niin kuin on uskottu?" Tutkimuksen kokonaisuus eli tutkimustehtävää edesauttavat tekijät – taustafilosofia ja -teoriat, aikaisemmat tutkimukset sekä tutkimusaineistot – on kuvattu kuviossa 10. Ajatukseni tutkimuksen rakenteessa ja tutkimustehtävien asettamisessa oli, että selvittämällä poikkeuksellisen koulunaloituksen käytännöt ja historia voidaan ymmärtää niitä puhetapoja, joita poikkeuksellisesta koulunaloituksesta käy-

tetään, ja sitä kautta on mahdollista osoittaa keskeiset koulunaloituskäytäntöjen kehittämistarpeet. Sama näkemys historian ja tradition merkityksestä sisältyy käyttämäni Bourdieun symbolisen pääoman (vallan) teoriaan (1977; 1998; myös Siisiäinen 2004) kuin myös Bergerin ja Luckmannin (1966; 1994) käsityksiin sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta.



KUVIO 10 Tutkimuksen yleiskuva eli tutkimustehtävien ratkaisemiseen tähtäävät tekijät: taustafilosofia ja -teoriat, aikaisemmat tutkimukset sekä tutkimusaineistot

4.2 Tutkimuksen taustasitoumukset ja tutkimuksen tieteenteoreettinen aseointi

Tieteen teorian tarkastelun tavoitteena on antaa aineksia tutkimuksen tieteenteoreettisen paikan määrittämistä varten ja välittää lukijalle tutkijan oletukset tiedon luonteesta ja saavuttamisen mahdollisuuksista. Tieteenfilosofiassa on ollut tavoitteena määrittellä perinteellistä teorian käsitettä laajempia käsitteellisiä yksiköitä, joissa otetaan huomioon teorianmuodostuksen koulukuntarakenne ja ajallinen jatkuvuus (Niiniluoto 1980, 247). Siihen on pyritty vastaamaan Kuhnin (1962) esittämän paradigman käsitteen avulla. Cuban ja Lincolnin (1994, 107) mukaan paradigman muodostavat ne maailmankuvaa määrittävät, perustavanlaatuiset uskomukset, jotka ovat tutkijan todellisuuden- ja tiedonkäsityksen taustalla. Paradig-

moihin sisältyvät oletukset sosiaalisesta maailmasta ja siitä, kuinka tiedettä tulisi toteuttaa, sekä siitä, millaisia ovat sisällöltään legitiimit probleemat, ratkaisut sekä todentamisen kriteerit (Kuitunen 1996, 11).

Viime vuosiin asti on sosiaali- ja käyttäytymistieteissä käyty kiistaa kahden pääparadigman, kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen, paremmuudesta. Nyt on tullut kolmannen pääparadigman, *mixed methods research* -paradigman aika (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 14). Tutkimusparadigmalla ymmärretään silloin koko sitä ole- tusten ja käytäntöjen joukkoa, joka tutkimukseen liitetään, eikä vain yhteen teori- aan liittyvää abstraktien käsitteiden järjestelmää (Kuitunen 1996, 15). Kolmatta pa- radigmaa käsittelevää kirjallisuutta on viime vuosina alettu julkaista lisääntyvässä määrin (mm. Creswell 2003; Johnson & Onwuegbuzie 2004; Johnson & Cristensen 2004; Tashakkori & Teddlie 1998; 2003).

Seuraavat kuvaukseni kolmannen paradigman luonteesta ovat myös tämän tutkimuksen tyypillisimmät paradigmaa koskevat ominaisuudet. Kolmannen pa- radigman ydin on metodologinen moninaisuus ja elektisyys, jossa hyödynnetään sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Samalla se tarjoaa siltaa paradigmojen väliseen kiistelyyn. (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 14- 26.) Kolmas paradigma on pragmatismiin (Peirce 1878; James 1907, 1995; Dewey 1920; 1948) ulottuvien filosofisten juuriensa vuoksi käyttökelpoinen tarkasteltaessa käytännön kentästä nousevia kasvatustieteen tutkimuskysymyksiä (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 15, 24). Mixed methods -tutkimuksessa on keskeistä, että tut- kimusmenetelmät valitaan palvelemaan pragmaattisesti tutkimuskysymysten rat- kaisemista. Olennaista ei ole sitoutuminen yhden paradigman puhtasoppisuuteen. Sosiaali- ja käyttäytymistieteissä kaikille tutkimuksille yhteinen päämäärä on ihmi- sen ymmärtäminen (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 15 de Jongiin 2003 viitaten). Tässä tutkimuksessa päämäärään pyrkiminen merkitsee holistista näkökulmaa ihmiseen aikomuksineen, kokemuksineen, asenteineen ja kulttuureineen.

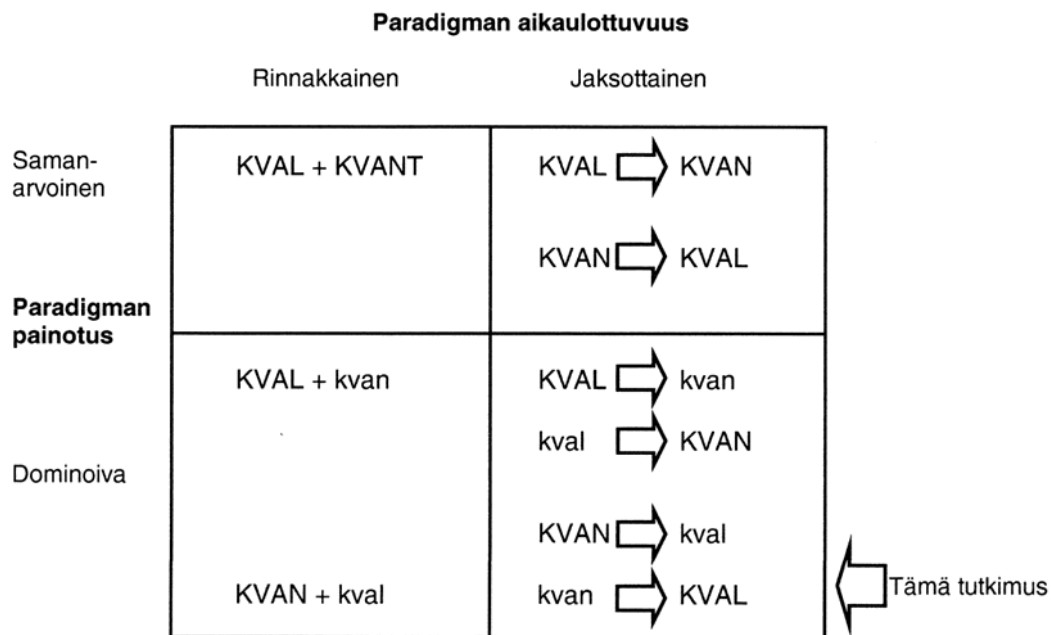
Paradigmojen yhdistelemisen puolesta on puhuttu jo ennen nykyistä "uutta aaltoa". Evertson ja Green (1986) ehdottavat vaihtoehtoisten valintojen linjaa (elec- tism, mixed strategy), jolloin kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia lähestymistapoja yh- distetään siten, että ne parhaiten palvelevat kyseessä olevaa tapausta. Brannen (1992, 3–38) puhuu erityisen voimakkaasti kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutki- muksen yhteen sovittamisesta. Myös Howe (1992, 236–256) ehdottaa, että pitäisi jo nähdä kvalitatiivis-kvantitatiivisen debatin yli.

Tässä tutkimuksessa paradigmojen yhteen sovittaminen tarkoittaa ennen kaikkea sellaista tutkimusmetodologiaa, jossa kvantitatiivista ja kvalitatiivista ana- lyysimenetelmää käytetään samassa tutkimuksessa. Analysoin ensimmäisen osan koulumenestystä tilastollisen menetelmän, parittaisen t-testin avulla. Lisäksi toi- sessa osassa käytän lausuntoaineiston analyysissä apuna kvantifioivaa sisällön analyysiä. Metodologialla tarkoitan kokonaisuudessaan tutkimusvälineiden eli metodien käyttöä, jolla pyrin saavuttamaan asettamani tutkimuspäämäärät. Meto- dologia on oppi tieteen järkeivistä menetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 11).

Kolmannelta paradigmasta ja tavasta yhdistellä kvalitatiivisen ja kvantitatiiv- isen tutkimusotteen metodologiaa on esitetty ja käytetty muun muassa termejä *mixed research*, *integrative research* ja *mixed methods* (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 24). Tässä tutkimuksessa puhun kolmannelta paradigmasta ja mixed methods -

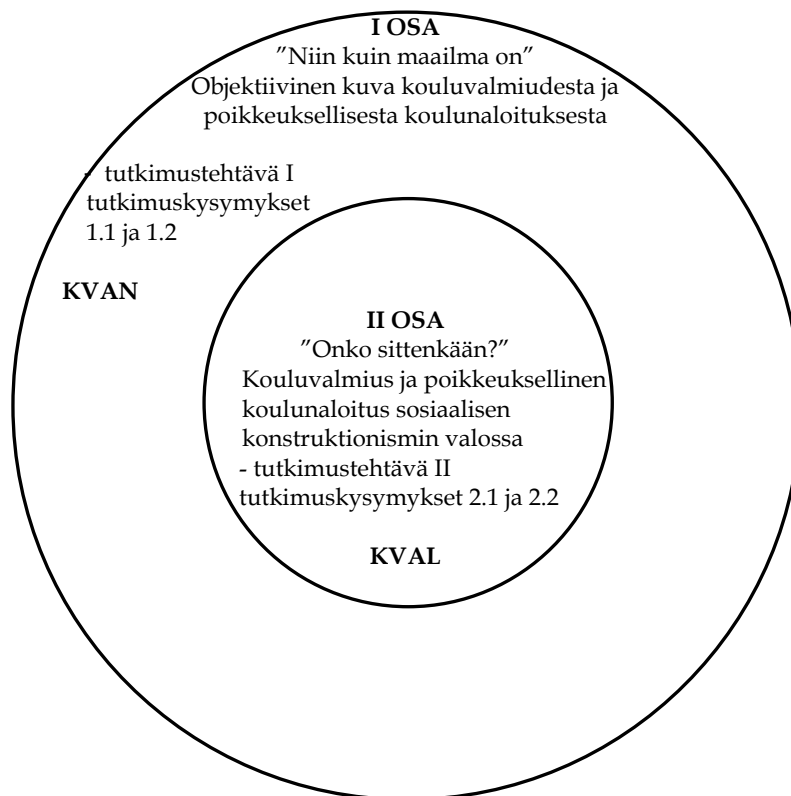
tutkimuksesta sekä elektisestä tutkimusotteesta tarkoittaessani kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen yhdistelevää käyttöä. Johnson ja Onwuegbuzie (2004, 24) esittävät havainnollisen nelikenttämallin, jossa kuvataan mixed methods -tutkimuksen käytön mahdollisuuksia samassa tutkimuksessa. Nelikentän ulottuvuuksina ovat kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen rinnakkainen tai jaksottainen (peräkkäinen) esiintyminen tutkimuksessa. Toisena ulottuvuutena on tutkimusotteen hallitsevuus tutkimuksessa.

Tämä tutkimus sijoittuu Johnsonin ja Onwuegbuzien esittämän nelikentän (2004, 22) oikean alalohkon alempaan osaan. Se merkitsee, että tutkimuksen ensimmäisen osan kvantitatiivisesta vähemmän hallitsevasta ja tutkimusta täydentävästä osasta tullaan tutkimuksen edessä tutkimusta kokonaisvaltaisesti hallitsevaan kvalitatiiviseen tutkimusosaan ja -otteeseen (kuvio 11). Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen rinnakkaista elämää on tutkimuksen menetelmissä siltä osin, että käytän lausuntoaineiston analyysissä dominoivasti kvalitatiivista diskurssianalyysiä mutta apuna kvantifioivaa sisällön analyysiä.



KUVIO 11 Mixed methods -tutkimuksen nelikenttämalli Johnsonin ja Onwuegbuzien (2004, 22) mukaan

Sen lisäksi, että tämä tutkimus löytää paikkansa edellä kuvatulla tavalla mixed methods -tutkimusten joukossa, näkisin tämän tutkimuksen olevan kerroksellinen. Se tarkoittaa, että tutkimuksen uloin ja näkyvin "kuoriosa" esittää tutkittavan ilmiön "niin kuin maailma on" ja tutkimuksen sisempi osa on "konstruktiivinen" eli sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuva. Tutkimuksen uloin kuoriosa avaa tutkimuksen sisemmälle ja tutkimustehtävien näkökulmasta olennaisemmalle osalle tutkimuskontekstin. Seuraava kuvio (12) esittää tämän tutkimuksen kerroksellisuutta kolmannen paradigman viitekehyksessä.



KUVIO 12 Tutkimuksen kerroksellinen rakenne kolmannen paradigman viitekehyksessä

Tässä tutkimuksessa katsoin järkeviksi menetelmiksi sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen menetelmän. Menetelmien valinta liittyy tutkimuksen kokonaisuuteen, sen rakenteeseen ja tehtävään. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa (kouluvalmiuden traditio) kuvaan kouluvalmiutta sen traditionaalisen perinteen näkökulmasta eli kouluvalmiuskäytäntöjen totuutta. Selvitän poikkeuksellisesti koulunsa aloittaneiden koulumenestystä tilastollisin menetelmin, kvantitatiivisesti mitaten. Tilastollisena menetelmänä käytän keskiarvojen vertailua. Kvantitatiivinen analyysi täsmentää kvalitatiivista analyysiä (ks. Ferguson, Ferguson & Taylor 1992). Monimetodinen tutkimusote tuntui soveltuvan tämän tutkimuksen luonteeseen.

Tässä tutkimuksessa käsitellään monenlaisia "tapauksia", ja siinä on tapaus-tutkimuksen piirteitä. Tutkimuksen informanteina ovat tapaukset – perheet ja lapset – ja siinä käytetään myös tapauksia koskevia lausuntoja. Lisäksi tutkittavat ilmiöt (kouluvalmius ja poikkeuksellinen koulunaloitus) ovat tapauksia koulunaloituksen kentässä. Tapaus-tutkimusta on tehty ja voidaan tehdä sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Stake (1994, 236) toteaa, että toiset tapaus-tutkimukset ovat kvalitatiivisia ja toiset eivät. Tapauksen luonnetta voidaan tutkia monella tavalla ja menetelmällä tutkimustehtävästä käsin.

Tutkimuksen toisessa osassa (Onko sittenkään? – kouluvalmius sosiaalisen konstruktionismin silmin) tarkastelen kriittisesti koululykkäyskäytäntöjen totuusarvoa. Tutkimuksen pluralistista luonnetta kuvaa myös kriittisen teorian mukaan tuleminen. Positiivistisen teorian objektiivista (tämän tutkimuksen I osa) ja tulkinnallisen teorian subjektiivista lähestymistapaa (tämän tutkimuksen II osa) välittää kriittinen teoria. Sen juuret ovat Saksassa 1920-luvulla syntyneessä ns.

Frankfurtin koulukunnassa. Saksalainen Habermas (1971) liitetään voimakkaimmin kriittisen teorian kehittäjiin. Kriittinen yhteiskuntatiede on luonteeltaan empiristä ja konstruktivistista. Oletamus on, että kaikkiin yhteiskuntajärjestyksen muotoihin sisältyy dominanssia ja että kriittis-emansipatorinen intressi tähtää epäkohdien osoittamiseen ja dominanssista vapautumiseen.

Tutkimuksen toisen osan analyysikeinona käytän sosiaaliseen konstruktio- nismiin pohjautuvaa diskurssianalyysiä, jota käsittelen myöhemmin tarkemmin. Tutkittavana on kummassakin tutkimuksen osassa kouluvalmiusilmiö ja poikkeuksellisen koulunaloituksen ilmiö. Tutkijana olen ”tee se itse -asiantuntija”, ja menetelmäni ovat sukeutuneet vähitellen. Kiviniemi (2001, 75) siteeraa Lincolnia ja Cubaa (1985) todeten, että tutkija on pääasiallinen tutkimusväline (human instrument), jonka välityksellä tietoa tutkimuskohteesta syntyy. Todellisuuden nähdään muotoutuvan ihmisten havaintojen ja heidän havaintoihinsa liittyvien tulkintojen, konstruktoiden, kautta. Näin ollen ”aineistosta on noussut asioita” vain minun nostaminani, konstruoiminani ja tulkitseminani. Ei ole olemassa absoluuttista, kaikille yhteistä todellisuutta, vaan kyse on meidän subjektiivisesta tulkinnastamme, jolloin jo käsitteet ”fysikaalinen” ja ”maailma” ovat sosiaalisesti konstruoituja (Hirsjärvi & Hurme 2001, 17).

Päätelyn logiikaltaan tämä tutkimus on abduktiivinen. Se tarkoittaa tieteellisen päätelyn logiikkaa, jonka mukaan teorian muodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka (Aittola 1992, 18–19; myös Alasuutari 1994; 1996; Tuomi & Sarajärvi 2003, 97). Tällaisena johtoajatukse- na toimii usein jokin teoria. Aittolan (1992, 18–19) mukaan abduktiiviseksi päätte- lyksi voidaan kutsua Peircen (1960) logiikkaa myötäilevää tutkimustapaa, jossa havaintojen tekemistä ohjaa tietty regulatiivinen idea. Tässä tutkimuksessa empirisen haastatteluaineiston analyysiä ja erilaisista teoreettisista näkökulmista tehtä- viä teoreettisia johtopäätöksiä on suunnannut Bourdieun (1990) tapa käyttää em- piiristä havaintoaineistoa diskursiivisesti sekä hänen teoriansa symbolisesta vallas- ta. Symbolisen vallan teoriaan sisältyvä doksan käsite oli hyvä työkalu aineiston jäsentämisessä. Bourdie on pyrkinyt yhdistämään erilaisia teoreettisia näkökulmia ja konstruoimaan niistä oman teoreettisen näkökulmansa tutkittaviin asioihin (Ait- tola 1992, 20). Grönforsin viitaten (1985, 22–36) totean, että olen nähnyt tämän tut- kimuksen päättelyprosessina, jossa induktio ja deduktio vuorottelevat johtopäätös- ten muodostamisessa. Tematisoinnin perustana on teoreettinen refleksio, jossa ta- pahtuneet muutokset otetaan teoreettisesti ja käsitteellisesti haltuun, jotta niistä voidaan luoda tietty käsitteellinen malli (myös Kaipio 1995, 8). Teoreettisen reflek- sion myötä syntynyt käsitteellinen malli projisoidaan tutkimuskohteena olevaan todellisuuteen ja sitä verrataan tutkimuskohteesta saatuihin havaintoihin (Aittola 1992).

Eskolan esittämä jaottelu analyysitavoista on mielestäni toimiva: analyysi voi olla aineistolähtöinen, teorialähtöinen tai teoriasidonnainen. Aineistolähtöinen pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden, ja sen avainajatus on, ettei ohjaavaa etukäteisteoriaa ole. Teorialähtöinen analyysi taas on luonnontie- teellisen tutkimuksen perinteinen analyysimalli, joka nojaa tiettyyn teoriaan. Ai- neiston analyysiä ohjaa valmis, aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. Tässä tutkimuksessa päätelyn logiikkaa on ohjannut lähinnä teoriasidonnaiseen analyy-

siin perustuva abduktiivinen päättely. Ajatteluprosessissani ovat vaihdelleet ai-neistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit kuten Bourdieun symbolisen vallan teoria. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95–102.) Olen pyrkinyt yhdistelemään näitä toi-siinsa. Näin muodoin katson, että päättelyn logiikassa on teoriasidonnaisen ana-lyysin ainekset. En ole välttynyt etukäteen tulevilta johtoajatuksilta.

Seuraavaksi tiivistän vielä tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia näke-myksiäni. Ontologialla ymmärrän olemisen tapaa koskevia kysymyksiä, laadulli-nessa tutkimuksessa ihmiskäsityksen tulkintaa, ja epistemologialla tietämisen mahdollisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2003, 12). Kuten edellä esitin, tutkimus edus-taa kokonaisuudessaan *tulkinnallista eli fenomenologis-hermeneuttista paradigmaa*. Fenomenologis-hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen tekemisen kan-nalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Fenomenologi-sen tutkimuksen kohteena on elämismaailma. Lähtökohtani on, että ihmisten toi-minta on ainakin suurelta osin intentionaalista eli tarkoituksellista ja että ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. Merkitysteoria sisältää ajatuksen, että ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen ja merkitykset ovat subjekteja yhdis-täviä (intersubjektiivisia).

Pyrin tavoittamaan kouluvalmiuden ja poikkeuksellisen koulunaloitusilmiön erilaisia näkökulmia ja haastateltavien antamia merkityksiä enkä suinkaan etsi-mään yhtä ainoata totuutta tai osoittamaan, mikä puhetavoista tai kuvauksista on todempi kuin toinen. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tarpeena tulkita ja osata oivaltaa tavoittamani merkitykset (Juntunen & Mehtonen 1977, 126–127). Py-rin käsitteellistämään tutkimani ilmiön eli kokemuksen merkityksen. Toisin sano-teen jo tunnetun tiedetyksi (Laine 2001, 42–43; Tuomi & Sarajärvi 2003, 35). Hermeneutiikan kaksi muuta avainkäsitettä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Ymmärtäminen ei ala koskaan tyhjästä, vaan perustana on se, miten kohde ymmärretään ennestään (esiymmärrys). Kaikkiaan tämän tutkimuksen ontologis-sa lähtökohdissa hyväksyn ja tunnustan monien totuuksien olemassaolon. Totuu-det ovat sosiaalisia konstruktioita. Tästä syystä tutkimuksessa voidaan päätyä eri-laisiin johtopäätöksiin. Epistemologisesti konstruktivistisesti suuntautunut tutki-mus on subjektiivista.

4.3 Tutkimusaineisto ja tiedonantajat

Tutkimusaineistoni valitsin edustamaan niitä tahoja, joilla on legitiimi asema kou-luvalmiuskäytännöissä (normit, lausunnot ja perheiden eli huoltajien päätökset). Lisäksi aineiston valinta kohdistui käytäntöjen seuraukseen eli lasten koulumenes-tykseen (todistukset) ja kokemuksiin. Todistukset ovat samalla koulun antama ar-vio käytäntöjen tuloksellisuudesta.

Poikkeuksellista koulunaloitusta tutkiakseni hankin seuraavanlaisen tutki-musaineiston ja tiedonantajat. Ensimmäiseksi hankin tutkimuksen taustatiedoksi koululykkäystä koskevat ja varhennettua koulunaloitusta koskevat *tilastotiedot* val-takunnan, läänin ja kunnan tasolta. Valtakuntaa koskevat läänittäiset tilastotiedot hankin tilastokeskuksesta. Läänin sisäisen kuntia koskevan tiedon hankin kunnista

suoraan. Lääniksi valitsin silloisen Kuopion läänin, koska tarkempi kuntaa koskeva aineisto kuuluu kyseiseen lääniin. Tätä aineistoa käytin vain tutkimuksen taustatietona, en varsinaisena tutkimusaineistona. Valtakunnallinen lykkäyslasten määrä on vuosittain 2–3 prosenttia ikäluokasta. Siinä läänissä, johon tutkimuskunta kuuluu, lykkäysprosentti on vuosittain alle kaksi prosenttia, ja kunnan lykkäysprosentti on läänin keskitasoa, 1,6 prosenttia vuosittain. Seuraavaksi kuvaan varsinaiset tutkimusaineistot.

1) Kouluvalmiuden tradition kuvaamista varten hankin oppivelvollisuutta, kouluvalmiutta ja poikkeuksellista koulunaloitusta koskevan normi- eli säädöspohjan, joka käsittää koululait, kouluasetukset, komiteanmietinnöt sekä opetusministeriön työryhmämuistiot ja opetussuunnitelmat, yhteensä 30 asiakirjaa (liite 1).

2) Toisena tutkimusaineistona ovat *lausunnot* keskisuudessa kaupungissa vuosina 1974–1999 koululykkäystä saaneista ja varhennettuna koulunsa aloittaneista lapsista. Se on historiallinen aineisto, joka käsittää tiedot neljännesvuosisadan ajalta eli 25 vuoden ajalta. Käytännössä aikajakso käsittää peruskoulun ajan.

Koululykkäysaineisto

Kunnan koululautakunta on myöntänyt luvan koululykkäykseen yhteensä 41 lapselle. Koululykkäys on toteutunut kaikkiaan 38 tapauksessa, sillä kaksi lasta aloitti kuitenkin koulunsa seitsenvuotiaana. Tässä tutkimuksessa lykkäystapausten määräksi lasketaan kaikki koululautakunnan myöntämät luvat, ja aineistossa hyödynnetään niihin liittyviä asiakirjoja ja lausuntoja. Lykkäystapaukset ajoittuvat 25 kouluvuoden ajalle, ja niiden sijoittumista tutkimusjaksolle tarkastellaan lähemmin tulosten yhteydessä.

Vuosittain koululykkäyksiä on ollut keskimäärin yhdestä kahteen prosenttia (ka = 1,6 prosenttia ikäluokasta). Valtaosa koululykkäystä saaneista on poikia. Tarkasti ottaen määrät ovat seuraavat: poikia 34 ja tyttöjä 7. Koululykkäyslausunnon kirjoittajina ovat valtaosin olleet psykologit (30). Noin neljänneksen lausunnoista ovat kirjoittaneet lääkärit (13): erikoislääkärit (6) tai yleislääkärit (7). Viidellä lapsella oli sekä psykologin että lääkärin lausunto, yhdellä psykologin ja puheterapeutin lausunto, ja neljällä lapsista ei ollut lausuntoa lainkaan, koska lupa koululykkäykseen perustui pelkästään vanhempien anomukseen.

Annettujen lausuntojen yhteismäärä on 43. Vaikka tutkimuksessa on yhteensä yksittäisiä lausuntoja enemmän kuin lapsia, yhdistän useamman lausunnon antajan informaation yhdeksi lykkäyslausunterusteeksi ja käsittelen sitä yhtenä kokonaislausuntona ja lykkäysperusteena. Lykkäysperusteena käsittelen myös vanhempien anomusta saada lapselleen koululykkäys, vaikka se ei olekaan varsinainen lausunto. Niissä tapauksissa koululautakunnan pöytäkirjaan on lykkäysperusteeksi kirjattu lasten ikä, koska kaikki lapset ovat syntyneet aivan vuoden lopussa, joulukuun viimeisinä päivinä. Se on koululautakunnan hyväksymä koululykkäyksen peruste. Jokaisella lapsella on koululautakunnan hyväksymä peruste koululykkäykseen.

Kun lykkäystapauksia tarkastellaan 25 vuoden historiallisena ajanjaksona, voidaan kiinnittää huomiota muutamiin lisäseikkoihin. Lykkäyslausunnon kirjoittajina psykologit ovat olleet mukana koko ajan. Psykologin lausuntoja ovat anta-

neet kasvatustieteiden psykologit. Kuvaavaa on, että aineiston sekä ensimmäinen että viimeinen lausunto on psykologin kirjoittama. Yleislääkärien antamia lausuntoja on eniten ajanjakson alkupuolella; yhteensä niitä on seitsemän. Yleislääkärien kirjoittamat lausunnot on kirjoittanut paikallinen terveyskeskuslääkäri. Erikoislääkärien lausuntoja on kuusi, ja niistä neljä on kirjoitettu vuoden 1994 jälkeen. Erikoislääkärien kirjoittamat lausunnot on kirjoittanut yliopistollisen keskussairaalan erikoislääkäri. Tarkastelujakson aikana lykkäyslausuntoja on siis pääsääntöisesti kirjoittanut psykologi. Erikoislääkärit ovat antaneet lausuntonsa niissä tapauksissa, jolloin lasta on tutkittu laajemmin. Yleislääkärien osuus lykkäyslausunnon kirjoittamisessa on vähentynyt tarkastelujakson kuluessa. Taulukkoon 3 on koottu lausunnot lausunnon kirjoittajien mukaan vuosina 1974–1998. Lisäksi liitteenä (2) on lykkäystapausten vuosittaiset frekvenssit sekä lykkäyslausuntojen antajat vuosittain tutkimusajanjakson aikana.

TAULUKKO 3 Tutkimuksen koululykkäyksen lausuntoaineisto 25 vuoden ajalta

| Lykkäyslapsi | | Lausunnon antaja tai lykkäysperuste | |
|--------------|----|-------------------------------------|----|
| Poika | 34 | | |
| Tyttö | 7 | | |
| | | PSYKOLOGI | 30 |
| | | LÄÄKÄRI | 13 |
| | | - yleislääkäri | 7 |
| | | - erikoislääkäri | 6 |
| | | Psykologi+lääkäri | 5 |
| | | Psykologi+puheterapeutti | 1 |
| | | EI LAUSUNTOA (vanhemmat, ikä) | 4 |
| YHTEENSÄ | 41 | YHTEENSÄ LAUSUNTOJA | 43 |

Varhennettuna eli kuusivuotiaana koulunsa aloittaneiden lausunnot (taulukko 4). Varhennettuna koulunkäynnin aloittaneita lapsia on yhteensä seitsemätoista (17), kolme poikaa ja neljätoista tyttöä. Näistä lapsista on annettu yhteensä 21 lausuntoa eli joillakin lapsilla on useampi lausunto. Neljällä lapsella on sekä lääkärin että psykologin kirjoittama lausunto, ja yhdellä lapsella on sekä yleislääkärien että erikoislääkärien kirjoittama lausunto. Yhdellä varhennettuna aloittaneella ei ole lausuntoa lainkaan. Käytän varhennettuna koulunsa aloittaneiden lasten lausuntojen informaatiota laadullisissa analyysissä lähinnä vertailuaineistona koululykkäystä saaneiden lasten lausuntoihin.

TAULUKKO 4 Varhennettuna eli kuusivuotiaana koulunsa aloittaneet

| Varhennettuna aloittanut | | Lausunnon antaja/ varhennusperuste | |
|--------------------------|----|---|----|
| Poika | 3 | | |
| Tyttö | 14 | | |
| | | PSYKOLOGI | 15 |
| | | LÄÄKÄRI | 6 |
| | | - Yleislääkäri | 5 |
| | | - Erikoislääkäri | 1 |
| | | Psykologi+lääkäri | 4 |
| | | Erikoislääkäri+yleislääkäri | 1 |
| | | EI LAUSUNTOA (koulunjohtajan päätös) | 1 |
| YHTEENSÄ | 17 | LAUSUNTOJA YHTEENSÄ | 21 |

3) Kolmantena aineistona tutkimuksessa ovat *koulutodistukset*. Tällä aineistolla selvitan poikkeuksellisesti koulunsa aloittaneiden lasten koulumenestystä. Vertaan poikkeuksellisesti koulunsa aloittaneiden oppilaiden koulumenestystä viimeisimmän koulutodistuksen arvosanojen perusteella heidän luokillaan olleiden kaikkien muiden oppilaiden menestykseen eri oppiaineissa sekä yhteensä kaikissa oppiaineissa. Koulutodistusaineisto sisältää kolme eri aineistoa. Yksi koulutodistusaineisto sisältää koululykkäyslaster arvioinnit (23) ja heidän luokkatoveriensä arvioinnit (455). Toinen aineisto sisältää varhennettuna koulunsa aloittaneiden arvioinnit (13) ja heidän luokkatovereidensa arvioinnit (263). Kolmas aineisto sisältää haastateltujen ja koululykkäystä saaneiden arvioinnit (8) sekä heidän luokallaan olleiden koulutovereiden kouluarvioinnit (160). Olen koontanut aineistot kolmeen taulukkoon (5,6,7) joista ilmenevät kouluarviointien määrät ja luokka-asteet.

TAULUKKO 5 Koulumenestysvertailussa mukana olevat oppilaat: koululykkäysaineisto

| Koulumenestysvertailussa mukana olevat | Pojat | Tytöt | Yhteensä |
|--|------------|------------|------------|
| Koululykkäyspäätös | 34 | 7 | 41 |
| Koululykkäys ei toteutunut | 2 | - | 2 |
| Siirtyi erityisluokalle | 9 | 3 | 12 |
| - mukautettuun | 9 | 1 | 10 |
| - harjaantumisopetukseen | - | 2 | 2 |
| Sanallinen arviointi (alkuopetus) | 2 | 2 | 4 |
| Koululykkäysoppilaiden arviointi | 21 | 2 | 23 |
| - 9. luokan päästötodistus | 15 | 2 | 17 |
| - 6. luokan kevättodistus | 1 | - | 1 |
| - 5. luokan kevättodistus | 1 | - | 1 |
| - 4. luokan kevättodistus | 1 | - | 1 |
| - 3. luokan kevättodistus | 3 | - | 3 |
| Koulutovereiden kouluarviointi | 228 | 227 | 455 |
| Kaikki vertailussa mukana olevat yht. | 249 | 229 | 478 |

TAULUKKO 6 Koulumenestysvertailussa mukana olevat oppilaat: varhennettuna koulunsa aloittaneiden aineisto

| Koulumenestysvertailussa olevat | Poikia | Tyttöjä | Yhteensä |
|---|------------|------------|------------|
| Varhennettuna koulunsa aloittaneet oppilaat | 3 | 14 | 17 |
| - Muuttanut paikkakunnalta | 1 | 3 | 4 |
| Varhennettuna aloittaneiden kouluarviointi | 2 | 11 | 13 |
| - 9. luokan päästötodistus | 2 | 9 | 11 |
| - 7. luokan kevättodistus | - | 2 | 2 |
| - 4. luokan kevättodistus | - | 1 | 1 |
| Koulutoverien kouluarviointi | 120 | 143 | 263 |
| Kaikki vertailussa mukana olevat yht. | 122 | 154 | 276 |

TAULUKKO 7 Koulumenestysvertailussa mukana olevat oppilaat: haastatteluaineisto (lykkätyt)

| Koulumenestysvertailussa olevat oppilaat | Poikia | Tyttöjä | Yhteensä |
|--|----------|----------|------------|
| Koululykkäystä saaneet ja haastatellut oppilaat | 6 | 4 | 10 |
| - Siirtynyt luokkamuotoiseen erityisopetukseen | 2 | 2 | 4 |
| Kouluarviointi | 6 | 2 | 8 |
| - 5. luokan kevätarviointi | 4 | 2 | 6 |
| - 3. luokan kevätarviointi | 2 | - | 2 |
| Koulutoverien kouluarviointi | | | 160 |
| Kaikki vertailussa mukana olevat yht. | | | 168 |

4) Neljäntenä aineistona ovat *perheiden haastattelut* (taulukko 8). Tämä tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalla perheitä: vanhempia ja lapsia. Haasteltuja perheitä on yhteensä neljätoista. Perheiden haastatteluissa on mukana kolme tapausta, jotka sisältyvät myös edellä kuvattuun maaseutukaupungin lykkäyslausuntoaineistoon. Haastattelut nauhoitettiin, ja lisäksi haastattelutilanteesta kirjattiin lomakkeeseen haastatteluteemojen mukaisia asioita sekä havaintoja tilanteesta. Haastatteluja tarkennettiin myös puhelinhaastatteluilla. Kaikki nauhoitetut haastattelut litteroitiin heti haastattelun jälkeen.

Haastateltavat ja heidän valitsemisensä

Haastateltavat lapset ja perheet valittiin nykyisen Itä-Suomen läänin alueelta seuraavin perustein. Perheissä oli lapsi, joka oli aloittanut koulunkäyntinsä tavanomaista myöhemmin tai jonka koulunaloituksen lykkäystä oli ainakin harkittu. Tutkimukseen osallistuminen edellytti luonnollisesti perheiden omaa suostumusta ja halua osallistua. Perheiden haastatteluluvat sain pääasiallisesti koulupsykologien hankkimana ja osan hankin itse. Pääosassa perheistä oli vuonna 1986 syntynyt ja alla olevat kriteerit täyttävä lapsi. Joukossa oli myös kaksi lasta, jotka ovat syntyneet vuonna 1988. Olin valinnut heidät tutkimuksen teon aikana täydentämään aineistoa. He tuovat uutta tietoa aineistoon mm. sitä kautta, että he ovat olleet omassa ohjauksessani erityisopettajan työssäni.

Pyrin löytämään myös perheitä, joissa vastaavana vuonna olisi varhennettuna koulunsa aloittanut lapsi. Löysin yhden perheen ja haastattelin sen. Rajasin sen

kuitenkin raportoinnin ulkopuolelle sillä perusteella, ettei se lisää olennaista oppimisvaikeuksia koskevaa tietoa, johon tämä tutkimus tähtää.

Haastateltavien perheiden valintaperusteet:

1.a) Perheen lapsi on syntynyt vuonna 1986; hänen tavanomainen koulunaloittamisvuotensa olisi ollut 1993, mutta perhe on päätenyt koululykkäykseen. Näitä tapauksia on tutkimuksessa kahdeksan.

b) Perheen lapsi on syntynyt vuonna 1988; hänen tavanomainen koulunaloittamisvuotensa olisi ollut 1995, mutta perhe on päätenyt koululykkäykseen (täydennetty aineisto). Näitä tapauksia on kaksi.

2. a) Perheen lapsi on syntynyt vuonna 1986; perhe on harkinnut koululykkäystä, mutta päätenyt siihen, että lapsi aloitti koulun normaalisti vuonna 1993. Näitä tapauksia on tutkimuksessa kolme.

b) Perheen lapsi on syntynyt vuonna 1988; perhe on harkinnut koululykkäystä, mutta päätenyt siihen, että lapsi aloitti koulun normaalisti vuonna 1995 (täydennetty aineisto). Näitä tapauksia on yksi.

Kukin haastattelu kesti noin puolitoista tuntia. Haastattelun muoto sijoittuu teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastoon. Haastattelut muistuttivat välillä pikemminkin tutkimuskeskustelua (Holstein & Gubrium 1995; Kvale 1996) kuin haastattelua, koska haastattelu ja siihen osallistuminen sujuivat perheen ehdoilla. Tämä tarkoittaa ensiksikin sitä, että perhe ehdotti heille sopivaa haastatteluajankohtaa. Myös haastatteluun osallistuvien perheenjäsenten valintaan perhe vaikutti itse. Sovin haastattelut puhelimitse noin viikkoa tai kahta ennen haastattelua. Haastateltavat perheet tiesivät aiheen ja tiesivät sen koskevan heidän perhettään. Haastatteluihin osallistui koulunsa aloittava lapsi sekä vanhemmat yhdessä tai vain toinen vanhemmista perheen tilanteen mukaan. Joissakin haastatteluissa oli mukana myös sisaruksia. Toiseksi ”perheen ehdoilla” tarkoitti myös haastattelun kulkua ja etenemistä. En pitäytynyt tarkasti ennalta ajattelemassani haastattelu-rungossa vaan annoin myös haastateltavien kerronnan ohjata haastattelun kulkua. Käytössäni ovat myös haastattelemani perheiden lasten lausunnot ja koulutodistukset, jotka olen saanut suoraan perheiltä.

TAULUKKO 8 Haastatellut perheet

| | Poika | Tyttö | Yhteensä |
|--|-------|-------|----------|
| Perhe, jonka lapsi | | | |
| - on syntynyt v. 1986: koululykkäys | 4 | 4 | 8 |
| - on syntynyt v. 1988: koululykkäys | 2 | - | 2 |
| - on syntynyt v. 1986: ei koululykkäystä | 3 | - | 3 |
| - on syntynyt v. 1988: ei koululykkäystä | 1 | - | 1 |
| | | | 14 |

4.4 Aineiston hankinta ja aikataulu

Tutkimuksen suunnittelun alkuvaiheessa vuonna 1994 aloitin aineiston hankinnan kartoittamalla koululykkäysten määrää maassamme. Halusin saada viitekehysten koululykkäysilmiön laajuudesta. Hankin tilastokeskukselta koululykkäyksiä koskevat tilastotiedot lukuvuosilta 1984-85–1994-95 eli kymmenen vuoden ajalta. Niistä ilmeni koululykkäysten määrät silloisen läänijaon mukaisesti. Samaan aikaan hankin myös silloisen Kuopion läänin alueelta kustakin kunnasta lykkäystiedot lukuvuosilta 1988-89–1992-93 eli viiden vuoden ajalta. Kuntien tilasto koskee koko peruskoulun aikaa eli lukuvuosi 1974-75–1998-99. Olen seurannut koululykkäysten määrää myös myöhemmin vuosittain tilastojen avulla. Samaan aikaan hankin koulunaloituksen (kouluvalmiuden ja poikkeuksellisen koulunaloituksen) historiaa koskevan lainsäädännön ja muun säädöspohjan, jota ajantasaistin koko tutkimuksen ajan.

Tein perheiden ensimmäiset haastattelut keväällä ja kesällä 1994, kun lasten koululykkäysvuosi oli meneillään ja loppumassa tai kun ne lapset, joiden koulunalkua ei ollut lykätty, olivat ensimmäisellä luokalla. Kaksi aineiston täydennyshaastattelua tein vuonna 1996. Toinen lapsista oli aloittanut koulunsa lykättyinä vuonna 1996 ja oli haastatteluhetkellä ensimmäisellä luokalla. Toiselle oli suositeltu lykkäystä, mutta hän oli aloittanut koulunsa normaalisti 7-vuotiaana ja oli haastatteluhetkellä toisen luokan oppilas. Nauhoitin haastattelut ja sen jälkeen useiden kuuntelukertojen jälkeen litteroin ne.

Valitsin haastattelua varten tiettyjä laajoja teemoja, mutta annoin haastateltavan viedä haastattelua myös haluamaansa suuntaan. Valitsin teemahaastattelun, koska se vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 205). Teemahaastattelussa haastattelun aihepiiri on tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys eivät ole olennaisia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 204). Teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteesta. Tämän tutkimuksen teemahaastattelu oli lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto siitakin syystä, että haastatellessani tein muistiinpanoja myös kirjallisesti (haastattelurunko: liite 3). Tämän tutkimuksen haastatteluissa on tyypillisesti varsin ”vapaita kuvauksia” muun muassa omasta lapsesta. Kvalen (1996, 94–95) mukaan haastattelussa on otettava huomioon, mitä, miksi ja kuinka haastatellaan. Parhaiten tämän tutkimuksen haastattelun valintaa tiedonkeruun menetelmäksi kuvaa Kvalen (1996, 1) toteamus: *”Jos haluat tietää, miten ihmiset ymmärtävät maailmaansa ja elämäänsä, miksi et puhu heidän kanssaan.”* Niinpä minä puhuin perheiden kanssa.

Perheiden kanssa sovittiin, että voin tarkistaa asioita myös puhelimitse, mikäli se on tarpeellista. Muutamia tarkennuksia myös tein. Myös haastateltavat ottivat yhteyttä minuun haastattelujen välillä keskustellakseen lapsensa kouluasioista. Toisen haastattelun tein vuoden kuluttua eli vuoden 1995 kesällä, jolloin perheen lapsi oli käynyt vuoden koulua. Kolmas haastattelu ajoittui sitten vuoteen 1998, jolloin lapset kävivät neljättä peruskouluvuottaan. Kaikkiaan haastattelin perheet kolme kertaa.

Haastattelujen teemat on kuvattu liitteessä 3, ja kuvaukset lasten elämänvaiheista ennen koulua sekä vanhempien kuvaukset lapsestaan on koottu liitteeseen 7.

Koululyykkäystä ja koulunaloituksen varhennusta koskevan lausuntoaineiston hankin sekä vanhemmilta suoraan että koulutoimesta. Sain tutkimuskäyttöön kaikki lausunnot, joiden perusteella yhdessä maaseutukaupungissa peruskoulun aikana on lykätty tai aikaistettu koulunaloitusta. Niiden lausuntojen käyttöön, jotka koskevat lähinnä viimeisimpinä vuosina lykättyjä tai varhennettuna aloittaneita lapsia ja jotka ovat olleet ohjauksessani, olen hankkinut luvan suoraan vanhemmilta. Muita lausuntoja koskevan tutkimusluvan olen anonut koulutoimenjohtajalta (liite 4). Jokaisesta poikkeuksellisesta koulunaloituksesta on olemassa koululautakunnan antama erillinen päätös, koska koululain mukaan poikkeuksellista koulunaloitusta varten täytyy saada erillinen lupa, jota lapsen vanhemmat anovat opetuksen järjestäjältä.

Hankin haastateltavien lasten koulutodistusaineiston viimeisellä haastattelukerralla lapsen kotoa. Luokan vertailuaineiston sain koulusta anottuani siihen luvan. Vertailuaineisto on anonyymi siten, että oppilaiden nimet eivät ole todistuksessa näkyvissä, ainoastaan sukupuoli. Samoin sain kaikkien koululyykättyjen ja varhennettujen sekä heidän luokallaan olleiden oppilaiden koulutodistusaineiston anonyyminä. Taulukko 9 havainnollistaa tässä tutkimuksessa käytetyn aineistotyypin, aineiston hankinta-ajankohdan ja aineistojen määrät.

TAULUKKO 9 Tutkimusaineiston hankinnan ajankohta ja määrä

| | | AINEISTO |
|---|-----------|--|
| TAUSTATIEDOKSI: TILASTOTIEDOT POIKKEUKSELLISESTA KOULUNALOITUKSESTA | | 1993-2002 |
| 1. KOULUVALMIUDEN SÄÄDÖSPOHJA | 1994-2005 | Kouluvalmiutta ja oppivelvollisuutta koskevat lait, asetukset, komiteamietinnöt, OPM:n työryhmämuistiot, opetussuunnitelmat (liite 1) yhteensä 29 asiakirjaa |
| 2. LAUSUNTOAINEISTO | | |
| 2.1 Koululykkäyslausekunnat | 1997-99 | 43 lausuntoa |
| 2.2 Varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausekunnat | 1997-99 | 21 lausuntoa |
| 3. KOULUTODISTUKSET | | |
| 3.1 Koululykkäystä saaneiden arvioinnit | 2000 | 23 todistusta (numeroarviointi) |
| 3.2 Koululykkäystä saaneiden luokkatovereiden arvioinnit | 2000 | 455 todistusta (numeroarviointi) |
| 3.3 Varhennettuna koulunsa aloittaneiden arvioinnit | 2001 | 13 todistusta (numeroarviointi) |
| 3.4 Varhennettuna koulunsa aloittaneiden luokkatovereiden arvioinnit | 2001 | 263 todistusta (numeroarviointi) |
| 3.5 Haastateltujen koululykkäystä saaneiden arvioinnit | 1999 | 8 todistusta (numeroarviointi) |
| 3.6 Haastateltujen koululykkäystä saaneiden luokkatovereiden arvioinnit | 2001 | 139 todistusta |
| 4. HAASTATTELUAINEISTO | | |
| 4.1 Perheiden ensimmäinen haastattelu | 1994 | 11 perhettä Nauhoitteita 18 tuntia Litteroituna 107 sivua |
| 4.2 Perheiden toinen haastattelu | 1995 | 10 perhettä Nauhoitteita 15 tuntia Litteroituna 93,5 sivua |
| 4.3 Perheiden täydennyshaastattelu | 1996 | 3 perhettä Nauhoitteita 5 tuntia Litteroituna 38 sivua |
| 4.4 Perheiden kolmas haastattelu | 1998-1999 | 10 perhettä Nauhoitteita 17 tuntia Litteroituna 112 sivua |

4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Totuusteoreettinen lähtökohta

Esittelin tutkimukseni monimetodiseksi ja hallitsevasti laadulliseksi tutkimukseksi. Tarkastelen tässä tutkimustani laadullisen tutkimuksen kokonaisuudesta käsin. Kvalitatiivisen tutkimuksen omin luonne on tutkimuksen ainutkertaisuudessa ja dynaamisuudessa. Laadullista lähestymistapaa toteuttavan tutkijan käsitys maailmasta perustuu olettamukseen, että todellisuus on monikerroksinen mentaalisten konstruktioiden muodostama systeemi. Tällöin tutkimuksen luotettavuus ei ole arvioitavissa perinteisen validiteetin ja reliaaabeliuden käsittein. Isomorfinen vastaavuus tutkimustulosten ja todellisuuden välillä lienee laadullisen tutkimuksen kannalta mahdoton.

Kolmea totuusteoriaa – korrespondenssi- eli vastaavuusteoriaa, yhteensopivuusteoriaa ja pragmaattista teoriaa – verrattaessa on nähtävissä, että tämän tutkimuksen laadulliset löydökset ovat todennettavissa parhaiten yhteensopivuusteoriassa, mutta löytöjä arvioidessani en voinut kokonaan hylätä vastaavuusteoriaakaan. Vastaavuusteoria vertaa väitettä todellisuuteen, yhteensopivuusteoria edellyttää totena pidetyn asian sopivan yhteen aikaisemman tiedon kanssa, ja pragmaattinen teoria perustelee totuuden toiminnalla ja tekemisellä. (Kvale 1996, 238–239.) Riittävän kuvailun avulla pyrin antamaan lukijalle mahdollisuuden verrata materiaaliani todellisuuteen. Löydöt perustuvat havaintoihin, keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Vastaavuus- eli korrespondenssiteorian näkökulmasta todellisuuden määrittäminen tutkimieni ilmiöiden laajuuden vuoksi lienee mahdotonta, mutta lukijalla on mahdollisuus verrata materiaaliani todellisuuteen laajan kuvailuni avulla.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltava ”tutkimuksen kokonaisuudesta” käsin, jolloin painottuu tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus (koherenssi) (Tuomi & Sarajärvi 2003, 70–71, 135). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ydinkysymys on, miten voin vakuuttaa yleisöni tutkimuksen löytöjen arvosta. Tuolloin kysymyksenä on myös, mitä kaikkea tutkimusraporttiin tulee kirjoittaa, jotta se on luotettava. Lisäksi perustava kysymys liittyy tulkintaani: miten minä olen voinut ymmärtää toista? Tällöin keskeinen luotettavuuden kriteeri olen minä itse tutkijana. (Eskola & Suoranta 1998, 211–213.) Tutkimuksen kokonaisuus merkitsee minulle sitä, että en perustele tutkimuksen aineiston keruuta ja analyysiä irrallaan tutkimuksen ontologisista ja muista metodologisista lähtökohdista vaan yhdessä niiden kanssa. Tällöin myös kysymys mahdollisuudesta ymmärtää toista palautuu metodologisiin lähtökohtiin ja niiden mahdollisimman avoimeen aukikirjoittamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 70–71.)

Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuuden osoittaminen on kokonaisuus, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa eikä validiutta ja reliaaabeliutta voida tarkastella erillisinä kuten Syrjälä ja Numminen (1988, 145) toteavat. Lincolnin ja Cuban (1985, 296) mukaan sisäisen validiteetin osoittaminen tarkoittaa sitä, että tutkija pystyy mahdollisimman hyvin perustelemaan tutkimuksen kohteina olevien ”todellisuuksien” konstruktioiden ja alkuperäisten konstruktioiden keskinäisen vastaavuuden. Myös tutkimuksen tulokset ovat konstruktiota samoin kuin niistä tehtävät tulkinnatkin.

Itse asiassa kysymys on tulkintojen (tutkittavien) tulkinnasta (tutkijan). Pysin osoittamaan, että rekonstruktio tutkittavien todellisuusrekonstruktioista vastaavat tutkittavien alkuperäistä rekonstruktioita (Syrjäläinen 1992, 70).

Olen pyrkinyt valinnoillani tutkimuksen sisäiseen johdonmukaisuuteen, ja ajatukseni on, että tutkimuksen kaksi erilaista tarkastelutapaa täydentäisivät toisiaan ja rakentaisivat yhtenäistä ja johdonmukaista kuvaa kouluvalmiudesta ja poikkeuksellisesta koulunaloituksesta. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 124) puhuvat hyvän tutkimuksen kriteereistä ja katsovat, että tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, jopa elektisesti suuntautuneessa tutkimuksessa, on tärkeä hyvän tutkimuksen kriteeri. Tutkimusraportissa se konkretisoituu argumentaatiossa ja raportoinnissa, kuten siinä, miten ja millaisia lähteitä käytetään. Tässä tutkimuksessa lähteet voidaan jakaa karkeasti viiteen tyyppiin niiden argumentaatiotehtävän mukaan. Ensiksikin tutkimuksen lähteiden argumentaatiopohja koskee tutkimuksen johtavia teorioita (tässä tutkimuksessa ekologinen teoria, sosiaalinen konstruktionismi), toiseksi ihmiskäsitystä, arvopohjaa sekä oppimis- ja tiedonkäsitystä, kolmanneksi lapsen kehityksen, oppimisen, oppimisvalmiuden ja -vaikeuksien tutkimusta (atrisk), neljänneksi lainsäädäntöä ja normipohjaa sekä viidenneksi tutkimuksen tekemisen metodologiaa ja metodiikkaa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden jäsennyystapoja

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle on olemassa erilaisia jäsennyksiä (Cuba & Lincoln 1989; Lincoln & Cuba 1985; Strauss & Corbin 1996; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994; Tynjälä 1991). Cuban ja Lincolnin (1989) mukaan koko tutkimuksen arviointi on samalla luotettavuuden arviointia. Cuba ja Lincoln (1989, 233–245) esittävät, että ihmistieteellistä tutkimusprosessia voidaan arvioida kolmesta eri lähtökohdasta: uskottavuudesta, hermeneuttisen prosessin onnistuneisuudesta ja autenttisuuskriteeristä käsin. Autenttisuuteen sisältyy tutkimuksen etiikka. Tutkimusraporttiin voidaan vastaavasti soveltaa resonanssin, retoriikan ja hyödyn tai sovellettavuuden periaatteet. Sovellettavuudesta voidaan puhua myös hedelmällisyyden (Potter & Wetherell 1987) ja tuloksellisuuden (Eskola & Suoranta 1998, 223) käsittein. Luotettavuuden arviointikriteereinä Lincoln ja Cuba pitävät *vastaavuutta, siirrettävyyttä, tutkimustilanteen arviointia ja vahvistettavuutta* (Lincoln & Cuba 1985). Tynjälä (1991) sekä Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994) esittävät, että luotettavuutta voidaan arvioida seuraavien käsitteiden avulla: *vastaavuus* tai totuusarvo, *sovellettavuus* tai ulkoinen validiteetti, *pysyvyys* ja *neutraalius*.

Molemmissa jäsennyksissä esiintyy *vastaavuus*, jolla ymmärretään tutkimuksen löytöjen luotettavuutta ja uskottavuutta. Perinteinen tutkimus puhuu vastaavasti sisäisen validiteetin käsitteestä. *Siirrettävyydellä ja sovellettavuudella* tarkoitetaan, että löydöt voidaan siirtää uuteen kontekstiin ja että tutkimuksen löydöillä on sama merkitys myös siinä. Perinteisen tutkimuksen termin puhutaan lähinnä ulkoisesta validiteetista. *Vahvistettavuus ja neutraalius* vastaavat lähinnä tutkimuksen objektiivisuuden vaatimusta, jolloin tutkimuksen luotettavuuden kannalta erityisesti tutkijan subjektiviteetti on avattava lukijalle. Tynjälä (1991) pohtii pysyvyyttä ja esittää kysymyksen, onko reliabiliteetin arvioiminen ylipäänsä mahdollista, koska laadullisella tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia.

Tässä tutkimuksessa *pysyvyyden ja tutkimustilanteen arvioinnin* näkökulmasta haastatteluilla oli yhteinen ja suunniteltu runko, mutta laadullisen otteen mukaisesti annoin haasteltavien viedä keskustelua heille merkitykselliseen suuntaan. Tutkimustilanteen struktuuri oli sama, mutta sisältöjen annoin mukautua kontekstin mukaan. Perustelen seuraavaksi vielä lähemmin edellisten jäsenysten perusteella nimeämiäni tämän tutkimuksen luotettavuuskriteerejä. Lisäksi tarkastelen vielä tutkimuksen aika- ja kulttuurihistoriallisen näkökulman merkitystä ”tutkimuksen kokonaisuudelle” sekä tutkimuksen eettisiä perusteita.

Vastaavuus

Vastaavuudessa on kysymys tutkimuksen löytöjen luotettavuudesta ja uskottavuudesta. Perinteisessä tutkimuksen luotettavuuskriteeristöissä lähimpänä vastaavuuden käsitettä on sisäisen validiteetin käsite. Vastaavuutta parantaa tutkimuksessa muun muassa riittävän pitkäkestoinen aineistonkeruu, tarkka ja täsmällinen havainnointi sekä kenttämuistiinpanot. Lincolnin ja Cuban (1985; Tynjälä 1991) mukaan raakamateriaalin ja raportin vertailu, kollegoilta saatu palaute sekä ns. member checkit, haastateltujen tekemät tarkistukset, vahvistavat vastaavuutta. Tässä tutkimuksessa vastaavuutta varmistaa ensinnäkin se, että tunnen tutkimuskontekstin hyvin, jolloin esimerkiksi haastatteluissa käsitteiden käyttö ja valinta eivät tuottaneet ongelmia. Esiymmärrykseni turvin pystyin saamaan haastatteluista sujuvia ja toimivia. Haastattelin perheitä kolme kertaa eli hankin aineistoa riittävän pitkällä aikavälillä, jolloin minulla oli mahdollisuus tarkistaa asioita uudelleen ja näin parantaa vastaavuutta. Käytin member checkejä eli haastateltavat saivat tarkistaa tekemiäni tulkintoja.

Pyryn tutkimuksen vastaavuuteen myös triangulaation avulla, jota esittelen tarkemmin. Myös otantaperusteet voivat vahvistaa vastaavuutta. Valitsin haastateltavat erikokoisista kunnista ja keräsin lausuntoaaineiston kunnasta, jossa poikkeuksellisten koulunaloitusten määrä on maan keskitasoa (noin 2 %) ja jonka koko edustaa asukasmäärältään maamme keskikokoa. Aineiston analyysissä pyrin vahvistamaan vastaavuutta toistuvalla palaamisella raakamateriaaliin ja teettämällä member checkejä. Raportoinnissa pyrin osoittamaan vastaavuutta liittämällä raportointiin edustavia otteita.

Sovellettavuus

Sovellettavuus tai siirrettävyys merkitsee lähinnä sitä, miten kyseisen tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä muihin vastaaviin tutkimuskonteksteihin. Sovellettavuuden edellytyksinä on riittävän rikas aineiston, menetelmien ja analyysin toteuttamisen kuvailu. (Lincoln & Cuba 1985, 294–316.) Perinteisessä tutkimuksessa sovellettavuuden käsitettä on kuvattu ulkoisen validiteetin kriteerillä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt rikkaaseen ja laajaan kuvailuun luotettavuudenkin kustannuksella. Analyysissä olen pyrkinyt helpottamaan sovellettavuuden arviointia lukijalle tekemällä analyysistä asetelmia ja jäsenyksiä, joilla käsitteellinen yleistäminen mahdollistuu paremmin. Sovellettavuutta mahdollisesti parantaa lisäksi se, että dokumenttiaineisto kattaa kaikki poikkeuksellisen koulunaloituksen tapaukset 25 vuoden ajalta, jolloin ”sovellettavia tapauksia” on valikoitunut aineistoon edustavasti. Kunnan koko ja koululykkäysten määrä ovat maamme keskiarvoa.

Vahvistettavuus

Vahvistettavuus eli neutraalius vastaa lähinnä perinteisen kriteeristön objektiivisuutta. Kun määrittelin luvussa 2 tämän tutkimuksen tieteenfilosofisen paikan, olettamuksena oli, että laadullinen tutkimus on subjektiivista. Tutkijan tietoisuus omasta subjektiviteetistään ja sen vaikutuksista on välttämätöntä, ja siksi sen auki kirjoittaminen on tärkeä osa vahvistettavuutta. Siten annan lukijalle mahdollisuuden arvioida ja seurata analyysin ja johtopäätösten muodostumista. Kvalitatiivisen aineiston tulkinnassa tärkein instrumentti on tutkija itse ihmisenä ja sosiaalisena olentona. Tästä syystä laadullisessa aineistossa ei pyritäkään luonnontieteellistyyppiseen objektiivisuuteen. Toisin sanoen subjektiivisuus on pikemminkin kvalitatiivisen tutkimuksen voima kuin sen heikkous (Grant & Fine 1992, 433; Patton 1990, 54). Subjektiivisuus nähdään jopa välttämättömäksi. Se näkyy aiheen valinnassa, tiedon keräämisessä, analysoinnissa ja raportoinnissa. Tutkijan henkilökohtaisia kokemuksia pidetään tutkimuksen arvokkaana tutkimusmateriaalina. Ne auttavat aineiston tulkinnassa ja ennen kaikkea sen ymmärtämisessä. Seuraavassa kuvaan oman subjektiviteettini merkitystä tutkimukselle.

Subjektiviteetti

Siihen, että tutkija on lähellä tutkimiansa merkityssuhteiden kokonaisuutta, sisältyy myös riski. Vaarana on, että tutkija alkaa ymmärtää kohteensa sen mukaan, miten hän itse kokee ja ymmärtää asioita, jolloin ei päästä tutkimuskohteen ymmärtämiseen. Tutkimuskohde on aina toinen kuin tutkijaminä (Saarnivaara 1998, 10). Tutkijana olen pyrkinyt erottamaan tutkimuskohdetta koskevan tutkijaa koskevasta. Tutkijan ja kohteen merkitysmaailmat muistuttavat kylläkin toisiaan, mikä sekä helpottaa että johtaa harhaan ymmärtämistä. On syytä tarkastella omaa subjektiviteettiään ja ottaa refleksiivistä etäisyyttä, ettei jää subjektiviteettinsä vangiksi. Kokonaan tutkijan subjektiviteettiä ei voida eliminoida tiedosta (Saarnivaara 1998, 10). Diskurssianalyysin yhteydessä määrittelen ja tunnistan oman tutkijapositioni sekä tulkitsijaksi että asianajajaksi.

Tutkijan subjektiviteettini on ollut haastatteluissa alusta alkaen läsnä. Keskeinen eettinen lähtökohta on jo se, miten tutkimuskohdetta informoidaan tutkimuksen tarkoituksesta ja mitä ennakko-odotuksia on niin tutkijalla kuin tutkittavallakin. Tämän tutkimuksen tarkoitus kävi selville ensimmäisen puhelinoiton yhteydessä, jolloin sovin perheen kanssa haastattelusta. Kerroin haastateltavalle tekäväni tutkimusta lapsen koulunaloituksesta ja saaneeni perheneuvolan kautta alustavan luvan ottaa yhteyttä perheeseen. Haastatteluun suostumisessa ”esiluvan” kautta ei ollut ongelmia. Puhelinoittojen perusteella osasin odottaa yhteistyöhalukkaita perheitä, ja niin käytännössä olikin.

Kerroin kussakin haastattelupisteessä oman taustani sekä työelämässä, opiskelussa että tutkimuksen tekemisessä. Kokemukseni on, että minut otettiin vastaan uskottavana keskustelukumppanina. Oman aidon kiinnostukseni tutkittavaa asiaa kohtaan toin selkeästi esille. Saatoin käyttää esimerkiksi sanoja ”minua kiinnostaa kuulla”. Sanaton sopimus haastatteluun sitoutumisesta ja luottamuksesta sukeutui tutkijan ja tutkittavan välille vaivattomasti. Tätä edisti ilmeisesti molempien osapuolten tietoisuus siitä, että kummallakin on ”kiistaton” substanssi tutkittavasta asiasta. Tutkijan ja tutkittavan kohtaaminen ja erityisesti kohtaamisen alkuvaihe on

tärkeä hetki tutkimuksessa, koska tutkimus on tutkijan ja tutkittavan yhteistyön tulos. Heti haastattelun alussa oli tärkeää saada aikaan uskottavuuden, asialle vihkitymisen ja luottamuksen ilmapiiri. Niihin asioihin panostin kussakin haastattelussa.

Tutkittavan maailmaan pääsee vain tutkittavan avustuksella (Saarnivaara 1998). Molemmat, sekä tutkija että tutkittava, vaikuttavat toisiinsa. Dialogin rakentuminen oli keskeistä. Pyysin haastattelun alkuvaiheessa tutkittavan apua tyypillisesti muun muassa sanomalla ”Kerro siten kuin sinusta äitinä ja isänä tuntuu” tai kysymällä ”Mitä sinä isänä ja äitinä tästä ajattelet?”. Samalla viestitin haastateltaville heidän tärkeän ja arvostettavan asiantuntijaroolinsa vanhempina. Pyrin siihen, että haastateltava todella kokee, että hänellä on asiantuntevaa ja ainutkertaista kerrottavaa. Tutkittavan halua kertoa asioista tutkijaa hyödyttävällä tavalla kuvastaa esimerkiksi haastateltavien kommentti: ”Mitenkähän minä osaisin sitä kuvata?” Haastateltavat myös pyysivät minulta apua ja lisäinformaatiota kysymällä: ”Mitä sinä tuolla tarkoitat?”

Haastattelussa tuli myös esille, että perheet halusivat käyttää minun asiantuntemustani hyväksi oman lapsensa koulunaloituskysymyksessä. He kysyivät myös neuvoa ja mielipidettä oman lapsensa asioista. Minä olin aidosti mukana myös tässä keskustelussa ja välitin näin oman kiinnostukseni. Perhe halusi hyötyä haastattelijasta, ja se edisti yhteistä intressiä. Minä tutkijana tarvitsin apua perheeltä tiedonlähteinä, ja perheellä oli sama oikeus omassa asiassaan. Molemminpuolinen avuntarve edisti käsitystä, että meidän kannattaa puhua toisillemme. Koska tässä haastattelussa oli kysymys ennen kaikkea keskustelusta, niin pysyttelin haastatteluteemoissa melko väljästi. Halusin varmistaa myös sen, että haastateltavat saavat itse kertoa siitä, mikä heille koululykkäyksen ja koulunaloituksen ilmiössä on tärkeää.

Vaikka tavoitteena on mahdollisimman tasavertainen vuorovaikutus, silti tutkimuksen tekemiseen liittyy aina vallankäyttöä. Viime kädessä tutkija määrittelee temaattisen intressin ja tavan, jolla kohdataan (Saarnivaara 1998, 11). Tutkijana olen antanut lopulta myös äänen tutkittavien tarinoille kuten Hänninen (1999, 34) toteaa: ”Analysoitiinpa ja esitettiinpa aineistoa miten tahansa, tutkija valikoi ja pelkistää aineiston rikkautta. Tulkinnessa ja esityksessä on aina viime kädessä esillä tutkijan ääni, ja tämä on tärkeä tunnustaa.”

Tutkijana katson, että oma kokemukseni koululykkäysilmiön tuntemisessa on ollut välttämätön edellytys aineiston tulkinnessa. Tunnen koulunaloituksen ilmiön hyvin, koska olen toiminut sekä esiluokan opettajana että alkuopettajana ja lisäksi erityisopettajana esi- ja perusopetuksessa ja koulunaloitusratkaisut ovat olleet käytännön työtäni vuosikausia. Kahden lapsen äitinä olen käynyt koulunaloituskokemukset läpi myös kotona perheen kanssa, vaikkakaan minulla ei ole kokemusta koululykkäyksestä. Haastattelut, joita kutsuisin mielelläni keskusteluiksi, sujuivat perheissä luontevasti. Luontevaa keskustelua auttoi mahdollisesti se, että olen tottunut keskustelemaan perheiden kanssa työni kautta ja että yhteistyö perheiden kanssa on aina ollut minulle yksi mieluisimmista tehtävistä. Kontekstin tunteminen auttaa löytämään tutkimuksen kannalta olennaiset kysymykset. Syrjäläinen (1992, 70) muistuttaa kuitenkin osuvasti, että hengenheimolaisuus saattaa muuttua

myös tutkijan ongelmaksi. Se voi myös sokeuttaa havaintojen ja tulkintojen rakentamisessa, kuten Syrjäläinen sanoo. Tiedostin ongelman.

Selviöinä pidettyjen asioiden huomaamista ja kyseenalaistamista vahvistaa tässä tutkimuksessa se, että olen tutkimusaikanani toiminut opetustyön lisäksi opettajankouluttajan tehtävissä. Se on mielestäni auttanut katsomaan ja pohtimaan ilmiöitä monipuolisemmin ja avoimemmin (myös Sahlberg 1996, 165). Erittäin merkittävänä ajatteluni innoittajana sekä mahdollisuutena jakaa kokemuksia on ollut toistakymmentä vuotta jatkunut lastentarhanopettajien, luokanopettajien sekä erityisopettajien perus- ja täydennyskouluttajan työ. Kun tunnen tutkittavan ilmiön, minun on mahdollista paremmin ymmärtää siinä käytävää ”kielipeliä”. Pitkä kenttätökokemukseni on lisännyt ymmärtämystäni ja taitoani tehdä tulkintoja kontekstisidonnaisesti (Merriam 1998, 204). Kutsuisin sitä kyvyksi nähdä asioiden välisiä merkitysverkkoja.

Tämän työn vahvuutena pidän sitä, että tunnen kontekstin ja pystyn mahdollisesti avaamaan tutkimuksen kontekstuaalista luonnetta. Tutkimuksen johtavana ajatuksena on kontekstuaalisuus, ja katson, että olen kyennyt tarkastelemaan koululykkäysilmiötä tässä tutkimuksessa kontekstuaalisesti, monista eri näkökulmista. Pelkoni on ollut, hajoaako tutkimus monen eri näkökulman huomioon ottamisen vuoksi. Tässä tulee esiin esiymmärryksen merkitys. Ymmärtäminen ei ala tyhjästä, vaan perustana on aina se, miten kohde ymmärretään ennestään (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35). Ymmärtäminen etenee hermeneuttisena kehänä. Kokemukseni mukaan esiymmärrys on kuitenkin laitettava tutkimusanalyysin aikana taka-alalle. Esiymmärrys voi johtaa harhaan, ja sen suhteen on oltava kriittinen.

Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan vahvistettavuutta voi varmistaa ulkopuolisen tarkastajan ja omien reflektiivisten muistiinpanojen avulla. Tässä tutkimuksessa olen tehnyt reflektiivisiä muistiinpanoja koko ajan. Jokaisen haastattelun aikana olen tehnyt nauhoitusten lisäksi muistiinpanot havainnoistani. Haastattelujen ja muistiinpanojen koosteena kirjoitin myös jokaista lasta koskevan kuvauksen (liite 1). Muistiinpanot ovat toimineet haastattelujen nauhoitusten lisäinformaationa. Niiden avulla kirjoitin jokaisen haastattelukerran jälkeen välittömästi haastattelun kokonaiskuvauksen tärkeiksi kokemistani asioista kuten haastattelun ilmapiiristä, teemojen sisällöistä, uusista näkökulmista ja ihmettelyistä. Ne osoittautuivat erittäin hyödyllisiksi aineistoon uudelleen palaamisen yhteydessä, koska olen tehnyt tutkimusta pitkällä ajalla. Tutkimuksen pitkä kesto on auttanut toisaalta jäsentämään ja käsitteellistämään asioita paremmin sekä antanut kypsyttelyaikaa analyysin ja johtopäätösten tekemiselle. Jokaisen haastattelun yhteydessä, usein varsinaisen haastattelun jälkeen, kävimme vapaata keskustelua teemoista jopa yhtä kauan kuin varsinainen haastattelu oli kestänyt. Se vahvisti vielä ymmärrystäni ja käsitystäni haastattelun tematiikasta.

Haastateltavat toimivat ulkopuolisina tarkastajina, ja he tarkastivat johtopäätösteni oikeellisuuden (member checkit). Annoin tulkintani edellisestä haastattelusta luettavaksi kullekin haastateltavalle perheelle seuraavan haastattelukerran yhteydessä. Haastattelukertoja oli kaikkiaan kolme. Lisäksi ulkopuolisina tarkastajina ovat toimineet erityisopetusta ja kasvatusta sekä tutkimusta tuntevat kollegani. Kutakin analyysiluonnostani on tarkastanut varhaiserityisopettaja, luokanopettaja, erityisopettaja (väit.) ja rehtori (väit.). Silti ulkopuolista tarkastusta olisi voinut

olla vielä enemmän. Tutkimukseen liittyviä ajatuksia, kysymyksiä ja oivalluksia olen kirjoittanut säännöllisesti muistiin koko tutkimuksen ajan. Yöpöydällänikin on ollut vihko sitä varten, ja usein olen noussut vielä lähes unen keskeltä tekemään muistiinpanoja.

Triangulaatio

Edellä jo viittasin tutkimuksen vastaavuuden parantamisessa triangulaatioon. Koikan vielä tutkimukseni näkökulmasta triangulaatioon liittyvät luotettavuustekijät. Triangulaatio voidaan toteuttaa aineistonkeruumenetelmien, aineiston, tutkijoiden ja teorioiden tasolla (Patton 1990, 464). Triangulaatiota on käytetty laadullisessa tutkimuksessa validiteettikriteerinä. Triangulaatio on erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141).

Triangulaatiosta on Denzinin (1978) mukaan yleisimmin erotettu neljä päätyyppiä: tutkimusaineistoon, tutkijaan, teoriaan ja metodologiaan liittyvä triangulaatio. Tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio on kysymyksessä silloin, kun tietoa kerätään monelta eri tiedonantajataholta. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio on vahvasti esillä. Olen käyttänyt monenlaisia aineistoja kuvaamaan koulunaloitus- ja koululykkäysilmiön eri puolia ja lisäksi olen tulkinut samaa aineistoa erilaisin metodein. Tästäkin syystä tutkimustani kuvaa monimetodisuus. Aineistoina minulla on ollut kaksi dokumenttiaineistoa (lausunnot ja todistukset), tilastotiedot koululykkäyksen ja varhentamisen määristä kolmella eri tasolla (koko maa, lääni ja kunta), haastattelut (perheet haastateltu kolme kertaa) sekä lisäksi postikyselyt haastateltavien oppilaiden opettajille sekä muutama täydentävä puhelintiedustelu. Lisäksi haastattelutilanteista on muistiinpanoja, jäsenyksiä ja lasten piirustuksiakin. Pääasialliset näkökulmat kouluvalmiuteen ovat viranomaisten näkökulma, joka tulee esiin lausuntoaineistossa, sekä vanhempien ja lasten näkökulma, jonka saa esille haastatteluaineistosta.

Tämän tutkimuksen tärkein triangulaation muoto on metodologinen triangulaatio. Metodologisella triangulaatiolla tarkoitetaan useiden metodien käyttöä samassa tutkimuksessa, ja tämä tutkimushan edustaa kolmatta eli monimetodista paradigmaa. Tässä tutkimuksessa metodologinen triangulaatio tarkoittaa Denzinin (1978) kuvaamaa tyyppiä siten, että ilmiöstä (poikkeuksellisesta koulunaloituksesta) kerätään tietoa eri metodein ja tutkimusstrategioin (haastattelut, dokumenttien analyysi). Haastatteluaineisto on koottu kolmena kertana: silloin, kun perheen lapsi on ollut seitsenvuotias (lykkäysvuosi), kahdeksanvuotias (alkuopetus) ja yksitoistavuotias (viides luokka). Sen ansiosta olen pystynyt palaamaan teemaan uudelleen, täsmentämään edellisellä kerralla saamaani käsitystä ja kysymään asioita ylipäänsä myös uudelleen. Tämä on vähentänyt muun muassa yhden haastattelukerran tuomaa virheellistä ensivaikutelmaa. Pidempiaikainen vuorovaikutus tutkittavien kanssa on myös luonut mahdollisuuden luottamuksen ja avoimuuden syntymiselle.

Keskustelu kolmannesta paradigmasta on lieventänyt kiistaa metodologisen triangulaation ympärillä. Jos määrällisen metodin käyttö ei olisi järkevä tässä tutkimuksessa, sen pitäisi heikentää tutkimuksen tulosten laadullisuutta tai sitten se ei pystyisi antamaan lisäarvoa laadulliseen tutkimukseen. Minusta se seikka, että

olen selvittänyt koululykkäyslaster ja varhennettuna koulunsa aloittavien lasten koulumenestystä määrällisin keinoin (numeroarviointi on nykykoulussa käytetty arviointikeino), ei vähennä tutkimukseni laadullisuutta vaan lisää sitä. Se on yksi tieto lisää arvioitaessa lapsen olemista koulussa.

Ei liene perusteltua väittää, ettei esimerkiksi koulumenestyksellä ole mitään vaikutusta lapsen koulukokemuksiin. Ainakin haastateltujen perheiden kokemuksissa koulumenestys oli aiheuttanut huolta. Tämän valossa on ennakoitavissa, että mikäli koulun käytännöt eivät pysty tukemaan koululykkäyslapsen oppimista nykyistä paremmin, perheen huoli lapsen koulumenestyksestä on aiheellinen. Koululykkäys ei riitä toimenpiteenä eliminoimaan heikkoa menestymistä koulussa. Koulumenestystiedolla on tärkeä merkitys koulunaloitusta koskevien tukimuotojen kehittämistarpeen hahmottamisessa ja koululykkäysilmiön monipuolisessa tarkastelussa. Kouluvalmius ylittää tarvitsee uudenlaisen kulttuurisen tulkinnan, jolloin painopiste siirtyy kouluvalmiudesta koulun valmiuden tarkasteluun. Tällä tutkimuksella on käytäntöjen kehittämiseen tähtäävä tehtävä.

Metodologisen triangulaation näkökulmasta tarkasteltuna olen siis käyttänyt aineistona sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen kuvaustavan mukaisia metodeja. Metodi perustelee tutkimuksessa syntyneen tiedon, ja metodologia kysyy, onko tämä perustelu eli käytetty menetelmä järkevä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 11). Tässä tutkimuksessa katson tällaisen metodologisen ratkaisun olevan järkevä, koska se antaa poikkeavasta koulunaloituksesta laajempaa, erilaista ja eri näkökulmista tarkasteltavaa tietoa. Se laajentaa ilmiön ymmärtämisen perspektiiviä. Oppilaiden koulumenestystä olen arvioinut määrällisiin mittauksiin perustuvalla tavalla kuitenkin laadullisen tutkimuksen tarpeisiin. Lausuntoaineistoa olen käsitellyt kahdella tavalla, sekä laadullisen tutkimuksen että määrällisen tutkimuksen keinoin. Koululykkäyksen syitä eli faktoja tarkastelen myös määrällisesti. Kysymyksessä on tällöin kvantifioiva sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107, 117–119) tai Eskolan ja Suorannan mukaan (1996) tilastollinen sisällön erittely. Sisällön erittely kuvaa mielestäni hyvin juuri sitä, mitä olen tehnyt tältä osin tutkimuksessani. Samaa aineistoa käsitelen laadullisesti diskurssianalyysin avulla. Luotettavuuden näkökulmasta on keskeistä, että tarkastelen aineistojen erilaista informaatioarvoa. Nämä kaksi tapaa tuottavat kumpikin erilaisen näkökulman koululykkäykseen ja antavat tutkittavasta ilmiöstä erilaista tietoa ja samalla laajemman kuvan.

Teoriaan liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa käytetään monia teoreettisia näkökulmia laajentamaan tutkimuksen näkökulmaa. Jo tutkimukseni tieteenteoreettinen asemointi kolmanteen paradigmaan osoittaa teoriaan liittyvän triangulaation. Olen nojannut tutkimuksen teoriassa useisiin teorioihin, joskin niiden yhteinen nimittäjä on sosiaalisen konstruktionismin traditiossa. Ihminen toimii, oppii ja kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihminen myös rakentaa todellisuutta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tähän herääminen on ollut minulle tutkijana olennaisinta. Muutos ajattelutavassa ja tutkimuksen suuntautumisessa johtuu tästä oivalluksesta. Aloitin tutkimukseni erityispedagogiikan tradition mukaisesti lääketieteellis-psykologisen orientaation ohjaamana, ja ensimmäinen ajatukseni kouluvalmiuden teemasta oli tutkia perinteiseen tapaan lapsia. Näkökulman laajennus osoittautui perhehaastattelujeni myötä välttämättömäksi. Esiymmärrykseni kouluvalmiudesta joutui uusien pohdintojen eteen. Kou-

luvalmiudessa ei ole kysymys vain individualistisesta kouluvalmiuden tulkinnasta eli lapsen valmiudesta. Kouluvalmius on sidoksissa kontekstiin ja ilmenee kontekstin kautta.

Yhden näkökulman tai teorian avulla on vaikea kuvata ihmisen kokonaisuutta, eikä yhtä totuutta ole olemassa. Ensiksikin ihmisen kokonaisuuden ymmärtämistä auttoi Rauhalan (1974; 1976; 1981; 1986; 1989; 1992) esittämä holistinen ihmiskäsitys. Oppimista ja lapsen kehitystä lähestyn ennen kaikkea Vygotskyn kehittämän sosiokulttuurisen teorian kautta. Kontekstuaalisuus osoittautui välttämättömäksi, ja tästä syystä ekologinen teoria (kontekstuaalisen kasvun teoria) on keskeinen teoria tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen aihe on monitieteinen ja tieteidenvälinen, siksikin tutkimus kiinnittyy moniin teorioihin. Monien teorioiden käyttö tutkimuksessani perustuu ensisijaisesti tutkimuksen tarkoitukseen. On avattava monia näkökulmia lapsen suotuisan oppimispolun eväisiin ja tarkasteltava, miksi olemassa olevat käytännöt osoittavat toimimattomuutensa.

Tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta on keskeistä, että tutkija avaa omat valintansa ja sitoumuksensa, jotka hän on tehnyt suhteessa ihmisen tutkimisen paradigmaan. Sitoumukset määrittävät sitä, millä tavalla ja millaisia tietoja kerätään sekä miten niitä kuvataan, analysoidaan ja tulkitaan. Samalla tutkija tulee avanneeksi arvoja koskevat perusoletuksensa. Ihmistieteellisen tutkimuksen keskeinen arvioinnin kohde onkin tutkimuksen arvorajoitusten merkityksen osoittaminen. Lukijan tulee päästä selville siitä, millaisilla käsityksillä tutkimuksessa operoidaan.

Tutkijatriangulaatio merkitsee sitä, että tutkijoina toimii mahdollisimman monia henkilöitä ja myös sitä, että aineiston analyysissä on useita tutkijoita. Denzinin tarkoittamassa muodossa tutkijatriangulaatiota ei tässä tutkimuksessa ole käytetty. Olen kylläkin antanut tulkintojani ja tekstejäni luettavaksi ja keskusteltavaksi ”tutkittavan ilmiön asiantuntijoille” (tutkimuksen tiedonantajille, kollegoille, vanhemmille). Lisäksi paradigmatasoiset keskustelut niin lastentarhanopettajien, luokanopettajien, erityisopettajien kuin oppilashuoltotyössä olevan moniammatillisen henkilöstön kanssa ovat koskeneet erityisesti oppimis- ja tiedonkäsitystä sekä ihmiskäsitystä. Tämä on avannut näkemystä ymmärtää tulkintoja, joita lapsesta tehdään. ”Kollegiaalinen puhe” opettajana ja kouluttajana on toistuvasti kohdistunut tutkimaani ilmiöön. Tätä osaa tutkimusprosessista voisi kutsua face-validiteetiksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 139 Catanzaroon 1988 ja Cavanaghiin 1997 viitaten).

Tutkimustilanteen arviointi

Tutkimustilanteen arviointi edellyttää sen tarkkaa kuvaamista, jotta lukija pystyy luomaan käsityksen tutkimustilanteesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkija itse vaikuttaa tutkimustilanteeseen keskeisesti. Tutkijan tulee tuoda avoimesti esille ne seikat, jotka mahdollisesti ovat vaikuttaneet tutkimukseen sen eri vaiheissa. (Lincoln & Cuba 1985, 294–316.) Reliabiliteetti on perinteisen tutkimuksen lähinnä vastaava kriteeri. Tutkijan subjektiviteetin näkökulmasta olen pyrkinyt arvioimaan ennakkokäsityksiäni ennen haastatteluja ja haastattelujen välillä. Laaja tutkimuskirjallisuuden perehtyminen on auttanut siinä. Oma tausta sekä tukee tutkimusentekoa että saattaa myös haitata sitä, erityisesti ennakkokäsitysten osalta. Olen luettanut aineistoa ulkopuolisilla tutkimusprosessin eri vaiheissa, mutta vielä laa-

jempi aineiston ulkopuolinen arviointi olisi parantanut tutkimustilanteen arviointia. Raportti antaa lukijalle mahdollisuuden omaan arviointiin.

Aika- ja kulttuurihistoriallinen näkökulma

Tutkimuksessa on mukana aika- ja kulttuurihistoriallinen näkökulma. Sen tehtävänä on antaa aineksia arvioida koulunaloitusta ajan kuluessa. Kuvat lapsesta ja koulunaloituksesta ovat myös oman aikansa kuvia. Esimerkiksi toivelapsen kuva piirtyy ja on ymmärrettävissä historiallisen aineksen kontekstissa (ks. Lehtovaara 1993, 22–23; Rauhala 1976, 142; 1989, 136). Testaan ja yritän ymmärtää kulttuurihistoriallista näkökulmaa koko ajan oman itseni ja kokemukseni kautta, koska oma työhistoriani opettajana kattaa juuri tuon tarkasteltavan historiallisen ajanjakson. Aika on muutenkin mukana tutkimukseni jäsenyyksessä. Tutkimukseni tekeminen on kestänyt reilut kymmenen vuotta. Vaikka sitä voidaan pitää myös haittana, niin näen siinä myös etuja. Tämä tutkimus on tarvinnut aikaa kypsyäkseen, vaikkakaan kaikki aika ei ole ollut tutkimuksen kannalta yhtä aktiivista. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 139) toteavat, että vaikka laadullisen tutkimuksen menetelmät kehittyvät hyvää vauhtia, niin menetelmistä huolimatta laadullisen tutkimuksen perusvaatimus yhä on, että tutkijalla on aikaa tehdä tutkimuksensa. Pitkällä ajalla työskentelyssä on tosin asian ja aineiston väljähtymisenkin vaara, jota olen pyrkinyt välttämään. Tutkimuksessa käytettyyn ja lähdeluettelossa esitettyyn kirjallisuuteen perehtyminen on vienyt minulta todella paljon aikaa.

Eettiset perusteet

Hyvälle tutkimukselle esitetään lisävaatimus: eettinen kestävyys (Tuomi & Sarajärvi 2002, 124). Nykyisin on alettu yhä enemmän kiinnittää huomiota tutkimuksen eettisiin kysymyksiin. Laajimmillaan tutkimuksen etiikka ymmärretään metodologisesti siten, että kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat moraalisia valintoja. Kyse on tutkimuksen taustalla olevan tiedekäsityksen ja tutkimuksen metodisten valintojen arvosidonnaisuutta koskevasta eettisestä pohdinnasta: miten jo tutkimusaiheet valitaan ja mitä pidetään tärkeänä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 125). Tästä näkökulmasta tutkimuseettinen periaatteeni on lasten hyvinvoinnin edistäminen, joka johtaa olemassa olevien käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun. Sen katson olevan jopa eettinen velvoitteeni kasvattajana. Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut kulkevat täysin yhtä matkaa. Uskottavuus perustuu siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129).

Kvalitatiivisen tutkimuksen eettisten näkökohtien huomioon ottaminen koskee niin tietojen keruuta kuin niistä raportointiakin (Merriam 1998, 213). Periaatteena on, että tutkijan tulee kertoa osallisille tutkimuksen tarkoitus ja menettelytavat. Haastatteluun suostuminen on jo ensimmäinen askel haastateltavan tietämisen ketjussa. Olin saanut psykologilta ensimmäisen tiedon perheiden suostumisesta haastateltavaksi. Kun soitin perheille sopiakseni haastattelun, kerroin tarkasti, mitä tutkimusta teen, mitä haastattelu koskee ja kuinka pitkältä haastattelusta on suunnitellen kysymys. Sen lisäksi mentyäni perheiden kotiin kävimme läpi vielä keskeiset asiat. Luottamuksesta tutkijan ja perheiden välillä kertoo se, että kaikki perheet antoivat luvan kolmeen eri haastattelukertaan. Paitsi etiikkaan, myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyi se, että kävin kullakin kerralla edellisen kerran haastattelut

läpi litteroituna versiona. Siinä kävimme yhdessä läpi asioiden oikeellisuuden ja tarkistelimme, olinko tehnyt oikeat tulkinnat ja hyväksyikö perhe tulkintani. Samalla oli mahdollista tarkistaa yksityiskohtien oikeellisuutta ja mahdollisia täydennettäviä asioita.

Luonnollisesti olen pitänyt tiukasti kiinni koko tutkimuksen ajan perheiden ja lasten anonymiteetistä, ja myös tutkimuksen raportti pitää siitä kiinni. Kun tapaus-tutkimuksen tapaukset ovat henkilöitä, anonymiteetin säilyminen on keskeinen eettinen kysymys. Käytän lapsista aina ”tutkimusnimeä”, ja koska haastateltavat lapset ovat eri paikkakunnilta, heidän tunnistamisensa raportista on lähes mahdotonta. Lausuntoaineistossa ei missään yhteydessä näy oppilaan nimeä, lausunnot ovat anonyymejä. Oppilaita koskevista lausunnoista tiedetään oppilaan sukupuoli, syntymäkuukausi ja -vuosi. Oppilasarviointeja (todistuksia) koskevat tiedot ovat tunnistetiedoiltaan samanlaisia. Haastateltavien lasten todistukset olen nähnyt kokonaisuudessaan (olen saanut ne perheiltä), mutta niistä saatavan tiedon käsittelen tutkimusraportissa anonyymisti.

Jotkut perheet (3) ovat olleet kiinnostuneita saamaan tutkimusraporttini ja kuulemaan tutkimukseni tuloksista tarkemmin. Olen luvannut sen heille. Eettisyyteen kuuluu vastavuoroisuus. Perheet ovat auttaneet minua tutkimuksessa, ja minulla on ollut siten oikeuksia. Minulla on myös velvollisuuksia heidän suhteensa ja perheellä samoin oikeutensa. Muutama perhe on ottanut yhteyttä tutkimuksen kuluessa saadakseen konsultointiapua lapsensa oppimista koskevissa asioissa. Olen ollut heidän käytettävissään. Perheillä on ollut myös varsin kipeitä kokemuksia. Kahden perheen haastattelussa äidit tahtoivat minut kuuntelijakseen, mutta niin, ettei niitä osia nauhoitettaisi. Luonnollisesti kunnioitin heidän toivettaan ja suljin nauhurin. Dialogisuuteen ja vastavuoroisuuteen kuuluu myös molemminpuolinen apu. Tätä asiaa olen tarkastellut lähemmin tutkimuksen subjektiviteettiä koskevassa luvussa.

Lopuksi tiivistän taulukkoon 10 tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tekijät, jotka liittyvät tutkijaan, aineistoon, analyysiin ja raportointiin, Cuban ja Lincolnin (1985), Tynjälän (1991) sekä Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994) kriteeristöä soveltaen.

TAULUKKO 10 Tiivistelmä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä tutkijan, aineiston, analyysin ja raportoinnin osalta Cuban ja Lincolnin (1985), Tynjälän (1991) sekä Syrjälän ym. (1994) kriteeristöä soveltaen

| Luotettavuuskriteeri | Tutkija | Aineisto | Analyysi | Raportointi |
|---|---|--|--|---|
| | Tutkimuskontekstin tuntemus (käsitteet, kieli) | Riittävän pitkäkestoinen aineiston keruu (3 haastattelukertaa) Triangulaatio: - menetelmä - metodologia - aineistot Member check Otantaperusteet | Raakamateriaaliin palaaminen Member check | Otteet raportissa |
| Sovellettavuus * löytöjen sovellettavuus toiseen kontekstiin * ulkoinen validiteetti | | Dokumenttiaineiston historiallisuus ja kattavuus - kaikki tapaukset - aika 25 vuotta - keskikokoinen kunta - lykkäysten määrämaan keskiarvoa | Analyysin tuottamat jäsennykset ja asetelmat | Rikas kuvailu |
| Vahvistettavuus * tutkijan subjektiiviteetti * analyysin dokumentointi | Tutkijan subjektiiviteetin avaaminen | | Analyysin johtopäätösten etenemisen dokumentointi | Raportointia tukevat reflektiiviset muistiinpanot, asetelmat ja jäsennykset |
| Tutkimustilanteen arviointi | Tutkijan esiyymmärryksen reflektointi ja asiakirja-aineistoon perehtyminen ennen haastattelua. Samanlainen haastattelu/sama haastattelija | Oman taustan vaikutusten arviointi haastatteluille - haittana subjektiivisuus - vähäinen ulkopuolisen arviointi | Ulkopuoliset lukijat Haastatteluiden member check | Lukijan mahdollisuus arvioida tutkijan ratkaisuja ja johtopäätöksiä Laaja perehtyminen lähdekirjallisuuteen ja niiden käyttö |

5 KOULUVALMIUDEN TRADITIO SUOMESSA

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimustehtävääni: millainen on kouluvalmiuden traditio Suomessa? Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on, millaiseksi kouluvalmiuden traditio on muotoutunut. Vastaan siihen säädöspohjaa ja aikaisempaa tutkimusta koskevan kirjallisuuskatsauksen avulla luvuissa 5.1–5.6. Säädöspohja käsittää koulua (perusopetusta) ja esiopetusta koskevat lait, asetukset, komiteanmietinnöt sekä opetusministeriön työryhmämuistiot liitteen 1 mukaisesti. Toinen tutkimuskysymykseni kuuluu, millainen on poikkeuksellisesti koulunsa aloittaneiden koulumenestys. Siihen vastaan kouluarviointiaineiston avulla luvussa 5.7.

5.1 Katsaus koulunaloituksen käytäntöön Suomessa

Suomessa koko lapsiväestön kattavan pakollisen peruskoulutuksen pohja on vuoden 1866 kansakouluasetuksessa. Muissa Pohjoismaissa oppivelvollisuus oli jo tuolloin säädetty, Tanskassa vuonna 1814, Ruotsissa vuonna 1842 ja Norjassa vuonna 1848 (Alanen & Bardy 1990). Asetuksesta ei seurannut kunnille suoraa pakkoa perustaa kouluja, ja usein pitkät koulumatkat estivät lapsia osallistumasta kouluopetukseen. Niinpä vielä neljännesvuosisata kansakoululaitoksen perustamisen jälkeen neljä viidestä lapsesta oli kouluopetuksen ulkopuolella (Kivinen 1988, 129). Oppivelvollisuutta koskeva laki säädettiin pian maan itsenäistymisen jälkeen vuonna 1921. Oppivelvollisuus ulotettiin laissa 7–13-vuotiaisiin, ja kansakoulussa suoritettuna se kesti kuusi vuotta. Laki pantiin toimeen pitkällä siirtymäajalla, ja vielä 1930-luvulla lähes 13 prosenttia oppivelvollisuusikäisistä lapsista oli vailla koulunkäyntimahdollisuutta (Iisalo 1987). Kivirauman (1989, 28) mukaan yhdeksänkymmentäluvun vaihteessa 0,3–0,4 prosenttia oppivelvollisuuskoulun oppilaisista oli vailla koulunkäyntimahdollisuutta. Nykyisessä koululainsäädännössä (Perusopetuslaki 1998/628) on luovuttu oppivelvollisuudesta vapauttamisesta.

Koulujärjestelmä käsitti alussa neljä kansakoululuokkaa, jonka jälkeen oppilaat jakautuivat kahteen erilaiseen linjaan. Toinen oli tarkoitettu enemmistölle kansakoulun (tai kansalaiskoulun) ja ammattikoulun kautta työhön, ja toinen, akatee-

misempi linja johti neljän kansakouluvuoden ja oppikoulun kautta lukioon ja edelleen yliopisto-opintoihin. Edellä kuvattu rinnakkaiskoulujärjestelmä purettiin 1970-luvulla koulutuksen demokratisoimista koskevan keskustelun ja sitä seuranneen lainsäädännön tuloksena yhteiseksi peruskoulujärjestelmäksi.

Nykyisin oppivelvollisuuskoulu, peruskoulu, kestää pääsääntöisesti yhdeksän vuotta. Peruskoulun yhtenäisyyttä on pyritty tiivistämään myös rakenteellisesti, ja viimeisimmässä lakiuudistuksessa, perusopetusta koskeva laissa (1998/628), luovuttiin jaosta ala- ja yläasteeseen. Sen vuoksi on taas alettu puhua ala- ja yläkoulusta, mitkä nimitykset olivat yleisesti käytössä kansakoulussa. Oppivelvollisuuden tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta on merkittävää, että vuonna 1997 oppioikeus ulottui viimeinkin koskemaan kaikkia oppilaita peruskouluidean tarkoittamassa hengessä, kun oppioikeuden piiriin pääsivät myös vaikeimmin kehitysvammaiset lapset. – Koko kuusivuotiaiden ikäluokalle tarkoitettu esiopetus on muutama vuosi sitten saanut uudet opetussuunnitelman perusteet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Samalla esiopetus on virallisesti saavuttanut koko ikäluokkaa koskevan asemansa osana kasvatus- ja koulutusorganisaatiota, kunnille pakollisena ja lapsille vapaaehtoisena opetusmuotona.

5.2 Oppivelvollisuus

Seitsemän vuoden ikä säädettiin Suomessa kansakoulun aloittamiseksi vuoden 1921 oppivelvollisuuslaissa (Oppivelvollisuusiän alentamista 2001). Oppivelvollisuusiän alentamista koskevaa keskustelua on käyty ja käydään meillä toistuvasti (mm. Laatikainen, Pynnönen & Soini 2003; Manninen 2000; Oppivelvollisuusiän alentamista 2001; Suomen tietotoimisto 2001). Oppivelvollisuuden jatkamisestakin on käyty keskustelua. Oppivelvollisuusiän alentamista on selvitetty laajasti erityisesti 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen yhteydessä. Asiaa ovat käsitelleet Esikoulukomitean mietintö (1972: A13), Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö (1973: 52), Opetussuunnitelmakomitean mietintö (1975: 33), Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö (1974: 15), Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintö (1978: 5), Opetushallituksessa tehty selvitys kuusivuotiaiden opetuksen järjestämisen vaihtoehtoista (julkaisematon moniste 26.5.1992) sekä viimeisin selvitys opetusministeriön työryhmän muistio (Oppivelvollisuusiän alentamista 2001:20).

Edellä esitellyt mietinnöt ovat ottaneet pääsääntöisesti myönteisen kannan oppivelvollisuusiän alentamiseen, kun taas viimeisin selvitys (Opetusministeriön työryhmän muistio 2001) otti kielteisen kannan. Työryhmä torjui selvityksessään mahdollisuudet alentaa oppivelvollisuusikää vuoden 2003 alusta ja vetosi siihen, että kunnille on tullut velvoite järjestää esiopetus kaikille kuusivuotiaille ja että koulunaloitustensa joustamista tulisi selvittää. Edelleen työryhmä totesi selvityksessään, ettei oppivelvollisuuden aloittamisikä automaattisesti alenna oppivelvollisuuden päättymisikää ja että varhaisemman oppivelvollisuusiän maissa on usein

pidempi oppivelvollisuus kuin Suomessa. (Oppivelvollisuusiän alentamisen vaikutuksia 2001.)

Viime vuosina oppivelvollisuusiän alentamista kuuteen vuoteen on vaatinut näkyvästi muun muassa Teollisuuden Keskusliiton (TKL) alainen teollisuuden koulutusvaliokunta (Teollisuuden koulutusvaliokunta 1991). Toistaiseksi oppivelvollisuusikäraja on pysytetty seitsemässä vuodessa, jonka toimivuutta muun muassa Pulkkinen (1999, 11; 2002, 92–98) on perustellut lapsen kehitystarpeilla, korkeatasoisella suomalaisella päivähoitojärjestelmällä sekä suomalaisessa yhteiskunnassa toteutuneella äitien työssäkäymisellä. Pulkkinen (1999, 2002) katsoo, että suomalainen käsite ”päivähoito” ei saa ansaitsemaansa asemaa kansainvälisissä kouluvertailuissa. Vertailuissa on usein virheellisesti katsottu, että koulunaloitus seitsemän vuoden iässä osoittaa vähäistä panostusta pikkulasten opetukseen. Pulkkinen mukaan (2002, 93) päivähoito-käsitteelle parempi vastine olisi varhaiskasvatus ja päiväkotikäsitteelle leikkikoulu. Suomalaista päivähoitoa voitaisiin yhtä hyvin kutsua myös pikkulasten kouluksi. Tällöin käsitteet kuvaisivat enemmän toiminnan sisältöä.

Kansainvälisessä vertailussa on nähtävissä, että useimmissa Euroopan maissa oppivelvollisuuden alkamisikä on kuusi vuotta. Joissakin maissa, kuten Isossa-Britanniassa (Skotlannissa, Englannissa ja Walesissa) sekä Hollannissa oppivelvollisuus alkaa jo viiden vuoden iässä. Pohjois-Irlannissa oppivelvollisuusikä on neljä vuotta. Pohjoismaista Ruotsissa ja Tanskassa sekä Itä-Euroopan maista Bulgariassa, Virossa, Latviassa, Puolassa ja Romaniassa oppivelvollisuus alkaa seitsemänvuotiaana. Maista, joissa koulunkäynti aloitetaan kuusivuotiaana, Suomi on lähinnä verrattavissa Norjaan, vaikka meillä ei olekaan kymmenvuotinen oppivelvollisuuskoulu. Nyt vakiintuneen koko kuusivuotiaiden ikäluokkaa kattavan esiopetuksen myötä järjestelmä muistuttaa rakenteeltaan Norjan järjestelmää. Norjassa oppivelvollisuusikä alennettiin vuonna 1997 kuuteen vuoteen ja samalla oppivelvollisuus pidentyi kymmenvuotiseksi. Meillähän esiopetusvuosi on käytännössä kymmenes kouluvuosi, vaikka se ei kuulukaan oppivelvollisuuden piiriin. (Oppivelvollisuusiän alentamisen vaikutuksia 2001.)

Yleiseurooppalaisena kehityssuuntana on, että esiopetus on yhä kiinteämmässä yhteydessä oppivelvollisuuskouluun (Virtanen 1998). OECD:n (2001) raportin mukaan hyvin toimiva esiopetus kehittää lasten yhteistyökykyä, itsetuntoa ja itsenäisyyttä, joiden merkitys kouluoppimisessa on keskeistä ja samalla esiopetus tukee lasten oppimisvalmiuksien kehittymistä. Viime vuosina on julkisuudessa käyty myös keskustelua oppivelvollisuuden jatkamisesta kymmenvuotiseksi, jolloin perusopetus saisi kymmenennen luokan.

Koulunaloittamisiän ja koulumenestyksen suhdetta koskevissa tutkimuksissa on todettu, että ikäluokkansa nuorimpina (esimerkiksi loppuvuodesta syntyneet) koulunsa aloittaneet eivät pärjää koulussa yhtä hyvin kuin vanhempana aloittaneet (mm. Almquist 1994; Breznitz & Teltsch 1989; Erion 1987; Mäkinen 1993; Ojanen 1979; Sarmavuori 1981a; Sweetland & de Simone 1987; Upphoff & Gilmore 1994). Kaiken kaikkiaan yksilölliset erot ovat suuret, ja eräiden tutkimusten mukaan kouluosaavutus- ja kehityserot tasoittuvat myöhemmässä vaiheessa (mm. Kuusinen 1992; Rydel, Bondestam, Hagelin & Westerlund 1991; Upphoff & Gilmore 1994). Koulunaloitusvaiheen tukitoimien näkökulmasta on huomionarvoista, että varhai-

sessä vaiheessa koetut oppimisvaikeudet voivat ennakoida oppimisvaikeuksia pitkälle tulevaisuuteen (mm. Breznitz & Teltsch 1989; Sarmavuori 1981a; Sweetland & de Simone 1987).

Seuraavassa luon katsauksen peruskoulun aikana voimassa olleisiin oppivelvollisuutta koskeviin lakiteksteihin. Voimassa on ollut kolme eri lakia. Peruskoulun alkuvuosina 1970-luvulla oli voimassa vielä kansakoululaki (1957/247). Kansakoululaissa (1957/247, § 39–41, 43) käytetään termiä oppivelvollisuus. Laissa todetaan seuraavasti:

”lapsi, joka on Suomen kansalainen, on oppivelvollinen. Syvästi vajaamielisten lasten opetukselta säädetään erikseen. Oppivelvollisuus tarkoittaa sen tieto- ja taitomäärän saavuttamista, joka kansakoulussa annetaan. Oppivelvollisuuden suorittaminen alkaa syyslukukauden alussa sinä kalenterivuonna, jonka kuluessa lapsi täyttää seitsemän vuotta, ja päättyy, jollei oppivelvollisuutta sitä ennen ole suoritettu, kevätlukukauden lopussa sinä kalenterivuonna, jonka kuluessa hän täyttää kuusitoista vuotta. Oppivelvollisuuden täyttämiseksi lapsen on käytävä kansakoulua taikka saatava vastaavaa muuta opetusta muussa oppilaitoksessa tai kotona.”

Peruskoululaissa (1983/476, § 32–33) oppivelvollisuudesta käytetään myös termiä koulunkäyntioikeus. Oppivelvollisuudesta ja koulunkäyntioikeudesta todetaan näin:

”Suomen kansalainen on oppivelvollinen. Oppivelvollisuuden suorittaminen alkaa syyslukukauden alussa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta, ja kestää, jollei oppivelvollisuutta sitä ennen ole täytetty, kymmenen vuotta. Oppivelvollisen on käytävä peruskoulua tai saatava muuta vastaavaa opetusta.

Nykyisin voimassa olevassa koululaissa (Perusopetuslaki 1998/628, § 25, 26) käytetään edelleen termiä oppivelvollisuus, mutta lain pykälien otsikossa on lisäksi termit ”oppilaan oikeudet ja velvollisuudet”. Oppivelvollisuutta koskeva lainsäädäntö on pysynyt varsin samanlaisena kolmen lain ajan. Olennainen muutos on uusimmassa laissa vain siltä osin, että koulun aloituksesta syyslukukauden alussa ei ole mainintaa, kuten kahdessa edellisessä laissa. Koulu voisi periaatteessa alkaa siis muulloinkin kuin syyslukukauden alussa.

”Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Oppivelvollisen on osallistuttava tämän lain mukaisesti järjestettyyn perusopetukseen tai saatava muulla tavalla perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot.”

Suomessa koulun aloitus on siis lakiin perustuva normi. Oppivelvollisuus ei ole kuitenkaan sama kuin kouluvelvollisuus tai koulupakko. Periaatteessa oppivelvollisuuden voi suorittaa käymättä koulua, kuten kaikissa kolmessa laissa todetaan. Oppivelvollisen on osallistuttava tämän lain mukaisesti järjestettyyn perusopetukseen tai saatava muulla tavalla perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot (Perusopetuslaki 1998/628, § 26). Käytännössä kuitenkin muutamaa harvaa poikkeusta lukuun ottamatta koko väestö suorittaa oppivelvollisuutensa nimenomaan kouluissa (Alanen & Bardy 1990, 43). Erityisestä syystä opetuksen järjestäjä (kunta) voi yksittäistapauksessa myöntää luvan koulunkäynnin aloittamiseen yhtä vuotta sää-

dettyä aikaisemmin tai myöhemmin (Kansakoululaki 1957/247, § 41; Peruskoululaki 1983/476, § 36; Perusopetuslaki 1998/628, § 27).

Nykyisen perusopetuslain käsitykset oppivelvollisuudesta ja oppioikeudesta ovat hieman erilaiset kuin kansakoululaissa. Painopiste on siirtynyt oppivelvollisuus-käsitteestä oppioikeus-käsitteeseen. Samalla lähestytään näkemystä, että ihminen on ”koulukelpoinen” vaikeuksistaan, vammoistaan tai sairaudestaan huolimatta. Kansakoululaki (1957/247, § 44) sisälsi selkeästi ajatuksen oppivelvollisuudesta vapauttamisesta. Koulunkäynti voi kansakoululain mukaan olla

”ruumiinvian, sairauden tai sielullisen poikkeavuuden vuoksi hyödytöntä. Tällainen lapsi on vapautettava oppivelvollisuudesta, mikäli hänelle ei ole järjestetty opetusta tämän lain mukaisessa erikoiskoulussa”.

Kansakoululain ”henki” oli vielä kaukana integraation ajatuksesta ja inklusiivisesta koulusta. Mobergin (1998, 137) mukaan erityiskasvatuksen käsite integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua. Tällöin idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Inklusiivisen koulun ideanahan on ”yksi yhteinen koulu kaikille”, jossa yleisessä kasvatuksessa pitää kyetä ottamaan huomioon kaikkien kasvatettavien erilaisuus. Myös nykyistä edeltävässä peruskoululaissa (1983/476, § 40) oli vielä näkyvissä mahdollisuus vapauttaa lapsi koulunkäynnistä. Oppivelvollisuudesta vapauttamisesta laki ei tosin puhunut. Siinä todetaan, että

”kuukautta pitemmäksi ajaksi voidaan vapautus kuitenkin myöntää vain voittamattoman esteen vuoksi”.

Peruskoululaissa ei enää luetella esimerkiksi sairautta tai vammaa koulunkäynnistä vapauttamisen syyksi. Puhutaan vain yleisesti ”voittamattomasta esteestä”. Edelleen laki (1983/476) toteaa:

”Jos vammaista lasta ei hänen vammansa vuoksi voida opettaa yhdeksänvuotisessa peruskoulussa, hänen oppivelvollisuutensa alkaa 2 momentissa mainittua ajankohtaa aikaisemmin ja kestää yksitoista vuotta.”

Peruskoululaki (1983/476) toi idean pidennyksestä oppivelvollisuudesta ja samalla oppioikeuden kaikille lapsille. Niiden toteutuminen kesti kuitenkin 1990-luvun lopulle (1997) asti, jolloin vaikeimmin kehitysvammaiset tulivat hallinnollisesti opetustoimen alaisuuteen. Uusimman lain, perusopetuslain (1998/628, § 25), mukaan ei myöskään enää puhuta oppivelvollisuudesta vapauttamisesta vaan pidennyksestä oppivelvollisuudesta seuraavasti:

”jos perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus vuotta 1 momentissa säädettyä aikaisemmin ja kestää 11 vuotta.”

Perusopetuslaki jatkaa peruskoululain henkeä oppioikeuden turvaamisesta kaikille. Se ei enää anna lupaa oppivelvollisuudesta vapauttamiseen.

5.3 Poikkeava koulunaloitus

Normatiivisen koulunaloituksen vuoksi muunikäisen kuin seitsemänvuotiaan koulun aloittaminen on poikkeus, jota lapsen huoltajan on anottava. Tämä käytäntö koulunaloituksen poikkeavasta ajankohdasta on ollut myös kaikkien kolmen ”koululain henki”. Erityisestä syystä kunta voi yksittäistapauksessa myöntää luvan koulunkäynnin aloittamiseen yhtä vuotta säädettyä aikaisemmin tai myöhemmin (Perusopetuslaki 1998/628, 27 §). Jos lapsi aloittaa koulunsa muun kuin seitsemän vuoden ikäisenä, sitä on anottava poikkeusmenettelynä opetuksen järjestäjältä. Luvan myöntäminen edellyttää uusimman perusopetuslain mukaan myös lapselle suoritettavia kouluvalmiustutkimuksia. Näitä tutkimuksia aikaisemmat lait eivät edellyttäneet. Pelkkä vanhempien anomus riitti luvan myöntämiseksi, ja tämänkin tutkimuksen aineistossa on muutama (2) koululyykkäys myönnetty ilman kouluvalmiustutkimuksia. Peruskoululaki (1983/476) edellytti tosin tutkimukset tehtäviksi varhennetun koulunaloituksen yhteydessä. Uusi Perusopetuslaki (1998/628, § 27) jatkaa aikaisemman lain hengessä ja toteaa asiasta seuraavaa:

”Lapsella on oikeus aloittaa perusopetus vuotta säädettyä aikaisemmin, jos lapsella psykologisten ja tarvittaessa lääketieteellisten selvitysten perusteella on edellytykset suoriutua opiskelusta. Opetuksen järjestäjä voi mainittujen selvitysten perusteella antaa lapselle luvan aloittaa perusopetus vuotta säädettyä myöhemmin.”

Peruskoululaissa (1983/476, § 36) todettiin vastaavasti näin:

”Erityisestä syystä kunta voi yksittäistapauksessa myöntää luvan koulunkäynnin aloittamiseen yhtä vuotta säädettyä aikaisemmin tai myöhemmin. Jos huoltaja haluaa lapsen aloittavan koulunkäynnin säädettyä aikaisemmin, hänen tulee esittää selvitys, milloin se on ilman kohtuutonta vaikeutta mahdollista, lapselle suoritettusta psykologisesta ja tarvittaessa myös lääketieteellisestä tutkimuksesta.”

Kansakoululaissa (1957/247, § 41, 42) asia esitettiin seuraavasti:

”Erityisestä syystä voidaan oppivelvollisuuden suorittaminen aloittaa edellä mainittua myöhemmin. Oppivelvollisella lapsella – – ja erityisestä syystä sellaisellakin lapsella, joka ei ole oppivelvollisuusikäinen, on oikeus päästä kansakoulun oppilaaksi”.

Kuten otteet lain kohdista osoittavat, perusasiat koulunaloituksen poikkeusmenetelystä ovat pysyneet varsin samankaltaisina kaikkien kolmen lain ajan.

Tämä tutkimus käsittelee tapauksia, joissa lapsi on aloittanut koulunkäyntinsä yhtä vuotta säädettyä myöhemmin eli kahdeksanvuotiaana tai yhtä vuotta säädettyä aiemmin eli kuusivuotiaana. Käytän niistä käsitteitä koululyykkäys ja varhennettu koulunaloitus. Käsitteet perustuvat koululainsäädäntöön. Sekä varhennettu koulunaloitus että koululyykkäys ovat poikkeuksia opetuksen aloittamisajan kohtaan oppivelvollisuuden suorittamisessa.

5.4 Kouluvalmius – varhaisista käsityksistä tähän päivään

Kun nykymuotoinen peruskoulu syntyi Suomeen vuoden 1968 koulujärjestelmä-lain (1968/467) pohjalta vuosina 1972–1977, oppivelvollisuuden alkamisikä pidettiin peruskoulu-uudistuksen yhteydessä ennallaan (Oppivelvollisuuden alentamisen vaikutuksia 2001). Oppivelvollisuuden alkamisikä vakiinnuttamisen myötä huomio kohdistettiin lapsen kouluvalmiuteen ja sen tutkimiseen.

Kouluvalmiuden tutkimisen juuria Suomessa voidaan etsiä Saksasta, jossa myös kehiteltiin ensimmäiset kouluvalmiutta mittaavat ryhmä- ja yksilötestit. Psykologit saivat tehtäväkseen suunnitella menetelmän, jolla erotellaan koulutulokkaista kypsymättömät. Kypsymättömät aloittaisivat koulunkäyntinsä myöhemmin. (Oinonen 1969, 27–28, 155.) Pohjoismaisella koulunaloittamisikä määrittämisellä 7 vuoden ikään voidaan nähdä lähtökohdat Ruotsissa vuonna 1940 asetetun koulukomitean periaatteessa, jonka mukaan 7 vuoden kehitysikä olisi sopiva koulunkäynnin aloittamiseen. Tämä merkitsi lasten kehitysasteen tutkimista käytännössä. Saksalaisten tutkijoiden jokseenkin yhteinen näkemys oli, että testien tulisi tutkia lapsen kokonaispersoonallisuutta ja sen luonteenomaisia piirteitä kuten tarkkaavaisuutta, työhalua, tahtoa, velvollisuudentuntoa, irtautumista äidistä sekä asenteita ympäristöä ja elämää kohtaan. Tämän jälkeen koulukypsyystutkimukset alkoivat yleistyä. (Oinonen 1969, 62, 80.) Ensimmäisiä 6–7-vuotiaille tarkoitettuja testisarjoja Suomessa suunnitteli Lehtovaara. Nämä testisarjat sisälsivät lapsen koulutyön kannalta yleistä kehitystä mittaavia tehtäviä, jotka perustuivat esimerkiksi optiseen järjestelykykyyn, abstraktiseen ajatteluun ja syy-seuraussuhteen tunnistamiseen. (Oinonen 1969, 83, 85, 155.)

Käsitys oppimis- ja kouluvalmiudesta on yhteiskunnassa tapahtuvan kehityksen myötä muuttunut (mm. Farran & Schonkoff 1994; Heinonen & Kari 1978, 79; Kananoja 1993, 130; Kallio & Mäki 2000, 23–25; Kallonen-Rönkkö 1986, 48; Ojanen 1979, 12). Se näkyy myös käsitteiden käytössä. Nähtävissä on, että koulukypsyys käsitteenä on ollut väistymässä. Koulukypsyys-käsitteen sijasta puhutaan nykyisin kouluvalmiudesta, jotta käsite ilmaisisi lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä monipuolisemmin kuin neuroanatomisia ja perinnöllisiä kasvutekijöitä korostava kypsymisen käsite (Mäkinen 1987; 1993). Lisäksi kasvavan oppimista koskevan tutkimuksen myötä on yleistymässä käsite oppimisvalmius, joka kuvaa laajemmin lapsen kykyä oppia. Oppimisvalmius käsitteenä vie painopisteen koulun asettamista vaatimuksista lähemmäs lasta ja hänen mahdollisuuksiaan oppia. Yleisemmällä tasolla voidaan kärjistää kysymys, kumpaan kohdistetaan huomio, lapsen kouluvalmiuteen vai koulun valmiuteen ottaa vastaan erilaiset lapset. Koulun valmius ottaa vastaan erilaiset lapset nousi esiin jo Oinosen (1969) näkemyksissä. Vaatimus koulun valmiudesta on 1990-luvulla vahvistunut eri puheenvuoroissa (mm. Lummelahti 1991; Linnilä 1997), ja ohjauksen keskiöön nousevat lapsen yksilölliset taidot ja ominaisuudet esiopetuksesta alkaen (Lummelahti 2001).

Kouluvalmiuden määrittäminenkin on muuttunut. 1960-luvulla kouluvalmius määritettiin tyypillisesti lapsen koko kehitysasteen mukaan. Kouluvalmiuden katsottiin koostuvan monista asioista, mutta olevan kuitenkin kokonaisuus, jota ei

tule erotella osiin. Saksassa kouluvalmius rajoitettiin siihen ikäkauteen, jolloin koulu aloitetaan. (Ilg & Ames 1964, 15–17; Johansson 1965, 31–45; Oinonen 1969, 57–59.) 1970-luvun lopulla kouluvalmius nähtiin edelleenkin lapsen kokonaispersoonallisuuden saavuttamaksi kokonaisuudeksi, joka kuitenkin koostuu fyysisistä, kognitiivisista ja sosiaalisista taidoista. Vuosikymmentä myöhemmin eli 1980-luvulla kouluvalmiutta alettiin pitää enemmänkin kouluun sopeutumisen ja lapsen kehitystason välisenä suhteena. Lapsen tuli olla kypsä koulun vaatimuksiin nähden. Koulunsa aloittavalta lapselta vaadittiin tietty kognitiivinen, sosiaalinen, kielellinen ja motorinen taso, jotta koulu voisi alkaa turvallisesti (Arajärvi 1988, 28–31; Korpinen 1978, 2; Sarmavuori 1981a, 2; Takala & Takala 1988, 206–212).

1990-luvulle tultaessa kouluvalmiuden kuvaajina pidettiin valmiuteen vaikuttavia kehitysprosesseja. Siihen sisältyy ajatus, että kehityseroja on niin koulunaloitusvaiheessa kuin myöhemminkin. Koululla on myös vastuu valmiuden kehittämistä, mikä mahdollistuu oppimisympäristöjen ja opetussuunnitelmien muokkaamisella. Tällöin kouluissa alettiin vakavammin puhua yksilöllisistä oppimissuunnitelmista ja erityislapsille alettiin laatia henkilökohtaisia oppimisen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS). Alettiin vaatia moniammatillista yhteistyötä, jolloin jokainen lasten ja perheiden kanssa työskentelevä instituutio on vastuussa kouluvalmiudesta. Tällöin korostuvat myös koulunaloituksen yksilölliset ratkaisut (Mäkinen 1997). Tämä edellyttää koulutuspalvelujen ohella terveys- ja sosiaalipalveluja, perheelle tarkoitettuja tukitoimenpiteitä ja kaikinpuolista hyvinvointia niin taloudellisesti, fyysisesti kuin henkisesti. (Mm. Crnic & Lamberty 1994, 165–171; Readiness for School 1992, 1–2; Resouce Document 1992, 6.)

Kouluvalmiuden erilaisia määrittelyjä

Kouluvalmiuden ja koulukypsyyden käsitteitä käytetään kirjallisuudessa sekä toistensa synonyymeinä että erillisinä käsitteinä. Kananoja (1993) pitää koulukypsyyttä kouluvalmiutta suppeampana käsitteenä. Koulukypsyys on oppilaan kokema valmiutta aloittaa koulunkäynti, ja se liittyy koulun alkamisajankohtaan. Kouluvalmiutta sen sijaan määrittää ja siitä huolehtii yhteiskunta ja koululaitos.

Kouluvalmius-käsitteeseen liittyy pelkistetysti ajatus, että opetusta ei tule aloittaa ennen kuin lapsi on valmis (kypsä) omaksumaan sen. Ilg ja Ames (1972) ovat esittäneet käsitteeseen liittyvän mallin. Lapsen kognitiiviset ja havaintomotoriset funktiot kypsyvät ja varustavat hänet akateemisten vaatimusten oppimiseen. Mallin ydin on ajatus kouluvaikeuksien ennaltaehkäisystä viivästyttämällä lapsen koulunkäynnin aloittamista. Teoreettisesti tälle mallille voidaan esittää neuropsykologisia perusteluja aivorakenteiden yksilöllisestä kypsymisestä tai kypsymisen viivästyemisestä ja spesifien rakenteellisten ”puutteiden” ennustamattomasta vaikutuksesta lapsen kehitykseen. Tämä malli näyttää ohjaavan koululykkäysajattelua. Toisaalta sen puitteissa voidaan esittää toinenkin näkemys. Koulu tulisikin aloittaa viimeistään silloin kuin toisetkin aloittavat, jotta kehitystä voitaisiin edesauttaa ja kehityksen esteitä ehkäistä tai ainakin lievittää. Varsinkin kognitiivisen psykologian ja neurotieteiden tutkimus (mm. Vauras & Silven 1986; Virsu 1991) antaa perusteita olla yleistämättä ja yksinkertaistamatta perimän tai ympäristön osuutta muun muassa ihmisen arvioidussa älykkyydessä. Taitoja ja yksilöllistä suoriutumiskykyä voidaan tietoisesti harjaannuttaa ja parantaa. Kypsymys on myös

siitä, onko kronologinen ikä paras kouluvalmiuden ja koulunaloittamisajankohdan määrittäjä. Koulunaloitusikä on toistuvasti esiin nouseva kysymys myös yleisessä kansalaiskeskustelussa.

Kouluvalmius koostuu Oinosen (1969) mukaan monien alueiden kuten karkea-, hieno- ja havaintomotoriikan, kognitiivisten kykyjen, kielen, puheen ja kommunikaation, sosiaalis-emotionaalisen kehityksen, adaptiivisuuden, auditiivis-visuaalisten funktioiden, neuropsykologisen statuksen ja integratiivisten prosessien riittävästä kehityksestä tiettyssä ikävaiheessa. Lisäksi koululaiselta edellytetään asenteellisia valmiuksia sekä tarkkaavuuden kohdentamiseen ja keston sekä ihmissuhteisiin liittyviä riittäviä taitoja. Valmius on kypsytymisen ja oppimisen yhteistulos eli joidenkin taitojen ja tietojen omaksumista tiettyinä ajankohtana. Kyse on siitä, onko lapsi saavuttanut sellaisen kehityksen asteen, että hän oppii ikäisiltään vaadittavat asiat suhteellisen vaivattomasti (Oinonen 1969, 22–23). Valmius voi myös tähdätä johonkin spesifiin toimintaan, esimerkiksi lukemiseen ja kirjoittamiseen. Sillä voidaan tarkoittaa myös koko persoonallisuuden kehityksen astetta, motoristen, sosiaalisten ja henkisten toimintojen koko kenttää, josta juuri on kysymys, kun puhutaan kouluvalmiudesta (Oinonen 1969).

Ojasen (1979) mukaan kouluvalmius käsitettiin 1950-luvulla lukemisen valmiudeksi. Koulu oli ainekeskeinen ja painotti lahjakkaiden lasten opetusta. Lapsen oli sopeuduttava koulun vaatimuksiin. Ojasen tutkimustulokset osoittivat iän olevan yhteydessä älylliseen valmiuteen, motoris-hahmotukselliseen toimintaan ja sosiaaliseen vastuuntuntoon. Tyttöjen todettiin olevan keskimäärin valmiimpia koulua varten kuin poikien. Myös Kuusinen (1986) päätyi tutkimuksissaan samankaltaisiin tuloksiin iän ja sukupuolen merkityksestä, joskin yksilöiden välillä todettiin suuria eroavaisuuksia. 1960- ja 1970-luvulla kouluvalmius käsitettiin jo lapsen kokonaispersoonan valmiudeksi koulunkäyntiin. Lapsille ryhdyttiin hankkimaan virikkeitä, ja koulu haluttiin muuttaa lasten kasvatusta suosivaksi, humaanimmaksi ja lapsen tarpeisiin sopivaksi (Ojanen 1979, 12). Tuolloin maassamme aloitettiin muun muassa esiopetuskokeilut. Käsitteet ovat säilyneet 1990-luvulle pääpiirteissään 1970-luvun käsitysten kaltaisina. Aikaisemman koulukypsyys-käsitteen sijasta on alettu käyttää käsitettä kouluvalmius; myös käsitettä oppimisvalmius käytetään.

Vaikka kouluvalmius käsitettiin 1950-luvulla lukemisen valmiudeksi, on Lehtovaaran (1950) määritelmä kouluvalmiudesta laajempi. Hänen mukaansa kouluvalmiudella tarkoitetaan seuraavanlaisia asioita: 1) Lapsi pystyy toimimaan työskentelynomaaisesti: lapsen on pystyttävä asettamaan työtavoilleen tavoitteita ja kyettävä arvostelemaan omaa työskentelyään. 2) Lapsen älyllisen tason on oltava ensimmäisen lukuvuoden työskentelyä vastaava, ja havaintotoimintojen ja ruumiinliikkeiden pitää olla riittävän kehittyneitä. Tähän sisältyy mm. lukemaan oppimisen kannalta riittävän täsmällinen silmän liikkeiden hallinta ja vastaavasti kirjoittamiseen tarvittava käden liikkeiden hallinta. 3) Lapsen pitää olla sosiaalisesti kypsä lapsiyhteisön jäseneksi. 4) Lapsen fyysisen kunnon pitäisi kestää koulutyön rasitukset.

Edelleen kouluvalmius voidaan määritellä lapsen fyysiseksi ja psyykkiseksi kehitystasoksi, joka mahdollistaa koulussa selviytymisen (Kääriäinen 1980; 1986; Oinonen 1969; Poikonen 1981). Arajärvi (1977; 1988) pitää kouluvalmiutta lapsen

”kokonaispersoonallisuuden mittana” ja katsoo, että suoriutumisprofiilin tulisi olla suhteellisen tasainen. Kasvu kouluvalmiuteen on yksi lapsen kehityksen kriisikohdista ja samalla tärkeä minän kehitysvaihe.

Arajärven (1977, 17–18) esittämä kouluvalmiuden sisältö käsittää viisi kohtaa. *Somaattinen* kypsyys näkyy siinä, että pikkulapsen pyöreys on vaihtunut koululaisen kehon rakenteeseen, jolloin myös vartalon mittasuhteet ovat muuttuneet. ”Filippiiniläistä mittaa” käyttäen (Tramer 1960) lapsen sormien pitää yltää korvanlehden alalaitaan, kun hän koukistaa käsivartensa pään yli. *Motorinen* kypsyys näkyy kyvyssä istua paikallaan ainakin puoli tuntia keskittyneesti kuunnellen. Edelleen motorinen kypsyys näkyy silmän ja käden yhteistyön riittävänä kehittyneisyytenä. *Älyllinen* kypsyys edellyttää keskimäärin kuusi ja puolivuotiaan älykkyyttä vastaavaa suoritustasoa, jota tarvitaan lukemaan oppimiseen. Lisäksi on toivottavaa, etteivät älykkyyden osatekijät ole kehitykseltään kovin erilaisia eli että älykkyysprofiili on melko tasainen.

Tunne-elämän kypsyiteen kuuluu, että lapsi on emotionaalisesti valmis irrottautumaan muutamaksi tunniksi kotiympäristöstään. Lapsen perusturvallisuuden ja perusluottamuksen tunteet sekä hänen itsenäistymisensä ja minäkuvansa ovat kehittyneet myönteisesti. Tämä taas edistää empatian kykyä. Empatia on sisäinen prosessi, jossa voidaan erottaa affektiivisia, kognitiivisia, fysiologisia ja kinesteettisiä aspekteja. Affektiivisiä aspekteja ovat herkkyyys toisten tunteille ja kyky samastua toisen osaan ja jakaa toisten tunteita. Kognitiivisia komponentteja ovat toisen näkökulman ja roolin omaksuminen tai ymmärtäminen ja elämysten viestiminen. (Kalliopuska 1981, 67–72). *Sosiaalinen* kypsyys ilmenee lapsen haluna hakeutua samanikäisten seuraan, jolloin ryhmäleikit ja niiden säännöt kiinnostavat. Tämä kuuluu selkeänä osana koulutulokkaan sosiaalistumiseen kouluyhteisöön.

Kääriäinen (1986, 61) erottaa Schenk-Danzingeriin (1981, 161) viitaten kouluvalmiudessa subjektiivisen ja objektiivisen valmiuden. Subjektiivinen valmius tarkoittaa oppilaan kokemusta omasta valmiudestaan mennä kouluun, ja sen synonyymina on koulukypsyys. Jälkimmäisen eli objektiivisen arvioinnin suorittaisi koulu, jolloin terminä on kouluvalmius. Samoilla linjoilla on myös Kananoja (1993), jonka mukaan koulukypsyys tarkoittaa oppilaan kokemaa valmiutta, joka liittyy koulun alkamisajankohtaan, kun taas kouluvalmius-käsite määrittyy yhteiskunnan ja koululaitoksen näkökulmasta ja sen kriteerinä on selviäminen ensimmäisen luokan rasituksista ja opiskelusta.

Lyytinen (1994, 88) painottaa, että koulukypsyys on alisteinen kouluvalmiudelle, koska hänen mielestään koulukypsyys on nähtävä lapsen kehitystason ja kouluun sopeutumisen väliseksi vuorovaikutussuhteeksi. Tällöin valmius on sekä kypsymisen että siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos. Hirsjärvi (1990) taas määrittelee kouluvalmiuden koulukypsyuden synonyymiksi ja painottaa samalla koulun näkökulmaa, sillä hänen mukaansa kouluvalmius viittaa lapsen fyysisen, älyllisen ja sosiaalisen kehityksen tasoon suhteessa koulunkäynnin asettamiin vaatimuksiin. Lummelahdi (1989) sanoo, että kouluvalmiudella tarkoitetaan sellaisia valmiuksia, joilla lapsi pystyy selviytymään koulunkäynnin asettamista vaatimuksista, rajoituksista ja rasituksista.

Heinonen ja Kari (1978, 79) toteavat kouluvalmiuden riippuvan persoonasta ja ympäristötekijöistä, joissa ympäristöllä on ratkaiseva osuus. Valmius merkitsee

oppilaan kykyä oppia tehokkaasti. Valmiuteen olennaisesti vaikuttavat tekijät voidaan jakaa seuraavasti: 1) rakenteelliset ja fysiologiset muuttujat (sukupuoli, kypsyytaso, sairaudet), 2) yksilön psykologiset muuttujat (älykkyys, asenteet, kokemukset) ja 3) sosiaalipsykologiset muuttujat (yksilön asema ryhmässä, arvostukset, normit).

Alahuhta (1990) puhuu oppimisvalmiudesta ja toteaa, että motorinen kehitys on pohja kaikelle myöhemmälle oppimiselle. Hän esittää lapsen sensorisen ja psykomotorisen valmiuden kriteerit seuraavasti: 1) kyky kuulla, 2) kyky erotella kuulemaansa, 3) kyky erotella näkemäänsä, 4) kyky suuntautua avaruudessa, 5) kyky suuntautua ajassa, 6) kyky seurata yksinkertaista rytmiä, 7) neuromotorinen valmius (silmän ja käden yhteistyö), 8) kyky artikuloida ilman huomiota herättäviä virheitä, 9) kyky tehdä havaintoja, 10) kyky pohdiskella, 11) kyky muistaa yksinkertaisia ohjeita, 12) riittävän kehittynyt kieli ja 13) halu oppia.

Opetusministeriön asettaman oppivelvollisuuden alentamista pohtivan työryhmän muistiossa (2001) käytetään käsitettä koulukypsyys, ja se määritellään tarkoittamaan niitä valmiuksia, joita lapsella tulisi olla koulun alkaessa. Lähtökohtana ovat koulun asettamat valmiusehdot.

Nähtävissä siis on, että koulukypsyys- ja kouluvalmius-käsitteitä on käytetty sekä eri merkityksissä että synonyymeinä kirjoittajan painottamien näkemysten mukaan eikä yhtenäistä näkemystä ole löydetty. Kouluvalmiutta koskevasta tutkimuskirjallisuudesta näkyy, että Suomessa kouluvalmiutta on tutkittu eniten 1960–1980-luvuilla. Tuota aikaa voidaan pitää kouluvalmiuskirjallisuuden ja yleis-tävien tutkimusten kulta-aikana (Arvilommi & Heimo 2001, 10). Seuraavina vuosikymmeninä (1990-luvulla) tutkimukset kouluvalmiudesta rajoittuvat lähinnä opinnäytetöihin (mm. Arvilommi & Heimo 2001; Karvonen 1998; Kallio & Mäki 2000; Linnilä 1999b; Mäkinen 1993; Sippala 1994). Tutkimukset käsittelevät pääsääntöisesti lapsen valmiuksia aloittaa koulu. Koulun valmiuteen ottaa lapsi vastaan ei tutkimuksissa ole juurikaan pureuduttu. Kysymys onkin tuolloin kontekstista ja laajasta kuvauksesta, mitä koulun tulisi osata ottaa huomioon, kun lapsi aloittaa koulun. Tulemmekin paradoksiin: kun tutkimustehtävää rajataan, niin edellytykset kertoa kontekstista supistuvat.

Tämän tutkimuksen kontekstissa on havaittavissa, että 1990-luvulta alkaen tutkimusten painopiste on ollut vahvasti oppimisvaikeuksien tutkimuksessa. Kun lapsen kouluvalmiudet ovat heikot, ennakoidaan oppimisvaikeuksia, ja oppimisvaikeuksien ehkäisemisen toivossa on päädytty muun muassa koululykkäykseen. Näkökulma tutkimuksissa on pääsääntöisesti viranomaisten, ja kouluvalmius tarkoittaa niissä lapsen valmiutta.

Vanhempien näkökulmaa on etsitty harvemmin. Siitä esimerkkinä on Luolajan (1977) tutkimus, jossa hän selvitti, miten ympäristö vaikuttaa vanhempien käsityksiin koulun aloittamiseen liittyvistä tekijöistä. Tuloksista käy ilmi, että maaseudun vanhemmat olivat konservatiivisempia kouluasioita kohtaan kuin kaupunkilaisvanhemmat. Kaupunkien vanhemmat olivat valmiimpia oppivelvollisuuden alentamiseen, ja he arvostivat sosiaalisuutta koulussa.

Taulukossa 11 on yhteenveto kouluvalmius-käsitteen kehittymisestä viidensikymmenen viime vuoden aikana. On nähtävissä, että 1950-luvulta asti kouluvalmius on ollut ja on edelleenkin lapsen valmiutta koulua varten. Viisikymmentälu-

vulla kouluvalmius ymmärrettiin lähinnä lukemisen valmiudeksi. 1970-luvulla käsitys kouluvalmiudesta laajeni ja sillä ymmärrettiin koko persoonaa koskevaa valmiutta. 1990-luvulta alkaen on alettu yhä voimakkaammin kritisoida sitä, että valmius tarkoittaisi vain lapsen valmiutta koulua varten. Kouluvalmiustutkimuksia on tehty eniten 1970-luvun kahden puolen. 1990-luvulla on laajentunut oppimisvaikeuksia koskeva tutkimus, ja se on saanut huomion kohdistumaan kouluvalmiuden sijaan oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja mahdollisimman varhaiseen puuttumiseen. Kouluvalmius-käsitteellä on ollut koko sen historian ajan *yksilöllinen tulkinta*, kouluvalmius on lapsen valmiutta.

TAULUKKO 11 Kouluvalmius-käsitteen kehittyminen viidenkymmenen viime vuoden aikana

| TULKINTA 1950-luku | TULKINTA 1970-luku | TULKINTA 1990-2000-luku |
|---|--|--|
| - Yksilöllinen tulkinta - Lapsen valmius | - Yksilöllinen tulkinta - Lapsen valmius | - Yksilöllinen tulkinta - ristiriitaa - Lapsen valmius, mutta koulun valmiutta vaaditaan |
| - Kouluvalmius lähinnä lukemisen valmiutta | - Valmius moniulotteinen käsite, joka huomioi persoonallisuuden eri puolet | - Ristiriita kouluvalmius - käsitteen ympärillä vahvistuu |
| - Kouluvalmius on kypsymistä, jota täytyy odottaa | - Vaadittiin virikkeitä ja ja uskottiin, että parempi opetus parantaa valmiuksia | - Yksilöllisyyden vaatimus vahvistuu: henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat ja HOKJS:t - Vaatimuksia oppivelvollisuusikärajan alentamiselle |

5.5 Lapsen kouluvalmiuden tutkiminen

Kuten edellä totesin, suomalaisen kouluvalmiustutkimuksen historiaa voi jäljittää Saksassa 1900-luvun alkupuolella alkaneeseen kouluvalmiustutkimukseen. Suomessa kouluvalmiuden mittaaminen aloitettiin 1940-luvun loppupuolella. (Oinonen 1969, 83, 85, 155.) Kouluvalmiutta on Suomessa tutkittu seulontatutkimuksilla. Poikosen (1981) mukaan testien pääpyrkimyksenä ei ollut älykkyyden mittaaminen vaan niiden avulla pyrittiin saamaan kokonaiskuva lapsesta. Oinosen (1969) mukaan tutkimusten luotettavuus oli heikko, mitä osoittaa se, että kypsymättömiksi todetuista lapsista noin puolet kuitenkin selviytyi ensimmäisen luokan oppimäärästä.

Normatiivisen koulunaloituskäytännön vuoksi lasten kouluvalmiutta tutkitaan tarkemmin pääsääntöisesti poikkeavan koulunaloituksen yhteydessä. Käytännössä tämä tarkoittaa niiden lasten tutkimista, jotka aikovat aloittaa koulunsa

kuusivuotiaina, ja niiden seitsenvuotiaiden tutkimista, joille anotaan koulunaloituksen lykkäystä vuodella. Näissä tapauksissa lapsille tehdään psykologiset kouluvalmiustestit. Kouluvalmiuden selvittämiseksi on käytössä monia erilaisia testistöjä ja mittareita, joista yleisimmin käytössä olevat mittarit on koottu liitteeseen 5.

Psykologinen kouluvalmiustestaus on yleensä kaksivaiheinen, jolloin siihen kuuluu ryhmä- ja yksilötestaus. Ryhmätutkimuksessa on käytetty mm. Malmquistin koulukypsyystestiä, joka on kehitelty jo 1950-luvulla. Ryhmätutkimuksessa seurataan lapsen keskittymiskykyä, ohjeiden vastaanottamisen kykyä ja itsenäistä työskentelyä. Uusin käytössä oleva ryhmätutkimusmenetelmä, johon kuuluu myös yksilötutkimus, on Turussa kehitetty kouluvalmiuden ryhmätutkimus (Huolila, Kinos, Kärki, Lehtinen, Saralehto & Saranpää 1999). Ryhmätutkimustestiin kuuluu seitsemän erilaista osiota. Testiä ei ole tarkoitettu pelkästään kouluvalmiuden arvioimiseen, ja työryhmä onkin kehittänyt kouluvalmiuden arvioimiseksi testin rinnalle uuden arviointikäytännön, johon kuuluu päivähoidon, vanhempien sekä kasvatus- ja perheneuvolan yhteistyö. Ryhmätutkimuksen lisäksi kouluvalmiustutkimuksiin kuuluu yksilötutkimus, johon tarvitaan 3–5 käyntikertaa. (Huolila, Kinos, Kärki, Lehtinen, Saralehto & Saranpää 1999)

Psykologin tutkimukseen kuuluu vähintään älyllisen tason mittaus (Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised, WISC-R) ja psykologin kokemukseen ja ammattitaitoon perustuva yleinen havainnointi ja arviointi. WISC-R-testi on Wechslerin (1974) älykkyystestin lastenversio, ja se on kaikkein laajimmin käytetty arviointiväline psykodiagnostisessa kykytutkimuksessa (Närhi, Korhonen & Lyytinen 1997, 39). WISC-R-testi mittaa lasten kielellisiä ja ei-kielellisiä kykyjä. Lisäksi Närhi, Korhonen ja Lyytinen (1997, 43) pitävät WISC-R-testiä välttämättömänä ensiaskelena karkeassa erotteludiagnostiikassa ja laaja-alaisemman kehityksellisen jälkeenjääneisyyden erottelussa. Tämän lisäksi tutkimuksen aikana myös vanhempien, opettajien ja muiden niin kutsuttujen lähikasvattajien asiantuntemusta ja mielipiteitä kuullaan.

WPPSI-testi (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) mittaa lapsen yleistä älykkyyttä. WPPSI-R eli Wechslerin älykkyystestistö esikouluikäisille on tarkoitettu 3–7-vuotiaille lapsille. Testi mittaa erilaisia kykyjä älykkyuden eri osa-alueilla, ja suoriutumista kuvataan yhdistelmäpistemäärällä. TML-testi (Stanford-Binet-tyyppinen testistö Terman-Merill) testaa yleistä älykkyyttä. Testissä on kunkin ikätason mukaan kuusi osatehtävää. Testi soveltuu 2–99-vuotiaille. Marit Korkmanin Lurian teorian pohjalta kehittelemä NEPSU eli lasten neuropsykologinen testi arvioi lapsen suoritustasoa ja mahdollisia erityishäiriöitä. Testi soveltuu 3–13-vuotiaille lapsille, ja siinä on 38 osatestiä. NEPSY on edellisen testin uudistettu testiversio. HTP-testi (House-Tree-Person), jossa lapsi piirtää talon, puun ja ihmisen, arvioi lapsen kypsyyttä ja persoonallisuuden integroitumista ympäristöön. Tuloksia voidaan tulkita joko kvantitatiivisesti tai kvalitatiivisesti. VMI-testi (Development Test of Visual-Motor Integration) mittaa lasten hahmotusta sekä silmän ja käden yhteistyötä. Myös MVPT-testi (Motor-Free Visual Perception Test) mittaa hahmottamista. Testi on 36-osainen visuaalisen hahmottamisen monivalintatesti, ja se on tarkoitettu 5–7-vuotiaille.

Psykologin arviointien lisäksi myös päiväkodeissa arvioidaan lasten kouluvalmiutta. Lisäksi koulun alussa erityisopettajat selvittävät lasten kouluvalmiuksia

yksittäisillä testeillä. Korpiniemen (1994, 51) kartoituksen mukaan erityisopettajista 67,3 prosenttia teki kaikille koulutulokkaille yksilölliset testaukset. Menetelmiä kouluvalmiuden ennustamiseksi on kehitelty muun muassa Liikanen (1984, 32; 1994), jonka mukaan lapsen kehityspsykologista kouluvalmiutta ja koulumenestystä voidaan ennustaa Kroghin (Krogh 1978; Rauhala 1978) kehittämän kontrolloidun piirrostartkailun (KPT) avulla.

Melko yleisesti käytetty koulutulokkaiden seulontamenetelmä on Breuer-Weuffenin kehittämään erottelukokeeseen perustuva seulontakoe, johon on liittynyt myös harjaannuttamisohjelmia. Tämän erottelukokeen suomalaisen version ovat kehittäneet Tuunainen (1977) ja Salminen (1979), ja Ruoho (1990) on edelleen kehitellyt sen soveltuvuutta ja käyttöä. Erottelukokeen avulla arvioidaan esikouluikäisten lasten kielellisiä perusvalmiuksia.

Alahuhdan (1979, 1990) kehittänyt ja Suomen oloihin soveltama BMA-testistö pohjautuu muun muassa Le Boulchin (1984), Pichonin (1947), Kephartin (1960) ja Hussonin (1967) tutkimuksiin. Testistön tarkoituksena on selvittää lapsen mahdollisia oppimisvaikeuksien primaarioireita, jotta tarkoituksenmukainen ja riittävän aikainen ennaltaehkäisy pystytään järjestämään. Sarmavuori (1981a; 1981b; 1982) puolestaan katsoo, että kouluvalmiutta voidaan ennustaa muun muassa hienomotoriikkaa, samankaltaisuuksien havaitsemista ja lukumäärän käsittämistä vaativilla tehtävillä.

Ojanen (1979) pitää lapsen havainnointia päiväkodeissa yhtenä kouluvalmiuden määrittämisen keinona. Hän esittää observoitavaksi seuraavia asioita: lapsen tapaa lähestyä muita ihmisiä (mm. tunteiden ilmaisu), sosiaalisuutta (mm. ryhmään sopeutuminen), kognitiivista kypsyneisyyttä (mm. työskentelytavat ja ongelmanratkaisu) sekä mielenterveydellistä tasapainoa (mm. itsekunnioitus). Oinonen (1969) taas pitää äitien haastattelua suhteellisen luotettavana kouluvalmiuden kuvaajana. Oinonen ehdottaakin, että kouluvalmiutta määriteltäessä olisi syytä luottaa enemmän vanhempien näkemyksiin.

Viime aikoina on korostettu myös lasten havainnoinnin merkitystä. Pedagogisen dokumentoinnin merkitys on tullut aiempaa tärkeämmäksi, lapsen havainnoinnin avuksi on kehitelty erilaisia menetelmiä, ja lapsihavainnointiin ohjaavia kirjoja on julkaistu. Näistä mainittakoon mm. Lummelahden (1995; 1996) julkaisut "Lapsikeskeinen esiopetus" ja "Kehittyvä esiopetus" sekä Ojalan (1995) Suomen oloihin toimittama "Lapsihavainnointi esiopetuksessa". Lummelahden (1995) kehittämä lasten havainnointi pohjautuu Kephartin (1968) esittämään kehitysvaihteoriaan, jossa kehitysvaiheet ovat motorinen vaihe, motorishavainnollinen vaihe, havaintomotorinen vaihe, havaintovaihe, havaintokäsitteellinen vaihe, käsitevaihe ja käsitehavainnollinen vaihe.

Kääriäinen (1989) esittää arvioinnin menetelmiksi niin ikään lasten havainnointia sekä päiväkodissa että koulunkäynnin alussa. Hän esittelee lapsen arvioinnin perustaksi kokoelman erilaisia materiaaleja, jotka sisältävät arvioinnin mm. lapsen fyysisistä, kielellisistä, sosiaalisista ja persoonallisista piirteistä toimintatilanteissa. Testeinä esitellään mm. seuraavat: Kontrolloitu piirrostartkailu (KPT) (Krogh-Rauhala 1978; Liikanen 1984), Optinen ja auditiivinen erottelu, Breuer-Weuffen-erottelukoe (mm. Salminen 1979), Lukemisen ja kirjoittamisen valmiustesti (Korpinen 1978), Kuvasanavarastotesti 7-12-vuotiaille (Ruoppila 1963), ITPA

(The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities; Kuusinen & Blåfield 1972), Minäkuvamittareita (Aho 1987) ja Asennemittareita (Aho 1987; Karvonen 1967; Rosenberg & Hovland 1960). Uusimpia yksittäisiä kouluvalmiuden mittareita on Koulu-
tulokkaan alkutesti (Poussu-Olli & Merisuo-Storm 2000).

Kielellisten valmiuksien arviointiin on uusimpien joukossa Turun yliopiston oppimistutkimuksen keskuksen kehittämä Diagnostiset testit 1. Testistö käsittää kielellisen tietoisuuden sekä luku- ja kirjoitustaidon arvioinnin. Lisäksi koulut-
tulokkaan taitojen arviointiin on saatavilla saman keskuksen toimittama Diagnostiset
testit 2, joka on tarkoitettu koulutulokkaiden kuullun- ja luetunymmärtämistaito-
jen arviointiin.

Motorisen kehityksen havainnoinnissa käytetään muun muassa Sandbergin (1989), Nummisen (1997) ja Sherbornen (1994) esittämiä arviointimenetelmiä. Mo-
toriikan arviointi on olennaista, koska Ahosen (1990) mukaan jo viisivuotistarkas-
tuksessa esiin tulleet motoriset vaikeudet ennustavat edelleen vaikeuksia myös
koulunaloitusvaiheessa. MTI-kirja (Sandberg 1989) esittelee motoriikan ja havait-
semisen arviointiin sekä harjoittamiseen tähtäävän ohjelman. Arviointi- ja harjoi-
tusohjelma sisältää 18-osaisen 6–12-vuotiaiden lasten motoriikan ja havaitsemisen
ohjausmateriaalin. Numminen (1997) esittää varhaiskasvatuksen liikunnan ohjauk-
sen ja arvioinnin perusteet. Siinä liikuntakasvatuksen arvioinnin keskeisinä teki-
jöinä pidetään fyysistä kasvua sekä motorista, kognitiivista ja sosioemotionaalista
kehitystä ja oppimista. Sherbornen esittämä lasten liikunnan ja motoriikan arviointi
perustuu Labanin (Sherborne 1994, 54–59) liiketeoriaan. Siinä on erityisesti otettu
huomioon erityislasten liikunnan ohjaus ja arviointi.

Terveystoimeen kuuluvalla neuvolatoiminnalla on myös rooli kouluvalmiu-
den arvioinnissa. Nykyisin lapsen kehitystä tutkitaan seulontatutkimuksen tapaan
niin kutsutuissa lapsen viisivuotistarkastuksissa. Siinä esille tulleet oppimisvaike-
uksien ennusmerkit ovat tutkimusten mukaan olleet varsin selviä (Korkiakangas
1985; 1987; Antila, Elomaa & Keskinen 1990). Lähinnä neuvoloiden käyttöön on
kehitetty arviointimenetelmä Leikki-ikäisen neurologinen arvio (LENE; Valtonen,
Mustonen & työryhmä 1999). Menetelmä on tarkoitettu 2,5-, 3-, 4-, 5- ja 6-
vuotiaiden lasten arviointiin. Kuusivuotiaiden osiota voidaan käyttää kouluval-
miuden arvioinnin välineenä.

Kouluvalmiuden arviointimenetelmiä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä, ja
lapsen kehityksen arviointi on aina vähintäänkin problemaattista (mm. Hakkarai-
nen 2002, 59). Kehityksen arviointi on noudattanut meillä lapsen aktuaalisen tason
arviointia. Käytännössä se on tarkoittanut, että arvioidaan sitä, mitä lapsi itsenäi-
sesti osaa. Kuitenkin opettamisen ja ohjaamisen näkökulmasta huomattavasti tär-
keämpää olisi arvioida sitä, mihin lapsella on potentiaaliset mahdollisuudet ja mi-
hin hän tuettuna kykenee. Tällaiseen arviointiin meillä ei ole vielä kehitelty mene-
telmiä. Nykyisiä arviointikäytäntöjä on kritisoitu (Hakkarainen 2002, 59) muun
muassa toteamalla, että peruslähtökohtia pitäisi olla kehityksen tason määrittely ja
sen suhde opettamisen mahdollisuuksiin eikä tämän suhteen selvittämiseen riitä
pelkkä kehityksen tason määrittely. Olen koonnut liitteeseen 5 yhteenvedon yleis-
simmin käytössä olevista kouluvalmiuden mittareista.

5.6 Esiopetus – yritys kasvatuskulttuurien integroimiseen ja lapsen kouluvalmiuksien edistämiseen

Esiopetuksen kehittämällä ja järjestämällä maassamme on noin kolmen vuosikymmenen historia. Esiopetuksen yhtenä tehtävänä on nähty koko sen historian ajan oppimisvalmiuksien ja oppimisedellytysten parantaminen. Esiopetuksen perusteissa (2000) on oma lukunsa (5) erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaamisesta. Koululainsäädäntö velvoittaa antamaan erityistä tukea myös esiopetusoppilaille, ja se koskee myös koululykkäyslapsia. Koululykkäys ja esiopetus kuuluvat meillä ja myös tämän tutkimuksen aineiston perusteella kiinteästi yhteen siten, että koululykkäyslapsekset on sijoitettu lähes poikkeuksetta lykkäysvuodeksi esiopetukseen. Varhaiskasvatuksen lainsäädäntö ei muuten varsinaisesti tunne erityispäivähoitoa käsitteenä, vaikka se toimintamuotona onkin vakiintunut käytäntöön (Heinämäki 2004, 15).

Esiopetus on toiminut käytännössä kahden kasvatuskulttuurin, varhaiskasvatuksen ja koulun, yhdistäjänä. Esiopetuksella on ollut historiansa alusta alkaen institutionaalinen merkitys, jossa kasvatuksellisesti-opetuksellinen orientaatio on korostunut. Esiopetusta ei ole mielletty ensisijaisesti hoidollis-sosiaalisesti toiminnaksi, kuten muu varhaiskasvatus yleisesti. OECD:n (2001) raportin mukaan hyvin toimiva esiopetus kehittää lasten yhteistyökykyä, itsetuntoa ja itsenäisyyttä, joiden merkitys kouluoppimisessa on keskeistä, ja samalla esiopetus tukee lasten oppimisvalmiuksien kehittymistä. Esiopetuksen kehittämisen historia asettuu samaan ajanjaksoon tämän tutkimuksen koulunaloitusta koskevan tarkastelujakson kanssa.

Esiopetuksen määrittely riippuu siitä, ymmärretäänkö esiopetus suppeasti vai laajasti. Suppeasti ymmärrettynä esiopetus tarkoittaa koulumaista, yksinomaan kuusivuotiaalle tarkoitettua toimintaa, joka tähtää etupäässä kouluvalmiuksien kehittämiseen (Esikoulukomitean mietintö 1972, 9). Yleismaailmallisessa kielenkäytössä esiopetus tarkoittaa koulumaisesti järjestettyä kodin ulkopuolista kasvatus- ja opetustoimintaa 3–5 -vuotiaalle lapsille. Laajasti määriteltynä esiopetus tarkoittaa kaikkea alle kouluikäisten kasvatusta ja opetusta. (Hujala 1996, 490; Peltonen 2002, 82.) Tällöin esiopetuksella tarkoitetaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa eli lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tietoista ja tavoitteellista tukemista, kokonaisvaltaista toimintaa, joka on tarkoitettu kaikille alle kouluikäisille lapsille (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 7).

Ojala (1993, 11–14) on määritellyt varhaiskasvatuksen kodin, päivähoidon ja esikoulun elämänpiiriin sijoittuvaksi vuorovaikutustapahtumaksi, joka on tavoitteellista ja pyrkii 0–6-vuotiaiden lasten kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Karila, Kinos ja Virtanen (2001, 13) määrittelevät varhaiskasvatuksen laajasti ymmärrettynä erilaisissa toimintaympäristöissä kuten kotona, julkisissa kasvatusinstituutioissa ja eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi aikuisten ja lasten välillä. Varhaiskasvatusta on siten kaikki alle kouluikäisille suunnattu toiminta, ja yksi osa sitä on kuusivuotiaalle suunnattu esiopetus. Koulunaloituksen yhteydessä keskeinen termi on myös alkuopetus. Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetusta. Alkukasvatus

tarkoittaa sekä kuusivuotiaille suunnattua esiopetusta että alkuopetusta. (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 3.)

Koulujärjestelmän perusteita koskevassa laissa (1968/467) säädettiin, että kunnan koululaitokseen voi kuulua lastentarha tai sitä vastaavia esiluokkia. Opetusministeriö asetti työryhmän ja valtioneuvosto vuonna 1970 Esikoulukomitean, joka mietinnössään (1972: A13) määritteli esiopetuksen tavoitteet, valmisti kokeiluopetussuunnitelman ja käynnisti kouluhallinnon ja sosiaalihallinnon yhteisen esikoulukokeilun. Kokeilun pedagoginen ohjaus ja valvonta kuuluivat Kouluhallitukselle.

Kouluhallituksen alainen esikoulukokeilu aloitettiin vuonna 1971, ja siihen osallistui aluksi 11 kuntaa. Ensimmäisten joukossa aloittivat Haukipudas, Kiuruvesi, Luopioinen, Nousiainen, Pirkkala ja Rantsila; Juuka tuli mukaan pari vuotta myöhemmin. Jo sitä ennen oli alkanut paikallinen esiopetuskokeilu Lahdessa vuonna 1966 ja Jyväskylässä 1968 (Lohikosken koulu). Esikoulukokeilu tapahtui opetusministeriön vuosittain tekemän päätöksen nojalla (Peruskouluasetus 87 § 1 mom.). Sosiaalihallinnon alainen esikoulukokeilu sen sijaan toimi sosiaali- ja terveysministeriön päätöksellä vuoteen 1977 saakka ja sen jälkeen sosiaalihallituksen päätöksellä vuoteen 1983 saakka. Kouluhallitus huolehti myös tuolloin pedagogisesta ohjauksesta. Sosiaalihallinnon alaista kokeilua oli Mustasaarella, Helsingissä, Espoossa, Jyväskylässä ja Lahdessa. Koulutoimen alaisuudessa oleva esiopetuskokeilu päättyi vuonna 1985, kun peruskoululaki tuli voimaan. Sosiaalitoimen puolella esiopetus virallistettiin jo vuoden 1984 alussa (Tiihonen 1989).

Peruskoululaki vahvisti muodollisesti esiopetuksen osaksi peruskoulujärjestelmää valtioneuvoston päätöksen mukaisesti (Esiopetuksen kehittäminen 1991, 9). Peruskoululain (1983/478) 4. pykälän 3. momentin ja peruskouluasetuksen (1984/71) mukaan esiopetusta voitiin järjestää koulussa opetusministeriön luvalla ja valtioneuvoston määräämin perusteiden enintään yhden lukuvuoden kestäväksi opetuksena lapsille, jotka eivät olleet vielä oppivelvollisia (Esiopetuksen kehittäminen 1991, 9). Tämän uudistustyön tuloksena Opetushallitus ja Sosiaalihallitus julkaisivat yhteisen esiopetuksen kehittämistä koskevan muistion (Esiopetuksen kehittäminen 1991). Peruskoululain ja -asetuksen rinnalla esiopetuksen järjestämistä ohjasi valtioneuvoston päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista (14.3.1985) sekä Kouluhallituksen laatimat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985). Vaikka esiopetus virallistettiin lain myötä, sen järjestäminen edellytti opetusministeriön myöntämää lupaa viideksi vuodeksi kerrallaan. Kunnat, jotka saivat esiopetusluvan, laativat opetussuunnitelmiinsa myös esiopetusta koskevan osuuden. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet uudistettiin vuonna 1994, ja sen myötä esiopetus sai myös omat opetussuunnitelman perusteet vuonna 1996.

Esiopetuksen järjestäminen oli kunnille vapaaehtoista aina vuoden 1998 koululain voimaantuloon asti. Ratkaiseva muutos esiopetuksen järjestämisessä tapahtui perusopetuslain (1998/628) myötä, kun esiopetuksen järjestäminen tuli kunnille pakolliseksi ja koko kuusivuotiaiden ikäluokkaa koskevat yhteiset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin vuonna 2000. Se merkitsi, että jokaisen kunnan oli järjestettävä kaikille kuusivuotiaille maksuton 700 tuntia vuodessa sisältävä esiopetus. Lapsille esiopetukseen osallistuminen on sen sijaan vapaaehtoista.

Opetushallitus aloitti esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistamisen yhteistyössä opetusministeriön, sosiaali- ja terveysministeriön, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (Stakesin), Suomen Kuntaliiton ja Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ:n) kanssa. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyön koordinoinnista vastasi ohjausryhmä, ja varsinainen opetussuunnitelmatyö tehtiin kahdeksassa eri asiantuntijaryhmässä ja tiiviissä yhteistyössä koulujen ja päiväkotien kanssa. Viimeisin opetussuunnitelmien uudistamistyö käynnistyi esiopetuksen perusteiden uudistamisella. Työ jatkui sitten alkuopetuksen perusteiden uudistamisena ja luokkien 3–6 perusteiden uudistamisena. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin 19.12.2000 ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet 20.12.2001 sekä koko perusopetuksen perusteet 16.1.2004.

Esiopetuksen tehtäväksi on aivan alusta, 1970-luvulta alkaen, asetettu oppimisvalmiuksien edistäminen (Esikoulukomitean mietintö 1972). Jo esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelmissa oppimisvalmiuksien parantaminen on ollut keskeinen tavoite. Osallistuin esiopetuskokeiluun ja olin mukana kehittämässä kokeiltavana olleita opetussuunnitelmia. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985) todetaan, että tavoitteena on edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä. Tavoite jaettiin sosioemotionaaliseen, kognitiiviseen ja psykomotoriseen osatavoitteeseen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 12; Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus. 1987; Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 12, 36).

Sosiaalishallituksen alainen lasten päivähoidon sisällön työryhmä laati vuonna 1984 esiopetussuunnitelman kuusivuotiaita varten. Lähtökohtana oli lapsuusiän itsenäinen arvo, mutta myös siinä esiopetukseen suhtauduttiin kouluun valmentavana vaiheena, mikä näkyy tavoitteissa. Tavoitteina olivat muun muassa lapsen omatoimisuus, itsenäisyys, tiedonhalun tyydyttäminen sekä mahdollisuudet kommunikointiin, tunne-elämän kehittämiseen, liikkumiseen ja elämyksiin taidekasvatuksessa, hyvät tavat, sääntöjen noudattaminen sekä toisten huomioon ottaminen. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984.)

Lapsen oppimisvalmiuksien edistäminen näkyy tavoitteena myös 1990-luvulla kirjoitetuissa esiopetuksen kehittämis ehdotuksissa ja perusteissa (Esiopetuksen kehittäminen 1991; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet –työryhmän muistio 1992; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996). Myös uusissa esiopetuksen perusteissa (2000) näkyy edelleen vahvasti oppimisedellytysten tukemisen velvoite. Lisäksi uutena näkökulmana on vaikeuksien ennaltaehkäisyn periaate, jota aikaisemmin ei ole samalla tavalla kirjattu tavoitteeksi (Esiopetuksen perusteet 2000, 7):

”Esiopetuksen keskeisenä tavoitteena on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Siinä tuetaan ja seurataan fyysisistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia.”

Esiopetuksen tavoitteeksi on siis asetettu lasten oppimisedellytysten edistäminen ja mahdollisten vaikeuksien ehkäiseminen. Vaikeuksien ennaltaehkäisy edellyttää erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioon ottamista. Perusteissa on oma lukunsa

(luku 5) erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksen järjestämisestä, jonka valmistelussa olen henkilökohtaisesti ollut mukana. Siinä todetaan muun muassa näin:

*”Esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevat lapset, joiden kehityksen, kasvun ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat lapset, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvuun. Erityiseen tukeen ovat oikeutettuja myös ne lapset, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden ja huoltajan mukaan kehityksessään oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä. Lisäksi erityistä tukea esiopetuksessa tulee antaa lapsille, jotka ovat pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä tai **joiden perusopetuksen aloittamista on päätetty siirtää vuotta myöhemmäksi**, sekä lapset, jotka otetaan tai siirretään erityisopetukseen esiopetuksen aikana (Esiopetuksen perusteet 2000, 16).*

Vaikeuksien ennaltaehkäisyyn varhaiskasvatuksessa kiinnittää huomiota myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU). Perusteissa kiinnitetään huomiota erityisesti siihen, ettei tuen tarve saisi kasautua:

”Tavoitteena on ennaltaehkäistä lapsen tuen tarpeen kasautumista ja pitkittymistä.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26).

Tällä ohjeistuksella opetussuunnitelman perusteet ja valtakunnallinen varhaiskasvatuksen suunnitelma ohjaavat esiopetuksen toteuttajia huolehtimaan siitä, että erityinen tuki ennaltaehkäisisi oppimisvaikeuksia, minimoisi oppimisriskiä sekä kuntouttaisi oppilaita heidän vaikeuksissaan. Koululykätyt lapset on määritelty erityisen tuen piiriin kuuluviksi, ja oletuksena on, että lykkäysvuosi on kuntouttava. Opetussuunnitelman perusteissa otetaan myös kantaa erityisen tuen järjestämisen muotoon. Erityinen tuki on järjestettävä niin, *”että lapsi voi mahdollisimman täysipainoisesti osallistua ryhmän toimintaan”* (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 16). Sama integratiivinen linjaus jatkuu myös perusopetuksen uusissa opetussuunnitelman perusteissa: *”jos oppilaalle ei voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas siirtää erityisopetukseen.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 26.) Lisäksi opetuksen yksilöllistämisen vaatimus on vahva erityisopetuksessa. Oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) sekä esiopetuksen että alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 17; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 28).

Lopuksi kokoon yhteen (taulukko 12) edellä kuvaamani esiopetusta ja koulua koskevan säädöspohjan, luvussa 2 kuvaamani oppimis- ja tiedonkäsityksen, kasvatuskäsityksen ja pedagogiikan sekä kouluvalmiutta ja erityistä tukea koskevan käsityksen muotoutumisen seitsemänkymmenluvulta vuosituhannen vaihteeseen.

TAULUKKO 12 Esikoulua ja koulua koskevan säädöspohjan, oppimis- ja tiedonkäsitteksen, kasvatuskäsityksen ja pedagogiikan sekä kouluvalmiutta ja erityistä tukea koskevan käsityksen muotoutuminen 1970-luvulta vuosituhannen vaihteeseen

| 1970-luku | 1980-luku | 1990-luku | 2000-luku |
|--|---|---|--|
| Esiopetus ja koulu: säädöspohja | | | |
| Kansakoululaki 1957/247 POPS I, POPS II Esikoulukomitea 1972 Kuusivuotiaiden kasvat- ja koulu- tustoimi- kunta 1978 Peruskoulu alkaa Esiopetuskokeilu käynnistyy koulutoimessa ja sosiaalitoimessa | Peruskoululaki 1983/476 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 Esiopetussuunnitelma 1987 (Kouluhallitus) Esiopetussuunnitelma 1984 (Sosiaalihallitus) Peruskoulu vakiintuu Esiopetus opetusministeriön luvanvaraiseksi koulutoimessa | Perusopetuslaki 1998/268 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 Esiopetuksen kehittämistyöryhmä 1991 (Opetus- hallitus, Sosiaali- ja terveyshallitus) Esiopetuksen perusteet työryhmän muistio 1992 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 Esiopetus jatkuu luvanvaraisena Kunnille pakollinen | Perusopetuslaki 1998/628 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 Esiopetus koko 6-vuotiaiden ikäluokalle |
| Oppimis- ja tiedon käsitys | | | |
| Behavioristinen | Kritiikki behavioristista oppimiskäsitystä kohtaan kasvaa | Konstruktivistinen | Sosio-konstruktivistinen |
| Kasvatuskäsitys ja pedagogiikka | | | |
| Ei-lapsikeskeinen - virikkeiden tarjoaminen | Lapsikeskeinen - lapsikeskeisiä opetuskokeiluja käynnistyy (Montessori, Freinet, kokonaisopetus) | Lapsikeskeinen ja ristiriitainen - lapsi subjekti - lapsi aktiivinen - yksilöllisyys korostuu (henkilökohtaiset opetussuunnitelmat) - vaatimuksia oppivelvollisuus ikärajan alenta- miseksi - lapsi työvoimapolitiittinen hyöty - tehokkuusajattelu | Lapsikeskeinen ja ristiriitainen - lapsi subjekti - lapsi ja ohjaaja aktiivinen - yhteisöllisyys korostuu - opetuksen yksilöllistäminen (HOJKS) - tehokkuusajattelu - lapsi työvoimapolitiittinen hyöty |
| Käsitys kouluvalmiudesta ja erityisestä tuesta | | | |
| Lapsen valmius - kouluun valmentaminen - uskottiin, että parempi opetus pa- rantaa valmiuksia, tarvittiin virik- keitä tasoittamaan tasoeroja - oppimisvalmiustutkimuksia - oppimisvalmiuksien parantaminen - erityisopetuksessa segregaatio - erityisyys on absoluuttista | Lapsen valmius - kouluun valmentaminen - oppimisvalmiuksien parantaminen - koulun ”kaksoisjärjestelmä” (erityiskoulut ja yleisopetus) - oppimisvalmiustutkimuksia - oppimisvaikeuksien kuntotus - integraatiokeskustelua - erityisyys on absoluuttista analyysiä” | Koulun valmiutta vaaditaan - oppimisvalmiuksien parantaminen - keskustelu inklusiivisesta koulusta käynnistyy - inklusiivisen koulun vaatimus - oppimisvaikeuksia koskeva tutkimus vahvaa - oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy painottuu - mahdollisimman aikainen puuttuminen - erityisyyden ”kriittistä rakennesosiologista | Koulun valmiutta vaaditaan - oppimisedellytysten parantaminen - oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy - oppimisvaikeuksia koskeva tutkimus vahvaa - mahdollisimman aikainen puuttuminen - erityisyyden ”kriittinen rakennesosio- loginen analyysi” jatkuu |

5.7 Näin on toimittu, onko koululykkäys riittänyt?

Seuraavaksi vastaan tutkimukseni ensimmäisen osan toiseen tutkimuskysymykseen: millainen on poikkeuksellisesti koulunsa aloittaneiden lasten koulumenestys? Siihen vastaan empiirisellä aineistolla. Minulla on ollut käytössäni peruskoulun ajalta (25 v.) erään keskikokoisen maaseutukaupungin koululykkäystä saaneiden ja varhennettuna koulunsa aloittaneiden lasten koulutodistukset, joiden avulla olen selvittänyt heidän koulumenestystään. Analyysikeinona käytän keskiarvojen vertailua. Kun käytäntönä on ollut koululykkäysmenettely, on kiinnostavaa tietää, miten se on toiminut. Lykkäystä saaneet lapset ovat olleet mukana myös edellä kuvaamassani esiopetuksessa, koska kunta, josta aineistot ovat, on ollut mukana tarkastelujakson ajan koko ikäluokan kattavassa esiopetuksessa. Lausunnoista käy selville, että lapset ovat osallistuneet esiopetukseen. Tästä käsin voidaan myös pohtia yleisen esiopetuksen kykyä tukea lasten koulunkäyntiä silloin, kun lapsilla on todettu kouluvalmiuden ongelmia. Varhennettuna koulunsa aloittaneet lapset eivät ole saaneet esiopetusta, koska oikeus kuuluu vain kuusivuotiaille.

Koululykkäyslasterien koulumenestys

Tutkimusaineistossa on 41 oppilaan koululykkäyspäätös. Näistä oppilaista 39:llä koululykkäys on toteutunut. Kaksi oppilasta on koululykkäyspäätöksestä huolimatta aloittanut koulunsa 7-vuotiaana. Koululykkäystä saaneista oppilaista 12 oppilasta on siirtynyt erityisluokalle: 10 mukautettuun opetukseen ja 2 harjaantumisopetukseen. Heidän todistusarvosanojaan en ottanut vertailuun, koska heillä on selvästi erilaiset arviointiperusteet. Erityisopetukseen siirto sinällään kertoo jo, etteivät lapset ole menestyneet yleisopetuksessa. Lisäksi 3 oppilasta on vielä pelkästään sanallisen arvioinnin piirissä eikä heiltä ole saatavissa numeroarviointia. Näin numeroarvioinnin perusteella tehtävään koulumenestysvertailuun jäi 23 oppilasta.

Vertailtavista oppilaista 14 on suorittanut jo koko peruskoulun, kolme käy kahdeksatta luokkaa ja loput kuusi ovat luokilla 3–6. Oppilaskortin perusteella on mahdollista tarkastella todistusarvosanoja eri kouluvuosina, mutta tässä keskiarvojen vertailussa käytin oppilaan viimeisintä numeroarviointia. Vertasin lykkäyslapsen koulumenestystä aina oman luokkansa luokkatovereiden menestykseen viimeisimmän koulutodistuksen arvosanojen perusteella, jolloin koululykkäyslapsen arvosanaa verrattiin oman luokan muiden oppilaiden saamaan keskiarvoon. Tällöin voitiin olettaa, että opettajan käyttämät arvosteluperusteet olivat samat molemmissa ryhmissä. Tein vertailun oppiainekohtaisesti, jolloin vertasin lykkäyslapsen oppiaineessa saamaa arvosanaa muun luokan keskiarvoon kyseisessä aineessa. Lisäksi vertasin lykkäyslapsen kaikkien aineiden keskiarvoa muun luokan keskiarvoon sekä kaikkien lykättyjen lasten todistusten keskiarvoa kaikkien muiden keskiarvoon. Taulukko 13 kuvaa aineistoa.

TAULUKKO 13 Koululykkäysaineisto koulumuodon ja oppilasarviointien mukaisesti

| | Poikia | Tyttöjä | Yhteensä |
|-----------------------------------|--------|---------|----------|
| Koululykkäystä saaneet oppilaat | 34 | 7 | 41 |
| Koululykkäys ei toteutunut | 2 | - | 2 |
| Siirtyi erityisluokalle | 9 | 3 | 12 |
| - mukautettuun | 9 | 1 | 10 |
| - harjaantumisopetukseen | - | 2 | 2 |
| Sanallinen arviointi (alkuopetus) | 2 | 2 | 4 |
| Numeroarviointi käytettävissä | 21 | 2 | 23 |

Koululykkäystä saaneiden lasten koulumenestystä tarkasteltaessa on nähtävissä koululykkäyslasterien yleisesti ottaen heikko koulumenestys. Koululykkäystä saaneiden oppilaiden koulumenestys on heikompi kuin samalla luokalla olevien koulutoverien. Ensiksikin se, että liki kolmannes (29 %) koululykkäystä saaneista on siirtynyt erityisluokalle, kertoo heikosta koulumenestyksestä. Yleisopetuksessa jatkaneiden koulumenestyksestä kertovat seuraavat tulokset. Lykättyjen lasten todistusten kaikkien aineiden keskiarvot ovat tilastollisesti erittäin merkitsevästi heikompia kuin vertailuryhmien keskiarvot ($t = -5,20$; $p < 0,001$). Oppiaineittain tarkasteltuna koululykkäystä saaneet oppilaat menestyvät muita heikommin lähes kaikissa aineissa (taulukko 14). Tilastollisesti erittäin merkitsevät erot löytyivät maantiedon, kemian, äidinkielen, ruotsin kielen, uskonnon, kuvaamataidon ja kotitalouden osaamisessa. Merkitsevä ero on fysiikan, matematiikan, biologian, historian, musiikin ja englannin kielen osaamisessa sekä käyttäytymisessä. Tilastollisesti suuntaa antavasti merkitsevä ero löytyi tietotekniikan osaamisessa. Ainostaan kahdessa oppiaineessa, käsityössä ja liikunnassa, menestymisessä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

TAULUKKO 14 Koululykkäystä saaneiden oppilaiden koulumenestys verrattuna oman luokan muihin oppilaisiin

| Oppiaine | Oppilas ka \pm SE | Luokka ka \pm SE | t | p |
|-----------------|------------------------|-----------------------|-------|-----------|
| Kaikki aineet | 6,98 \pm 0,16 | 7,99 \pm 0,06 | -5,20 | p < 0,001 |
| Maantieto | 6,35 \pm 0,25 | 7,92 \pm 0,13 | -5,02 | p < 0,001 |
| Kemia | 6,29 \pm 0,29 | 7,98 \pm 0,12 | -4,90 | p < 0,001 |
| Äidinkieli | 6,86 \pm 0,20 | 8,11 \pm 0,08 | -4,86 | p < 0,001 |
| Kotitalous | 7,00 \pm 0,22 | 8,27 \pm 0,12 | -4,46 | p < 0,001 |
| Uskonto | 7,04 \pm 0,20 | 8,12 \pm 0,14 | -4,28 | p < 0,001 |
| Ruotsin kieli | 5,68 \pm 0,33 | 7,31 \pm 0,10 | -4,15 | p < 0,001 |
| Kuvaamataito | 7,05 \pm 0,19 | 8,08 \pm 0,10 | -4,00 | p < 0,001 |
| Oppiaine | | | | |

| Oppiaine | Oppilas ka ± SE | Luokka ka ± SE | t | p |
|-----------------|--------------------|-------------------|-------|----------|
| Fysiikka | 6,43 ± 0,35 | 8,10 ± 0,13 | -3,95 | p < 0,01 |
| Biologia | 6,47 ± 0,34 | 8,01 ± 0,16 | -3,93 | p < 0,01 |
| Musiikki | 7,00 ± 0,23 | 8,07 ± 0,16 | -3,84 | p < 0,01 |
| Englannin kieli | 6,43 ± 0,31 | 7,72 ± 0,06 | -3,80 | p < 0,01 |
| Historia | 6,68 ± 0,26 | 7,85 ± 0,12 | -3,79 | p < 0,01 |
| Matematiikka | 6,56 ± 0,32 | 8,00 ± 0,09 | -3,72 | p < 0,01 |
| Käyttäytyminen | 8,10 ± 0,19 | 8,75 ± 0,11 | -2,92 | p < 0,01 |
| Oppiaine | | | | |
| Tietotekniikka | 7,10 ± 0,31 | 8,22 ± 0,13 | -3,16 | p < 0,05 |
| Oppiaine | | | | |
| Käsityö | 7,72 ± 0,18 | 8,21 ± 0,12 | -1,99 | NS |
| Liikunta | 7,95 ± 0,18 | 8,18 ± 0,10 | -1,13 | NS |

ka= keskiarvo, SE = keskiarvon keskivirhe

Aineistossa painottuu yläasteella (yläkoulussa) menestyminen, koska aineistossa on käytetty viimeisintä koulutodistusta ja 17 oppilaan viimeisin koulutodistus on yläasteen todistus. Vain kuuden oppilaan viimeisin todistus on ala-asteelta. Yksittäisten oppilaiden arvosanaprofiileista on nähtävissä, että koulumenestys on yleisesti ottaen heikentynyt kouluvuosien myötä.

Vaikka olenkin selvittänyt menestymistä oppiaineittain ja saanut tulokset eri oppiaineiden osalta, niin aineistoni ei anna mahdollisuutta heikon menestymisen syihin ja tulkintoihin. Tämän selvittäminen olisi jatkotutkimuksen aihe. Joitakin näkökulmia nostan eri oppiaineista esille.

Heikko menestyminen maantiedossa on mielenkiintoinen ilmiö. Maantieto on ollut itsenäinen oppiaine peruskoulun kolmannelta luokalta alkaen ja alkuopetuksessa se on sisältynyt ympäristöopin opetukseen. Vasta muutaman vuoden ajan maantieto on ollut yhdistettynä ympäristötiedon oppiaineeseen yhdessä biologian kanssa. Kiinnostava kysymys on, mikä maantiedon sisällöissä on vaikeaa koululykkäyslapsille. Maantieto oppiaineena sisältää tyypillisesti ja runsaasti ”maailman” hahmottamiseen liittyvää ainesta kuten esimerkiksi karttojen tulkintaa. Ero maantiedon osaamisessa oli luokkakaverihin verrattuna tilastollisesti erittäin merkitsevä. Myös historiassa menestyminen on heikompaa luokkalaisiin verrattuna, ja ero on tilastollisesti merkitsevä.

Suuria haasteita koululykkäyslapsille näyttävät tuovan myös kielet, etenkin äidinkieli. Äidinkieli ja vieraat kielet kuuluvat heikoimman menestyksen piiriin. Vieraista kielistä ruotsissa menestyminen näyttää vielä heikommalle kuin englannissa. Äidinkielessä ja ruotsin kielessä ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Englannin kielessä ero on tilastollisesti merkitsevä. Toisaalta heikko menestyminen kielellisesti selittää myös yleistä heikkoutta koulumenestystä. Juuri ne oppiaineet, joissa vaaditaan paljon ymmärtävää lukemista eli lukuaineet, ovat heikon arvosanan aineita.

Heikko menestyminen uskonnossa on niin ikään mielenkiintoinen kysymys. Onko uskonto niin abstraktia ja käsitteellisesti vaikeaa, ettei siihen pääse käsiksi? Arvioinneissa painottuu yläasteen uskonto, jossa sisältöinä ovat mm. maailman uskonnot.

Vaikka kotitalous ei ole "lukuaine", niin arvosanat ovat silti heikkoja. Selittyvätkö kotitaloudesta saadut heikot arvosanat saattavat selittyä sillä, että suurin osa koululyykkäystä saaneista on poikia ja kiinnostus ainetta kohtaan on ehkä ollut vähäinen. Tyttöjen saamat arvosanat kotitaloudesta (ka 8) vastaavat luokan kotitaloudesta saamia keskiarvoja (8,2). Toisaalta aineisto on pieni ja kotitaloutta on ollut vain yläasteella, joten arviointi koskee vain osaa vertailtavista oppilaista.

Kemia kuuluu myös heikosti meneviin aineisiin. Osaaminen näyttää vielä heikommalta kuin matematiikan ja fysiikan osaaminen. Kemia, matematiikka ja fysiikka vaativat kaikki vahvaa loogista päättelykykyä ja ennen kaikkea kykyä abstraktiin ajatteluun.

Koululyykkäystä saaneet erottuvat heikommiksi myös käyttäytymisen arvioinnissa. Onko niin, että heikko koulumenestys näkyy myös käyttäytymisen ongelmana, vai palkitsevatko opettajat muutenkin koulussa hyvin menestyvät oppilaat vielä lisäksi hyvällä käyttäytymisen arvosanalla? Ero menestymisessä on kuitenkin tilastollisesti merkitsevä muun luokan hyväksi.

Oppilaskohtaisesti tarkasteltuna eri vuosina ala-asteelta yläasteelle ja edelleen yläasteen päättövaiheeseen siirryttäessä on nähtävissä, että lykättyjen lasten koulumenestys heikkenee. Yläasteen päättövaiheessa ero muuhun luokkaan on suurimmillaan. Negatiivista kehitystä ei ole voitu katkaista, erot ovat vain lisääntyneet.

Varhennettuna koulunsa aloittaneiden koulumenestys

Tutkimusaineistossa on 17 lasta, jotka ovat aloittaneet koulunsa varhennettuna. Neljän lapsen arviointitietoja ei ollut käytettävissä, koska perheet olivat muuttaneet pois paikkakunnalta enkä pystynyt saamaan tietoja. Käytettävissäni on kolmentoista oppilaan kouluarviointitiedot. Seuraavassa taulukossa (15) on kuvattu varhennettuna koulunsa aloittaneet oppilaat.

TAULUKKO 15 Varhennettuna eli kuusivuotiaana koulunsa aloittaneet

| Varhennettuna koulunsa aloittaneet oppilaat | Poikia | Tyttöjä | Yhteensä |
|---|----------|-----------|-----------|
| | 3 | 14 | 17 |
| Numeroarviointi käytettävissä | 2 | 11 | 13 |
| Muuttanut paikkakunnalta | 1 | 3 | 4 |

Tilastosta näkyy, että valtaosa varhennettuna koulunsa aloittaneista oppilaista on tyttöjä (82 %). Tarkastelin koulumenestystä samoin kuin lykättyjenkin lasten osalta koulutodistusarvosanojen perusteella. Vertasin oppilaskortin perusteella kunkin varhennettuna aloittaneen lapsen eri oppiaineissa saamaa arvosanaa muun luokan keskiarvoon kyseisessä aineessa. Vertasin arvosanoja viimeisimmän koulutodistuksen perusteella. Suurimmalla osalla (12) viimeinen kouluarvostelu on yläasteelta. Vain yhden oppilaan arviointi on ala-asteen arviointi. Kokoan tulokset taulukoksi (16) oppiaineittain seuraavasti.

TAULUKKO 16 Varhennettuna koulunsa aloittaneiden oppilaiden koulumenestys verrattuna oman luokan muihin oppilaisiin

| Oppiaine | Oppilas ka ± SE | Luokka ka ± SE | t | p |
|--------------------|--------------------|-------------------|------|----------|
| Kaikki aineet | 8,56 ± 0,18 | 7,91 ± 0,19 | 2,93 | p < 0,05 |
| Biologia | 8,61 ± 0,21 | 7,76 ± 0,09 | 3,32 | p < 0,01 |
| Käsityö | 8,69 ± 0,23 | 7,99 ± 0,04 | 3,06 | p < 0,01 |
| Ruotsi | 8,33 ± 0,30 | 7,33 ± 0,13 | 3,93 | p < 0,01 |
| Kotitalous | 8,33 ± 0,20 | 8,00 ± 0,07 | 3,65 | p < 0,01 |
| Oppiaine | | | | |
| Englanti | 8,46 ± 0,29 | 7,64 ± 0,10 | 2,55 | p < 0,05 |
| Maantieto | 8,46 ± 0,21 | 7,74 ± 0,12 | 2,54 | p < 0,05 |
| Oppiaine | | | | |
| Uskonto | 8,53 ± 0,33 | 7,98 ± 0,13 | 1,43 | NS |
| Äidinkieli | 8,46 ± 0,21 | 8,00 ± 0,10 | 1,71 | NS |
| Historia | 8,41 ± 0,31 | 7,72 ± 0,07 | 2,00 | NS |
| Matematiikka | 8,38 ± 0,38 | 7,83 ± 0,09 | 1,34 | NS |
| Liikunta | 8,46 ± 0,26 | 8,08 ± 0,05 | 1,28 | NS |
| Musiikki | 8,33 ± 0,22 | 7,83 ± 0,06 | 2,13 | NS |
| Kuvaamataito | 8,30 ± 0,20 | 7,81 ± 0,06 | 2,13 | NS |
| Fysiikka | 8,50 ± 0,39 | 7,80 ± 0,09 | 1,78 | NS |
| Kemia | 8,66 ± 0,44 | 7,81 ± 0,09 | 1,86 | NS |
| Ylimääräinen kieli | 8,44 ± 0,24 | 8,30 ± 0,23 | 0,48 | NS |
| Tietotekniikka | 8,60 ± 0,50 | 8,20 ± 0,08 | 0,72 | NS |

ka = keskiarvo, SE = keskiarvon keskivirhe

Tuloksista on nähtävissä ensiksi yleisesti, että varhennettuna koulunsa aloittaneiden koulumenestys on varsin hyvä. Kaikkien aineiden keskiarvovertailussa menestys on muita oppilaita parempi, ja ero on tilastollisesti merkitsevä. Yksittäisten oppiaineiden vertailussa biologian, käsityön, ruotsin kielen ja kotitalouden osaaminen on tavanomaista parempi, ja ero on tilastollisesti merkitsevä. Englannin ja maantiedon osaamisessa varhennettuna aloittaneiden koulumenestys on niin ikään parempi. Tilastollisesti ero on merkitsevä. Muiden oppiaineiden paremmassa osaamisessa ei voitu osoittaa tilastollisesti merkitsevää eroa, vaikka varhennettuna koulunsa aloittaneiden keskiarvot olivatkin korkeammat kaikissa oppiaineissa verrattuna muuhun luokkaan. Myöskään varhennettuna koulunsa aloittavien aineisto ei anna mahdollisuutta tarkastella erojen syitä.

Vieraiden kielten (englanti ja ruotsi), biologian, maantiedon sekä käsityön ja kotitalouden koulumenestyksessä oli tilastollisesti merkitsevä ero varhennettuna koulunsa aloittaneiden eduksi. Biologian ja maantiedon osaamisessa oli tilastollisesti erittäin merkitsevät erot myös koululykkäyslapsilla mutta kylläkin muun luokan eduksi. Maantiedon osaaminen tai osaamattomuus oli näissä aineistoissa tilastollisesti merkittävä oppilaita erotteleva asia. Myös erot vieraisissa kielissä olivat merkitseviä; muut hallitsivat kieliä koululykkäyslapsia paremmin. Sen sijaan käsityö oli koululykkäyslapsilla toinen niistä aineista, joissa he eivät olleet heikompia kuin muu luokka. Varhennettuna koulunsa aloittaneet olivat sen sijaan käsityössä muuta luokkaa parempia. Koska varhennettuna koulunsa aloittaneet ovat etupäässä tyttöjä, kysymys on pääsääntöisesti tekstiilityön osaamisesta.

Lieneekö sukupuolella mitään yhteyttä vieraissa kielissä menestymiseen, kun kielissä menestymistä on pidetty tyttöjen vahvuutena? Myös käsityö ja kotitalous on helppo mieltää tyttöjen suosimiksi oppiaineiksi.

Keskeisin tulos varhennettuna koulunsa aloittaneista on kuitenkin se, että he menestyvät kaiken kaikkiaan paremmin kuin muut oppilaat. Lisäksi he menestyvät kaikissa aineissa vähintäänkin keskitasoisesti. Näin ollen se seikka, että he ovat aloittaneet koulunsa kuusivuotiaina, ei ole estänyt heidän hyvää koulumenestystään. Kun aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu tuloksia, että ikäluokkansa nuorimpina aloittaneet (loppuvuodesta syntyneet) eivät pärjää koulussa yhtä hyvin kuin vanhempana aloittaneet (mm. Almquist 1994, Breznitz & Teltsch 1989; Erion 1987; Mäkinen 1993; Ojanen 1979; Sarmavuori 1981b; Sweetland & de Simone 1987; Upphoff & Gilmore 1994), niin tämän tutkimuksen varhennettuna koulunsa aloittaneiden ja kouluvalmiuksiltaan tutkittujen lasten valmiudet koulunkäyntiin ovat nähtävästi keskimääräistä paremmat. Nämä oppilaat eivät ilmeisestikään kuulu oppimisvaikeuksisten lasten riskiryhmään.

Haastateltujen koululykkäystä saaneiden oppilaiden koulumenestys

Haastattemieni perheiden koululykkäystä saaneita lapsia on yhteensä 10, kuusi poikaa ja neljä tyttöä. Näistä kaksi tyttöä on käynyt koulua luokkamuotoisessa erityisopetuksessa – toinen heti koulunkäyntinsä alusta asti ja toinen on siirtynyt siihen ala-asteen aikana. Näin ollen heidän arviointinsa perusteet eivät ole vertailukelpoisia yleisopetuksen arviointiin nähden ja jätin heidät vertailun ulkopuolelle laskennallisesti. Erityisopetuksessa opiskeleminen kertoo, että heidän koulumenestyksensä on arvioitu heikommaksi kuin yleisopetuksessa olevien oppilaiden. Seuraavassa taulukossa näkyvät haastatellut oppilaat sukupuolen mukaan. Myös näiden oppilaiden vertailuarvosanoina on käytetty heidän viimeistä todistustaan, joka on kuudella oppilaalla peruskoulun ala-asteen viidennen luokan todistus ja kahdella oppilaalla neljännen luokan todistus.

TAULUKKO 17 Haastatellut koululykkäystä saaneet oppilaat

| Koululykkäystä saaneet ja haastatellut oppilaat | Poikia | Tyttöjä | Yhteensä |
|---|----------|----------|----------|
| Siirtynyt luokkamuotoiseen erityisopetukseen | - | 2 | 2 |
| Numeroarviointi käytettävissä | 6 | 2 | 8 |

Koulumenestystä tarkastellaan koulutodistusarvosanojen perusteella. Oppilaskortin perusteella on mahdollista tarkastella todistusarvosanoja eri kouluvuosina. Vertailuaineistona käytin kunkin lykkäyslapsen luokalla olleiden luokkatovereiden kouluarviointeja. Vertasin lykkäyslapsen koulumenestystä luokkatovereiden menestykseen viimeisimmän koulutodistuksen arvosanojen perusteella, jolloin koululykkäyslapsen arvosanaa verrattiin oman luokan muiden oppilaiden saamaan keskiarvoon. Tällöin voitiin olettaa, että opettajan käyttämät arvosteluperusteet olivat samat molemmissa ryhmissä. Tein vertailun oppiainekohtaisesti, jolloin vertasin lykkäyslapsen oppiaineessa saamaa arvosanaa muun luokan keskiarvoon kysei-

sessä aineessa. Lisäksi vertasin lykkäyslapsen kaikkien aineiden keskiarvoa muun luokan keskiarvoon sekä kaikkien lykkättyjen lasten todistusten keskiarvoa kaikkien muiden keskiarvoon. Tilastollisena menetelmänä käytin keskiarvojen vertailua.

Koska nämä oppilaat käyvät vielä ala-astetta, oppiaineita on vähemmän kuin toisen lykkäysaineiston vertailussa, jossa on paljon yläasteen oppiaineiden arvosaanoja. Tuloksista on nähtävissä, että myös haastatellut koululykkäystä saaneet oppilaat menestyivät keskimäärin heikommin kuin luokan muut oppilaat. Tässä pääosin ala-asteella saatujen todistusten vertailussa erot eivät ole yhtä suuret kuin toisessa vertailussa. Tästä on pääteltävissä, että erot kasvavat entisestään yläasteen aikana. Koulumenestyksen heikkeneminen oli nähtävissä myös koko kouluuikaa koskevasta oppilaskohtaisesta arviointiyhteenvedosta.

Taulukossa 18 on yhteenveto oppimistulosten vertailusta. Siinä on nähtävissä, että haastateltujen lykkäyslaster yleinen koulumenestys (eli kaikkien aineiden keskiarvo) on heikompi kuin luokalla keskimäärin. Tilastollisesti ero on merkitsevä. Historian oppimisen heikkous muuhun luokkaan verrattuna on näiden haastateltujen osalta suurin. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Äidinkielessä, maantiedossa, biologiassa, musiikissa ja matematiikassa menestyminen on myös tavanomaista heikompa, ja ero on tilastollisesti merkitsevä. Yhteistä toisen aineiston kanssa on se, että maantieto, äidinkieli, historia, biologia, musiikki ja matematiikka löytyvät "vaikeiden aineiden" listalta. Taide- ja taitoaineista nimenomaan musiikissa menestyminen oli heikkoa. Musiikki näyttää kummankin aineiston perusteella olevan koululykkäyille lapsille vaikein taitoaine. Muissa taitoaineissa ei sen sijaan löytynyt merkitseviä eroja. Käsiyössä ja liikunnassa ei ollut kummassakaan aineistossa merkitsevää eroa luokan keskiarvoon verrattuna. Myönteistä on, että on myös oppiaineita, joissa olennaisia eroja ei synny. Luonnollisesti nämä tulokset eivät ole yleistettävissä, koska aineisto on pieni, mutta ne antavat kuitenkin suuntaa.

TAULUKKO 18 Haastateltujen koululykkäystä saaneiden oppilaiden koulumenestys eri oppiaineissa verrattuna oman luokan muihin oppilaisiin

| Oppiaine | Oppilas ka ± SE | Luokka ka ± SE | t | p |
|---------------|--------------------|-------------------|-------|-----------|
| Kaikki aineet | 7,46 ± 0,12 | 8,12 ± 0,11 | -3,95 | p < 0,01 |
| Historia | 7,16 ± 0,30 | 8,28 ± 0,21 | -4,82 | p < 0,001 |
| Äidinkieli | 7,25 ± 0,16 | 8,11 ± 0,10 | -3,84 | p < 0,01 |
| Maantieto | 7,00 ± 0,26 | 8,04 ± 0,25 | -3,76 | p < 0,01 |
| Biologia | 7,37 ± 0,26 | 8,22 ± 0,22 | -3,59 | p < 0,01 |
| Musiikki | 7,12 ± 0,22 | 8,00 ± 0,18 | -3,48 | p < 0,01 |
| Matematiikka | 6,75 ± 0,45 | 8,12 ± 0,11 | -3,23 | p < 0,01 |
| Englanti | 7,12 ± 0,47 | 7,98 ± 0,11 | -2,02 | NS |
| Uskonto | 7,50 ± 0,26 | 7,98 ± 0,20 | -1,80 | NS |
| Kuvaamataito | 7,37 ± 0,26 | 7,97 ± 0,10 | -1,76 | NS |
| Käsityö | 7,62 ± 0,26 | 8,10 ± 0,11 | -1,43 | NS |
| Käytös | 8,62 ± 0,31 | 8,81 ± 0,17 | -0,50 | NS |
| Liikunta | 8,25 ± 0,31 | 8,32 ± 0,10 | -0,20 | NS |

ka = keskiarvo, SE = keskiarvon keskivirhe

Yhteenveto koulumenestyksestä

Koululykkäystä saaneet lapset eivät menesty koulussa kovinkaan hyvin. Liki kolmannes (30 %) koululykkäystä saaneista lapsista on siirretty erityisopetukseen. Vastaavanlainen tulos on esitetty myös Gayn (2002) koululykkäystä koskevassa tutkimuksessa. Koulunaloituksen varhentamisella ei sen sijaan näytä olevan kielteistä vaikutusta koulumenestykseen. Kuusivuotiaina koulunsa aloittaneiden lasten kouluvalmiudet ja edellytykset oppia ovat keskimääräistä paremmat, eikä heillä ilmeisestikään ole oppimisvaikeusriskiä.

Sen sijaan koululykkäys ei näy olevan riittävän tuloksellinen toimenpide lasten koulunkäynnin tukemiseksi ja oppimisvaikeuksien ehkäisemiseksi. Myöskään yleinen esiopetus ei pysty riittävästi ennaltaehkäisemään oppimisvaikeuksia – koululykkäyslapsehan on sijoitettu lykkäysvuodeksi uudelleen yleiseen esiopetusryhmään. Oppimistaitojen tukeminen tulisi aloittaa huomattavasti varhemmin, ja sen tulisi tapahtua pitkän ajan kuluessa ja lapsen luonnollisen kehityksen tahdissa. Yksi ”häätäpuvuosi” ei riitä tueksi. Vaikeudet ovat jo kasaantuneet koulun aloitukseen mennessä.

II OSA

ONKO SITTENKÄÄN? KOULUVALMIUS SOSIAALISEN KONSTRUKTIONISMIN SILMIN

6 KOULUVALMIUS SOSIAALISENA KONSTRUKTIONA

6.1 Murros modernista postmoderniin

Yhteiskunnassa tapahtuvasta muutoksesta puhutaan usein modernisaation käsitteellä. Se on kulttuurin ja yhteiskunnan makrotason kehitysprosessi, joka sisältää muun muassa erilaisia aatesuuntia ja tyylejä (Sahlberg 1996, 17). Tässä prosessissa voidaan erottaa kolme eri aikakautta: esimoderni (Aristoteleesta Kopernikukseen, 0–1500), moderni (Kopernikuksesta Einsteinin, 1500–1960, ”valistus”) ja postmoderni (nyt muotoutumassa ja tästä eteenpäin). Doll (1993) kutsuu niitä megaparadigmoiksi. Ajanjakso, johon tutkimuksen koululykkäyslausuntojen aineisto ajoittuu, edustaa modernin ja postmodernin ajan murrosta. Kouluvalmiuden käsite ja siihen liittyvät käytännöt eivät ole syntyneet tyhjiössä, vaan ne ovat osa yhteiskunnan sosiaalista tilaa ja näyttäytyvät sen johdonmukaisina tuloksina. Modernin väistymisen katsotaan ajoittuvan 1960-luvulle.

Meillä 1960-luvun loppuun ja 1970-luvun alkuun asettuu koululaitoksen suuri muutos: rinnakkaiskoulujärjestelmästä luopuminen ja siirtyminen kansakoulusta peruskouluun. Yhteiskunnallista kehitystä ja muutosta on viime vuosikymmenellä alettu tarkastella postmodernin näkökulmasta. Puhutaan postmodernista paradigmat. Paradigman käsitteen on luonut Kuhn (1962). Hänen mielestään paradigma muuttuu, kun sen taustalla olevat tieteen oletukset ja perusteet muuttuvat. Käsite postmoderni alkoi vakiintua 1980-luvulla kuvattaessa kulttuurin murroksen uusia ilmiöitä. Keskeinen ajatus postmodernissa on auttaa vapautumaan perinteen taakasta ja avata mahdollisuuksia tarkastella tulevaisuutta vapaana historian painolastista. Pyrkimyksenä on arvostaa erilaisuutta ja toiseutta. Tavoitteena on hajottaa itsestään selvinä pidettyjä uskomuksia, kuten totuutta, tietoa, valtaa, minuutta ja kieltä. Tulevaisuus ei ainoastaan tule, vaan sitä luodaan. (Lehtisalo 1994, 36–37; Lyotard 1985, 25–28; Puolimatka 1995, 64–72.)

Bruner (1986) on yksi postmodernin epistemologian luojista. Bruner (1986) pitää tietämisen kriteereinä henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvia subjektiivisia merkityksiä. Tiedon hankinnan metodeina ovat neuvottelu ja kertominen (narra-

tiivisuus), ei todistaminen. Loogiselle ja analyyttiselle ajattelulle on olemassa vaihtoehto. Se on metaforiin ja kerrontaan perustuva hermeneuttinen ajattelutapa. Logiikka ja mielikuvitus voivat kulkea rinnakkain. Postmodernin näkökulmaa ovat pohtineet meillä muun muassa Aittola ja Pirttilä (1989), jotka ovat käsitelleet tiedon olemusta modernissa ja postmodernissa tilanteessa.

Sahlberg (1996) on kuvannut opetuksen muutosta postmodernin näkökulmasta. Sahlberg (1996, 71) näkee modernin ja postmodernin erojen syntyvän epistemologiassa (ei-objektiivinen tieto, tulkinnalliset hermeneuttiset metodit), logiikassa (sumea logiikka – totuudella useita arvoja), järjestyksessä ja muutoksessa (epälineaarisuus ja kaottisuus), systeemien luonteessa (avoimet systeemit, vuorovaikutus), kontrollissa (sisäinen informaatio kontrollina), kulttuurissa, politiikassa ja taloudessa (moniarvoinen kulttuuri, ei suuria tarinoita, paikallisuus, joustavat tuotantoyksiköt) sekä suhteessa metaforiin (metaforat tulkitsemisen tukena, esimerkkinä ihminen, ei kone). Hargreavesin (1994, 38) mukaan postmodernisuus on sosiaalinen tila, joka muodostuu tietyistä sosiaalisista, taloudellisista, poliittisista ja kulttuurisista suhteista. Postmodernissa modernin sosiaalisen tilan oletusten (lineaarisuus, deterministisyys, tiedon objektiivisuus jne.) eli ”suurten kertomusten aika” on ohi. Sosiaalisena tilana postmoderni kulttuuri on joidenkin mielestä vasta alkuvaiheessa, ja se näyttäytyy meille erimuotoisena eri tilanteissa kuten esimerkiksi arkkitehtuurissa ja kasvatuksessa (Sahlberg 1996, 67).

Kouluvalmiusajattelu on sidoksissa käsitykseen koulusta. Modernin jäänteinä ja kouluvalmiuskäytäntöjen uudelleen arvioitavina näkökulmina voidaan pitää seuraavia asioita. Ensiksikin postmodernin viitekehyksessä tulisi päästä irti selviöistä. Kouluvalmius-käsite kuuluu niihin itsestään selvinä pidettyihin asioihin, joihin postmodernin paradigman valossa tulisi suhtautua kriittisesti. Tämä kriittisyys kohdistaa huomion lapsen sijasta kouluun ja koulun valmiuteen. Siis näkökulman vaihtaminen yksilöstä yhteisöön on ajankohtainen.

Larson (1977) luonnehtii vallitsevaa käsitystä (professionaalista ideologiaa) yhteiskunnasta ajatusmalliksi, jonka keskiössä on individualistinen yhteiskuntakäsitys. Yhteiskunta koostuu erillisistä yksilöistä. Ongelmat yhteiskunnassa on silloin helppo nähdä yksilöiden ongelmina (kouluvalmius), ja ratkaisu löytyy myös yksilötasolta. Asiantuntija on yksilö, joka tietojensa nojalla saa sellaisen arvovalan, että hänet kelpuutetaan ratkaisemaan toisen yksilön ongelma. Sosiaalisen konstruktio- nismien näkökulmasta asiantuntijalausuntokäytäntö, jossa määritellään koululyk- käyksen syy, on sinällään ristiriitainen. Kausaaliselitykset syyllistävät lapsen ky- kenemättömäksi. Ajatteluun liittyy käsitys ylhäältä alas suuntautuvasta ohjaukses- ta, mikä on sellaisenaan asetettava kyseenalaiseksi (Sahlberg 1996, 71–82). Hierark- kinen säätelyjärjestelmä, joka sisältää ulkopuolisen säätelyn ja kontrollin, ei ole enää kumppanuutta eikä jaettava asiantuntijuutta korostavassa yhteiskunnassa käyttökelpoinen. Asiantuntijuutta ja tietoa ei voida enää pitää yhden ihmisen tai ammattilaisen hallussa. Tiedon objektiivisuus on kestävä.

Kouluvalmiuden arviointikäytäntöjä tulee tarkastella myös kriittisesti. Legiti- moidut asiantuntijakäytännöt ovat osa vallankäyttöä (Bourdieu 1977; 1987; Fair- clough 1992; 1995). Vallan hajauttaminen vallan keskittämisen sijaan on jo tapah- tumassa. Muutos tähän suuntaan on selvästi nähtävissä muun muassa koulujen opetussuunnitelmakäytännöissä. Koulunaloitusratkaisua valmistellaan usein tiimi-

työnä, johon myös vanhemmat osallistuvat. Kvantitatiivinen arviointi ja mittaamisen keinot ovat saaneet kritiikkiä. Nykyisin käytössä olevat kouluvalmiutta arvioivat mittarit pohjautuvat määrälliseen kykyjen mittaamiseen. Valmiudesta on useita totuuksia. Tarvitaan enemmän ymmärtämistä kuin selittämistä. Tieto synnytetään vuorovaikutuksessa avoimen dialogin periaatteella, ja tieto on sidoksissa kontekstiin (mm. Poikela 2002; Poikela & Poikela 2002). Asiantuntijuutta pidetään yhä enemmän yhteisenä osaamisena, jaettuna asiantuntijuutena (Poikela 1998).

Kasvatusalan edustajien mielestä elinikäinen oppiminen on tärkeä osa ihmisyä tuottavaa prosessia. Koulutus ei ole elinkeinoelämän renkipoika (Fullan 1991; Kallio & Mäki 2000, 14; Kohonen & Leppilampi 1994, 265). Lapsi voidaan nähdä muunakin kuin tehokkaana ja potentiaalisena työvoimana, jonka metafora on koneen tehokkuudessa. Tuottavuus ja tehokkuus eivät voi olla koulutuksen ainoa tavoite. Miten erilaiset ja eri tavoin kehittyvät kyvyt otetaan huomioon koulussa ja myöhemmin työelämässä? Postmoderni korostaa vahvasti individuaalista näkökulmaa. Usein individualistinen näkökulma kirjataan normeihin subjektiivisena oikeutena. Kuinka pitkälle koulu ja yhteiskunta voivat mukautua yksilöllisiin tarpeisiin?

Tämän päivän koulussa vastaus kysymykseen ovat henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Modernin logiikan mukaan yksilökeskeisyyttä ja yhteisöllisyyttä on pidetty toisensa poissulkevinä ulottuvuuksina. Näin ei suinkaan tarvitse olla, jos tarkastelutapa on postmoderni. On oletettu (ks. Kosko 1993), että yhteisöllisyyden vastakohta on ei-yhteisöllisyys ja yksilöllisyyden vastakohta on ei-yksilöllisyys. Sahlberg (1996, 75) ehdottaa, että yhteisöllisyydelle ja yksilöllisyydelle voidaan löytää yhteinen moniarvoinen kenttä. Moniarvoisuus on mahdollista. Näin paradoksi ”yhteistyön lisääminen edellyttää yksilöllisyyden korostamista” tulee ymmärrettäväksi (Sahlberg 1996, 75). Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat yhtä aikaa voimassa ja tarvitsevat toisiaan, eivätkä ne sulje toisiaan pois.

Modernille on luonteenomaista yksinkertainen järjestys ja harmonia. Postmodernin tulevaisuus on epävarma, kaoottinen ja ei-ennustettava. Tieto ei ole varmaa. Elinikäisen oppimisen näkökulma on uusi haaste koululle. Elinikäinen oppiminen on välttämätöntä postmodernin ympäristön ainaisen muuttumisen takia. Kouluvalmiusajattelu sopii huonosti elinikäisen oppimisen viitekehykseen. Tärkeämpää lienee jatkuva valmius oppia, muuallakin kuin koulussa. Lisäksi lahjakkuudesta on monta totuutta. Mitkä totuudet kulloinkin valitaan?

Postmodernisti orientoitunut, erityiskasvatusta edustava Rhodes (1995) esittää kiperiä kysymyksiä erityiskasvatuksesta. Kysymysten fokus kohdistuu erityiskasvatuksen tehtävään. Mitä erityiskasvatus ilmentää? Hänen mukaansa erityiskasvatus on tiedon käyttämistä *toisen* määrittämiseen ja *toisista erottamiseen*. Tieto erottaa *heidät meistä*, jotta voidaan luoda toiset, jotka eivät ole *meitä*. Erityiskasvatus ja -opetus käyttää reduktionistista psykologista tietoa ja pilaa *heidän* identiteettinsä ja etäännyttää *heidät meistä*. Diagnoosin ja lausuntojen kirjoittamisen käytännöt ovat arjen konteksti, jolla se toteutetaan. (Rhodes 1995, 458–459; myös Pihlaja 2003, 50–51.)

6.2 Näkökulmana sosiaalinen konstruktionismi

Sosiaalisen konstruktionismin myötä yhteiskunnan käytänteet ja totuusarvot ovat joutuneet kriittisen tarkastelun kohteeksi. Ajattelutapaa, jossa todellisuuden ajatellaan rakentuneen sosiaalisesti, kutsutaan sosiaalisesti konstruktionismiksi (Berger & Luckmann 1966; Bruner & Haste 1987, 1; Emler, Ohana & Dickinson 1990, 50–51; Harre 1986; Ingleby 1986, 297; Leino 1998, 41; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 19). Nimitys on yleistynyt viime vuosina, mutta vieläkään ei voida puhua yhtenäisestä teoriasta, vaan pikemminkin näkökulmasta tai sosiaaliperspektiivisestä konstruktionismista (Leino 1998, 41). Yhteistä sosiaaliselle konstruktionismille on näkemys asioiden ja ilmiöiden vähittäisestä rakentumisesta ja kerroksellisuudesta. Sosiaalisen konstruktionismin perusta on fenomenologisessa tutkimusperinteessä, jossa tarkastelun kohteena on ihmisen kokemusmaailma.

Sosiaalisen konstruktionismin mukaiset väitteet tiedon luonteesta painottavat vuorovaikutuksen ja kielen merkitystä todellisuuden rakentumisessa. Berger ja Luckmann (1994) esittävät, että todellisuus rakentuu ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Gergen (1985, 266) korostaa, että olennaista todellisuuden rakentumisessa on sosiaalinen vuorovaikutus sekä jaetut merkitykset, joiden kautta koko ympäröivä todellisuus tulee tulkituksi. Yksilö konstruoi käsityksiään maailmasta yhteisön osana. Berger ja Luckmann (1966; 1967) puhuvat ”luonnollisesta asenteesta”, jolla ymmärretään arkitodellisuuden kokemista itsestään selvänä asiantilana, jollaisena se myös hyväksytään. Berger ja Luckmann (1994) esittävät, että tällainen ”totuus” olemassa olevasta syntyy kolmen perusprosessin kautta: ulkoistamisen, objektivoitumisen ja sisäistämisen kautta. Ulkoistamista on, kun ihmiset luovat jonkin käytännön (esim. kouluvalmiuden arviointi, koululykkäys). Objektivoitumisella ymmärretään ihmisten tietoisuuteen syntyvää ja yleisesti yhteisenä pitämää sekä hyväksymää ”totuutta”. Käytäntöä ei kyseenalaisteta, ja sen sisäistäminen varmistaa käytännön siirtymisen eteenpäin. Luonnollisten uskomusten kenttään kuuluvat näin myös käsitykset kouluvalmiudesta ja koululykkäyksestä, joiden kanssa yhtä aikaa elää uskomuksia normaalista ja erityisyydestä. Kouluun meneminen seitsenvuotiaana on normaalia, siitä poikkeaminen on epänormaalia ja erityistä. Erityisyys ymmärretään absoluuttisena ja kohteen sisäisenä ominaisuutena (Saloviita 2002, 75–76). Saloviita katsoo, että asiantilaa kohtaan on esiintynyt kriittistä suhtautumista, mutta kriittinen rakennesosiologinen analyysi (mm. Moberg 1990–2001; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001; Savolainen & Tuunainen 1990) ei ole päässyt etenemään.

Poikkeavuuteen suhtautuminen ja poikkeavuuden mallit

Tarkastelen tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä – poikkeavaa koulunaloitusta ja kouluvalmiutta – seuraavaksi lähemmin sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta. Kouluvalmius sisältää jo käsitteenä implisiittisesti ajatuksen, ettei valmiutta ole kaikilla. Poikkeava koulunaloitus sisältää taas ajatuksen, ettei koulunaloitus ole normaali. Ajatus johtaa siihen, että koulun aloittava lapsi, joka ei aloita kouluun normaalisti, on poikkeava. Poikkeavuuden käsitteeseen kuuluu erilaisuuden, tavallisesta tai normaalista poikkeavan, määrittäminen.

Erilaisuuden ja poikkeavuuden määrittely on aina sidoksissa aikaan, yhteiskuntaan, kulttuuriin ja toiminnan kontekstiin. Caldwellin (1973) mukaan 1900-luvulla on ollut kolme asenteellisesti erilaista poikkeavuuteen ja vammaisuuteen suhtautumisen jaksoa: ”unohda ja kätke” (-1950), ”seulo ja segregoi” (1950–70) sekä ”arvioi ja seulo” (1970–). Ensimmäiselle jaksolle oli tyypillistä poikkeavien kätkeminen ja piilottaminen näkyviltä. Toisen jakson piirteinä on, että vammaisuus pyrittiin tunnistamaan ja vanhempia konsultoitii hyväksymään lapsensa vammaisuus, mutta lapset sijoitettiin erilliseen kasvatusohjelmaan ja paikkaan. Kolmannen jakson tyyppi-piirteinä on lasten erityistarpeiden arviointi ja seulonta, jotta tarvittava apu pystyttäisiin tarjoamaan ajoissa. Erityisesti kahden viimeisen jakson voidaan nähdä edistäneen kouluvalmiuskäytäntöjen syntymistä ja viimeisen jakson vain vahvistaneen niitä.

Poplin (1988) pitää 1950-lukua lääketieteellisen, 1960-lukua psykologisen, 1970-lukua behavioristisen ja 1980-lukua kognitiivisen oppimisstrategian mallina. Poplinin mukaan yhteistä niille kuitenkin on ollut se, että oppimisvaikeudet on aina tulkittu erilliseksi ilmiöksi, jolloin vastuu vaikeuksista on lapsella ja diagno-soiminen on tavoite, jossa oppiminen segmentoidaan ja lapset luokitellaan kategorioihin (Poplin 1988). Erityispedagogiikan teoreettisten mallien muuttuminen ei ole merkinnyt arvojen ja uskomusten muuttumista. Poikkeavuus on universaali ilmiö, mutta kukin yhteiskunta määrittelee sosiaalisten normiensä kautta sen, mikä on poikkeavaa. Poikkeavalla koulunaloituksella on koululainsäädännössä juridinen pohja, mutta lisäksi koulunaloituskäytäntöjä säätelevät kirjoittamattomat sosiaali-set normit.

Poikkeavuuden ja vammaisuuden teoreettisina malleina on esitetty yksilöllinen ja sosiaalinen malli (Reindal 1995; Oliver 1996). Yksilöllisessä mallissa painot-tuvat yksilön puutteet ja rajoitukset. Ongelma on yksilössä. Mallin alkuperä on biomedikalistisessa poikkeavuuden ymmärryksessä ja persoonallisen tragedian teoriassa. Yksilölliseen vammaisuuden malliin liittyykin keskeisenä osana medika-lisaatio. Sosiaalisessa mallissa ongelma sijoitetaan yhteisöön, ja se liittyy ennen kaikkea sosiaaliseen sortoon.

Lausuntojen ja diagnoosien kirjoittamisen kulttuuri on tulosta yksilöllisestä tulkintamallista. Gillman, Heyman ja Swain (2000, 402) pohtivat diagnosoinnin merkitystä kirjoittamisen oikeutuksen, luotettavuuden ja ammatillisen vallan nä-kökulmasta. He esittävät kritiikkiä diagnoosikäytäntöön, joka välittää ihmisestä supistuneen ja vääristyneen kuvan. Tuomainen, Myllykangas, Elo ja Ryytänen (1999, 15–19) toteavat niin ikään, että diagnosoinnin edustama medikalisaatio on kasvattanut lääketiedeinstituutiota ja lääketieteellistänyt elämäntapoja ja poik-keavuutta. Diagnostiikka on itse asiassa osa luonnontieteellisen ajattelun totuuskä-sitettä. Kun ongelma ja puutteet nähdään lapsen ominaisuutena, lapsi on poikkeava tai erilainen. Kun ongelman ajatellaan olevan lapsessa, siitä seuraa, että muu-tosehdotukset ja toimenpiteet kohdistetaan lapseen (Gillman ym. 2000; Reindal 1995).

6.3 Symbolinen valta

Poikkeavaksi luokittelun kätkeytymekanismit

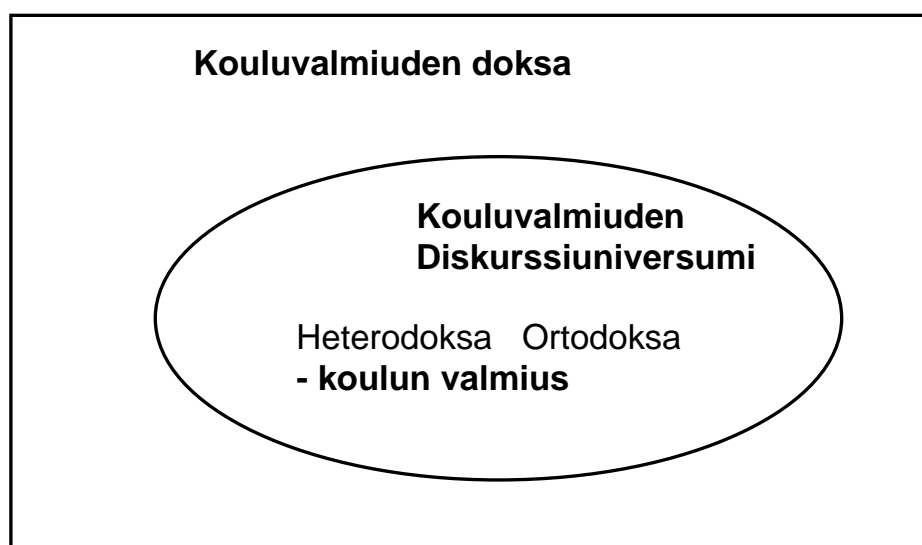
Sosiologian klassikko Max Weber (1968) puhuu herruudesta. Herruus tarkoittaa sitä, että alamaiset tottelevat ja noudattavat käskyjä, koska ajattelevat käskijän olevan oikeutettu käskyjen antamiseen. Herruuden oikeutus voi olla karismaattista, perinteisiin perustuvaa tai legaalista eli lakiin perustuvaa, ja legaalinen herruus saa myös rationaalisen herruuden leiman. (Saloviita 2002, 79; ks. myös Gronow & Tötö 1979). Weberin (1976) mukaan hallitsevat ryhmät tarvitsevat omien etujensa ”teodikeaa”, etujensa osoittamista oikeudenmukaisiksi. Nyky-yhteiskunnassa teodikean funktiota toteuttaa suureksi osaksi sosiodikea, jonka keskeisiä ilmentäjiä ovat yksilöllisen kyvykkyyden ideologia (lahjakkuus) ja sosiaalisen kyvykkyyden ideologia (esim. ”sosiaalinen pääoma”). Ne ovat keskeisiä välineitä, jotka legitimoivat erilaiset luokkapositiot. (Siisiäinen 2004, 243.) Koululykkäyksessä toteutetaan tyyppillisesti sosiodikeaa, jonka ilmentymä on yksilöllisen kyvykkyyden (kouluvalmiuden) arviointi. Menettely perustuu lakiin ja on näin ollen kulttuurimme legitiimi käytäntö. Legitimiteetti perustuu luottamukseen byrokraattista auktoriteettia ja sen lainmukaisuutta kohtaan. Käytännöllä on pitkät perinteet.

Doksa

Kouluvalmiutta ja siihen liittyviä käytäntöjä pidetään kulttuurissamme selviöinä. Kouluvalmiudesta on tullut totuusarvo, jolloin yksi tulkinta dominoi koko puhevaruutta. Etsin teoreettista käsitettä kuvaamaan asiantilaa. Löysin symbolisen pääoman teorian ja doksan. Etymologisen sanakirjan mukaan doksa perustuu kreikan kielen sanaan dóksa ’katsantokanta’. Usein se esiintyy yhdyssanana ortodoksia, joka on suomennettu sanoilla oikeauskoisuus tai puhtasoppisuus. (Häkkinen 2004, 840.) Doksa-sanana etymologia siis viittaa uskoon, luuloon ja järkeen, jota ei tarvitse tietona perustella. Tieto jo Platonin klassisen määritelmän mukaan sen sijaan vaatii perustelut: tieto on perusteltu, tosi uskomus.

Doksan käsite sisältyy Bourdieun (1977–1987) kehittämään teoriaan symbolisesta pääomasta ja vallasta. Hänen ajattelunsa ytimenä oli kehittää teoreettinen lähestymistapa sosiaalisen maailman analysoimiseksi (Bourdieu 1987, 105). Bourdieun erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat ne historialliset mekanismit, jotka ovat vastuussa symbolisen vallan ja sen periaatteiden suhteellisesta ikuistamisesta. Bourdieun ajattelussa sosiaalinen tila, kenttä, on voimasuhteiden tila, jossa taistellaan kentälle ominaisesta vallasta ja pääomasta. Vallan kokonaisuus on kaikkialla jatkuvasti läsnä oleva strateginen tilanne, joka alituisesti muuttaa muotoaan kentän tapahtumien seurauksena. Bourdieu puhuu myös symbolisesta väkivallasta tarkoittaen sillä alistus- ja herruussuhteiden voimaansaattamista ja uusintamista symbolisen vallankäytön avulla, jolloin jostain tiedosta tulee totuus (Siisiäinen 2004, 242; vrt. myös Berger & Luckmann 1967; 1994; Fairclough 1992; Weber 1968; 1976). Jo 1970-luvulta alkaen Bourdieun kiinnostuksen kohteena on ollut valtio ja sen symbolisena välineenä toimivat koulutusinstituutiot (koulu). Niiden työ rakentuu keskeiseltä osalta doksan muodostamalle perustalle (Bourdieu 1998; 1999; Bourdieu & Passeron 1998).

Bourdieuun (1977) mukaan kasautunut symbolinen pääoma ilmenee doksana, oikeana ajatteluna, jota yksilö tai ryhmä tuottaa. Doksia on itsestään selvyyden aluetta, joka hyväksytään kyseenalaistamatta, tiedostamatta ja refleктоimatta. Se vaikuttaa sosiaalisessa kontekstissa hallitsevien ja hallittujen välisessä suhteessa. Bourdieulle (1998, 77) doksia on hallitsevan ryhmän näkökulma kentällä vallitsevaan totuuteen, joka pitkän prosessin tuloksena on yleisesti hyväksytty. Doksian yhteisöllinen jakaminen on sosiaalisen kentän käyttäytymismallien perusta. Kun objektiivisen järjestyksen ja organisaation periaatteiden välillä ajatellaan vallitsevan täydellisen vastaavuus, luonnollinen ja sosiaalinen maailma ilmenevät selviöinä (Bourdieu 1977, 164). Tätä kokemusta voidaan kutsua doksaksi, mikä erottaa sen ortodoksisesta ja heterodoksisesta kokemuksesta, jotka taas sisältävät tietoisuuden mahdollisesta erilaisesta ajattelusta (Kurki 2005, 66). Tällaisena tyypillisenä kouluvalmiuden doksana voidaan pitää kouluvalmiutta. Se on siis yhteisesti hyväksytty totuus ja luulo. Kuviossa 13 olen kuvannut Siisiäistä (2004, 247) mukaillen doksian, heterodoksian ja ortodoksian suhteita.



KUVIO 13 Kouluvalmiuden doksa Siisiäistä (2004, 247) mukaillen

Totuus doksasta ei kuitenkaan koskaan täysin paljastu, koska se määrittyy negatiivisesti kentällä tapahtuvan mielipiteenmuodostuksen kautta, jossa kilpailevat diskurssit asettuvat vastakkain (Bourdieu 1977, 168). Doksian määrittelyyn osallistuvien toimijoiden strategiat ja kannanotot riippuvat asemista, jotka heillä kentällä on, eli siitä, kenen hallussa on kentälle ominainen symbolinen valta. Tässä tutkimuksessa se merkitsee ajatusta siitä, kenen hallussa on kouluvalmiuden määrittäminen. Bourdieun (1998, 111) näkemys, että sosiaalisella kentällä vallitseva doksia on pitkän kehityksen tulos, liittyy sen läheisesti tradition käsitteeseen. Tradition puolustamisessa ja varjelemisessa on nähtävissä samoja piirteitä kuin taistelussa doksasta. Doksalla on varsin yhtenevä sisältö Bergerin ja Luckmannin (1994) esittämän "totuuden" ja "luonnollisen asenteen" kanssa. Bourdieu ehdottaa ratkaisuksi ja doksian näkyväksi tekemiseksi dispositioiden historiallisen synnyn analyysiä.

Bourdieu (1990, 138; 1998, 120) painottaa, että sosiaalisessa maailmassa sanat saavat aikaan asioita. Sanat luovat yhteisymmärryksen asioiden olemassaolosta ja merkityksestä, terveestä järjestä, kaikkien hyväksymästä itsestään selvästä doksasta. Symbolinen pääoma on tiedollista pääomaa, joka on sen varassa, että ihmiset sen tuntevat ja tunnustavat. Symbolisen vallankäytön perusta on siis pääasiallisesti sanoissa. Symbolisen pääoman vaikuttavuus riippuu todellisista kommunikaatiokäytännöistä, ja sitä on olemassa vain intersubjektiivisessä kommunikaatiossa: symbolinen pääoma on vain ”toisten silmissä”.

Habitus

Doksalla, selviöillä, on ratkaiseva osa ympäristön rakenteiden ja kulttuuristen mallien sisäistämiseksi (Siisiäinen 2004, 246). Pääoman tavoittelu sisäistään sosiaalisella kentällä asenteina ja suhtautumistapoina, joiden järjestelmää Bourdieu kutsuu habitukseksi. Habituksen käsitteen avulla Bourdieu yhdistää teoriassaan kentän ja pääoman käsitteet. Habitus on jotain, joka on hankittu, mutta joka on muuttunut pysyviksi dispositioiksi, toimintavalmiuksiksi. Habitus on taipumusten, refleksien ja käyttäytymismuotojen kokonaisuus, jonka ihmiset saavat toimiessaan yhteiskunnassa. Bourdieu korostaa, että habituksen käsite on otettava lähtökohdaksi, jotta voidaan selittää se tosiasia, että yhteiskunnalliset toimijat ovat järkeviä, vaikkeivät olekaan rationaalisia. Habituksen käsitteellä viitataan menneeseen ja koettuun, joka liittyy yksilön historiaan. Habituksella onkin historiallinen luonne, sillä käytäntöjen tai diskurssien sisäistäminen ei ole synnynnäistä, vaan se on muodostunut historiallisesti. (Bourdieu 1977, 82; 1987, 121; 2000, 19; Siisiäinen 2004, 250–251.) Bourdieu pohtii ja kysyy, miksi ei voitaisi puhua yksinkertaisesti tottumuksesta, mutta ei tyydy pitämään habitusta ja tottumusta synonyymeinä, koska habitusta kuvaa enemmän luovuus ja tottumusta mekaanisuus. Bourdieun teorian kulmakivenä on praksiksen käsite, koska habituksen dispositiot syntyvät kokemuksen kautta käytäntöinä.

6.4 Diskurssianalyysi kouluvalmiuden ja poikkeuksellisen koulunaloituksen tarkastelussa – määrittely ja käsitteet

Lähestyn kouluvalmiuden ja poikkeuksellisen koulunaloituksen tulkintoja diskurssin käsitteellä. Tarkastelen tuolloin sosiaalisten käytäntöjen ja niitä koskevien kielellisten ilmaisujen kiteytymistä toiston ja variaatioiden kautta sellaisina kokonaisuuksina, jotka ovat analyysin avulla tunnistettavissa. Diskurssianalyysin yhdeksi tutkimuskohteeksi on määriteltä ihmisten välinen vuorovaikutus, keskustelu (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 1993b). Tämä on murrokselle tyypillinen tutkimuskohde, sillä murroksessa ihmisten ”puhe alkaa kuulua” (Remes 2003, 21). Murrosajassa myös tiede näyttää kiinnostuvan siitä, miten ihmiset konstruoivat todellisuuttaan. Tasaisen ajan tiede kertoo taas enemmän siitä, millainen maailma on. Modernin ajan tiedonkäsitteen staattisuus olikin aluksi yksi keskeinen diskurssianalyysin kritiikin kohde (Foucault 1972).

Vallan ja alistussuhteiden olemusta tutkinut Bourdieu (2000, 19) toteaa, että kun ihmiset havaitsevat, etteivät heidän odotuksensa ja elämäntapansa sovikaan heidän sosiaaliseen tilanteeseensa, on seurauksena konflikteja. Konfliktit ovat näin yhteiskuntaan rakennettuja. Bourdieu (1977, 170) käyttää käsitettä diskurssiuniversumi, jolla hän tarkoittaa sitä ajatusten aluetta, joka sisältää keskusteltavana olevan asian. Tässä tutkimuksessa voidaan puhua kouluvalmiuden diskurssiuniversumista. Legitimoitu ajattelu ja ilmaisu määrittävät symbolisen tuotannon kentällä tapahtuvan alituisen taistelun kautta, jonka seurauksena on diskurssiuniversumin rajaaminen eli sen määrittely, mitä on sallittua ajatella. Doksen ulkopuolelle rajautuu se kouluvalmiuden diskurssiuniversumi, jossa nähdään mahdollisuus muutokseen. Bourdieu (1977, 170) toteaa, että diskurssiuniversumin eli ortodoksisen ja heterodoksisen diskurssin ja doksan universumin välillä on kaksinkertainen raja: toisaalta sanomattoman ja puhumattoman raja ja toisaalta se, mitä ei voi sanoa sen vuoksi, että diskurssia ei ole olemassa. Tässä tutkimuksessa avaan kouluvalmiuden diskurssiuniversumia sekä kolkutan sanomattoman ja puhumattoman rajaa.

Diskurssianalyttisen tutkimuksen päämääränä on selvittää, miten ihmiset jäsentävät käsityksiään todellisuudesta. Diskurssianalyysi on kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohdaisesti sitä, miten erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä tuotetaan sosiaalista todellisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9–10). Kiinnostuksen kohteena on kulttuuri, jota lähestytään tarkastelemalla kielenkäyttöä. Kielenkäyttö ymmärretään toiminnaksi, jossa sosiaalista todellisuutta merkityksellistetään. Arkitodellisuus ja vuorovaikutus ovat pitkälti kielen varassa. Ihmiset käyttävät ja soveltavat erilaisia merkitysjärjestelmiä ja kulttuurisia jäsennyksiä toimiessaan ja jäsentäessään maailmaa (Böök 2001, 30). Todellisuus on olemassa ihmisille merkitysvälitteisesti (Alasuutari 1993, 42). Kielen avulla pyritään päämääriin kuten vakuuttamaan kuulija tai lukija asian mielekkyydestä. Kielenkäyttö suuntautuu toiminnallisesti. Kieli antaa mahdollisuuden kokemusten tyypittämiseen, sillä kieli sisältää ne olennaiset kategoriat, joita tarvitsemme itsemme ja toistemme ymmärtämiseen. Kielen avulla tuotamme erilaisia merkityksiä kuten tässä tutkimuksessa tarkasteltavat kouluvalmiuden ja koulunaloitusta koskevat merkitykset.

Kouluvalmiutta ja koulunaloitusta voidaankin tarkastella sosiaalisena konstruktiona, jossa diskurssit merkityksellistävät todellisuutta ja organisoivat ihmisten ja instituutioiden toimintaa. Olennaista on, että diskursseissa on kyse paitsi ajattelu- ja puhetaivoista myös ei-kielellisistä toimintatavoista, jotka tehdään näkyviksi. Diskurssianalyysin teoreettinen koti on sosiaalisen konstruktionismin traditiossa (Jokinen 1999a, 39). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan emme voi kohdata tutkimaamme todellisuutta ”puhtaana” vaan aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettynä (Burr 1995, 1–8; Gergen 1994, 72; Jokinen 1999a, 39).

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa valitaan tutkimuskohteeksi ne kielelliset prosessit ja niiden tuotokset, joissa ja joiden kautta sosiaalinen todellisuutemme ja kanssakäymisemme rakentuvat ja joilla myös todellisuutta rakennetaan (Jokinen 1999a, 40). Diskurssianalyysin piirissä tarkastelun kohteeksi otettavia kuvauksia nimitetään usein *selonteoksi* (engl. account). Selonteoillaan ihmiset tekevät toisilleen ymmärrettäväksi omaa itseään ja maailmaa. Selontekojen tarkastelussa avautuu kolme näkökulmaa: 1) mitä merkityksiä selonteoissa käytetään, 2) miten nuo

merkitykset esitetään vuorovaikutustilanteissa ja 3) miten selonteot ovat osallisena jaetun sosiaalisen maailmamme eli kulttuurimme rakentumisessa. (Suoninen 1999, 20–21.) Jokisen ja Juhilan (1999) mukaan diskurssianalyttisen tutkimuksen ytimen voi hahmottaa kolmiona, jonka kärjet ovat merkitykset, kommunikatiivisuus ja kulttuurisuus.

Selonteko on merkitysten tutkimisen yleiskäsite, ja sen rinnalla käytetään myös astetta yksinkertaisempaa ”yleiskäsitettä”, *kuvausta* (description) (Jokinen & Juhila 1999, 67). Tässä tutkimuksessa selontekoja eli kuvauksia ovat vanhempien ja lasten haastatteluissa kertomat kuvaukset koulunaloituksesta. Selontekoja ovat myös kirjalliset dokumentit eli koulunaloitusta koskevat viranomaislausunnot. Selonteot elävät suhteessa toisiinsa. Jokainen selonteko avautuu taaksepäin siihen, mitä on aiemmin sanottu, ja eteenpäin siihen, mitä joskus sanotaan. Näin syntyy kulttuurinen konteksti. Selonteot ovat osa kulttuurista jatkumoa. Metodologisesti katsoen etsin tässä tutkimuksessa tapaa analysoida diskursseja moniäänisinä ja suhteessa kulttuuriseen jatkumoon.

Suonisen (1997, 41) mukaan diskurssin tutkimuksen suuntauksia yhdistäviä teoreettisia oletuksia on viisi: 1) kieli rakentaa sosiaalista todellisuutta, 2) on olemassa useita rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssystemejä, 3) merkityksellinen toiminta on aina kontekstisidonnaista, 4) toimijat ovat kiinteässä yhteydessä merkityssystemeihin sekä 5) kieli tuottaa seurauksia. Diskurssit ovat puhetapoja, ajattelutapoja, tapoja esittää eli representoida jokin kohde tai aihe. Ne tuottavat merkityksellistä tietoa kohteestaan. Diskurssianalyysi tapahtuu identifioimalla diskurssit, jotka sisältävät tiedon ilmiön luonteesta. Analyysin tavoitteena on tuoda ilmi ja perustella, mistä ollaan yksimielisiä ja millä tavoin tämä yksimielisyys ilmenee (Remes, 2003, 20).

Diskurssianalyysin monet muodot

Diskurssianalyysi on yhteisnimitys monille erilaisille tekstin ja puheen tutkimuksen lähestymistavoille, jotka ovat kehittyneet hyvin erilaisista teoreettisista traditioista. Ei ole olemassa yhtä ainuttakaan diskurssianalyysiä, vaan analyysitapoja on monta. (Gill 2000, 172.) Gill (2000, 173) toteaaakin diskurssianalyysijä olevan ”ainakin 57 erilaista”. Tässä tutkimuksessa analyysin perusta on kriittisen diskurssianalyysin perinteessä. Diskurssin tutkimisen perinnettä voi ryhmitellä erilaisin perustein. Remes (2003) on tarkastellut diskurssianalyysin historiaa väitöskirjassaan kolmen eri tradition – ranskalaisen, saksalaisen ja angloamerikkalaisen – näkökulmasta. Ranskalaisessa traditiossa diskurssi tarkoittaa kulttuurin muotoutumisessa syntyneitä diskursseja. Saksalaisen tradition painopiste on väittelyssä ja todellisuuden luonteeseen vaikuttamiseen diskursseissa. Angloamerikkalaisen tradition mukainen diskurssi on keskustelua. Näin tarkasteltuna tämä tutkimus hyödyntää eniten diskurssianalyysin ranskalaista ja saksalaista traditiota. Huomio on kulttuurisessa ja historiallisessa tarkastelussa (ranskalainen traditio), jonka ohella on nähtävissä kriittinen vaikuttamiseen tähtäävä intressi (saksalainen traditio), kuten jatkossa esitän.

Diskurssitutkimuksen voi jaotella *tekstuaaliseen, kognitiiviseen, interaktionaaliseen ja konstruktionistiseen suuntaukseen* (Luukka 1999). Tekstuaalisessa suuntauksessa diskurssia lähestytään tuotteena, irrallisena kielellisenä kokonaisuutena.

Kognitiivinen suuntaus korostaa yksilöllisten intentioiden merkitystä lähinnä mentaalisen prosessointitapahtumana. Interaktionaalinen suuntaus on kiinnostunut diskurssien vuorovaikutustilanteista. Konstruktionistisessa diskurssianalyysin suuntauksessa kielenkäytön kontekstia analysoidaan koko ympäröivän yhteisön näkökulmasta (Luukka 1999; Sarja 2000, 58).

Tämän tutkimuksen diskurssianalyysi

Tämän tutkimuksen analyttisenä viitekehystenä on lähinnä Fairclough'n (1992) kehittämä konstruktionistista suuntausta edustava *kriittinen diskurssianalyysi*. Kriittinen diskurssianalyysi poikkeaa lingvistisestä sanastoon ja lauserakenteisiin sekä tyylillisiin seikkoihin keskittyvistä suuntauksista siten, että se korostaa kielenkäytön kontekstuaalista luonnetta ja sisällyttää analyysiin myös sosiokulttuuriset ja tilanteittain vaihtelevat kontekstit (Gunnarsson, Linell & Nordberg 1997, 3; Jokinen & Juhila 1999, 87). Kulttuuri ymmärretään eräänlaiseksi aineistoa kehystäväksi, laajemmaksi, valta- ja alistussuhteiden läpäisemäksi kontekstiksi. Jokinen ja Juhila (1999, 54–97) korostavatkin, että tutkijan on diskurssianalyyttistä tutkimusta tehdessään otettava huomioon tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon läsnäolo. Tässä tutkimuksessa painopiste on kulttuurisessa jatkumossa eli siinä jatkumossa, jossa kouluvalmiudesta on tullut totuusarvo ja jonka käytäntönä on syntynyt poikkeuksellinen koulunaloitus. Kriittisessä diskurssianalyysissä kielenkäytön, instituutioiden, organisaatioiden, yhteiskunnallisten rakenteiden, poliittisten ideologioiden ja tilanteiden välillä nähdään olevan dialektinen suhde, jossa kielenkäyttö sekä muotoilee ja rakentaa niitä että tulee niiden muotoilemaksi (Wodak 1996, 173; myös Vehkakoski 2000, 25).

Kriittisessä diskurssianalyysissä pyritään tarkastelemaan sosiaalisten ongelmien rakentumista ja sitä kautta sitoutuneesti myös vaikuttamaan niihin ja nostamaan niitä esille (esim. Jokinen & Juhila 1999, 86). Tuolloin kysymys on ennen kaikkea vallan käytöstä, jonka Foucault (1982, 220) kuvaa toimivan nyky-yhteiskunnassa produktiivisesti vapaiden subjektien kautta, houkuttelemalla niitä toimimaan tiettyjen käytäntöjen mukaisesti. Fairclough'n näkemys on, samoin kuin Bourdieun, että diskurssin perustava voima on muuttaa ja uusintaa sosiaalista kenttää muuttamalla ja uusintamalla sitä koskevia representaatioita ja näiden representaatioiden taustalla vaikuttavia jäsentämistapoja. Fairclough'lle (1992) ja Bourdieulle (1987; 1998) valta on läsnä kielenkäytössä sekä diskurssihin rakentuneena että taustalla vaikuttavana. Fairclough korostaa sekä sosiaalisen kontekstin vaikutusta kielenkäyttöön että kielenkäytön todellisuutta konstituovaa luonnetta. Kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee kieltä kahdesta näkökulmasta: yhteiskunnallisena tuotoksena ja yhteiskunnallisena vaikuttajana.

Kriittinen diskurssianalyysi voidaan edelleen jakaa *sosiokognitiiviseen, sosiokulttuuriseen ja sosiohistorialliseen*. Fairclough'n (1992, 12) *kriittinen* diskurssianalyysi on ensiksikin, kuten edellä totesin, *konstruktionistinen* ja edustaa kriittisessä diskurssianalyysin perinteessä *sosiokulttuurista diskurssianalyysia* (Sarja 2000, 58–59), jolloin analyysin painopiste on ensisijaisesti kulttuurisissa tekijöissä. Sen lisäksi, että tämä tutkimus tukeutuu Fairclough'n edustamaan sosiokulttuuriseen kriittiseen diskurssianalyysiin, siitä on löydettävissä myös yhteydet Wodakin (1996) sosiohistorialliseen kriittiseen diskurssianalyysiin. Tällöin korostetaan lisäksi dis-

kurssin historiallista luonnetta eli paljastetaan ”mihin menneeseen diskurssi on yhteydessä” (Wodak 1996, 19).

Diskurssianalyysissa tutkimuksen kohteena on moniääninen ihminen, jota analysoidaan hänen sosiaalisen ja tilanteisen puheensa kautta. Diskurssianalyysissä kiinnostus kohdistuu sen pohtimiseen, miten toimijat tekevät kielenkäytöllään asioita ymmärrettäväksi (Suoninen 1999, 18). Puhetta määrittävät sosiaaliset instituutiot, esimerkiksi sukupuolijärjestelmä, ja käyttäessään kieltä toimija konstruoi eli merkityksellistää ilmiöt, joista puhuu tai kirjoittaa (Korhonen 2001, 37). Diskurssianalyysille on tyypillistä ulkoista maailmaa hallitsevien konstruktioiden vaikiintumisen ja vaihteluiden paljastaminen (Fairclough 1995, 36–41; Potter & Wetherell 1987, 9, 33–34; Suoninen 1992, 13, 17). Käytettävissä olevat kielelliset resurssit ovat peräisin samasta kulttuurisesta merkityskoodin rakenteesta, mutta tästä huolimatta ne voivat edustaa erilaisia arvoja ja arvostuksia. Kulttuurinen merkityskoodin rakenne jakaantuukin osasysteemeihin, jotka ovat jopa vastakkaisia toisilleen. Näitä osasysteemejä kutsun diskursseiksi.

Konstruktivistisesta näkökulmasta tarkasteltuna puheen ja todellisuuden välisen suhteen kuvauksessa on kuitenkin aina kyse tulkinnallisesta kuvauksesta, jonka joku on tehnyt, sillä alkuperäistä vastaavan todellisuuden kuvaus on mahdotonta (Edwards & Potter 1992, 90). Diskurssit ja repertuaarit ovat jo tulkinnan tulosta. Diskurssianalyysin avulla kuvataan sitä, miten vaihtelevissa diskursseissa ja vaihtelevissa konteksteissa tuotetaan erilaisia kulttuurisia ja sosiaalisia merkityksiä (Böök 2001, 32; Jokinen, Juhila, & Suoninen 1993, 23–27). Puheet ja teot eivät ole diskurssianalyysin näkökulmasta toisilleen vieraita, vaan niiden molempien katsotaan olevan toimintaa, joka ylläpitää tai muokkaa sosiaalista todellisuutta (Suoninen 1999, 19). Diskursseilla vaikutetaan todellisuuteen, ja koska niillä vaikutetaan, ne järjestävät valtasuhteita ja säätelevät niitä. Sitä kutsutaan ”totuusjärjestykseksi”. (Hall 1999, 105.) Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysi on ensinnäkin tekstianalyysiä, joka koskee koululyykkäyslauseita sekä varhennettuna koulunsa aloittaneiden lasten lauseita, ja toiseksi diskurssianalyysi on perhehaastattelujen analyysikeino eli puheen analyysiä. Diskurssianalyysi koskee siten tässä tutkimuksessa sekä tekstiä että puhetta.

Keskeiset käsitteet

Seuraavaksi määrittelen tässä tutkimuksessa käytetyt keskeiset käsitteet. Diskurssin käsite sopii tutkimuksiin, joissa huomioidaan historiallinen perspektiivi ja tarkastellaan valtasuhteita tai institutionaalisia sosiaalisia käytäntöjä. (Parker 1992, 15–19; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993 b, 27–28.) Diskursseilla tarkoitetaan laajimmillaan kaikkea käytettyä kieltä, joka voi olla puhetta tai kirjoitettua tekstiä (Potter & Wetherell 1987, 6). Diskurssit voidaan määrittellä Jokisen ja Juhilan (1999) mukaan verrattain eheäksi merkityssuhteiden kokonaisuudeksi tai merkitysulottuvuudeksi, joka rakentaa todellisuutta tietyllä tavalla. Diskurssi on ”yksimielisyttä jonkin ilmiön käsitteellistämisestä ja sen tavoista” (Suoninen 1999, 21).

Kielenkäytöllä on erilaisia *funktioita*, kuten informaation välittäminen, mutta kieltä käytetään myös päämääriin pyrkimisessä. Funktiot viittaavat niihin tehtäviin, joita yksittäisellä ilmauksella tai teolla on toimintaympäristössään. Kielen funktioiden kuvauksissa on yleensä päädytty erottelemaan vähintään kaksi kielenkäytön funktio-

ta Hallidayn (1973) jaottelun mukaan: diskurssien sisältöihin liittyvä *ideationaalinen funktio* ja kielen käytön sosiaaliseen luonteeseen liittyvä *interpersoonallisen funktio*. Ideationaalisen funktion avulla puhuja hahmottaa sosiaalista todellisuutta, rakentaa erilaisia asiantiloja, välittää sisältöjä ja merkityksiä (esim. käsityksiä koulunaloituksesta) ja samalla ylläpitää tieto- ja uskomusjärjestelmiä. Interpersoonallinen funktio liittyy kielen sosiaaliseen tehtävään kuten roolien muodostumiseen keskustelussa. Fairclough (1992) puhuu ideationaalisesta funktiosta eli maailman tulkitsemisen tehtävästä. Interpersoonallisen funktion Fairclough jaottelee identiteettifunktioon ja sosiaalisten suhteiden funktioon. Molemmat funktiot uusintavat mutta myös muuttavat sekä identiteettejä että sosiaalisia suhteita. Funktioiden mukaan diskurssit vaihtelevat ja samaa ilmiötä voidaan kuvata monella tavalla, jolloin syntyy erilaisia versioita todellisuudesta. (Potter & Wetherell 1987, 35.)

Kieltä ei hallitse yksi ainoa diskurssi, vaan diskursseja on useita, ja usein ne myös kilpailevat keskenään. Diskurssit sijoittuvat aikaan ja paikkaan, koska ne kohteet, joihin diskurssit viittaavat, ovat konstituoituneet menneisyydessä tietyn diskurssin osana tai toistensa kanssa yhteen liittyneinä (Parker 1992, 11–16). Näin diskursseilla on vahvat historialliset ja kulttuuriset juuret menneisyydessä. Tässä tutkimuksessa käytän diskurssin käsitettä, vaikka myös repertuaarin käsite on olemassa (mm. Mäenpää, Pohja, Saastamoinen & Wahlström 1996). Diskurssin käsite liikkuu yleisemmällä tasolla ja sopii sinne, missä tarkastellaan ilmiöiden historiallisuutta, valtasuhteiden analyysiä tai institutionaalisia käytäntöjä (Jokinen, Juhi-la & Suoninen 1993b, 26–27). Diskurssin käsitteen synonyymina käytän myös suomenkielisiä vastineita ”puhe” ja ”puhetapa”.

Diskurssianalyysin yhteydessä käytetään myös *hegemonisen diskurssin* käsitettä, jolla Jokisen ja Juhilan (1999, 64–66, 86) mukaan tarkoitetaan yksittäiset haastattelupuheet ylittäviä, puhujille yhteisiä tapoja käsitteellistää asioita ja ihmisiä. Sille on ominaista pyrkiä tukahduttamaan toiset diskurssit (Jokinen 1999, 168). Hegemoninen diskurssi pyrkii tuottamaan totuusdiskurssia. Tässä tutkimuksessa käytän lisäksi *metadiskurssin* käsitettä ylemmän kategorian käsitteenä, jolloin metadiskurssi tarkoittaa useita diskursseja yhdistävää puhetapaa. Metadiskurssi on tässä tutkimuksessa yksittäiset diskurssit ylittävä puhetapa eli ylin diskursiivinen käsitteellistämisen taso. Vuori (2001, 16) puhuu samassa merkityksessä diskursiivisesta muodostelmasta. Hegemoninen metadiskurssi on yksittäiset diskurssit ylittävä, hallitseva puhetapa.

Diskurssien identifioimisen myötä huomio kohdistuu *diskursiivisiin identiteetteihin*. Silvermanin (1987) mukaan yksilöt ovat tietyissä institutionaalisissa ja diskursiivisissa käytänteissä konstituoituneita ”subjekteja”. Identiteetti on sosiaalisessa prosessissa diskursiivisesti rakentuva ilmiö (Suoninen 1999, 36). Tästä syystä diskursiiviset identiteetit ovat muuntuvia ja joustavia. Kyse on siitä, että sama henkilö voi liikkua monenlaisissa toiminnallisissa positioissa ja tällöin yhden ja yhtenäisen identiteetin sijasta kullekin henkilölle voi rakentua monta eri konteksteissa realisoituvaa identiteettiä (Jokinen ym. 1993, 38). Tällaista identiteetin vaihtuvuutta kuvataan myös *subjektipositioiden* vaihteluksi (mm. Davies & Harre 1990). Tässä tutkimuksessa identiteetti analyttisenä käsitteenä sisältää ne ominaisuudet, velvollisuudet ja oikeudet, jotka toimija (kirjoittaja, puhuja) olettaa itsellään ja toisilla olevan.

7 VIRALLINEN KOULUVALMIUSPUHE: DOKSA

Edellä olen kuvannut, että Bourdieu tarkoittaa doksalla itsestään selviä asioita, arvoja, käsityksiä, sääntöjä, määräyksiä ja toimintatapoja, jotka sosiaalisen kentän toimijat ovat sisäistäneet toimintansa lähtökohdiksi. Tässä analyysin kohteena ovat kouluvalmiuden arvioimiseksi tuotetut viranomaislausunnot. Lausunnot edustavat kulttuurimme virallista, legitiimiä kouluvalmiuspuhetta eli doksa, jolla on kulttuurissamme totuusarvo. Nimitän kouluvalmiuspuheeksi yleisesti kaikkea lausuntojen teksteissä tuotettua kouluvalmiuspuhetta. Lausunnoilla on kulttuurissamme legitiimi, valtaa käyttävä asema. Tämän johdosta tarkastelen analyysissäni sekä retorisia keinoja, joilla totuusarvoa tuotetaan ja pidetään yllä, että sisältöä. Tutkimustehtävät kohdistuvat, kuten kriittisessä diskurssianalyysissä on tapana, sosiaalisen identiteetin, ihmisten ja ihmisryhmien välisten suhteiden sekä tieto- ja käsitysjärjestelmien rakentamiseen kielenkäytössä (Fairclough 1992, 12, 64). Tieto- ja käsitejärjestelmänä on lapsen kouluvalmius ja poikkeuksellinen koulunaloitus. Pyrin luomaan mahdollisuuksia muutokseen tekemällä näkyviksi kielenkäytön piilevät puolet, eriarvoisuuden ja vallan (Wodak 1996, 14). Tekstianalyysin tavoitteena on selittää ja tehdä ymmärrettäväksi sitä vaikutusta, jonka teksti synnyttää, ja samalla perustella, miksi sillä on tietty merkitys (Fairclough 1992, 232). Täsmennytyt tutkimuskysymykset, joihin lausuntoaineistolla vastaan, muotoutuivat seuraaviksi:

Millaisia ovat kouluvalmiuden viralliset diskurssit: doksa?

Millaiset teoreettiset lähestymistavat ohjaavat lausuntojen kielenkäyttöä?

Millaiset retoriset keinot ohjaavat lausuntojen kieltä ja mitä seurauksia niistä on?

Millaisia representaatioita koulunsa aloittavasta lapsesta lausunnoissa luodaan sekä millaisia lapsi- ja lapsuuskuvia niihin sisältyy?

Analyysivaiheet

Analyysin ensimmäisenä vaiheena oli lausuntojen järjestäminen sekä kronologiseen järjestykseen että lausunnon kirjoittajan mukaiseen järjestykseen. Lausuntojen lukeminen oli seuraava vaihe, mutta palasin siihen toistuvasti uudelleen koko analyysin ajan. Lisäksi jaottelin aineiston lausunnon kirjoittajien ammattinimikkeen mukaan:

psykologien (A), yleislääkärien (B) ja erikoislääkärien (C) lausunnot. Kirjoitin muis-
tiin kaikki kunkin lausunnon kohdalla esiin tulleet ajatukset ja redusoin (pelkistin)
aineiston (mm. Miles & Huberman 1994; Hämäläinen 1987).

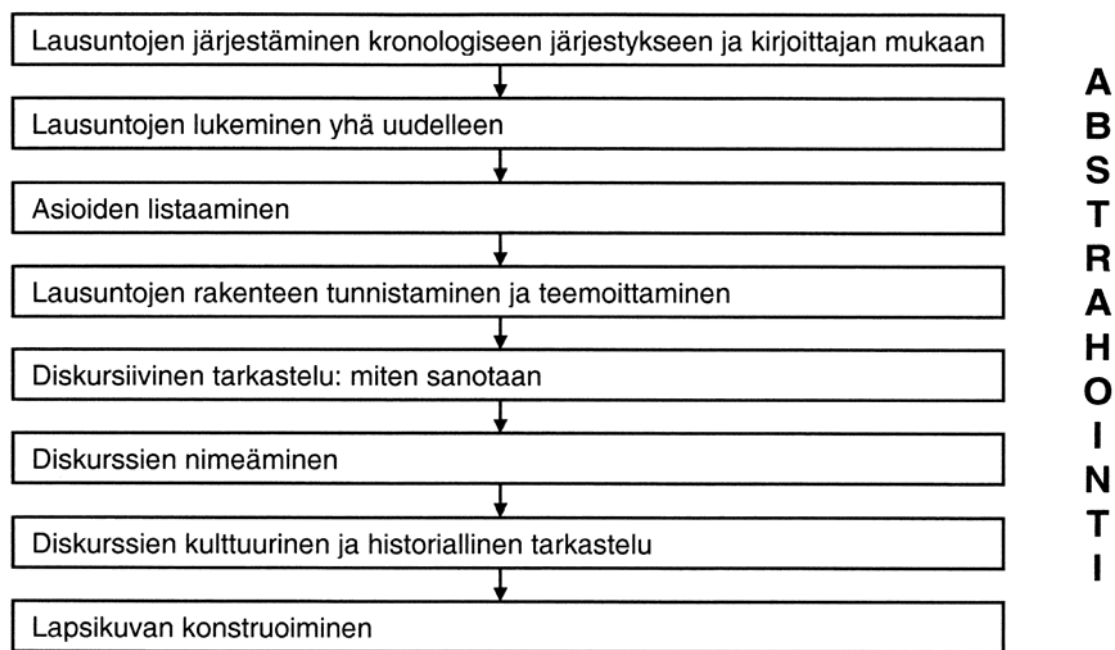
Lausuntojen rakenne

Etsin ja tunnistin asiat, joista olin tutkimuksen kannalta kiinnostunut. Samalla kun
listasin esille nousevat asiat, huomasin, että lausunnoissa on tunnistettavissa mel-
ko yhteneväinen rakenne, joka samalla toimi alustavana teemoitteluna. Siljander
(1988) puhuu ”valmisteleavasta tulkinnasta”, jota seuraa teksti-immanentti tulkinta
eli yksittäisten ilmausten ja niiden merkitysten tulkinta suhteessa tekstin pääsa-
nomaan ja päinvastoin. Lausuntojen selonteot/kuvaukset oli sijoitettavissa seuraava-
vanlaiseen rakenteeseen: 1) tulosyy, 2) oireiden kuvaus (eli lapsen kuvaus), 3) oi-
reista johdetut lykkäyksen syyt ja mahdolliset koulunaloitukseen liittyvät uhkaku-
vat sekä 4) suositus lykkäystä varten. Lausuntojen rakenne on kuvattu tarkemmin
liitteessä 4.

Teemat

Merkityksellisiksi katsomieni asioiden perusteella ja lausuntojen varsin yh-
teneväistä rakennetta hyväksi käyttäen teemoitin aineiston laajojen otsikoiden alle.
Teemat olivat rakenteen ylittäviä kokonaisuuksia. Teemat, joiden sisällä diskursii-
vinen tarkastelu toteutuu, muotoutuivat seuraaviksi: *poikkeavuuden diagnosoi-
nti/lykkäystarpeen toteaminen, vakuuttelun retoriset keinot, ei vielä koulukypsä -kategorian
syntyminen sekä lapsi lausuntojen takana*. Teemojen sisällä perehdyin yksityiskohtai-
semmin lausuntojen kielenkäyttöön ja nimesin puhettavat, jotka ohjaavat lausunto-
jen kieltä.

Teemojen sisällä siirryin varsinaiseen diskursiiviseen tarkasteluun eli kiinni-
tin huomion siihen, miten sanotaan. Sen tuloksena esitin lausunnoissa käytetyt
retorisen argumentaation keinot ja ei vielä koulukypsä -kategorian syntymisen.
Diskursiivisen tarkastelun tuloksena konstruoin vielä lausuntojen lapsikuvat. Lo-
puksi nimesin koululykkäyslausepuheen puhettavat eli diskurssit. Diskursseista
erotin ensiksikin hegemonisen diskurssin, jonka nimesin defektidiskurssiksi eli
puutepuheeksi. Lisäksi nimesin vielä asiantuntija-puheen ja epäilijä-puheen. Koko
analyysin ajan otin huomioon historiallisen ja kulttuurisen kontekstin eli sen, mitä
ja millaista aikaa puhe edustaa. Lopuksi vielä palasin tekstiin ja tulkintoihini tuosta
näkökulmasta uudelleen. Vaikka esitänkin analyysini vaiheina, niin vaiheet eivät
ole olleet erillisiä. Olen analyysin edetessä palannut aina myös edellisiin vaiheisiin
tutkivan dialogin periaatteella (Laine 2001, 34). Kuviossa 14 on kuvattu tiivistetysti
analyysin päävaiheet.



KUVIO 14 Lausuntoaineiston analyysin päävaiheet

Diskurssit ja metadiskurssit

Nimesin koululykkäysaineiston hegemoniseksi metadiskurssiksi *defektidiskurssin* puheen vallitsevan yleisilmeen perusteella. *Asiantuntija-diskurssin* ja *epäilijä-diskurssin* nimesin lausunnon kirjoittajille muodostuvan identiteetin mukaan. Varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausuntoaineistosta nimesin hegemoniseksi metadiskurssiksi *kompetenssidiskurssin* jälleen puheen vallitsevan yleisilmeen perusteella; *asiantuntija- ja myötäeläjä-diskurssit* saivat nimensä kirjoittajien identiteetin mukaan. Lapselle muodostuvien identiteettien mukaan nimesin koululykkäyslausuntopuheesta *objektilapsi-diskurssin*, *rasitelapsi-diskurssin*, *liian lapsi-diskurssin*, *puutelitalapsi-diskurssin*, *negatiivisesti ennustettu lapsi -diskurssin* ja *poikkeava lapsi -diskurssin*. Varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausuntopuheesta nimesin lapselle muodostuvien identiteettien mukaan *subjektilapsi-diskurssin*, *arvokas lapsi -diskurssin*, *ylinormaali lapsi -diskurssin* ja *ei oikeastaan lapsi -diskurssin*.

Diskursiivisen tarkastelun myötä alkoi aineiston abstrahointivaihe (Potter & Wetherell 1987). Eskolan ja Suorannan (1996) ilmaisua lainaten hain aineistosta erityisesti "samuutta". Samuuden hakeminen edellyttää vertailua. Erilaisuus on samanaikaisesti läsnä. Tunnistin merkityskokonaisuudet sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella. Diskurssit eli puhettavat olivat teemat ylittäviä kokonaisuuksia. Etsin diskursseina sisäisesti suhteellisen yhtenäisiä ja ristiriidattomia tulkintakehyksiä ja kielellisten keinojen joukkoja, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja rakentavat koulunaloituksesta sosiaalista todellisuutta. (Jokinen & Juhila 1991; Parker 1992; Suoninen 1993.) Diskurssit ovat lausuntojen yksimielisiä kokonaisuuksia asian käsitteellistämisen ja ilmenemisen tavoista. Diskurssit edustavat tässä kollektiivista puhetta kouluvalmiudesta. Tarkastelun painopiste on siinä, miten sanotaan. Diskursiivisen tarkastelun tuloksena konstruoin

lapsikuvat sekä koululykkäyslapsesta että varhennettuna koulunsa aloittaneesta lapsesta. Niiden perusteella oli mahdollista konstruoida vielä koulunsa aloittavan toivelapsen kuva.

Kulttuurisesti rakentuvat kehät

Diskurssien löytämisen jälkeen vertailin diskurssien esiintymistä laajemmassa kontekstissa ja tarkastelin niiden funktioita ja sisältöjä. Analyysiä ohjaava pienin asia, yksikkö tai konteksti oli tekstin mikroanalyysi (yksittäinen sana, lause tai tekstikappale). Seuraava analyysin taso käsitti koko lausunnon sijoitettuna tiettyyn aikaan ja paikkaan. Tässä yhteydessä otin erityisesti huomioon ”kulttuurisesti rakentuvat kehät” (Juhila 1999; Wetherell 1998) eli kulttuurisen kontekstin (Silverman 1985; Wooffit 1993), kuten lainsäädännön, vallitsevat kulttuuriset päiväkotij- ja koulukäytännöt, kodin, kasvatuksen sekä lapsuuden. Tätä vaihetta voi kutsua myös Siljanderia (1988) lainaten ”koordinoivaksi tulkinnaksi”. Analysoin aineistoa tutkivan dialogin avulla ja tein kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä (Laine 2001, 34). Palasin aineistoon uudelleen ja uudelleen. Aineistoon palaaminen oli välttämätöntä, koska siitä tuli esille asioita, joita ei aluksi ollut huomannut lainkaan tai joita oli pitänyt epäolennaisina. Ne eivät vastanneet sillä hetkellä tutkijan omaa välitöntä tulkintaa. Tarvitsin kriittistä etäisyyttä, ja niinpä palasin aineistoon, teksteihini ja tulkintoihini vuosienkin jälkeen.

Yleisesti tarkastelin kontekstia historiallisesti rakentuneen yhteiskunnallisen ilmapiirin näkökulmasta, jolloin tarkoituksena oli paljastaa stereotypioita. Analyysissä kiinnitin huomiota sen lisäksi, mitä kirjoitetaan, myös siihen, miten kirjoitetaan. Tällöin tekstianalyysillä selitetään tekstin synnyttämää vaikutusta ja perustellaan, miksi teksti sisältää tietyn merkityksen. Koululykkäyslapsesta tein näkyväksi ne representaatiot, jotka hänestä asiakirjoissa luodaan diskursiivisten identiteettien pohjalta. Näitä identiteettejä lapset kantavat mukanaan kouluun tullessaan ja saavat tietyn sosiaalisen statuksen (koululykkäyslapset). Tärkeiksi analyysin kohteiksi muodostuivat kielenkäytön ideologiset ja poliittiset vaikutukset sekä kielenkäytön sosiaalinen pohja.

Tekstianalyysin tavoitteena on selittää sitä vaikutusta, jonka teksti synnyttää, ja perustella, mistä johtuu, että sillä on tietty vaikutus (Fairclough 1992, 232). Analyysissä pyritään ottamaan huomioon kolme kielenkäytön ulottuvuutta: teksti, diskursiiviset käytännöt ja sosiaaliset käytännöt. Diskursiiviset käytännöt ovat juuri se tekstin ja sosiaalisen todellisuuden välikäsite, konteksti, joka ”kantaa” tietyn tekstin olemassaoloa. Sosiaaliset käytännöt viittaavat siihen, missä suhteessa tekstin analyysi on sitä ympäröiviin sosiaalisiin rakenteisiin. Tekstuaalinen analyysi edustaa tässä tutkimuksessa lääkäreiden ja psykologien kirjoittamaan, koulunaloituksen varhentamista tai lykkäämistä koskevaan tekstiin kohdistuvaa analyysiä. Myöhemmin analysoidaan vielä perheen puhetapoja eli niitä diskursiivisia käytäntöjä, joita perheessä tuotetaan koulunaloituksesta. Kiinnitän analyysissäni huomiota sekä sisältöön (mitä kirjoitetaan) että kielellisiin keinoihin (miten kirjoitetaan).

Retorinen analyysi

Koulunaloituksen ja koululykkäysprosessin yksi keskeinen käytäntö, kielellinen prosessi ja tuotos (dokumentti) on asiantuntijan lausunto koulukelpoisuudesta tai

lykkäyksen tarpeellisuudesta. Asiantuntijan antama lausunto on virallisesti pätevä asiakirja koulunaloitusta tai koululykkäystoimenpiteen myöntämistä varten. Tarkastelen tässä lausuntojen pätevyyttä ja vakuuttavuusarvoa eli niitä keinoja, joilla lausunnon antaja pyrkii vakuuttamaan ja tekemään kannatettavaksi koulunaloituksen tai koululykkäyksen. Kysymys on retorisesta analyysistä diskurssianalyysin muotona. (Jokinen 1999b, 126–130.) Retorisen analyysin, kuten kaiken diskurssi-analyysin, lähtökohtana on todellisuuden tulkinnallisen luonteen korostaminen. Analyysissä pyritään tulkitsemaan argumentointia pikemmin kuin asian olemusta sellaisenaan (Billig 1987, 138; Potter 1996, 107). Argumentointia tarkastellaan siten ennen kaikkea tekemisenä, sosiaalisena toimintana. Toiminnan lähempi ymmärtäminen edellyttää sellaisten käsitteiden kuin asenne, fakta ja kategoria uudelleen tulkittamista. (Jokinen 1999b, 127.)

Asenteiden sijasta diskurssianalyysissä puhutaan pikemminkin asemoitumisesta. Asemoituminen on tietyn position ottamista julkisessa keskustelussa. Argumentointi eli asemoituminen ei tapahdu koskaan tyhjiössä vaan osana laajempaa kontekstia (argumentaatiokonteksti tai retorinen konteksti). Kysymyksessä on kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät, koska vain kulttuurisesti kontekstualisoidulla voi vastata kysymykseen, miksi tämä lausuma tai kuvaus esitetään juuri tässä tilanteessa (Juhila 1999, 186; Wetherell 1998).

Lausuntojen argumentointi on tarkoitettu hallintoa varten vakuuttamaan koulutoimen päätöksentekoa. Lausunnossa pyritään esittämään faktoja, tosiasioita, puhdasta kuvausta, joka kertoisi, miten asiat ovat. Lausuntojen argumentoinnin keskeinen tavoite on toimenpiteiden laillinen oikeuttaminen, palvelujen saamisen takaaminen ja eri osapuolten oikeuksien turvaaminenkin. Niiden avulla on mahdollista antaa asiakkaalle neuvoja, laatia tulevaisuudensuunnitelmia, neuvotella yhteisiä sopimuksia ammatti-ihmisten, asiakkaiden ja heidän edustajiensa välillä sekä tehdä arviointeja seuranta varten. (Mm. Atkinsin & Coffey 1997, 46; Foucault 1975 [1980], 214; Goode 1992, 200; Kajava 1997, 66; Vehkakoski 2000, 20.) Kuvauksen keskeinen piirre on kategorisoiminen. Näissä tapauksissa lapsi määrittää kuuluvaksi joko ”koulukypsä-kategoriaan” tai ”ei vielä koulukypsä -kategoriaan”. Kategoriat eivät ole viattomia, sillä ihmiset paketoivat todellisuutta erilaisiin selontekoihin – paketteihin (Jokinen 1999b, 130).

Tämän dokumentaarisen diskurssianalyysin pohjana oleva aineisto koostuu suhteellisen vapaamuotoisista, mutta rakenteeltaan melko yhteneviksi osoittautuneista lausunnoista, narratiiveista. Lausuntojen tekstityyppi on yleensä kuvailevaa, ilmiöitä rekisteröivää mutta myös argumentoivaa ja kantaa ottavaa, jolloin lukija pyritään vakuuttamaan toimenpide-ehdotuksen soveltuvuudesta ja oikeellisuudesta (Fairclough 1992, 126–127). Lausuntojen kirjoittajat ovat institutionaalisia edustajia, joilla on erityinen laillinen oikeus ja myös velvollisuus tekstien kirjoittamiseen. Tämän tutkimuksen aineistossa niitä ovat lääkärit ja psykologit. Koululainsäädäntö legitimoit heidät päteviksi lausunnon antajiksi. Sen sijaan pedagogisen koulutuksen saaneen henkilön kuten opettajan tai erityisopettajan lausuntoa lainsäädäntö ei näin käsittele. Lääkärit ja psykologit ovat kirjoittaneet lausuntonsa viranhaltijoina, jotka ovat laillisesti vastuussa toiminnastaan (Hyden 1997, 251–252). Nämä asiakirjat ovat lisäksi kaikki kirjoittajan omalla nimellä allekirjoitettuja.

Lausunnon kirjoittava ammatti-ihminen on valinnut tekemistään havainnoista, suosituksista, keskusteluista ja johtopäätöksistä ne keskeiset havainnot, jotka hän on kirjannut varsinaiseen lausuntoon. Lukija ei tiedä näin ollen niistä havainnoista, joita lausunnon kirjoittaja ei ole noteerannut (Nokso-Koivisto & Laato 1997, 323–324). Myöskään tutkittavalla lapsella ei ole mahdollisuutta vaikuttaa lausunnon sisältöön. Keskeistä on, että tekstejä saavat tuottaa tietyt henkilöt ja vain tietyt henkilöt saavat lukea niitä, ikään kuin vain heillä olisi pätevyys tulkita niitä (Atkinson & Coffey 1997, 60; Nokso-Koivisto & Laato 1997, 322). Kirjoittaja pystyy viitteellisesti kulttuurin puitteissa kuvittelemaan lausunnon lukijan.

7.1 Poikkeavuuden diagnosointi ja lykkäystarpeen toteaminen: kaavamaista doksan ylläpitoa ja ylläpidon vaikeutta

Lausuntojen kaava

Koululykkäystä koskevat lausunnot ovat joko psykologien tai lääkärin kirjoittamia, koska vain heillä on siihen Suomessa peruskoululainsäädännön mukainen legitiimi asema. Heillä on hallussaan kouluvalmiuden ”herrsus” (Weber 1968). Lausunnot ovat saaneet toimintakulttuurisesti tietyn muodon; ne noudattavat samantapaista kaavaa (liite 6). Ensin mainitaan *tutkimukseen tulemisen syy*, sitten pyritään tunnistamaan *oireet*, joiden varassa *koululykkäyksen syy* päätellään. Sitten *suositellaan* koulunaloituksen lykkäämistä. Joissakin lausunnoissa edellisen lisäksi *ennustetaan tulevat vaikeudet* ja mainitaan mahdollisesti tarvittavat tukitoimet (esim. terapia). Tutkimukseen tulemisen syy todetaan muun muassa lausunnossa A14 seuraavasti:

”N.N. on ollutn perheneuvolan tutkimuksissa toukokuussa 1988 koulukypsyyden selvittämiseksi.” (A14)

Seuraavana on vuorossa oireiden kuvailua:

”Kyseessä on loppuvuodesta syntynyt vielä lapsenomainen poika, jonka keskittymiskyky, käsitteellinen ajattelu ja hahmottaminen ovat siinä määrin kehittymättömiä, että – – ” (A14)

Lopussa seuraa oireiden perusteella suositus:

” – – että suositellaan koulunkäynnin aloittamisen lykkäämistä vuodelle.” (A14)

Ilman koulunkäynnin lykkäystä ennustettu seuraamus (tai vaikeudet) kuuluu esimerkiksi näin:

” – – eikä todennäköisesti pystyisi seuraamaan opetusta ryhmässä, suositellaan – – ” (A14)

Suositus toimenpiteistä näkyy seuraavassa:

” – – minkä vuoksi pyrimme kasvatusneuvolassa aluksi hoitamaan tätä puolta terapeutteisesti kasvatusneuvolakäynnillä ja suosittelemme – – Terapia jatkuu.” (A2)

Kaava, joka toistuu lausunnoissa, on perinteisen somaattisen lääketieteen perusmallin mukainen (mm. Bayliss 1998, 70). Lausunnoissa käytetty kieli on virallista, arvovaltaista ja spesifiä, ja se sisältää lääketieteen ja psykologian terminologiaa. Lausunnot ovat yleensä melko lyhyitä, ja tulkinta oireista tehdään muutamalla virkkeellä. Psykologin lausunnot perustuvat yleensä suoritettuihin tutkimuksiin, psykologisiin testeihin, ja samoin erikoislääkärienkin lausuntojen takana on rutiin tarkastuksia tarkemmin suoritettuja tutkimuksia. Lausunto on luonteeltaan kliinispäätöksen. Lausunnossa A25 psykologi kirjoittaa näin:

*"Suoritettussa tutkimuksessa todetaan aktiivinen, avoimesti kontaktia ottava lapsi, jolla selviää tarkkaavaisuuden ylläpitämisen vaikeuksia. Työskentelyn motivoimiseksi ja ponnistelukestävyys-
den tukemiseksi tarvitsee runsaasti aikuisen apua. Kognitiivinen kapasiteetti verbaalisella alueel-
la sijoittuu luokkaan heikkolahjaisuus/alakeskitaso. Kielellisissä toiminnoissa on kauttaaltaan
ikänsä nähden viivettä. Lisäksi puheentuotossa dyspraktista ongelmaa. Puhe on edelleen hyvin
epäselvää, joskin siinä edistymistä viime vuoden aikana on tapahtunut. Visuaalisten toimintojen
osalta tulostaso kokonaisuutena arvioiden sijoittuu normaalille keskitasolle epätasaisin kykypro-
fiilein. Eritysvaikeuksia visuospatiaalisesa hahmottamisessa sekä visuumotoriikassa. Visuomo-
torinen integraatio vastaa 4-4½ -vuotiaan lapsen suorituksia. Lisäksi N.N.:lla kokonaisuudessaan
on motorista kömpelyyttä." (A25)*

Lausunnossa C3 erikoislääkäri (foniatri) toteaa seuraavaa:

*"Hyväkuntoinen, hentorakenteinen, pieni, rauhallinen ja hyvin ko-opeioiva poika. Vastailee ly-
hyillä selkeillä lauseilla. Äänessä hieman käheyttä (tätä ei norm. äiti epäilee pojan jännittävään)
Kypsällä kynäotteella jäljennöstehtävät onnistuvat kolmiota ja ristiä myöten. Nimensä kirjoittaa
takaperin ja ikänsä ylösalaisin. Saksilla leikkaa kaarevaa viivaa lähtien vasemmalta. Muotolaudat
ja muotolaatikon kokoa näppärästi, sillan ja suunnilleen pyramidin mallista rakentaa. Helmet
pujottelee nauhaan näppärästi. – – Pupillit symmetriset, reagoivat valolle, karsastusta vaikuttaisi
olevan vasemmassa silmässä sisäänpäin. Silmien liikkeet täydet, papillojen reunat vilahtavat
tarkkoina. Visus 0.3/0.5, osittain (E-taulu 0.5) Kasvojen mimiikassa ei ole puolieroja. Sydämen
auskultaatiossa rytmi on hieman epäsäännöllinen, hengitys arytmiako? Keuhkoauskultaatio puh-
das. Iho on kuivahkoa, tervettä. Pieni pectus ekskavatum, rintakehä leveähkö. Kasvonpiirteet ovat
persoonalliset, kts. valokuva. – – " (C3)*

Asiantuntija-diskurssi

Edellisissä esimerkeissä, joista edellinen on psykologin ja jälkimmäinen erikoislääkä-
rin kirjoittama, näkyy, että lausunnon takana ovat suoritettuja tutkimuksia. Niistä il-
menee lausunnoissa tyypillinen tapa kirjoittaa lapsen ominaisuuksista, oireista ja ha-
vainnoista tutkimustilanteessa. Lausunto muistuttaa lääketieteen ja psykologian ter-
mistön "kauppalistaa", jossa oireet ja ominaisuudet ovat irrallaan subjektista, lapses-
ta. Kun tutkimustuloksia esitellään, kieli on yksiselitteistä ja varmaa. Ammattislangin
ja vieraskielisen käsitteistön käyttö antaa minimaaliset mahdollisuudet lukijalle arvi-
oida tekstiä todella kriittisesti. Kirjoittajan professiota tuntemattomille lukijoille ovat
vaikeaselkoisia erikoislääkärien käyttämät latinalaisperäiset diagnostiset termit kuten
astigmatismi, hengitys arytmiä, suoritusprofiili, spesifi jne., sekä myös psykologien käyt-
tämät ilmaisut *lyhytaikainen visuaalinen muisti, auditivinen hahmottaminen, visuospatiaa-
liset vaikeudet, spatiaalinen visualisaatio, kognitiivinen taso, lateralisaation problematiikka*
jne. Päivittäiseen arkikieleen kuulumattomien käsitteiden käyttö vahvistaa vaikutel-
maa neutraalisuudesta, professionismista ja kollegiaalisuudesta. Ammattisanaston
käyttö vahvistaa erottelua sisä- ja ulkoryhmiin niiden välillä, joita käsiteltävä asia
koskettaa, ja se vahvistaa myös ammatillista hierarkia-asemaa instituutioiden sisällä

ja asiakkaiden välillä. Tämän puhettavan nimeän *asiantuntija-diskurssiksi* kirjoittajalle muodostuvan identiteetin mukaan.

Tässä diskurssissa ei kuvata vanhempien tulkintoja, tai jos kuvataan, ne eivät ole tasavertaisessa asemassa ammatti-ihmisten tulkintojen kanssa, puhumattakaan lapsen tulkinnoista. Kysymyksessä on diagnoosien ja hoitopäätösten tuntemiseen perustuva professio, jota hyödynnetään yleisesti lääketieteen käytännöissä (mm. Conrad & Schneider 1992, 249; Vehkakoski 2000, 33). Ammatillinen kielenkäyttö palvelee sekä vallankäyttöä (Fairclough 1992, 158–160) että professionaalaisia käytäntöjä, jolloin kollegat saavat helposti selvän lausunnon tarkoituksesta (Bayliss 1998, 68). Ammatillisen kielenkäytön avulla ammatti-ihmiset pystyvät paremmin pitämään psyykkistä etäisyyttä työssä kohtaamiinsa tapahtumiin, jolloin työ- ja yksityisasioiden erillään pitäminen on helpompaa (Coombs, Chobra, Schenk & Yutan 1993, 996). Myötäeläminen ei kuulu asiantuntija-diskurssiin.

Epäilijä-diskurssi

Oman ryhmänsä, ikään kuin poikkeuksena edellä kuvattuihin psykologien ja erikoislääkärien lausuntoihin, muodostavat yleislääkärien lausunnot. Niiden taustalla on tyypillisesti yksi rutiinitarkastuksen luonteinen tutkimuskerta. Lausunnot ovat sisällöltään ja kieleltään erilaisia kuin erikoislääkärien ja psykologien kirjoittamat lausunnot. Ne eivät sisällä samalla tavalla arvovaltaista kielenkäyttöä eivätkä samassa määrin lääketieteen terminologiaa. Teksti on vapaamuotoisempaa ja kertovampaa (narratiivista). Niille on tyypillistä epävarma kielenkäyttö. Tämän puhettavan nimeän *epäilijä-diskurssiksi* kirjoittajalle muodostuvan identiteetin mukaan. Ristiriita vakuuttamiseen tähtäävän perustarkoituksen ja diskurssin välillä on ilmeinen. Kuvauksissa on selvästi tuotu esille omien havaintojen puutteellisuus, ja niissä vedotaan toisten mielipiteisiin. Tässä diskurssissa vedotaan vanhempien tulkintoihin silloin, kun lausunnon kirjoittaja on epävarma oman vakuuttamisensa todistusarvosta.

Lausuntojen B4, B1 ja B2 esimerkit kuvaavat yleislääkärien kirjoitustapaa. Seuraaville näytteille on tyypillistä, että doksan ylläpitäminen on vaikeaa.

"N.N. on syntynyt ...:ssa, mutta asunut jo useita vuosia ...:lla. Poika tällä hetkellä 6-vuotias, mutta täyttää joulukuussa seitsemän ja olisi siten syksyllä kouluun meno edessä. Kuitenkaan hän ei ole ollut esikoulussa ja ainoana leikkikaverina vuotta nuorempi poika, joka menossa syksyllä esikouluun. Vanhempien mielestä poika muiden lapsien seurassa vielä arka, vaikka muuten onkin vilkas. Lisäksi ikäistään hieman pienikokoisempi. Fyysisesti poika nyt neuvolatarkastuksessa ikäistään vastaava, vilkkaan oloinen. Mitään koulunkäyntiä rajoittavia sairauksia ei ole ollut eikä ole nytkään. Vanhempien toivomus, loppuvuodesta syntyminen ja esikoulun käymättömyys sekä mahdollisuus päästä kaverin kanssa samanaikaisesti esikouluun puoltavat mielestäni kouluunmenon siirtämistä vuodelle." (B4)

"Kysymyksessä on lokakuussa 7 vuotta täyttävä maanviljelijän poika, jolla normaalissa järjestyksessä olisi kouluun meno syksyllä -75. Poika on ollut hoidettavana ...:ssa, koska sekä ulostus että virtsa menevät jatkuvasti housuihin. Vaiva on ollut pienestä pitäen. Poika on muutoin normaalisti kehittynyt. Vanhemmat haluavat siirtää pojan kouluunmenoa ainakin vuodelle – –" (B1)
"On ollut esikoulussa lukuvuonna ...-... . Ajoittain ollut (esi)koulussa väsymistä, keskittymis- ja sopeutumisvaikeuksia. Syksyllä -....:n pitäisi mennä kouluun ensimmäiselle luokalle. Ikä ja esikoulussa ilmenneet vaikeudet huomioon ottaen hän ei ole mielestäni koulukypsä. Suosittelen koulun aloittamisen siirtämistä vuodelle." (B2)

Yleislääkärien lausunnot kuvaavat tyypillisesti epävarma kielenkäyttöä. Lausunnon kirjoittaja ei usko itsekään kirjoittamaansa. Näissä lausunnoissa yleislääkärit osoit-

tavat vain käyttävänsä heille lain säätämää muodollista valtaa kirjoittaa koululykäyslausunto. He vetoavat toisten, vanhempien tai opettajien mielipiteeseen. Se antaa kuvan lääkärin epävarmasta suhtautumisesta lausunnon kirjoittamiseen, mikä näkyy myös kielenkäytössä. Epävarmuus päätöksen suosittamisessa näkyy myös muiden lausunnon kirjoittajien teksteissä. Koulunaloituksen lykkäämisen suosittaminen ei näytä yksiselitteisen helpolta.

Epäröintiä osoittaa potentiaalinen ja konditionaalinen käyttö sekä epävarmuutta kuvaavat lisäsanat:

"koska N.N. on syntynyt aivan vuoden lopulla ja on lapsellisen tuntuinen eikä todennäköisesti pystyisi seuraamaan opetusta ryhmässä, suositellaan hänelle koulun käynnin aloittamisen lykkäystä vuodelle." (A1)

Diagnoosi koulukypsyydestä ja ennuste koulunkäynnin onnistumisesta, mikä on oireiden ja havaintojen kuvausten pohjalta tehty tulkinta, osoittaa epäröintiä. Erityisen selvästi epävarmuutta osoittava kielenkäyttö näkyy yleislääkärin tekstissä (B6):

"N.N.:n paneminen tässä vaiheessa aloittamaan koulunsa tuottaisi hänelle liian suuria vaikeuksia nimenomaan tunne-elämän ja sosiaaliselta kannalta." (A2)

"päivittäinen housujen tahruminen saattaa huomattavastikin vaikeuttaa pojan koulun käyntiä." (B1)
"Kuitenkin kiinnitetty huomiota, ettei N.N. vielä koulukypsä olisi ja N.N. kävi psykologillakin aiemmin. Sanavaraston kehittyminen ollut vielä hitaahkoa. Vähän huonohko keskittymiskyky, pinna palaa hyvin herkästi. Auditiivisessa hahmottamisessa saattanut olla hiukan heikkoutta." (B6)

Samoin lausunto B7 osoittaa selkeästi epävarman kielenkäytön. Kun kirjoittaja toisaalta pyrkii vakuuttamaan, mutta toisaalta epäilee, kykyneekö siihen, lopputulokseksi on lähinnä koominen lausunto ("selkeä epäily").

"Tyttö on rakenteeltaan vähän hintelä ja kokonaisvaikutelmaksi jää selkeä epäily, ettei N.N. vielä koulukypsä tänä syksynä olisi." (B7)

Edellä olevissa selonteoissa tulkintojen kiistanalaisuutta ja mahdollista todistusaineiston riittämättömyyttä kuvataan potentiaali- tai konditionaalimuotoisilla verbeillä sekä epävarmuutta ilmaisevilla sananvalinnoilla (Vehkakoski 2000, 35; Winter 1994, 62). Yleislääkärin kirjoittamissa teksteissä epävarmaa kielenkäyttöä osoitetaan myös lisäsanoilla kuten "mielestäni". Virallisesti, kliinisi-patologisesti kirjoitetuissa teksteissä tekijä on häivytetty ja kirjoitetaan passiivissa, mutta teksteissä, joissa näkyy muutenkin epävarmuutta, kirjoittaja kirjoittaa minä-muodossa. Aktiivin ensimmäinen persoona sallii "inhimillisen tekijän", jolla voi selittää erehtymisen. Samalla kielenkäytössä ilmenevä epävarmuus tunnustaa profession nimissä tehtyjen päätösten ehdollisuuden ja asettaa kyseenalaiseksi tutkimusten ja lausuntojen ehdottoman auktoriteetin (mm. Vehkakoski 2000, 35; Winter 1994, 63). Ilmaisun "mielestäni" kuvaa kirjoittajan omaa kantaa esitettyjen väitteiden totuudellisuuteen. Kirjoittaja itsekkin epäilee lausumansa totuusarvoa. Vakuuttaminen ontuu.

Tiivistelmä: Lausunnot noudattavat jokseenkin yhdenmukaista, perinteisen somaattisen lääketieteen perusmallin mukaista kaavaa (mm. Bayliss 1998, 70). Lausunnoissa käytetään virallista, arvovaltaista ja spesifiä kieltä, joka sisältää lääketieteen ja/tai

psykologian terminologiaa. Tällainen kielenkäyttö on tyypillisintä psykologien ja erikoislääkärien kirjoittamissa lausunnoissa. Vakuuttelu on varman tuntuista. Kutsun sitä *asiantuntija-diskurssiksi*. Asiantuntija-diskurssissa doksa vahvistuu.

Oman ryhmänsä muodostavat yleislääkärien kirjoittamat lausunnot, joissa kieli ei ole yhtä virallista kuin edellisessä ja vakuuttamiseen tähtäävän funktion ja kuvauksen välillä on ilmeinen ristiriita. Kirjoittaja pyrkii vakuuttamaan, mutta viesti on ristiriitainen. Vakuuttelu perustuu toisen käden tietoon. Tätä kutsun *epäilijä-diskurssiksi*. Epäilijä-diskurssissa doksa on heikko. Yhteistä lausunnoille on, että ne ovat yleensä melko lyhyitä ja tulkinta oireista tehdään muutamalla virkkeellä. Lausunnoissa mainitaan tutkimuksiin tuleminen syy sekä tunnistetaan ja kuvaillaan lapsen oireet, joiden varassa päätös koululyykkäyksestä kirjoitetaan. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin teksteissä ilmeneviä retorikan keinoja vakuuttaa lukijaa.

7.2 Vakuuttamisen retoriset keinot

Retorisen argumentoinnin päämääränä on vakuuttaminen, jolla kouluvalmiusdok-saa ylläpidetään. Vakuuttamista, joka tavoitteena tämän tutkimuksen aineistossa on lykkäyspäätöksen oikeuttaminen, tarkastelen ensin retorisen argumentoinnin näkökulmasta siten, että huomio kohdistetaan argumentin esittäjään (Jokinen 1999b, 132–159). *Puhujakategoriolla oikeuttaminen* on lausunnoissa tyypillistä (Jokinen 1999b, 135–136; Potter 1996, 114). Lääkärin asema tuo jo itsessään tekstille to-tuusarvoa – lääketieteellä on tunnetusti arvostettu asema kulttuurissamme. Tätä asemaa on alettu myös kritisoida (mm. Puhakainen 1998). Kritiikkinä lääketie-deinstituution suhteettoman suurta kasvua vastaan on yleistynyt Zolan (1972) käyttöön ottama medikalisaatio-käsite, jolla tarkoitetaan lääketiedeinstituution kasvua sekä elämäntapahtumien ja poikkeavuuden lääketieteellistämistä (Tuomainen, Myllykangas, Elo & Ryynänen 1999, 15, 19). Lääkärithän ovat saaneet myös koululainsäädännössä oikeuden antaa lausuntoja kouluvalmiutta arvioitaessa. Ristiriita lausunnon kirjoittamisen ja lääkärin itse kokeman asiantuntijuuden välillä on selvästi nähtävissä erityisesti yleislääkärien kirjoittamissa teksteissä epä-varmuutena. Tästä esimerkkinä lausunnon B7 teksti:

”Tyttö on rakenteeltaan vähän hintelä ja kokonaisvaikutelmaksi jää selkeä epäily, ettei N.N. vielä koulukypsä tänä syksynä olisi.” (B7)

Lääkärinhän ei tarvitse edes sijoittaa itseään lääkärin kategoriaan, koska hän toimii siinä kategoriassa valtakirjavaltuuksin (Jokinen 1999b, 136). Se, että lääkäri vahvistaa lausunnolla kouluvalmiusdok-saa, edustaa tyypillisimmillään puhujakategoriolla vakuuttamista. Lääkärit käyttävät lausunnoissaan retorisia vakuuttamisen keinoja myös *konsensuksella vahvistamista* (Jokinen 1999b, 138–139). Lääkäri (yleislääkäri) ei aina puhu vain omissa nimissään vaan tuo esille, ketkä muutkin ovat asiasta samaa mieltä. Lausunnot B5 ja B7 ovat esimerkkejä tällaisesta retorisesta keinosta:

” – mutta ottaen huomioon vanhempien toivomuksen, esikoulussa saadut kokemukset sekä lapsen keskittymiskyvyttömyyden, mielestäni olisi järkevää siirtää tässä vaiheessa lapsen koulun aloittamisajankohtaa vuodella eteenpäin.” (B5)

"Isän kanssa sovittiinkin, että N.N. voisi vielä käydä vuoden tuota esikoulua ja lähteä – –" (B7)

Yleislääkäri haluaa tietoisesti jakaa omaa vastuutaan päätöksestä vetoamalla siihen, että myös muut (vanhemmat, esikoulun opettajat, isä) ovat samaa mieltä. Konsensuksella vahvistaminen vähentää omaa epävarmuutta lausunnon kirjoittamisessa. Myös psykologin kirjoittamassa lausunnossa A2 konsensusta osoitetaan käyttämällä me-retoriikkaa (verbin aktiivimuotoa) vedoten tutkimuksessa mukana olleeseen tutkimusklinikan henkilökuntaan seuraavasti:

"Näin ollen suosittellemme koulunkäynnin aloittamisen lykkäystä vuodella." (A2)

Konsensuksella ja asiantuntijalausunnolla vahvistaminen on kulttuurisesti sopivaa ja tehokasta. On yleinen tapa, että vanhempia ja esikoulun opettajia pidetään lapsen kehityksen tuntijoina virallisessa retoriikassa. *"Isän kanssa sovittiinkin"* edustaa tehokasta me-retoriikkaa (Jokinen 1999b, 139). Konsensuksen tuottaminen on tehokasta myös silloin, kun lausunnon kirjoittaja vetoaa kulttuuriin näkemyksiin ja hyveisiin, kuten "yleiseen järkeen" (common sense) (Jokinen 1999, 139; Juhila, 172–177). Lausunnon B5 teksti on esimerkkinä tällaisesta keinosta:

"mielestäni olisi järkevää siirtää tässä vaiheessa lapsen koulun aloittamisajankohtaa vuodella eteenpäin." (B5)

Teksteissä esiintyy myös *liittoutumisasteen säätelyä* (Jokinen 1999b, 136–138; Potter 1996, 142–149). Tällöin kirjoittaja haluaa joko etäännyttää tai lähentää omaa sitoutumistaan väitteeseen ja sen totuudellisuuteen. Lausunnossa B1 kirjoittaja etäännyttää itsensä päätöksenteon vastuusta seuraavasti:

"Vanhemmat haluavat siirtää pojan kouluunmenoa ainakin vuodella, koska – –" (B1)

Yleisempää on kuitenkin lähentää liittoutumisastetta, jolloin se palvelee usein samoja tarpeita kuin konsensuksella vahvistaminenkin. Tällaisesta on esimerkkinä lausunnon B6 ja lausunnon A20 teksti:

"kuitenkin kiinnitetty huomiota, ettei N.N. vielä koulukypsä olisi." (B6)
"Päiväkodissa on kiinnitetty huomiota N.N.:n keskittymisvaikeuksiin ja hienomotoriseen kömpelyyteen." (A20)

Lausunnossa B4 kirjoittaja haluaa etäännyttää oman tulkintansa lapsen arkuudesta, mutta esittää sen varteenotettavana faktana lausunnon pätevyudeksi seuraavasti:

"Vanhempien mielestä poika on muiden lapsien seurassa arka, vaikka muuten onkin vilkas." (B5)

Kirjoittaja haluaa liittoutua ja jakaa päätöstä toisten kanssa, sen sijaan että esittäisi havaintonsa tai näkemyksensä pelkästään omista nimissään. Tällöin vastuu päätöksestä koetaan jaetuksi. Oma epävarmuuden astetta voidaan samalla lieventää. Puhujakategoriolla oikeuttaminen, konsensuksella vahvistaminen ja liittoutumisasteen säätely ovat kaikki retorisen argumentaation keinoja, jotka liittyvät retorisen argumentaation käyttäjään.

Seuraavaksi kuvaan aineistossa ilmeneviä muita vakuuttamisen keinoja. Muita vakuuttamisen keinoja ovat erityisesti argumentit, joissa *"faktat puhuvat puolestaan"* eli asiat saadaan näyttämään puhujista ja tulkinnoista riippumattomilta tosi-

asioilta (Potter & Edwards 1990; Jokinen 1999b; Juhila 1993). Juuri tähän koululyykkäystä koskevissa lausunnoissa pyritään. Koululyykkäyksen tarve ja lapsen eikelpoisuus kouluun kuvataan nimenomaan *määrittelemällä lapsen yksittäisiä ominaisuuksia, tutkimustilanteessa ilmeneviä havaintoja sekä tutkimustuloksia*. Lausunnon alkupuolella tyypillisesti kuvataan ensin lapsen yksittäisiä ominaisuuksia ja käyttäytymistä tutkimustilanteessa. Oireiden kuvailemisella kirjoittajat pyrkivät todistamaan poikkeavuuden olemassaolon. Yksityiskohtilla ja niiden sijoittamisella osaksi jotakin tapahtumakulkua (narratiivia) voidaan tapahtumista tuottaa autenttinen, totuudenmukainen kuva (Jokinen 1999b, 144). Tällöin johtopäätöksen tekeminen jää myös lukijan tehtäväksi. Lausunnon A1 kirjoittanut psykologi mainitsee, että

"N.N. puhuu epäselvästi jättäen välillä sanojen loput pois. -- tutkimustilanteessa N.N. ei jaksa keskittyä tehtäviin kauan eikä kuuntele ohjeita. Piirtäminen on epävarmaa ja lapsenomaista. On älyllisesti normaalisti kehittynyt". (A1)

Lausunnon A3 kirjoittaja kuvailee lapsen yksittäisiä ominaisuuksia ja käyttäytymistä:

"Tarkastuksessa N.N. ei jaksanut suorittaa piirrostehtäviä loppuun saakka ja hänen keskittymiskyky oli vastaavasta ikätasosta jäljessä. Hahmottamiskyky oli myös jäljessä. Motoriikaltaan N.N. oli ikätasoaan vastaava." (A3)

Runsaalla yksityiskohtien luettelemisella halutaan luoda kuva loputtomasta vaikeuksien listasta, jolloin johtopäätösten tekeminen on itsestään selvää. Faktat puhuvat puolestaan -retoriikka konstruoi lapselle puutelista-identiteettiä, jossa lapsi nähdään puutteiden summana (vrt. diskurssien ja identiteettien nimeäminen).

Koululyykkäyslauseunnon tehtävänä on *luokitella* lapsen koulunaloitus ja sitä kautta lapsi virallisesti poikkeavaksi sekä asettaa lapsi samalla toimenpiteiden kohteeksi ja koululyykkäyksen tarvitsijaksi (saamaan koululyykkäys, kuntoutusta, tukitoimia). Ehtona luokittelulle on, että poikkeavuuden määrä on riittävä, niin että siihen saadaan tehtyä aste-eroja (Tuomainen, Myllykangas, Elo & Ryynänen 1999, 35). Poikkeavuuden määrällisyyttä eli riittävää näyttöä lykkäystarpeesta ilmaistaan kvantifioimalla oireita. *Määrällistämistä* tehdään sekä numeerisesti että sanallisesti. Kvantifiointi ja mitta-asteikolle asettaminen on tyypillistä sekä psykologien että lääkärin kirjoittamissa lausunnoissa:

"Psykologisten tutkimusten perusteella N.N.:n suoritus vastasi heikkolahjaisen taso (ÄO=69)." (A22)

"kooltaan poika on hieman ikäistään pienempi" (B3)

"Lisäksi ikäistään hieman pienikokoisempi." (B4)

"Suoritetun tutkimuksen mukaan N.N.:n kielellinen kehitys on vielä siinä määrin ikätasosta jäljessä, ettei hän pystyisi hyötymään kouluopetuksesta." (A9)

"älylliseltä suoriutumisltaan hän on hyvää keskitasoa" (A2)

"hahmottaminen sekä silmän ja käden yhteistyöskentely tuottavat vielä siinä määrin vaikeutta." (A6)

"N.N.:n kognitiivinen kokonaistaso sijoittuu uusimpia normeja käyttäen heikon keskitason ja heikkolahjaisen rajalle. Ero kielellisen ja visuaalisen päättelyn välillä on huomattava. -- Välittömät muistisuoritukset sujuvat 4 yksikön numerosarjoina." (A27)

Kun lausunnoissa kuvataan poikkeavuuden määrällisyyttä, kieli on varmaa ja yksiselitteistä. Vertailu normaalin ja epänormaalin välillä esimerkiksi suoritustasoa ja

-profiilia kavantifioimalla on tyypillistä. Raja normaalin ja ei-normaalin välillä pyritään löytämään.

"Tutkimuksen mukaan N.N.:n suoritustaso ja -profiili vaihtelee heikkolahjaisen-normaalin välillä." (A12)

Edellisessä lauseessa kirjoittaja asettaa lapsen kyvyt melko tarkasti määrälliselle suoritusasteikolle, mutta seuraavassa lauseessa hän epäilee koko kehityksen arviota ja samalla havainnon varmuutta:

"Kokonaisuudessaan N.N.:n kehitys on jossain määrin viivästynyttä eikä hänen sosiaalinen kypsymys vielä ole riittävä koulunkäynnin aloittamiseksi --" (A12)

Kvantifiointi ei näytä aina olevan helppoa, koska kirjoittaja epäilee poikkeavuuden suuruutta, kuten ilmaisut "jossain määrin" ja "vielä siinä määrin" sekä "hieman pienikokoisempi" osoittavat. Sitä, että havainnoilla ja lausunnoilla voidaan todella luokitella lapsi poikkeavaan tai ei-poikkeavaan kategoriaan, pyritään vielä vakuuttamaan muun muassa nimeämällä käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Esimerkkinä tästä ovat lausuntojen A22 ja A27 tekstit:

"Käytetyt tutkimusmenetelmät: WISC-R, VMI; MVPT." (A22)

"Tutkimusmenetelmät: WISC-R (aiemmat testipöytäkirjat), WPPSI, VMI, NEPSU." (A27)

Menetelmien nimeäminen auttaa ammattikielen tuntevia lukijoita seuraamaan tutkimusprosessia sekä arvioimaan sen luotettavuutta. Osittain teksteissä käytetään poikkeavuuden osoittamiseksi myös vain yleiseen havaintoon ja yksimielisyyteen luottavia kriteerejä, kuten lausunnon C3 lapsen ulkonäköön viittaava teksti osoittaa:

"Kasvon piirteet ovat persoonalliset, kts. valokuva." (C3)

Poikkeavuuteen viittaaminen herättää sekä myönteisiä että kielteisiä mielleyhtymiä riippuen käytetyistä adjektiiveista. Adjektiivit "persoonallinen" (C3), "yhteistyöhaluinen" (A16) sekä "itsenäinen ja omatahtoinen" (B7) herättävät lähinnä myönteisiä mielikuvia, mutta useissa lausunnoissa toistuva (mm. A9, A10, A11, A13, A14) adjektiivi "lapsenomainen" on koulunaloitukseen liittyvässä laajemmassa kulttuurisessa kontekstissa tulkittavissa negatiiviseksi ilmaisuksi. Koulunsa aloittavalta edellytetään ei-lapsenomaisuutta.

Jotta asiat saadaan lausunnoissa näyttämään tosiasioilta, on tärkeää häivyttää toimija etäämmälle. Passiivimuotoinen kirjoitustapa peittää toimijan ja saa asiat näyttämään objektiivisilta ja luotettavilta. Kirjoitustapa luo kuvan tutkimusten ja toimenpiteiden mekaanisuudesta ja persoonattomuudesta. Näin passiivin käyttö professioiden ja edustettujen instituutioiden kontekstissa vahvistaa autoritaaristen ja faktuaalisten selitysten rakentumista (Atkinson 1995, 70). Tämä on tyypillistä virallisille, kliinis-patologista kokonaisuutta edustaville teksteille. Nämä tekstit ovat yleensä joko psykologien tai erikoislääkärien kirjoittamia. Asioiden objektiivointia, subjektin jättämistä implisiittiseksi, voidaan pitää keskeisenä kielenkäyttöön kietoutuvana vallankäytön muotona (Fairclough 1992, 158-160; Jokinen 1999b, 141). Lausunnoissa A5 ja A6 käytetty passiivimuoto etäännyttää toimijan ja objektivoi päätöksen seuraavasti:

"Pojan älylliset taidot ja keskittymiskyky ovat vielä siinä määrin kehittymättömät, että suositellaan koulunkäynnin aloittamisen lykkäämistä." (A5)

"Vaikka kyseessä on normaaliälyinen poika, jotkut taidot kuten motoriikka, hahmottaminen sekä silmän ja käden yhteistyöskentely tuottavat vielä siinä määrin vaikeutta, että suositellaan – –" (A6)

Tiivistelmä: Lääkärien ammattikunnalla on vahva asema yhteiskunnassamme, ja lääkärit voivat käyttää sitä hyväksi vetoamalla puhujakategoriaansa ja pyrkimällä siten oikeuttamaan omat näkemyksensä. Lääkäriin sanalla on totuusarvo. Kuitenkin kerronnasta ilmenee, että kirjoittaja, varsinkin yleislääkäri, ei usko omaan asiantuntijuuteensa vaan käyttää lisäksi tukena konsensuksella vahvistamista ja liittoutumisasteen säätelyä eli vetoamista vanhempien ja päiväkotien yhdenmukaiseen käsitykseen asiasta. Kirjoittaja tarvitsee liittolaisen. Uskottavuuteen pyritään myös kuvailemalla lapsen oireita (faktojen käyttö) sekä luokittelemalla ja vertaamalla lapsen ominaisuuksia keskiarvoon.

Esitän kuviossa 15 yhteenvedon retorisen argumentaation vakuuttelun keinoista, joita lausunnoissa on käytetty. Ensiksi vakuutellaan *argumentaation käyttäjään* liittyvin keinoin, joita ovat 1) puhujakategoriolla oikeuttaminen, 2) konsensuksella vahvistaminen ja 3) liittoutumisasteen säätely. Toiseksi vakuutellaan *käyttämällä faktoja* periaatteella "faktat puhuvat puolestaan". Siihen kuuluvia keinoja ovat 1) lapsen oireiden kuvailu, 2) lapsen ominaisuuksien kuvailu ja 3) käyttäytymisen kuvailu tutkimustilanteessa. Kolmanneksi vakuutellaan *luokittelun avulla*. Sen keinoja ovat 1) määrällistäminen sekä 2) normaalin ja ei-normaalin vertaileminen. Vertailun tekeminen normaalin ja ei-normaalin välillä on perinteinen ja tyypillisin erityispedagogiikan alan keino, johon erityispedagogiikan olemassaolo perustuu. Neljäntenä keinona on *toimijan häivyttäminen*. Toimija häivytetään 1) käyttämällä passiivia ja 2) objektivoimalla asioita, jolloin subjekti jätetään implisiittiseksi.

| |
|---|
| I Argumentaation käyttäjään liittyvät keinot |
| 1. Puhujakategoriolla oikeuttaminen |
| 2. Konsensuksella vahvistaminen |
| 3. Liittoutumisasteen säätely |
| II Faktojen käyttö - "faktat puhuvat puolestaan" |
| 1. Oireiden kuvailu |
| 2. Lapsen ominaisuuksien kuvailu |
| 3. Käyttäytyminen tutkimustilanteessa -kuvailu |
| III Luokittelu |
| 1. Poikkeavuuden määrällistäminen |
| 2. Vertailun normaali - ei normaali käyttö |
| IV Toimijan häivyttäminen |
| 1. Passiivin käyttö |
| 2. Asioiden objektivointi, subjekti implisiittinen |

KUVIO 15 Vakuuttamisen keinot lausuntojen retorisessa argumentaatiossa

7.3 Ei vielä koulukypsä -kategorian syntyminen

Jokisen ja Juhilan (1999, 69) mukaan kategoria on käsite, joka voi olla hyödyllinen isompien analyysiyksiköiden tarkemmassa erittelyssä. Käsitteen kehittäjän Harvey Sacksin mukaan ”jokapäiväinen tietomme on järjestäytynyt jäsenyyskategorioiksi (membership categories): ihmiset tunnistetaan sijoittamalla heidät tiettyihin kategorioihin” (Jokinen & Juhila 1999, 69). Sacksin mukaan kielelliset toimijat käyttävät sosiaalisia kategorioita sekä itsestään että muista tehdäkseen erilaisia asioita (Juhila 1999, 205). Todellisuuden tuottaminen liittyy vahvasti kategorisointiin. Kategorisointi onkin yksi perustavanlaatuisista retorisisista strategioista ja argumentaatiokamppailujen kohteista (Billig 1987, 134–135, 152). Kaikkien kuvausten keskeinen piirre on kategorisoiminen. Kuvaus muotoilee jonkin esineen, henkilön tai tapahtuman joksikin, jolla on tietyt ominaisuudet (esim. koulukypsä/ei koulukypsä, normaali/ei normaali). Kategorisointi koskee myös laajemmin argumentaatiota. Kun puhutaan asioista, tapahtumista ja ihmisistä, luodaan koko ajan kategorioita (Billig 1987, 134–135).

Tässä kategorisointi tähtää oikeuttamiseen, jonka tehtävänä on julistaa lapsi ”ei vielä koulukypsäksi”. Kun kategoriat saadaan artikuloituksi siten, että kategoria määrittelee koululykkäyksen tarpeelliseksi, niin tavoite on saavutettu. Kategoriat palvelevat erilaisia funktioita (Jokinen 1999b, 142), näissä tapauksissa koululykkäyksen oikeuttamista. Kategorisoinnilla on seurauksensa. Sen varaan rakentuu asiakkuus. Sen lisäksi että koululykkäystarve todetaan, siitä alkaa usein myös lapsen luokittelu erityislapseksi (-oppilaaksi). Usein se merkitsee myös segregoivien toimenpiteiden suosittamista. Lapsi määritellään tuen tarpeessa olevaksi toimenpiteiden kohteeksi ja ohjataan saamaan kuntoutusta lykkäysvuoden aikana, kuten lausunnoista A24 ja A25 näkyy:

”Jotta N.N. :n koulun aloitus tapahtuisi mahdollisimman kitkattomasti, ehdotan, että hän voisi harjoitella yllä mainittuja taitoja esikoulussa vielä vuoden ajan.” (A24)

”Ensisijaisena vaihtoehtona suosittelen kotipaikkakunnalle mahdollisesti perustettavaa lykkätyjen lasten opetusryhmää. Mikäli tämä ei toteudu, erityisluokka (mukautettu opetus) on N.N.:n kannalta paras ratkaisu. Tarkkaavaisuuden ylläpitämisen ongelmien, motoristen ja visuumotoristen erityisvaikeuksien sekä kielellisten puutteiden vuoksi N.N. tulee tarvitsemaan henkilökohtaisen avustajan.” (A25)

Syy-seuraussuhteiden päättelyketju on valmis, kun syyt on löydetty ja siitä seuraavat toimenpiteet ehdotettu. Kuntoutus ja tukitoimet osoitetaan välttämättömiksi erityisesti tarkastelujakson loppupuolen lausunnoissa. Kuntoutustarvetta kuvataan mm. tarvitsee- ja pitää-verbien avulla sekä konditionaalilla. Lausunnossa A19 todetaan:

”Jatkossa N.N. hyötyisi lukukäsitteiden harjoittelusta, kielen visualisointi, luokittelu ja käsitteellistämisharjoituksista sekä näköhavaintoon perustuviista ympäristön tulkitsemisharjoituksista. Tämänäyttöisiä harjoituksia pystytään tarjoamaan parhaiten esikoulussa ja siksi suosittelenkin N.N.:lle koulun aloittamisen lykkäystä ja jatkovuotta esikoulussa, jossa hänelle suunniteltaisiin henkilökohtainen, kuntouttava opetussuunnitelma.” (A19)

Koska aineisto käsittää sellaisen kunnan tarjoamat palvelut, jossa on koko ikäluokan kattava esiopetus, yleisin lausunnoissa tarjottava kuntoutusmuoto on ”*esikouluvuoden kertaaminen*”, mitä mainintaa myös käytetään:

” – – suositellaan *esikoulun kertaamista ja koulunkäynnin aloittamisen lykkäämistä.*” (A5)

Tällä viitataan koulukulttuuriin, jossa puutteellisten taitojen seurauksena on luokalle jättäminen. Näkemys ulotetaan koskemaan myös esikoulua. Myös lausunnossa A16 suositetaan toista esikouluvuotta ja käsityksenä on, että taidot kypsyvät vuoden aikana:

” – – että suositellaan *koulunkäynnin aloittamisen lykkäämistä vuodella ja taitojen kypsyttelyä esikoulussa.*” (A16)

Vaikka esiopetuksessa ei voidakaan jättää luokalle, niin kirjoittaja rinnastaa esiopetuksen ja koulun sekä samalla laajentaa luokalle jättämisen koskemaan myös esiopetusta. Tätä ei sanota suoraan, mutta kysymyksessä on Suonisen (1993) mukaan miellelyhtymä, joka kirjaimellisten merkitysten lisäksi voidaan näkymättömänäkin havaita diskurssianalyttisesti. Koulukulttuurin keinot ulotetaan koskemaan esiopetusta, joka on osa varhaiskasvatusta.

Vielä voidaan tarkastella koulukypsä-termin ja ei vielä koulukypsä-kategorian kehittymistä aineiston historiallisen tarkastelujakson aikana. Termi koulukypsä on yleisesti käytössä koko aineistossa ja erityisesti aineiston varhaisimmissa lausunnoissa. Se sisältää näkemyksen, että koulu on määrittäjä ja lapsi joko on tai ei ole koulukypsä. Koulukypsä-termin käyttö on ollut yleistä varsinkin 1970-luvulla. Seuraavat esimerkit kuvaavat termin käyttöä:

”*Ikä ja esikoulussa ilmenneet vaikeudet huomioon ottaen hän ei ole mielestäni vielä koulukypsä.*” (B2)
N.N. ei vielä ole koulukypsä ja hänen kehitykselleen olisi eduksi – – ” (A4)

Koulukypsä-termi on pysynyt käytössä sitkeästi vuosikymmeniä, ja sitä on käytetty aivan viime vuosiin asti. 1990-luvulta olevassa yleislääkärin lausunnossa (B6) todetaan muun muassa näin:

”*Kuitenkin kiinnitetty huomiota, ettei N.N. vielä koulukypsä olisi ja – –*” (B6)

Koulukypsä-termi on saanut kritiikkiä erityisesti viime vuosina. Sen katsotaan olevan vanhentunut ja johtavan liiaksi ajattelua koulun vaatimukseen, jolloin lapsen tarpeet unohtuvat (mm. Kankaanranta 1998, 1; Linnilä 1997, 15).

Ei vielä koulukypsä -kategoriat

Liian lapsi -kategoria

”*Ei vielä koulukypsä*” on lausuntojen pääkategoria, johon lapsi pyritään sijoittamaan, mutta se pitää sisällään monia kirjoittajien tuottamia alakategorioita. Yhden kiinnostavan kategorian lausunnot luovat lapsesta kuvaamalla häntä ”*lapsenomaiseksi*”. Lapsi sijoittuu kategoriaan, jonka nimesin liian lapsi -kategoriaksi. Liian lapsi -kategorialle on tunnusomaista, että lapsi kuvataan hänen yleisolemuksensa ja

kasvattajan luoman mielikuvan perusteella. Lausunnoissa A10 ja A11 kategorisointi näkyy seuraavasti:

"Tutkimuksen mukaan kyseessä on siinä määrin lapsenomainen ja taidoiltaan kypsymätön -- " (A10)

"Kyseessä on loppuvuodesta syntynyt lapsenomainen poika, jonka -- " (A11)

Tämän adjektiivin kategorisoiva merkitys syntyy juuri koulua koskevan käyttöyhteyden perusteella. Koulunaloituskäytännöissä lapsen ei sovi olla "*lapsenomainen*". Se tekee hänestä "ei vielä koulukypsän". Lapsenomaisuus leimautuu negatiiviseksi ominaisuudeksi ja lapsuus arvottomaksi. Lapsenomaisuuteen liitetään myös kypsymättömyys (ks. lausuntoa A10), jolla viitataan siihen, että taidot kypsyvät itsestään, kun lapsi kasvaa. Käsitys pohjaa kypsymisteoriaan (Gesell 1930; Gesell & Ilg 1949; Ilg, Ames, Haines & Gillespie 1978). Lapsuus on kypsymättömyyden tila, josta on kasvettava pois. Vielä negatiivisempi sävy syntyy lausunnon A1 kuvauksesta, jossa käytetään termiä "*lapsellinen*":

"N.N. on syntynyt aivan vuoden lopulla ja on lapsellisen tuntuinen eikä -- " (A1)

Toinen samaan kategoriaan kuuluva kuvaus on "*vielä leikkivä*", joka kantaa vastavaanlaista merkitystä ja sijoittaa lapsen liian lapsi -kategoriaan. Leikkimisen negatiivinen leima kouluvalmiuden kontekstissa näkyy seuraavista A6- ja A8- lausunnoista:

"Tehtäviin keskittyminen tuottaa hänelle vaikeuksia ja poika menee mieluummin leikkimään." (A6)

"Kyseessä on loppuvuodesta syntynyt poika, jota vielä leikki kiinnostaa enemmän kuin tehtävätyyppinen työskentely." (A8)

Lasta pidetään "liian lapsena" myös silloin, kun häntä kuvataan "*liian nuoreksi*". Tällöin lykkäysperusteena on "loppuvuodesta syntyminen" (mm. A1, B2, B3, A5, A8, B4, A11, A14, A15, B6, B7, A21, A23). Varsinkin yhdistyneenä pojan sukupuoleen ja muihin puutekategorioihin lapsi sijoitetaan lopullisesti ei vielä koulukypsä -kategoriaan. Ikään vedotaan sekä psykologien että lääkärin kirjoittamissa lausunnoissa. Lapsi kategorisoidaan liian nuoreksi kouluun.

"poika on kuitenkin aivan loppuvuodesta syntynyt ja saamani tiedon mukaan -- " (B3)

"Koska N.N. on syntynyt aivan vuoden lopulla ja on lapsellisen tuntuinen -- " (A1)

"Kyseessä on loppuvuodesta syntynyt lapsenomainen poika, jonka -- " (A11)

Näiden kategorioiden juuria voi jäljittää kahden erilaisen kasvatuskulttuurin kohtaamisesta. Leikin maailma kuuluu alle kouluikäisille, mutta ei enää kouluikäisille. Kouluun liitetään vain oppiminen, johon ei sisälly leikki. Tällainen kielenkäyttö luo kuvan koulusta leikittömänä ja ilottomana paikkana. Vain riittävän kypsät ja "aikuista muistuttavat lapset" pääsevät kouluun. Samalla luodaan kuva siitä, että kouluun päästäkseen on oltava riittävän hyvä ja vahva. Inklusiivisen koulun idea ja yhteinen koulu kaikille -periaate eivät saa diskurssissa tilaa. Inklusiivisen koulun oikeutuksesta on käyty viime vuosina vilkasta keskustelua (mm. Jylhä 1998; Linnilä 1999; Moberg 1998; Murto 1999; Naukkarinen 1998; 1999; Saloviita 1999).

Taidoiltaan heikko -kategoria

”Taidoiltaan heikko” on tyypillinen laaja kategoria, johon koululykkäyslapsi sijoitetaan. Tämän kategorian yhteisenä piirteenä on, että lapsen taidoissa ja kyvyissä todetaan olevan puutteita. Taitojen arviointi liittyy osaksi kehityksestä kirjoittamisesta. Ominaisuuksien normaalisuuteen viitataan usein. Kehitystä arvioidaan suhteessa keskimääräiseen kehitykseen. Arviointikriteerinä on tyypillisesti lapsen ikää vastaava keskimääräinen suoritustaso. Viittaukset lapsen kehitykseen koskevat lähinnä *fyysisen* (ks. edellä), *kognitiivisen ja sosioemotionaalisen kehityksen* etenemistä. Lausunnoissa kuvataan kehityksen näkökulmasta niitä asioita, joita lapsi ei vielä osaa. Yhteistä kuvauksille on lapsen riittämättömyys. Kuvattavien piirteiden valintoja ohjaavat normatiiviset odotukset keskimääräisistä suorituksista koulunaloitusvaiheessa. Fyysisen kehityksen puutteista on tyypillistä vedota lapsen pieneen ja heiveröiseen kokoon, lapsi on ”*liian pieni*”. Tällainen kategorisoiminen on tyypillistä erityisesti yleislääkärien lausunnoissa.

”Kooltaan poika hieman ikäistään pienempi.” (B3)

”Lisäksi ikäistään hieman pienikokoisempi.” (B4)

”Tyttö on ikäisiään hieman pienikokoisempi ja rasittuu liikunnasta tavallista helpommin.” (B5)

”Tyttö on rakenteeltaan vähän hintelä ja kokonaisvaikutelmaksi jää selkeä epäily, että hän ei vielä koulukypsä olisi.” (B7)

Tässä kategoriassa nostetaan esiin myös muita fyysisten taitojen puutteita, kuten hieno- ja karkeamotoriikan vaikeudet sekä sairaudet ja vammat. Hieno- ja karkeamotorisissa taidoissa olevia puutteita kuvataan lausunnoissa A4 ja A5 seuraavasti:

”Hahmotuksessa ja hienomotoriikassa suoritukset eivät yltäneet aivan ikätasoa vastaaviksi.” (A4)

”Piirtäminen on avutonta, hahmot lapsenomaisia. Motoriikka on kömpelöä.” (A5)

Erittäin tyypillisiä ovat viittaukset lapsen sosioemotionaalisten taitojen puutteisiin. Sosioemotionaalisten taitojen puutteita kuvataan muun muassa näin:

”Vaikeissa tehtävissä N.N. hermostuu osaamattomuuttaan.” (A5)

”Tällä tehdyn tutkimuksen mukaan pojan keskittymiskyky ja pitkäjännittävyys eivät vielä vastaa koulutulokkaan tasoa.” (A7)

”- - ja sosiaaliset taidot ovat vielä siinä määrin kypsyttömät, että suositellaan - - (A8)

Myös kognitiivisten taitojen puutteita kuvataan. Kognitiivisten taitojen puutteista on esimerkkinä seuraavat kuvaukset:

”Suoritetun tutkimuksen mukaan N.N.:n kielellinen kehitys on vielä siinä määrin ikätasosta jäljessä, ettei hän pysty hyötymään kouluopetuksesta.” (A9)

”Tutkimuksen mukaan kyseessä on siinä määrin lapsenomainen ja taidoiltaan kypsytön tyttö, että - - ” (A10)

Lausunnossa A10 viitataan yleisesti kypsyttömiin taitoihin. Monet lausunnot ovat myös varsin ylimalkaisia argumentoinniltaan. Lausunnossa A11 viitataan kielellisiin taitoihin, mutta myös useisiin muihin taitoihin ja niiden kehittymättömyyteen seuraavasti:

”Kyseessä on loppuvuodesta syntynyt lapsenomainen poika, jonka kielelliset taidot ja silmän ja käden koordinaatio ovat vielä siinä määrin kehittymättömät, että - - ” (A10)

Lausuntojen A9 ja A11 kirjoittaja uskoo kehityksen etenemiseen, koska hän käyttää sanaa "vielä". Taidot ovat siis "vielä siinä määrin jäljessä", mutta uskoa paremmasta, optimismia, on olemassa. Kysymys ei ole kirjoittajan mukaan siis lapsen totaalisesta taidon puutteesta, vaan tilapäisestä viiveestä, joka voi korjaantua. Kehitys on kuvattu normatiiviseen ajankohtaan nähden viivästyneenä. Kehityksen vertailu ikäsidonnoiksiin normeihin on tyypillistä kehityspsykologisessa ajattelussa. Normaalius määrittyy tilastollisesti enemmistön mukaan (Hester 1998, 138). Normatiivisten kriteerien käyttö tekee lapsesta vaillinaisen, keskeneräisen ja "ei vielä kelvollisen" (vrt. Alanen 1992). Kehityksellisen näkökulman esillä pitäminen tukee käsitystä, että lapsi ei ole koskaan täysin valmis ja riittävän kelvollinen (mm. Foucault 1975 [1980], 210; Goode 1992, 200). Kehityksen kuvaaminen normatiivisiin ulkopuolelta asetettuihin kriteereihin sovitettuna on tyypillistä kaikissa lausunnoissa, vaikka niissä ei ilmenekään kehityksen arviointitapa. Tästä tyypillisenä esimerkkinä on yleislääkärin kirjoittama teksti, jossa hän arvioi lapsen kokoa suhteessa ikään:

"Vanhempien mielestä poika muiden lasten seurassa vielä arka, vaikka muuten onkin vilkas. Liäksi ikäistään hieman pienikokoisempi." (B4)

Normiston oletetaan olevan yleisesti tiedossa, koska toteaminen "ikäistään hieman pienikokoisempi" riittää. Lausunnoissa normitetaan lasta vetoamalla tutkimuksiin, omiin ja toisten (vanhemmat, opettajat) havaintoihin sekä yleiseen tietämykseen.

Muuten, mutta -kategoria

Lapsen puutteiden kuvaa lieventää paitsi se, että lausunnoista heijastuu usko tulevaan kehitykseen, myös se, että kehityksen viivästymistä ja puutteita rajataan vain tietyille alueille. Lausunnoissa A16, A2 ja A6 rajaus näkyy yrityksenä kertoa myös lapsen vahvemmista ominaisuuksista.

"Tutkimuksessa yhteistyöhaluinen poika, jolle keskittyminen tuottaa vielä vaikeutta." (A16)

"Älylliseltä suoriutumiskyvyltään hän on hyvää keskitasoa, emotionaalinen ja sosiaalinen kypsyys on kuitenkin haparova." (A2)

"Vaikka kyseessä on normaaliälyinen poika, jotkut taidot, kuten motoriikka, hahmottaminen sekä silmän ja käden yhteistyöskentely tuottavat vielä siinä määrin vaikeutta, että - -" (A6)

Kirjoittaja rajaa puutteet tietyille alueille, jolloin kuva lapsen puutteista vähenee ja optimistisempi kuva vahvistuu. Lausunnon A6 kirjoittaja asettaa myös taidot arvojärjestykseen. Älylliset taidot ovat selvästi ensisijaisia ja motoriikka, hahmottaminen ja silmä-käsiyhteistyö toissijaisia taitoja. Toisaalta lapsen taitojen arvioiminen toisistaan erillään pirstoo lapsen eri kehitysalueiksi ja ominaisuuksien osiksi. Lapsen kokonaistilanteen ja kokonaispersoonallisuuden hahmottaminen vaikeutuu (Atkinson 1995, 63, 149; Rintala 1995, 8), ja se näkyy lapsen koulunaloituksen arvioinnissa selkeästi. Tällainen pirstaleinen käsitys lapsesta on tyypillinen lääketieteelliselle ja kasvatustieteelliselle tutkimuskirjallisuudelle.

Lapsen puutteiden selvittäminen on lausunnoissa tyypillistä, mutta viittauksia mahdollisiin ympäristön vaikutuksiinkin esiintyy. Lausunnoissa A2 todetaan seuraavasti:

”Koulukypsyyden ryhmätutkimuksessa sekä yksityistutkimuksessa N.N. on selviytynyt tehtävistä kouluunmenon kannalta hyväksyttävästi. Älylliseltä suoriutumiskyvyltään hän on hyvää keskitasoa, emotionaalinen ja sosiaalinen kypsyys on kuitenkin haparoivaa. Tämän puolen puutteellisuus on lähinnä näyttänyt johtuvan kotiolosuhteista, minkä vuoksi pyrimme kasvatusneuvolassa aluksi hoitamaan tätä puolta aluksi terapeuttisesti kasvatusneuvolakäynneillä – – ” (A2)

Lausunnon A2 kirjoittaja katsoo, että puutteet eivät johdu lapsesta vaan ympäristöstä (kotiolosuhteista). Tällä näkökulmalla lausunnon kirjoittaja lieventää lapsen identifioimista ei-koulukypsäksi. Ehdollisuus koulukypsyydelle ja syyn rajaaminen sijoittavat lapsen muuten mutta -kategoriaan. Muuten mutta -kategoriasakin lapsi on kaiketi ominaisuuksiensa summa ja hänelle oikeutetaan koululykkäys.

Tiivistelmä: Lausunnon päätarkoituksena on sijoittaa lapsi koulukypsä- tai ei vielä koulukypsä -kategoriaan. Ei vielä koulukypsä -kategorian (kuvio 16) sisälle konstruoi lausunnon kirjoittajien kuvauksista kolme alakategoriaa: 1) liian lapsi-, 2) taidoiltaan heikko- ja 3) muuten mutta -kategoriat. Ehkä yllättävänäkin kouluvalmiuden puutteena pidetään lapsenomaisuutta ja leikkimishalua, samoin kuin pienikokoisuutta ja ikääkin (loppuvuodesta syntynyt). Tyypillinen este kouluvalmiudelle on eri taitoalueilla esiintyvät puutteet. Kolmanneksi ei vielä koulukypsä -kategoriaan sijoittamisen syyksi konstruoi ”täydellisyyden keskeneräisyys”, jolloin lapsen todetaan olevan melkein koulukypsä, mutta ei riittävästi. Kouluvalmiuden esteinä nähdään myös ympäristötekijät.

| Ei vielä koulukypsä -kategoriat | |
|--|--------------------------------------|
| I | Liian lapsi |
| 1. | Lapsenomainen |
| 2. | Leikkivä |
| 3. | Liian nuori (loppuvuodesta syntynyt) |
| 4. | Kooltaan pieni |
| II | Taidoiltaan heikko |
| 1. | Fyysiset taidot |
| 2. | Sosio-emotinaaliset taidot |
| 3. | Kognitiiviset taidot |
| III | Muuten mutta |
| 1. | Rajatut vaikeudet |
| 2. | Ympäristöstä johtuvat vaikeudet |

KUVIO 16 Ei vielä koulukypsä -kategoriat

7.4 Koululykkäyslapsi lausuntojen takana – lapselle rakentuvat identiteetit

Objekttilapsi-diskurssi

Kategoriat, joihin lapsi sijoitetaan, tuottavat lapselle identiteettejä. Tarkastelen seuraavaksi lähemmin näitä identiteettejä. Kuvat lapsesta ja lapsuudesta konstruoidaan lausuntojen kielessä monella tavalla. Tutkittavasta lapsesta puhutaan passiivissa, jolloin syntyy kuva toimenpiteiden kohteesta: ”on ollut *tutkittavana*” (A1). Lapsi ei ole autonominen, itsenäinen ja itsessään tärkeä. Lapsi on olemassa aikuisien kautta ja lapsuus on alisteinen aikuisuudelle. Tämän puhettavan nimesin objekttilapsi-diskurssiksi lapselle hahmottuvan identiteetin mukaan. Kontrasti syntyy verrattaessa varhennettuna aloittaneiden lausuntoja, joita käsittelen myöhemmin. Niissä lapsi esitellään tyypillisesti aktiivisena subjekttilapsena: ”*on tullut tutkimuksiin*” (itse).

Lykkäyslausekantojen passiivien käytöstä on esimerkki myös lausunto A19, jossa todetaan, että lapselle ”*suunniteltaisiin henkilökohtainen, kuntouttava opetussuunnitelma*”. Lapsen oma, aktiivinen rooli jää taka-alalle. Lapsella ei ole ”ääntä”. Tämä taas mahdollistaa aikuiselle aktiivisen roolin. Kehityksen edellytyksenä pidetään ammattikasvattajien aktiivisuutta ja ulkoapäin vaikuttamista. Aktiivisuus nähdään erityisesti ammatti-ihmisten ansioksi ja tehtäväksi. Myöskään perheen (vanhempien) aktiivisuuden merkitystä ei korosteta. Vanhemmat jäävät lasten tavoin passiiviksi ja toimenpiteiden kohteiksi. He asemoituvat viranomaisten kuuntelijoiksi ja heidän ehdotustensa toteuttajiksi.

Lausunnoissa A22 ja A25 todetaan lapsen tarvitsevan erityisopetusta, eikä tätä käsitystä aseteta kyseenalaiseksi. Lausuntojen teksti ruokkii mielikuvaa, että epäonnistumisen syynä ovat lapsen ominaisuudet, mutta edistymisen perustuu sen sijaan tehokkaaseen ulkopuoliseen interventioon. Tällaisessa puhettavassa painottuvat kirjoituksen kohteena olevan henkilön kielteiset, toimijuuteen liittyvät tulokset, eivät myönteiset piirteet (Linton 1998, 532; Vehkakoski 2000, 43). Myös lausunnon B1 teksti kohteellistaa lapsen:

”N.N. on ollut ...:n kasvatustieteiden tutkimuskeskuksessa tutkittavana.” (A1)

”siksi suosittelenkin N.N.:lle koulun aloittamisen lykkäystä ja jatkovuotta esikoulussa, jossa hänelle suunniteltaisiin henkilökohtainen, kuntouttava opetussuunnitelma.” (A19)

”Huolimatta lisä- ja erityisopetuksesta N.N.:n taidot eivät ole vielä ikätasoiset. – – hyötyisi tehokkaasta jokapäiväisestä opetuksesta. Kyse on erityislapsesta, joka tarvitsee säännöllistä erityisopetusta.” (A22)

”Työskentelyn motivoimiseksi ja ponnistelukestävyyden tukemiseksi tarvitsee runsaasti aikuisen apua.” (A25)

”Poika on ollut hoidettavana KYKS:ssä, koska – – ” (B1)

Lausunnon A2 teksti vähättelee suoraan vanhempien merkitystä ja korostaa jopa vanhempien roolin vahingollisuutta. Samalla tekstiin sisältyy mielikuva ammatti-ihmisten toiveiden mukaisista vanhemmista, jotka tottelevat ja noudattavat kuuliaisesti viranomaisten antamia ohjeita ja suosituksia. Kirjoittaja korostaa ammatti-ihmisten intervention merkitystä kuntoutuksessa. Lapsen omasta panoksesta kuntoutumisprosessissa ei mainita, ja lapsen asema toimenpiteiden kohteena tulee esil-

le. Käsitys lapsen kohteellistamisesta on ilmeinen lausunnossa A2, jossa puhutaan lapsen *"panemisesta kouluun"*. Se luo kuvan lapsesta, joka ei voi itse vaikuttaa omaan kehittymiseensä. Näin vahvistetaan kuvaa lapsesta, joka ei pysty säätelemään omaa toimintaansa, mikä on tyypillistä behavioristiselle oppimiskäsitykselle.

"Terapia ei ole kuitenkaan näin lyhyessä ajassa ollut riittävää nimenomaan perheen myötämielisyiden puuttuessa." (A2)

"-- , että N.N.:n paneminen tässä vaiheessa aloittamaan koulunsa tuottaisi hänelle liian suuria vaikeuksia -- " (A2)

Rasitelapsi-diskurssi

Lapsen vaatimaa ohjausta ja sen määrää korostetaan lausunnoissa, jolloin lapsesta syntyy kuva *aikuisia työllistävänä, jopa taakkana*. Lapsi on työläs hoitoympäristönsään. Tämän puhutavan nimesin rasitelapsi-diskurssiksi. Lausunnon teksti antaa ymmärtää, että lapsi on opettajille rasittava, koska hän vaatii niin paljon huomiota eikä kykene suoriutumaan itsenäisesti. Ilmaus *"mihinkään"* luo kuvan täydellisestä keskittymiskyvyttömyydestä, jolloin opettaja on työllistetty kaiken aikaa. Samoin ilmaukset *"pukeutuminenkaan"* ja *"esim. satujen lukemista"* luovat mielikuvan loputtoman pitkistä lapsen puutteiden ja toimenpiteitä aiheuttavien asioiden listasta. Lapsen työläisyys kuvataan subjektiivisesti painottuneena selostuksena, jossa kerrotaan valikoivasti lausunnon kannalta merkityksellisiä tapahtumia ja toimintoja. Keskeistä on pienten yksityiskohtien kuvailu ja niiden runsaus. Lapsen omatoimisuuden puute on näkyvästi kuvattu, koska se työllistää aikuista. Kun lapsi kuvataan työläänä, se merkitsee vastaavasti aikuisen aktiivisen roolin korostamista lapsen kustannuksella.

Lausunnossa B5 yleislääkäri kuvaa toisen käden tietona lasta seuraavasti:

"Ollut esikoulussa viime syksystä lähtien, mutta siellä ei kuulemma pysty oikein keskittymään mihinkään tehtävään ja väsy helposti. Ikäisiään huomattavasti lyhytjännitteisempi, ei jaksa kuunnella esim. satujen lukemista. Pukeutuminenkaan ei oikein onnistu." (B5)

Aikuisten ja ohjaajien roolin aktiivisuudesta ja lapsen työläydestä kertovat niin ikään lausunnoissa runsaasti mainintoja saaneet *"keskittymiskyky"* ja *"pitkäjänteisyys"*. Kun lapsi kuvataan keskittymiskyvyttömäksi, se merkitsee työtä ja vaikeutta opettajalle. Aikuisen näkökulma on keskeisesti esillä. Se, että lapsen ei katsota pystyvän työskentelemään koulun edellyttämällä tavalla, on painottunut lausunnoissa vastaansanomattomaksi esteeksi. Lapsi on todellinen taakka koululle. Koulun vaatimukset lapselle (eikä päinvastoin) nousevat esille. Se luo mielikuvan, että kouluun pitää mennä keskittymiskykyisenä ja että kouluun ei voi mennä harjoittelemaan taitoja.

Lausunnossa A7 todetaan, että lapsen keskittymiskyky ja pitkäjänteisyys eivät vielä vastaa koulutulokkaan tasoa, joten sitä on jäätävä odottelemaan tai harjoittelemaan jossakin muualla kuin koulussa. Tässä kirjoitetaan koululle tietynlaisia roolia. Koulussa opetellaan tiettyjä asioita, mutta keskittymisen tulisi olla jo hallussa. Aikuisen etu on ensisijainen: on haitta, jos lapsi on työläs. Seuraavissa lausunnoissa on esimerkkejä siitä, että keskittymiskyky on olennainen taito kouluvalmiudessa:

"Tutkimustilanteessa N.N. ei jaksa keskittyä tehtäviin eikä kuuntelemaan ohjeita." (A1)

"Ollut esikoulussa lukuvuonna Ajoittain ollut koulussa väsymistä, keskittymis- ja sopeutumisvaikeuksia." (B2)

"Tutkimustilanteessa keskittyminen tuottaa vaikeutta. -- Pojan älylliset taidot ja keskittymiskyky ovat siinä määrin -- " (A5)

"Tehtäviin keskittyminen tuottaa hänelle vaikeuksia ja -- (A6)

"Täällä tehdyn tutkimuksen mukaan pojan keskittymiskyky ja pitkäjännitteisyys eivät vielä vastaa koulutulokkaan tasoa." (A7)

Liian lapsi -diskurssi

Lausunnoista käy ilmi, että *"lapsenomainen"* ja *"leikkivä"* lapsi ei sovi kouluun. Lapsenomaisuudesta on tullut negatiivinen määre. Siitä piirtyy kuva, jossa lapsi on epätäydellinen ja puutteellinen. Lapsuuden tilasta tulee kehittyä pois. Tämän puhetavan nimesin liian lapsi -diskurssiksi. Samalla kun lausunnot muokkaavat toivelapsen kuvaa, niissä kirjoitetaan kuvaa koulusta. Kouluun kuuluu oppiminen ja oppiminen erotetaan leikistä. Leikillä ei nähdä enää arvoa koululaisen toiminnassa. Leikki ja lapsenomaisuus vähentävät koulunsa aloittavan lapsen arvoa. Leikin avulla oppimista tekstit eivät tematisoi. Koulu on pikemminkin työn kuin leikin paikka. Ilo ja spontaanisuus eivät reaalistu tekstien koulua koskevassa puheessa. Lapsen odotetaan olevan *"kypsä"*, ja hänellä tulee olla aikuiseen verrattavia työskentelytottumuksia (*"keskustelee asiallisesti"*). Näin luodaan kuvaa aikuisuuden ja kypsyyden ihannoitavasta tilasta, jollaista lapsuus ei ole. Mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän on kyse lapsuuden epätäydellisestä *"ei vielä -tilasta"* (Alanen 1992). Keskeistä teksteissä on lapsen ja lapsuuden riittämättömyyden kuvaus ja sen erotaminen koulukontekstista.

Ilmaukset *"lapsenomainen"* ja *"vielä leikkivä"* ovat tyypillisiä koulunsa aloittavan lapsen puutteiden kuvauksia. Adjektiivi *"lapsenomainen"* esiintyy usein lausunnoissa, eikä sitä pyritä mitenkään selittämään. Myös termiä *"lapsellinen"* käytetään, jolloin sen lapseen viittaava merkitys on muuttunut vielä negatiivisemmaksi ja jopa halventavaksi. Seuraavien lausuntojen tekstit osoittavat, että lapsenomaisuus ja leikkiminen saavat negatiivisen merkityksen koulunaloituksen kontekstissa.

"Tehtäviin keskittyminen tuottaa hänelle vaikeuksia ja poika menee mieluummin leikkimään." (A6)

" -- jota vielä leikki kiinnostaa enemmän kuin tehtävätyyppinen työskentely." (A8)

"Tutkimuksen mukaan kyseessä on siinä määrin lapsenomainen ja taidoiltaan kypsytön tyttö, että -- " (A11)

"Koska N.N. on syntynyt aivan vuoden lopulla ja on lapsellisen tuntuinen eikä todennäköisesti pystyisi seuraamaan opetusta ryhmässä -- " (A13)

"N.N. on vielä selvästi leikkivä poika, eikä ole vielä kiinnostunut tehtävätyyppisestä työskentelystä" (A30)

Kirjoittajat luottavat lukijan yleiseen ymmärrykseen *"lapsenomaisen"* ja *"leikki kiinnostaa"* -ilmauksen tulkinnoissa, koska niitä ei pyritä mitenkään selittämään. Jos lapsi on lapsenomainen ja häntä kiinnostaa leikki, hänestä ei ole vielä kouluun ja senhän kaikki ymmärtävät. Implisiittisesti kuvaukseen sisältyy ajatus, että koulussa ei leikitä. Tällaiset kuvaukset ovat tyypillisesti tulkittavissa osana laajempaa kulttuurista kehää (Juhila 1999, 160–198). Asioiden ja ilmiöiden nimeäminen eli merkityksellistämisen tavat ovat pitkien historiallisten prosessien tulosta (Jokinen 1999a, 39). Lapsenomaisen-adjektiivin merkityksen vakiintuminen koulunaloituskäytäntöjen kulttuurisessa traditiossa merkitsemään lapselle yhteisesti tulkittavia

negatiivisia ominaisuuksia on historiassa tapahtuneen konstruktion tulos. Millainen olisi konstruktio, joka päättyisi ”lapsenomaisen” tulkitsemiseen positiivisessa viitekehyksessä, jolloin aikaisempi merkitys hämärtyisi ja muuntuisi? Todennäköisesti se merkitsisi koulun toimintakulttuuristen käytäntöjen muuttumista ja sen hyväksymistä, että lapset kehittyvät omaan tahtiinsa. Leikin tulkitseminen negatiivisesti kouluvalmiuden kannalta on tulkittavissa varhaiskasvatuskulttuurin ja koulukulttuurin erillisyydeksi ja eroksi.

Puutelistalapsi-diskurssi

Lapsi kuvataan lausunnoissa ominaisuuksiensa summaksi, jolloin hänet myös pilkotaan ominaisuuksiksi ja ominaisuuksien puutteiksi. Nimesin puhettavan, jossa lasta kuvataan pitkänä puutelistana, puutelistalapsi-diskurssiksi. Jännite toivotun tilan ja olemassa olevan tilan välillä on ilmeinen. Se, millaiseksi lapsen toivotaan tulevan ja millainen lapsen toivotaan olevan, näkyy myös teksteistä. Tyypillistä on, että toiveidenmukainen koulunaloittaja tulee kuvatuksi niiden ominaisuuksien perusteella, jotka on todettu toisten lasten lykkäysperusteeksi ja keskeisiksi puutteiksi. Negaatioihin perustuva kirjoitustapa on tyypillistä lääketieteellisessä mallissa, jossa huomion kohteena ovat yksilön heikkoudet, häiriöt ja puutteet. Diskursseja yhdistäväksi siteeksi ja hegemoniseksi metadiskurssiksi nimesin *defektidiskurssin*. Tyypillinen defektidiskurssin edustus paljastuu lausunnon A4 näytteessä. Vahvuuksiin viitataan harvemmin. Kompetenssi kielen (Riikonen 1992) käyttö on harvinaista. Usein normaaliuskin määritellään patologisten puutteiden poissaolon perusteella (Tuomainen, Myllykangas, Elo & Ryyänen 1999, 35; Vehkakoski 2000, 51).

Lausunnoissa peräänkuulutetaan itseään ja toimintojaan aktiivisesti ohjaavan, konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaista lasta. Lapsen toivotaan olevan rohkea, itsenäinen, oma-aloitteinen ja aktiivinen. Itseohjautuvaa oppimista pidetään toivottavana. Teksteissä käytetty aktiivimuoto ilmaisee subjektin eli lapsen suorittamia toimintoja ja toivottavaa aktiviteettiä (Zola 1993, 170). Lausunnossa A4 näkyy selvästi toivomus lapsen rohkeudesta ja itsenäisyydestä, vaikka kirjoittaja itse asemoi lapsen tarkastelun kohteeksi (*”tyttö osoittautui”*). Näyte edustaa myös tyypillistä defektidiskurssia, jossa esillä on se, mitä lapsi ei osaa.

”Esikoulutarkastuksessa tyttö osoittautui hyvin araksi ja äitiin tukeutuvaksi. Ei suostunut lainkaan keskusteluun ja tehtäviä teki vain äidin opastuksella.” – Edellisenä syksynä N.N. yritti aloittaa esikoulun, mutta ilman äitiä se ei onnistunut.” (A4)

Kirjoittaja toivoo lapsesta kuvaamiensa asioiden vastakohtaa, sitä, mitä lapsi ei sillä hetkellä ole. Lausunnossa A6 psykologi kirjoittaa:

”Tutkimustilanteessa N.N. on myönteinen ja avoin, vähän arka.” (A6)

Lausunnon antaja kirjoittaa samalla aktiivimuodossa (*”on myönteinen ja avoin”*). Kuvaus ”myönteinen ja avoin” edustaa toivottavia ominaisuuksia. Lapsen tulisi olla ulospäinsuuntautunut, ei arka. Arkuus ja ujous on niin kielteistä, että myös vähäisestä arkuudesta kannattaa mainita (*”vähän arka”*). Sen kirjoittaja mainitsee myönteisten ominaisuuksien yhteydessä, jolloin mielikuvaksi tulee, että lapsi on

enemmän rohkea kuin arka. Vasta sen jälkeen kirjoittaja alkaa luetella todellisia puutteita ja koulunkäynnin esteitä:

”Tehtäviin keskittyminen tuottaa hänelle vaikeuksia ja poika menee mieluummin leikkimään.” (A6)

Puutelista-diskurssi paljastaa ne lasten puutteet, joilla koululykkäystä perustellaan ja päätöstä vakuutellaan oikeaksi. Puutelistassa on faktoja, joita kirjoittaja luettelee lapsesta. Edellä kuvasin retoristen keinojen yhteydessä ”faktat puhuvat puolestaan” -retoriikan. Kuva kouluvalmiuden esteistä ja lapsen ominaisuuksista konstruoidaan tyypillisesti faktoista käsin. Jokinen (1999b, 129) kuvaa faktojen käytön funktioksi sitä, että asiat saadaan näyttämään kiistattomilta ja kuvaukset neutraaleilta ja puhtailta.

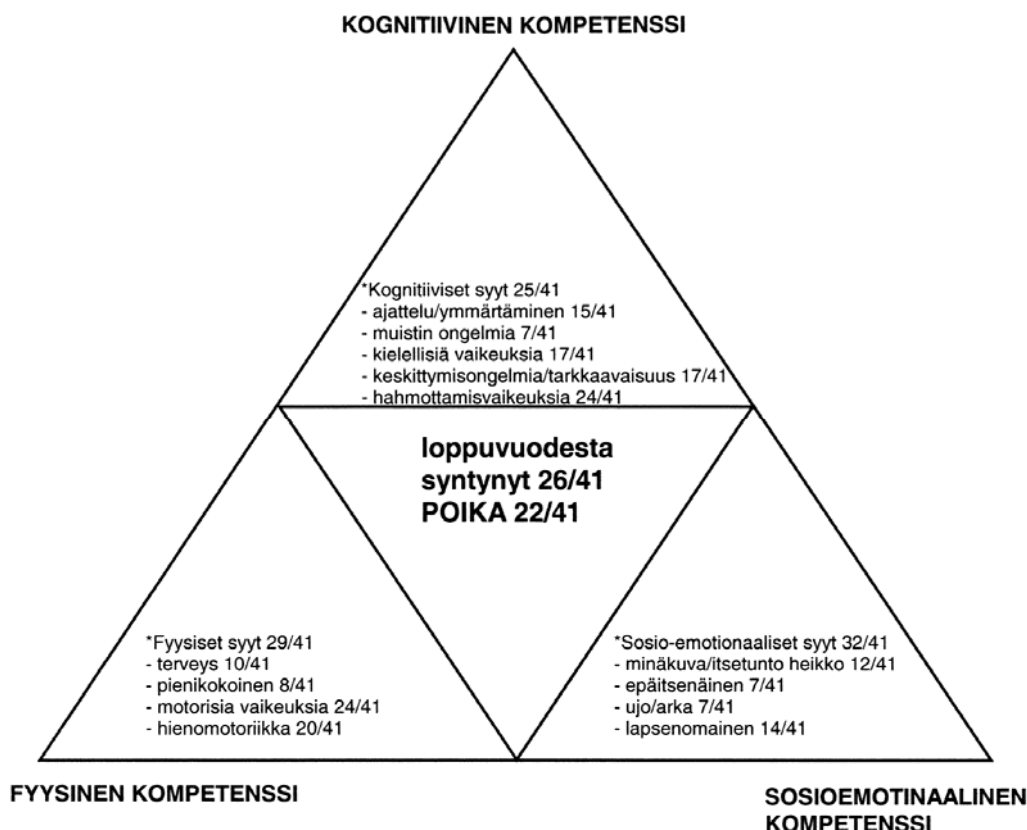
Olen tiivistänyt kuvioon 17 faktat, joilla lapsen kouluvalmiuden puutteet on perusteltu. Kuvio hahmottelee koululykkäystarpeen tai koululykkäyslapsen vaikeuksien profiilin. Vakuuttelemisen koskee lapsen ominaisuuksia, joiden on kuvattu heikentävän kouluvalmiutta tai jotka on nimetty lykkäysperusteiksi persoonallisuuden kolmella osa-alueella (fyysinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen). Olen tehnyt tästä koululykkäystä koskevasta lausuntoaineistosta Oulun yliopistoon logopedian ala-alueeseen kuuluvan pro gradu -tutkielman aiheesta ”Koululykkäys ja sen syyt” (Linnilä 1999b), joten lykkäysperusteita koskevaa sisällön analyysiä löytyy myös kyseisestä lähteestä. Kuviossa olevat luvut tarkoittavat, kuinka monen lapsen lausunnossa on maininta kustakin kouluvalmiuden esteenä olevasta ominaisuudesta. Faktoista ilmenee, että kaikkien kolmen persoonallisuuden osa-alueet ovat edustettuina kouluvalmiuden esteissä.

Eniten mainintoja (78 prosentilla lapsista) on sosioemotionaalisesta kompetenssista. Lapsen sosiaaliseen sopeutumiseen ja tunne-elämään liittyvät vaikeudet tulkitaan kouluvalmiuden puutteiksi. Itsetunnon heikkous ja epäitsenäisyys mainitaan. Sekä koululykkäyslausunnoissa että varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausunnoissa ujous on todettu epäedulliseksi ominaisuudeksi. Tästä voidaan päätellä, että lapsen toivotaan olevan rohkea ja ekstrovertti. Tutkijat (mm. Rothbart 1989; Thomas & Chess 1989) esittävät, että ujous on yksi ihmisen temperamenttiulottuvuus ja melko pysyvä ominaisuus. Tällöin on pohtimisen arvoista, tehdäänkö ihmisen luonnollisesta ominaisuudesta vaikeus ja heikkous. Sijoitin myös termin ”lapsenomainen” sosioemotionaalisen kompetenssin alueelle. Edellä jo käsitteelin sen tulkintaa ja merkityksiä, joita sille on annettu: kirjoittajat pitivät itsensä selvänä, että lukija ymmärtää lapsenomaisuuden olevan koulunaloituksen kontekstissa kielteinen ominaisuus.

Toiseksi eniten (70 prosentilla lapsista) mainintoja on fyysisen kompetenssin puutteista. Puutteiksi mainitaan lapsen terveydessä ilmenevät vaikeudet, lapsen pienikokoisuus (heiveröisyys), motoriset vaikeudet ja erityisesti hienomotoriikan ja silmä-käsiyhteistyön vaikeudet.

Kognitiivisen kompetenssin vaikeuksista on mainintoja 60 prosentilla lapsista. Kognitiivisen kompetenssin vaikeuksina pidetään ajattelun, ymmärtämisen, loogisen päättelykyvyn, kielen ja muistin toimintojen vaikeuksia. Kielellisistä vaikeuksista on mainintoja yli 40 prosentilla – ne ovat lykkäyslapsen tyypillisiä vaikeuksia, samoin kuin keskittymisongelmatkin. Hahmottamisvaikeudet mainitaan yli

puolella lapsista (58 prosentilla). Suurin osa koululykätyistä lapsista on loppuvuodesta (vuoden viimeisellä neljänneksellä) syntyneitä poikia.



KUVIO 17 Vakuuttamisen faktat eli kouluvalmiuden puutteet koululykäyslausunnoissa

Poikkeava lapsi -diskurssi

Kun on riittävästi puutteita, tulee poikkeavaksi. Koululykäyslausunnon päätehtävänä on osoittaa lapsi poikkeavaksi, jotta häneen voidaan kohdistaa poikkeaville tarkoitettuja toimenpiteitä, esimerkiksi koululykäys. Tämän puhutavan nimesin poikkeava lapsi -diskurssiksi. Myös koulua kuvataan poikkeavuudella ja integraatio-segregaatio-akselilla. Lausuntojen näkemys koulusta on jo lähtökohdiltaan selkeästi segregatio-painotteinen: kaikki eivät voi päästä kouluun. Sinne pääsevät vain tietyt kriteerit täyttävät lapset. Ne, jotka eivät pääse kouluun, poikkeavat normaalista. Normaalius määritellään keskiarvon perusteella eli määrällistämällä. Lapsen mahdollisuuksia aloittaa koulu arvioidaan sekä optimistisesta että pessimistisestä näkökulmasta. Optimistista on se, että kehityksen uskotaan jatkuvan ja taitojen ilmaantuvan myöhemmin. Lausuntojen ”vielä”-ilmaisut kertovat optimisista. Esimerkiksi lausunnossa A11 kirjoitetaan:

”Kyseessä on loppuvuodesta syntynyt lapsenomainen poika, jonka kielelliset taidot ja silmän ja käden koordinaatio ovat vielä siinä määrin kehittymättömät, että – –” (A11)

Usein arvio on ehdollinen (”kun nämä ehdot täyttyvät, niin – –”). Lausunnot muokkaavat ”täydellisyyteen pyrkivää” lasta, joka joskus tulevaisuudessa on

mahdollisimman täydellinen. Lapselta edellytetään *normaaliutta, täydellisyyttä* tai vähintäänkin *kehityskykyisyyttä*. Täydellisyyden tai normaaliuden ihanne näkyy selvästi lausunnon A6 tekstistä seuraavasti:

"Vaikka kyseessä on normaaliälyinen poika, jotkut taidot, kuten motoriikka, hahmottaminen sekä silmän ja käden yhteistyöskentely tuottavat vielä siinä määrin vaikeutta – –" (A6)

Vajavainen lapsi ei ole toivottava lapsi. Aikuinen ja erityisesti ammatti-ihminen tietää, mikä lapselle on hyväksi ja mitä tarpeiden täyttymättömyys aiheuttaa. Lapsen tarpeisiin vetoaminen, näissä lausunnoissa erityisesti kehityksellisiin tarpeisiin, on tehokas retorinen keino puhua lapsuudesta ja kasvatuksesta. Lapsen tarpeillaan perustellaan sekä koulun segregaatiota että integraatiota. Segregaation taustalla on ajatus, että keskenään samanlaiset tarvitsevat toistensa seuraa ja samanlaista opetusta: eri tavalla poikkeavillakin (erityisryhmillä) on erillisiä mutta keskenään samanlaisia erityistarpeita, jotka estävät lapsen osallistumisen yleisopetukseen. Erityiset tarpeet luokitellaan lääketieteellisen tai kasvatuksellisen luokituksen mukaan. Tälle näkemykselle vaihtoehtoinen tapa on kiinnittää huomio ihmisten universaaleihin tuen tarpeisiin. Lähtökohtana on, että jokainen tarvitsee elämässään apua joskus eikä se edellytä normaali-epänormaali-luokittelua (Lewis 1995, 3).

Negatiivisesti ennustettu lapsi -diskurssi. Lapsen tulevaisuutta pyritään ennustamaan, ja ennustaminen sisältää mahdollisia uhkia, jos suositusta lykkäyksestä ei noudateta. Tämän puhutavan nimesin negatiivisesti ennustettu lapsi -diskurssiksi. Asiantuntijana on ensisijaisesti ammatti-ihminen, eivät vanhemmat, ja se luo heille myös auktoriteettiaseman vanhempiin nähden. Ammatti-ihmiset voivat tarjota vanhemmille ratkaisuehdotuksia tai vaihtoehtoja. Koululykkäys on nähty myös kompromissiksi välttää segregoitu kouluratkaisu. Se on ehdollinen valinta vanhemmille. Lausunnon A4 tekstissä "hänen kehitykselleen olisi eduksi" kirjoittaja käyttää vahvaa retorista keinoa, kasvatuksen nimissä puhumista, ja puhetapa on myös subjektiton. Kirjoittaja ei kirjoita "hän kehittyisi paremmin", mikä aktivoisi subjektin. Selityksiä ei lausunnoissa juurikaan anneta, vaan oletetaan suoraan, että kirjoittaja ja lukija ymmärtävät asiat yhtäläisesti (Hall 1997, 182; Vehkakoski 2000, 56; Woodhead 1997, 66–67).

"Mielestäni N.N. ei ole vielä koulukypsä ja hänen kehitykselleen olisi eduksi, jos hän kävisi esi-koulua lukuvuoden ...-..." (A4)

Joissakin lausunnoissa viitataan seurauksiin:

"suoritetun tutkimuksen mukaan N.N.:n kielellinen kehitys on vielä siinä määrin ikätasosta jäljessä, ettei hän pysty hyötymään kouluopetuksesta." (A9)

"Ennustettavissa siis vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa." (A27)

Koululykkäyksen tarpeellisuutta perustellaan edellä esitetyissä lausunnoissa negatiivisilla seuraamuksilla. Se merkitsee ammatti-ihmisten auktoriteettiaseman korostamista suhteessa perheeseen ja vallankäytön esillä olemista. Vanhemmat asettavat asiantuntijan asettaman valinnan eteen: lykkäys tai seuraukset. Puhetapa luo mielikuvan asiantuntijoiden ja vanhempien hierarkkisesta suhteesta.

Vanhempien rooli lausuntojen sisältöön vaikuttamisessa on avustava, mielipiteiden esittäjän rooli. Asiantuntija tietää roolinsa virallisena lausunnon antajana, ja vanhemmat voivat toimia asiantuntijan tietämyksen varassa. Asiantuntijaroolia kirjoittaja vahvistaa liittoutumalla ammattikuntaansa, jolloin syntyy mielikuva siitä, että asiasta ajatellaan samalla tavalla laajemminkin. Ammattikunnan yhtenäisyyttä ja mielipiteen yksituumaisuutta korostaa passiivimuodossa tai memuodossa kirjoitettu suositus lykkäyksestä. Psykologin kirjoittama lausunto A6 on tyypillinen esimerkki:

”Vaikka kyseessä on normaaliälyinen poika, jotkut taidot, kuten motoriikka, hahmottaminen sekä silmän ja käden yhteistyöskentely tuottavat vielä siinä määrin vaikeutta, että suositellaan koulunkäynnin aloittamisen lykkäämistä vuodella ja kouluvalmiuksien kypsyttelyä esikoulussa.” (A6)

Lausunnossa A2 psykologi kirjoittaa:

”Näin ollen suosittelemme koulunkäynnin aloittamisen lykkäystä vuodella.” (A2)

Ammattikunnan yhteenkuuluvuutta ja asiantuntijuutta vahvistetaan retorisesti me-muodolla tai passiivilla, mikä on tyypillistä viranomaisteksteissä. Vakuuttaminen esitetään ikään kuin ammattikunnan kollegiaalisena tahtona.

Defektidiskurssi. Tässä luvussa kuvatut diskurssit – objektilapsi, liian lapsi, rasitelapsi, puutelitalapsi, poikkeava lapsi ja negatiivisesti ennustettu lapsi – rakentavat kokonaisvaltaisesti lasta kuvailevaa puutepuhetta. Diskurssien perusteella nähdään myös, millaisia identiteettejä lapsilla hahmotellaan olevan. Puutepuhe on koululykkäyslapsesta puhuttaessa hallitseva eli hegemoninen metadiskurssi.

7.5 Tiivistelmä koululykkäyslauseiden diskursseista

Nimesin koululykkäyslauseiden puhettavat diskursiivisen analyysin pohjalta. Diskurssien nimeäminen suuntaa tarkastelua funktioiden tunnistamiseen ja sitä kautta diskursseissa rakentuvien diskursiivisten identiteettien rakentumiseen. *Diskursiivisia identiteettejä* voidaan pitää muuntuvina ja joustavina, diskurssien tuloksena syntyneinä. Silverman (1987) korostaa, että yksilöt ovat tietyissä institutionaalisissa ja diskursiivisissa käytänteissä konstituoituneita subjekteja eivätkä valmiiksi määriteltyjä psykologisia ominaisuuksia omaavia olentoja. Identiteetti käsitteenä on yksi yleisimmistä diskurssianalyttisen tutkimuksen kohteista (Antaki & Widdicombe 1998; Jokinen & Juhila 1999, 68). Sillä viitataan siihen, miten ihmiset kielenkäytössään rakentavat itsestään ja toisistaan määrityksiä, jotka eivät ole pysyviä vaan tilanteittain vaihtelevia ja moninaisia. Identiteettiä ei siten ymmärretä staattiseksi ominaisuudeksi vaan toiminnalliseksi kategoriaksi. Identiteetin voi ymmärtää myös merkityssystemin osaksi: tietyssä systeemissä ihmisille rakentuu tietynlaisia identiteettejä. (Jokinen & Juhila 1999, 68.) Samaa kuin identiteetti merkitsee myös termi subjektipositio.

Koululykkäyslausuntojen puhetaipojen hallitsevaksi eli hegemoniseksi metadiskurssiksi nimesin defektidiskurssin. Hegemoninen metadiskurssi tarkoittaa tässä hallitsevan aseman saanutta puhetaipaa, joka ylittää yksittäiset diskurssit. Metadiskurssi on samalla ylin diskursiivinen käsitteellistämisen taso. Hegemonisen metadiskurssin nimesin puhettavan yleisilmeen perusteella: defektidiskurssissa korostuvat lapsen puutteet. Puutepuhe on sisällä kaikissa diskursseissa. Puhe lapsesta on puutepuhetta, ja lapsi identifioituu toimenpiteiden kohteeksi ja vanhemmat kuuntelijoin ja tottelijoin. Kirjoittaja esiintyy viranomaisena ja asiantuntijana.

Diskursiivisessa tarkastelussa nimesin diskurssit sekä kirjoittajalle syntyvän identiteetin mukaan että lapselle syntyvän identiteetin mukaan. Kaksi diskurssia nimesin lausunnon kirjoittajille muodostuvien identiteettien mukaan asiantuntijadiskurssiksi ja epäilijä-diskurssiksi. Omana puhetapanaan esiintyy tyypillisesti asiantuntija-puhe. Siinä kirjoittaja identifioituu ensisijaisesti viranomaiseksi ja asiantuntijaksi, jolloin puhetapa on varmaa. Sille on tyypillistä ammattiterminologia, toimijan eli kirjoittajan häivyttäminen, lapsen ominaisuuksien ja etenkin puutteiden kuvailu, faktojen osoittaminen, vertailu ja määrellistäminen (normaali-ei-normaali) ja lapsen objektivointi. Lapsi asemoituu ei-pärijääksi ja koululykkäyksen tarvitsijaksi. Lapsella ei ole lausunnoissa ääntä, eikä lapsen aktiivisuuteen vedota. Asiantuntijapuheen funktiona on lapsen ei-koulukypsyuden osoittaminen, jolloin lapsi tarvitsee koululykkäyksen. Vanhempien tehtäväksi jää toteuttaa koululykkäys.

Asiantuntijapuheen lisäksi esiintyy epäilijä-puhetta. Epäilijä-puhetapa on tyypillisintä yleislääkärien kirjoittamissa lausunnoissa. Puhetavalle on ominaista vakuuttelun epävarmuus. Sitä osoitetaan epärointiä kuvaavilla sanoilla ja toisten mielipiteeseen vetoamisella. Kaikesta näkyy, että kirjoittaja kokee asemansa lausunnon kirjoittajana epävarmaksi ja että tehtävä on hänelle lähinnä pakollinen muodollisuus. Epäilijä-puheessa kirjoittaja ei usko itsekään omaan asiantuntijuuteensa. Lausunnon funktioksi muodostuu tuolloin muodollisuuden toteuttaminen ja päätöksen perustelu kaikesta epävarmuudesta huolimatta. Kirjoittajan subjektipositioksi muodostuukin liittolaisen ja myötäilijän asema. Vanhemmat asemoituvat puolestaan lapsensa asiantuntijoin ja mahdollisiksi kirjoittajan kumppaneiksi. Lapsi on lausunnon kirjoittajan näkökulmasta toisten (vanhempiensa, päiväkodin henkilökunnan) tuntema lapsi. Taulukossa 19 on yhteenveto koululykkäyslausuntojen puhetavoista.

Lapsille rakentuvien identiteettien mukaan nimesin kuusi diskurssia: objektilapsi-diskurssin, rasitelapsi-diskurssin, liian lapsi -diskurssin, puutelitalapsi-diskurssin, negatiivisesti ennustettu lapsi -diskurssin ja poikkeava lapsi -diskurssin.

TAULUKKO 19 Koululykkäyslausekantojen puhettavat

| | Tunnuspiirteet | Funktio | Ammatti- ihmisen (kirjoittajan) identiteetti | Lapsen identiteetti | Vanhempien identiteetti |
|---|---|--|--|---|---|
| Hegemoninen metadiskurssi: | | | | | |
| Defektidiskurssi | lapsen ominaisuuksien kuvailu, puutteiden kuvailu | poikkeavuuden vakuuttelu, hallinnollinen toimienpide | viranomaisen, asiantuntija | ”liian lapsi”, taidoiltaan heikko muuten mutta -lapsi = ei vielä koulukypsä | kuuntelija, tottelija, ei tasavertainen |
| DISKURSSIT KIRJOITTAJALLE RAKENTUVIEN IDENTITEETTIEN MUKAAN | | | | | |
| Asiantuntijapuhe | ”ammattislangi”, toimijan häivyttäminen, passiivin käyttö, lapsen ominaisuuksien/ puutteiden kuvailu, faktojen osoittaminen, määrällistäminen, objektivointi | doksan vahvistaminen, kollegiaalinen viestiminen = vakuuttelu, hallinnollinen toimienpide | asiantuntija, viranomaisen, auktoriteetti | objektilapsi, rasitelapsi (ei iloa tuottava), liian lapsi, puutelitalapsi, poikkeava lapsi, negatiivisesti ennustettu = koululykkäyslapsi | kuuntelija, tottelija, ei tasavertainen |
| Epäilijäpuhe | epävarmuus, epävirallinen kieli kieli” | doksan vahvistaminen, hallinnollinen toimienpide, konsensuksen osoittaminen, epävarmuuden lieventäminen, liittolaisten saaminen, ”lausunnon hyväksyttäminen | viranomaisen, epäilijä, liittolainen, muodollisuuden suorittaja, vastuun vierittäjä | kuten edellä, vanhempien tuntema lapsi | kuuntelija, vanhempi, kumppani, liittolainen |
| DISKURSSIT LAPSELLE RAKENTUVIEN IDENTITEETTIEN MUKAAN | | | | | |
| Objektilapsi-diskurssi | lapsen kuvaaminen toimenpiteiden kohteena | aikuisen asiantuntijaroolin korostaminen | | objekti | huoltaja |
| Rasitelapsi-diskurssi | lapsen kuvaaminen työläänä ja rasitteena | vaikeuksien todistelu | asiantuntija | työläs ja rasite | velvollinen huoltaja |
| Liian lapsi-diskurssi | lapsen kuvaaminen leikkivänä ja liian lapsellisena, lapsuuden aliarviointi | leikin vähättely, sopimattomuuden todistelu | asiantuntija | liian lapsi | huoltaja |
| Puutelitalapsi-diskurssi | faktojen käyttö, puutteiden kuvaaminen | ei-koulukypsyyden todistelu | asiantuntija | puutelitalapsi | huoltaja |
| Negatiivisesti ennustettu lapsi-diskurssi | lapsen tulevaisuuden kuvailu ja ennustaminen | vaikeuksien vakuuttaminen | asiantuntija | riskilapsi | huoltaja |
| Poikkeava lapsi-diskurssi | vertailu | riittävän poikkeavuuden todistelu | asiantuntija | poikkeava | huoltaja |

7.6 Varhennettuna koulunsa aloittaneista tuotettu kouluvalmiuspuhe

Lausuntojen yhtenäinen rakenne

Tarkastelen seuraavaksi, miten puhutaan niistä lapsista, joiden koulunaloitusta on varhennettu. Erityisesti keskityn puhetapojen eroihin ja yhtäläisyyksiin lykkäyslapsista ja varhennetuista lapsista kirjoitetussa lausuntopuheessa. Tarkastelujakson aikana (25 vuotta) on varhennettu 16 lapsen koulunaloitusta. Lausunnot ovat samoin kuin lykättyjenkin lasten lausunnot lääkärien ja psykologien kirjoittamia. Lausuntojen peruskaava on olennaisilta osiltaan identtinen koululykkäystä saaneiden lasten lausuntojen kanssa. Seuraavan tyypillisen esimerkiksi valitsemani lausunnon teksti kuuluu näin:

"6-vuotias N.N. (tyttö) tuli luokseni koulukypsyysarvioon, jotta hän voisi aloittaa koulun käynnin vuotta aiemmin eli jo tänä syksynä – . N.N. on ikäistään kypsemmän oloinen monella persoonallisuuden osa-alueella ja hän on oppinut, lukemaan ja laskemaan.

Testitulanteeseen N.N. saapui reippaasti, hän oli sosiaalinen, yhteistyökykyinen ja suhtautui tehtäviin myönteisesti. N.N. suoritti tehtäviä keskittyneesti ja rauhallisesti. Laaja-alaisella kykytestillä N.N.:n suoritus vastaa lähes poikkeuksetta hyvää 7-vuotiaan tasoa. Vahvimmillaan hän on keskittymiskykyä, loogista ajattelua, silmän ja käden koordinaatiota, tarkkaa havaintokykyä ja suunnitelmällisuutta vaativissa tehtävissä.

Tutkimukset osoittivat selvästi, että N.N. on kouluvalmiuksiltaan selvästi omaa ikäänsä edellä. Älyllisen kypsyytensä lisäksi N.N. on hyvin kehittynyt myös fyysisten, motoristen, emotionaalisten ja kielellisen valmiutensa puolesta. Näiden perusteluiden myötä suosittelen lämpimästi, että N.N. saa aloittaa ensimmäisellä luokalla syksyllä – – " (A42)

Lausuntojen kaava

Kaava, joka toistuu lausunnoissa, on perinteisen somaattisen lääketieteen perusmallin mukainen (mm. Bayliss 1998, 70). Ensin mainitaan tutkimukseen tuleminen syy, sitten kuvataan lapsen ominaisuuksia. Tulossyyn toteaminen kuvataan lausunnoissa A29, A30 ja A34 seuraavasti:

"Suositus alaikäisenä kouluun." (A29, A30)

"N.N. on tullut perheneuvolan tutkimukseen pyrkäkkeen alaikäisenä kouluun." (A34)

Lapsen ominaisuuksien kuvailu kohdistuu muun muassa fyysisiin ominaisuuksiin (esimerkiksi terveys), kognitiivisiin ominaisuuksiin (älykkyys ja kieli), tunne-elämään, sosiaalisuuteen ja työskentelyominaisuuksiin (rauhallisuus, yhteistyökyky, pitkäjänteisyys ja keskittymiskyky). Kuvailu on sävyiltään positiivista ja lapsen vahvuuksia painottavaa, niin kuin seuraavat esimerkit lausuntojen teksteistä osoittavat:

"N.N. on fyysisesti terveeseen näköinen tyttö, luonteva ja tasapainoinen. Älykkyydeltään keskitasoa lahjakkaampi. Tutkimustilanteessa keskittymiskykyinen, pitkäjännitteinen." (A28)

"N.N. on reipas ja avoin tyttö. Tehtäviin hän keskittyy hyvin ja on pitkäjännitteinen. ... lukee tavaamalla ja osaa jonkin verran kirjoittaa. Älykkyydeltään hän on keskitasoa lahjakkaampi (ÄI 8v 0-4kk). Koska vaikuttaa tasapainoiselta ja sosiaalisesti koulukypsältä, suosittelen häntä aloittamaan koulunsa alaikäisenä." (A31)

"N.N. (6;6v) vaikuttaa fyysisesti terveeltä pojalta. Älykkyydeltään hän on keskitasoa lahjakkaampi. Tutkimustilanteessa N.N.:n työskentelyote oli koulumainen, hän osoittaa koulutyöskentelyssä tar-

vittavaa keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä. Tiedollisen kouluvalmiuden alueella N.N.:n vahvimpia alueita ovat looginen ajattelukyky, käsitteenmuodostuskyky sekä kuulo- ja näkömuisti, jotka ovat välttämättömiä koulusuoriutumisen kannalta. Tunne-elämältään N.N. on levollinen ja rauhallinen lapsi. Koska N.N. vaikuttaa niin fyysiseltä kuin älylliseltä ja tunne-elämän kehitykseltään kaikin tavoin koulukypsältä, suositellaan häntä alaikäisenä kouluun.” (A32)

Kuvailtujen ominaisuuksien perusteella tehdään lopuksi suositus toimenpiteestä:

”Koska N.N. vaikuttaa niin fyysiseltä kuin älylliseltä ja tunne-elämän kehitykseltään kaikin tavoin koulukypsältä, suositellaan häntä alaikäisenä kouluun.” (A32)

Kompetenssidiskurssi

Kun lykkäyslausunnoissa kirjoitetaan tyypillisesti lapsen puutteellisista ominaisuuksista ja oireista, niin varhennettuna koulunsa aloittaneiden lasten lausunnoissa keskitytään kuvaamaan lapsen vahvuuksia sekä niistä tutkimustilanteessa tehtyjä havaintoja. Oireita ei tarvitse kuvata. Oireet viittaavat negatiivisiin, kielteisiin ominaisuuksiin, eikä niillä ole sijaa varhennettuna koulunsa aloittaneiden lasten lausunnoissa. Sanavalinnalla ”keskustelee asiallisesti” viitataan lapsen kypsytyteen ja selvästi pois lapsuuden olemuksesta. Mikäli lapsella on jotain ei-toivottavaa ominaisuutta kuten ”ujoutta”, sen olemassaoloa vähätellään, kuten lausunnosta B12 näkyy:

”Tyttö on jonkin verran ujo, mutta rohkaistuna puhuu kyllä ja keskustelee asiallisesti.” (B12)

Lausunto luo kuvan lapsesta lähes täydellisenä. Lapsen täydellisyys saa arvolatauksen, mikä on tyypillistä varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausunnoissa. Kirjoittaja korostaa lapsen täydellisyyttä lisäämällä luetteloonsa maininnan, että lapsi on ikätasoaan edellä ”*vielä kasvultaankin*” (A35), jolla hän osoittaa, ettei täydellisestä listasta puutu juuri mitään.

”N.N. vaikuttaa kaikin tavoin työskentelyotteiltaan, tunne-elämältään ja toverisuhteiltaan koulukypsältä, – – ” (A29)

”koska N.N. vaikuttaa niin fyysiseltä kuin älylliseltä ja tunne-elämän kehitykseltään kaikin tavoin koulukypsältä – – ” (A32)

”Tutkimuksissa N.N. osoittautuu ikätasoaan selvästi älykkäämmäksi, kykyrakenteen ollessa sekä verbaalisella että suoritustasolla varsin tasainen (WISC, Bender). Sosio-emotionaalinen kehitys myös vähintään ikätasoa vastaava. Kun vielä kasvultaankin tyttö ikätasoa hieman edellä, voisin hyvin suositella, että – – ” (A35)

”Kun vielä tyttö on alkuvuodesta syntynyt ja lähes toisluokkalaisen pituinen ja omatoiminen on koulun alkaminen ensi syksynä mielestäni paikallaan.” (A38)

Lykkäyslaster lausunnoissa kuvauksen keskipisteenä ovat lapsen puutteet, jolloin kuvaus saa negatiivisen sävyn. Varhennettujen lausunnoissa kuvaus kohdistuu lapsen osaamiseen ja taitamiseen. Tällöin lausunto antaa lapsesta myönteissävyyteisen kokonaiskuvan. Varhennettujen lasten lausunnon funktiohan on vakuuttaa lapsen kyvykkyyttä, kun taas lykättyjen lasten lausunnon funktio on päinvastainen. Tässä voi pohtia, mikä vaikutus kahdella näin erilaisella kuvalla on lapsen identiteetin kehittymiseen. Toisessa funktiona on todistaa ja vakuuttaa lapsen kykenemättömyyttä ja toisessa lapsen kykenevyyttä. Meillä on näin ollen laillistettuja käytäntöjä, jotka toimivat lapsen identiteetin rakentumisen näkökulmasta kahdella

eri tavalla. Eikö virallisten toimenpiteiden tulisi edistää lapsen positiivisen identiteetin kehittymistä molemmissa tapauksissa?

Lääketieteen ja psykologian ammattikieli

Myös varhennettujen lausunnoissa käytetty kieli sisältää lääketieteen ja psykologian ammattislangia ja vieraskielistä käsitteistöä. Päivittäiseen arkikieleen kuulumattomilla käsitteillä luodaan kuvaa neutraalisuudesta, professionismista ja kollegiaalisuudesta. Lukijalle jää minimaaliset mahdollisuudet arvioida lausuntoa kriittisesti. Tekstit vahvistavat ammatti-ihmisten hierarkia-asemaa ja valtaa arvioida lapsen osaamista. Kysymyksessä on profession käyttämä ja diagnoosien tuntemiseen perustuva asiantuntemus, mikä on yleistä lääketieteen käytännöissä (mm. Conrad & Schneider 1992, 249; Vehkakoski 2000, 33). Lausuntojen kieli on tarkoitettu profession käyttöön, ja se erottelee näin ollen ammatti-ihmiset ja ei-ammatti-ihmiset toisistaan. Ammatillinen kielenkäyttö palvelee sekä vallankäyttöä että professionaalisia käytänteitä (Bayliss 1998, 68). Ensimmäinen esimerkki on lääkärin ja toinen psykologin kirjoittamasta lausunnosta.

"N.N. on 6 vuotta tammikuussa täyttänyt tyttö, joka on ikäisekseen isokokoinen. Somaattisessa statuksessa ei lievää allergista ihottumaa lukuun ottamatta ole mitään poikkeavaa." (B12)

"Testitulanteessa N.N. käyttäytyi asiallisesti joskin hieman ujostellen. Silmän ja käden yhteistyö on hyvin kehittynyttä, VMI:llä mitattuna 7,2 -vuotiaan tasoa. – – Vahvimmillaan hän on käsitteellistämistä, keskittymiskykyä, kuulomuuksia, työn suunnittelua ja silmän ja käden koordinaatiota vaativissa tehtävissä." (A40)

Varmaa vakuuttamista

Varhennettujen lausunnoissa ei ilmene samassa määrin epäröivää ja epävarmaa kielenkäyttöä kuin lykättyjen lasten lausunnoissa. Potentiaalinen ja konditionaalinen käyttö ei esiinny, mikä oli tyypillistä koululykkäyslausekappaleiden kielelle. Kirjoittajat näyttävän olevan varmempia vakuuttelussaan. Kielenkäyttö on toteavampaa, kuten lausunnosta A30 näkyy. Jonkinasteista luotettavuuden harkintaa tai rajallisuutta kirjoittaja kuitenkin osoittaa sanalla *"vaikuttaa"*.

" – – on fyysisesti terveen näköinen tyttö, rauhallinen ja tasapainoisen tuntuinen. Älykkyydeltään keskitasoa lahjakkaampi (ÄI 8v4kk). Tutkimustilanteessa keskittymiskykyinen, pitkäjänteinen. Työskentelyotteiltaan, tunne-elämältään ja toverisuhteiltaan – – vaikuttaa koulukypsältä, joten suositellaan häntä aloittamaan koulunsa kuusivuotiaana." (A30)

Vaikuttaa-sanalla pyritään vetoamaan tutkimustilanteessa saatuun käsitykseen, ja se lieventää varmuutta. Tyypillistä varhennettujen lausunnoissa on kuitenkin pyrkiä vakuuttamaan varmuutta. Tyypillisiä ovat lausunnossa A33:kin käytetyt partikkelit *"selvästi"* ja *"kaikin tavoin"*. Vakuuttelu on varmanoloista, ja siinä pyritään antamaan kuva asiantilan itsestään selvyydestä, jolloin vedotaan terveeseen järkeen ja yleiseen ymmärrykseen. Lausunnossa A33 todetaan seuraavasti:

" – – (6;2v) on fyysisesti terveen tuntuinen, ikäisekseen kookas poika. Älylliseltä kehitykseltään hän on selvästi omaa ikätasoaan lahjakkaampi poika. Tutkimustilanteessa N.N.:n työskentelyote on jo koulumainen, hän osoittaa koulutyöskentelyssä tarvittavaa pitkäjänteisyyttä. Käsitteiden hallinta sekä muistia vaativat tehtävät onnistuivat selvästi yli oman ikätason. Koska N.N. vaikuttaa niin fyysiseltä, älylliseltä kuin tunne-elämän kehitykseltään kaikin tavoin koulukypsältä, suositellaan häntä alaikäisenä kouluun." (A33)

Kirjoittajan mieluinen tehtävä

Kaiken kaikkiaan kirjoittajat vakuuttelevat lapsen taitoja ja osaamista rohkeasti ja varmasti. Päinvastoin kuin lykkäämisen suosittaminen, joka näyttää olevan tehtävänä vaikea, koulunaloituksen varhentamisen suosittaminen vaikuttaa olevan kirjoittajalle mieluisaa. Koulun aloittaminen tavanomaista aiemmin saa teksteissä samalla arvostetun latauksen. Se näkyy tavassa suosittaa varhennettua koulunaloitusta. Lausuntojen A35 ja A42 teksteissä todetaan tehtävän mieluisuus:

"Kun vielä kasvultaankin tyttö ikätasoa hieman edellä, voin hyvin suositella, että hän alkaisi koulunkäynnin jo syksyllä 1989 N.N.:n koulun ensimmäisellä luokalla." (A35)

"Älyllisen kypsyytensä lisäksi N.N. on hyvin kehittynyt myös fyysisten, motoristen, emotionaalisten ja kielellisen valmiutensa puolesta. Näiden perusteluiden myötä suositelen lämpimästi, että N.N. saa aloittaa ensimmäisellä luokalla syksyllä - -" (A42)

Kirjoittaja ottaa kantaa lausunnonkirjoitustehtävänsä mielisuuteen. Kirjoittaja "suosittelee lämpimästi" varhennettua koulunaloitusta. Tämä taas paljastaa kirjoittajan asenteen tavanomaista varhaisempaan koulunaloitukseen. Kirjoittaja tahtoo jakaa myönteisen ja arvokkaan asian ja ilmaisee oman myötäelämisen halunsa. Kirjoittaja ei halua vetäytyä taustalle. Varhennettuna koulun aloittaminen saa tekstissä myönteisen ja arvokkaan latauksen. Koululykkäystä ei sen sijaan suositella lämpimästi. Kirjoittaja pikemmin ottaa etäisyyttä ja häipyä taustalle, mikä usein ilmaistaan passiivi-muotoisella kirjoittamisella. Koululykkäyslausunnon kirjoittamisessa virallinen tehtävä halutaan pitää erillään henkilökohtaisesta kannanotosta.

Ammatillisen toiminnan ja kielenkäytön sosiaalinen seurauksellisuus on piiloista. Puhetapa näyttää päältäpäin katsottuna myönteiseltä ja ymmärtävältä, mutta samalla se eriarvoistaa käytäntöjä ja ihmisiä sekä ohjaa julkista keskustelua tulkitsemaan maailmaa valmiiksi annetusta normijärjestelmästä käsin (Mumby & Clair 1997, 184). Ei voida kuitenkaan olettaa, että ammatti-ihmiset tahallaan vahvistaisivat puhetavoillaan eriarvoistavia toimenpiteitä. Instituutioissa on yleensä paljon yhteen punoutuneita ristiriidassakin olevia puhetapoja, joista osa kuuluu instituutioiden virallisiin vaatimuksiin ja osa jokapäiväisten käytänteiden taustalla oleviin implisiittisiin sääntöihin (Vehkakoski 2000, 18; Wodak 1996, 10, 12). Tällöin ei ole aina mahdollista tiedostaa, mikä puhe- ja toimintatapa missäkin tilanteessa on neutraaleja ja millaisia miellelyhtymiä se synnyttää (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 42–44). Puhe- ja toimintatapojen ideologinen merkitys ja niiden taustalla olevat valtasuhteet ovat usein ihmisille epäselviä, ja ne peittyvät konkreettisten arkipäiväisten käytäntöjen alle. Niin ikään ei voida sanoa, että ihmisillä olisi kiinteä käsitys esimerkiksi erilaisista koulunaloituksista, vaan käsitykset ovat joustavia, kielenkäytössä jatkuvasti rakentuvia kulttuurisia konstruktioita.

7.7 Varhennettuna koulunsa aloittanut lapsi lausuntojen takana -lapselle rakentuvat identiteetit: ylinormaali lapsi, arvokas lapsi ja ei oikeastaan lapsi

Subjekttilapsi ja objekttilapsi

Varhennettuna koulunsa aloittaneen lapsen kuva konstruoituu lausunnoissa monella tavalla erilaiseksi kuin lykättynä koulunsa aloittaneen lapsen kuva. Vaikka lapsen ominaisuuksia kuvaillaan ja taitoja määrällistetään, niin kuvauksissa painottuu lapsen yksilöllisyys ja ainutkertaisuus, jolloin lapsi on myös subjekti. Tulkitsen niin, että koulunaloituksesta tuotettu lausuntopuhe on varhennettuna aloitavien lausunnoissakin yleisellä tasolla objektiivoina, kuten esimerkkilause ”*potilas on kookkaan oloinen*” osoittaa, mutta se subjektiivoi lapsen muun muassa aktiivista käyttämällä. Varhennettuna koulunsa aloitavien lausunnoissa on tyypillistä, että lapsesta kirjoitetaan aktiivista; tällöin syntyy kuva lapsen omasta aktiivisuudesta. Tämän puhettavan nimesin subjekttilapsi-diskurssiksi lapselle rakentuvan identiteetin mukaan.

Lausunnon kirjoittaja kuvaa tutkimuksiin tuloakin lapsen omana aktiivisuutena, kuten ”*pyrkiäkseen alaikäisenä kouluun*”. Kirjoitustapa luo mielikuvan lapsen aktiivisuudesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa koulunaloitukseen. Lausunnon B12 on mielenkiintoinen kirjoitustavan muutos. Ensin kirjoittaja (yleislääkäri) kuvaa lasta ulkopuolisen silmin passiiviseksi, tarkkailun kohteena olevaksi potilaaksi lääketieteessä tyypillisellä tavalla, mutta sitten hän vaihtaakin diskurssia ja alkaa puhua aktiivisesta työstä, joka haluaa itse lähteä kouluun.

”N.N. on tullut perheneuvolan tutkimuksiin pyrkiäkseen alaikäisenä kouluun.” (A34)

”N.N. on tullut ...n perheneuvolan psykologin tutkimuksiin, saadakseen lausunnon koululautakunnalle, jotta hän voisi aloittaa koulunkäynnin vuotta aikaisemmin kuin ikäluokkansa.” (A36)

”kun tyttö on vielä alkuvuodesta syntynyt ja itse halukas kouluun, niin voin suositella – – ” (A39)

”Potilas on kookkaan oloinen ja tyttö haluaa itse lähteä kouluun.” (B12)

Arvokas lapsi -diskurssi

Teksteistä välittyä lapsen yksilöllinen arvo ja merkitys. Koulun aloittaminen varhennettuna on arvokas asia ja lapsi sen mukana. Varhennettu aloittaminen on niin arvokasta, että kirjoittaja vetoaa eksplisiittisesti päätöksentekijöihin ”*että ... saisi aloittaa koulunkäyntinsä*” (A41). Nimesin tämän puhettavan arvokas lapsi -diskurssiksi. Diskurssissa välittyä viesti: ”Kai päättäjät nyt ymmärtävät, että tämän lapsen täytyy päästä kouluun!” Kun koululyykkäyslausekset teksteistä välittyä kuva aikuisia työllistävää lapsesta, niin varhennettuna koulunsa aloittava lapsi saa myönteisen viitekehysten. Varhennettu koulunaloittaminen välittyä toivottavana ja myönteisenä asiana, jonka puolesta kirjoittaja vetoaa päättäjiin.

”N.N.:n kognitiivinen taso vastaa hyvin koulualokkaiden tasoa ja siksi suosittelenkin, että N.N. saisi aloittaa koulunkäyntinsä ensimmäisellä luokalla vuotta aikaisemmin.” (A41)

Ylinormaali lapsi -diskurssi

Lausuntojen teksteissä tehdään vahvasti erottelua normaali-ei-normaali-vertailulla ja määrällistämällä. Yksi tärkeimmistä vakuuttamisen faktoista on, että lapsen älykkyys on yli ikätason. Älykkyystasoa tematisoidaan kaikissa lausunnoissa. Kun älykkyystaso on yli oman ikätason, niin lapsi on koulukypsä. Keskinertaisuus ei riitä. Keskitason ylittävä älykkyys on kriittinen kouluvalmiuden osoitin varhennettuna koulunsa aloittavalla. Älykkyyttä pidetään arvokkaana ominaisuutena. Tämän puhettavan nimesin ylinormaali lapsi -diskurssiksi. Teksteissä näkyy, että tietyt lapsen ominaisuudet (älykkyys) ovat saaneet kaikkein vakavimman statuksen ja ne ovat institutionalisoituneet profession toiminta-alueeksi (Juhila 1999, 167). Asiaista puhutaan itsestään selvinä tosiasioina, jolloin kirjoittaja viittaa yleisesti hyväksytyihin ajattelutapoihin. Tällainen faktuaalistaminen (Jokinen 1999, 140–141) on tyypillistä lausuntoteksteissä. Joistakin lapsen ominaisuuksista on tullut oppimisvalmiudesta kertovia faktoja, joihin vedotaan itsestään selvästi. Faktuaalistamista osoitetaan myös suoraan tekstinä, kuten lausunnosta A32 näkyy:

"N.N. vaikuttaa fyysisesti terveeltä pojalta. Älykkyydeltään hän on keskitasoa lahjakkaampi. N.N.:n työskentelyote on koulumainen, hän osoittaa koulutyöskentelyssä tarvittavaa keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä. -- Tiedollisen kouluvalmiuden alueella N.N.:n vahvimpia alueita ovat looginen ajattelukyky, käsitteenmuodostuskyky sekä kuulo- ja näkömuisti, jotka ovat välttämättömiä kouluasuoriutumisen kannalta." (A32)
"Älykkyydeltään keskitasoa lahjakkaampi" (A29)
"Malmquistin koulukypsyydestissään tyttö menestyy ikätasoaan paremmin, keskittymiskyky hyvää ja motoriikka kunnossa." (A39)

Ylinormaali lapsi -diskurssissa syntyy kuva lähes täydellisestä lapsesta. Lapsen täydellisyys saa arvolutauksen, mikä on tyypillistä varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausunnoissa. Kirjoittaja täydentää lapsen täydellisyyttä kuvaavaa listaa sanomalla, että hän on "*vielä kasvultaankin*" ikätasoaan edellä (A35), ja osoittaa näin, ettei listasta puutu juuri mitään. Kirjoittajan käyttämä vakuuttamisen keino tässä on "*faktat puhuvat puolestaan*".

"N.N. vaikuttaa kaikin tavoin työskentelyotteiltaan, tunne-elämältään ja toverisuhteiltaan koulukypsältä, -- " (A29)
"koska N.N. vaikuttaa niin fyysiseltä kuin älylliseltä ja tunne-elämän kehitykseltään kaikin tavoin koulukypsältä -- " (A32)
"Tutkimuksissa N.N. osoittautuu ikätasoaan selvästi älykkäämmäksi, kykyrakenteen ollessa sekä verbaalisella että suoritustasolla varsin tasainen (WISC, Bender). Sosio-emotionaalinen kehitys myös vähintään ikätasoa vastaava. Kun vielä kasvultaankin tyttö ikätasoa hieman edellä, voin hyvin suositella, että -- " (A35)
"Kun vielä tyttö on alkuvuodesta syntynyt ja lähes toisluokkalaisen pituinen ja omatoiminen on koulun alkaminen ensi syksynä mielestäni paikallaan." (A38)

Ei oikeastaan lapsi -diskurssi

Kun koululykkäyslasterien lausunnoissa leikkivä lapsi kategorisoitui ei-koulukypsäksi, niin varhennettuna koulunsa aloittavan lapsen koulukypsyyttä osoittaa aikuismaisuus ja koulumainen työskentelyote. Termejä asiallinen ja koulumainen ei pyritä mitenkään selittelemään, vaan niiden merkityksen oletetaan olevan yleisesti ja yhteisesti jaettu. Tämän diskurssin nimesin ei oikeastaan lapsi -diskurssiksi. Tekstit olettavat kaikkien tietävän, että koulussa ollaan isoja ja asialli-

sia. On toivottavaa, että lapsi etäänny leikistään ja ”lapsimaisuudestaan” aloittaessaan koulunsa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat. Kun kirjoittaja rinnastaa pitkäjänteisen ja keskittyneen työskentelyn koulumaiseen työskentelyotteeseen, hän samalla antaa implisiittisesti ymmärtää, että leikki ei ole pitkäjänteistä eikä leikillä ole mitään tekemistä oppimisen kanssa.

”Työskentelyotteiltaan, tunne-elämältään ja toverisuhteiltaan ... vaikuttaa koulukypsältä – – ” (A29)

”Tutkimustilanteessa ...:n työskentelyote oli koulumainen, hän osoittaa koulutyöskentelyssä tarvittavaa keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä.” (A32)

”Tutkimustilanteessa ...:n työskentelyote on jo koulumainen, hän osoittaa – – ” (A33)

”Tutkimustilanteessa yhteistyöhaluinen, asiallinen ja yritteliäs tyttö.” (A34)

”Testitulanteessa N.N. käyttäytyi asiallisesti joskin hieman ujostellen.” (A40)

Kaiken kaikkiaan varhennettu koulunaloittaminen esitetään myönteisenä ja toivotuna ilmiönä. Lapsi on subjekti, jolla on ääni. Lapsi on iloa tuottava ja arvokas, koska hän on älykäs ja lahjakas. Lapsi nähdään ja kuvataan lähes täydellisenä: ”hän on yli keskitason.” Hegemoninen metadiskurssi on kompetenssidiskurssi, jossa vallitsevana on lapsen osaamisen kuvaaminen.

Asiat, joilla kouluvalmiutta perustellaan, ovat molemmissa aineistoissa sekä lykättyjen että varhennettuna aloittavien lausunnoissa yhteisiä ja yhteneviä. Ne perustuvat lapsen ominaisuuksiin. Teksteissä ilmenee lapsen kehityksen ja ominaisuuksien karkea kahtiajako tai vielä useammin kolmijako. Kahtiajaossa puhutaan lapsen fyysisistä tai ruumiillisista ja henkisistä ominaisuuksista. Lapsen ominaisuuksien kolmijako – fyysinen, älyllinen ja tunne-elämä – nousee teksteissä tyypillisesti esille, kuten psykologin kirjoittamasta lausunnosta A33 näkyy:

”Koska N.N. vaikuttaa niin fyysiseltä, älylliseltä kuin tunne-elämän kehitykseltään kaikin tavoin koulukypsältä, suositellaan häntä alaikäisenä kouluun.”

Varhennettuna koulunsa aloittavan lapsen kompetenssi profiilia lausuntojen argumentaatiossa on havainnollistettu kuviossa 18. Olen tiivistänyt kuvioon 18 faktat, joilla lapsen kouluvalmiutta on vakuutettu. Vakuuttaminen koskee lapsen persoonallisuuden eri osa-alueita ja niissä havaittuja taitoja. Persoonallisuus kuvataan kolmijakoiseksi (fyysinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen) kuten koululykäyslausunnoissakin. Varhennettuna koulunsa aloittaneita lapsia on 17, ja lausuntoja on 16 lapsesta. Joillakin lapsilla on sekä lääkärin että psykologin lausunto, ja siksi lausuntojen määrä on kaikkiaan 21. Kuviossa 18 luvut faktojen (ominaisuuksien) perässä tarkoittavat sitä, kuinka monen lapsen lausunno(i)ssa on maininta kyseisestä ominaisuudesta.

Kuviosta 18 näkyy, että kognitiivisista valmiuksista on maininta jokaisen lapsen lausunnossa (100 %); ne on siis priorisoitu koulun alun tärkeimmiksi ominaisuuksiksi. Erityisen yleistä on puhe siitä, että ”älykkyys on yli keskitason”. Loogisen päättelykyvyn, keskittymisen ja lapsen oman motivoitumisen merkitystä korostetaan. Toiseksi eniten (87 %) sai mainintoja fyysinen kompetenssi eli vastaus kysymykseen, jaksako lapsi käydä koulua. Lapsi todetaan terveeksi, ja jos lapsi on keskimääräistä kookkaampi, se on mainitsemisen arvoista. Silmä-käsiyhteistyötä pidetään tärkeänä kouluvalmiutena. Kolmantena on sosioemotionaalinen kompe-

kurssin puhettavan yleisilmeen perusteella ja diskursseja yhdistävänä metapuhetapana. Lausunnon kirjoittaja asemoituu viranomaiseksi ja asiantuntijaksi, mutta samalla myös dialogin osapuoleksi, ja vanhemmat asemoituvat kumppaneiksi ja dialogiin osallistujiksi. Myös lapsella on ääni. Muut lausuntojen puhettavat ovat *asiantuntija-diskurssi ja myötäeläjä-diskurssi*, jotka tulkitsein lausunnon kirjoittajalle muodostuvien identiteettien mukaan. Asiantuntija-puhetta kuvaa ammattislangi, lapsen ominaisuuksien ja erityisesti vahvuuksien kuvailu sekä faktojen osoittaminen. Lapsi asemoidaan ennen kaikkea pärjääjäksi.

Varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausunnoissa ”lapsi saa äänen”, ja sitä kautta osoitetaan myös hänen aktiivisuutensa. Lapsen ääni kuuluu, koska lapsen halukkuus mennä kouluun on lausunnossa kertomisen arvoinen asia. Halukkuutta on kysytty lapselta. Tässä varhennettuna koulunsa aloittaneita koskeva lausuntopuhe eroaa koululykkäyslausuntopuheesta. Koululykkäyslapsella ei ole ääntä, mutta varhennettuna koulunsa aloittavalla on. Myötäeläjä-diskurssissa kirjoittajan identiteetti (subjektipositio) on myötäeläjä, joka jakaa koulunaloituskokemuksen perheen kanssa. Lausunnon kirjoittaja ilmaisee omia myönteisiä tuntejaan lausunnon kirjoittamisesta toteamalla, että ”*suosittelen lämpimästi koulunaloittamista*”. Kirjoittaja välittää subjektiivisen kokemuksensa. Siinä lapsi identifioituu koulunaloittajaksi ja kouluun meneminen on myönteinen asia, jonka kirjoittajakin tahtoo jakaa. Vanhempien oletetaan tuntevan myönteisiä tunteja lapsensa koulunaloituksesta.

Tällaisia myötäelämisen ilmauksia ei esiinny koululykkäyslausunnoissa. Koululykkäyslausunnoissa kirjoittaja vetäytyy etäälle koulunaloituskokemuksista. Varhennettuna koulunaloittamisen arvostettavuus tuodaan esille, ja sille annetaan myönteinen viitekehys. Koululykkäyslausuntojen puhettavassa kirjoittaja ei ota samanlaista asemaa. Koululykkäystä ei suositella ”*lämpimästi*”, se vain todetaan (ilman tunteita). Koulunaloitukset saavat samalla erilaisen arvotauksen. Koululykkäyttä lasta ja varhennettuna koulunsa aloittavaa lasta kohdellaan teksteissä eri tavalla.

Nimesin diskursseiksi lapselle rakentuvien identiteettien mukaan subjektilapsi-diskurssin, arvokas lapsi -diskurssin, ylinormaali lapsi -diskurssin, iso lapsi -diskurssin ja ei oikeastaan lapsi -diskurssin. Subjektilapsi-diskurssissa lasta kohdellaan aktiivisena, omiin asioihinsa vaikuttajana. Arvokas lapsi -diskurssissa lasta pidetään arvokkaana hänen osaamisensa ansiosta. Arvostaminen on ehdollista. Ylinormaali lapsi -diskurssi kuvaa lapsen paremmaksi kuin normaali lapsi, myönteisesti poikkeavaksi; samalla lasta kuvaillaan lähes kaikkien toivottavien ominaisuuksien summaksi. Ei oikeastaan lapsi -diskurssi puhuu lapsesta isona ja kunnioitettuna, lapsuuden jo jättävänä koulun aloittajana. ”Isoutta” ihailaan. Olen koonnut taulukkoon 20 koulunaloitusta koskevat puhettavat varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausunnoissa.

TAULUKKO 20 Koulunaloitusta koskevat puhetavat varhennettuna koulunsa aloittaneiden lausunnoissa

| Diskurssi | Tunnuspiirteet | Funktio | Ammatti-ihmisen identiteetti | Lapsen identiteetti | Vanhempien identiteetti |
|---|--|--|---|---|--|
| Hegemoninen metadiskurssi: Kompetenssi-diskurssi | lapsen ominaisuuksien kuvailu, lapsen vahvuuksien kuvailu, yksilöllisyys | edellytysten osoittaminen, vakuuttelu | viranomainen, asiantuntija, dialogiin osallistuja | koulukypsiä, subjektilapsi | kumppani, dialogiin osallistuja |
| DISKURSSIT KIRJOITTAJALLE RAKENTUNEEN IDENTITEETIN MUKAAN | | | | | |
| Asiantuntija-puhe | "ammattislangi", lapsen ominaisuuksien/ vahvuuksien kuvailu, faktojen osoittaminen, määrällistäminen, objektivointi, subjektivointi, lausunnon kirjoittamisen mieluisuutta koskevat ilmaukset, lapsen tahtoa ja aktiivisuutta koskevat arviot | kouluvalmiuden perustelu, vakuuttelu | asiantuntija- viranomainen, | koulun aloittaja, aktiivinen lapsi, pärjääjä, koulukypsiä, normaali | kuuntelija |
| Myötäeläjä-puhe | kirjoittajan tunteiden kuvaus, subjektivointi | myötäeläminen, subjektiviisen kokemuksen välittäminen | myötäeläjä, kokemusten jakaja | arvostettu koulun aloittaja, iloa tuottava lapsi, subjekttilapsi | vanhempi, kokemusten jakaja, kumppani |
| DISKURSSIT LAPSELLE RAKENTUVIEN IDENTITEETTIEN MUKAAN | | | | | |
| Subjekttilapsi/ objekttilapsi -diskurssi | lapsen aktiivisuuden yksilöllinen kuvaus, yleisellä tasolla puhe lapsesta objektivoivaa | koulukypsyyden todistelu | asiantuntija | subjekti omissa asioissaan, yleisellä tasolla lapsi on objekti | |
| Arvokas lapsi -diskurssi | arvostamisen kuvailu ominaisuuksien avulla | koulukypsyyden todistelu | asiantuntija | arvostettu lapsi | |
| Ylinormaali-lapsi -diskurssi | määrällistäminen, vertailu, toivottavien ominaisuuksien listaaminen | " | " | ylinormaali, lähes täydellinen, myönteisesti poikkeava | |
| Ei oikeastaan lapsi -diskurssi | kehittyneisyyden ja asiallisuuden kuvaukset, vertailu | " | " | isona ihailtu, ei enää leikkivä | |

7.9 Poikkeuksellisesti koulunsa aloittavan lapsen kuvat

Lausuntopuheesta konstruoituu poikkeuksellisesti koulunsa aloittaneen lapsen kuvat ja samalla käsitykset lapsesta ja lapsuudesta. Tarkastelun kohteena ovat tuolloin myös ihmiseen, lapseen ja lapsuuteen liittyvät tekstien tuottamat taustaoletukset. Oletukset paljastavat näin myös toiveidenmukaisen koulunaloittajan kuvan. Teksteistä nostan myös esiin ne teoreettiset lähestymistavat, joihin ammatti-ihmisten kielenkäyttö pohjaa.

Lausuntojen kielenkäytölle on muodostunut oma, tunnistettava rakenteensa, vaikka lausuntojen pituus ja sisältö vaihtelevatkin. Lausuntojen päähenkilö, läheiset (perhe) tai muut virallisten instituutioiden ulkopuolella olevat lukijat eivät välttämättä tunne tekstien taustalla olevaa professionaalista viitekehystä, mutta heidän oletetaan pystyvän lukemaan tekstiä ja käsittelemään sitä omien arkikokemustensa avulla (mm. Nokso-Koivisto & Järvinen 1995, 1769, 1771; Vehkakoski 2000, 67). Perhehaastatteluosiossa on havaittavissa, että tutkimusprosessin aikana käytetty viranomaiskieli oli siirtynyt myös perheiden puhemiehen ja arkielämään. Tällöin lausuntojen kieli samoin kuin puheessa kulkevat kuvat lapsesta alkavat elää omaa elämäänsä, mikä vaikuttaa lapseen suhtautumiseen (Gilmann, Swain & Heyman 1997, 31; Riikonen 1992; Vehkakoski 2000, 67). Ammatti-ihmisten kielenkäytöllä on heidän ammatillisen auktoriteettinsa vuoksi kulttuurissamme suuri painoarvo, ja siten kielenkäytön seuraukset lisääntyvät. Kulttuurista kielenkäyttöä ja sen funktioita on tarpeen tarkastella, koska sen varassa rakentuvat lapsen identiteetit sekä lapselle itselleen että niille ihmisille, jotka toimivat kaikilla ekologisissa mallissa (Bronfenbrenner 1979) kuvatuilla tasoilla.

Ensiksikin lausuntojen taustalla on *individualistinen* tulkinta koulusta ja koulun aloituksesta. Tarkastelu kohdistuu lapseen ja lasta tutkitaan. Kouluvalmius on lapsen valmiutta, ei koulun, ja puutteet ja vaikeudet ovat lapsen ongelma. Lausunnot piirtävät kuvaa lapsesta. Poikkeuksellisesti koulunsa aloittavan lapsen profiili piirtyy lausunnoissa kahdella eri tavalla, ja teksteistä tavoittaa kaksi hegemonista viranomaisdiskurssia. Jokinen ja Juhila (1999, 64–66, 86) kutsuvat hegemonisiksi diskurssiksi yksittäiset haastattelupuheet ylittäviä (yleensä viranomaisten käyttämiä) tapoja käsitteellistää asioita ja ihmisiä. Lapsesta puhutaan 1) kompetenssidiskurssissa ja 2) defektidiskurssissa. Lapsi kuvataan samalla objektilapseksi tai subjektilapseksi. Lapsen kuvaaminen objektilapseksi on tyypillistä defektidiskurssissa ja subjektilapseksi kuvaaminen kompetenssidiskurssissa.

Lykkäyslausuntojen tyypillisin diskurssi on defektidiskurssi. Defektidiskurssissa painottuvat lapsen puutteet, heikkoudet ja häiriöt. Kompetenssidiskurssi taas keskittyy lapsen mahdollisuuksien ja vahvuuksien kuvaamiseen. Tyypillisin tapa lykkäyslausunnoissa on kuvata lasta defektidiskurssin kautta objektina. Objektilapsen kuvaan liittyy näkemys lapsesta ei-kompetenttina, passiivisena, aikuisten toimenpiteiden kohteena, työläänä ja ongelmia aiheuttavana henkilönä. Subjektilasta kuvataan kompetentiksi, kehityskykyiseksi ja omaan toimintaansa vaikuttamaan pystyväksi, aktiiviseksi henkilöksi.

Lapsen objektiivisuus, kohteena pitäminen, on luotu lausunnoissa kirjoittamalla lapsesta ulkopuolisen silmin. Lapselle ei ole annettu omaa ääntä. Tuolloin on keskeistä, että lausunnoissa keskitytään kuvaamaan ja arvioimaan lapsen yksittäisiä fyysisiä, kognitiivisia ja sosioemotionaalisia ominaisuuksia. Esillä ovat niissä ilmevät puutteet ja vajavuudet, se, että lapsi ei ole vielä "valmis", sen sijaan että olisi huomioitu lapsen elämäntilannetta laajemmin, esimerkiksi ympäristön merkitystä. Lapsen kehityksestä syntyy passiivinen kuva, kun aikuisten ja ammatti-ihmisten intervention merkitystä korostetaan ikään kuin lapsen kehitys riippuisi vain ulkopuolisista aktiivisista aikuisista. Tavoitteet lapsen kehityksen suunnasta ovat asiantuntijoiden ja tietävämpien aikuisten asettamia, ja lapsen oma asiantuntijuus ja panos ovat jääneet sivuun. Ylhäältä asetetut tavoitteet eivät kohtaa lapsen subjektiivutta. Objektilapsen kuvaan liittyy käsitys lapsesta ongelmana, työn lisänä sekä rasisena koulunkäyntiä ajatellen. Lapsi nähdään työläänä kaikkine puutteineen ja erityistarpeineen. Puutteiden ajatellaan johtuvan lapsesta ja olevan lapsen sisäisiä ominaisuuksia. Tällöin korostuvat aikuisen aktiviteetti ja ansiot. Lasta verrataan normatiivisiin iänmukaisiin kriteereihin, jolloin lapsen henkilökohtainen kehityksen kulku jää sivuun. Lapsesta muodostuu kuva hoidettavana ja kuntoutettavana ammatti-ihmisen avun tarvitsijana. Ongelmakeskeisyyttä lisää mahdollisten uusien vaikeuksien ennustaminen ainakin silloin, jos ehdotettu koululyykkäys ei toteutuisi. Lapsesta tulee riskilapsi.

Objektilapsen kuva syntyy myös ammattikäytäntöjen seurauksena. Lääketieteellisen ja psykologisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, mikä ihmisessä on vikana, ja löytää vikaan "lääkkeet". Silloin lausunnot syntyvät tilanteessa, jossa ammattikäytännön ensisijainen tarkoitus on löytää syy, häiriö ja ongelma (Oliver 1996; Riikonen 1992, 7; Vehkakoski 2000, 69). Diagnosoinnilla on tässä kehityksessä keskeinen tehtävä: sen avulla kontrolloidaan kielteisinä pidettyjä asiantiloja ja varmistetaan niiden muuttamisen mahdollisuus. Käytäntöjen takana ovat hallinnolliset, taloudelliset ja lainsäädännölliset tekijät, jotka vaativat lääketieteellistä ja psykologista argumentointia (vrt. perusopetuslaki 1998/628, § 27).

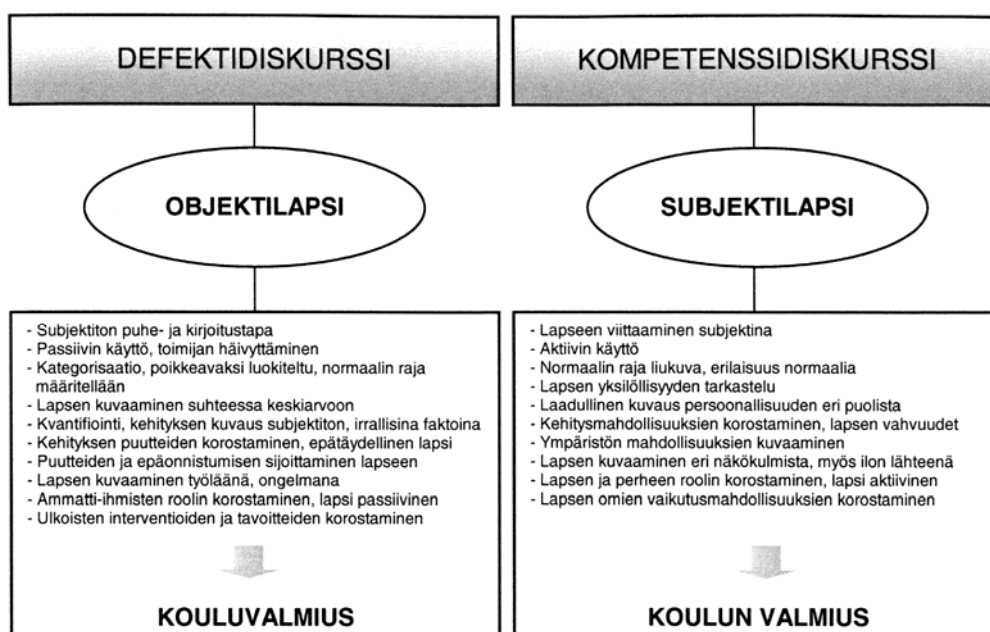
Tämä kaikki vahvistaa kulttuurisesti ongelmia painottavaa ja objektiivoinnilla kirjoitustapaa. Ongelmiin keskittymisen vaarana on kuitenkin se, että vaikeudet leimaavat lapsen kokonaisvaltaisesti ja että häneen yhdistyy mielikuva kyvyttömyydestä. Sen seurauksena lapsi voi omaksua passiivisen ja voimattoman asenteen omiin mahdollisuuksiinsa, jolloin hän omaksuu helposti myös palvelujen vastaanottajan roolin (Pfeiffer 1998, 518). Ihmisen oma vastuu on helppo sivuuttaa, kun vaikeudet voidaan selittää diagnoosin avulla. Asiat, joita lausunnoissa arvioidaan, saavat helposti vain yksipuolisesti negatiivisen ja ei-toivottavan leiman, jolloin lapsen elämäkin nähdään lähinnä ei-toivottavana tilana (Linton 1998, 526; Nokso-Koivisto & Laato 1997, 322–323; Reindal 1995). Objektiivoinnilla kirjoitustapa painottaa puutteita ja vajavuuksia ja muokkaa siksi voimakkaasti ei-kompetenttia kuvaa lapsesta. Lapsen epätäydellisyys ja "ei vielä valmius" korostuvat, samoin kuin käsitys lapsesta poikkeavana ja "ei ihan normaalina". Näiden kuvien kautta lapsen identiteetti muokkautuu lapsen omissa sekä toisten silmissä kohti ongelmallista minuutta.

Toinen kuva, kuva subjektilapsesta, välittyy kompetenssidiskurssin kautta. Tämä kuva on tyypillinen varhennettuna koulunsa aloittavien lasten lausunnoissa.

Käytetty kieli on kompetenssi-kieltä (Riikonen 1992). Kompetenssidiskurssia kuvaa toivon perspektiivi. Siinä luodaan lapsen subjektiutta, jolloin siinä painottuvat lapsen vahvuudet, mahdollisuudet, myönteisen muutoksen näkökulma ja ennen kaikkea lapsen omat vaikutusmahdollisuudet. Kielenkäyttö lähestyy ekologiaa ja holistisia lähestymistapoja, joissa korostetaan lapsen koko elämissä maailman ja kulttuurisen kontekstin huomioon ottamista. Kompetenssi-kieli tavoittaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, jolloin lapsi nähdään aktiivisena ja omaan kehitykseensä intentionaalisesti vaikuttavana toimijana. Varhennettuna koulunsa aloittavien lausunnoissa nousee kirjoittajan kulttuurisen tavan ja yksittäisen lausunnon kirjoittamisen tavan välinen ristiriita: toisaalta kirjoittaja objektivoi lasta ”pitämällä häntä potilaana”, mutta toisaalta käyttää lapsen kuvauksessa aktiivista, joka samalla tekee lapsesta subjektin ja aktiivisen toimijan.

Subjekttilapsen ohella voidaan puhua myös ”subjektiperheestä”. Perheen roolia voidaan pitää passiivisen vaihtoehtona myös aktiivisena, niin että se vaikuttaa itse omaan hyvinvointiinsa. Varsinkin medikalisaation käsitteen laajentaminen koskemaan myös lapsen vanhempia (Rintala 1995, 19) nostaa esille tarpeen nähdä myös perheen rooli toisin. Lapsen oppimisvalmiuksiin liittyvät haasteet eivät automaattisesti tarkoita, että lapsi on perheelleen taakka (Määttä 1999, 44–45). Perheellä on oikeus omiin kokemuksiinsa ja tulkintoihinsa omasta subjektiudestaan käsin. Lapsen yksilöllisten ominaisuuksien näkeminen myönteisessä viitekehityksessä, esimerkiksi ilonlähteenä, luo perheelle subjektiutta, joka näkyy kompetenssidiskurssin kautta. Lapsi taakkana on viranomaistekstien defektidiskurssissa kulttuurisesti luotu yksiselitteinen kuva, jota on alettu kyseenalaistaa psykomyytin käsitteestä käsin. Psykomyytin käsite sisältää Määtän (1999, 39) mukaan psykokulttuurisen puheen myyttiset perusmuodon osat: luonto, kulttuuri, ahdistus, sovitus ja jälleen-luonto. Tavoiteltavaa on luonnon aitous eli terve, täydellinen lapsi. Ellei näin ole, siitä seuraa kärsimysnäytelmä, yksilöllinen tragedia. Nyt peräänkuulutetaan vaihtoehtoja psykodynaamiselle lähestymistavalle perheiden kanssa työskentelyssä (mm. Ferguson & Ferguson 1987; Kivivuori 1992, 36–37; Määttä 1999, 39–53).

Havainnollistan kuviossa 19 koululyykkäyslapsesta käytyä lapsipuhetta ja sen kautta muodostuneita lapsikuvia. Lapsikuvat piirtyvät kahden hegemonisen diskurssin, defektidiskurssin ja kompetenssidiskurssin, kautta. Defektidiskurssi luo kuvan toimenpiteiden kohteena olevasta objektilapsesta ja kompetenssidiskurssi taas omaan oppimiseensa ja toimintaansa vaikuttamaan kykenevästä subjektilapsesta. Nämä kaksi puhetapaa ovat sidoksissa samalla käsitteisiin kouluvalmius ja koulun valmius. Defektidiskurssi kuvaa lapsen riittämättömyyttä kouluvalmiuskäsitteen kautta. Kompetenssidiskurssi tavoittelee sitä, millaisia mahdollisuuksia lapsella koulun kontekstissa on. Puhetapa kiinnittyy koulun valmius-käsitteeseen.



KUVIO 19 Lapsikuvat

7.10 Koulunsa aloittava toivelapsi

Teksteissä luodaan myös koulunsa aloittavan toivelapsen kuvaa. Esitän sen yhteenvedona teksteissä ilmenevästä lapsipuheesta. Koulunsa aloittavasta lapsesta luodut representaatiot on tehty näkyviksi asiakirjojen kielenkäytössä esiintyvien diskursiivisten identiteettien pohjalta. Tällaiset diskursiiviset identiteetit herättävät esiin lapsen sosiaalisen statuksen sekä kuulumisen johonkin laajempaan sosiaaliseen ryhmään (esim. Wooffitt & Clark 1998, 11–129). Näissä teksteissä sosiaalinen status ratkaistaan kuulumisella toivottuun koulunsa aloittavien menestyvien toivelasten ryhmään. Toivelapsen kuva hahmottuu lapseen kohdistuvina odotuksina.

Toivelapsesta luodut representaatiot korostavat lapsen normaaliuden vaatimusta. Normaalius esitetään keskiarvoina, mikäli mahdollista, esimerkiksi älykkyyksinä. Poikkeavuudet keskiarvosta määritellään tarkasti. Normaaliutta voidaan pitääkin tekstien luomana kattokäsitteenä ja ominaisuutena, jota muut ominaisuudet selittävät ja määrittävät. Lapsen terveys ja täydellisyys ovat tavoitteita, ja ellei niihin päästä, niin ainakin kehityskykyisyyttä edellytetään. Keskeinen toivomus liittyy sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Lapsen pitää pystyä kontrolloimaan hyvin omaa käyttäytymistään (itsenäinen, oma-aloitteinen). Tähän liittyy vaatimus sopeutuvuudesta. Sopeutuvuutta pidetään ehdottomana koulunsa aloittavan lapsen ominaisuutena. Sopeutuvuutta kuvataan keskittymiskykyisyytenä ja pitkäjänteisyytenä, asiallisuutena ja jopa luontevuutena. Lapsen itsenäisyys ja oma-aloitteisuus ovat vahvoja toiveita, mikä entisestään korostaa joidenkin lasten keskeneräisyyttä ja ”ei vielä valmiutta”.

Lapsen toiveominaisuuksien kuvaamisessa mennään niin pitkälle, että teksteistä on löydettävissä toivottu temperamentti. Lapsen odotetaan olevan temperamentt ominaisuuksiltaan ulospäinsuuntautunut ja rohkea (ekstrovertti). Edelleen lapsen edellytetään olevan aktiivinen, vaikka lapsen aktiivisuudelle ei juuri jääkään sijaa tekstien luomissa käytännöissä. Käytännöt palkitsevat aikuisten aktiivisuutta, eivät lapsen. Vaatimus on ristiriitainenkin. Lapsen tulee olla aktiivinen aikuista häiritsemättä. Toivottuun temperamenttiin kuuluu myös nopeus. Hitaus on ei-toivottua, ja käytännössä hitaus tulee tulkituksi jopa älykkyyden puutteeksi, kun lapsi ei selviydy tehtävistä samassa ajassa kuin toiset. Ujous on ehdottoman negatiivinen ominaisuus. Se mainitaan toistuvasti lausunnoissa ei-toivottuna ominaisuutena. Toinen yhtä ei-toivottava ja siten kielteinen piirre on lapsenomaisuus. Sen sisältö jää lausunnoissa analysoimatta, ja sen tulkinnan oletetaan olevan kulttuurisesti itsestään selvä ja jaettu. Siihen sisältyy lapsikäsite, että lapsi on epätäydellinen, ja siitä tilasta tulee pyrkiä pois (Alanen 1992). Mitä nopeammin lapsi jättää lapsuuden, sitä arvokkaammin hän toimii. Lapsuus itsessään ei ole arvokas. Lapselta odotetaan aikuismaista käyttäytymistä. Lapsenhan on oltava ”asiallinen”. Kuviossa 20 kuvataan koulunsa aloittavasta toivelapsesta luodut representaatiot:



KUVIO 20 Toivelapsen kuva

8 PERHEIDEN KOULUVALMIUSPUHE

Nimitän perheiden kouluvalmiuspuheeksi sellaista perhehaastattelussa tuotettua puhetta, joka koskee lapsen poikkeuksellista koulunaloitusta. Aineiston avulla vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

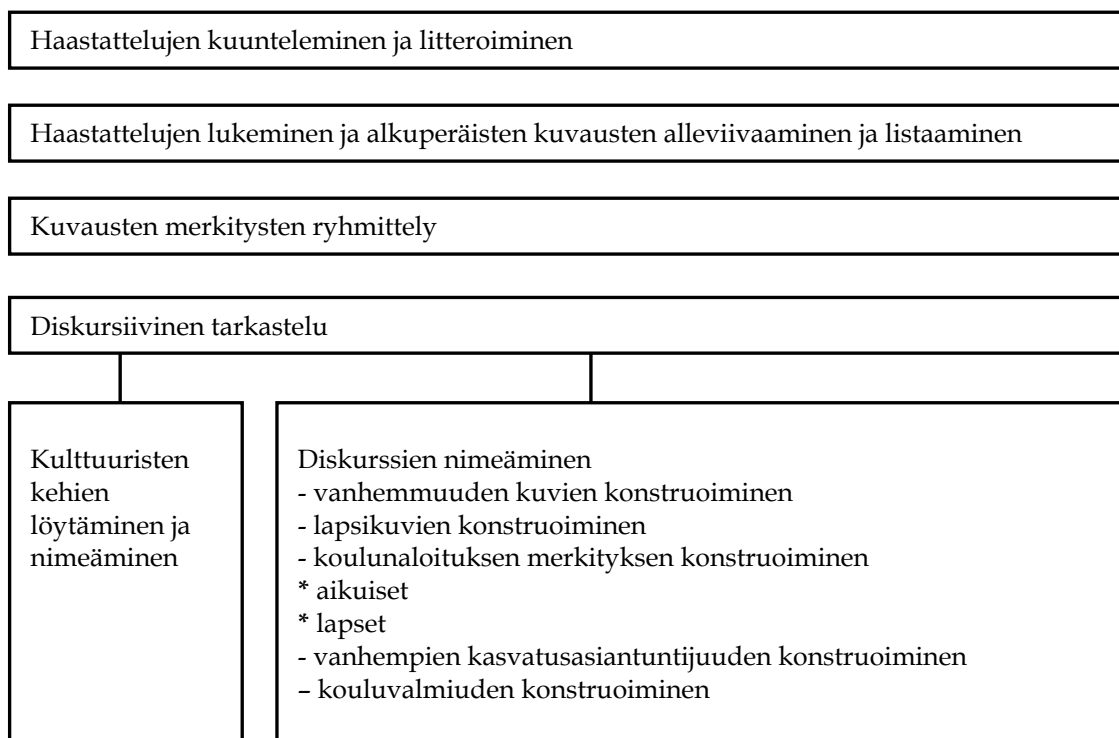
- 1) Millaiset diskurssit ohjaavat perheiden kouluvalmiuspuhetta?
- 2) Millaisia representaatioita kouluvalmiudesta, lapsen koulunaloituksesta ja koulunsa aloittavasta lapsesta tehdään?
- 3) Mikä on lapsen oma ääni kouluvalmiudessa ja koulun aloituksessa?

Perhehaastatteluaineistot edustavat lähinnä muistamispuhetta lapsen koulunaloituksesta, jolloin tutkimushenkilöt konstruoivat kokemiaan tapahtumia (Burr 1995; Edwards & Potter 1992). Nauhoitin ja litteroin haastattelut sana sanalta. Tein haastattelun aikana myös käsin kirjoittaen muistiinpanoja nauhoituksen tueksi. Perhehaastatteluaineiston tutkimusmenetelmänä käytin diskurssianalyysiä kuten edellä kuvatussa lausuntoaineistossakin. Analyysiin on sisältynyt monia vaiheita. Ensimmäinen analyysin vaihe oli haastattelujen kuunteleminen useita kertoja läpi ennen litteroimista. Vasta useiden kuuntelujen (2–3 kertaa) jälkeen litteroin haastattelut sana sanalta. Luin tekstejä kerta toisensa jälkeen uudelleen ja palasin tekstistä usein takaisin nauhojen kuunteluun. Tällä pyrin palauttamaan haastattelutilanteen mieleeni mahdollisimman tarkasti. Kuunteluun palaaminen auttoi myös tekstin tulkitsemista. Alleviivasin kuvauksista ”toistuvat” ja kiinnostavat asiat ja listasin ne. Muodostin kuvauksista merkitysryhmät (merkitysryppäät), joiden avulla pääsin diskursiiviseen tarkasteluun. Merkitysryhmillä tarkoitan vanhempien ja lasten puheesta löydettäviä yksittäisen puheen ylittäviä laajempia merkityskokonaisuuksia. Ne johdattivat merkityksellistettyjen asioiden äärelle. Niistä käsin aloin löytää puhetapoja. Esitän kaavion avulla karkeasti lasten diskurssien analysoinnin etenemismallin.

Perhehaastattelujen diskursiivisessa tarkastelussa löysin ja nimesin *kulttuuriset kehät*, joiden kontekstissa haastatteluissa liikuttiin. Seuraava vaihe oli *diskurssien nimeäminen*. Diskurssien nimeäminen toteutui siten, että löydettyäni yhdestä aineistosta tietyn puhettavan, kävin läpi kaikki haastattelut ja etsin, löytyykö puheta-

pa myös muista haastatteluista. Vertasin aineistoja etsimällä niistä "samuutta". Kuviossa 21 havainnollistan ja tiivistän pääpiirteissään analyysin vaiheet, joiden sisältö on kuvattu luvussa 8.

Vaikka tiivistän analyysin vaiheiksi, se ei tarkoita sitä, että vaiheet olisivat toisistaan riippumattomia. Pikemminkin kysymys on tutkivasta dialogista (Laine 2001, 34–35), joka on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä. Kysymys on myös hermeneuttisesta kehästä, jolloin tutkija käy jatkuvaa vuoropuhelua aineiston kanssa tavoitteena "toisen toiseuden" ymmärtäminen (Laine 2001, 34). Pyrkimyksenä oli ymmärryksen jatkuva korjautuminen ja syventyminen. Kehää kulkemalla tutkijan pyrkimys on vapautua oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä. Kehätien alussa tekemistäni tulkinnoista pyrin irti kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla. Tässä minua auttoivat tutkimukseen käyttämäni aika ja tapa tehdä tutkimusta palaamalla aineistoon yhä uudelleen. Koska olen tehnyt tutkimustani työn ohella, se on tarkoittanut tutkimuksen aktiivisen työstämisen ajoittumista lomiin ja erityisesti kesälomiin. Edellisen loman aikana kirjoittamani ja tekemäni tulkinnat ovat saaneet kriittisen lukijan kuukausien kuluttua. Näin on tullut aikaa ja etäisyyttä aineistoon. Olen lukenut ja kuunnellut nauhoja yhä uudelleen ja palannut kirjoittamiini tulkintoihin kerta toisensa jälkeen. Samalla olen palannut takaisin aikaisempiin analyysivaiheisiini. Tällä tavoin olen testannut tulkintaani ja pyrkinyt tavoittamaan todennäköisintä ja uskottavinta tulkintaa.



KUVIO 21 Perhehaastattelujen analyysin vaiheet

8.1 Kulttuuriset kehät

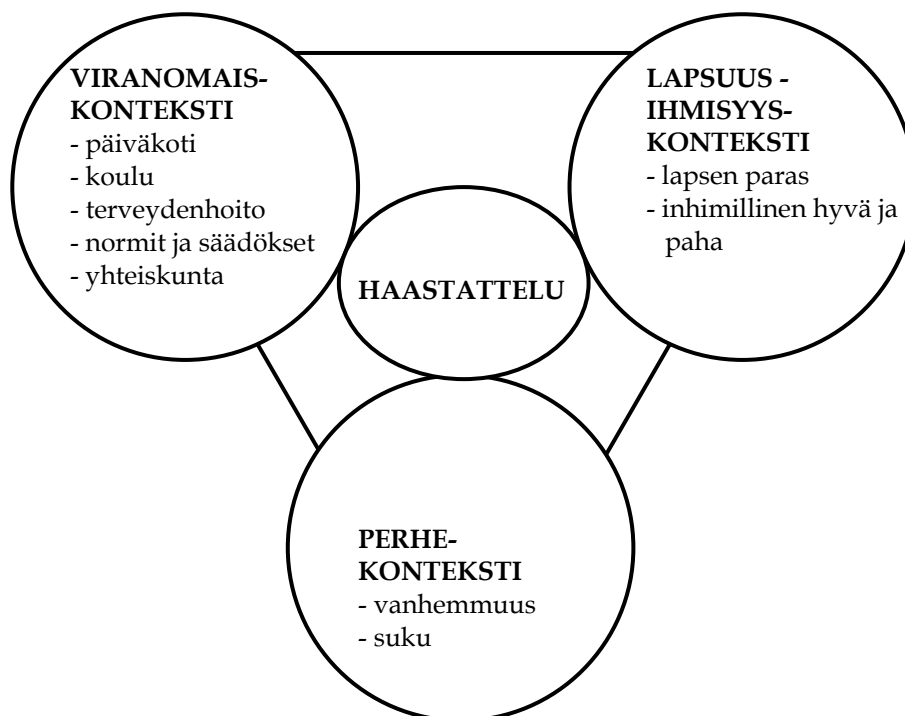
Diskurssianalyysissä merkitysten muodostuminen on yhtäältä sidottu merkitysten tuottamisen paikallisiin prosesseihin ja toisaalta merkityksellistämisen tavat ovat aina sidoksissa kunkin aikakauden diskursiiviseen ilmastoon, laajempiin kulttuurisiin merkityksiin, merkityksellistämisen tapoihin sekä kielellisiin käytäntöihin (Jokinen & Juhila 1999, 56). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kentässä voidaan tarkastella tutkimuksen painopisteen asettumista tilanteisuus–kulttuurisuus-akselille. Tässä tutkimuksessa analyysin kehyksenä on kulttuuri: analyysin painopiste on lähempänä *kulttuurista jatkumoa* kuin tilanteisuuden tarkastelua. Diskurssianalyysi on tällöin sidottu osaksi kulttuurista jatkumoa. (Jokinen & Juhila 1999, 56–66; myös Wetherell & Potter 1992, 70–71.) Tässä tutkimuksessa kulttuurinen jatkumo on läsnä ennen kaikkea tilannesidonnaisuudet ylittävinä kulttuurisina konteksteina ja koulunaloituskäytäntöjen historiana.

Haastatteluissa keskustelut kontekstuaalistuvat kulttuurisiksi kehiksi (Juhila 1999, 194), joita havainnollistan aluksi. Kulttuuriset kehät ovat tilannesidonnaisuudet ja yksittäiset haastatteluteemat sekä yksittäiset diskurssit ylittäviä kulttuuria ilmentäviä konteksteja. Ne syntyvät diskurssien kautta, mutta ne tavoittavat suurempia olemassa olevia kulttuurisia kokonaisuuksia. Kulttuuriset kehät nimeän seuraavasti: 1) viranomaiskulttuurinen konteksti, johon kuuluu lapsen koulunaloitusta koskeva normisto (lainsäädäntö) sekä koulu-, päiväkotij- ja kokoviranomaiskulttuuri, 2) perhekonteksti, johon kuuluu vanhempien kasvatuskulttuuri, sekä 3) lapsuus ja ihmisyyys, joka sisältää perhettä laajempaa lapsuuden ja ihmisyyden tarkastelua.

Lapsen koulunaloitusta koskeva normisto koostuu kaikesta yleisesti lasta koskevasta lainsäädännöstä, kuten esimerkiksi lastensuojelulaista, sekä lapsen koulunaloitusta säätelevästä lainsäädännöstä, kuten perusopetuslaista ja -asetuksista. Esimerkki haastattelujen selonteosta *”tais viitata jopa näihin lakipykäliin”* kuvaa hyvin normistoon liittyvää viranomaiskontekstia. Koulu-, päiväkotij- ja viranomaiskulttuuri sisältää muun muassa koulun ja päiväkodin opetus- ja kasvatuskäytäntöihin liittyvät tekijät sekä oppimisvalmiuden arvioimisen. Sitä voi kuvata myös viranomaiskulttuuriksi. Perhekontekstiin liittyvät vanhemmuutta ja vanhempien kasvatusta koskevat kysymykset. Lapsuus- ja ihmisyysskontekstiin kuuluvat muun muassa käsitykset lapsuudesta sekä käsitykset ”lapsen edusta” ja ”lapsen parhaasta”. Ihmisyydessä kosketaan ”inhimillistä hyvää ja oikeaa”.

Erilaisten diskurssien juuret ovat edellä esitellyissä laajemmissa kulttuurisissa konteksteissa. Kontekstikehät muodostuvat hyvin monista ja keskenäänkin erilaisista diskursseista. Kulttuuriset kehät toimivat diskurssien reunaehtoina. Reunaehtokontekstin, puheen tuottamistyylin, huomioiminen tukee analyysiä pohdittaessa tapoja, joilla toimija viittaa erilaisiin perusteisiin tai tuottaa ne implisiittisesti itsestään selvinä (Fairclough 1992, 126–129; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 34–35). Kehät ovat yksi tapa ratkaista tilanteisuus–kulttuurisuus-dilemmaa (Juhila 1999, 195). Juhila (1999, 186) toteaa Margaret Wetherelliä (1998) lainaten, että vain kulttuurisesti kontekstualisoimalla voi vastata kysymykseen, miksi jokin lausuma

tai kuvaus esitetään juuri tietyssä tilanteessa. Kuvio 22 havainnollistaa koulunaloituskeskustelussa syntyviä kulttuurisia kontekstikehiä, joista diskurssit nousevat.

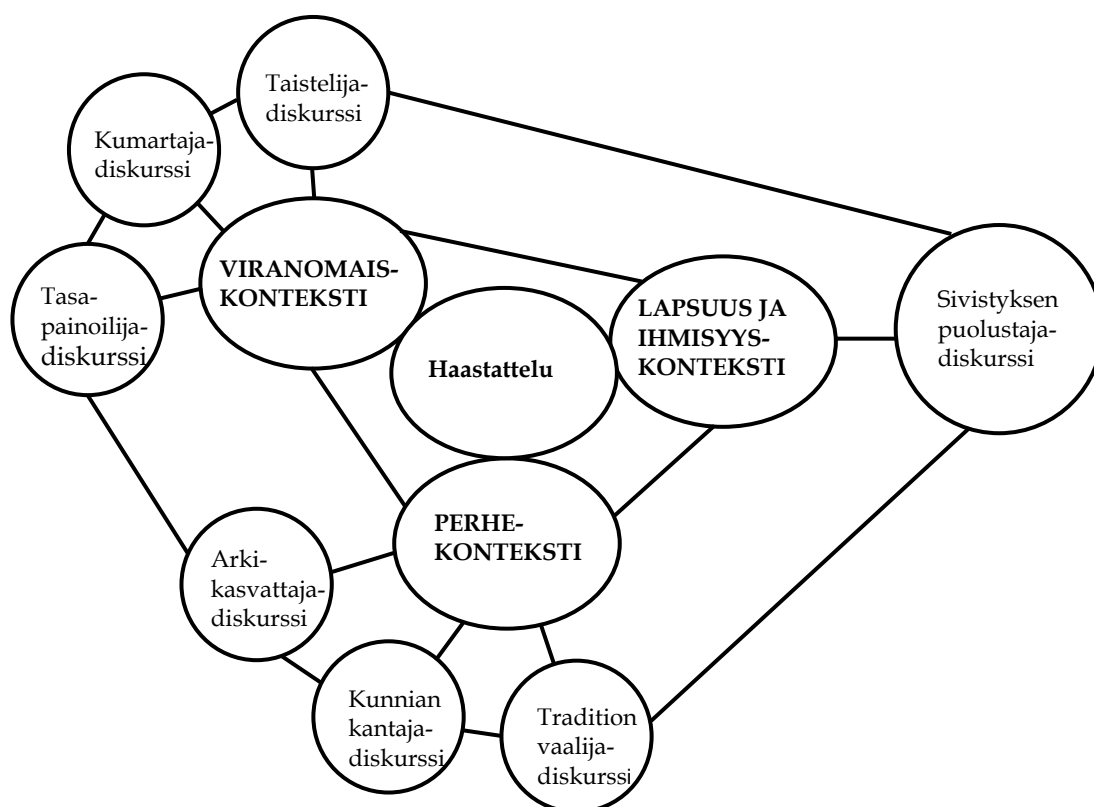


KUVIO 22 Kulttuuriset kehät perhehaastatteluissa

Perhehaastattelujen diskursseissa rakentuvat perheen, vanhemmuuden ja lapsuuden kuvat. Perheen jäsenet rakentavat itselleen ja perheelleen minää. Yhtä yhteistä minää ei synny, vaan eri konteksteissa realisoituu monta minää, diskursiivista positiota (Potter & Wetherell 1987, 102, 177–178; Burman & Parker 1993, 1–2). Vanhemmat toimivat vaihtoehtoisissa diskursseissa sitoutumatta vain yhteen subjektipositioon. Erilaisia positiota voidaan pitää resursseina eikä rasitteina, ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa ne ovat sekä dynaamisia että pragmaattisia (Fairlough 1992, 126–129; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 34–35; Korhonen 2001, 41). Kaiken kaikkiaan diskurssit antavat erilaisia mahdollisuuksia tehdä asioita ymmärrettäväksi (Mäkelä 1987, 3; Suoninen 1992, 15–16).

Olen tulkinnut aineiston hegemoniseksi eli johtaviksi metadiskursseiksi (esim. Jokinen & Juhila 1999, 64–66, 86) puheen yleisilmeen perusteella *kompetenssidiskurssin* ja *defektidiskurssin*. Kompetenssidiskurssi ja defektidiskurssi ovat jokseenkin "identtiset" myös viranomaispuheesta (lausunnot) tulkittujen diskurssien kanssa, jotka on edellä jo kuvattu. Lisäksi perheiden puheesta kiteytyi seitsemän muuta diskurssia, joissa puhujille määrittyy erilaisia subjektipositioita. Nimesin ensiksi *kumartaja-diskurssin*, *taistelija-diskurssin* ja *tasapainoilija-diskurssin* puhujille muodostuvien identiteettien mukaan. Kumartaja-diskurssi ja taistelija-diskurssi ovat luonteeltaan integratiivisia diskursseja eli usein muiden diskurssien kanssa rinnakkaisia. Kumartaja-diskurssi, taistelija-diskurssi ja tasapainoilija-diskurssi kontekstuaalistuvat viranomaiskulttuuriseen kehään.

Näiden lisäksi erotin vielä *arkikasvattaja-diskurssin*, *kunniankantaja-diskurssin* ja *traditionvaalija-diskurssin*, joiden konteksti on kodin kasvatuskulttuurissa. Viimeinen tulkitsemani diskurssi on *sivistyksenpuolustaja-diskurssi*, jonka juuret löytyvät viranomaiskontekstin ja perhekontekstin ylittävästä ihmisyyden ja lapsuuden kulttuurisesta kehästä. Aineistosta synnytyt tulkinnot ovat aina suhteellisia ja perusteltuja, mutta eivät koskaan kastettavissa yleispäteviksi faktoiksi (Suoninen 1997, 12–14, 35; Korhonen 2001, 37). Diskurssianalyysissä tutkijan tuottama tieto ei ole objektiivista, vaan se on konstruoitu niiden välineiden puitteissa, joita tutkimuksessa on käytetty. Kokoan perhehaastatteluista tulkitsemani diskurssit ja niiden kulttuuriset kontekstit kuvioon 23.



KUVIO 23 Perhehaastattelujen diskurssit ja niiden kulttuuriset kontekstit

8.2 Vanhempien puhe lapsen koulunaloituksesta

Tutkittavana ilmiönä on sekä poikkeava koulunaloitus että kouluvalmius. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja siksi erottamattomia; kokemus on suhde, joka yhdistää subjektin ja objektin, jolloin käsitys ei ole ulkoisen todellisuuden kuva vaan samalla kertaa subjektiivinen ja objektiivinen kokonaisuus. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 116–117.) Vanhempien kokemia kuvia tutkittavasta ilmiöstä analysoin siis diskurssianalyysin avulla.

Olen jo edellä luvussa neljä tarkastellut ihmispersoonallisuuden olemusta ja käsitellyt sitä Lauri Rauhalan esittämässä viitekehyksessä holistisesta ihmiskäsityksestä. Holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisenä olemisen muotoina on kuvattu tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Rauhalan käsitys kokemuksesta pohjautuu hänen esittämäänsä holistiseen ihmiskäsitykseen (Rauhala mm. 1974; 1986; 1992). Rauhalan mukaan kokemisessamme olemme aina sidoksissa tajunnalliseen historiaamme (Rauhala 1981, 12). Tajunnallisuudessa tapahtuu myös merkityssuhteiden jatkuvaa uudelleen jäsentymistä, unohtumista ja tiedostamattomaan häipymistä sekä uudelleen muistiin palautumista ja tiedostamista (Rauhala 1989, 30; myös Jylhä 1998, 20–22). Kokemusten tiedostumista tarkastelen Hirsjärven (1980) ja Ahlmanin (1967) esittämien tiedostumista koskevien näkemysten pohjalta. Tiedostuneiden kokemusten lähteenä ovat haastattelut, joissa vanhemmat viittaavat myös tiedostumattomiin kokemuksiinsa. Nostan esiin näkökulmia lapsen poikkeuksellisen koulunaloituksen tiedostumisessa. Mistä kaikesta ja miten siinä puhutaan? Usein vanhemmat sanovat, että he haluavat koulunaloitusratkaisussaan lapsen parasta. Merkityksellistyykö muikin kuin lapsen koulunkäynti?

Aluksi tarkastelen koululykkäysprosessin näkökulmasta vanhempien kokemuksia heidän kertomuksistaan, joista on löydettävissä koululykkäyksen merkitys ja funktiot. Tarkastelen siis, miten lapsen koulunaloituksen pohdinta käynnistyi ja miten se koettiin. Sen jälkeen analysoin puheen diskursseja tarkemmin. Diskurssi-analyysissä käsitelen aiempaa perusteellisemmin koululykkäysprosessissa esiin nousseita kysymyksiä perheen kokemuksista, esimerkiksi kunniankanta- ja diskurssin merkityksiin ”suvun velvoitteista” koululykkäyspäätöksen teossa.

Kouluvalmiusproblematiikan tiedostuminen

Vanhempien kuvaamissa kokemuksissa paljastui lapseen ja hänen kykyihinsä liittyviä merkityssuhteita. Koululykkäysprosessin kuvauksessa kouluvalmiusajattelun tiedostuminen ja sen tuloksena asioiden eteneminen noudattavat jopa tietynlaista kaavaa. Ensimmäinen ajatus lapsen koulunaloituksesta oli aktivoitunut pääsääntöisesti lapsen esikouluvuoden aikana. Se oli konkretisoitunut ja saanut tietyt toiminnan muodot. Tyypillistä kuitenkin oli, että äidit kertoivat heillä olleen jo pidemmän aikaa tunne, ettei lapsi voisi vielä aloittaa kouluun.

Hirsjärvi (1980) puhuu vanhemman kasvatustietoisuuden tietystä reaalistumasta ja tasosta. Tiedostuminen tapahtuu vähitellen. Vain osa koulunaloitusta koskevista merkityssuhteista eli käsityksistä oli tiedostunut esikouluvuoteen mennessä, eivät suinkaan kaikki. Osa merkityssuhteista on havaintoelämyksiä, osa tunne-elämyksiä ja osa intuitiivisia elämyksiä. Intuitio on tyypillisesti tiedostumaton. Ahlmanin (1967, 29) mukaan intuitio on eläytymistä, joka saa tajuamaan sen, mikä järjen avulla ei ole lainkaan tajuttavissa. Ihminen tavoittaa mieltä, oivaltamatta samanaikaisesti, mistä on kysymys. Tähän vanhemmat viittaavat ensimmäisinä kokemuksinaan, jolloin merkityssuhde kouluvalmiudesta ei ollut vielä tavoittanut kielellistä artikulaatiotasoa (Vrt. Rauhala 1974, 54). Juuri tämä intuitiivinen kokemus oli tavallista äitien ensimmäisissä ajatuksissa ja kuvauksissa lapsen oppimis- ja kouluvalmiudesta.

"Minulla oli jotenkin semmoinen tunne, että Mara ei ole koulukypsä" (Mara 1)
"minusta on ollut hirveen kiva huomata se, että minun vaisto toimi" (Sampo 1)
"minulle oli vain tullut semmoinen käsitys, ettei vielä kouluun – – vaisto sano, että ei ole ihan kuin toiset" (Mara 1)
"en tiiä, mutta minä vain ajattelin niin, että ei vielä kouluun" (Risto 1)
"minulle tuli semmoinen kokonaiskäsitys, että Missusta ei ole vielä kouluun lähtijäksi" (Missu 1)
"kai se äidinvaisto sano, ettei kaikki ole ihan kohallaan – – olin tiennyt sen jo kauan" (Sampo 1)

Esiopetusvuosi on kouluvalmiuden tiedostumisen aikaa vanhempien kokemuksissa. Tietoisuus on aina prosessin tulos, ja se näkyy ja täsmentyy koko koululyykkäysprosessissa. Reflektoiva tietoisuus vahvistuu. Aikaisemmista vuosista ennen esikouluvuotta voi Hirsjärveä (1980, 19–21) mukaillen todeta, että useimmilla vanhemmilla mielen tiedostuminen on ollut passiivisessa vaiheessa, jolloin koulunaloitusta ei ole vielä ajateltu. Vanhempien kasvatustietoisuuden vahvistumista ja kehittymistä ovat auttaneet keskustelut ammattikasvattajien, viranomaisten, muiden lähikasvattajien, sukulaisten ja tuttavien kanssa. Erityisen tärkeä keskustelutaho ennen varsinaisia kouluvalmiustutkimuksia on ollut päiväkodin henkilökunta. Tyypillistä on, että vanhemmat kertoivat keskustelleensa lapsen koulunaloitukseen liittyvistä asioista päiväkodin henkilökunnan kanssa. Esikouluvuoden aikana ajatus koulunaloituksesta on jo ollut aktiivisessa vaiheessa ja vanhemmilla on alkanut syntyä koululyykkäyksen ja koulunaloituksen jäsentämistä varten uusia merkityssuhteita. Se näkyi muun muassa siinä, että vanhempien kielenkäyttö oli saanut vaikutteita ammattikasvattajien kielestä.

Aloite tutkimuksista yhteistyönä

Aloite lapsen oppimisvalmiuden tutkimisesta oli pääsääntöisesti syntynyt päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien keskustelujen tuloksena yhteisesti, vaikka aloitteen tekijäksi mainittiin sekä vanhemmat että päiväkot. Yleensä on ollut todella vaikea nimetä, kuka varsinaisen aloitteen kouluvalmiustutkimuksista on tehnyt. Tästä voi päätellä, että keskusteluissa on löytynyt yhteinen käsitys lapsen kouluvalmiuden tutkimisen tarpeesta. Päätös on vanhemmistakin tuntunut niin omalta. Lisäksi neuvola on ollut yhteinen keskustelujen käynnistymispaikka. Kouluvalmiustutkimusten aloitteentekijäksi mainittiin vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan lisäksi myös neuvolan henkilökunta, kuten terveydenhoitaja, ja lisäksi puhe- tai toimintaterapeutti.

"Se oli minun aloite, ite kai minä sitä ehotin ja sitten tuolla neuvolassa, kun tekköivät niitä tehtäviä ja tarhassakin (päiväkot) puhuttiin siitä" (Tintti 1)
"viime talvena tuli sitten kysymysmerkki-ajatus mieleen" (Jansku 1)
"minä ite olin, minä ite ehdotin, epäilin että onkohan Jansku kypsä ja sitten N:n päiväkodilla päätettiin" (Jansku 1)
"oikeestaan tuolla päiväkodissa, kun meillä on vain yksi lapsi, niin ei ollut vertailukohdetta" (Risto 1)
"viime talvena päiväkodissa juteltiin – – eikö se alote tullut tavallaan N:n päiväkodilta, ei tullu, se tuli minun taholta se alote silloin vuoden vaihteen tienoolla" (Sampo 1)
"se oli puol vuotta aikasemmin, reilusti ennen kouluun lähtöä, tarhan henkilökunnan kanssa juteltiin, meillä oli sama käsitys" (Katjuska 1)
"minun aloitteesta, kun minä olin sitä jo miettinyt ja sitten tuolla päiväkodissa" (Sampo 1)
"aattelin sitä ja sitten tuolla esikoulun opettajan kanssa juttelin ja ne sielläkin aatelleet" (Tintti 1)
"minun päätös, joo" (Pete 1)
"puheterapeutti niistä tutkimuksista taisi ensin sanoa" (Mara 1)
"tuollakin toimintaterapeutin luona siitä puhuttiin ja se sano sitten" (Katjuska 1)

Kuten edellä kävi ilmi, vain osa lapsen koulunaloitusta koskevista merkityssuhteista eli käsityksistä oli tietoisia. Vanhempien kertomuksissa on havaintoelämyksiä, tunne-elämyksiä ja intuitiivisia elämyksiä (myös Hirsjärvi 1980). Lähinnä havaintoelämyksistä, joihin liittyi myös tunne- ja intuitiivisia elämyksiä, on kyse seuraavassa. Kuvauksissa on vanhempien havaintoja lapsen vaikeuksista, joita pidetään ennusmerkkeinä puuttuvista tai puutteellisista kouluvalmiuksista. Samalla vanhempien kuvauksissa alkaa näkyä ammattikasvattajien terminologiaa. "Tunteelle", että lapsi ei ole kypsä kouluun, alettiin löytää havaittavia, konkreettisia näyttöjä. Näin asiantila sai merkityssuhteen ja syntyi käsite kielellisellä artikulaatiotasolla.

"Arka, ujo, eristäytyvä, luovuttaa ja antaa helposti periksi" (Säde 1)

"ei yritä ollenkaan vaikeampia tehtäviä" (Jansku 1)

"itkuherkkä" (Säde 1, Jansku 1)

"lukkiutuu ja menee omiin oloihinsa" (Jansku 1, Säde 1)

"sulkeutunut" (Säde 1)

"ei puolustaudu" (Tintti 1, Jansku 1)

"kömpelö hieno- ja karkeamotorisesti" (Henkka 1, Katjuska 1)

"piirtäminen vaikeaa" (Sampo 1, Jansku 1, Mara 1, Pete 1)

"ei pidä piirtämisestä" (Sa 1, Mara 1)

"hermostuu pienistä" (Risto 1)

"vaikea erota äidistä" (Mara 1)

"huono itsetunto" (Tintti 1, Säde 1, Mara 1, Jansku 1, Pete 1)

"hahmottaminen heikkoa – – syömisvaikeudet" (Jansku 1)

"ei keskity tehtäviin" (Sampo 1, Pete 1),

"ylivilkas" (Risto 1)

"ihmisen piirtäminen vaikeaa" (Pete 1)

"lapsenomainen" (Pete 1, Sampo 1)

Sen lisäksi, että vanhempien tietoisuus lapsen koulukypsyydestä vahvistui yleisesti lapsen esiopetusvuoden aikana, merkkejä lapsen mahdollisista oppimisvaikeuksista havaittiin myös jo heti syntymän jälkeen. Näin oli muun muassa haastattelemassani perheessä, jossa lapsella todettiin heti syntymän jälkeen jo synnytyssairaalassa velokardiosyndrooma. Lisäksi vaikeuksien havainnointi oli ollut arkipäivää jo useiden vuosien ajan perheessä, jossa lapsi sai pitkäaikaista terapiaa psyykkisten ongelmien hoidossa.

"Missullahan todettiin jo heti syntymän jälkeen syndrooma, velokardiosyndrooma, Missun vaikeudet oli ootettavissa" (Missu 1)

"Säde on käynyt terapiassa ja myökin on oltu siellä perheneuvolassa viikottain" (Säde 1)

Vanhempien kasvatustietoisuutta lisäsi lapselle suoritettavat kouluvalmiustutkimukset. Vanhemmat myös itse halusivat tutkimuksia tai esimerkiksi päiväkodin henkilökunnan kanssa keskusteltuaan olivat valmiita haluamaan, niin että aloite tutkimuksista tuntui omalta, kuten aikaisemmin kuvasin. Kaikki haastateltavat lapset olivat käyneet läpi psykologiset kouluvalmiustestaukset, joissa lapsi kävi keskimäärin kolme kertaa. Neljä kymmenestä (4/10) haastateltavasta oli ollut psykologisten testien lisäksi yliopistollisen keskussairaalan tarkemmissa tutkimuksissa lastenosastolla. Näiden tutkimuksia seuranneiden keskustelujen tuloksena vanhempien epämääräinen tiedostumaton "tunne" jäsenyi lähemmäksi reflektoitavaa tietoisuutta, joka näkyi kykynä tarkastella myös omaa ajattelua ja käsityksiä. Van-

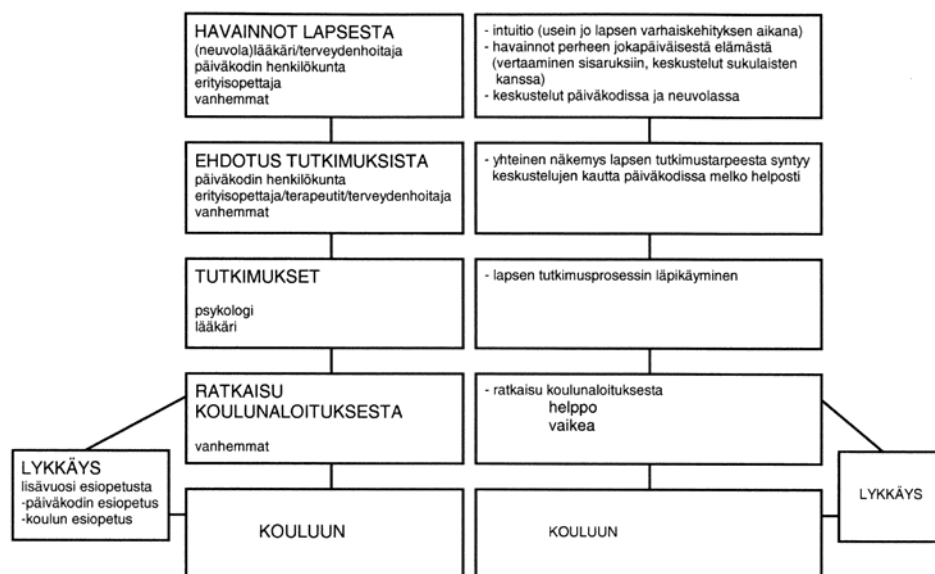
hemmat alkoivat havainnoida lasta aktiivisemmin ja vertailla käsityksiä. He alkoivat käyttää muun muassa sellaisia käsitteitä, joita ammattikasvattajat käyttävät. Vanhempien käsitys lykkäyksen syystä myötäili selvästi viranomaisien näkemystä. Vanhemmat kuvailivat ongelmaa lapsen ongelmana. Myös oma käsitys asetettiin arvioitavaksi (metatason itsetiedostus) (Pe1).

- "se motorinen kehitys ei ollu ihan kohallaan, kädentaidot tais olla kans" (Katjuska 1)*
"Kuopiossa todettiin tämä MBD, motoriikkapuoli siis tämä aivojen ja käden tämä, käsi ei tottele ihan." (Risto 1)
"itseluottamus heikko" (Tintti 1)
"arka ja vetäytyvä, ei uskalla yrittää" (Säde 1)
"hahmotusvaikeuksia" (Katjuska 1, Risto 1)
"silmän ja käden yhteistyö hatara" (Risto 1)
"Sitä on ite niin subjektiivoinen oman lapsensa suhteen, että on hyöä kun vieraatkin kahtoo ja sanoo." (Pete 1)
"jokainen sano oman näkemyksensä ja siitä sitten päätettiin." (Katjuska 1)
"minä olin puheterapeutin kanssa eri linjoilla, mutta psykologin kanssa samaa mieltä Samposta – kaikilla meillä oli hyvin samanlainen näkemys." (Sampo 1)

Yhteinen näkemys testien tuloksista ja niiden luotettavuudesta oli löytynyt jokseenkin helposti. Vanhemmat pitivät poikkeuksetta tehtyjä testejä luotettavina, ja testien tulokset vastasivat hyvin vanhempien omaa käsitystä lapsesta.

- "ne oli niin kuin myö itekin oltiin ajateltu" (Katjuska 1)*
"minä olin pelännyt ihan samaa, kuin testeissä näkyi" (Jansku 1)
"kyllä olin ihan samaa mieltä" (Tintti 1)
"kyllä ne vastasivat mejän käsitystä" (Sampo 1)
"testit on mitä on, ei niissä oo mittään, ne näyttää kyllä sen, mutta niistä ennustamisesta en oo samaa mieltä" (Missu 1)
"täysin vastasivat" (Risto 1)

Esitän yhteenvedon koululykkäysprosessin päävaiheista kuviossa 25. Havainnot lapsen oppimisvalmiuteen liittyvistä tekijöistä tulivat neuvolalääkärin, terveydenhoitajan, päiväkodin henkilökunnan, erityisopettajan tai vanhempien itsensä taholta. Ehdotus kouluvalmiustutkimuksista syntyi päiväkodin henkilökunnan ja/ tai neuvolahenkilökunnan sekä vanhempien keskustelun tuloksena. Tutkimukset suoritettiin joko psykologi, lääkäri tai molemmat. Ratkaisun tekivät vanhemmat, ja mikäli lapselle anottiin koululykkäystä, lapsi meni vuodeksi joko päiväkodin tai koulun esiopetukseen. Kuviossa 24 olen kuvannut virallisen prosessin kulun vasemmalle puolelle kuviota ja oikealle puolelle rinnakkaisena versiona prosessin vanhempien näkökulmasta.



KUVIO 24 Koululykkäysprosessin vaiheet instituutioiden ja perheen tasolla

Koululykkäysratkaisu normaalin viitekehityksessä

Kuten edellä kuvasin, käsitys kouluvalmiustutkimuksista syntyi valtaosin viranomaisten ja perheen yhteisenä näkemyksenä. Seuraavassa tarkastelen, millaisena vanhemmat kokivat koululykkäyspäätöksen syntymisen. Ratkaisua koulunaloituksesta määritteli selkeästi käsitys normaalista (mm. Kivirauma 1998, 203). Oli nähtävissä, että ”normaalista” oli tullut ensisijainen, yksi kaikkein vaikuttavimmista inhimillisten asioiden arvioinnin metakäsitteistä, tässä tapauksessa koulunaloituksen ratkaisuun vaikuttavista tekijöistä. Ratkaisu koulunaloituksesta eri tapauksissa ei näyttänyt lainkaan yhdenmukaiselta. Toiset halusivat koululykkäyksen ja päätös oli helppo, toisille päätös oli äärimmäisen vaikea. Ratkaisua näyttää selittävän käsitys normaalista. Mitä selvemmät olivat lapsen vaikeudet ja mitä lähemmäs tultiin erityiskoulusijoituksen mahdollisuutta, sitä helpompi ja selvempi koululykkäyksen ratkaisu oli. Valittiin normaalin viitekehityksessä ”pienempi paha”. Koululykkäystä pidettiin ”pienempänä pahana” kuin erityiskouluun menemistä ja segregaatia. Koululykkäys edusti paremmin normaalia kuin erityiskoulusijoitus. Tuolloin koululykkäys koettiin helpottavaksi ratkaisuksi, joka tuki pyrkimystä normaaliin.

”Taistelin lapseni normaaliluokalle yhteiskunnan järjestelmää vastaan, ensin lykkäys ja sitten normaaliin kouluun, ne ehdotti mukautettua tai N:n puhevikaisten koulua – –” (Missu 1)

Edellisen kuvauksen antanut vanhempi (isä) totesi edelleen:

”En minä mitään tukea saanut enkä sitä tarvinnutkaan, tiesin, mitä tahdoin.” (Missu 1)

Silloin, kun lykkäyksen funktiona oli pärjäämisen varmentaminen, ratkaisu oli vanhemmille helppo. Esimerkkinä vanhempien helpoksi kokemasta ratkaisusta pärjäämisen varmistamiseksi on seuraava ote:

”Jotta olisi varmemmalla pohjalla sitten koulussa” (Katjuska 1)

Niissä tapauksissa, joissa lapsella oli lievempiä ongelmia, päätöksen tekeminen mutkistui. Poikkeuksen tästä tekivät ainoastaan ne perheet ja vanhemmat, joiden lapsia ei ollut lainkaan tutkittu enempää psykologin kuin lääkärinkään toimesta. Käytännössä tämä tarkoitti, että lapsella ei ollut varsinaisia vaikeuksia virallisesti todettukaan. Vanhemmat vain halusivat oman näkemyksensä vuoksi lapselleen koululykkäyksen. Perusteena pidettiin lasten syntymäaikaa, joka oli vuoden loppu (joulukuu). Näissä tapauksissa koululykkäyksen merkitykseksi jäsenyi lapsen pärjäämisen varmistaminen. Lapsikohtaisesti tarkasteltuna näiden lasten kouluarvosanat olivat vertailukelpoisia luokkatovereiden kanssa.

Kuvaavaa oli, että mitä lievempiä olivat ongelmat, sitä vaikeampaa oli ratkaisun tekeminen. Ratkaisua koulun aloituksesta pidettiin tuolloin yleisesti erittäin vaikeana ja kivuliaana. Päätöstä ja sen oikeellisuutta mietittiin koulun alkuun asti tiiviisti ja vielä koulun alkamisen jälkeenkin. Päätöksentekoon kaivattiin paljon tukea, ja se alkoi tuntua yksinäiseltä ja vaikealta tehtävältä:

"se oli hirveen vaikee, se päätös" (Mara 1)

"siinä tuli vielä semmonen hässäkkä, että minä jo ilmoitin kouluun ja sitten peruin." (Josku 1)

"minulle tuli sitten ihan kamala tunne, että mitä minä teen, panenko kouluun vai en ja minä soitin vielä psykologille." (Josku 1)

"siinä sitä oli sitten, että mitä tekee, kun ukit ja mummotkin vastusti lykkäystä ihan hirveesti." (Mara 1)

"se päätös oli vaikea, että sitä pohin, että alottaako vai ei, kyllä minä sitä pohin vielä pitkään." (Pete 1)

"toisaalta ajattelin, että pitää laittaa ja toisaalta että ei, kun ois tienny, mitä tehdä." (Mara 1)

"oisin tarvinnut enemmän niitä kuulla, joilla on tämmönen tapaus, joltain tukea enemmän oisoin kaivannut." (Mara 1)

Ratkaisua vaikeutti normaalin viitekehäyksessä muun muassa ympäristöön liittyvät tekijät. Perhe koki ympäristöstä tulevia paineita. Koulun aloittaminen on arvostuskysymys. Koulun aloittaminen seitsenvuotiaana on arvokkaampaa kuin lykättynä aloittaminen. Paineet reaalistuivat häpeän, pelon, syyllisyyden ja epävarmuuden tunteina. Häpeä oli tyypillinen tunne, jota kokivat sekä vanhemmat että lapset. Vanhemmat kokivat kiusalliseksi ja häpeälliseksi selittää ihmisille, miksi lapsi ei ole vielä koulussa. Erityisen häpeälliseltä tuntui, jos lapsen älyä epäiltiin.

"noin iso poika on varmaan jo koulussa – kiusallista selittää ja hävettää kun vaikkapa kaupan kassalla kysytään, että onko Mara jo koulussa ja Mara itse nolostui, kun piti selitellä, että ei kun tarhassa." (Mara 1)

"lähes päivittäin sai selitellä, se oli aina se sama – se olisi ollut arvon alennus se lykkäys ilman muuta." (Pete 1)

"piti aina selittää, että onko se Jansku koulussa, että mikä on syy – ne luuli että joltain poijan älyssä vikkaa." (Jansku 1)

"Josku ei halunnut lykkäystä missään tapauksessa, en minä enää lähe uuvelleen esikouluun." (Josku 1)

"ukille ja mummulle se oli kova paikka" (Mara 1)

Vanhemmat kertoivat myös lapsen kokemasta häpeästä ja pelosta.

"Tintti kiersi eri kätua päiväkottiin, jotta kouluun lähtevät kaverit eivät nää, suattavat kiusata." (Tintti 1)

"Tintti sanoi kavereille, että lähtee kouluun, vaikka ei lähtenytkää, koska pelkäsi kavereita." (Tintti 1)

"ei halunnut nähdä syksyllä koulunsa aloittavia kavereita" (Jansku 1)

"että tulis sitä kiusaamista, sitä minä pelkään." (Jansku 1)

Vanhempien kokema oma pelko liittyi myös virheellisen ratkaisun tekoon ja siitä seuraavaan syyllisyydentuntoon.

"Jos vaikka sitten aikuisena sanoo, että kouluunkaan et päästänyt aikonaan." (Josku 1)

"mitä sitten tehdä, onko oikein, kun ukit ja mummotkin vastusti." (Mara 1)

"Se oli niin vaikeeta, kun sukulaisetkin vastusti." (Jansku 1)

Myös muualla on saatu samansuuntaisia tutkimustuloksia siitä, että perheet kokevat ja kohtaavat eri tavoin lapsen koululykkäyksen ja että perheet tarvitsivat tukea tässä prosessissa (Noel & Newman 1998). Niissä perheissä, joilla päätöksenteko oli vaikeaa ja ristiriitaista, ratkaisuun liittyvä kasvatustietoisuus oli jäsentymättömyyttä, joillakin jopa paniikinomaista. Kun tiedostumisprosessi oli kesken ja siihen liittyi vielä ympäristöstä tulevia paineita, niin havaintoelämykset, tunne-elämykset ja intuitiiviset elämykset myllersivät mielessä kaoottisesti. Vanhemmilla oli (ks. myös Hirsjärvi 1980, 33) lapseen liittyviä voimakkaita tunne-elämyksiä. Lisäksi isovanhemmat ottivat kantaa lapsen koulunaloitukseen. Isovanhemmat enemmänkin vastustivat kuin kannattivat koululykkäystä. Seuraava kuvaus vanhempien kerronnassa kuvaa tyypillistä isovanhempien suhtautumista:

"Kyllä Mara on niin iso poika, että siellä menee muiden mukana." (Mara 1)

Voimakkaat tunteet sävyttivät kokemuksia, joita vanhemmat pystyivät jälkeensä jo itsekkin käsittelemään. Tilannetta kuvasi taistelu epätietoisuutta vastaan. Ahdistava epävarmuuden kokemus oli nähtävissä lykkäysvuoden kokemuksissa, mutta lapsen siirryttyä kouluun epävarmuus väheni. Hirsjärven (1980) mukaan kokonaisvaltaisissa tunne-elämyksissä mieli ei aina ole jäsentynyt ja kirkas: elämys ja mieli ovat yhdessä eivätkä eriytyneinä. Tämä näkyi vanhempien kertomuksissa muun muassa seuraavasti:

"Tietysti äitinä otin ensin ihteeni, että minussa on vika." (Sampo 1)

"siinä tuli vielä semmonen hässäkkä, että soitin vielä psykologille, tuli ihan kamala tunne, että mitä minä teen, kun lapsi ei haluaakaan kouluun ja ensin halusi." (Josku 1)

Ne perheet, jotka eivät valinneet lykkäystä vaan päätyivät lapsen koulunaloitukseen normaalissa järjestyksessä, jatkoivat epävarmuuden taisteluaan läpi alkuopetuksen. Lapsen vaikeudet kasaantuivat erityisesti toiselle kouluvuodelle. Tyypillistä oli, että ensimmäinen kouluvuosi sujui ilman suurempia ongelmia, mutta toisen kouluvuoden ongelmat ikään kuin nostivat koululykkäyspäätöksen uudelleen pintaan. Vanhemmat kokivat samanlaista epävarmuutta päätöksen oikeellisuudesta kuin päätöksen tekemisenkin aikana. Myös syyllisyydentunteita mahdollisesta virheellisestä koulunaloituspäätöksestä oli nähtävissä. Lapsen kouluasioiden herättämästä ahdistuksesta kertoo myös se, että toinen näistä haastatteluperheiden äideistä otti itse yhteyttä toisen kouluvuoden keväällä minuun ja halusi keskustella kanssani, kun lapsen kouluasiat tuntuivat niin vaikeilta. Toinen haastattelu tehtiinkin heti pyynnön jälkeen.

"Jos olisi ollut vielä muu vaihtoehto kuin takaisin esikouluun, esimerkiksi semmonen nollaluokka, että kouluun, niin sen olisin valinnut, mutta kun ei" (Pete 2)

"miksi ei puhuttu ekaluokalla ja ennemmin niistä vaikeuksista, vasta tokaluokan keväällä -- minulla oli silloin epäröintiä siitä alotuksesta, mutta kun mies halusi Joskun kouluun ja sukulaiset halusivat --" (Josku 2)

"vaikeudet olivat kuitenkin täydellinen yllätys" (Pete 2, Josku 2)

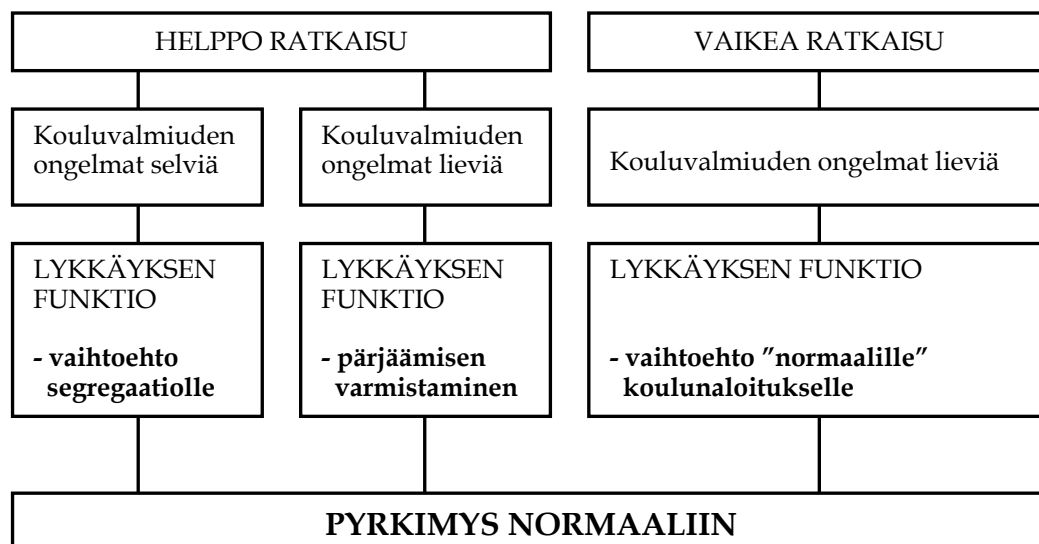
Yhteenvetona koululykkäysprosessista on todettavissa seuraavaa. Ennen lapsen esikouluvuotta vanhempien lapsen koulukypsyyttä koskeva tiedostuminen ei ollut yleisesti vielä aktiivista. Oli vain olemassa "tunne jostakin". Lapsen esikouluvuoden aikana tiedostuminen aktivoitui ja refleктоiva tietoisuus vahvistui. Tiedostumista auttoivat yhteiset kasvatuskeskustelut erityisesti päiväkotien henkilökunnan kanssa. Käsitys lapsen oppimisvalmiuksista jäsenyi lapsen kouluvalmiustestien ja niistä käytävien keskustelujen myötä. Vanhemmille ja ammattikasvattajille syntyi pääsääntöisesti yhteinen käsitys lapsen oppimisvalmiuksista. Vanhempien käsitysten tiedostumisessa saattoi nähdä metatason tiedostumista, jolloin reflektointi koski tietoa omasta tiedostumisesta.

Kokemuksia koululykkäyspäätöksestä määritti käsitys normaalista. Tämän viitekehyksen sisään mahtuivat kokemukset arvokkaasta ja vähemmän arvokkaasta koulunaloituksesta sekä syyllisyyden, pelon, häpeän, epävarmuuden, jopa ahdistuksen tunteet. Kun vertaa niitä perheitä, jotka päätyivät koululykkäykseen, ja niitä, jotka eivät päätyneet siihen, niin jälkimmäisten päätöksenteko oli perheiden kuvauksissa kivuliaampi ja päätöksen "jaakobin paini" kesti pidempään, itse asiassa koko lapsen alkuopetusajan. Edellinen on ymmärrettävissä koulukulttuurin käytännöistä käsin. Kun lapsi aloittaa koulunsa ristiriitaisen päätöksen vallitessa, vanhemmat ilmeisesti kokevat syyllisyyttä päätöksestä pitkään. Se heijastuu siihen, kuinka vanhemmat suhtautuvat kouluun ja opettajaan. Opettaja todennäköisesti pitää koululykkäysratkaisua varmempana ja parempana lapsen koulunmenestystä ajatellen ja osoittaa perheelle vaikeuksien sattuessa joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti, että "tätähän minä odotinkin". Kodin ja koulun yhteistyö ei ala parhaalla mahdollisella tavalla, vaan sitä varjostaa epämääräinen odottelu. Yhteistyö on valmiiksi latautunut epäonnistumisen odottamiseen. Toiseksi lapsen koulunaloitus ei ristiriitaisessa tilanteessa saa riittäviä tukitoimia, vaan lapsi joutuu aloittamaan koulunsa "koekaniina" periaatteella "katsotaan, miten hän pärjää". Todellisuudessa lapsi tarvitsisi runsaasti hänen taitonsa huomioon ottavia yksilöllisiä ratkaisuja koulunkäynnin alusta alkaen. Vanhempien kokemukset koululykkäyspäätöksen vaikeudesta ja siinä tarvittavasta tuesta on raportoitu myös Marshallin (2003) sekä Noelin ja Newmanin (1998) tutkimuksissa.

Lisäksi on nähtävissä, että mitä vaikeampia kouluvalmiuteen liittyviä ongelmia lapsella on, sitä helpompi vanhempien on tehdä koululykkäyspäätös, ja toisin päin: mitä lievempiä ongelmat ovat, sitä vaikeampi ja kivuliaampi koulunaloitusta koskevan päätöksen tekeminen on. Poikkeuksena olivat ne perheet, jotka olivat omasta halustaan anoneet lapselle koululykkäystä: heille ratkaisu oli helppo, vaikka lapsen ongelmat olivatkin lieviä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lapsella ei ollut olemassakaan varsinaisia oppimisvaikeuksia. Nämä perheet vain halusivat varmistaa lapsensa pärjäämisen koulussa.

Perheiden koululykkäykselle antama merkitys jäsenyi normaalin viitekehyksessä kolmenlaisina funktioina: vaihtoehtona segregaatiolle eli erityisluokkasijoitukselle, vaihtoehtona "normaalille" koulunaloitukselle ja lapsen pärjäämisen

varmistamisena. Ratkaisun vaikeus tai helppous riippui lykkäyksen funktiosta eli perheen sille antamasta merkityksestä. Seuraavassa kuviossa 25 on esitetty koulu-lykkäysratkaisun funktiot perheen kokemana.



KUVIO 25 Koulu-lykkäysratkaisun funktiot perheiden kokemana

8.2.1 Viranomaiset kontekstina: kumartaja, taistelija ja tasapainoilija

Perhehaastattelujen yksi keskeinen konteksti ovat viranomaiset, joihin perhe on koulunaloitusratkaisussaan sidoksissa. Seuraavassa tarkastelen haastattelujen viranomaiskontekstin kulttuurista kehää. Situaation käsitettä käyttäen kysymys on ihmisen olemisen muodosta, jossa tilanteena (kontekstina) on suhde viranomaisiin. Ihmisen suhteutuessa johonkin tilanteen komponenttiin, kuten yhteiskunnan faktisuuteen, ihminen saa juuri sellaisen ominaisuuden, funktion tai aseman kuin tämän faktisuuden ominaislaatu edellyttää (Rauhala 1986, 35). Ihminen on jonkin yhteiskunnan jäsen, ja viranomaiset ovat yksi sen olennainen komponenttiryhmä. Näin kulttuuriset kehät muodostuvat.

Keskeinen kasvattajakokemuksia jäsentävä seikka on suhde viranomaisiin. Viranomaisilla tarkoitan tässä kaikkia niitä viranomaisihmisiä, joiden kanssa vanhemmat ovat tekemisissä lapsen koulunaloitusasiassa. Tässä tutkimuksessa niitä ovat psykologit ja lääkärit, neuvolahenkilökunta sekä muut sosiaali- ja terveystoimen edustajat, päiväkodin ja koulun opettajat sekä muut opetustoimen viranhaltijat. Vanhemmat tarkoittavat viranomaisilla myös lainsäädäntöä ja virallista normistoa, jotka koskevat lapsen koulunaloitusta. Puheessaan vanhemmat saattavat viitata kollektiivisesti viranomaisiin puhumalla koko "yhteiskunnasta" tai "järjestelmästä" mutta myös viittaamalla yksittäisiin viranhaltijoihin. Usein kommentoitu viranomaisryhmä on päiväkotien ja koulujen opettajat.

Vanhempien viranomaiskontekstissa liikkuva puhe kiteyttää kaksi toisilleen melko vastakkaisista puhetapaa. Käsitteet "totuudesta" esiintyy erilaisena eri diskursseissa. Bourdieun (1977; 1998) teorian valossa kysymys on sekä kouluvalmiusdoksan kriitikkistä että sen puolustamisesta (heterodoksa ja ortodoksa). Debatti reaal-

tuu *kumartaja-diskurssina* ja *taistelija-diskurssina*, jotka siis nimesin puhujille muodostuvien identiteettien mukaan. Puhetta kuvaa toisaalta luottamus ja kunnioitus doksaan kohtaan – tätä kutsun kumartajapuheeksi – ja toisaalta vahva kriittisyys – jota kutsun taistelijapuheeksi. Taistelijapuheelle on tyypillistä emansipatorinen intressi, joka tähtää dominanssista vapautumiseen (Habermas 1971). Taistelijapuheen funktiona on ”valtaistuminen” ja ”voimaantuminen” (empowerment) eli perheen itsemääräämisoikeuden lisääntyminen (mm. Kuru 1999; Määttä 1999, 38, 99, 101). Kunnioitus ja luottamus reaalistuvat puheessa ”*opettajakin sanoi*” -tyyppisesti. Luottamus ja kunnioitus totuttua käytäntöä kohtaan ovat yksi keskustelua hallitsevista näkökulmista. Toinen näkökulma on kriittinen suhtautuminen viranomaisiin. Diskursseja yhdistävänä ja sovittelijana diskurssina konstruoitu *tasapainoilija-diskurssi*. Siinä vanhemmat etsivät konsensusta, jolloin kumartaja-diskurssi ja taistelija-diskurssi väistyvät tasapainoilemisen tieltä.

Kumartaja-diskurssissa vanhempi kuvaa asioita viranomaisille tyypillisellä tavalla tavoitellen itsekin viranomaiskieltä. Puhuja omaksuu ja hyväksyy viranomaisidentiteetin ja jopa samaistuu siihen. Identiteetti käsitteenä on yksi yleisimmistä diskurssianalyttisen tutkimuksen kohteista (Antaki & Widdicombe 1998; Jokinen & Juhila 1999, 68). Sillä viitataan siihen, miten ihmiset kielenkäytössään rakentavat itsestään ja toisistaan määrityksiä, jotka eivät ole pysyviä vaan tilanteittain vaihtelevia ja moninaisia. Identiteettiä ei siten ymmärretä staattiseksi ominaisuudeksi vaan toiminnalliseksi kategoriaksi. Identiteetin voi ymmärtää merkityssystemin osaksi. Tietyissä systemissä ihmisille rakentuu tietynlaisia identiteettejä. (Jokinen & Juhila 1999, 68.) Identiteetti-termin sijasta voidaan käyttää myös subjektipositiio-terminä. Kumartaja-diskurssissa vanhemmat tarkastelevat asioita viranomaisen subjektipositiosta käsin. Puhe on kielellisesti kuin lainattu viranomaispuheesta, ja asioiden tarkastelunäkökulma on viranomaisille kuuliainen. Vanhemmat samaistuvat viranomaisiin.

Viranomaiskielelle on tyypillistä ammattislangi ja sisäisen professionalismin ilmentäminen (esim. Bloom, Wood & Chambon 1991, 532; Nokso-Koivisto & Järvinen 1995; Vehkakoski 2000, 36; Wodak 1996, 2, 36). Professionalismilla turvataan arvovaltaa toimijalle. Viranomaiskielelle on tyypillistä, että se sisältää arkikieleen kuulumatonta lääketieteellistä, psykologista tai kasvatustieteellistä terminologiaa. Diskurssin funktiona on arvovallan varmistaminen. Vanhemmat varmistavat kumartaja-diskurssissa kuulumisen arvostettujen joukkoon ja leimautumisen sivistyneisiin ihmisiin. Seuraavaksi analysoin, miten kumartaja-diskurssi reaalistuu haastatteluissa. Kumartaja-diskurssi esiintyi varsin kattavasti haastateltavien lasten perheissä, ja olen ottanut näytteet kaikista, missä se esiintyi. Näytteen alussa on maininta haastattelukerrasta, jota näyte edustaa.

Kumartaja-diskurssi

Kumartaja-diskurssi reaalistuu seuraavasti.

Missu: Isä kertoo lääketieteen terminologiaa (äänihuulet, tähystä) käyttäen lapsen syntymästä. Isän subjektipositio on synnytystä seuraavan ammattilaisen.

Isä: (1. haastattelu) " – – kun hän syntyi ja tuota ei tullu ääntä ja se oli silläkin tavalla hiljanen jo heti syntyessään, hänellä oli äänihuulien edessä semmonen kalvo ja oli niinku sillä lailla vähän vaikeuksia siinä syntymätilanteessa, piti tähystä neljän päivän jälkeen jo – – "

Jansku: Äiti ja isä kuvaavat lapsen esikouluvuotta ongelmien kautta. He käyttävät tyypillistä viranomaiskieltä, esimerkiksi sanoessaan "itseluottamus heikohko". Tässä äidin ja isän kuvauksessa paljastuu ulkopuolisen tarkkailijan rooli, mikä on tyypillistä viranomaiskielelle. Puheessa lainataan myös viranomaisten havaintoja ja vedotaan niihin. Puhutaan viranomaisten suulla, jolloin puhe sisältää viranomaisille tyypillistä terminologiaa. Kuvaus on keskittynyt ongelmista kertomiseen. Paine koulunaloituksesta kuormittaa kokemuksia. Kerronnassa näkyy samalla hegemonisena diskurssina *defektidiskurssi*. Vaikeudet ovat kerronnan ydin, ja toivon perspektiivi on hyvin ohut. Kuvaus on tyyppiä "Onhan se ihan kiva poika, mutta...", jolloin mutta-sanasta alkaa varsinainen kertomus. Kertomus on defektipuhetta, jolloin lapsen identiteetiksi muodostuu pitkä puutelistä.

Äiti: (1. haastattelu) "Jansku on hyvin rauhallinen pienestä pitäen ollut. Sitten, ennen kouluun lähtöä (1) meni vähän myöhempään esikouluun, marraskuussa (1) viime vuonna tuli ongelmia. Aikaisemminkin oli ongelmia, ettei kerhoon lähtenyt. Ihan kiva poika, mutta itseluottamus on vähän heikohko. On ilmennyt sellaista, ettei oikein tule leikkimään – – , jos siinä ilmenee se itse-luottamus."

Isä : (jatkaa äidin kertomusta): "Se luovuttaa."

Äiti: (jatkaa edelleen): "Janskulla aika niin kun suuresti painottuu siihen, että hän luovuttaa. Esikoulussakin vähän aikaa sitten ilmeni jossain pelissä, hippasta, niin Jansku heti jäi kiinni ja niin sitten luovutti siinä. – – Selvästi niin kun kärsii siitä. Hän (1) oon huomannu, että kärsii (1) itsetunto. – – Jansku syö huonosti on yritetty psykologit ja kaikki. Kaikki on yritetty. – – Siellä ...n päiväkodilla pitivät sen testin. – – Sitten hän huomasi, että Jansku ei ollut tehnyt kaikkia, oli taas luovuttanut. Oli niin kun pelännyt, että ossooko, vaikka oli yksinkertaisia tehtäviä, mitä olisi varmasti osannut. – – Kun koulussa tarvitaan just sitä, että pitää tehdä (1) kirjoittaa, piirtää ja värittää ja siinä ei oo semmonen, että jaksanko vai enkö."

Mara: Äiti rinnastaa havaintonsa viranomaiskasvattajan, tässä tapauksessa erityisesti päiväkodin henkilökunnan havaintoihin. Äiti kertoo niistä vaikeuksista, joita lapsen kanssa on. Hän viittaa päiväkodissa tehtyihin havaintoihin, ja itsekin omakseen viranomaistarkkailijan roolin.

Äiti: (1. haastattelu) "Mara on ujo ja arka, hän karttaa vieraita ihmisiä. Mara rupeaa myös helposti itkemään. Mara on käynyt puheterapeutilla r:n takia ja puheterapeutinkin käski tutkimuksiin. Kielellisellä puolella on puutteita. On minussa tiukasti kiinni, ehken tekköä tämäkin (viittaa isän kuolemaan) eikä taho päästää minua ylleensä mihinkään. – – Ja tuota (2) kavereita Maralta puuttuu (1) ei oo oikein ihmiskontakteja (1) ja on kiinnostunut kaikenlaisista peleistä. Sitten päiväkodissa oli alakouluun hankaluuksia, ei oikein meinannut kehenkään siellä meinannu kiintyä (1), mutta nyt on jo saanut kavereita oikein hyvin menee. – – Minä (1) mietin sitä viime talvena eli- kää se tuli niin kun viime talvena siellä päiväkodissa jo tuli minulle selväksi, että Marasta ei oo kouluun lähtijäksi vielä. Kyllä se oli minun oma näkemykseni (1) muutennii seurasin just samanikäisiä, kun oli tuollakin päiväkodissa, niin siinäkin tavallaan tuli sitä vertailua tehtyä. – – Niin peleissä ja leikeissä ja sitten esimerkiksi niin kun tuokin piirtäminen, nyt (.) keskusteltiin tänä aamuna (1) niin sano Mara, että minä en ossoo, elikkä se tulloo heti, että minä en ossoo. – – että, jos opettaja jottain pyysi tekemään tai sano vähän kovemmalla iänellä tai tuollai... Niin suatto ruveta itkemään."

Katjuska: Tässä vanhemmat kertovat lapsestaan kuin viranomaiset konsanaan käyttäen ammattilaisille tyypillistä kieltä (*kädentaidot, motorinen kehitys*). Kumartaja-diskurssissa heijastuu vahva usko ammattiauttajien osaamiseen ja tietämiseen. Keskustelussa toistetaan heiltä kuultua kieltä. Kertominen painottuu lapsen heikkouksista kertomiseen. Viranomaisten käsitysten kanssa esiintyy täydellinen yhteisymmärrys.

Äiti: (1. haastattelu) "Minä voin (1), tommonen pitkäjännitteisyys, että sais enemmän tämmöstyä keskittymiskykyä (1), mutta että sais sen asian aina ulos, mitä aattelee. Ja tuollai, pystys hahmottamaan asiat paremmin."

Isä: " – – No eikös se se motorinen kehitys ollu vähän, vai mitenkä se oli? Oli, kädentaidot tais olla kans. Kädentaito on, että se ei aina onnistu se kuoa, joka pitäs piirtää. – – Sillä oli semmonen ja on vieläkin varmaan, että osa sanoista sanoo, mutta ei niin kun saa ulos, mitä tarkoittaa, oli sen puheterapian kans. – – Samaa mieltä me oltiin. Sillä oli ne määrättyt alueet, missä se oli heikko." – – Sille on jo tullut varmuutta ja tuota, ehkä vähän omaakin tahtoa pikkusen kehittynyt. Sitten kyllä se näissä liikkumisissa on, kädentaito ja piirtäminen on tullut erilaiseksi – – "

Säde: Äidin kuvaus keskittyy lähinnä Säteen ominaisuuksien kuvailuun, ja lapsi asemoituu tarkkailun kohteeksi.

Äiti: (1. haastattelu) "Säde on niin ku esimerkiksi esikoulussa tosi ujo ja arka semmonen, ehkä vähän niin ku sulkeutunut. Ja tota semmonen niin ku sopeutuvainen. – – Mutta jos näin kotioloissa tosi reipas. – – Että kotona ihan päinvastainen on niin ku esikoulussa. Esikoulun opettaja sanoo, että Säde on niin ku laijasta laitaan. Elikkä se on ihan ujo ja arka, tai sitten tosi (1) – – Elikä sitten menee yli rajan. Että tavallaan niin ku keskilinjaa ei löydy."

Äiti: (jatkaa vielä) "Että toki sillä on huonoja päiviä nyten vielä kotona, mutta parempi tämä toinen vuosi on ollut esikoulussakin. Mutta ensimmäinen vuosi esikoulussa oli tosi huono. Ja meni aika huonosti täällä kotonakin Säteen kans. – – Jopa niin kun aggressiivinen oli ihan. Kotona sillai. Ihan raivonpurkauksia suoraan sanoen."

Tintti: Äidin kertomusta hallitsee varautunut kumartaja-diskurssi, joka on samalla defektidiskurssi. Äiti kertoo lapsestaan tarkkaillen viranomaisten tapaan erityisesti hänen puutteitaan. Kerronnasta heijastuu kuuliaisuus viranomaispäätöksiä kohtaan, mutta suhtautuminen ei kuitenkaan ole ihan varauksetonta. Äidin kerronnassa on etäinen ja varauksellinen suhde viranomaisiin, jotka tekevät "niitä tutkimuksia", joiden perusteella sitten "joudutaan" jonnekin, esimerkiksi erityiskouluun. Äiti hyväksyy toimenpiteet, mutta haluaa pitää ne etäällä itsestään. Ne ovat äidin mielessä välttämätön paha, joka täytyy tehdä.

Äiti: (1. haastattelu) "No kun myö tuossa neuvolassa käytiin, niin se teki sille niitä tehtäviä, niitä niin se sitten, kun se oikein niitä osannut niin se sano, että tämmösiä tutkimuksia tehhään (1) niin minä sitten sieltä kautta tuonne esikouluun soitin ja kysyin ja se sitten järjestyi. – – "No yllesäkin kun jottain tehtiin, niin se ei ruvennut keskittymään eikä se haluais oikein kuunnellakaan niitä mitä pitäs tärkeänä."

Äiti: (jatkaa) "No kyllä se ainakin auttoi, että sai varmuuden siitä, että ei pärjeis koulussa, jos – – No varmasti ois tullut vaikeuksia laskuissa ja kirjaimissa, aakkosissa. – – Oishan se voinut pärjätäkin siellä, jos oisi nyt joutunut jo, mutta (1). Minä kato oon ite erityiskoulussa ollut, että minä oon ollut ite, oon kaheksanvuotiaana lähtenyt. Mullekin muistaakseni tekivät niitä tutkimuksia tuolla sosiaalihuollossa. Ja niitä sitten en osannut tehdä ja jouvuin sinne (erityis)kouluun. – – enkä olisi ehkä pärjännytkään."

Sampo: Vanhempien kerronta nostaa aluksi esiin kumartaja-diskurssin. Kerronta sisältää pääasiassa lapsen heikkouksien kuvailua. Samalla kuvailu on defektidiskurssissa.

Äiti: (1. haastattelu) "No sitä tutkittiin tuolla päiväkodissa sitten, testasiovat sitä koulukypsyyttä se oli siinä rajoilla. Se ensi alkuun näytti vähän huonolta, se oli ikäisiään jäljessä – – niin silloin syksypuolella se oli se testi."

Isä: " – – Olihan siinä joku tehtävää se jopa hyvin meni, mutta mikä se oli, tämä liikunnallinen tämmönen näyttelytehtävä, mikä se oli. Se oli vahva. Mutta sitten kommunikaatio oli vähän vaikeaa hänen kanssaan siellä. Varsinkin puheterapeutti sitä sano. – – No, käsitteitä esimerkiksi (1) käsitteissä oli, käsitevarasto oli heikko siinä vaiheessa."

Risto: Alun arkikasvattaja-diskurssin jälkeen äiti jatkaa kumartaja-diskurssilla. Hän kertoo lapsen lykkäyssyistä viranomaisille tyypillisellä tavalla kuvaten lapsen puutteita. Kerronta kulkee defektidiskurssissa, ja keskeistä on kuvata lapsen "häiriötä". Äiti tarkastelee lastaan häiriön kautta. Kumartaja-diskurssin rinnalle nousee tässäkin näytteessä *arkikasvattaja-diskurssi*, jonka tulkitsen sanoista "vähän häiriötä". Äiti tahtoo suojella omaa lastaan julmalta viranomaisille tyypilliseltä häiriöisyyspuheelta ja lievittää siten syntynyttä kuvaa. Kumartaja-diskurssin defektipuheen rinnalla kulkee ohut arkikasvattaja-diskurssi, jolla puolustetaan lasta.

Äiti: (1. haastattelu) "Alussa ei sillai huomattu siinä mitään erikoista, mutta sitten siinä ajan mittaan tuli ilmi, että jotakin vähän häiriötä on. Niin kun tuota, vilkkautta ja semmosta. Ja sitenhan käytettiin tutkimuksissa – – ja todettiin tämä MBD (1), siis tämä lievä semmonen. – – Niin ja sitten sen pohjalta vielä tämä koululykkäyskin, että hänellä on tämä motoriikkapuoli, siis aivojen ja käden tämä, käsi ei tottele ihan. Siinä on niin kun suurin häiriö."

Henkka: Äidin subjektipositio on lapsen tarkkailija.

Äiti: (1. haastattelu) "Että siinähän havainto tehtiin jo puolvuotiaana, kun ei tätä kääntymistä tapahtunut niin sanotusti (1) normaaliin aikaan, mutta silloin ei niin kuin mittään (1) lisätutkimuksia tehty."

Samu: Äidin kerronta kulkee pitkään lapsen kuvauksessa. Kerronnassa korostuu observointinäkökulma. Kun äiti tarkastelee lastaan, kumartaja-diskurssi reaalistuu. Hän käyttää viranomaiskielessä tyypillisesti käytettyjä käsitteitä kuten "sosiaalinen" ja "keskittymiskyky". Kumartaja-diskurssissa korostuu sosiaalistamisen velvoite. Vanhempien kasvatustavoitteena on lapsen sosiaalistuminen.

Äiti: (1. haastattelu) " – – sitä tulee heti mieleen se rautainen keskittymiskyky (1) että se on ehkä sitoutunut noihin ominaisuuksiin (1). Samu ei mitenkään hirveän sosiaalinen ole. Jollain lailla ruveta treenaamaan... sosiaalisia taitoja niitä tarvitaan elämässä ja tosiaan semmosta puolensa pitämistä ja tämmöstä (1) että – –"

Äiti: "No tuota (1) jos ajatellaan ihan sieltä pienestä lähtien niin, minä oon ollut hyvin huoolestunut siitä kun Samu oli pitkään kotihoidossa (1) niin me ei tahottu niitä kavereita löytää, vaikka me käytiin avoimella päiväkodilla ja hän kävi kerhossa, mut et ihan semmosia tiiviimpiä kaverisuhteita (1) ei ne on semmosia."

Pete: Kumartaja-diskurssi reaalistuu, kun äiti toteaa, että kaikki vanhemmat eivät tiedä kouluvalmiustutkimuksista tai vastustavat niitä. Hän katsoo, että se ei ole lapsen parhaaksi. Kumartaja-diskurssi jatkuu äidin puheessa, kun hän kertoo konsensuksesta testitulosten suhteen. Äidin käsitystä lapsesta kouluun kypsyvänä voidaan pitää myös varsin identtisenä vallitsevan viranomaiskäsityksen kanssa. Kaikkiaan päätös koulunaloituksesta vaikuttaa olleen hyvin vaikea, ja siihen on tarvittu tukea ja neuvoja.

Äiti: (1. haastattelu) "No kyllä minä itekin sitä mieltä olin, että selviää. Mutta minä aattelin, että jos siellä nyt sattuis olemaan joku semmonen alue, että ei ois niin kypsynyt, niin sitten. -- No ehkä se varmuus, että hän nyt kuitenkin selviäis siitä koulun käynnistä. Että kyllä se anto jonkunlaista päätökselle sitä tukkee, että sitten vaan mietin, että jaksaa. -- Sitä fyysisistä jak- samista tietysti, että tullee se väsymys. -- Ja sitten sitten siskon kanssa neuvottelu oli semmo- nen vähän niin kun perheessä tämmönen asiantuntija. Niin hän sano, ettei hän kyllä siirtäs Peteä (koulunaloitusta), että kun on just tämmönen, että tulee toisten kanssa toimeen. -- Opettajakin arveli, että se mennee kun, kun kypsyy. Että kypsyyttä. Se oli helepointa, kun testit oli ollut, että se helepotti jo sitten aika paljon. Sitten tämä siskon kanssa keskustelu, että se anto sitä tukkee sit- ten vielä aika paljon. -- Kyllä se kuitenkin onnistuu, hänenkin mielestään. -- Kyllä hän itekin silloin sano, että kyllä hän haluaa kouluun. Että ei hän esikouluun mene toista vuotta. -- Että on surkeempiakin tappauksia kouluja alottanneet."

Josku: Äidin kerronta alkaa lapsen ominaisuuksien kuvauksella, ja hän vetoaa opettajan asiantuntijuuteen. Äidin käyttämä terminologia (itsetunto, arka, keskit- tyminen) on viranomaisille tyypillistä.

Äiti: (1. haastattelu) "Semmonen aika kiltti poika ja mutta tietysti arnlainen. Niin että kahtoo ensiksi vähän että (1) on sen tyylinen, jossain tilanteessa saattaa olla (1) mutta keskittymiskyji- nen on, että jaksaa keskittyä. Mutta tosiaan rauhallinenkin on. Niin on, on ikänsä ollut, opettaja- kin on sanonut, että on silleen arka (1) koulutouhussakin, että ei oo ensimmäisenä menossa jo- honkin hommaan. -- Ainakin tuota itsetuntoa kohottaa. Joskulla on tosiaan vähän heikko itse- tunto."

Yhteenvedo: Tyypillistä kumartaja-diskurssissa on "opettajakin sanoi" -puhe. Van- hempi asemoi itsensä henkilöksi, joka on kuuliainen doksalle. Hän kunnioittaa enemmän tietäviä viranomaisia ja yhtyy viranomaisten mielipiteeseen. Toiseksi puhetta kuvaa defektidiskurssin kanssa yhtyvä lasta asemoiva "onhan se ihan kiva poika mutta" -puhe. Siinä lapsen hyväksyminen ja arvostaminen on ehdollista. Lapsi on ehdollisesti kelvollinen. Usein lapsi kuvataan viranomaistermien ja puut- teiden luettelona, mikä antaa vaikutelman, että tavoitteena on täydellinen tai vä- hintäänkin "keskivertolapsi".

Taistelija-diskurssi

Taistelija-diskurssi on perheiden haastattelun vahva emansipatoriseen intressiin tähtäävä diskurssi. Se on "taistelijapuhetta". Sen kautta vanhemmat refleктоivat omia kasvatuskäsityksiään. Omien käsitysten ja viranomaiskäytäntöjen välillä val- litseva ristiriita nostaa esiin vahvaa argumentointia kasvatuksesta. Taistelija- diskurssissa puhuja asemoi itsensä doksan oppositioon. Taistelija-diskurssi on usein latautunut vahvasti tunteilla. Sen funktiona onkin "valtaistuminen" (voi- maistuminen, voimaantuminen; empowerment) eli perheen itsemääräämisoikeu- den lisääntyminen (mm. Määttä 1999, 38-99, 101). Empowerment-käsitettä on käy- tetty lisääntyvästi 1970-luvulta alkaen varsinkin Yhdysvalloissa. Sillä on viitattu useilla tieteenaloilla sekä teoriaan (mm. Siitonen 1999) että käytännön toimintaan. Erityispedagogiikassa se on liitetty perheen tukeen ja perhekeskeiseen työotteeseen (Dunst, Trivette & Lapointe 1992).

Valtaistumisen ohella puhutaan myös täysivaltaisuudesta, joka on varsin käyttökelpoinen käsite. Sillä tarkoitetaan erityisesti sitä, että henkilö tai perhe (vanhemmat) otetaan täydestä (Kuru 1999, 19; Mattus 1995, 30; Määttä 1999, 38). Tämän tutkimuksen näkökulmasta suomenkielinen vastine "voimaistuminen" ku-

vaa erityisen hyvin perhenäkökulman vahvistumista. Kysymyksessä on vallan jakamisen ohella perheen omien voimien löytyminen. Valtaa voidaan käyttää vain, jos on voimia käyttäjä valtaa.

Missu: Missun vanhempien puheessa näkyy vahva kriittisyys. Heidän subjektipositionsa on oppositiossa oleminen. Isä asemoituu taistelijaksi varsin eksplisiittisesti kuvaten ”järjestelmän olevan vastaan”. Diskurssin konteksti on normistossa (*lakipykälissä*). Isä paheksuu lausuntoa, jossa lukee, että lapsen kielellinen kokonaistaso asettuu heikkolahjaisen tasolle. Hän tuo esille oman erilaisen käsityksensä. Isä asettaa viranomaisten toimintatavan kyseenalaiseksi ja samalla tulee korostaneeksi omaa kasvattajan asemaansa. Isän kasvatustähtämys on vahvan kasvattajan näkemys vanhempien oikeuksista lasta koskevassa päätöksenteossa. Puhe on vanhempien oikeuksien vaatimista, ja tässä reaalistuu puhe valtaistumisesta (mm. Määttä 1999, 38, 99, 101–102, 136). Vaikka isä sanookin taistelun vireen olleen pientä, niin diskurssina se oli tulkittavissa varsin vahvaksi taistelija-diskurssiksi.

Isä: (1. haastattelu) ”Päinvastoin tuntui, että järjestelmä oli vähän vastaan, osittain, siellä oli joku asiantuntija, tais viitata jopa näihin lakipykäliin, miten nämä on. Pientä jopa taistelun virettä synty jossain vaiheessa, mutta siitä minä oon onnellinen, että vanhemmat voi päättää.” Kyllä ehottomasti testitulokset oli luotettavia, niin kun ovat tälläkin hetkellä, se on eri asia, että meidän näkemys voi olla erilainen siitä, mitä tapahtuu tulevaisuudessa. – – Minä lähin sieltä nolavuodesta lähtien seuraamaan jonkun neljän vuoden aikana näin.”

Isä: (2. haastattelu) ”Minä silloin ajattelin, että jos siinä vaiheessa se pannaan hyvin hitaasti edistävien ryhmään, niin mennöö tuota homma sekasin. – – Kyllä se lopultakin oli, mutta kyllä minä sanon, että heikompi vanhempi se jäis päättämättä. – – Sekin on semmoinen kirjoitus (lausunnossa) (1) tuntuu, että tuossa on semmosta tavotehakusta tuossa paperissa, että meijät jätetään miettimään, kun siihen kirjoitetaan noin kovaa tekstiä. – – Noita papereita jos olisi lukenut vähän arempi niin (1).”

Äiti: (2. haastattelu; lisää vielä isän kuvaukseen) ”Se ei uskaltaisi kun asiantuntijat sanovat.”

Isä: (2. haastattelu; jatkaa edellisestä) ”Kun lääkärillekin mennöö, niin eihän tavallinen immeninen uskalla sanoa mitään, sitä on ihan tyytyväinen ihan mihin vaan.”

Katjuska: Isä pohtii kriittisesti koulun segregoivia erityisluokkakäytäntöjä. Hän pitää niitä epätasa-arvoisina ja epäoikeudenmukaisina, ja hän kannattaa koululykkäkäytäntöä erityiskoulun sijaan. Taistelija-diskurssi ja ihmisyydenpuolustajadiskurssi esiintyvät rinnakkain. Koulun pitäisi pystyä vastaamaan yksilöllisiin haasteisiin. Isän mielestä koululykkäys on tasa-arvoisempi ratkaisu kuin erityisluokka.

Isä: (1. haastattelu) ”No minä ainakin (1) karsinoitas ihmiset sillai, että jos on huonompi, niin menee ja sitten paremmat, kehittyneemmät. En minä tiijä, onko sekkään ihan. Siinä, sillai, ehkä sitten (1) no en minä tiijä, jos on paljon samalla luokalla, jotka on huonosti kehittynyt ja niitä hyvin kehittyneitä sitten omalla luokallaan. Mutta mitä se aiheuttas sitten koulun sisällä, onko se? Mää muistan vielä, kun itekin olin koulussa, niin siellä oli tämmönen tarkkailuluokka, oli tämmönen. – – Niin kun ne oli sitten vähän semmosia. Se oli erilainen. Ne oli niin kun sulettu tästä normaalikoulusta. Vähän niin kun omissa piireissään oli. – – että niillä oli sitten oma koulu jotka huonommin kehitty – – En minä tiijä, onko sekkään hyviä. – – Mutta jokainen yksilö on varmasti eritasolla, jos semmosen haarukan vettä, siinä tulee sitten alhaalla ja – – ”

Tintti: Äiti suhtautuu lykkäysratkaisuun kriittisesti. Äiti jopa uskoo, että lykkäys oli Tintin kohdalla turha. Epävarmuus Tintin poikkeuksellisesta koulunaloituksesta näkyy jälkikäteenkin äidin puheessa, mutta nyt puhe on täynnä uskoa huomi-

sesta sekä toivoa ja myönteisiä ajatuksia. Äiti pohtii lykkäyspäätöksen oikeellisuutta ja katuukin päätöstä. Hän näkee lapsensa kyvykkäämpänä kuin vuosi sitten, ja mukana on nyt enemmän omaa arviointia myös äitinä. Hän ei enää tyydy pelkäämään koululykkäyspäätöksen oikeutukseen. Hän pohtii myös sitä, miksi lapsi ei menestynyt testeissä. Yhtenä syynä hän pitää testaustilannetta. Selvästi näkyy, että hän näkee lapsensa nyt uusin silmin: ei pelkäämään epäonnistujana vaan myös kyvykkäänä. Samalla kun äidin kerronnasta heijastuu katumus liiasta luottamisesta viranomaisnäkemyskseen, niin samalla heijastuu usko omaan kasvattajanäkemyskseen. Äidin subjektipositio on itsenäisyyteen pyrkivä ja päätöksistä vastuuta ottava, viranomaisiin kriittisesti suhtautuva perheen äiti.

Äiti: (2. haastattelu) "Opettajakin (nykyinen) on ihmetellyt, miksi Tintti on lykätty, kun on niin etevä ja taitava kaikessa. En ehkä olisi lykännyt."

Äiti: (jatkaa) "No tuota se ainakin silloin ensimmäisenä vuonna niin tehtiin (1) ihan oivossa paikassa. Ne oli kaikki lapset ihan outoja ne lapset, että en tiijä, oisko se sitten vaikuttanut siihen millään tavalla."

Sampo: Vanhempien puheessa näkyy kritiikki nykyisiä koulunaloituskäytäntöjä kohtaan ja erityisesti yhteiskunnan holhoavaa asennetta kohtaan ("yhteiskunta on niin ulkoapäin suuntautuva ollut"). Lisäksi vanhemmat korostavat vanhempien jakamista puolensa pitämisessä yhteiskunnan koneistoa vastaan. Vanhempien mielestä on työlästä pitää puoliaan. He kokevat, että ihmisen ääni ei kuulu virkakoneiston rattaissa, ja se käy perheen voimille. Vanhemmat tuntevat saavansa liian vähän tukea ja positiivista palautetta lapsestaan. Yhteiskunnan koneiston pitäisi joustaa yksilön eduksi. Yhteiskunnan kansalaisideaalia koskevat normit rajoittavat yksilön vapautta. Vanhempien puhetta sävyttää humanistis-individualistinen kulttuurinen konteksti.

Äiti: (1. haastattelu) "No kyllä minä ehkä enemmän olisin toivonut sitä, että olis enemmän ollu koko yhteiskunnan taholta, että ei pelkäämään niiltä semmosta, että no onpa hyvä, kun ootte katonu tämän asiana. Että semmosta positiivista palautetta enemmän. – – Enemmän minä olisin toivonut sitä tukea tälle meidän ratkaisulle."

Isä: (jatkaa edelleen) "Minusta ensinnäkin pitäisi olla luontevampaa se, helpompaa lykätä kouluun menemistä. Sehän on vaan järjestelykysymys. Eihän sitä voida tietysti tyrmätä näitä tämmöisiä testejä. Onhan nekin tietysti tärkeitä, ja paljastihan ne asiaa, mutta kuitenkin. – – Niin että se pitää vielä uusia. Tämähän se kaikkein hulluin oli, kun ensin tänä vuonna ja sitten vielä vuoden päästä uudelleen ilmoittaa se kouluun. Minusta ainakin tuntu ihan älyttömältä."

Äiti: (jatkaa edelliseen) "Mutta siinähan se on just, kun tää yhteiskunta on niin tavattoman ulkoa suuntautuva ollu, että kyllähän meille on niin pitkälle rajat aseteltu, mutta nythän tää taitaa olla vähän muuttumassa. – – Ne on ne kynnykset semmosia, miten niitä asetellaan. – – Myö tajietaan itekin olla niin kovia kokeneita, että myö uskallettiin lähteä tähän."

Isä: " – – No se tietysti on lisättävää, että väsymystä tässä on. Onneksi hänellä on jo yksi loma-viikko tässä ennen hiihtolomaa."

Äiti: "Se melekeen piti ottaa ja sit otettiinkin."

Isä: (1. haastattelu) "Se oli semmonen testi, (1) juurtunut, semmonen ammatti (1) ammattilainen. Minä en reagoinu ihan niin voimakkaasti, mutta tietysti tunteisiin kolahti (1) äidin tunteisiin. Minäkin omalta puoleltani suhtauduin vähän epäluuloisesti. Minusta tuntui, että niin kun johonkin muottiin ois ruvettu tunkemaan, niin kun tämän yhteiskunnan koneisto siinä aloitti sen työnsä. Mutta lapsella, sehän hyvin mielikuvituksellinen, semmonen joustava Sampo on, joko se ei niille sopinu ollenkaan."

Risto: Isän kriittisyys viranomaiskasvatusta kohtaan koskee menneitä, omia koulu-aikoja, joista hän toteaa, ettei silloin ymmärretty koulussa lasten erityisvaikeuksia vaan painopiste oli herra-alamainen-suhteessa ja viranomaisten kunnioittamisessa.

Isä: (2. haastattelu) "Sanotaan, että tämä kun poistuu, ehkä luonnollisen poistuman kautta, niin ehkä eri lailla ymmärrettään taas sitten tämmösiä asioita (lapsen vaikeuksia). -- Ennenhän etusijalla oli se, että osattiin hattua nostaa."

Henkka: Äidin kritiikki kohdistuu ennen kaikkea tapaan puhua lapsesta ja hänen mahdollisuuksistaan. Se on liian negatiivista ja puutteisiin keskittyvää. Se on hänen mielestään raakaa. Lisäksi hän arvostelee ammattikasvattajia siitä, että hänelle ei ole kerrottu ja selitetty riittävästi. Kasvatuskumppanuus on tällöin puutteellista eikä asiantuntijuutta jaeta. Todellinen dialogi puuttuu. Äidillä ei ollut siten tietoa, jonka avulla olisi voinut käsitellä omia tunteitaankaan. Ammattikasvattajien toiminta on niin rutinoitunutta, että sensitiivisyyttä ja kykyä asettua toisen asemaan ei löydy. Tästä viranomaiskriittisestä diskurssista voi löytää viranomaisten "syntilistan", joka olisi hyvä kaikkien lasten kanssa toimivien tietää välttääkseen äidin kohtaamat virheet. Ammattikasvattajien seitsemän syntiä ovat äidin mukaan seuraavat:

- 1) palaverille on varattu liian vähän aikaa (kiire)
- 2) yhdessä palaverissa käsitellään liian paljon asioita (kaoottisuus)
- 3) palaverissa käytetty kieli on epäselvää (ammattislangi)
- 4) lapsen puutteet korostuvat (defektidiskurssi)
- 5) lapsesta tehdään liian pitkälle meneviä negatiivisia ennusteita (defektidiskurssi)
- 6) sensitiivisyyttä ja empatiaa puuttuu (rutiinit)
- 7) asiantuntijuutta ei jaeta (ei kasvatuskumppanuutta).

Äiti: (1. haastattelu) "Oikeestaan tämä koko prosessi, mikä tapahtu viime vuoden alkupuolella (1) sehän oli mulle (.) minä olin varmaan jossain sokkivaiheessa. Mulle se kyllä tuli kuin salama kirkaalta taivaalta, minä en kyllä missään vaiheessa osannu odottaa. Minä en kyllä siinä ensimmäisessä keskustelussa osannu sanoa mitään. Minä en kyllä tosiaan osannu sitä -- Se rupesi sitten kehittymään, mutta minulle oli ihan outoja juttuja siinä vaiheessa. -- Yyk (1) no yksi sana, mikä minua jäi kangertamaan (1) minä oon tuon oman koulutuksen aikana selevittänyt ja selvisi viime viikolla vai toissa viikolla (1) yksi sana, mitä minä mietin vuojen, että miten se lapsi voijaan tuomita (1) semmonen sana kuin heikkolahjainen. Siinä lukkee psykologin lausunnossa, niin kun oliko (.) matemaattisesti heikkolahjainen. Mutta mulle on nyt niin kun selevinnny, mitä se pitää sisällään se sana heikkolahjainen (1) että se on niin kun kehityksen viivästymä. Kukkaan ei (.) eihän mulle ruveta teorioita pitämään siellä (.) Niin minusta tuntu semmonen oikeen tuomitseva (1) minä koin sen ite semmosena. Ymmm (.) no enpä oikeen osaa määrittää, mutta (.) minulle jäi niin paha maku siitä. Minusta se oli niin (1) jotennii tuntu niin (.) raakaa tekstiä. -- Näistä omista tuntemuksistaan (.) sitä syyllisti hirveesti ihtesä. -- Ja tosiaan silloin ensimmäisen kerran verryntii siellä palaverissa (.) minusta tuntu, että minä kyllä ruppeen parkumaan (1) se oli kyllä semmonen (1) paha tilanne. -- Lapsen kanssa kun ollaan, ehkä enempi pitäisi varata aikaa. -- Niin enempi saisi olla kyllä (.) sieltä puolen (1) se on vain se tilanne siinä (.) se hetki että tullaan. -- Ja kysellä vähän niitä vanhempienkin tunteja (.) että miltä sinusta nyt tuntuu (.) että ei ihan niin oisi rutiinin omaista. -- Niin ja siinähän kanssa siinä ensimmäisessä keskustelussa (.) minä en tiijä (.) minä oon voinu käsittää väärin (.) kun mäntiin jo siinä lapsen elämässä niin pitkälle, että joo lukioon ei sitten voi männä, että tuota lukiota ei voi käyvä, jos on tässä erityisopetuksessa. Minä aattelin, että voi herrajumala, että siellä astiko jo männään, että liijan noppeesti. Minusta oli niin kun liikaa. Vaikka ei ollut kuin ensimmäinen palaveri, niin sitä oltiin jo lukioon asti (.) ainakin minä ymmärsin niin (.) minä oon voinut (.) ymmärtää väärinkin (.) että vähän niin kun lapsi lyötiin liian alas."

Pete: Kriittisyys koulun opetus- ja kasvatuskäytäntöjä kohtaan tulee vahvasti esille niiden vanhempien puheessa, joiden lasten koulunaloitusta ei lykätty, vaikka sitä harkittiin. Tämä näkyy Peten ja Joskun vanhempien haastatteluisissa. Viranomaiskriittinen näkökulma tulee esille erityisesti toisessa ja kolmannessa haastattelussa. Lapsen koulukokemukset ovat negatiivisia. Pete on ollut kouluvalmiustutkimuksissa, mutta ei ole saanut koululykkäystä. Kouluvaikeuksia on alkanut ilmetä erityisesti toiselta luokalta alkaen. Viranomaiskriittinen näkökulma ei siten ole yllätys – sen juuret ovat lapsen huonossa koulumenestyksessä. Äiti on tyytymätön opetukseen. Erityisesti toinen luokka on mennyt opettajankin takia huonosti, ja muissakin opettajissa on toivomisen varaa. Samalla kun äiti kuvaa lapsen vaikeuksia, hän esittää implisiittisesti epäilyksiä koulun kasvatus- ja opetusmenetelmiä kohtaan. Kasvattajan tulee äidin mielestä tuntea lapsi hyvin. Vanhemmat tuntevat hänet riittävän hyvin tehdäkseen koulunaloitusta koskevia päätöksiä. Vanhempien tulee lisäksi olla aktiivisia omaa lastaan kokevissa kysymyksissä, ja he ovat myös parhaita asiantuntijoita. Äidin ja viranomaisten näkemysten ja luotettavuuden ristiriita nousee esiin. Äiti korostaa vanhempien osaamista lasta koskevassa päätöksenteossa.

Äiti: (2. haastattelu) "Paljon on pitänyt olla apuna ja tukena ihan siinä koulun käynnissä, että ei olisi selvinnyt ilman minun ja miehenikin mutta enemmän se minun on jäänyt se opastus ja neuvonta. Se toinen vuosihan meni ihan pilalle sen opettajankin takia, mutta siinä saatiin se muutos, että hänellä oli toinen opettaja siitä neljännestä, viijennestä (.) kolmas, neljäs ja viijenteen puolikas (.) hän jäi eläkkeelle ja viime kevät meinas vähän, siinä oli sijainen (.) se oli hyvin vapaamielinen ja siellä kun sai tehdä mitä vaan ja sehän soppii pojille. – – No just nämä piirtämiset, että hän ei oo koskaan tykänny sillai varsinaisesti piirtää. Just niin kun ihmistä tai eläintä, että hän on väreillä aina. Että sillä on aina semmoinen pikkunen pelko, että minä en ossaa, piirrä sinä. – – Koulussa oon huomannu kanssa, että väreillä. Tuolla on yks ihana piirustus seinälläkin, joten se ihan vaistomaisesti tulee ja tykkää siitä. Että on ihan kehittynyt. Neljään vuoteen minä en semmosta konkreettista piirustusta nähnyt. – – No entäs koulusta? Koulusta vois sanoo, että just siihen keskittymiseen. Että tietysti se pitkäjänteisyys ei oo (.) että välillä johonkin leikkiin saattaa tunniksikin keskittyä. – – Semmoseen mikä on tämmöstä sammaa, esimerkiks legoilla se saattaa rakentaa ja leikkiä niillä sitten tunninkin. Yhtä ja sammaa niin pitkään. Koulussa sitten ei. Ei varmaan niin pitkään, että tuntia jotakin. – – Että johonkin kun jaksaa keskittyä, mutta sitten koulussa ei. – – Joo, niin (.) haluan siitä keskustella, jos vaan jotakin löytyy? – – Kun tiijän, että pystyy keskittymään, niin panee ihmettelemään, kun ei sitten koulussa. Niin, että ei saa sitä innostusta siellä. – – Syksypuolella oli sitä paljon, että ei hän jaksanu siellä, että hän seurasi sitä muitten tekemistä niin paljon siellä, että mitä muut tekee, että hän ei päässyt alkuun. Että siitä meillä oli hirvu iso ongelma."

Äiti: (jatkaa) "Mutta kun se O:n opettajakin sano siellä, että kyllä hän tulee ihan hyvin koulussa pärjäämään, että ei mittään vaikeuksia tule olemaan. Esikoulun opettaja oli ihan (.) mutta mä en nyt siihenkään ihan luota, koska se on vieras ihminen. – – Minun päätös joo (kouluvalmiustestit), ihan. Ei sitä ois laitettu tuolta. Psykologi kysy vielä, että minkä takia minä haluan, että oli ihan silleen, että miks. Vähän niin ku, että tämä on turhaa. Mutta minä sanoin, että ei oo. Juteltiin sitten siitä. Että vanhemmilla ei oo tietoo tästä, että tämmönen mahdollisuus on. Moni ei tiijä siitä. Ne luottaa vaan, että se tuolla hoijetaan kaikki ja (.) Mutta sitten taas toiset, jos toisille ehoitetaan, ne on ihan vastaan. Mutta pitäis sitä aatella sitä lasta (.) sitä on niin subjektiivinen sen oman lapsensa kanssa."

Josku: Taistelija-diskurssi näkyy voimakkaimmin toisen haastattelun kuluessa, kun Josku on ollut koulussa yhden vuoden. Josku ei ole koululykkäyslapsi, vaikka lykätystä on harkittu ja kouluvalmiustutkimukset tehty. Nyt haastateltaessa Joskun käydessä toista luokkaa koulukokemukset ovat negatiivisia ja äidin kasvatushuoli on voimakas. Äiti on aivan ahdistunut ja ottaa yhteyttä oma-aloitteisesti myös mi-

nuun tutkijana kertoakseen huoliaan. Joskun koulunkäynti oli alkanut sujua toisen luokan kuluessa heikommin. Koulusta oli otettu yhteyttä ongelmien vuoksi ja ehdotettu luokalle jättämistäkin. Äiti oli tilanteesta yllättynyt, huolissaan ja pahoillaankin, kun koulusta ei aikaisemmin informoitu kotia. Taistelija-diskurssi kohdistaa kritiikkinsä erityisesti tiedonkulun ongelmiin.

Äiti: (2. haastattelu) "Niin, ymmm (1) Ei, ei sieltä oo yhteyttä aikaisemmin otettu, sitä minä ihmettelinkin, että miten sitten nyt yks kaks ruvetaan ehottamaan, että opettaja sano, että hän niin kun joulun jälkeen on niin ruvennu kiinnittämään siihen huomiota, että tosiaan Joskulla on ollut nyt hiihtoa ja luistelua ja tämmöstä, että kai se on nyt sitten hidastanna niin paljon sitten sitä. – – Opettajan puheesta saa selvästi käsityksen, kun on nyt ruvennut kiinnittämään huomiota."

Yhteenveto: Taistelija-diskurssissa kertoja asemoi itsensä koulunaloituksen nykykäytäntöihin kriittisesti suhtautuvana ja käytäntöjä vastaan taistelevana sekä perheen oikeuksia sekä itsemääräämisoikeuksia perään kuuluttavana aktiivina. Samalla yhteiskunta normeineen eli "järjestelmä" viranomaisineen asemoidaan joustamattomaksi ja yksilön itsemääräämisoikeutta rajoittavaksi. "Oppositiossa"-asenteen avulla puhuja arvostelee henkilökohtaisesti viranomaisten käytäntöjä ja ammatillisuutta, muun muassa opetusmenetelmiä. Lisäksi arvostelu kohdistuu yleisesti byrokraattisiin ja joustamattomiin koulunaloituksen nykykäytäntöihin. "Oppositiossa"-minäkuva konkretisoituu nykykäytäntöihin kohdistuvana ammatti-ihmisten "syntilistana". Lapsen subjektipositio on byrokratiasta vapaa, ainutkertainen ja erilaisena kunnioitettava paremman huomisen lapsi. Taistelija-diskurssin funktiona on perheen valtaistuminen ja lapsen aseman parantaminen.

Tasapainoilija-diskurssi

Suhdetta viranomaisiin kuvaa vielä *tasapainoilija-diskurssi*. Siinä vanhemmat pyrkivät löytämään konsensuksen itsensä ja viranomaisten näkemysten välille eli kuullisuus ja taistelu siirtyvät taka-alalle. Viranomaisnäkemykselle etsitään ikään kuin selittäviä faktoja. Kumartaja-diskurssi ja taistelija-diskurssi lyövät kättä. Vanhemmat identifioivat itsensä sovittelijoiksi ja ymmärtäjiksi. Tasapainoilija-diskurssi on neuvotteleva. Lapsen identiteetti konstruoituu tasapainoilija-diskurssissa (tulevaksi) koululaiseksi. Osapuolilla on yhteinen intressi.

Säde: Tasapainoilija-diskurssi näkyy seuraavassa äidin kuvauksessa. Keskeistä tasapainoilija-diskurssissa on, että negatiivisina koettuja asioita pyritään ymmärtämään tai kuvataan keinoja selviytyä niistä. Tasapainoilija-diskurssissa olennaiseksi piirteeksi nouseekin asian tarkasteleminen myös toisen näkökulmasta. Kolmannen haastattelun kuvauksessa näkyy selkeästi myös äidin havahtuminen siihen, että viranomaiskasvattajakin on "tavallinen ihminen". Äidin kertomus kuvaa ammattikasvattajan roolin vaihtumista "tavan ihmiseksi", jolloin äiti koki olevansa viranomaiskasvattajan kanssa samassa asemassa ravintola-asiakkaana. Siinä näkyi konkreettisesti, millaisia identiteettejä me annamme toisille ihmisille eri konteksteissa; kun kontekstit vaihtuvat, myös identiteetit muuttuvat.

Äiti: (1. haastattelu) "Minusta se on niin kun semmonen yhteistyökysymys että kaikkia tahoja pittää kuunnella, lapsihan siinä kuviossa ei sillä tavalla oo, koska lapsi ei eihän esikoululainen os-

saa päättää minnekä kouluun mennä, että minusta ainakin oli hirveen hyvä opettaja esikoulun opettaja antaa rehellisen mielipitteen sitten ne testien tulokset ja vanhemmat niin kuin avoimin silmin ja avoimin mielin kuuntelee niitä eikä ota semmosta tiukkaa linjaa, että ei meillä voi tapahtua tämmöistä, että ne kun kuulee, niin minusta tuntuu, että jos vanhemmat yhtään ajattelee lastansa niin ne ossa tehdä piässäsä sen ratkasun eli lykkäävät sitä koulua jos se on tarpeen."

Tutkija: "Elikä tämmöinen tiimityö on sinusta tärkeä."

Äiti: "On totta kai, minä oon ainakin jokkaisen lapsen kohalla sen kokenut hyväksi."

Äiti: (2. haastattelu) "Koko ajan tuli huonoo palautetta. Ei oikein onnistunu se esikoulu. Niin sehän sano itekkii, muistelen ainakin, monena aamuna, että ei kehtaa lähteä, että ei jaksu. Niin, en tiijä eikö se oo kiinnostunutkaan."

Äiti: (jatkaa vielä) "Että olipa sitten liian villi tai ujo tai menipä sitten vaikka hyvin, niin sekkii tuotas sitten esille. Vaikka toisaalta sitten inhottavalta tuntuu sanna se, mutta minusta oli tosi hyvä sillai."

Äiti: (3. haastattelu) "Sitten jännä juttu sattuu, kun tosiaan käyvään ravintolassa ja minä tulin siellä vessasta ja katoin noin ja katoin uuvestaan niin se olikin entinen esikoulun opettaja. Siinä tavallaan tuli yllätys. Miten se voi täällä olla, että onhan se tavan ihminen."

Henkka: Samalla kun äiti tarkastelee kriittisesti viranomaisten toimintaa ja analysoi omia tunteitaan, hän pyrkii ymmärtämään viranomaisten käyttäytymistä. Hän pohtii tilannetta rajoittavia tekijöitä (aika), omia toimiaan ("syyllistin muita") ja viranomaisten toimia ("ei ne huomannu"). Hän reflektoi itseään ja sitä kontekstia, missä asiat tapahtuvat. Tasapainoilija-diskurssissa puhujan identiteetti on "konsensus"-identiteetti.

Äiti: (1. haastattelu) "Minä en niitä pohjamutia tiennyt, mistä juontaa juuresa, mutta tietysti sennii ymmärtää, että aika on rajallista ja ei ne ruppee mulle teorioita ja opetusta antamaan ja vetämään, että semmonen epätietoisuus jäi. Minä kyllä syyllistin muita ihmisiä. Kyllä tietysti ihteinkin, että kuinka huono kasvattaja minä oon. Ja ei ne varmaan niin kun huomannu, niin kun S:kaan, että minä olin kuin puulla päähän lyöty."

Yhteenveto: Tasapainoilija-diskurssissa puhuja reflektoi omaa ja toisten käyttäytymistä ja pyrkii ymmärtämään tapahtumia kontekstissaan eri osapuolten näkökulmasta. Diskurssin funktiona on konsensuksen saavuttaminen. Tasapainoilija-diskurssi on "toisaalta mutta toisaalta" -puhetta. Viranomaisnäkökulmaa ja perheen näkökulmaa pyritään sovittamaan.

8.2.2 Perhe ja vanhemmuus kontekstina: arkikasvattaja, kunniankantaja, traditionvaalija

Toinen haastattelujen kulttuurinen kehä on perhekonteksti. Rauhalan (mm. 1974; 1986, 1992) kuvaamin käsittein tilanteen komponenttina on perhe. Seuraavassa tarkastelenkin perhepuhetta, jonka juuret ovat omassa perheessä. Kulttuurisena kehänä on perhe. Perhekonteksti reaalistuu monina eri diskursseina. Puhe saa perhekeskeisen ja intiimin näkökulman. Perhekontekstissa reaalistuu *arkikasvattaja-diskurssi, kunniankantaja-diskurssi ja traditionvaalija-diskurssi*. Perhekontekstiin liittyvät diskurssit ovat usein varsin vahvasti latautuneet tunteilla. Perhekontekstin sisällä hegemonisina diskursseina ovat sekä defektidiskurssi että kompetenssidiskurssi.

Arkikasvattaja-diskurssi

Puhe lapsen kouluvalmiudesta sisältää myös puhetta omasta vanhemmuudesta ja erityisesti vanhemmuuden riittävydestä. Ensimmäiseksi diskurssiksi perhekontekstin viitekehyksessä nimesin arkikasvattaja-diskurssin. Arkikasvattaja-diskurssissa vanhemmat asemoivat itsensä ensisijaisesti isäksi ja äidiksi (vanhemmiksi) sekä koulunsa aloittavan lapsen ensisijaisesti omaksi lapsekseen ja perheenjäseneksi. Vanhemmuus on sidoksissa sosiaalisiin muutoksiin.

Vanhemmuutta kehitetään jatkuvasti tai sitä rakennetaan sosiaalisesti vastaukseksi sosiohistorialliseen tai taloudelliseen kehitykseen (Ambert 1994, 537–538). Alasen mukaan (1996, 19–20) vanhemmuuden näkeminen konstruktiona merkitsee sitä, että vanhemmuuksia luodaan, muutetaan, puretaan ja myös pyritään palauttamaan. Muutokset taloudellisessa ja sosiaalisessa kehityksessä asettavat vanhemmat uusien haasteiden eteen, ja toisaalta erilaiset yhteiskunnalliset rakenteet tuottavat erilaisia vanhemmuuden sosiaalisia määrittäjiä (Böök, 2001, 14). Samalla yhteiskunnalliset rakenteet luovat näkemyksiä lapsesta ja lapsen parhaasta. Ambertin (1994, 529) mukaan vanhemmuutta koskevaa keskustelua ei voida erottaa lapsuuden luonnetta koskevasta keskustelusta. Tämä seikka tulee esille tässäkin tutkimuksessa. Perhekontekstin diskursseissa vastataan erityisesti kysymykseen, miten kasvaton ja mitä merkityksiä siihen liittyy. Koska arkikasvattaja-diskurssissa puhutaan omasta vanhemmuudesta, perhekontekstin diskursseihin on myös latautunut paljon tunteita. Tunneskaala liikkuu ilosta ja onnesta epävarmuuteen ja ahdistukseen asti.

Arkikasvattaja-diskurssissa vanhemmat tekevät selvän eron viranomaisrooliin. Arkikasvattaja-diskurssi on puhetta perheestä, ja siinä vertaillaan perhettä ja viranomaisia. Vanhemmat kokevat oikeudekseen puolustaa lastaan ja esittää lapsensa asiat mahdollisimman myönteisessä valossa. Arkikasvattaja-diskurssissa ei tarvitse pyrkiä objektiivisuuteen tai totuuteen. On oikeus nähdä lapsensa maailman parhaana. Arkikasvattaja-diskurssia kuvaa yhteys perheeseen: toisaalta kasvatushuoli ja toisaalta kasvatusilo. Arkikasvattaja-diskurssilla vanhemmat puhuvat perheen suurista ja merkityksellisistä tapahtumista kuten lapsen syntymästä.

Missu: Isän puhetta hallitsee aluksi arkikasvattaja-diskurssi, joka muuttuu välillä kumartaja-diskurssiksi ja palaa takaisin arkikasvattaja-diskurssiin. Isän kertomuksessa on vahvasti esillä perheen tunnot sekä perheen yhteisöllisyys. Isä kuvaa omaa suhdettaan sekä lapsiinsa että myös oman äitiinsä. Perhe on mukana kerronnassa kolmen sukupolven välisenä suhteena. Alussa isä kertoo tytön syntymästä ja käyttää myös kumartaja-diskurssia muun muassa kertoen *”äänihuulista”* ja *”tähtämisestä”*. Sitten hän siirtyy arkikasvattaja-diskurssiin ja alkaa kertoa havaintojaan ennen kaikkea isänä.

Hän korostaa perheyhteyden kiinteyden merkitystä toteamalla, että *”ei perheen sisällä syntys erimielisyyksiä, se on niin ku ainut tuki.”* Hän käyttää ilmaisua *”velipojat”* sekä vertaa lapsia keskenään sisarusarjassa toteamalla *”yksikään näistä lapsista”*. Arkikasvattaja-diskurssi on sidoksissa perheen tunneilmapiiriin ja hegemonisiin diskursseihin: kompetenssidiskurssiin tai defektidiskurssiin. Edellisessä esimerkissä isän puhetta ohjaa selvästi kompetenssidiskurssi. Isä kertoo lapsen vahvuuksista ja kehityksestä ja puhuu samalla asioista isän tuntemusten kautta.

Isä puolustaa voimakkaasti lasta puutteista huolimatta, jolloin päällimmäiseksi jää myönteinen kuva lapsen kehityksestä. Vaikeudetkin on kuvattu myönteisessä sävyssä, vähätellen. Arkikasvattaja-diskurssi sisältää usein kompetenssidiskurssin, jossa keskeistä on uskon ja toivon perspektiivi kuten esimerkki osoittaa: *”Jos äitiinsä tulee, niin varmasti pärjää.”*

Arkikasvattaja-diskurssi sisältää tunteisiin vetoavia ilmaisuja kuten *”sirkeäsilmäinen”* ja *”topakka”* sekä heikkouksia lieventäviä sanoja kuten *”sillä lailla vähän vaikeuksia”*. Ne kuvaavat perheen sisäistä vuorovaikutusilmapiiriä hyvin. Isä asemoi itsensä ennen kaikkea perheyhteyden vaalijaksi ja lapsen puolustajaksi. Lisäksi mukana on vahvasti *”lapsesta on iloa”* -vanhemmuus.

Isä: (1. haastattelu) *”Sehän on pikkutyttö ja tuommonen hiljanen, sehän alako siitä, kun hän syntyi ja tuota ei tullu ääntä ja se oli silläkin tavalla hiljanen jo heti syntyessään, hänellä oli äänihuulien edessä semmonen kalvo ja oli niinku sillä lailla vähän vaikeuksia siinä syntymätilanteessa, piti tähyystää neljän päivän jälkeen jo ja sillä lailla ei ihan yhtä reippaasti tähän maailmaan tullut kuin velipojat. Mutta ykskään näistä muista lapsista ei oo virkistynyt niin voimakkaasti kun hän. Hän on kehittynyt hiroittävästi. On tullut semmonen sirkeäsilmäinen ja topakka tyttö, että siihen nähen milta se alku näytti, se oli vähän niin kuin unessa – Kehitys on ollut kaikkein voimakkainta Missun kohdalla.”*

Tutkija: *”Olisitko toivonut jotain tukea?”*

Isä: *”En minä oikeestaan muuta tukea toivo, kun että ei perheen sisällä syntys erimielisyyksiä, se on niin ku ainut tuki.”*

Tutkija: *”Niin.”*

Isä: (jatkaa) *”Jos vähänkään äitiinsä tulee, niin varmasti pärjää kansakoulun läpi, että tota, tai jos minuunkin tulee, niin kyllä koulut on pärjätty läpi, että eihän sitä tietysti tiijä, että mihin tulee, mutta on se nyt niin ku kohtuuttoman aikaisin (voittaa erityiskouluratkaisuun). – Minun äitini ei oo paljon kouluja käyny, mutta sillä on kaikki lapset, sillä on käyny paljon, mutta sillä oli selvät mielipiteet kanssa, sanoi selvästi ja auttoi minua ja sanoi, että hän ei antas.”*

Katjuska: Arkikasvattaja-diskurssissa halutaan puhua lapsesta muussakin kuin koulunsa aloittavan viitekehyksessä, osana perhettä. Arkikasvattaja-diskurssi kertoo perheen omista kokemuksista kuten perheenjäsenten välisistä suhteista. Isoisko opettaa ja ohjaa pienempää siskoa. Samalla vedotaan esimerkilliseen kasvatukseen, joka tulee hyvästä mallista perheessä. Sisarusten lämpimät suhteet ovat vanhemmuuden ilo. Arkikasvattaja-diskurssissa vanhemmat kuvaavat muun muassa lapsen syntymää. Lapsen syntymä on tyypillisesti vanhempien merkityksellistämää, suuri kokemus. Se on muisto, johon on kiva palata. Siitä vanhemmat kertovat mielellään. Tässä vanhemmat asemoivat itsensä ja lapsensa oman perheen sisäisyyttä kokeviksi ja sen jäsenyydestä nauttiviksi perheenjäseniksi. Mukana on vahvasti *”lapsesta on iloa”* -vanhemmuus.

Äiti: (2. haastattelu) *”Sisko on ollut hirveen hyvänä esimerkkinä. Opettaa pikkusiskoa.”*

Äiti: (2. haastattelu) *”Kun vortoo Helin syntymään, niin siellähän käytiin monta kertoo...”*

Isä: (jatkaa edelliseen) *”Se oli niin kun laiskempi käynnistymään (.) sinähän kävit kolome kertoo... Polttoja oli. Ja sitten myö mänttiin, niin ei tullutkaan.”*

Äiti: (jatkaa) *”Kummittelija Katjuska oli, että tulleeke hän vai eikö tule maailmaan. Helillä oli laskettu aika toukokuun seitsemäs ja tyttö tuli silloin, tällä oli 13. joulukuuta mutta tuli kymmenes. Kättilö sano, että otetaan vastaan vaan, tämä on niin valamis tyttö.”*

Säde: Alussa äiti kertoi lähinnä Säteen kouluroolista, mutta kun hän vaihtoi näkökulman perheeseen ja arkikasvattaja-diskurssiin, niin samalla puhe sai kompetenssidiskurssin luonteen. Hän toteaa toiveikkaasti Säteen olevan kotona tosi reipas.

Äiti katselee lastaan uudesta näkökulmasta. Vaikka äiti myöntää lapsella olevan huonojakin päiviä, niin samalla hän uskoo niiden olevan vain ohimeneviä. Puheessa on toivon perspektiivi.

Äiti: (1. haastattelu) "Mutta näin kotioloissa tosi reipas. Että toki sillä on huonoja päiviä nyten vielä kotona, mutta parempi tämä toinen vuosi on ollut esikoulussakin."

Sampo: Kun äiti alkaa kuvailla lasta "omin sanoin", niin puhe vaihtuu kompetenssidiskurssiin. Äiti alkaa kuvata lasta äitinä ja samalla puhe on arkikasvattaja-diskurssissa. Arkikasvattaja-diskurssi sisältää myönteisiä kuvauksia lapsesta ennen kaikkea perhetapahtumissa. Äiti viittaa myös lapsen syntymään. Syntymästä puhuminen on tyypillisesti viittaus elämän tärkeimpiin asioihin ja mieluisiin muistoihin. Lapsen vahvuudet painottuvat, ja äiti asemoi itsensä perheenäidiksi. Arkikasvattaja-diskurssin keskeisenä tehtävänä on tuoda esiin perheen näkökulma, jolloin lapsen koulunaloituksesta puhutaan isän ja äidin positiossa.

Tutkija: "Kuvaile lastasi vapaasti omin sanoin."

Äiti: (1. haastattelu) "Sillä tavalla on hyvin seurallinen, on ystäviä ja kavereita, ja siitä tykkään kyllä. – – Että silleen, oli kymmenen pisteen lapsi syntyissään, sillä tavalla että niin kuin saanut semmosiakin etuja."

Risto: Äidin kerrontaan sisältyy monta erilaista diskurssia: kunniankantaja-, traditionvaalija-, arkikasvattaja-, huolestuja- ja ihmisyydenpuolustaja-diskurssit. Diskurssit ovat kerroksellisia. Ne kantavat yhtä aikaa monia merkityksiä. Kerronnan taustalla on vahvasti äitiyden myytti. Äidin perhepuheessa on implisiittisesti mukana kysymys: olenko oikea äiti, koska olen adoptioäiti? Hän sivuaa äitimyyttiä, johon liittyy uskomus, että jokaisen naisen tehtävä on synnyttää (mm. Böök 2001, 15–16; Howe 1989, 45–46). Äiti pitää tärkeänä perhesuhteiden kuvaamisesta äitiyden traditionaalista näkökulmasta ja siksi pitää olennaisena kertoa ensiksi, että lapsi on adoptiolapsi.

Äiti: (1. haastattelu) "No Ristohan on meillä adoptiolapsi, tullut vuoden ja kahden kuukauden ikäisenä."

Äiti: (1. haastattelu) "Ristohan hän tuota aika vilkas, mutta sitten hyvin herkkä ja semmonen tunteellinen lapsi."

Henkka: Äiti kuvailee lastaan vanhempana ja asemoi itsensä pienen lapsen hoitajaksi ja äidiksi. Puhe on äidin myönteistä muistelua.

Äiti: (1. haastattelu) "Ajatellaan sitä, kun kotona olin hoitamassa (.) sehän oli hirveen rauhallinen ja helppo lapsi, vauvana."

Samu: Äiti tarkastelee asioita oman perheensä näkökulmasta vanhempana ja äitinä, jolloin diskurssi on arkikasvattaja-diskurssi. Se näkyy omaa lasta koskevassa kuvauksessa. Äiti asemoi itsensä äidiksi, joka tuntee lapsen kehityksen.

Äiti: "Se on se oma vauhti ollut kehityksessä – – Että se on varmaan se tietynlainen lempeys. Minusta sekin on semmonen hyöä piirre (.) poikasakissakin, että (.) on semmonen, joka osaa olla joustava (.) ja (.) että mikään pomotyyppi hän ei siellä ryhmässä varmasti ole (.) vaan on semmonen jollain lailla myötäilijä varmasti."

Pete: Äiti kuvaa lastaan vahvasti arkikasvattaja-diskurssin kautta, jolloin näkökulman painopiste on äiti-lapsisuhteessa. Kerronnassa painottuvat lapsen vahvat puolet ja vanhemman kasvatustietoisuus. Puhe on vahvaa kasvattajapuhetta. Kerrontaa hallitsee kompetenssidiskurssi. Lapsi identifioituu osaavaksi lapseksi, vaikka kerronta sisältää implisiittisesti viitteitä lapsen heikkouksistakin (*"että rauhoittuu", "saa purkaa"*). Arkikasvattaja-puhe sisältää puhetta myös omasta kasvattajuudesta. Äiti haluaa osoittaa olevansa hyvä kasvattaja. Se näkyy muun muassa yksityiskohtaisissa viittauksissa, mitä hän lapselle vanhempana tarjoaa, kuten lukeminen ja monipuolinen toiminta. Äiti osoittaa seuraavansa tarkasti, mitä lapsi tekee, miten toimii ja mistä pitää. Vahvuuksien tukeminen, kannustaminen ja lapsen valintojen tukeminen ovat äidin kuvaamia kasvatukseenkeinoja. Kaverien merkitystä äiti myös painottaa. Toivon perspektiivi on vahvasti esillä. Samalla, kun äiti kuvaa lapsen kasvatuksessa tärkeinä pitämiään asioita, hän asemoi itsensä hyväksi kasvattajaksi.

Äiti: (1. haastattelu) "No minusta hän on sellanen iloinen ja seurallinen, enempi ulospäin suuntautunut ja tulee minusta juttuun toisten kanssa, että on kavereita, eikä tykkää yksin leikkiä. Kyllä välillä leikkii, mutta sillai tykkää, että kyllä kavereitakin pitää olla. -- Et aina on ollu, ja tuolla esikoulussakin oli varsin suosittu. -- Että toisetkin pyys aina häntä kaverikseen. Sano tämä opettaja, että aina on jono siellä ulko-ovella, että kenen kanssa Pete on. Onneksi ei oo, että ei oo, hiljanen, että hyvin tommonen puhelias laps, ja mielikuvoitus on toinen semmonen. -- Aika paljon on luettukin, että hän tietääkin, sanavarasto on hyvää, että minun mielestä on tuossa puhutussa äidinkielessä hyvää. -- Oppi hirmu aikasin puhumaan, et parivuotiaana jo ihan kaikki ärrät ja ässätkin tuli, ja hyvin puhu silloin jo, että kaikki asiat pysty selvittämään. -- Mä muistan sen, kun oli hoijossakin, niin oli aika helppo sielläkin, että hyvin osas kaikki asiat."

Arkikasvattaja-diskurssia kuvaa myös vahvasti kasvatushuoli (Värri 1997), jota kuvaan seuraavaksi. Kasvatushuoli näkyy kasvattajan epävarmuutena, huolestumisena, ahdistuneisuutena ja tarpeena todistella omaa hyvyttään kasvattajana. Puhujan identiteettinä on ennen kaikkea kysyjänä oleminen, ja sitä värittää sekä epätoivo että toivo. Sille on leimallista myös kasvattajan väsymisen kuvaus.

Jansku: Janskun perheen puheessa nousee vahvasti esille vanhemmuuden vaikeus. Vanhemmuus on epätoivoa ja kasvatushuolta. Seuraava näyte kertoo perheen jäsenten (sisarusten) suhteista toisiinsa. Kerrontaa sävyttää sisarusten välinen ristiriita ja vaikeudet, joista äiti on huolissaan. Huolen kuvaus jatkuu vanhempien kertoessa koulunaloitusratkaisun syntymisestä. Esillä on vahvasti kysymys, oliko koululyykkäyratkaisu oikea.

Äiti: (1. haastattelu) "Ei oo oikein poikakaveria. Tämä alueena on silleen huono asuma-alue lasten kannalta, ei oo tässä (1) tässä pihakin puuttuu ja jonkin matkan päässä on kaupungin leikkikenttä."

Äiti: "Ihan silloin keväällä Janskulta kysyttiin, että haluaisitko mennä vielä esikouluun, niin Jansku oli sitä mieltä, että haluaa esikouluun. Niin, olihan siinä sitten semmonen vaihe, paha vaihe oli. Se oli ennen koulun alkua, rupes sanomaankin, että hän haluaakin kouluun. Se oli semmonen jäynä. Ja minun piti ottaa sitten yhteyttä psykologiinkin, että miten on. Sitten siinä oli mukana Janskukin."

Isä: "Että eiköhän kumminkin panna kouluun."

Äiti: "Kun oli toiset sitä mieltä. Siinä sitten tuntu, että onko väärässä itse. Toiset on?"

Isä: "Se ite rupes sanomaan ja haluamaan."

Mara: Arkikasvattaja-diskurssin huoli reaalistuu äidin kerronnassa, kun hän puhuu Marasta perheenjäsenenä ja suhteessa muihin perheen lapsiin.

Äiti: (1. haastattelu) "Kyllä, kyllä se oli, kun minä vertasin näihin muihin lapsiin, että Mara on erilaisempi kuin esimerkiksi Kirsikka ja Pete."

Säde: Säteen perheen haastattelussa vanhemmuuden tärkein näkökulma on kasvatusthuoli.

Äiti: (1. haastattelu) "Mutta ensimmäinen vuosi esikoulussa oli tosi huono. Ja meni aika huonosti täällä kotonakin Säteen kans. – Jopa niin kun aggressiivinen oli ihan. Kotona sillai. Ihan raivonpurkauksia suoraan sanoen."

Tintti: Tintin äidin kerrontaa hallitsee vanhemmuuden epävarmuus. Suhde omaan kasvattajuuteen on epävarma ja ohut. Kasvattajuus on alistettu viranomaispäätösten varaan. Oma tietoa ja tahtoa on, mutta se on epävarmaa. Äitiyden kokemuk- sia äiti purkaa omien lapsuuskokemustensa ja muistojensa varassa. Keskiöön nou- see äidin kysymys, onko hän hyvä kasvattaja.

Äiti: (1. haastattelu) "Minä kato oon ite erityiskoulussa ollut, että minä oon ollut ite, oon kaheksanvuotiaana lähtenyt. Mullekin muistaakseni tekivät niitä tutkimuksia tuolla sosiaalihuol- lossa. Ja niitä sitten en osannut tehdä ja jouvuin sinne (erityis)kouluun. – enkä olisi ehkä pär- jännytkään."

Sampo: Kasvattajan huoli reaalistuu, kun äiti pohtii ansiotyössä käymisen vaiku- tusta äitinäoloonsa. Ansioäidin ja perheenäidin roolin yhdistäminen ei ole ongel- matonta.

Äiti: (1. haastattelu) "Syyllisti minut täysin kun, kun äiti hänet aina jättää."

Samu: Koululykkäyksen tarpeellisuutta pohtiessaan äiti puhuu huolestujan puheta. Tässä äiti on vastausta etsivä kyselijä. Hän hakee ajatusten jakajaa ja neuvon antajaa.

Äiti: (1. haastattelu) "Että meilläkin on tosiaan ensimmäinen koululainen perheessä, niin ainut vertailukohta sinne taaksepäin on oma koulu-aika, mitä se on ollut. Että aika pitkä väli-aika tässä nyt tullee. Että sitä ei tiennyt, mitä se esikoulu-aika on tarkalleen ja näin (.) että monesti on miet- tinyt jälestä päin (.) että Samu olisi yhtä lailla selvinnyt, että nyt kun nähnyt sitä ryhmää ja enempi tutustunut siihen, että en tiijä, oisko tullu hankaluuksia sitten. Minulla kyllä on vahva kokemus sieltä omasta lapsuudesta ja mullahan tuli matematiikassa hankaluuksia silloin alussa että minulla oli jotain tukiopetusta kesälläkin (.) se oli semmonen hirveen vahva (.) minä olin ol- lut luokan pienin ja nuorin (.) minä aina muistin hyvin vahvasti sen ja ajattelin, että minun lap- si ei ainakaan tuu olemaan pienin ja nuorin välttämättä. Että siinä oli vähän semmonen negatiivinen leima. – Et jotenkin oli vahva ajatus, että jos liian aikaisin laittaa niin se jossain vaihees- sa saattaa sitten kostautua."

Josku: Vanhempana olemisen vaikeus heijastuu Joskun äidin kerronnassa. Äiti pohtii asioita Joskun näkökulmasta, asettuu Joskun asemaan ja kertoo myös omista tuntemuksistaan äitinä. Samalla esillä on hyvin myös raatorealistinen ja tunteiden kirjoja kuvaava näkökulma. Keskeisenä äidin kerronnassa on huoli lapsen pärjää- misestä. Äiti pyrkii löytämään hyviä perusteluja ratkaisulleen äitinä ja vetoaa in-

himillisiin tekijöihin myös Joskun näkökulmasta. Tässä näytteessä äiti asemoi itsensä epävarmaksi, kyseleväksi ja apua etsiväksi vanhemmaksi, mutta myös empaattiseksi äidiksi. Lapsi asemoituu ennen kaikkea huolen aiheuttajaksi.

*Äiti: (1. haastattelu) "Niin (.) ja Josku itekin oli sitä mieltä että ei halua toista vuotta esikoulua käydä (.) siinä voi tulla tämä, jos joutuu toisen kerran esikouluun (.) se lapsi kokee siinä vähän (1) -- Minulle tuli ihan vähän ennen koulua semmonen hässäkkä, eli laitanko minä kun, Joona alako sitten, että en minä kuiteskaan ehkä halua sinne kouluun lähteä (1) minullekin tuli sitten ihan kamala tunne, että voi kamala, että voinko minä laittaa ja minä soitin vielä sitten H:lle (psykologi) (.) soitin (.) ja sitten ihan noita muitakin henkilöitä tai semmosta tukkee, että laita vaan nyt Josku kouluun, että kyllä se siitä ja sitten lähettävät sieltä takasin jos ei selviä."
 Äiti: (jatkaa) "No, omilta siskoiltani ja sitten perhepäivähoidon ohjaajalta, että kyllä hänen mukaani ja ehotti että kyllä Joona on niin virkeä poika, että. -- ja kyllä täältä tietenkin noilta esikoulun opettajiltakin olisin kaivannut enemmän, sieltäkin päin olisivat voineet sitä tukea antaa. -- Minä aattelin, että selviääkö Joona sitten luokalta toiselle (.) että sitä minä rupesin aattelemaan. -- Minä oon aatellut kaikkia näitä hyviä puolia, että Joskunkin kannalta, että on kiva kun on tullut lähettyä ja sitten on mennyt hyvin ja miten oisi kurja ollut esikoulussakin, kun sinne oli kauheen pitkä matka ja Josku koki hankalan tuntuksena matkankin."*

Yhteenveto: Arkikasvattaja-diskurssi asemoi vanhemmat ensisijaisesti isäksi ja äidiksi, jotka eivät aseta ehtoja lapsensa hyväksymiselle. Diskurssin tunnuspiirteinä on sellainen perheen arjen kuvaus, johon sisältyy osaamista ja selviytymistä mutta myös vaikeuksia ja epätoivoa. Ensiksi tulee esiin kuva lasta suojelevasta ja vaikeudet voittavasta vanhemmuudesta. Vanhemmuuteen kuuluu olla lapsen puolella. Arkikasvattaja-diskurssin vanhemman ei tarvitse olla puolueeton tarkkailija vaan "maailman parhaan lapsen" puolustaja. Toiseksi syntyy kuva perheen sisäisestä yhtenäisyydestä, perheen yhteisöllisyydestä ja intimitetistä. Lapset ovat diskurssissa identiteetiltään ensisijaisesti "lapsesta on iloa" -lapsia. Kolmanneksi olennaista on vahva kasvatuksen arjessa syntyvä kasvattajan osaaminen. Se sisältää myös rajojen asettajan, luonnollisen auktoriteetin ja mallikasvattajankin minäkuvan. Neljänneksi syntyy kuva huolissaan olevasta ja epäröivästä vanhemmasta. Kasvattaja kyselee, onko hän riittävän hyvä kasvattaja. Riittävän hyvää kasvattajuutta täytyy myös todistella. Puhetta sävyttää toisaalta epävarmuus omasta kasvattajuudesta ja halu osoittaa olevansa siinä riittävän hyvä. Hyvän kasvattajan todistelu johtaa jopa marttyyriuden tavoitteluun. Vanhempien identiteetti on tuolloin ennen kaikkea etsijä ja kasvattajuutensa todistelijä. Lapsen subjektipositio on ensisijaisesti perheenjäsen. Arkikasvattaja-diskurssissa vanhemmat puhuvat auki kasvattajuutensa ydintä.

Vanhempien kasvatustuntijuus

Vanhemmat mieltävät usein oman kasvattajuutensa toissijaiseksi institutionaaliseen kasvattajuuteen verrattuna. Olen analysoinut vanhempien kasvattajuutta haastattelupuheesta. Arkikasvattaja-diskurssi on kuvausta myös vanhempien kasvattamisen asiantuntijuudesta. Asiantuntijuuteen liittyy mielikuvissa vahvasti vallankäyttö ja valta-asema. Kirjonen (1997, 11) pohtii, onko asiantuntijuus itse asiassa muuta kuin vallankäyttöä ja joissakin tapauksissa myös tiedon tuottaman vallan väärinkäyttöä. Perinteisesti asiantuntijuus on liitetty viranomaisiin. Viranomaiset on mielletty asiantuntijoiksi myös kasvatuksen alueella. Kuitenkin yhä enemmän

on alettu vaatia vanhempien tasavertaista huomioon ottamista kasvatusyhteistyössä (mm. Välimäki 2002).

Vanhempien asemaa perhelähtöisessä työssä sopivat kuvaamaan käsitteet kumppanuus (partnership) ja valtaistuminen (empowerment) (Määttä 1999, 99). Kasvatuskumppanuuteen liittyy ajatus, että kasvatustalko edellyttää molempien osapuolien asiantuntijuuden hyväksymistä ja yhteistyö perustuu yhteisen intressin eli lapsen kasvun edistämiseen. Eräsaari (1997, 62–72) määrittelee asiantuntijuuden ytimen ”tietoamiseksi”, joka on intellektuaalista toimintaa ja enemmän vuorovaikutteista kuin autoritaarista ja enemmän kommunikatiivista kuin sanelevaa. Asiantuntijuudella tarkoitan tässä kaikkea sitä tietämystä, osaamista ja kokemusmaailmaa, jonka avulla vanhemmat selvittävät kasvatusvastuunsa.

Värin (2000, 130) mukaan vastuu onkin kasvatuksen ydin. Aikamme kasvatusta on moitittu itseymmärryksen hämartyimisestä ja neuvottomuudesta, mikä näkyy kasvatusvastuun ja auktoriteetin hämartyimisessä tai jopa häviämisessä (mm. Ojakangas 1997; Värri 2000). Valtaistumisen käsite sisältää ajatuksen perheen itsemääräämisoikeudesta eli oikeudesta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Olen analysoinut vanhempien puheesta heidän kasvattajaosaamisensa. Seuraavaksi tarkastelenkin vanhempien asiantuntijuutta oman lapsensa kasvattajana.

Vanhempien antamat selonteot (accounts) (Suoninen 1999, 20) omasta lapsestaan ovat oman aikansa käsityksiä ja kokemuksia heijastelevaa lapsipuhetta ja yhtä aikaa myös vanhemmuuspuhetta (Ambert 1994, 537–538; Berger & Luckmann 1994, 62; Böök 2001, 14). Omaa lasta koskevissa kuvauksissa näkyy hallitsevasti kompetenssidiskurssi. Kompetenssidiskurssi tuo esiin lapsen vahvuuksia ja samalla pyrkii minimoimaan heikkouksia, jotta päälimmäiseksi jäisi kuva lapsen mahdollisuuksista. Kompetenssidiskurssia hallitsee toivon perspektiivi ja kasvatususko. Kun lapsen kuvausta hallitsee kompetenssidiskurssi, lapsen vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin viitataan ja palataan toistuvasti haastattelun kuluessa. Se kertoo kulttuurisesta ketjusta, johon kuuluu vanhempien halu suojella omaa lastaan ja haluta hänelle hyvää. Vanhemman oikeus on nähdä lapsensa myös maailman parhaana.

Arkikasvattaja-diskurssin kautta vanhemmat puhuvat julki perheen sisäisimmät asiansa ja kasvatushuolensa (Värri 2000). Kunniankanta-diskurssi sitoo kasvatuksen sukupolvien kasvatustraditioon. Traditionvaalija-diskurssissa puhuvat nainen ja mies, tyttö ja poika. (Mm. Bjönberg 1992, 17; Böök 2001, 15–16; Howe 1989, 45–46; Huttunen 1998). Ihmisyydenpuolustaja-diskurssi kertoo inhimillisestä hyvästä ja pahasta sekä lapsuudesta. Ihmisyydenpuolustaja-diskurssia sävyttää humanistis-individualistinen kulttuurinen konteksti (Korhonen 2001, 38).

Vanhemmat luovat kerronnassaan omat lapsikuvansa ja omat vanhemmuuden kuvansa. Ihmisen kokonaisuus, ihmisen ontologiset perusmuodot – kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus (Rauhala 1986; 1992) – ovat mukana noissa kuvissa. Vanhempien asiantuntijuus reaalistuu ennen kaikkea situationaalisuuden kuvaamisessa. Situaatio on sitä, mihin ihminen on suhteessa, ja situationaalisuudella ihmisen olemassaolon muotona tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti (Rauhala 1986, 33). Kasvatuksen kentässä puhutaan pikemmin kontekstuaalisuudesta.

Vanhempien puheessa ovat koko ajan läsnä situaation komponentit: konkreettiset ja ideaaliset komponentit. Konkreettisilla komponenteilla tarkoitetaan Rauhalan (1986, 33–34) mukaan muun muassa kotien ulkonaisia puitteita, yhteiskunnan ja kulttuurin muodosteita, luontoa kaikissa fyysisissä suhteissaan, kaikkia reaalisia inhimillisen kanssakäymisen muotoja, ravinteita ja maantieteellisiä ja ilmastollisia oloja. Ideaalisia komponentteja ovat arvot ja normit, henkisen ilmapiirin muodot, ihmissuhteet koettuina sisältöinä, taide yleensä, samoin luonto siinä mielessä kuin se koetaan. Puhuttaessa situaation komponenteista spesifioimatta niitä käytetään termiä faktisuus. Faktisuus on siten yleisnimi kaikille situaation komponenttien reaalisisällöille, joita ei haluta tai voida yksityiskohtaisesti luetella. Kun jokin komponentti kuuluu ihmisen situaatioon, se myös määrää eriasteisesti sitä, mitä ihminen kehollisuudessaan tai tajunnallisuudessaan on. Situaation komponentin vaikutussuhde on siten välttämättömyyssuhde.

Tätä välttämättömyyssuhdetta vanhemmat kertomuksissaan avaavat. Samalla vanhemmat luovat kuvaa myös omasta vanhemmuudestaan. Vanhempien luoma lapsikuva syntyy vanhempien *kasvatustiedon*, *kasvatustunteen*, *kasvatususkon* ja *intuitionkin* varassa (myös Rauhala 1974, 73; Hirsjärvi 1980, 19–21, 36). Se muodostaa vanhempien kasvatustietämisen. Kasvatustietämiseen sisältyvät lasta ja vanhemmuutta koskevat kuvat. Vanhempien asiantuntemus lapsensa kuvaajana on hämmästyttävän tarkkaa. Vanhempien luoma kuva lapsestaan on erilainen, täydellisempi, yksityiskohtaisempi ja analyttisempi kuin viranomaiskuva, koska se sisältää ekokulttuurisen ympäristön kuvauksen (mm. Gallimore, Weisner, Bernheimer, Guthrie & Nihira, 1993; Määttä 1999, 78–83) lapsen lähimmästä kontekstista, jota viranomaiset eivät pysty tuntemaan. Se voidaan saavuttaa vanhempien kasvatustietämisen avulla. Kuva muotoutuu pääsääntöisesti kompetenssidiskurssissa, johon sisältyy toivo lapsen paremmasta huomisesta.

Kaikki nämä asiantuntemuksen muodot reaalistuvat haastatteluissa. Vanhemmuuden kasvatustietäminen on prosessuaalista ja siten luonteeltaan dynaamista (Alanen 1996, 19–20; Ambert 1994, 537–538; Böök 2001, 14). Vanhemmat konstruoivat näin sekä kasvatustietoa, kasvatustunnetta että kasvatususkoa niissä tilanteissa, joissa he ovat ja joista he kertovat. Usein vanhemmat viittaavat myös intuition ("*äidinvaiston*") olemassaoloon. Kasvatustietämisestä voidaan puhua silloin, kun vanhemmat pystyvät yhdistämään heillä olevan kasvatustiedon, -tunteen, -uskon ja intuition sekä käyttämään sitä hyväksi kasvatuksessaan.

Kasvatustieto on faktuaalista. Asiaperusta eli faktisuuden valikoituminen situaatioon on kaiken kokemista koskevan tutkimuksen lähtökohta (Rauhala 1986, 34). Vanhemmat viittaavat kasvatustietämisestä useilla eri tavoilla. Kasvatustieto myös syntyy perheiden kokemuksissa monella eri tavalla. Keskeisenä lapsen koulunaloitusta koskevana kasvatustietämisestä syntyminen lähteenä ovat keskustelut viranomaiskasvattajien kanssa. Situaation komponenttina ovat viranomaiset. Tämmäntyyppinen kasvatustieto reaalistui näkyvästi sekä viranomaiskuuliaisien että viranomaiskriittisten diskurssin kautta. Se näkyi ennen kaikkea siinä kielessä, jota vanhemmat käyttivät puhuessaan lapsesta ja lapsen asioista. Kieli sisälsi runsaasti tyyppillistä viranomaisilta opittua käsitteistöä. Luonnollisesti siitä tuli osa vanhempien tietopääomaa. Suhde viranomaisiin lisäsi näin tietoa lapsesta. Esimerkkinä

tällaisesta viranomaisten kanssa yhteistyössä syntyneestä tiedosta on seuraava kuvaus:

" – – tommonen pitkäjännitteisyys, että sais enemmän tämmöstä keskittymiskykyä, mutta että sais sen asian aina ulos, mitä aattelee. Ja tuollai, pystys hahmottamaan asiat paremmin. – – No eikös se se motorinen kehitys ollu vähän, vai mitenkä se oli? Oli, kädentaidot tais olla kans. Kädentaito on, että se ei aina onnistu se kuva, joka pitäs piirtää." (Katjuska 1)

Myös toisessa esimerkissä kerrotaan, miten keskustelut viranomaisten kanssa pakottivat hankkimaan lisää tietoa:

"Se rupesi sitten kehittymään, mutta minulle oli ihan outoja juttuja siinä vaiheessa. – – Yyk (.) no yksi sana, mikä minua jäi kangertamaan (.) minä oon tuon oman koulutuksen aikana selevittänyt ja selevisi viime viikolla vai toissa viikolla (.) yksi sana, mitä minä mietin vuojen, että miten se lapsi voijaan tuomita (.) semmonen sana kuin heikkolahjainen. Siinä lukkee psykologin lausunnossa, niin kun oliko matemaattisesti heikkolahjainen. Mutta mulle on nyt niin kun selevinnny, mitä se pittää sisällään se sana heikkolahjainen (.) että se on niin kun kehityksen viivästymä." (Henkka 1)

Vanhemmat myös toivoivat saavansa lisää tietoa viranomaisten asiantuntijuuden kautta. Muun muassa seuraavassa esimerkissä se näkyy:

" – – Lapsen kanssa kun ollaan, ehkä enempi pitäisi varata aikaa. – – Niin enempi sais olla kyllä (.) sieltä puolen (tietoa) (.) se on vain se tilanne siinä (.) se hetki että tullaan." (Henkka 1)

Kasvatustieto karttuu luonnollisesti perheen omassa päivittäisessä toiminnassa. Sitä käsitellään seuraavaksi.

Vanhempien kasvatustietoa on myös lapsen *kasvu- ja kehityshistoriaan* liittyvä tieto. Sitähän ei muilla ole. Erityisesti arkikasvattaja-diskurssi välittää sitä tietoa. Seuraava esimerkki kertoo vanhempana vuosien kuluessa kertyneestä lasta koskevasta tiedosta:

"No tuota tuota kaikkiaan sieltä pienestä asti (.) Samu on semmoinen rauhallinen lapsi. – – niin kyllähän minä kun oon jälestä miettin (.) niin aika jälessä se loppujen lopuksi on kulkenutkin (.) kyllä minä muistan, kun minä jännitinkin puolivuotisneuvolata, että tarttuuko lääkäri siihen, että Samu hyvin verkkasesti kääntyi mahalleen." (Samu 1)

Kasvu- ja kehityshistoriaan liittyvä tieto koskee muun muassa lapsen terveyttä ("on ollut aina hyvin terve", Pete 1), ruokailutottumuksia ("huono ruokahalu", "nirso", Jasku 1), psykosomaattisia oireita ("no päänsärkyjä kyllä on ollut aika lailla", Jonsku 3) ja koko elämänkaaren kehitysrytmiiä ("verkkasesti kääntyi mahalleen", Sa 1). Psykosomaattiset oireet (päänsärky, huono ruokahalu, vatsakipu) olivat vanhempien kertomusten mukaan näillä lapsilla melko tyypillisiä.

"No ei muuta kuin tuota allergiaa jonkun verran, mutta ei mittää vakava (.) no päänsärkyjä kyllä on ollut aika lailla (.) niitä kyllä aika usein on valittanut varsinkin pitempinä päivinä" (Josku 3)

Arkikasvattaja-diskurssi kertoo myös yllättävänkin tarkasta lapsen persoonan tuntemisesta. *Persoonallisuuden tunteminen* tarkoittaa muun muassa temperamentin, ympäristön, lapsen kykyjen (vahvuuksien ja tuen tarpeen), intressialueiden ja harrastusten sekä oppimisen tavan tuntemista. Lasten persoonallisuuden kuvauksia

käsitellään tekstissä vielä tarkemmin. *Lapsen käyttäytymis- ja toimintatapatieto* on yhteydessä temperamenttiin. Se kertoo niin lapsen tyylistä oppia, oppimisen strategioista kuin toverisuhteistakin.

"No, nyt voisi käyttää sitä sananlaskua, että 'Ennen mies muasa myöpi, ennen kun sanasa syöpi.' – Se on se kun sanotaan, kun tulloo erimielisyyksiä koulussa esimerkiksi kaverien kanssa niin ennen kun ruppee nukkumaan niin varmasti soittaa, jos ei oo siellä sopinut ja kaikki asiat pittää olla selevänä sille päivälle ja jos jotakin on luvannut, niin varmasti pittää." (Risto 3)

Peten äiti kertoo poikansa laskemisstrategioista seuraavasti:

"Niin kummallisella tyylillä kyllä laskoo, saa oikean vastauksen, mutta ei millään perinteisellä kaavalla vaan hän niin kuin täältä näin (.) ja sitten sanoo vastauksen, kun sanon, että miten sinä laskit tuon, niin kun selittää, minä en tajuu sitä ollenkaan, mutta ihan oikein ja kun ruppeen miettimään, niin kyllä sen voi laskee niinkin." (Pete 3)

Nykyään opetuksessa pitää ottaa huomioon lasten erilaiset oppimistyyli (mm. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004), ja voidaan olettaa, että siihen liittyvä vanhemmilta saatava tieto olisi tarpeellista esimerkiksi lapsen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laadinnassa. Jokainen vanhempi kykeni kertomaan keskeisen luonnekuvauksen lapsestaan ja kuvauksen siitä, miten lapsi tekee ja toimii. Vain kuvauksen laajuudessa oli eroa, samoin tavassa kertoa. Toisten vanhempien kuvaus oli enemmän kompetenssi kieltä kuin toisten.

Vanhempien kuvaukset lapsestaan ovat haastattelukatkelmina liitteessä numero 7. Tässä on lyhyet esimerkit vanhempien esittämistä omaa lastaan koskevista kuvauksista:

"Semmonen kiltti tyttö (.) mielellään leikkii kavereiden kanssa että yksinään ja se on hyvin sopeutuvainen – – semmonen valoisa luonne. (Missu 1)

"Jansku on hyvin rauhallinen pienestä pitäen ollut. – – viime vuonna tuli ongelmia. Aikaisemminkin oli ollut ongelmia, ettei kerhoon lähtenyt. Ihan kiva poika, mutta itseluottamus vähän heikohko. – – Janskulla aika suuresti painottuu siihen, että se luovuttaa." (Jansku 1)

"On minussa tiukasti kiinni – – kavereita Maralta puuttuu, ei oikein oo ihmiskontakteja. – – niin Mara sano 'en ossoo', elikkä se tulloo heti, että en ossoo." (Mara 1)

"Minusta se on semmonen rauhallinen sopeutuvainen (.) tommonen pitkäjännitteisyys, että saisi olla enemmän tämmöstä keskittymiskykyä." (Katjuska 1) "Esimerkiks esikoulussa on niin ku tosi ujo ja arka ja semmonen vähän niin kun sulkeutunut. – – Säde on on niin kun laijasta laitaan. Elikkä se on ihan ujo ja arka tai sitten tosi... että menee sitten yli rajan." (Säde 1)

"No se on hirveen itsepäinen (.) on ja hirveen vilkas. Iloinen tyttö on ja. – – Ja yllesä kun jottain ruvettiin tekemään niin se ei ruvennut keskittymään. (Tintti 1)

"Tuli ensimmäisenä mieleen semmonen kuin vilkas ja herkkä lapsi – – ja jollain tavalla murheelinenkin. Ei minusta teoretikko, ei minusta kiinnostanu mitkään lukemiset ja laskemiset, eikä tämmöset mitkä kouluun pitäis. – – Sampolla on aina ollu semmosta kynnystä ryhtyä johonkin uuteen asiaan, nytkin." (Sampo 1)

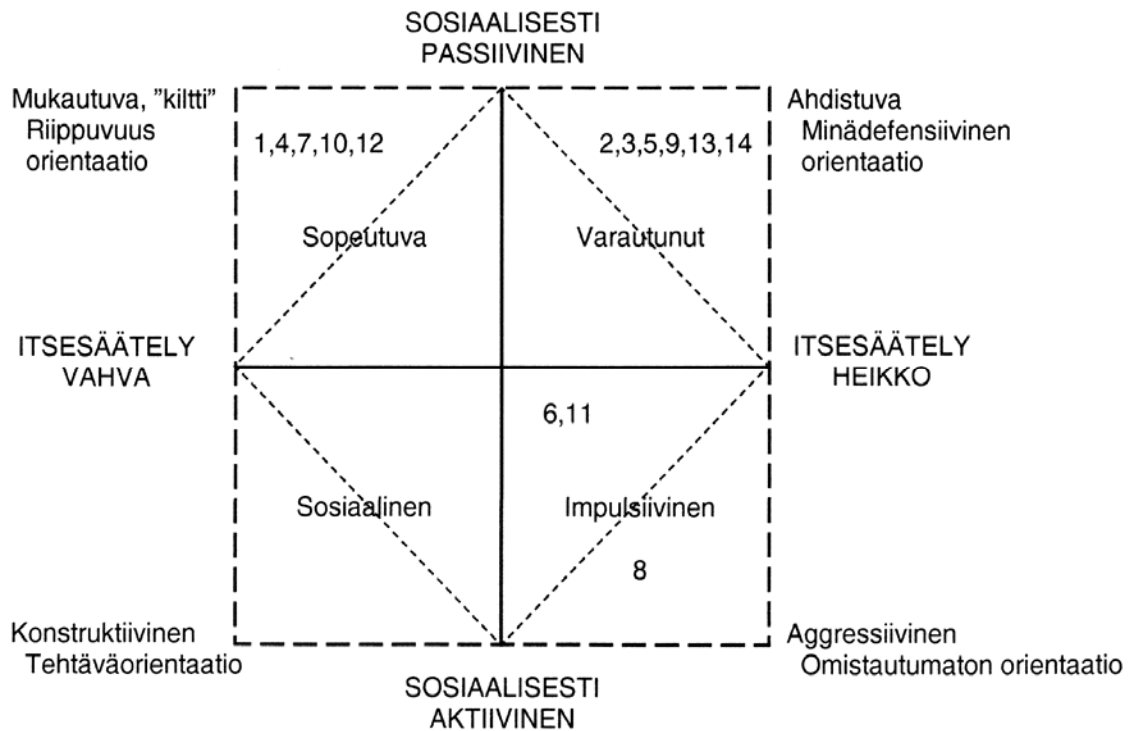
"Ylivilkkautta ja semmosta – – On aika vilkas, mutta sitten semmonen hyvin herkkä ja tunteellinen lapsi. Motoriikka puoli oli se, joka oli kaikkein heikoin. (Risto 1)

" – – no sehän on aina niin pikkusen jalat ilimassa" (Risto 3)

"Hilijanen se on ollu ja rauhallinen – – ja herkkä. Että uskaltas tarttua uusiin asioihin. – – Vaikka olisi ihan tuttuakin, niin se kahtoo – – niin kun sivusta seuroo, että mitä ne sanoo." (Henrika 1)

"Rauhallinen lapsi (.) ei oo kauheen seurallinen – – tykkää puuhastella yksikseen – – ja sanoisin kohan minä vielä että vähän semmonen jähmeä – – karttaa kaikkia kilpailutilanteita. (Samu 1)

Vanhempien kuvaukset lasten persoonallisuuksista ovat hyvin kuvaavia. Niistä käy selville olennaiset oman lapsen persoonallisuutta kuvaavat seikat. Pulkkinen (1994) mukaan käyttäytymistä kuvaa kaksi pääominaisuutta: itsehallinnan ja aktiivisuuden taso. Käytän Vygotskyn (1982) esittämää itsesäätelyn käsitettä kuvaamaan lapsen kykyä säädellä omaa toimintaansa. Pulkkinen mallia olen täydentänyt vielä motivationaalisilla tekijöillä (Salonen & Lepola 1994), jotka ovat tehtäväorientaatio, sosiaalinen riippuvuusorientaatio ja minädefensiivinen eli minää puolustava orientaatio sekä omistautumaton orientaatio. Näiden kahden pääominaisuuden mukaan täydennettynä lapset voidaan toiminnan orientaatiopohjan mukaan sijoittaa persoonallisuutta kuvaavalle ”kartalle”, nelikenttämalliin. Olen sijoittanut lapset nelikenttään vanhempien kuvausten, lapsen kerronnan, viranomaislausuntojen sekä haastattelutilanteissa tekemiäni (tutkijan) havaintojen perusteella. Esimerkki lasten sijoittamisesta nelikenttään on esitetty liitteessä 8.



KUVIO 26 Haastatellut lapset sijoitettuna Pulkkinen (1994) esittämään persoonallisuutta kuvaavaan nelikenttämalliin, jota on täydennetty Salosen ja Lepolan (1994) kuvaamalla motivaation orientaatiopohjalla

Lapset sijoittuvat nelikentässä kolmeen kenttään (kuvio 26). ”Sosiaalinen”-kenttään, jota kuvaa konstruktiiivinen ja tehtäväorientoitunut tapa toimia, ei sijoitu kukaan haastatelluista lapsista. Kenttään ”varautunut” sijoittuu eniten lapsia, lähes puolet. ”Varautunut”-kenttää kuvaa heikko itsesäätely ja passiivisuus sekä minädefensiivinen motivaation orientaatio. Kenttään ”sopeutuva, kiltti, mukautuva” sijoittuu toiseksi eniten lapsia. Tätä kenttää kuvaa tyypillisesti aikuisten tahtoon sopeutuminen ja kiltteys (passiivisuus). Koska lapset ovat sopeutuvia ja kilttejä, heillä on tyypillisesti myös kavereita, mutta he eivät ole johtavia kaverisuhteis-

saan. Kuvaavaa on, kuten eräs äiti totesi, sanonta ”saisi olla enemmän omaa tahtoa”. Tällä ryhmällä ei esiinny käyttäytymisessä ja tunne-elämässä erityisiä itsesäätelyn pulmia, mutta he ovat aikuisesta riippuvaisia. Muutama lapsi sijoittuu ”impulsiivinen”-kenttään. Heille on tyypillistä impulsiivinen käyttäytyminen ja heikko itsesäätely, mutta he ovat sosiaalisesti aktiivisia.

Valtaosa näistä lapsista sijoittui sosiaalisesti passiivisten kenttään, jota voi kutsua ujojen lasten kentäksi. Minädefensiivisessä motivaation orientaatioissa on kyse jo ahdistuneisuuteen asti ulottuvasta vetäytymisestä, jolloin voi puhua arkuudesta. Ujot lapset ovat pikemminkin toisten johdateltavia ja riippuvaisia toisten mielipiteistä kuin ryhmän johtajia. Tyypillisesti heitä kuvaa sosiaalinen riippuvuus. He tarvitsevat toiminnoissaan paljon aikuisen ohjausta ja läsnäoloa. Joissakin yhteyksissä on käytetty termiä opettaja-addiktius (mm. Kuorelahti 2000, 134) kuvaamaan lapsen tiivistä aikuisentarvetta. Huomiota on kiinnitettävä erityisesti siihen, että valtaosa lapsista sijoittui heikon itsesäätelyn kenttään (impulsiivinen ja varautunut). He ovat riippuvaisia, joilla itsesäätely on heikko. Kaikkiaan koulu-lykkäystä saaneille lapsille oli tunnusomaista itsesäätelyn heikkous, sosiaalinen passiivisuus ja se, että motivaation orientaatioperustana on riippuvuus.

On pohdittava, onko lapsen ujoudessa kysymys – ja mihin rajaan saakka –, lapsen luonnollisesta temperamenttiominaisuudesta ja/ vai ”addiktiudesta”. Pienen lapsen riippuvuus aikuisesta on myös osa luonnollista asiantilaa eikä pelkästään häiriötila. Riippuvuudessa on vain aste-eroja. Vaikka kysymyksessä olisi melko pysyvä temperamenttipiirre (ujous/ arkuus), niin jokatapauksessa lapsi tarvitsee tukea itsesäätelylleen. Kasvuympäristön tehtäväksi jää sen huomioon ottaminen.

Vanhempien kasvatustieto sisältää tietoa omista kasvatukseen menetelmistä, jota kutsun *kasvatukseen menetelmätiedoksi*. Keskeistä on, miten vanhemmat ohjaavat ja opettavat lastaan eli millaisia *kasvatukseen keinoja* heillä on käytettävissään. Keskustelut lasten kanssa ovat tyypillinen kasvatukseen keino. Siitä on aineistossa lukuisia esimerkkejä.

”On kyllä niitä Riston kanssa ja koko porukallakin (perhe) analysoit u(.) vähän niitä asioita, mutta sehän on ihan olennaisinta Ristossa semmonen kypsytminen, aikuistuminen, että nämäkin, mitkä sillä aikoinaan oli hirmu isoja asioita, melekeen ylitsepääsemättömiä, niin ne on tänä päivänä arkipäiväisiä sillee (.) nähtävästi näin kasvaa ihminen.” (Ri 3)

Edellisessä esimerkissä isä kertoo perheen keskusteluista ja samalla kuvaa kasvatuksen tuloksia: Risto on kehittynyt ja kasvanut.

”Mutta tuota kyllä myö ylleesä vaikka joskus myö otetaankin yhteen, kyllä myö ollaan aina puhumalla saatu selvitettyksi – – Niin että kyllä myö aina on puhumalla päästy yksimielisyyteen.” (Sä 3)

Äidin kerronnassa tulee esille erimielisyyksien ratkominen puhumalla. Hän toteaa, että kaikesta on aina selvitty puhumalla. Myös Janskun äiti kertoo keskustelujen voimasta seuraavassa näytteessä:

”Nyt kun katon (.) niin hän on kasvanut (.) iloinen ja tykkää keskusteluista – – Niin pittää puhua ja keskustella, mikä on oikein ja mikä väärin, myös kavereitten osalta ja semmosta.” (Ja 3)

Neuvojen ja ohjeiden antaminen on keskeinen kasvatuskeino. Erityisen tärkeäksi näiden lasten kasvattamisessa nousi rajojen asettaminen. Rajojen asettamiseen vanhemmat vetoavat usein. Kysymyksessä on pitkäjänteinen tapa vaatia lapselta asioita, ja aikuisen rooli lapsen ohjauksessa on keskeinen. Janskun äiti toteaa yksiselitteisesti seuraavaa:

”Niin on niitä ongelmia silleen, että haluaisi olla tuolla poikain kanssa tuntitolkulla, että silleen, että ei aina muista sitä kotiintuloaikaakaan (.) ja semmosia ongelmia Janskulla on. Siinä pitää olla tiukkana antamaan rajat. Jansku tykkää selvästi, että on ne raja (.) vaikka välillä unohtuukin. – – Semmonen mukava poika, mutta vaatii rajat (.) jos niitä ei ole, niin sitten aika helposti (.) tuota voisi mennä hunningolle. – – On aika helposti johdateltavissa (.) jos vaikka vähän isompi kaveri niin – –” (Jansku 3)

Myös vanhemmat itse tarvitsevat neuvoja kasvattamiseen.

”Mutta sillä (isoäiti) on selvät mielipiteet, sanoi selvästi ja auttoi minua.” (Missu 1)

Sukupolvidiskurssissa näkyi sukupolvet ylittävä ohjaus. Neuvoja vanhemmat kysyivät ja saivat isovanhemmilta, ystäviltä ja ammattikasvattajilta. Neuvoihin ja ohjeisiin voidaan laskea myös kirjallisuuden lukeminen:

”No kyllä minä sitä rupesin miettimään ja sitten kun lehissä oli niin paljon juttuja yllesä tästä, että joulukuussa syntyneet pojat (.) ne on yllesä niin paljon jälessä” (Josku 1)

Useat vanhemmat korostavat kannustamisen merkitystä. Varsinkin kun lasten ongelmana on tyypillisesti itsetunnon heikkous, kannustaminen on tärkeää. Kannustamiseen liittyy myös tunnustuksen antaminen, kiittäminen ja lohdutus. Rikun äiti kertoo kannustuksen merkityksestä seuraavassa:

”Että se on just, kun aina sanoo, että hän ei osaa piirtää, niin sanotaan, että kun toiset ei osaa laulaa, että ei niin kannata masentua siitä. Joku puoli on kuitenkin, missä on hyöä. – – Niin se kyllä on, että kannustetaan, koska kuitenkin niitä pettymyksiä tulee, ettei osaa ihan samalla lailla tehdä.” (Risto 1)

Kannustamisen tärkeyteen viittaa myös Peten äiti:

”Ja on koitettu kannustaa kotona.” (Pete 1)

Esimerkillä ohjaaminen ja mallin antaminen on tyypillistä kasvattamista. Seuraavassa näytteessä isä arvostaa hyvän esimerkin vaikutusta ja keskinäistä kannustusta myös lasten välisessä toiminnassa:

” – – Sitten semmosia ihan pieniä asioita tuossa hammaslääkärissä käytiin ja kun oli ollut siellä isompia, sen tietää kun pieniä pelottaa niin ne on esimerkkinä, niin kun hänen vuoro tuli niin Aku tyrkki häntä ja sano, että sinä oot reipas ja uskalla (.) aatella vaikka siellä ei oo opettajat mukana ja tuolla tavalla ymmärtävät keskenään.” (Risto 2)

Esimerkillä ohjaaminen tuli hyvin esille sekä kasvatusdiskurssissa että sukupolvidiskurssissa. Esimerkkinä ovat sekä vanhemmat lapsilleen että myös muut perheenjäsenet toinen toiselleen. Esimerkin ja mallin antamiseen liittyy ulkoisten olosuhteiden ja omakohtaisten kokemusten tarjoaminen lapselle kuten seuraavasta otteesta (Risto 3) näkyy. Isä näyttää mallia pojalleen ja vie tämän lentopallootteluun.

"Isosisko on ollut hirveen hyöjänä esimerkkinä Katjuskalle (auttamisessa)." (Katjuska 1)
*" – – mutta semmosesta asiasta lähti se lentopallo harrastus liikkeelle, pittää ihan huvoikseen ker-
 too... Yhtenä sunnuntaina tuas ihan hirmu meteli, huuti ja huuti... niin kun on, mitään puhuma-
 ta otin pois matkaan, nakkasin autoon, ajettiin (.) tämä ihmeissään mihin mennään (.) ajettiin
 liikuntahallille (.) siellä oli lentopallomatsi, minä sanoin, että tiällä suat huutoo niin paljon kuin
 haluat, kukkaa ei kiellä, kotona ei sitten huuveta (.) siitä lähtiin, joka matsi on käyty kahtomassa
 ja nyt on ite (.) harjotteloo, kulukoo harjotuksissa ja ihan se tarttu heti koukkuun." (Risto 3)*

Harrastusten tarjoamisessa lapsille on kysymys olosuhteiden järjestämisestä. Harrastuksen pariin ohjaaminen ja hyvien kavereiden hankkiminen ovat kasvatustehtäviä. Mikäli lapsella on harrastuksia, vanhemmat kertovat siitä ylpeänä:

*"Risto sano, että sähkössä on hyöä, lentopallossa on hyöä ja näin niin kun se alussa sanotaanko
 että heitettyä palloa ei Risto saanut kiinni, otti vierestä, niin se pystyy tosiaankin nyt ja tikanhei-
 tossa on hyöä eli pystyy hallitsemaan. No viime kesänäkin eikös voitettu kilpailussa. Äiti naisten
 sarjassa, sinä lapsissa ja isä miehissä ensimmäiset palakinnot (naurua)." (Risto 3)*
*"Että sittenhän se piirrustusharrastus tuli että mistä hän oppi piirtämään ja innostu, niin hän
 sai semmosen kaverin, joka piirsi. No hän tuli meille ja sano, että piirretään. Ja Pete innostu kans
 ja on oppinu siitä, että piirretään." (Pete 1)*
*"Nyt tänä talvena on oikein ruvennut, kyllä hän on sarjakuvia lukenut paljon ja mä oon panos-
 tanut, minä oon ostanut hirveesti kirjoja ja se on joutunut niin kun sitä kautta, että kyllä sano-
 taan nyt tuosta neljänneltä luokalta asti minä ostin kirjoja (.) semmosta Pikku vampyyri -sarjaa,
 sitä hän luki. Ensinnostu, sitten on nämä Pertin päiväkirjat, niitä oon ostanut ihan itelle, hä-
 nellä on ollut ne kotonakin on voinut lukee ja tänä talvena sitten innostu tuohon, en käsittänyt-
 kään että hän voisi lukee jo aikuisten kirjoja, elikkä tähän Paasilinnaan innostu." (Pete 3)*

Jaetun osallistumisen kokemukset ovat näille lapsille välttämättömiä. Jaetulla osallistumisella tarkoitan sitä, että vanhempi on läsnä lapsen toiminnassa. Jaetun osallistumisen ohjaavaa vaikutusta pidän näiden lasten yhtenä kaikkein tärkeimmistä ja keskeisimmistä ohjausmuodoista. Vanhempi on joko sanattomana tai sanallisena kokemusten jakajana lapselle. Vanhemman rooli ohjauksessa vaihtelee tiukasta vaatimisesta ja mallinantamisesta läsnäoloon ja saatavillaoloon. Läksyjen tekeminen on tyypillinen tilanne. Tässä isän kuvaama esimerkki siitä, miten isän läsnäolo ja ohjaus auttavat tarkkaavaisuuden ja keskittymiskyvyn saavuttamista:

*"Risto kykenee (.) paljon paremmin ossoo sen matikan kuin mitä todistus antaa ymmärtää, mutta
 pitäisin ihan pahimpana puutteena siinä matikassa keskittymiskykyä. – – Tämä näkyy siinä, et-
 tä silloin kun kotitehtäviä tehdään ja suahaan kaikki muu mielestä pois, aina samassa paikassa,
 niin silloin kun se pannaan vauhtiin se matikka, niin se mennöo ihan (.) siinä ei oo mitään, mut-
 ta ymmärrän täysin luokassa ja sama se on siinäkin jos auto mennöo (ikkunan äärellä), silloin
 unohtuu kaikki muu." (Risto 3)*

Isä osoittaa tässä hyvin suurta taitoa ohjata tarkkaavaisuushäiriöistä poikaansa. Isä tietää tarkasti, mitä pitää ohjata ja miten. Vastaavaa osaamista saa etsiä alan kirjoista (esim. Korkman & Peltomaa 1997). Aikuisen läsnäolon ja ohjauksen välttämättömyydestä kertoo myös seuraava isän kuvaus:

*" – – jos ei saa tarkempaa ohjausta, niin tahtoo tehdä muita hommia ja lyö lössiksi ja lossiksi. Jää
 hommat tekemättä ja isossa luokassa ei jouva niin päivystämään – – että pienempää ryhmää se
 kaipaa." (Missu 1)*

Pitkäjänteisestä opettamisesta ja harjaannuttamisesta on kyse seuraavassa äidin kuvaamassa esimerkissä. Äiti kertoo läksyjen säännöllisestä ohjauksesta ja työstä lapsen kouluasioissa:

"Kyllä se on siihen koulunkäymiseen, että ei oo ollut niin vahva, minä oon joutunut sitä tukemaan hirveesti. Se on vähän huono, hän ei siinä alkuun (pääse) se pikkusen oli sitä takkusta, se on kyllä näkynyt koko kouluajan. 'Minä en ossoo mittään, minä en tämmösiä halua harjoitellaan, kun minä en opi.'" (Pete 1)

"No töitä on saanut paljon tehdä (naurua). Että ei oo ollut heleppoo, sanon näin että työtä on pitänyt tehdä, että jos oisin jättänyt ihan oman onnensa noijjaan, niin ei ois selevitty, pitää sanoa." (Pete 3)

On selvästi nähtävissä, että vanhempien säännöllinen ohjaus ja opettaminen esimerkiksi läksyissä on ollut selviytymisen avain.

Huumorista kasvatuskeinona on jokunen esimerkki. Isä kuvaa poikaansa suomalaisen sananlaskun avulla. Isä toteaa pojastaan: *"Ennen mies muasa myöpi, ennen kuin sanansa syöpi."* Se on myös esimerkki traditionvaalija-diskurssista, jossa kuvataan maskuliinisia ominaisuuksia. Huumori tuli esille haastattelutilanteessa kontekstisidonnaisesti. Sitä ei samalla tavalla voi kuvata tekstinä. Tämän isän kerronnassa huumori tuli esille useamman kerran. Humoristista suhtautumista voisi kuvata paremmin sanalla *leikillisuus*. Leikillisuus on pilkettä silmäkulmassa eli myös nonverbaalista viestintää. Leikillisuus tuli esille myös perheen harrastuksista kerrottaessa muun muassa seuraavasti:

"No viime kesänäkin eikös voitettu kilpailussa. Äiti naisten sarjassa, sinä lapsissa ja isä miehissä ensimmäiset palakinnot (naurua)." (Risto 3)

Leikki ja leikkimielisyys ovat keinoja kasvattaa. Samalla niihin liittyy tervettä kasvatusylpeyttä, josta myöhemmin on tunteiden yhteydessä puhe. Esimerkiksi tiukaksi toimenpiteeksi tarkoitettua kasvatustilannetta, jolloin poika huusi ja kiukuteli isälleen ja isä nakkasi pojan autoon, isä kuvaa pilke silmäkulmassa: *"Minä varsin kerron."* Siinä tilanteen vakavuudessa isä näkee humoristisia piirteitä, jotka poika varmasti tunnistaa, koska isän ja pojan suhde näkyy kaikessa kerronnassa olevan todella toimiva.

Vanhempien kasvatustunnetunne kattaa lisäksi *kasvatustunteen*. Tunteiden olemassaolo mahdollistuu, kun ihmisen tilanteeseen on valikoitunut jokin tunnetta laukaiseva komponentti, esimerkiksi jokin, joka aiheuttaa pelkoa. Komponentti merkitsee aina ihmisen varsinaisen tajunnallisen kokemuksen esiastetta eli esiymmärrystä (Rauhala 1986, 35). Näitä situationaalisuuden tunteita laukaisevia komponentteja tarkastellaan seuraavaksi lähemmin.

Kasvatustunne reaalistuu vanhempien haastatteluissa toistuvasti. Se on kiinteä osa koko kuvausta. Kasvattajuus on tiedon lisäksi myös kasvatustunnetta. Kasvattajuudessa ei voi erottaa tietoa ja tunnetta toisistaan. Ne ovat kietoutuneena toinen toiseensa. Vanhempien kasvatustunnetunne poikkeaa juuri kasvatustunteen osalta eniten viranomaiskasvatustunnetunneesta. Kasvatustunteiden kirjo kattaa niin myönteiset kuin kivuliaatkin tunteet. Lapsen poikkeuksellinen koulunaloitus aiheuttaa runsaasti kasvatustunteen kuvausta. Kasvatustunne käsittää sekä kasvatajan omat tunteet että lapsen tunteet. Lapsen kuvaus ja lapsen asemaan asettuminen ovat tyypillisiä tunteiden kuvauksen konteksteja. Myös viranomaiskeskusteluissa ja muissa ihmisten kohtaamisissa heränneet tunteet ovat keskeisesti kuvauksen kohteina. Vanhempien kertomuksissa vanhempien tieto ja tunne yhdistyvät.

Kasvatustunteiden kirjossa hallitsevana tunteena toistuu syyllisyys. Syyllisyyttä vanhemmat tuntevat koulunaloituspäätöksen oikeutuksesta. Samoin syyllisyyttä tunnetaan siitä, ovatko lapsen koulunaloitukseen tai kehitykseen liittyvät ongelmat heidän syytään. Syyllisyyden kuvaukset koskevat myös äideillä ansio-työn ja lastenhoidon suhdetta. Syyllisyyttä kuvataan kaikkien diskurssien kautta. Tyypillistä se on taistelija-diskurssissa ja arkikasvattaja-diskurssissa. Syyllisyyttä kuvaavista tunnoista kertovat seuraavat esimerkit:

"Syyllisti minut täysin, kun äiti hänet jättää aina." (Sampo 1)

"Kyllä minä (.) kun kävin siellä sosiaalihoitajan juttusilla, että pysty niin kun puhumaan. -- Näistä omista tuntemuksistaan (.) sitä syyllisti hirveesti ihtesä. -- Minä kyllä syyllistin hirveesti muita ihmisiä (.) kyllä tietysti ihteenikin, että kuinka huono kasvattaja minä oon. -- Ja tosiaan silloin ensimmäisen kerran verroinnii siellä palaverissa (.) minusta tuntu, että minä kyllä ruppeen parkumaan (.) se oli kyllä semmoinen (.) paha tilanne." (Henkka 1)

"Sanoo vielä joskus (Josku), että ei laittanut minua kouluunkaan oikeella aikoo." (Josku 1)

Vanhempien kerronnassa vuorottelevat syyllisyyden lisäksi riittämättömyyden ja surun tunnot. Riston äiti kokee adoption hiukan helpottavan syyllisyyttä.

"Että ehkä se on semmoinen asia siinä ja varmasti meille vanhemmille se ehkä on semmoinen kipee paikka, että mitenkä mejän laps nyt ei voinu alottaa koulua ja sillä lailla. Se tietysti on tässä mejän tapauksessa nyt vähän eri asia (viittaa adoptioon)." (Risto 1)

"-- niin kyllä sieltä tuli myöskin semmosta, että aika kielteistä minun mielestä, että minkä takia on näin tehty ja sitten sitä mieltä, että minun vika on se, että minä oon vaan kuvitellu tämän asian ja lapsessa ei oo mittään syytä ja ei oo mittään syytä lähtee näin tekemään." (Sampo 1)

Äidit kuvaavat lapsen kärsimisen kokemuksia. Äidit kertovat havaitsevansa lapsen tunteet, että lapsi kärsii:

"Niin (.) se on ihan kuin sisäinen kello, että jos minä en ihan just tule puoli kahentoista aikaan, niin se itkun kanssa siellä oottaa." (Mara 1)

"Selvästi niin kun kärsii siitä, (.) oon huomannu, että kärsii (.) itsetunto." (Jansku 1)

Lasta koskevissa kuvauksissa on myös varsin negatiivisia ja voimakkaita tunteita. Tässä ne ovat lapsen kokemia vihan tunteita.

"Että toki sillä on niinku huonoja päiviä nyttien vieläkin kotona. -- Jopa niinku aggressiivinen oli ihan. Kotona sillai. Ihan raivonpurkauksia suoraan sanoen." (Säde 1)

Äidin ja isän kuvauksessa lapsestaan on yhtä aikaa sekä myönteisiä että kivun tunteita kuvaavia ilmaisuja (sydämellinen, murheellinen, pelkää, stressaantuu). Vanhemmat kuvaavat sekä lapsen tunteita että omia tunnekokemuksiaan (tukka pystyssä, kauhistuneena, pelotti). Tunteet kattavatkin koko perhekontekstin.

"Tuli ensimmäisenä mieleen semmoinen sana kuin vilkas ja herkkä lapsi. -- Ja sitten tuota semmonen sydämellinen lapsi ja tällä tavalla, ja jollain tavalla on myöskin murheellinen, sitäkin puolta. -- Sitten pikkasen Sampolla ollu semmosta kynnystä ryhtyä johonkin uuteen asiaan, nytkin... -- Se pelkää. Nytkin se stressaantuu kovasti tässä apuopettajana olemisesta siellä. Minun piti sanoa siellä, niin se vapautettiin siitä. -- Minä ymmärsin tämän, psykologin kanssa meillä oli hyvin samanlaiset näkökannat, mutta tämän puheterapeutin kanssa, minun täytyy kyllä sanoa, että minä kuuntelin kyllä tukka pystyssä. (äiti) -- Minä en tietysti ollut kaikkea kuuntelemassa, mutta kyllä minun pitää sanoa, että kyllä minä kuuntelin siis melkein kauhistuneena sitä, koska minusta se oli niin hirveen keskittynyt joihinkin tiettyihin. Siis minua niin kun pelotti se näkemys. -- Minä en reagoinu ihan niin voimakkaasti, mutta tietysti tunteisiin kolahti (.) äidin tunteisiin." (isä) (Sampo 1)

Äidin ja isän kertomuksessa lapsestaan on vahvasti tunnetta (herkkä, tunteellinen) ja jopa huumorin sävyttämää tunnetta (jalat irti maasta).

"On aika vilkas, mutta sitten hyvin herkkä ja semmonen tunteellinen lapsi. (äiti) – – No tuota (naurahtaa) jos ihan pelkkä vire, niin sehän on aina niin pikkusen jalat ilmassa muasta joo (.) kaiken kaikkiaan varmasti pohjimmiltaan positiivinen ote näihin systeemeihin, toki on aina on jaksoja, niin kuin meillä kaikilla." (isä) (Risto 1)

Äiti kuvaa lastaan herkäksi, mikä on tyypillinen luonnehdinta lapsen kuvauksissa. Herkkyys on "herkkyyttä kaikille tunteille".

"Ja semmonen hilijanen se ollu ja rauhallinen (.) Ja herkkä." (Henkka 1)

Samun äiti kuvaa poikansa myönteisiä tunteita (hyväntuulinen) ja Peten äiti lapsen ilon että pelon tunteita:

*" – – kaiken kaikkiaan semmonen hyväntuulinen poika – – Ja sanoisinkohan minä vielä että vähän semmonen jähme (1) siis ihan temperamentiltaankin – – " (Samu 1)
"No, minusta hän on sellainen iloinen ja seurallinen – – että ei ollenkaan, sillä on aina semmonen pikkunen pelko, että minä en ossaa, piirrä sinä." (Pete 1)*

Usein kuvauksissa toistuu, että lapsi on arka, niin tässäkin äidin kuvauksessa. Arkuus viittaa pelkoon.

" – – ihan semmonen aika kiltti poika ja mutta tietysti aranlainen." (Josku 1)

Häpeä tunteena liittyy sosiaaliseen leimautumisen pelkoon ja sitä kautta normaaliuden vaatimukseen. Kuvaukset häpeän kokemisesta reaalistuvat sekä vanhempien että lasten kokemuksina. Sukupolvi- ja sukupuolidiskurssin kautta viitataan epäsuorasti kunnian menettämisen pelkoon. Paine toimia suvun kunniaa vaarantamatta on ilmeinen vanhempien kertomuksissa. Kuvaukset esimerkiksi siitä, että isä tai isovanhemmat vastustivat lykkäystä, kertovat sukupolvi- ja sukupuolidiskurssin välityksellä häpeän välttämisen pakosta ja leimautumisen pelosta. Päämääriä määrittää ensisijaisesti pyrkimys normaaliuteen. Häpeän kokemukset reaalistuvat myös sivistyksenpuolustaja-diskurssin kautta.

Seuraavissa otteissa heijastuu sosiaalisten tilanteiden kiusallisuus, joka tuottaa sekä vanhemmille että lapsille pelkoa ja häpeää.

*"Ihmiset aina hakee syytä siitä, että mikä siinä on, onko tyhmä vai mikä on. – – No kun Jansku aloittaa syksyllä koulun, ja on aika isokokoinen, ne on sellasia pinnallisia asioita, että ihmiset ruppee puhumaan, että noin iso poika, että koulussahan pitäisi olla noin pitkä poika, ensimmäisellä luokalla. – – Kun tulee niitä entisiä koulukavereita vastaan, niin ei mielellään mene sitä kautta, se on, nyt tuli se ilmi viime aikoina, kun on kävelty. – – Ja sitten pelottaa se, että Janskulla on entisiä esikoulukavereita, kilttejä lapsia oli, mutta koskaan ei tiedä, koulumaailmakin voi olla raju, jos ne ruppee kiusaamaan. Jansku on tulossa kouluun, niin sitten ruppevat, että on tyhmä, tyhmäksi sanomaan. Lapset on aika raakojakin toisia kohtaan." (Jansku 1)
"Kaupan kassalla sanottiin, noin iso poika eikä ole vielä koulussa tai kaupungilla sanottiin, johan sinä olet koulussa. Olin kiusaantunut ja jotenkin hävetti ja Marakin nolostui. Tuntui, että se tuli joka päivä esille tuolla." (Mara 1)
"Kyllä sitä kiusaamista oli, kun ei päässyt kouluun lähtemäänkään. Tintti ei uskaltanut kertoa kavereille, ettei hän vielä mene kouluun, hän vain sanoi kavereille, että kyllä minä menen kouluun." (Tintti 1)*

"Sehän se harmitti vähäsen, että kun pihassakin puhuvat (.) kaverit sitten, että sinä kun et lähikään ekaluokalle. Sen takia ei kehannutkaan sanoa niille. Haukkuvat, kun suoraan sanotaan." (Tintti 2)

Seuraavassa esimerkissä isä vastustaa segregoivia kouluratkaisuja. Hän pitää niitä leimaavina ja siten häpeällisinä. Isän mielestä koululykkäys on tasa-arvoisempi ratkaisu kuin erityisluokka ja samalla vähemmän leimaava. Vanhemmat kertovat usein kiusaamisen pelosta ja siihen liittyvästä häpeästä, kuten seuraava esimerkki kertoo. Lapsen on täytynyt kieltää kavereilleen koulunaloituksensa todellinen tilanne, jotta hän välttyisi häpeältä.

"No minä ainaki (.) karsinoitas ihmiset sillai, että jos on huonompi, niin menee ja sitten paremmat, kehittyneemmät. En minä tiijä, onko sekkään ihan. – – Mää muistan vielä, kun itekin olin koulussa, niin siellä oli tämmönen tarkkailuluokka, oli tämmönen. – – Niin kun ne oli sitten vähän semmosia. Se oli erilainen. Ne oli niin kun sulettu tästä normaalikoulusta. Vähän niin kun omissa piireissään oli. – – että niillä oli sitten oma koulu jotka huonommin kehitty – – En minä tiijä, onko sekkään hyvä. – – Mutta jokainen yksilö on varmasti eritasolla, jos semmosen haaru-kan vettää, siinä tulee sitten alhaalla ja – –" (Katjuska 1)

Seuraavassa esimerkissä äiti kertoo tilanteesta, jossa äiti joutuu pelastamaan lapsensa, kun lapsi kokee häpeää:

"Sen verran nyt on (.) sen serkku (.) hyvin vilkas hänkin (.) niin tuota vaan mainihti tässä syysloman aikaan, että miks sinä oot Henkka vielä esikoulussa (.) sinähän olit jo viime vuonna, niin siinä niin kun Henkka painoi päätään ja minuun vilikasi (.) niin minä selostin kaikki (.) ei oo vielä niin kypsä lähtemään." (Henkka 1)

Häpeän tunteen taustalla on leimautumisen pelko. Erityisesti pelätään lapsen leimaamista tyhmäksi (esim. Jansku 1). Aineiston tarinoissa on havaintoja ennen kaikkea leimaamisteorian (esim. Moberg 1979, 11–20) mukaisesta primaarin poikkeavuuden eli ns. ulkoisen leiman pelosta.

Tyypillinen vanhempien kuvaama kokemus on myös *yksinäisyys*. Vanhemmat kokivat, että he ovat koululykkäyspäätöksessään yksin. Heillä ei ole ketään kokemusten jakajaa. Sen taustalla voidaan nähdä leimautumisen pelko ja häpeä: vain meillä on näin huonosti. Äiti voi toivoa keskustelijaa ja kokemusten jakajaa, jotta jaksaisi eteenpäin. Yksinäisyyden kokemuksista kerrottiin muun muassa näin:

"Kenelläkään ei ollut tämmöstä tapausta ollut. Olisi ollut hyvä saaha jutella jonkun kanssa. Tuntu, että kenelläkään muulla ei oo." (Mara 1)
"Niin silloin viime keväänä (.) niin tuota, kyllähän se aina jotennii oli muutennii mulla oma opiskelu ja sitten tämmönen pommi lyyvöään siihen (.) mulla oli monta rautaa tulessa, että minusta tuntu, että minä en voi keskittyä mihinkään. Tätä kevättä, ei siihen voi tätä kevättä (oerrata). Tämä oli minusta toisaalta vielä karmeempi kokemus. – – Minä löyvän kyllä sitä vastausta tuolta, että niiden pitäisi vähän selittää – – ja kysellä vähän niitä vanhempienkin tuntoja." (Henkka 1)

Myös seuraavassa äidin kerronnassa heijastuu ainutkertainen epäonnistumisen kokemus, joka kohtaa vain "meitä".

" – – että mitenkä mejän laps nyt ei voinu alottaa koulua ja sillä lailla." (Risto 1)

Myös myönteisiä tunteita koetaan. Myönteiset tunteet liittyvät muun muassa lapsen myönteiseen kehitykseen, perhekokemuksiin, lapsen persoonallisuuteen, vanhempien saamaan tukeen ja apuun koulunaloitusratkaisussa sekä kouluvalmius- tutkimusten loppumiseenkin. Seuraavissa esimerkeissä kerrotaan myönteisistä tunteista:

”Sehän on pikkutyttö ja tuommonen hiljanen – – Mutta ykskään näistä muista lapsista ei oo virkistynyt niin voimakkaasti kun hän. Hän on kehittynyt hirvoittävästi. On tullut semmonen sirkeäsilmäinen ja topakka tyttö, että siihen nähen miltä se alku näytti, se oli vähän niin ku unessa – – Kehitys on ollut kaikkein voimakkainta Missun kohdalla.” (Missu 1)

Adjektiivit ja substantiivit, joilla isä kuvaa lastaan, ovat tunnepitoisia (pikkutyttö, sirkeäsilmäinen). Isän kuvaukset lapsesta herättävät hyvin myönteisiä tunteita. Hän kertoo lapsen myönteisestä kehityksestä, joka on tuottanut iloa. Ne synnyttävät kuulijassakin *ilon* tunteen.

Seuraavassa esimerkissä äiti kuvaa lapsen myönteisiä tunteita ja myös omia tunneperäisiä kokemuksiaan, jotka liittyvät lapseen (mukava).

”Iloinen tyttö on ja – – Kyllä se on tosi tyytyväinen – – No hirveen mukava, rehti, avulias ja vilkas, on erittäin vilkas.” (Tintti 1)

Äiti on *onnellinen* ja helpottunut, kun tutkimukset ovat loppuneet. Arjen onnen voi kokea monista eri asioista.

”Kyllä oon nyt hirveen onnellinen (.) kun silloin käytiin viimeisen kerran niissä testeissä (.) huh huh ei tarte Kuopioon lähtee ennää.” (Henkka 1)

Ilon ja onnenkin tunteen rinnalla myönteisenä tunteena vanhempien kerronnassa voi nähdä tervettä *ylpeyttä*. Ylpeyttä vanhemmat kokevat muun muassa lasten kehittymisestä ja menestymisestä. Lasten harrastuksiin liittyy ylpeyden kokemuksia sekä lapsilla itsellään että vanhemmilla. Riston isä kertoo selvästi ylpeänä pojastaan ja perheestään:

”Kyllä ehtottomasti on tapahtunut (.) tämä motoriiikka vielä mutta (.) siitä ja voe sen nyt kun Risto sano, että sählyssä on hyvää, lentopallossa on hyvää ja näin niin kun se alussa sanotaanko että heitettyä palloa ei Risto saanut kiinni, otti vierestä, niin se pystyy tosiaankin nyt ja tikanheitossa on hyvää eli pystyy hallitsemaan. No viime kesänäkin eikös voitettu kilpailussa. Äiti naisten sarjassa, sinä lapsissa ja isä miehissä ensimmäiset palakinnot (naurua).” (Risto 3)

Haastattelussani yksi haastatteluteema koskee lapsen vahvuuksia. Pyysin vanhempia kertomaan lapsen vahvuuksista. Selvästi oli nähtävissä, että osa vanhemmista oli niin voimakkaasti kiinni lapsen heikkouksien viitekehityksessä, että vahvuuksien löytäminen tuntui todella vaikealta. Sehän realistui defektidiskurssissa. Jokainen vanhempi kuitenkin pystyi löytämään lapsestaan myös vahvuuksia. Tämän haastatteluteeman mukana erityisesti vanhempien kolmas kasvatustutkimuksen alue *kasvatususko* realistui. Kasvatususko on suuntautumista ennen kaikkea tulevaisuuteen. Kasvatusodotusten ja kasvatustavoitteiden vuoksi vanhempi-lapsi-suhteessa suuntaudutaan alusta alkaen perheen ulkopuoliseen ja transsendenttiin tulevaisuuteen (Värri 2000, 134). Kasvatususko realistuu vanhempien kerronnassa hegemonisen diskurssin, kompetenssidiskurssin, kautta. Lisäksi kasvatususko välittyi ennen muuta sivistyksenpuolustaja-diskurssissa ja arkikarvatta-

ja-diskurssissa samoin kuin muissakin diskursseissa. Kasvatususko tuo vanhempien kerrontaan *toivon perspektiivin*. Kasvatususkon vahvuus itse asiassa määrittää lapsen ja perheen selviytymismahdollisuudet. Sen varassa tulevaisuutta luodaan.

"Mutta ykskään näistä muista lapsista ei oo virkistynyt niin voimakkaasti kun hän. Hän on kehittynyt hirvoittavasti. On tullut semmonen sirkeäsilmäinen ja topakka tyttö, että siihen nähen miltä se alku näytti, se oli vähän niin ku unessa – – Kehitys on ollut kaikkein voimakkainta Missun kohdalla. – – En minä oikeestaan muuta tukea toivo, kun että ei perheen sisällä syntys erimielisyyksiä, se on niin ku ainut tuki. – – Jos vähänkään äitiinsä tulee, niin varmasti pärjää kansakoulun läpi, että tota, tai jos minuunkin tulee, niin kyllä koulut on pärjätty läpi – –" (Missu 1)

Isän kertomuksessa lapsestaan on vahva usko lapsen kykyihin ja hyvään tulevaisuuteen. Isän mielestä Missu on "virkistynyt" enemmän kuin kukaan muu perheessä, ja sukupolvienkin ketjussa on nähtävissä menestymisen merkit (jos äitiinsä tulee).

Seuraavissa kuvauksissa näkyy niin ikään kasvatususko. Niissä kuvataan alun hankaluuksien muuttumista voitoksi. Toivo paremmasta on olemassa.

"Sen huomaa kyllä siitä, että mitä oli niin ku viime vuonna, niin kehitystä on tapahtunut hirveesti (.). Osaahan" (Katjuska 1)

"Sitten päiväkodissa oli alakuun hankaluuksia, ei oikein meinannut kehenkään kiintyä siellä (.). mutta nyt on jo saanut kavereita, oikein hyvin menee. – – Niin on (1) ihan hirmu hyvin on lähtenyt käyntiin." (Mara 1)

"On tosi kiinnostunut kirjaimista ja numeroista ja hirveesti sitten opettaa pojille. – – Mutta minusta yllesä ottaen Säde on aika lahjakas tyttö, vaan jos antaa lahjojensa tulla esille." (Säde 1)

"Hirmu fiksu on ja nythän tuo on oppinut tuohon koulussa oloonkin keskittymään ja tekemään kaikkee ihan erillä lailla kuin aikaisemmin." (Tintti 2)

"Että silleen ja kymmenen pisteen lapsi oli syntyissään, sillä tavalla ihan niin kun tämmösiäkin etuja. – – Tämä liikunnallinen tehtävä oli vahva (äiti). Se oli vahva. Mutta sitten kommunikatio oli vähän vaikeaa hänen kanssaan siellä (isä). – – Joka kuulemma on nyt parantunut erinomaiseksi (äiti)" (Sa 1)

"No ainakin on hyöä musiikkikorva ja laulutaito, tämmöset just. – – Ja se on hyvin tota (.). ja tykkää kaikesta, soittaa kasettia ja haluais jo opiskelemaan lähtee (äiti)." (Risto 1)

"Kaiken kaikkiaan varmasti pohjimmiltaan positiivinen ote näihin systeemeihin, toki on aina jaksoja, niin kuin meillä kaikilla (isä)." (Risto 3)

"Näissä tehtävien teossa on tullut varmuutta ja (.). kynän käyttö on parantunut, vakiintunut (.). ei oo haittaa, vain myönteistä. – – No onhan (.). nyt hirveesti niissä kehittyynä. – – Kyllähän nyt oon hirveen onnellinen (.). kun silloin käytiin (.). viimeisen kerran niissä testeissä (.). huh huh ei tarte Kuopioon lähtee ennee." (Henkka 1)

"– – rautainen keskittymiskyky, että se on ehkä sitoutunut noihin ominaisuuksiin. Että se on varmaan semmonen (.). ja sitten semmonen tietynlainen lempeys (.). minusta sekin on semmonen hyöä piirre (.). poikasakissakin, että semmonen, joka osaa olla joustava ja että ei mikään pomotyyppi hän ei siellä ryhmässä varmasti ole (.). vaan on semmonen jollain lailla myötäilijä varmasti." (Samu1)

"No minusta hän on sellainen iloinen ja seurallinen, enempi ulospäinsuuntautunut ja tulee minusta juttuun toisten lasten kanssa, että on kavereita, eikä yksin tykkää leikkiä. – – Et aina on olu, ja tuolla esikoulussakin oli varsin suosittu. – – No on liikunnallinenkin kyllä, että tykkää tämmösisistä ja hyvin notkee on. Että on kannustettu siihenkin. – – Hän onkin hirmu hyvin (.). ja nyt sitten onkin harrastusta ihan, nyt alotti semmosen kun karaten ja siellä on, että se on semmonen, ainakin on tykänny, ite on valinnu." (Pete 1)

"Mutta keskittymiskykyinen on, että jaksaa keskittyä (.). Mutta kyllä tosiaan rauhallinenkin on. – – ainakin tuossa keskittymisessä just (.). se on kyllä aika hyöä. – – Kyllähän sinä tykkäät monenlaisista peleistä, yllesä (.). jalista ja jääkiekkoo." (Josku 1)

Vanhemmat löysivät lapsestaan sellaisia myönteisiä tekijöitä, joiden varassa he uskovat lapsensa menestyvän. Värri (2000, 132) pitää vanhemmuuden pysyvinä velvoitteina elämänehtojen turvaamista (ontinen ulottuvuus), maailmaan orientoimista (ontologis-yhteisöllinen ulottuvuus) ja olemisen mysteerin vastaamista

(filosofis-maailmankatsomuksellinen ulottuvuus). Erityisesti näissä esimerkeissä vanhemmat vastasivat maailmaan orientoimisen velvoitteesta. Samalla he paljastivat oman uskonsa tuon tehtävän onnistumiseen. Maailmaan orientoimisen velvoitteina voidaan edelleen nähdä Värin (2000, 134) mukaan lapsen yksilöllisen kasvun mahdollisuuksista huolehtiminen (persoonallisuus), lapsen kulttuuristumisen mahdollisuuksista huolehtiminen (esim. harrastukset) sekä lapsen menestymismahdollisuuksista huolehtiminen (päryääminen koulussa). Näissä kertomuksissa vanhemmat refleктоivat kaikkea kolmea edellä mainittua velvoitetta mutta ennen muuta uskoa lapsen menestymismahdollisuuksiin. Koko koululykkäyksen tarkoitus tiivistyy vanhempien mielessä lapsen elämänehtojen turvaamiseen, maailmaan orientoimiseen ja olemisen mysteeriiin vastaamiseen. Ratkaisevaa on, millainen kasvatususko vanhemmilla on. Se heijastuu diskursseihin ja tekee niistä joko defekti- tai kompetenssidiskurssin alaisia.

Neljänneksi vanhempien asiantuntijuudessa kuvaan *intuition* sen tiedostamattomasta luonteesta huolimatta. Intuitio reaalistuu vanhempien kertomuksissa useita kertoja. Intuition perusta voidaan ymmärtää Rauhalan esittämän (1986; 1992) ihmisen ontologisen perusmuodon, tajunnallisuuden kautta. Tajunnallisuus käsitetään inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi (Rauhala 1986, 26). Tajunnallisuuden olemus, struktuuri, on mielellisyyttä eli kyseinen ihmisen olemuspuoli kehkeytyy (hypostasioituu) olemassa olevaksi mielen ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. Mieli eli noema on sitä, jonka avulla ymmärrämme eli tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme ja niin edelleen ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli on siis merkityksen antaja. Mieli ilmenee tai koetaan aina jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä. Mieli ja elämys ovat aina yhdessä. Elämyksellisiä tiloja ovat esimerkiksi havaintoelämys ja tunne-elämys. Sellaisia ovat myös uskon, tiedon, harhan, unen ja niin edelleen elämykset. Havainnossa tarjoutuu havaintokohteen mieli, esimerkiksi esineen muoto, koko, väri ja laatu. (Rauhala 1986, 27–29.)

Vanhempien kerronnoissa esimerkiksi lapsen käyttäytymisen piirteet ovat havaintoelämyksiä. Tunteessa tarjoutuu tunteenomainen mieli, kuten hyvä, rakas, pelottava, häpeällinen ja niin edelleen. Elämys ja mieli ovat siten tajunnallisen tapahtumisen eräänlaisia perusyksiköjä. Emme voi koskaan havaita tai todeta tajuntaa itseään, vaan aina vain sen sisältöjä, joissa tajunta on olemassa. Mielet suhteutuvat toisiinsa mielellisyyden eli niiden sisäisen merkitsevyyden sitomina. Kun mieli asetuu tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa siten, että ymmärrämme tuon objektin, asian tai ilmiön kyseisen mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteessa ihminen asettuu ymmärtävällä tavalla suhteeseen situaatioonsa. Merkityssuhteet, joita sinne spontaanisti tai erilaisten vaikuttavien toimenpiteiden ansiosta syntyy, ovat luonteeltaan erilaisia, esimerkiksi tietoa, tunnetta, uskoa, intuitiota, unta, harhaa ja niin edelleen. (Rauhala 1986, 27–29.)

Kaikki tajunnallinen kokemus ei ole loogisesti samantasoista. Siksi on tarpeen erottaa psyykkinen ja henkinen toisistaan. Termejä psyykkinen ja henkinen käytetään usein varsinkin arkikielessä synonyymeinä. Niin on tehty myös lykkäyslauseunoissa. Henkinen kokemus on loogisessa mielessä korkeatasoisempi kuin psyykkinen. Henkinen on ihmisessä arvottava olemuspuoli. Sen toimivuuden johdosta ihmisestä tulee eettinen subjekti, vastuullinen persoona (Rauhala 1992, 69).

Ideallisessa tapauksessa henkisessä ilmenee selkeinä vaatimuksina, mitä sinun pitää ja mitä sinun ei pidä tehdä. Psykkiselle on tunnusomaista elämyksellisyys eli tajunnan sisäinen virittyneisyys. Se, mikä ihmisen olemassaolossa täyttää tämän ehdon, on psyykkistä. Ihmisen elämäntilanne tai omat orgaaniset prosessit herättävät aistien välityksellä perusvireitä, tunnelmia, kuten ahdistuneisuutta, pelkoja, tyytymättömyyttä, onnellisuutta ja niin edelleen. Edellä on kuvattu juuri näitä asioita. Psykkisellä tasolla ei ole itsetiedostusta. Henkisellä tajunnan tasolla ihminen voi etäännyä oman psyykkisen peruskokemuksensa mukana olemisen tilasta ja tehdä siitä asian asioiden joukossa. Henkinen voi siten tarkastella ja analysoida myös oman tajunnan sisällä psyykkistä ja käsitteistä sen kokemusaineksia. Sanotaan, että psyykinen tällöin objektivoidaan. Psykologian käsitteistöä käyttäen puhutaan reflektoinnista. Itsetiedostus (itsereflektio) on yleisen tietoisuuden erikoistapaus, jossa tiedostaminen kohdistuu omaan persoonaan, sen asemaan ja tehtävään elämässämme. Itsetiedostus onkin ihmisen henkisen olemassaolon ehkä kaikkein olennaisin tunnusmerkki (Rauhala 1992, 67). Psykkisestä huomattava osa on aina tiedostamatonta, mutta kylläkin kokemuksellista. Intuitio on tyyppillisesti tiedostamatonta.

Intuitiivisissa näkemyksissä voi tarjoutua laajoja kokonaisvaltaisia oivalluksia asioiden yhteyksistä, joita rationaalinen tieteellinen erittely sitten jälkikäteen yksityiskohtaisemmin kehittää (Rauhala 1992, 71). Intuitiivinen hahmotus voi siten olla tieteellisen tiedon esiaste. Rauhalan mukaan tuntuisi oikeutetulta, että intuitio ja monet arvotunteet luettaisiin henkisiin toimintoihin, vaikka ne eivät ole tietoa ainakaan tiedon käsitteen suppeassa mielessä, eivät kielellisiä eivätkä useinkaan intentionaalisia. Ne eivät suhteuta ihmistä samalla tavalla maailmaan kuin selviä toimintamalleja mahdollistava ja tarjoava tieto. Intuitio on esiyymmärrystä. Ahlmanin (1967, 29; ks. myös Hirsjärvi 1980, 33) mukaan intuitio on eläytymistä, joka saa tajuamaan sen, mikä järjen avulla ei ole lainkaan tajuttavissa. Tuolloin juuri elämys ja mieli eivät ole eriytyneinä. Ihminen voi tavoittaa mieltä, oivaltamatta samanaikaisesti, mistä on kysymys. Kasvatuksessa nimenomaan tämä on tavallista ja "mieltä hämmäntävää". Se voi ilmetä sanonnoissa "en ymmärrä, mikä tuota lasta vaivaa", "siinä on jotain erityistä, mutta mitä?" ja "minulla oli tunne, että lapsi ei ole koulukypsä". Intuitiiviset kokemukset ovat kuitenkin saaneet vanhempien kerroksissa kielellisen muodon. Seuraavissa esimerkeissä vanhemmat kertovat intuition olemassaolosta osana omaa kasvatustaan. Erityisesti vanhemmuusdiskurssin kautta vanhemmat kertovat intuitiosta.

"Minusta tuntui, että Mara on erilaisempi kuin Petri." (Mara 1)

Äiti kertoo tuntemuksistaan, joita hän ei kykene tarkemmin selittämään ("*Mara on erilaisempi*").

"No, minä tiijän, kun huomaan, että siitä ei oo vielä koulun käyjäksi – – minusta se oli minun, minulla on semmonen mielikuva – – minusta oli hirveen kiva huomata se, että minun vaisto toimi (naurua)." (Sa 1)

Tässä esimerkissä äiti kutsuu intuitiota "vaistoksi", joka sanoi, miten toimia. Arkikielessä on tapana puhua äidinvaistosta, jolla viitataan tiedostamattomaan tajunnan osaan.

Seuraavassa kuviossa 27 on yhteenveto vanhempien kasvatustietämyksistä ja näin muodostuva kasvatustietämyksen rakentuminen perheiden kasvatuspuheessa neljänlaisen kasvatustietämyksen varaan. Nämä ovat *kasvatustieto*, *kasvatustunne*, *kasvatususko* ja *kasvatustunne*. Yhdessä niitä voisi kutsua myös kasvatusviisaudeksi. Kasvatustietämyksen on prosessuaalista ja siten luonteeltaan dynaamista. Vanhemmat konstruoivat näin sekä kasvatustietoa, kasvatustunnetta että kasvatususkoa niissä tilanteissa, joissa he ovat ja joista he kertovat. Usein vanhemmat viittaavat myös intuition ("äidinvaiston") olemassaoloon. Kasvatustieto on faktuaalista. Sitä syntyy "hiljaisen tiedon" periaatteella elämän eri tilanteissa, mutta sitä voidaan myös tietoisesti opiskella ja hankkia. Kasvatustieto syntyy perheiden kokemuksissa monella eri tavalla. Keskeisenä lapsen koulunaloitusta koskevan kasvatustiedon lähteenä ovat keskustelut viranomaiskasvattajien kanssa. Samoin kasvatuskeskustelut tuttu- ja sukulaisten kanssa lisäävät kasvatustietoa. Vanhemmat kertovat myös luke-neensa artikkeleita tai olleensa koulutuksessa. Vanhemmilla on selkeä toive saada kasvatustietoa lisää. He kertovat kasvatustiedon tarpeellisuudesta mutta myös vähäisyydestä. Varsin yleinen toive koulunaloitusneuvottelujen jälkeen oli, että informaatiota olisi pitänyt saada enemmän. Nämä asiat ilmenivät keskeisesti sekä viranomaiskriittisessä että viranomaiskuuliaisessa diskurssissa.



KUVIO 27 Vanhempien kasvatustietämyksen rakentuminen

Kunniankantaja-diskurssi

Suhde vanhemmuuteen ja perheeseen rakentuu edellisten lisäksi kunniankantaja-diskurssin kautta. Kunniankantaja-diskurssiin olen sisällyttänyt kouluvalmiuspuheessa ilmenevän puheen suvun kunniaista, jota sukupolvijärjestelmä tuottaa. Sukupolvikokemuksella on keskeinen asema perheiden puheessa. Kasvattajuus konstruoituu myös osana sukupolvijärjestelmää. Kunniankantaja-diskurssissa kertoja asemoi itsensä ja lapsensa sukunsa edustajiksi, joiden tehtävänä on pitää huolta suvun kunniaista. Isovanhempien rooli korostuu vanhempien puheessa suvun kunnian puolustamisesta ja kasvatuksen tradition vaalimisesta.

Missu: Sukupolvet ylittävä kasvatuksen traditio nousee esiin, kun isä kertoo omasta äidistään ja hänen roolistaan kasvattajana. Sukupolvien yli ulottuva kasvatustraditio äidiltä pojalle on isän mielestä edelleenkin kunnioitettava malli. Sukupolvien yli ulottuvaa kasvatusta ja perhetraditiota kantaa kunniankantaja-diskurssi. Kunniankantaja-diskurssiin on sidottu käsitys vanhempien kunnioituksesta. Isä kuvaa äitiään viisaana ja kunnioitettavana ”kouluja käymättömänä” osaajana, mutta äitinsä tavoin hän osoittaa arvostavansa koulutusta. Kasvatuksen selkeys ja johdonmukaisuus on tulkittavissa hyvän kasvattajan ominaisuuksiksi.

Isä: (1. haastattelu) ”Minun äitini ei oo paljon kouluja käynny, mutta sillä on kaikki lapset, sillä on käynny paljon (kouluja), mutta sillä oli selvät mielipiteet kanssa, sanoi selvästi ja auttoi minua ja sanoi, että hän ei antas (erityiskouluun).”

Jansku: Janskun vanhempien suhdetta isovanhempiin pohditaan seuraavassa. Isovanhempien mielipidettä arvostetaan, vaikka asioista ei oltaisikaan yhtä mieltä. Perinteinen isovanhempien edustama kasvattajanäkökulma herättää äidissä ristiriitaisia tunteita. Äiti suhtautuu kriittisesti sukupolvien kasvatustraditioon. Isovanhempien mielipide koululykkäyksestä on kielteinen. Se on jäljitettävissä suvun kunnian puolustamiseen. Suvulle on häpeällistä, jos lapsi ei aloita koulua normaalisti. Äidin näkemys on erilainen, ja hän puolustaa koululykkäysratkaisua. Isovanhempien käsitys koulunaloituksesta on äidin mielestä auttamattomasti vanhanlainen. Tämä diskurssi nostaa esiin sukupolvijärjestyksen merkityksen ristiriitoinen. Sukupolvijärjestys jäsentää perheiden arkea.

Äiti: (1. haastattelu) ”Olihan siinä sitten semmosta vähän, että minun vanhemmat oli sitä mieltä, että kouluun vaan ja sitten ne ei tietysti ajatellu syvällisesti. Minun äitipuoleni sano, että kylä se Jansku ossaa, että ossaa siinä kun muutkin, että ei se sen kummempi oo. On fiksu ihan. Janskuhan osaa puhua.”

Isä: ”Siinä se mennee muiden mukana.”

Äiti: ”Sanovat (isovanhemmat), että kouluun vaan, että psykologit on väärässä. Ei ennenkään ollut psykologeja, että ennenkin laitettiin kouluun. Se on vanhan kansan ajattelua.”

Mara: Äiti kertoo, että ukit ja mummut vastustivat lykkäystä. Äidille isovanhempien mielipide oli merkityksellinen, vaikkakin hän päätyi erilaiseen ratkaisuun. Sukupolvikunniaan liittyvä ristiriita oli äidille vaikea asia.

Äiti: (1. haastattelu) ”Asiaa vaikeutti vielä se, kun ukit ja mummut vastustivat lykkäystä. Miksi sinä et laita Maraa kouluun, ne kyselivät ja ihmettelivät. Siellä se menee muijen mukana, he sanoivat.”

Katjuska: Kunniankantaja-diskurssi tulee esiin myös tässä, kun vanhemmat kertovat isovanhempien roolista koululyykkäyspäätöksen teossa. Tämän perheen haastattelussa isovanhempien suhtautuminen koululyykkäykseen on ”poikkeuksellisesti” myönteinen, ja se helpotti vanhempien päätöksentekoa. Sukupolvijärjestys näyttää kiistattomalta. Isovanhemmilla on rooli koulunaloitusratkaisussa. Täten heillä on paikka perheyhteisössä. Tässä tapauksessa, kun näkemyksissä ei ole ristiriitaa, päätös koulunaloituksesta on perheelle helppo.

Äiti: (1. haastattelu) ”Ne kun aina soitti, niin sanottiin, että Katjuska ei vielä lähe kouluun. Ukki oli sitä mieltä, kun ties, että loppuvuojen lapsi on, että mitä sinne turhaan lähtee, jos ei oo vielä valmis.”

Säde: Vanhemmuus esiintyy tässä kahden sukupolven välisenä vanhempi-lapsisuhteena. Vanhemmat pohtivat verisiteen merkitystä sukupolvien yhdistämisessä. Entäs jos ei olekaan biologinen isä tai äiti? Keskeisenä on kysymys, ovatko kasvatusvanhemmat hyviä tai oikeita vanhempia. Äidin identiteettiä tässä diskurssissa voisi kutsua nimellä ”kuitenkin oikea äiti”. Näkemys tuo mukanaan käsityksen vanhemmuuden myytistä. Howe (1989, 45–46) puhuu äitiyden mandaatista, jonka mukaan jokaisella naisella on oltava kaksi lasta, jotka tulisi kasvattaa hyvin. Lapset eivät ole ainoastaan velvoite ja vastuun kohde, vaan tuovat mukanaan myös ainutkertaisen täyttymyksen (Böök 2001, 15). Tässä vanhemmat kertovat kipeitä tunteja siitä.

Kunniankantaja-diskurssissa pohditaan verisiteen yhdistävää traditiota. Oikeilla sukulaisilla on verenperintö. Tässä sukupolvidiskurssi nostaa esiin tunnelautuneen, mutta samalla realistisen näkökulman sukupolvijärjestykseen. Realistisen sukupolvidiskurssin sisällä pohditaan muun muassa uusperheiden problematiikkaa, perheen sisäistä roolijakoa ja vanhemmuuden eri ulottuvuuksia kuten seuraavassa esimerkissä näkyy. Isän ja äidin roolia ja siihen liittyvää biologista vanhemmuutta pidetään tärkeinä, ja niiden suhteen pohditaan perheen merkitystä ja omaa kasvattajuutta. Perheen vaikeuksista huolimatta tässä diskurssissa on mukana kompetenssidiskurssi. Vanhempien kerronnassa on toivon perspektiivi ja vahva tunnelaus. Siinä kuvataan perheen hyvin intiimiä ydintä. Kulttuurisista sukupolvi-traditioista koskevista vaikeuksista voi puhua myös kompetenssidiskurssin kautta. Tässä diskurssissa kasvattaja on ennen kaikkea hämillään oleva, sukupolvi-totuuksia paljastava ja pohtiva keskustelija.

Äiti: (1. haastattelu) ”Minun poika luuli Tatua isäks ja Tatun poika luuli minua oikeaksi äidiksi. Ja tämä oli tavallaan salaisuus meillä ja nyt se viime syksynä sitten kerrottiin kaikkien lasten kuullen. Ja Säde niin kun itki, kun on herkkä ihminen pohjimmiltaan kans. Ja minä itkin ja se oli tavallaan niin kun tämmönen helepotus, niin ku. – – Kotona. Ihan omalla porukalla. Kaikki istuttiin tuossa noin ja sit sillä tavalla, että se oli niin ku (.) Niin ku mulle se oli vaikea asia ja sehän johtu taas, niin ku, minun taustoista ja entisestä avioliitosta, ja Tatulla kanssa. Että sillä tavalla se niin ku helepotti, niin kun Säteen kohalta ainakin, tota Säteen elämää minusta. Sädekin voi, niin kun poikien kans tavallaan puhua siitä. Se on ennen tienny sen, mutta ei se voi mennä pojille sanomaan, että Samppa kun meillä on se Sandra-äiti, koska Samppa ei tietäs siitä mittään. Ei se voi puhua silleen. Ja onhan se niin kun iso asia, niin mitenkä sen (.) Se on lapsen niin kun vaikee tommosen asian kanssa kamppailla. Kun muutenkin se on itelleen vaikea asia, kun se ei äiti ookaan. – – On ja kyllä, ett’ Säteellekin huomaa, että niin ku perhe on tosi tärkeä.”

Risto: Se, että äiti pitää tarpeellisena kertoa Riston sukujuuret, kertoo sukupolvi-tradition vahvuudesta. Äiti kertoo ensimmäiseksi, että lapsi on adoptiolapsi. Kun

lapsen perhe ei ole hänen biologinen perheensä, vanhempi katsoo, että se pitää kertoa. Sitä voidaan pitää osoituksena kulttuuriimme kiinteästi kuuluvasta sukupolvitraditiosta, jota yhdistää verenperintö. Jos näin ei ole, vanhemmat kokevat olevansa selityksen velkaa. Näin Riston äitikin ikään kuin halusi paljastaa sen heti haastattelun alussa.

Äiti: (1. haastattelu) "No Ristohan on meillä adoptiolapsi, tullut vuoden ja kahden kuukauden ikäisenä."

Henkka: Äidin kerronnassa vuorottelevat erottamattomasti kunniankantaja-diskurssi ja traditionvaalija-diskurssi. Äiti kertoo, että isä on vastustanut koululykkäystä, samoin ukki. Ukki ja isä pitävät sukupolvijärjestelmän mukaisesti kiinni suvun ja perheen kunniasta. Äidin kuvauksessa näkyy, että perheessä on myös varsin traditionaalinen miehen malli, johon kuuluu, että mies tekee vain työtä eikä näytä tunteitaan. Työn tekeminen on arvokkainta miehen elämää. Äiti on kriittinen perheen mieskuvaa kohtaan. Perheen kasvatusmallissa kasvatus kuuluu naiselle. Isän rooli vaikuttaa melko etäiseltä ja perinteiseltä. Äiti kertoo isän vaikeuksista tunteiden ilmaisussa ja vetoaa isän lapsena saamaan kasvatukseen, jossa ei tunteita ilmaistu. Ainut todellinen arvo on ollut työnteko. Äiti modernisoisi miehen kuvaa sukupolvitraditiossa. Äiti kertoo lisäksi ukinkin suhtautumisesta tutkimuksiin ja koululykkäykseen. Ukki on pitänyt lapsen tutkimista "tyhjänpäiväisenä humpuukina" eikä siten ole pitänyt lykkäystä tarpeellisena. Näkemys pohjautuu kulttuurisesti perheen sukupolvitradition mukaiseen käsitykseen, jossa fyysinen työ on maskuliinisesti arvostettua.

Äiti: (1. haastattelu) "Onhan meillä niin kun miehen kanssa on aina tällöisiä keskusteluja, kun tosiaankin hän ei varmaan sillai (.) oo saanu sillai omassa lapsuudessaan ja tämän suap sanoo, että tunneammanen on. -- Niin sanotusti, että ei voi niitä tunteitaan osottoo eikä näyttee. Niin se on kasvatettu (.) se yks ainoo tärke arvo on työn teko ja muuta ei oo. Niin että semmostaha tässä aina on valtataistelua (.) vaan kyllä se aina pikkuhilijoo, kun pittää aina sopivia taukoja."

Äiti: (jatkaa) "Ukkihän se vähän korruutteli, no se sano, että ihan humpuukkia (tutkimukset), että kun nuin kiusataan lasta (.) tai sillai."

Josku: Kunniankantaja-diskurssi tulee näkyviin, kun äiti kertoo koulunaloituspäättöksen vaikeudesta. Tässäkin tulee esille, että isä vastusti koululykkäystä. Tyypillisesti näin on ollut muissakin perheissä, mikäli perheen sisällä on ollut päätöksestä ristiriitaisia ajatuksia. Nähtävästi isä pitää enemmän kiinni suvun kunniasta. Hän tuntee enemmän häpeää, jos lapsi ei voi aloittaa koulua normin mukaisesti. Sukupolvitraditio on vaativampi isän osalta. Isä näytti asettavan sukupolvitradition paineet suvun kunniasta lapsen mahdollisen koulussa menestymisenkin edelle. Sen sijaan äidille näyttäisi asia olevan päinvastoin.

Äiti: (1. haastattelu) "Isähän meillä oli vastaan lykkäämistä ja muutkin sukulaiset. Minä harkitsin kyllä lykkäämistä."

Yhteenveto: Kunniankantaja-diskurssi merkityksellistää sukupolvijärjestelmän ja suvun kunnian vaalimisen. Diskurssi kulkee usein rinnan seuraavaksi kuvatun, sukupuolittuneen traditionvaalija-diskurssin kanssa. Tämä näkyi siinä, että suvun

kunnian kantaminen identifioitui isän (sukupuoli) ja isovanhempien (sukupolvi) tehtäväksi. Lapsen identiteettinä on olla kunniallinen suvun edustaja (*olla isän tai äidin näköinen ja suvulle kunniaksi*). Suvun kunniaan kuuluu, ettei poikkea normeista. Kouluvalmius on perheiden kouluvalmiuspuheessa sidoksissa suvun kunniaan.

Traditionvaalija-diskurssi

Kolmas näkökulma perheeseen avautuu traditionvaalija-diskurssin kautta. Traditionvaalija-diskurssi on usein kunniankantaja-diskurssille rinnakkainen. Nämä kaksi diskurssia näyttävätkin esiintyvän rinnakkaisesti, mutta nimesin ne omiksi diskursseikseen, koska niillä on myös selvästi omat, erilliset funktionsa. Traditionvaalija-diskurssissa on mukana sukupuoli. Kertoja asemoi itsensä mieheksi tai naiseksi ja lapsensa pojaksi tai tytöksi. Myös lapsi puhuessaan asemoi itsensä tytöksi tai pojaksi. Traditionvaalija-diskurssi reaalistuu, kun vanhemmat kertovat suhteestaan perheenjäseniin. Kasvatuskysymyksiin ja vanhemmuuteen se tuo näkökulman: miten tyttö ja poika kasvatetaan, miten heitä kohdellaan ja mitä heiltä odotetaan. Sukupuolta on tutkimuksissa tarkasteltu biologisena (biologinen entiteetti: ihminen on joko nainen tai mies), sosiaalisena (gender: sukupuolta luodaan sosiaalisissa tilanteissa) tai performatiivisena (ideaalirakennelma, prosessi: normit materialisoivat sukupuolen) (Lindroos 1997, 25–35).

Bourdieu (1990, 146) katsoo sukupuolittuneiden rakenteiden olevan seurausta suorastaan mystis-rituaalisesta kaiken kattavasta vastakohtaisuuksien rakenteesta. Jokapäiväinen naista ja miestä koskeva diskurssi niin talouselämässä, kasvatustilanteissa, tiedotusvälineissä, uskonnoissa, lääketieteessä kuin politiikassa ja lainsäädännössäkin on konkreettinen olemassa olevan sukupuolittuneen rakenteen osoitus. Sukupuolen on katsottu määrittävän vahvasti kieltä. Leach ja Davies (1990, 325) toteavatkin, ettei ole olemassakaan sukupuolineutraalia diskurssia.

Traditionvaalija-diskurssissa nousevat esiin traditionaalinen naisen ja miehen rooli sekä tytön ja pojan rooli. Vanhemmuutta koskevissa tutkimuksissa (mm. Bjönberg 1992, 17; Böök 2001, 15–17; Howe 1989, 45–46; Huttunen 1998) on tullut esille, että traditionaalinen ideologia vanhemmuudesta on elänyt kauan ja muuttunut hyvin hitaasti. Ideologian sisällä on havaittavissa varsin pysyviä konstruktioita äitiydestä ja isyydestä. Näihin liittyy muun muassa käsitys jokaisen naisen äitiyden väistämättömyydestä ja ajatus, että naisen rooli on ohut ilman äitiyttä (Böök 2001, 15). Samoin tyypillinen äitiyteen liittyvä konstruktio on ”äidinhoiva”, joka näyttäytyy tässäkin tutkimuksessa (Vuori 2001). Äidinhoiva rakentuu miehen ja naisen väliselle perustavanlaatuiselle sukupuolierolle (Vuori 2001, 361). Traditionaalisen isyyden konstruktioille on taas keskeistä, että isä on elättäjä ja linkki laajempaan yhteisöön ja että isä sitä kautta määrittää perheen statuksen (Böök 2001, 16; Cohen 1993, 2; Sandqvist 1987, 204). Tätä kautta tulee ymmärrettäväksi myös edellisen kunniankantaja-diskurssin funktiot. Koska isä määrittää perheen statuksen, hän vastustaa koululyykkäystä, joka on statukselle uhka.

Missu: Traditionvaalija-diskurssi on johdettavissa asiayhteydestä, jossa isä kertoo tyttärestään ja pojistaan, tai jopa äänensävyistä. Se on kontrasti isän muille tavoille puhua lapsistaan. Traditionvaalija-diskurssi on usein implisiittisesti läsnä. Kuva ihailtavan kiltistä tyttärestä syntyy, kun isä kertoo tyttärensä sopeutuvasta ja kiltistä

luonteesta. Isä pitää sopeutuvuutta ja kiltteyttä tyttäreille itsestään selvästi sopivina ja ihailtavina ominaisuuksina. Traditionvaalija-diskurssi nousee esiin juuri siitä kontrastista, jolla hän kertoo perheen lapsista. Pojat ovat äksyileviä ja huonommin käyttäytyviä (mikä on sallittavaa), mutta tytär ei ole sellainen ja se on ihailun aihe. Pojille sallitaan erilainen, määräälevä käyttäytyminen, mutta työssä ihailaan kiltteyttä. Maskuliinisuuteen (poikiin) isä sisällyttää myös johtajuuden ("*tien näyttäjiä*", "*määräilijöitä*").

Isä: (1. haastattelu) "En minä muuta voi sanoa, kun että se on semmonen kiltti tyttö ja (.) mielellään leikkii sekä kavereiden kanssa että yksinään ja se on hyvin sopeutuva (.) siinä mielessä vähän erilainen kuin veljet. – Ne on vähän semmosia tien näyttäjiä ja määrääilijöitä (.) mutta Mis-ku on kyllä. (.) Ja ihmiset ylleensä viihtyy ja muut lapset sen kanssa. Se on sille tyypillistä."

Katjuska: Perheen kasvatuspuheeseen tulee tämän perheen kolmannessa haastattelussa mukaan myös traditionvaalija-diskurssi. Vanhempien kerronnasta heijastuu tytön kasvatus traditionaaliseen naisen rooliin. Isä pitää luonnollisena, että tyttö ottaa mallia kotia hoitavasta äidistä. Lapsi itsekin on omaksunut roolin jatkaessaan keskustelua, jossa on tyypillisesti hoivaa kuvaavia feminiinisiä hellyttelysanoja.

Katjuskan puheesta voi tavoittaa Lakoffin (1975, 53–56) määrittelemän naisten kielen piirteitä. Lakoff esittää, että naisten puheessa on paljon naisten töihin liittyviä pragmaattisia ilmauksia, tyhjiä adjektiveja, kysymysintonaatiota väitelauseissa, epäselviä ilmauksia (no, niinku, sellainen jne.), adverbiaaleja, hyperkorrektia kielioppia, kohteliaisuusmuotoja, huumorintajuttomuutta (ei vitsejä) ja puhumisen korostamista. Katjuska on omaksunut naisten puheen piirteitä. Lakoffin esittämästä naisten kieltä kuvaavasta yhdeksän kohdan listasta löytyy muun muassa piirre naisten käyttämistä tyhjiä adjektiveista kuten ihana (*ihania taaperoita*) ja viittauksia naisten töihin. Katjuskan kielenkäyttö kuvastaa ennen kaikkea pienen tytön puhetta.

Äiti kertoo äidillä ja tyttäreillä olevan yhteisiä "*naistenasioita*". Isä toteaa äidin ja tyttären keskustelevan enemmän yhdessä luottamuksellisesti. Keskustelu piirtää selvän kuvan tytön ja naisen perinteisestä roolista, joka perheessä tuntuu hyväksytyltä. Naiset puhuvat naisten asioita. Naisen rooli on hoivata ja hoitaa kotia. Äiti hoivaa lapsia ja tytär samaistuu äitiin ja äidin rooliin niin, että toivoo itsekin samaa ammattia kuin äidillä on. Naisen hoivaava rooli kulttuurisessa ketjussa vahvistuu (vrt. Vuori 2001). Perheen työnjaossa tytär opettelee kodinhoitoon liittyviä tehtäviä varsin traditionaalisesti: tiskaa ja siivoaa. Vastuun ottamista perheen töistä arvostetaan ja lapsi opetetaan siihen.

Katjuskan luonteenkuva piirtyy isän, äidin ja tyttären itsensä kertomuksessa tottelevaiseksi, kiltiksi ja sopeutuvaksi niin toveripiirissä kuin kotonakin. Vaikka kiltteyden ominaisuutta arvostetaankin, niin silti omaa tahtoa, "*jämäkkyyttä*", toivotaan lisää. Ristiriita olemassa olevan ja toivotun tilan välillä tytön ja naisen roolissa on olemassa: pitää olla kiltti ja sopeutuva, mutta samalla lujatahtoinen ja peräänantamaton. Ristiriidasta olemme saaneet lukea laajemminkin yhteiskuntaa koskevasa kirjoittelussa.

Isä: (3. haastattelu) "Kyllähän tässä kun äiti hoitaa (.) neljä pientä lasta on hoijettavana (.) monta kertoo tytöt on mukana siinä (.) pukeminen ja silloin kun ne on lähössä kouluun, niin ne sitä ennen avittaa äitiä."

Tutkija: "Mitä Katjuska puuhailee kotona?"

Katjuska: (3. haastattelu) *"Pienet varsinkin on ihania (1) taapertajia."*

Isä: *"Auttaa ja tiskikonetta."*

Äiti: *"Tiskikonetta käyttää, täyttää astiat."*

Katjuska: *"En pesukonetta, kun saattaa mennä väärin."*

Isä: *"Pyykinpesukonetta ei oo vielä."*

Äiti: *"Ja ihan oma-aloitteisesti on siivonnut huoneesa."*

Isä: *"Se on ollu siinä tekijä nykyjään ihan automaattisesti."*

Isä: *"No äitilleen varmaan enemmän kertoo kuin mulle."*

Äiti: *"Naisten asioita ainakin."*

Isä: (1. haastattelu) *"Aika tasanen se on, mutta nyt (.) välillä kiukkua ja välillä."*

Äiti: *"Iloinen ja huomaa, miten koulussa on mennyt."*

Isä: *"Ei mikkään räiskyvä luonne, kyllä se aika tasanen on. No se on ollut tasasta, ainakin ainakin niin kun vahvistunut on luonne jotenkin, jossain mielessä. No, kyllä se on vaikka se on tuommonen hiljanen niin minusta se on (.) sille on tullu jonkinlaista jämäkkyyttä. (.) ossoo ajatella itekkii sitä (.) mikä se nyt on oikein omasta mielestään."*

Säde: Äiti asemoi itsensä puhujan rooliin (*"meidän perheen puhemies"*). Hän viittaa vallalla olevaan käsitykseen naisten puheliaisuudesta. Kulttuurisestihan on tavanomaista ajatella, että naiset ovat puheliaampia kuin miehet (Lindroos 1997, 48–50). Spenderin (1985, 42) mukaan tämä stereotypia on harha: naiset eivät puhu enemmän kuin miehet, vaan enemmän kuin *"mykät"* naiset. Tässä äiti jatkaa kulttuurista käytäntöä siitä, että kasvatustilanteesta vastaavat naiset.

Äiti: (1. haastattelu) *"Kumpiko kertoo, minä oon meidän perheen puhemies."*

Risto: Riston perheen haastattelua hallitsee keskeisesti isä–poika-suhde. Se on tässä perhekontekstissa muutenkin tärkeä. Miehen kuva on selkeästi sanottu isän käyttämässä sananlaskussa. Sananlasku kuvaa historiaa ja traditioita. Isän puhe sisältää traditionvaalija-diskurssin. Sen taustalla näkyy isän ja pojan suhde. Diskurssi piirtää kuvan toivemiehestä: mies pitää sanansa ja miehen sanaan luotetaan. Isä arvostaa sitä poikansa ominaisuutena. Sellaiseksi pojaksi isä haluaa poikansa kasvavan. Isä arvostaa luotettavuutta, ja miehisyys kuuluu myös uskottavuus. Implisiittisesti siihen on kirjoitettu kulttuurinen traditio. Miehen sana on arvokkaampi ja painavampi kuin naisen. Miehen sanaa ihaillaan. Perinteisissä sanontatavoissa ja sananlaskuissa mieheen viitataan yleensä positiivisesti ja arvostavasti (Lindroos 1999, 55). Nykysuomen sanakirjassa mies-sanan yksi käyttöryhmä on otsikoitu seuraavasti: *"Miehen parhaisiin ominaisuuksiin liittyviä sanontatapoja"* (mm. olla mies paikallaan, se on miehen puhetta). Naiseen taas liitetään muun muassa määreet: heikko nainen, huono nainen, naisen oikku.

Kasvatuksen tavoitteena on ennen kaikkea luotettava kansalainen. Samoin isä arvostaa perisuomalaista sisua. Se on myös pojalle kuuluva ominaisuus. Isän puheessa tulee esille traditionaalinen kulttuurinen ketju, jota on vaalittava. Suomalainen poika ja mies saavat perinteitä kunnioittavan miehen roolin, johon kuuluu ensimmäisenä luotettavuus (sanansa pitäminen).

Isä: (3. haastattelu) *"No, nyt voisi käyttää sitä sananlaskua, että 'Ennen mies muasa myöpi, ennen kun sanasa syöpi' – Se on se, kun sanotaan, kun tulloo erimielisyyksiä koulussa esimerkiksi kaverien kanssa, niin ennen kun se ruppee nukkumaan niin varmasti soittaa, jos ei oo sopinut ja kaikki asiat pitää olla selevänä sille päivälle ja jos jotakin on luvannut, niin varmasti pitää."*

Isä: (2. haastattelu) *"Kokkeile käsipäivät niin kun miehet tekkö."* (isä ohjeistaa poikaansa)

Pete: Äidin aktiivinen ote kasvatuksessa ja lapsen koulunkäynnin tukemisessa on kerronnassa keskeisellä sijalla. Kuvaus tuo esille traditionvaalija-diskurssin. Äidin puheessa näkyy selvästi, että äidin osa suomalaisessa perheessä on tehdä työtä ja kantaa vastuu (myös Gordon 1990). Lapsen kouluun liittyvät asiatkin kuuluvat pääasiassa naisille. Naisten työteliäisyydessä tai innokkuudessa hoitaa kotityöt ei ole kyse vain heidän ominaisuuksistaan vaan piirteistä, joihin tietoisesti pyritään (Böök 2001, 59). Mies voi vähän osallistua, mutta päävastuu on naisella. Naiselta edellytetään ”kasvatustyöteliäisyyttä”. Naisen kuuluu myös uhrata työelämänsä kodin hyväksi. Äiti jää tässäkin tapauksessa tekemään lyhennettyä työaika lasten takia, koska elättäjäyys kuuluu miehelle (mm. Böök 2001, 16; Cohen 1993, 2; Moss & Brannen 1987, 41). Traditionvaalija-diskurssi näyttäytyy äidin puheessa myös näytteen lopussa, kun hän toteaa, että kouluoppimisen ”ranttaliksi paneminen” sopii pojille. Sehän sisältää implisiittisesti myös ajatuksen, että tytöt käyvät kiltisti koulua. Se on sopivaa.

Naiskasvattajan rooli nousee esille myös opettajan työtä arvioidessa. Implisiittisesti se sisältää ajatuksen, että vahva kasvattajuus on ollut naisten traditionaalinen tehtävä sukupolvesta toiseen. ”Kasvatustyöteliäisyys” ominaisuutena liitetään myös naisopettajaan. Kerronta tuo esille vahvojen kasvattajanaisten panoksen. Äiti osoittaa ihailua naisten kasvattajuuteen ja siunaa siten tradition.

Äiti: (3. haastattelu) ”No töitä on saanut paljon tehdä (nauraa). Että ei oo ollut heleppoo, sanon näin että työtä on pitänyt tehdä, että jos olisin jättänyt ihan oman onnensa nojaan, niin ei olisi selvitty, pittää sanna. Että oon saanu tehdä työn puolestakin. Ensin tein neljää tuntia ja sitten kuutta tuntia. Sain tukea työnantajapuolelta. Oikeestaan tuon tyttärenkin takia. Siinä oli myös tämän pojan asia, että pystyin olemaan vähemmällä työajalla. Paljon on pitänyt olla apuna ja tukena ihan koulunkäynnissä että ei olisi selvinnyt ilman minun ja miehenkin apua, mutta enemmän se minun on jäänyt se opastus ja neuvonta.”

Äiti: (3. haastattelu) ”Sitten syksyllä sai oikein topakan naisihmisen ja on ollut sitten hyvä vuosi tämä. Sitten on saanut sen palkinnon tänä vuonna. Ilmeisesti siitäkin, mitä oon ite joutunut tekemään. Nyt minä huomaan, että se on kannattanut. – – Siinä on kyllä opettajakin, opettajastakin on ollut siinä hyötyä, ei se pelkästään minun oo. Molempien se on.”

Yhteenveto: Traditionvaalija-diskurssi merkityksellistää sukupuolen ja luo kuvan varsin traditionaalista miehen ja naisen roolista perheessä sekä lapsen kasvattamisesta pojaksi ja tytöksi. Tytöt kasvatetaan kilteiksi ja heille osoitetaan, mikä on tytölle sopivaa. Pojille sopii antaa enemmän vapauksia käyttäytymisessä, ja huono käyttäytyminen koulussakin on anteeksi annettavaa. Se on niin sallittavaa, että sillä voivat vanhemmat jopa rehvastella (*sehän sopii pojille*). Pojista kasvatetaan poikia ja tytöistä tyttöjä. Tytöt nähdään mielellään äitien kaltaisina ja pojat isien kaltaisina. Kasvatustehtävä ja lasten ohjaaminen kuuluvat ennen kaikkea naiselle. Naisten ”kasvatustyöteliäisyys” on kulttuurisesti tavoiteltavaa. Böök (2001, 114–116) puhuu ”hyveellinen äiti” -kuvasta. Hyveet ovat Airaksisen (1994, 165) mukaan sellaisia hankittuja luonteenpiirteitä, jotka mahdollistavat tai jopa takaavat hyvän elämän muiden ihmisten kanssa. Naisen on sopivaa uhrautua kodin ja kasvatuksen puolesta muun muassa jäämällä työstä pois. Äidin tehtävä on olla kotona ja olla työteliäs (Böök 2001, 121; Saarikangas 1990, 237–238). Miehelle kuuluu perheen elättäminen (mm. Böök 2001, 16; Cohen 1993, 2; Moss & Brannen 1987, 41). Miehiyyteen kuuluu myös uskottavuus. Miehen sana on arvokkaampi ja painavampi

kuin naisen (Lindroos 1999, 55). Traditionvaalija-diskurssissa lapsen subjektipositiona on kasvaa traditionaalisesti tytöksi ja pojaksi sukupolvien ketjussa.

8.2.3 Lapsuus ja ihmisyys kontekstina: sivistyksen puolustaja

Sivistyksenpuolustaja-diskurssi.

Kolmanneksi kulttuuriseksi kehäksi (ihmisen tilanteen komponentiksi) kiteytyi ”ihmisyys ja lapsuus”. Tässä kulttuurisessa kontekstissa käsitellään suhdetta lapsuuteen ja ihmisyyteen. Se on vaatimusta ihmisen sivistyneisyyden puolesta eli ”sivistyspuhetta”. Se on perhekontekstin ylittävä laajempi diskurssiuniversumi. Nimesin diskurssin sivistyksenpuolustaja-diskurssiksi. Sivistyksenpuolustaja-diskurssi sivuaa arkikasvattaja-diskurssia. Sivistyksenpuolustaja-diskurssissa nousee yksittäisen ”tapauksen” yläpuolelle ja puhutaan yleensä ihmiselle suotavasta ja toivottavasta. Se avaa tätä kautta näkökulmia perheiden arvomaailmaan. Keskeisenä näkökulmana on suhtautuminen toiseen ihmiseen, lapseen ja lapsuuteen, erilaisuuden ymmärtämiseen ja niin edelleen. Puhe koskettaa sekä aikuisten että lasten maailmaa.

Sivistyksenpuolustaja-diskurssin esiin nostamia teemoja ovat tasa-arvo, toisen ihmisen kunnioittaminen, oikea ja väärä, ”ihmisen hyvä” sekä ”lapsen paras”. Diskurssissa käsitellään vahvasti arvomaailmaa. Sivistyksenpuolustaja-diskurssia sävyttää humanistis-individualistinen kulttuurinen konteksti, jossa peräänkuulutaan sivistynyttä ihmistä (mm. Korhonen 2001, 38). Sivistyksenpuolustaja-diskurssi sisältää vaatimuksen ihmisen käyttäytymisen järkevyydestä, ja toisaalta se vaatii vahvasti eettisyyttä korostaen mm. empatiaa ja altruismia. Koska kysymyksessä on laajasti ottaen ihmisten välisen kanssakäymisen koko kirjon kuvaaminen, niin luonnollisesti se sisältää sekä tunteisiin että järkeen liittyvää kuvausta. Sivistyksenpuolustaja-diskurssissa puhuja asemoi itsensä laajasti ottaen ihmiseksi maailmassa. Diskurssin sisällä asemointi täsmentyy kontekstin mukaan.

Jansku: Sivistyksenpuolustaja-diskurssi reaalistuu, kun vanhemmat kertovat ihmisten suhtautumisesta koululyykkäystä saaneeseen poikaansa. Vanhemmat asemoivat itsensä ihmisen hyvää pohtiviksi kasvattajiksi. Lähtökohtana on inhimillisen hyvän etsiminen. Vanhemmat pohtivat ihmisten käyttäytymistä ja pitävät sitä sopimattomana ja heitä kiusaavana. Ihmisten käyttäytyminen on äidin mukaan pinnallista. Äiti odottaa, että aikuisten pitäisi pystyä ymmärtämään lasta syvällisemmin. Perhe kokee paineita sosiaalisissa tilanteissa. Pahinta on, jos lapsi leimataan sosiaalisen yhteisön taholta tyhmäksi. Vanhempien suhtautumista toisiin ihmisiin kuvaavat odotukset erilaisuuden ymmärtämisestä, yksilöllisyydestä, toisen kunnioittamisesta, hyväksymisestä, tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Yksilö-yhteisö-dilemma aktivoituu. Puhetta sävyttää humanistis-individualistinen kulttuurinen konteksti. Siinä individualismin vaatimus yksilöllisestä huomioon ottamisesta kohtaa yhteisölliset arvot. Siihen sisältyvät perheessä koetut pelot ja paineet, joita yhteisö joko lisää tai vähentää. Vanhempien kokemukset yhteisön tuesta eivät ole myönteisiä vaan ennen muuta varauksellisia ja jopa kielteisiä. Yhteisö ei ota huomioon lasten yksilöllisiä eroja, vaan kaikkien lasten tulee täyttää

yhteiset odotukset, jotka ovat yhteisössä hyväksytty normi. Normista poikkeaminen tuo perheelle monenlaisia sosiaalisia paineita.

Humanismia koskevat asiat reaalistuvat myös lasten kohdalla. Äiti jatkaa lasten maailman kuvauksella. Lapsen maailman kuvaaminen nostaa esiin sivistyksenpuolustaja-diskurssin. Näissä äidin kuvauksissa lapsuuden maailmaa tarkastellaan realistiseen ja karuun sävyyn. Mahdolliset uhkatekijät sekä todellisuudessa koetut asiat näyttävät lapsuudesta myös sen nurjan puolen. Lapsuudessa on hyviä asioita (joku ymmärtäväinen kaveri) mutta juuri haastatteluhetkellä painottuvat myös uhat ja negatiiviset kokemukset realistisesti. Äiti on huolestunut lapsuuden uhkista ja hahmottelee samalla aikuisten tehtävän ja haasteen seurata lapsuutta. Kokemuksiin liittyy voimakkaita tunteita. Tässä kerrotut tunteet ovat häpeä ja pelko.

Äiti: (1. haastattelu) "Kun on puhetta, niin siinä aina saa jotenkin saa kuvan, että ne mielellään ajattelee, ystäväit, että jotain on pojan älyssä, älyssä vikaa, kun esikouluun vielä. Se on, että semmonen kuva jää."

Isä: "Pitää aina selittää sitä, että joko se Jansku on koulussa, että mikä siinä on syy."

Äiti: "Ihmiset aina hakee syitä siitä, että mikä siinä on, onko tyhmä vai mikä on. -- No kun Jansku aloittaa syksyllä koulun, ja on aika isokokoinen, ne on sellasia pinnallisia asioita, että ihmiset rupee puhumaan, että noin iso poika, että koulussahan pitäisi olla noin pitkä poika, ensimmäisellä luokalla. Kun tulee niitä entisiä koulukavereita vastaan, niin ei mielellään mene sitä kautta, se on, nyt tuli se ilmi viime aikoina, kun on kävelty. Eräs poika on, jonka luona on käynyt, joka on koulussa. Sen kanssa on viihtynyt. Se on ollut semmonen poika, joka ei ole kehunut, että minäpä oon koulussa. Se on ollu ymmärtäväinen poika, kaikki ei oo samanlaisia. -- Ja sitten pelottaa se, että Janskulla on entisiä esikoulukavereita, kilttejä lapsia oli, mutta koskaan ei tiedä, koulumaailmakin voi olla raju, jos ne ruppee kiusaamaan. Jansku on tulossa kouluun, niin sitten ruppevat, että on tyhmä, tyhmäksi sanomaan. Lapset on aika raakojakin toisia kohtaan. -- Jonkun kanssa pelaa joskus. Yleensä Jansku on semmonen poika, että jos joku lyö, niin Jansku ei lyö takaisin, ei pysty. Ei, ei ollenkaan, on vähän liian kiltti sitten."

Mara: Koululykkäyspäätöksen selittely tuntuu Maran äidistä kiusalliselta. Äiti asemoi itsensä epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi kansalaiseksi. Ihmisten suhtautuminen normista poikkeavaan koulunaloitukseen on äidin mielestä tunkeilevaa ja tahditonta. Se aiheuttaa sekä äidissä että pojassa häpeän ja syyllisyyden tunteita.

Äiti: (1. haastattelu) "Kaupan kassalla sanottiin, noin iso poika eikä ole vielä koulussa tai kaupungilla sanottiin, johan sinä olet koulussa. Olin kiusaantunut ja jotenkin hävetti ja Marakin nolostui."

Katjuska: Sivistyksenpuolustaja-diskurssi tulee näkyviin, kun vanhemmat kertovat ajatuksiaan lapsen kokemuksista tai asettuvat hänen asemaansa. Isä asemoi itsensä lapsen asemaan. Kokemukset uhkakuvista huolimatta ovat inhimillisesti myönteiset. Vanhempien kertomaa sävyttää lapsen parhaan etsiminen, ikään kuin konsensuksen löytämisen tarve. Vanhemmat pyrkivät asettumaan tyttärensä asemaan ja ajattelemaan, että lykkäyksellä on voitu estää muun muassa koulukiusaaminen, "kun on sitten vahvempi". Tyttären oma käsitys tässä tilanteessa on samanlainen kuin vanhemmilla: "en ollut vielä valmis kouluun." Koko perhe on hyväksynyt yleisen kulttuurissa olevan ajatuksen, että kouluun on oltava valmis.

Isä: (1. haastattelu) "Kyllä me oltiin sitä mieltä, että se saattas se ensimmäinen vuosi mennä niinku huonosti ja (.) sitten, niin kun nykyään on paljon puhuttu siitä koulukiusaamisesta. Jos menis huonosti valmistautuneena, niin sitten voisi joutua jonnein hampaisiin. -- Niin ei meillä oo mittää hampaankolossa kenellekään, hyvin meni se, minun mielestä ainakin."

Äiti: "Kaikki halusi niin kun Katjuskan parasta."

Isä: *"Kaikki ajatteli Katjuskan parasta. Sehän siinä tarkoitus olikin. – – Minä en tiijä, että miten sitten. Siellä osa meni siitä eskari ryhmästä, niin meni sitten kouluun."*

Äiti: *"Mutta ei se Katjuska katkera ollut, se hyöäksy sen, että ei vielä oo valmis."*

Katjuska: *"Minä en vielä osannu mittää."*

Isä: *"Se oli niin kun ylleensäkin aina, ei se Katjuska suutu ylleesä, jotta se on. 'No ei sitten männä.'"*

Tintti: Sivistyksenpuolustaja-diskurssi reaalistuu, kun äidin subjektipositio on "lapsen asemassa". Äidin kertomuksessa on implisiittisesti ajatus, että myös lasten keskinäinen maailma voi olla julma. Äiti kertoo, että toiset lapset olivat kiusanneet Tinttiä kouluunlähtöasian vuoksi. Poikkeavan koulunaloituksen selittäminen on äidin mielestä kiusallista.

Äiti: (1. haastattelu) *"Kyllä sitä kiusaamista oli, kun ei päässyt kouluun lähtemäänkään. Tintti ei uskaltanut kertoa kavereille, ettei hän vielä mene kouluun, hän vain sanoi kavereille, että kyllä minä menen kouluun."*

Sampo: Äiti kertoo työtovereidensa suhtautumisesta perheen koulupäätökseen. Äiti asemoi itsensä epäoikeudenmukaisesti ja ei-tahdikkaasti kohdelluksi työyhteisön jäseneksi. Tässä äidin kokemuksia värittää ihmisten ymmärtämättömyys ja siitä syntyvä syyllisyys: *"minun vika se on."*

Äiti: (1. haastattelu) *"Tässä lykkäysasiassa kaikenkaikkiaan (1) No tuota, jos muistelen niitä negatiivisia asioita ensin, niin kyllä sieltä tuli myöskin semmosta, että aika kielteistä minun mielestä, että minkä takia on näin tehty ja sitten sitä mieltä, että minun vika on se, että minä oon vaan kuviteltu tämän asian ja lapsessa ei oo mittään syytä ja ei oo mittään syytä lähtee näin tekemään. Ja sitten sitä, että esimerkiksi tuli joku yksilö jopa siinä ihan, että onko niin kun jotenkin häiriintynyt tai jotain, että ymmärrettiin ihan, aika väärin päin. – – Semmosta ymmärtämystäkin on ollut osalla."*

Henkka: Tässä äiti reflektoi itsessään lapsen tunteja lykkäysprosessin kuluessa. Äidin subjektipositio on lapsen lohduttaja sekä kuuntelija. Äiti asettuu lapsen asemaan ja tunnustelee lapsen tunteja. Näkökulma on sekä äidin että lapsen. Asioita tarkastellaan perhekontekstista käsin inhimilliset tekijät huomioon ottaen. Diskurssi on latautunut tunteilla, joista hallitsevin on empatian kokeminen lasta kohtaan.

Äiti: (1. haastattelu) *"Kyllähän se Henkka iteki vaistosi sen (.) ja sitten vielä kesälläkki mietti sitä, kun aivofilmiä Henkalle tehtiin, niin kyseli, että mitä minulle tapahtuu, että onkohan siellä mittää (.). Mitä minulle tapahtuu? – – Sehän mietti hirveesti Henkka näitä asioita. Vaikka se ei välttämättä meistä niin hirveesti puhunut. Vähän oli semmonen niin hilijanen ja (.). Ja niin kun siitäkkin aivofilmistä, että mitä sitten tapahtuu, se hirveesti, vaikka se ei niin kauheesti kerro ja sano, mutta sen aivan huomaa, se miettii. – – Sen verran nyt on (1) sen serkku (.) hyvin vilkas hänkin (.) niin tuota vaan mainihti tässä syysloman aikaan, että miks sinä oot Henkka vielä esikoulussa (.) sinähän olit jo viime vuonna, niin siinä niin kun Henkka painoi päätään ja minuun vilikasi (.) niin minä selostin kaikki (.) ei oo vielä niin kypsä lähtemään."*

Josku: Sivistyksenpuolustaja-diskurssi tulee esille, kun äiti pohtii asioita Joskun näkökulmasta asettuen Joskun asemaan. Äiti asemoituu lapsensa kuuntelijaksi ja vierelläkulkijaksi. Kerronnassa on inhimillinen näkökulma: *"miltä lapsesta tuntuu."*

Äiti: (1. haastattelu) *"Niin (.) ja Josku itekin oli sitä mieltä että ei halua toista vuotta esikoulua käydä (.) siinä voi tulla tämä, jos joutuu toisen kerran esikouluun (.) se lapsi kokee siinä vähän."*

Yhteenveto: Sivistyksenpuolustaja-diskurssin kautta rakentuu erityisesti kuva lapseudesta ja ihmisyydestä. Sitä sävyttää humanistis-individualistinen kulttuurinen konteksti, jossa peräänkuulutetaan sivistynyttä ihmistä (mm. Korhonen 2001, 38). Minäkuva rakennetaan sekä vanhemmalle että lapselle. Sivistyksenpuolustaja-diskurssi luo kuvan lapsesta yksilönä, erilaisena ja ainutkertaisena. Lisäksi siinä vaaditaan ihmisille tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Sivistyksenpuolustaja-diskurssi rakentaa myös empaattisen ymmärtäjän minäkuva ja kaipaa ihmisen tunnemaailman huomioon ottamista. Edelleen diskurssi piirtää kuvan väärin kohdelluista ja väärin ymmärretyistä lapsista ja vanhemmista. Epäoikeudenmukaisuus on keskeinen kokemus ympäristön kohtelusta. Aikuisen subjektipositioksi vaaditaan sivistynyttä ja oikeudenmukaista kansalaista ja lapsen subjektipositioksi ainutkertaista lasta. Sivistyksenpuolustaja-diskurssi on puhetta arvoista ja etiikasta.

8.3 Yhteenveto vanhempien diskursseista

Yhteenveto vanhempien diskursseista

Seuraavassa taulukossa (taulukko 21) on esitetty tiivistetysti vanhempien koulunaloituspuheessa rakentuvat kuvat heidän vanhemmuudestaan. Kuvat rakentuvat kumartajapuheen, taistelijapuheen, tasapainoilijapuheen, arkikasvattajapuheen, kunniankantajapuheen, traditionvaalijapuheen ja sivistyksenpuolustajapuheen kehyksessä. Kumartajapuhe, taistelijapuhe ja tasapainoilijapuhe nousevat viranomaiskontekstista, arkikasvattajapuhe, kunniankantajapuhe ja traditionvaalijapuhe nousevat perhekontekstista, ja sivistyksenpuolustajapuhe nousee ihmisyyks-kontekstista.

Kumartajapuheesta syntyy kuva vanhemmasta, joka on viranomaisille kuulainen ja viranomaisia kunnioittava. Lapsi on vastaavasti normit täyttävä, ehdollisesti hyväksytty ”ihan hyvä poika, mutta” -lapsi, joka on ennen kaikkea aikuisten toimenpiteiden kohde. Taistelijapuheen vanhempi on valtaistaja ja perheen oikeuksien puolustaja, jolloin lapsi nähdään ”paremman huomisen” lapsena. Tasapainoilijapuheessa vanhemmat implisiittisesti neuvottelevat viranomaisten kanssa. He haluavat ottaa molempien osapuolten näkökulmat huomioon. Taustalla on yhteinen intressi, koululainen.

Arkikasvattajapuheen vanhempi on perhekeskeinen vanhempi, ja hän asemoituu ennen kaikkea isäksi ja äidiksi. Lapsi on ennen kaikkea suojelua ja hoitoa tarvitseva lapsi, joka saa olla riippuvainen vanhemmistaan. Perhekeskeinen vanhempi vaalii perheen intimiteettiä ja vetoaa perheen ”suuriin kokemuksiin” kuten lapsen syntymään. Arkikasvattajapuheen vanhempi on myös ”lapsesta on iloa” -vanhempi, jolloin lapsi hyväksytään ehdoitta. Edelleen arkikasvattajapuheen vanhempi on tervettä järkeä käyttävä arjen kasvattaja. Hän myös tuntee epävarmuutta, kyselee ja tarvitsee tukea. Lapsi asemoituu tuolloin erityisesti huolen aiheeksi. Kunniankantajapuheen vanhempi vaalii suvun kunniaa, ja lapsi identifioituu suvun jälkeläiseksi. Traditionvaalijapuheessa vanhempi on myyttinen ja traditionaalinen vanhempi, joka kasvattaa lasta perinteiseen tytön ja pojan rooliin.

Sivistyksenpuolustajapuhe on puhetta ihmisestä. Sivistyspuheen vanhempi on humanisti, joka vaatii tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja yksilöllisyyden huomiointia. Humanismiin kuuluu ihmisen kokonaispersoonallisuuden huomiointi, jolloin vanhempi on myös empaattinen ymmärtäjä ja myötäeläjä. Lapsi asemoituu yksilöksi ja ainutkertaiseksi lapseksi. Lapsi on subjekti.

TAULUKKO 21 Vanhempien lapsen poikkeuksellista koulunaloitusta koskevat puhettavat

| Diskurssi | Tunnuspiirteet | Funktio | Vanhemman identiteetti | Lapsen identiteetti |
|---------------------------|--|---|---|--|
| Kumartajapuhe | - kuuliaisuus viranomaisia kohtaan, viranomaiskielen jäljittely, arvontoa ja samaistumista viranomaisiin | - tietävien joukkoon kuuluminen, arvostuksen saaminen kuuliaisuus | - kuuliainen vanhempi | - normit täyttävä objektilapsi, "ihan hyvä poika, mutta" -lapsi, "puutelista-lapsi", ehdollisena hyväksytty lapsi, arvioinninkohde |
| Taistelijapuhe | - kriittisyys viranomaisia kohtaan, oppositioasenne, arvostelu, emansipatorinen intressi | - valtaistuminen, voimaistuminen, täysivaltaisuus, muutos, vaikuttaminen | - valtaistaja, taistelija, opposentti | - paremman tulevaisuuden lapsi, puolustettava |
| Tasapainoilijapuhe | reflektointi, implisiittinen neuvottelu, toisen ymmärtäminen | - konsensuksen saavuttaminen, yhteinen etu | - neuvottelija, sovittelija, realisti | - yhteinen koululainen |
| Arkikasvattajapuhe | - perhekeskeisyys, yhteisöllisyys, arjen kuvailu, terve järki, selviytymisen kuvaus, epärointi, kysely, huolen ilmaukset, kasvatustekojen kuvailu, marttyyrius, todistelu, kasvatusviisaus | - yhteen kuuluvaisuuden osoittaminen, arjesta iloittaminen - hyvän vanhemmuuden todistelu | äiti, isä, kasvattaja | - perheen jäsen, lapsi suojelun kohde, ilon aihe - kasvatettava, huolen aihe, pärjääjä |
| Kunniankantajapuhe | - viittaukset myyttisiin sukupolvitraditioihin | - sukupolvikunnian säilyttäminen, yhteisöllisyysarvon puolustaminen | - suvun edustaja, kunnian kantaja | - suvun jälkeläinen |
| Traditionvaalijapuhe | - viittaukset sukupuoleen | - perinteisen miehen ja naisen, isän ja äidin roolin luonnollistaminen | - mies ja nainen | - tyttö ja poika |
| Sivistyksenpuolustajapuhe | -individualistis-humanistinen näkökulma, "puhetta arvoista" - tasa-arvo - oikeudenmukaisuus | - sivistyneisyyden, humanisuuden osoittaminen, maailman parantaminen, ihmisen hyvän etsintä, lapsuuden puolustus, arvojen puolustus | - humanisti - sivistyksen puolustaja | - yksilö, ainutkertainen ja erilainen lapsi, subjektilapsi |

8.4 Lapsen ääni kouluvalmiuskeskustelussa: valmiudesta vapaa-diskurssi

Lasten näkökulman tuominen tutkimukseen oli minulle tärkeää mutta haastavaa. Pyrin siihen haastatteleamalla perhehaastatteluissa myös lasta. Lasten näkökulma tuli esille myös välillisesti, kun vanhemmat kertoivat lastensa kokemuksista. Katson, että lasten oma kerronta ja vanhempien kerronta lapsestaan täydensivät toisiaan. Lasten haastattelujen yhteiset teemat koskivat koulunaloitus- ja koulukokemuksia. Perhehaastatteluissa lähestyin kysymyksiä soveltamalla elämäkerrallista haastattelutekniikkaa (esim. Antikainen 1998), joka on haastattelijan toiminnan suhteen teema-haastattelun ja avoimen haastattelun välimaastossa. Siinä hyödynnetään muistamispuhetta (Burr 1995; Edwards & Potter 1992), jossa haastateltavat kuvaavat heille jo tapahtuneita asioita. Lasten haastatteluissa pyrin tiedostamaan aikuisen roolin vaatimukset ja vaikeudet. Aikuinen on aina valta-asemassa suhteessa lapsiin. Aikuisen on helppo ohittaa lapsen omat mielipiteet ja tärkeänä pitämät asiat (Tauriainen 2000, 199). Aikuiset ovat helposti tulevaisuusorientoituneita ja arvostavat esimerkiksi sitä, mikä johtaa suoraan toivottujen asioiden oppimiseen (Strandell 1995). Jotta lapset tulevat kuulluiksi, heidän pitää tulla ymmärretyiksi. Tätä ymmärrystä pyrin tavoittamaan näissä haastatteluissa. Olen käyttänyt lasten haastattelujen näytteissä tietois-ta valintaa. Olen valinnut raporttiin vain edustavat näytteet kustakin diskurssista. Lopputuloksena ei ehkä ole yhtä syvällinen kuvaus kuin valitsemalla enemmän, mutta tiivyyden ja luettavuuden etu sillä on.

Dovenborg ja Pramling (1985) korostavat erityisesti lasten haastatteluissa aikuisen avoimuutta ja herkkyyttä lasten kuuntelemiselle. Tämän edellytyksenä pidän sitä, että haastattelija tuntee lasten maailmaa jo ennestään ja on oppinut toimimaan heidän kanssaan. Corsaron (1985) esiin nostama lasta kuuleva sekä ekologiseen validiteettiin pyrkivä tutkimussuuntaus on saanut kannattajia myös meillä Suomessa (mm. Kankaanranta 1998; Siren-Tiusanen 1996; Strandell 1995; Tauriainen 2000). Esitin kaikille lapsille kolme laajaa teemaa ja annoin lapsen oman kerronnan ohjata haastattelua. Varsinaiset haastatteluaiheet muotoilin hyvin konkreettisiksi ja lähelle lapsen kokemusmaailmaa. Teemoja olivat seuraavat: lapsen koulunaloituskokemukset, kun aloitusta oli lykätty, koulussa olevat mieluisat asiat sekä koulussa olevat epämieluisat asiat. Samansuuntaisia teemoja lasten äänen kuulemiseksi on käytetty myös muissa tutkimuksissa (mm. Tauriainen 2000).

Kiinnitin huomiota haastattelun ekologiseen validiteettiin. Haastattelin lapsia sekä yhdessä vanhempiensa kanssa että yksinään ottaen huomioon lasten ja vanhempien toivomukset ja eettiset periaatteet. Joissakin perheissä lapsi osallistui aktiivisesti keskusteluun vanhempiensa kanssa, ja sen lisäksi keskustelin lapsen kanssa erikseen. Lapsella oli myös mahdollisuus olla vanhempia haastatellessani lähellä leikkimässä ja kommentoida sieltä asioita. Lähtökohtana oli, että tilanne olisi mahdollisimman luonnollinen ja luottamusta herättävä perheen näkökulmas-ta ja että perheen omat käytännöt ja valinnat tulisivat huomioon otetuiksi. Haastattelumuodon valitsin perheen oman harkinnan ja käytännön mukaan tilannekohtaisesti siten, että haastattelu täyttäisi mahdollisimman hyvin ekologisen kriteerin

vaatimukset. Koska perheiden haastattelukertoja oli kaikkiaan kolme, niin jokaisen lapsen kuulemiselle ja ”äänen” esiin pääsemiselle oli paremmat mahdollisuudet.

Haastattelin lapsia kaikilla kolmella perheiden haastattelukerralla, mutta eniten niiden osuus painottui toiseen haastattelukertaan. Ensimmäisellä haastattelukerralla lasten haastattelut olivat määrällisesti vähäisimpiä; suurin osa on perheen toiselta ja kolmannelta haastattelukerralta. Se on ymmärrettävää, koska silloin olin henkilönä jo tutumpi lapsille ja lapset olivat saaneet kokemusta koulusta. Konkreettisestikin asettauduin kodeissa lapsen minulle osoittamaan paikkaan. Saatoin istahtaa lapsen leikin ääreen esimerkiksi rakentelupaikalle, tai lapsi tuli muun perheen kanssa yhteisen pöydän ääreen keskustelemaan. Lasten haastattelut tapahtuivat perheen muun haastattelun lomassa. Keskusteluissa liikuimme lapsille tutussa viitekehyksessä.

Kerronnan määrä lapsilla vaihteli. Toiset lapset puhuivat melko niukasti ja toiset taas huomattavasti oma-aloitteisemmin ja runsaammin. Lasten kielellinen taso luonnollisesti rajoitti tuotosta, samoin kuin lapsen rohkeus puhua. Lasten haastattelut eivät ole helppo tiedon hankinnan tapa, ja ymmärrän sen puutteet ja rajoitteet tässäkin tutkimuksessa. Toisaalta olen tottunut keskustelemaan lasten kanssa käytännön työssä ja uskon osaavani lähestyä lapsia. Kolme tapaamiskertaa mahdollisti myös sen, että asioista keskusteltiin uudelleen. Käsitykseni on, että olen pystynyt tavoittamaan haastatteluissa myös lasten maailmaa.

Lasten näkökulmat koulunaloitukseen

Haastattelun aikana pyrin olemaan valpas antaakseni tilan sille, mitä lapsi itse merkityksellistä ja mitä hän tahtoo kertoa. Kuitenkin tulkinnat ovat aikuisen tulkintoja lapsen maailmasta. On oltava kriittinen sille, miten hyvin aikuisen on mahdollista yleensäkin tavoittaa lasten maailmaa. Lasten selonteoissa koulunaloituksesta merkityksellistyi neljä näkökulmaa: 1) toiminnallisuus/leikki, 2) kaveruus, 3) suhde aikuiseen ja 4) oikeudenmukaisuus. Kaksi ensimmäistä näkökulmaa (toiminnallisuus/leikki ja kaveruus) on osoittautunut lapsille merkityksellisiksi myös muissa tutkimuksissa (mm. Peltonen 1998; Tauriainen 2000). Tarkastelen lasten koulunaloituspuhetta viiden diskurssin kautta. Nimesin ne diskursseissa esiin nousevien merkitysten ja puhujille muodostuvien identiteettien mukaan. Diskurssit nimesin seuraavasti: *kaveri-diskurssi*, *toimija-diskurssi*, *oikeuttaja-diskurssi*, *kunni-oittaja-diskurssi* ja *mukautuja-diskurssi*.

Kaveri-diskurssin funktiona on yhteisöllisyys, osallisuus ja kavereihin liittymisen tarve. Lapsi identifioituu kaveriksi, yhdessä toimijaksi ja yhteisön jäseneksi. Tyypillistä puheessa on monikon ensimmäisen persoonan käyttö, ”me-kieli”, jolla lapsi osoittaa yhteenkuuluvaisuutta ja liittymistä. Tässä diskurssissa ei määritellä aikuisen asemaa. Aikuisen identiteetti rakentuu implisiittisesti taustalla olijaksi.

Toimija-diskurssissa lapsi identifioituu aktiiviseksi leikkijäksi ja toimijaksi, ja ensisijaista on tekeminen. Tässäkin diskurssissa aikuiselle ei osoiteta varsinaisesti positiota. Aikuinen on lapsen toiminnan taustalla näkymättömänä. Toimija-diskurssissa lapsi kertoo lapsen maailman ytimen – leikin ja tekemällä oppimisen merkityksen. Siinä todellistuu se, mitä lapsi tahtoo. Diskurssin funktiona on lasten maailman merkityksellistäminen ja sen ytimen osoittaminen. Tekeminen ja toi-

minnallisuus konkretisoituvat liikunnan ja leikin mieluisuutena. Tämä on lasten puheen pääsisältö.

Oikeuttaja-diskurssi on lapsen puhetta koulunaloituksen oikeudenmukaisuudesta. Lapselle oikeudenmukaisuus on itsestään selvä, tärkeä periaate. Koulunaloituksen oikeudenmukaisuuden periaatteeksi riittää: *kun muutkin menevät*. Tällöin koulunaloittamisen oikeuttaa ikä: kouluun mennään tietynikäisenä. Ikä on kykyä tärkeämpi. Diskurssin funktiona on siten koulunaloituksen luonnollistaminen sekä oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon toteutuminen. Kaveri-diskurssissa, toimija-diskurssissa ja oikeuttaja-diskurssissa aikuinen ei ole aktiivinen vaan lasten puhe pitää aikuisen taustalla.

Kunnioittaja-diskurssia ja mukautuja-diskurssia jäsentää suhde aikuiseen. Kunnioittaja-diskurssissa aktivoituu suhde opettajaan. Lasten puheessa asioilla on luonnollinen lähtökohta. Itsestään selvästi opettajalla on oma aikuisen paikkansa. Opettaja on itsessään tärkeä ja myönteisiä ajatuksia herättävä, itsestään selvästi kunnioitettu auktoriteetti. Hänen asemaansa ei aseteta kyseenalaiseksi, vaan hyvä opettaja on *"tietysti minun opettaja"*. Tämä on tyypillisintä juuri koulunsa aloittaneen puheessa. Jo esimerkiksi viidesluokkalaisten puheessa esiintyy jonkin verran kriittisyyttä ja toivomuksia opettajan roolista. Diskurssin funktiona on opettajan aseman oikeuttaminen luonnollisena auktoriteettina. Myös mukautuja-diskurssi jäsentyy suhteessa aikuiseen, yleensä omiin vanhempiin. Mukautuja-diskurssissa lapsi oppii aikuisten käsityksiä, mukautuu niihin. Mukautuminen näkyi käsityksessä omasta osaamisesta: *"minä en vielä osannu mittään"*.

Kaveri-diskurssi

Kaveri-diskurssi on puhetta yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta. Riston selonteossa (näyte 1) siitä, mitä koulussa pitäisi olla ja mitä ei, tulee esille yhteisön ja sosiaalisten suhteiden sekä kavereuden merkitys: *"ja kirjoittaisin sinne että nuorten soittopaikka"*. Riston selonteossa ("nuorten soittopaikka") tulee esille myös sosiaalisen aseman merkitys ja sen tavoittelu. Nuorethan kokoontuvat yhteen soittamaan. Risto orientoituisi jo isompien (nuorten) joukkoon. Sosiaalinen asema määrittyy suhteessa isompiin ja vanhempiin oppilaisiin. Tätä taustaa vasten koululykättyjen lasten sijoittaminen takaisin päiväkotikäisten joukkoon ei vastaa lasten omaa toivetta ja haastateltavien lasten halu aloittaa koulu seitsemänvuotiaana tulee ymmärrettäväksi. Janskun sanoin lasten tahto kuuluu näin (näyte 2): *"olisoin halunnut lähteä kouluun seitsemänvuotiaana"*. Samoin totesivat kaikki muutkin haastatellut lapset.

Normaali-ikäinen koulunaloitus antaa lapsille arvostetumman aseman lasten sosiaalisessa kentässä. Halu lähteä heti kouluun tulee ymmärrettäväksi myös sitä kautta, että lapsen orientaatio on pääosin nykyhetkessä, eikä lapsi ajattele tulevaisuuden hyötynäkökulmaa (Tauriainen 2000, 196). Lisäksi vähintäänkin ikäistensä joukkoon pääsemistä edellyttää Vygotskyn näkemys, että kehityksessään pidemmällä olevien tuki auttaa lasta oppimaan ja kehittymään (Vygotsky 1962; 1977; 1978; 1981; 1982). Kolmanneksi tässä reaalistuu myös oikeuttaja-diskurssi, jota analysoin myöhemmin tarkemmin. Koulun aloittaminen seitsenvuotiaana eli omanikäisten kanssa on lasten oikeustajun mukaista.

Kaveri-diskurssin yhteisöllinen merkitys konkretisoituu myös Janskun kuvauksessa. Näytteessä 2 tulee esiin, että Janskua on haitannut, kun luokkapallossa

eivät olleetkaan ne nimet, jotka olisivat kuuluneet hänen ikäluokkansa luokkapalloon, jos hän olisi päässyt kouluun seitsemänvuotiaana. Luokkapallo on Janskulle yhteisön vertauskuva. Koulussa on ollut tapana kirjoittaa kaikkien oppilaiden nimet yhteiseen luokkapalloon. Luokkapallossa oli Janskun mielestä ikään kuin väärät nimet: *"oli ihan erilainen luokkapallo."* Oma asema suhteessa omanikäisiin merkityksellistyy. Se näkyy myös Janskun kuvausten kahdessa muussa näytteessä. Hän korostaa, ettei omalta luokalta ole ketään kaveria. Yhteisö on ennen kaikkea oma luokka. Näin Janskun kokemuksissa ei ole osallisuutta omanikäisten kanssa. Hän tahtoisu enemmän kavereita. Kaveri-diskurssissa kommentoidaan sekä kaverien kanssa olemisen mukavuutta että kaverien puutetta. Yhteistä on halu saada kavereita.

Kaveri-diskurssi näkyy lasten puheessa *"me-kielenä"*, kun Katjuska toteaa (näyte 5): *"myö kiikutaan kahestaan."* Puhe on kollektiivista kaveripuhetta siitakin huolimatta, että minä haastattelijana kysyin vain lapsen omaa tekemistä: *"Mitä sinä teet?"* Verbin passiivimuoto murteellisena ilmaisuna *"sitten mennään aina retkelle"* tarkoittaa monikon ensimmäistä persoonaa eli *"me menemme aina retkelle"*. Se on kaveripuhetta.

Näyte 1 Risto: Kirjoittaisin sinne, että *"nuorten soittopaikka"*

2. haastattelu

Tutkija: *"Oisko käsityötä?"*

Risto: *"Ei."*

Tutkija: *"Miten olisi (.) oisko joku uskontotunti?"*

Risto: *"Ei yhtään (.) tämä on rokkipaikka eikä mikkään (1) ja kirjoittaisin sinne että nuortensoittopaikka (1) sitten pitäisi tehdä pesäpallokenttä uusi ja - -"*

Näyte 2 Jansku: Väärät nimet luokkapallossa

2. haastattelu

Tutkija: *"Mitä sinä Jansku itse ajattelet (.) oisiko ollut parempi lähteä seitsemänvuotiaana vai kahdeksanvuotiaana (.)?"*

Jansku: *"Minä olisin halunnut lähteä seitsemänvuotiaana."*

Tutkija: *"Ahaa (1) minkä takia olisit halunnut seitsemänvuotiaana?"*

Jansku: *"Minä olisin halunnut (2)."*

Tutkija: *"... onko sinua jotenkin haitannut?"*

Jansku: *"No on."*

Tutkija: *"Millä tavalla se on haitannut?"*

Jansku: *"Oli ihan erilainen luokkapallo."*

Tutkija: *"Mikä on se luokkapallo(.) on?"*

Jansku: *"Se on joka luokassa (.) en oikein osaa selittää."*

Tutkija: *"(1) en tiedä."*

Äiti: *"Onko semmonen(.) että nimet on luokassa?"*

Jansku: *"On se semmonen."*

Äiti: *"Että kun esikoulussa oli eri kaverit."*

Näyte 3 Jansku: Välitunneilla parasta on kaverit

2. haastattelu

Tutkija: *"Mikä sinusta koulussa on parasta?"*

Jansku: *"Välitunnit."*

Tutkija: *"Mikä sinusta välitunneissa on parasta?"*

- Jansku: "Kaverit."
 Tutkija: "Onko sinulla riittävästi kavereita?"
 Jansku: "Ei oo kovin paljon."
 Tutkija: "Haluaisitko enemmän kavereita?"
 Jansku: "Haluaisin."
 Tutkija: "Kuka olisi semmonen (1) jonka sinä haluaisit kaveriksi?"
 Jansku: "En minä tiiä (.) kun mejän luokalla ei oo paljon kavereita."

Näyte 4 Jansku: Ei mulla oo parasta kaveria

3. haastattelu

- Tutkija: "Ketä luettelisit parhaiksi kavereiksi?"
 Jansku: "Ei minulla oo parasta kaveria."
 Tutkija: "Niin."
 Jansku: "Ei mejän luokalta oo kovin kavereita (1) ne on muilla luokilla."

Näyte 5 Katjuska: Me kiikutaan kahestaan

2. haastattelu

- Tutkija: "Mitäs kaikkee sinä teet?"
 Katjuska: "Myö kiikutaan kahestaan."
 Tutkija: "ai (.) kiikutte kahestaan."
 Katjuska: "Sitten mennään aina retkelle."

Toimija-diskurssi

Toimija-diskurssissa lapset tuovat esille tekemisen merkityksen lasten elämässä. Leikki ja tekeminen itsessään on kivaa. Nykyisyys on sille luonteenomaista (myös Tauriainen 2000, 192). Lapsi elää nykyisyydessä, ja merkitykselliset asiat ovat siinä. Se on todellisinta lasten maailmaa. Toimija-diskurssi on usein rinnakkainen kaveri-diskurssin kanssa. Sen funktio on kuitenkin aivan oma: toiminnallisuuden, tekemisen ja leikin korostuminen. Toimija-diskurssi näyttäytyy erityisesti silloin, kun lapset kertovat mieluisista ja epämieluisista asioista.

Seuraavissa näytteissä, jotka ovat Katin, Peten, Joskun ja Riston haastatteluista, esiintyy toimija-diskurssi. Kati mainitsee mukavaksi lumihevosen tekemisen. Peten mielestä parasta koulussa on välitunti, kun saa kiipeillä vuorilla. Välitunnit ovat parhaimmillaan koulun toiminnallista aikaa. Josku kertoo lempipuuhastaan liikunnasta ja lempiharrastuksestaan jalkapallosta. Risto kuvaa negatiivisten kokemusten (*peffa kuumuu*) kautta toiminnallisuuden tarvettaan. Ristolla on MBD-diagnoosi, ja hänen kuvaustensa taustalla voi nähdä erityisvaikeudet. Paikalla istuminen on niin vaikeaa, että siitä on seurauksena jopa fyysisiä oireita (*päänsärky*). Samoin hienomotoriikkaa vaativat suoritukset, kuten kirjoittaminen, ovat väsyttäviä (*käsi väsy*). Varsinkin silloin, kun lapsella on erityisvaikeuksia, toimija-diskurssi reaalistuu lasten kuvaamissa negatiivisissa kokemuksissa. Oppiminen kuvataan vaikeaksi ja epämieluisaksi, jos oppimistapa ei palvele lapsen toiminnallisuuden tarvetta riittävästi. Toiminnallisuuden tarve kärjistyy vaikeuksien mukana.

Näyte 6 Kati: Ainakin lumihevonen, kun pyöritellään niitä...

1. haastattelu

- Tutkija: "Mikä siellä eskarissa muuten on kaikkein kivointa?"

Kati: "Mikäs siellä ois? Tätit."
 Tutkija: "Tädit on kivoja?"
 Kati: "Niin."
 Tutkija: "Entäs mikäs tekeminen tai?"
 Kati: "No (.) ainakin lumihevonen, kun pyöritellään niitä (.) Ihanaa istua kyyvoissa."

Näyte 7 Pete: Parasta koulussa on välitunti

1. haastattelu

Tutkija: "Mikä sinusta on parasta koulussa?"
 Pete: "Välitunti."
 Tutkija: "Miten niin?"
 Pete: "No siellä on se (1) jäämäki ja saa kiipeillä vuorella."

Näyte 8 Josku: Tiedätkö, mikä on minun lempiharrastus

1. haastattelu

Tutkija: "Millainen poika on Josku?"
 Äiti: "... ihan semmonen kiltti ja aranlainen."
 Josku: "Jalispellaaja."
 Tutkija: "Ahaa."
 Josku: "Minä liikunnasta tykkään."
 Äiti: "Kyllähän sinä tykkäät monenlaisista peleistä."
 Josku: "jäkiekkoo (1) jääkiekkoo"
 Tutkija: "Mistäs tykkäät..."
 Josku: "Tiijätkö (.) mikä on minun lempiharrastus?"
 Tutkija: "No sano."
 Josku: "Mokkena oleminen jalkapallossa."

Näyte 9 Risto: Pittää istua... "peffa" kuumuu

2. haastattelu

Tutkija: "No mitä matematiikka sulle sanos?"
 Risto: "Yäk (1) ihan paskoo."
 Isä: "Miten niin?"
 Tutkija: "Sanoppa yhtä jämäkästi että miten niin."
 Risto: "No oon minä jotkut laskut oppinut mutta en ihan kaikkee."
 Tutkija: "Jaa."
 Risto: "Että äidinkieli on paras laji."
 Tutkija: "Joo (1) no tykkäätkö lukea kirjoja?"
 Risto: "En tykkää lukkee kirjoja."
 Tutkija: "Entäs kirjoitushommät sitten (1) Kirjoitatko mielelläsi tarinoita?"
 Risto: "Kirjoitan."
 Isä: "Muistapa niitä (.) kun opettaja oli laittanut."
 Risto: "Tarinoita (1) opettaja joo niitä."
 Isä: "Onko sinusta mukava kirjoittaa?"
 Risto: "Oo-on (epäröi) (1) siinä käsi vässyy."
 Isä: "Siinä meinoo väsyä."
 Tutkija: "Mitä sitten jos säisit toivoa koulua (.) niin mitä laittaisit kouluun?"
 Risto: "...toisin kaikki soittovehkeet sinne ja maalaisin... koulun rokkibaariksi."
 Tutkija: "No missä sinä istuisit?"
 Risto: "Ei tarte istua (1) siellähän soitetaan eikä istuta."
 Tutkija: "Nyt on kuultu sinun toiveita (1) pittää istua?"
 Risto: "Pittää istua (.) peffa kuumuu."
 Tutkija: "Kuumuuko ihan?"
 Risto: "Niin ja sitten siinä tulloo paha olo ja ruppee piähän koskemaan."
 Tutkija: "Koskeeko sinun päähän?"
 Risto: "Joo joo (.) kun liian kauan istuu niin (.) ihan niin kuin ois sauna se yksi luokka."

Oikeuttaja-diskurssi

Oikeuttaja-diskurssi tulee näkyville, kun lapset kertovat halustaan aloittaa koulu. Kaikkien haastateltujen lasten yhteinen toive oli sama: saada aloittaa koulu seitsemänvuotiaana. Risto perustelee oikeuttaan päästä kouluun yhtä aikaa ikäistensä kanssa yksinkertaisesti ja mutkattomasti (näyte 10): *"sen takia kun muutkin, niin minäkin oisin halunnut olla siellä."* Riston mielestä kouluun pääsemistä ei tarvitse perustella osaamisella. Risto ajattelee, että *"en minä olisi osannut siellä mittään"*, mutta siitä huolimatta hän olisi halunnut aloittaa koulun ikäistensä kanssa. Ilmeisesti Risto on oppinut aikuisten puheesta, ettei hän olisi koulussa voinut osata, koska hän ottaa asian puheeksi. Oikeuttaja-diskurssi jatkuu siis Riston puheessa mukautujadiskurssilla. Koulunaloituksen oikeuttamisen ja tasa-arvon periaate on kuitenkin hänelle yksinkertainen. Se, mikä kuuluu yhdelle, kuuluu toisillekin. Ikä ja luokka-aste määrittävät lapsen sosiaalista asemaa kuten Riston, Sampon (näyte 11) ja Joskun (näyte 12) oikeuttajapuheesta ilmenee. Ikä ja luokka-aste ovat sosiaalisen aseman osoittimia.

Näyte 10 Risto: Oikeus sinne, minne muutkin menevät 2. haastattelu

- Tutkija: *"Mitä sinä Risto ajattelet siitä itse kun sinä oottelit sitä koulun alkua vielä sen vuoden?"*
 Risto: *"Niin."*
 Tutkija: *"Ja sitten menit kouluun (.) mitä mieltä olet (1) oliko se hyvä ratkaisu?"*
 Risto: *"Ei minusta (.) minä olisin halunnut jo olla koulussa."*
 Tutkija: *"Ahaa."*
 Risto: *"Vaikka en minä minä olisi osannu siellä ekaluokalla mittään."*
 Tutkija: *"No älä sano (.) mutta sinä oisit halunnu olla siellä koulussa."*
 Risto: *"Minä oisin kolomannella nyt."*
 Tutkija: *"Oisit halunnu olla (1) sanopa minkä takia?"*
 Risto: *"No sen takia (.) kun muutkin on (.) niin minäkin oisin halunnut olla siellä."*

Näyte 11 Sampo: Seitsemänvuotiaana kouluun 2. haastattelu

- Tutkija: *"Mitä sinä ajattelet, olisitko lähtenyt kouluun mieluummin seitsemän- vai kahdeksanvuotiaana?"*
 Sampo: *"Seitsemän (1)."*
 Tutkija: *"Niinkö?"*
 Sampo: *"Niin olisin (.) kyllä olisin mennyt seitsemänvuotiaana (.) olisin oppinut nopeemmin."*
 Tutkija: *"Kerrotko vielä..."*
 Sampo: *"Olin kaikkein vanhin (1) no en nyt ihan kaikkein vanhin koulusta."*

Näyte 12 Josku: Kouluun ikäisten kanssa 2. haastattelu

- Tutkija: *"Mitäpä ajattelet siitä Josku että sinun koulunaloitusta lykätään, niin oisiko se sinusta ollut viisasta?"*
 Josku: *"Ei ((painokkaasti))."*
 Tutkija: *"Sinä halusit kouluun seitsemänvuotiaana?"*
 Josku: *"Ei kun minä lähin kuusivuotiaana."*

Tutkija: *"Niin sinä tavallaan lähit kuusivuotiaana (.) kun joulukuussa vasta täytit seitsemän (.) ja et olisi halunnut että sitä olisi myöhästetty."*
 Josku: *"En ((painokkaasti))."*

Kunnioittaja-diskurssi

Kunnioittaja-diskurssin kautta lapset puhuvat suhteestaan aikuiseen, useimmiten opettajaan. Siinä lapset antavat keskeisen merkityksen aikuiselle ja omalle opettajalleen, jota he ristiriidattomasti kunnioittavat luonnollisena auktoriteettina. Aikuisen ja opettajan asemaa ei aseteta kyseenalaiseksi. Opettajalla on tärkeä, luonnollinen ja itsestään selvä rooli lasten koulunaloituspuheessa. Puhe opettajasta luonnollistaa opettajan auktoriteettiaseman. Opettaja herättää lapsissa myönteisiä mielikuvia ja on pidetty henkilö. Lasten käsitykset hyvästä opettajasta ovatkin opettajan näkökulmasta lohdullisia. Opettaja edustaa lapselle osaamista ja turvaa taitavampana kuin lapsi itse. Alkuopetusikäiset lapset eivät ylipäänsä kritisoi opettajaansa. Heille opettaja on yksinkertaisesti hyvä. Tyypillinen vastaus kysymykseen, millainen on hyvä opettaja, on: *"Tietysti minun opettaja!"*

Katjuskan mielestä koko esikoulun paras asia on aikuisten olemassaolo, koska hän kertoi ensimmäisen haastattelun yhteydessä esikoulun kivoimmaksi asiaksi *"Tädit"* (näyte 13). Samanlainen käsitys hänellä on säilynyt vielä viidennelle luokalle asti (näyte 14): *"Hyvä... no ainakin oma opettaja on hyvä."* Sampon mielestä hyvä opettaja on juuri sellainen kuin heidän omansa (näyte 15): *"No sanotaan, ihan se sama semmonen opettaja, joka on meillä. – – No silleesti, että ihan rauhallisesti ja luontevasti ja silleesti."* Opettaja on luonnollinen auktoriteetti ja turva. Oikeastaan lapset pitivät kysymystäni hyvästä opettajasta jotenkin hämmästyttävänä ja epäadekvaattina. Lapsille opettaja on joka tapauksessa hyvä. Puhe opettajasta on hyvin homogeenista.

Näyte 13 Katjuska: Kivointa esikoulussa on "tädit"

1. haastattelu

Tutkija: *"Mikä on kivointa esikoulussa?"*
 Katjuska: *"Tädit."*
 Tutkija: *"Entäs tekemisestä?"*
 Katjuska: *"No ainakin lumihevonen (.) kun pyöritellään niitä (.) ihanaa istua kyyvissä."*

Näyte 14 Katjuska: Ainakin oma opettaja on hyvä

3. haastattelu

Tutkija: *"Millainen sinusta on hyvä opettaja?"*
 Katjuska: *"Hyvä (1) no ainakin oma opettaja on hyvä."*

Näyte 15 Sampo: No sanotaan, ihan se sama semmonen ope, joka meillä on

2. haastattelu

Tutkija: *"No minkälainen opettaja sinusta on hyvä?"*
 Sampo: *"No (.) sanotaan (.) ihan se sama semmonen (.) joka meillä on."*
 Tutkija: *"Millainen hän on?"*
 Sampo: *"No silleesti (1) että ihan rauhallisesti ja luontevasti ja silleesti."*

Viidesluokkalaisen Riston kuvaukseen opettajasta liittyy arviointia ja odotuksia. Itse asiassa luetellessaan kolmannessa haastattelussa hyvän opettajan ominaisuuksia Risto kuvasikin omaa opettajaansa: *"Joka osaa olla ymmärtäväinen ja osaa olla lasten kanssa. – – Ihan hyvää se on, ei hirveesti oo tullu riitoja eikä mitään (oma opettaja) – – On urheilumielinen. No semmonen, että ei oppilaat hypi silimille."* Viidesluokkalainen Risto asettaa jo enemmän toivomuksia opettajapersoonalle. Opettajan on oltava muutakin kuin opettava henkilö. Hänen on oltava ihmisenä ymmärtäväinen. Opettajan inhimilliset tekijät ovat tärkeitä. Opetustaidoissa Risto arvostaa järjestyksen pitoa. Opettajan on oltava auktoriteetti. Lisäksi plussaa on, jos opettaja on kiinnostunut urheilusta (*"urheilumielinen"*) niin kuin hän itsekin. Kurin pidon merkitys hyvän opettajan ominaisuutena on noussut esille myös muissa tutkimuksissa (mm. Jahnukainen 2001, 224; Marsh, Rosser & Rom 1978, 38). Hyvä opettaja hallitsee opettamisen ja turvaa oppimisen sekä osaa toimia myös muutoin ihmisenä taitavasti. Kysymys on opettaja-oppilassuhteesta ja siitä, millaiseksi se muodostuu ja millaiset mahdollisuudet se antaa lapselle toimia.

Näyte 16 Risto: No semmonen, että ei oppilaat hypi silmille 3. haastattelu

- Tutkija: *"Minkälainen suhde sinulla on opettajaan?"*
 Risto: *"Ihan hyvä se on, ei oo hirveesti tullu riitoja eikä mitään."*
 Tutkija: *"Just (.) minkälainen sinun mielestä on hyvä opettaja?"*
 Risto: *"Joka osaa olla ymmärtäväinen ja osaa olla lasten kanssa."*
 Tutkija: *"Niin siinä tuli tärkeitä asioita, vieläkö jonkun heittäisit?"*
 Risto: *"On urheilumielinen."*
 Tutkija: *"Just..."*
 Risto: *"No semmonen, että ei oppilaat hypi silimille."*

Mukautuja-diskurssi

Myös mukautuja-diskurssi kuvaa lapsen suhdetta aikuiseen. Mukautuja-diskurssissa lapsi ei niinkään kerro omia kokemuksiaan vaan pikemminkin aikuisilta kuultuja ja opittuja asioita. Mukautuja-diskurssi on aikuisten ajatuksia lapsen kertomana. Se on tyytymistä aikuisten tahtoon, mutta myös tehdyn päätöksen hyväksymistä. Mukautuja-diskurssi on kunnioittaja-diskurssin sivuääni, mutta ei lapsilähtöinen. Lapsi uskoo ja luottaa aikuiseen sekä oppii aikuiselta.

Mukautuja-diskurssi reaalistuu lykkäyspäätöksen hyväksymisenä. Lapsi mukautuu siihen aikuisten käsitykseen, ettei hän osaa ja että hänen koulunaloitustaan täytyy siksi lykätä. Katjuskan ja hänen perheensä haastattelussa näkyy mukautuja-diskurssi. Katjuska on kuullut vanhemmiltaan valmiuspuhetta, jota hän sitten kommentoi. Hän on oppinut, ettei hän vielä osaa mitään. Katjuskalla itsellään ei vielä ole voinut olla omia kokemuksia siitä, ettei hän osaa mitään koulussa, koska hän ei ole vielä aloittanut koulua. Nähtävästi lapsi oli mukautunut kuulemaansa. Isän kommentista näkyy häivähdys siitä, että hän pohtii lapsensa todellisia tunteja koulunaloituksesta: *"minä en tiijä, että miten sitten (2) siellä osa meni siitä eskariryhmästä kouluun."* Äiti jatkaa vakuutellen: *"ei se Katjuska yhtään katkera ollut."* Koulu-lykkäysprosessissa lienee toivomisen varaa, jos lapsen käsitys omasta oppimisesta kiteytyy noin negatiiviseksi ilman omia koulukokemuksia. Mihin lapsen käsitys omien taitojen puutteesta todella perustuu?

1. haastattelu

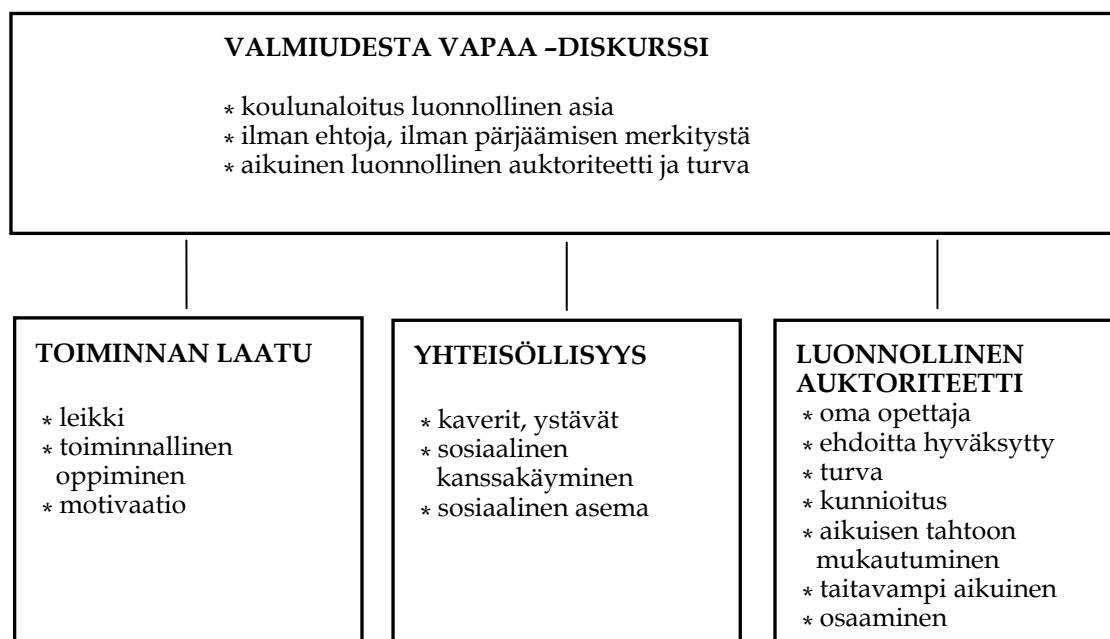
Näyte 17 Katjuska: Minä en vielä osannu mittään

- Tutkija: "– – Miten ite Katjuska otti, kun se sitä kouluun lähtemistä jo sitten viime talvena (1)?"
 Isä: "No kyllä se oottaa nyt kouluun lähtöä. Oottaa (.) mutta silloin, kun sanottiin, että sinä et lähde nyt, niin ei siinä sen kummempaa."
 Tutkija: "Joo-o."
 Isä: "Minä en tiijä, että miten sitten (2), Siellä osa meni siitä eskariryhmästä, niin meni sitten kouluun."
 Äiti: "Mutta ei se Katjuska yhtään katkera ollut, se hyöäksy sen, että hän ei oo valmis vielä."
 Katjuska: "Minä en vielä osannu mittään."
 Tutkija: "Jaa."

Lasten haastattelujen diskurssianalyysin tuloksena voidaan hahmottaa lasten antamat merkitykset koulunaloituksesta. Tiivistäen voi todeta, että kaveri-diskurssi on *yhteisöllisyyden* ääni, toimija-diskurssi on *toiminnallisuuden* ääni, oikeuttaja-diskurssi on *oikeudenmukaisuuden* ääni ja kunnioittaja-diskurssi on *aikuisen kunnioittamisen* ääni. Kunnioittaja-diskurssi on myös turvallisuuden ääni lapselle. Mukautuja-diskurssissa kuuluu lapsen *sopeutuvaisuuden* ja *mukautuvaisuuden* ääni. Nämä viisi diskurssia luovat kuvan lasten merkityksellistämistä koulunaloituksesta.

Lapset tuntuvat elävän nykyisyydessä, ja kouluvalmiusdiskurssin näkökulmasta lapset ovat kaukana kouluvalmiusajattelusta. Valmiuspuhe ei kuulu lasten diskurssiuniversumiin. Yhteisenä hegemonisena metadiskurssina lasten puheessa onkin löydettävissä *valmiudesta vapaa -diskurssi*, jossa lapsi elää pikemminkin tätä hetkeä eikä aseta ehtoja kelpoisuudelle aloittaa koulu. Näin puhe kouluvalmiudesta ei ole lapsen puhetta koulunaloituksesta. Puhe kouluvalmiudesta näyttää olevan tyypillistä vain aikuisen puheessa. Lapset eivät anna koulunaloitukselle menestymisen ja pärjäämisen merkitystä niin kuin aikuiset. Lapsi mukautuu kyllä päätökseen ja alkaa omaksua aikuisilta ajatusta, ettei hän osaa.

Kuviossa 28 kuvaan vielä hegemonisen metadiskurssin, jonka nimesin diskurssin yleisilmeen perusteella valmiudesta vapaa -diskurssiksi. Keskeisenä tunnuspiirteenä on lasten leikin ja toiminnan maailma sekä koulunaloituksen luonnollistaminen. Lapsi elää ensisijaisesti tätä hetkeä eikä laskelmoi pärjäämistään tulevaisuudessa. Valmiudesta vapaa -diskurssi ei sisällä pärjäämisen merkitystä samanlaisessa individualistisessa merkityksessä kuin aikuisten diskurssit. Lapselle koulunaloitus on yhteisöllistä ja osallistavaa, ja vertaisten kanssa toimiminen on siinä keskeistä. Koulunaloituksessa merkityksellistyvät toiminta ja sen laatu, jotka tarkoittavat pääsääntöisesti leikkiä, tekemistä ja tekemällä oppimista ja jotka ovat tiiviisti sidoksissa yhteisölliseen merkitykseen. Valmiudesta vapaa -diskurssissa aikuinen asemoituu luonnolliseksi auktoriteetiksi, jolle ei myöskään aseteta ehtoja. Aikuinen on luonnollinen auktoriteetti, jota lapsi kunnioittaa ja jonka tahtoon lapsi myös mukautuu.



KUVIO 28 Lasten metadiskurssi: Valmiudesta vapaa -diskurssi

Valmiudesta vapaa -diskurssista löytyy yhteyksiä niihin tekijöihin, jotka ovat tulleet esiin koulun hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa. Konu (2002) on tutkinut väitöskirjassaan oppilaiden hyvinvointia koulussa. Tutkimustuloksissa on yhtymäkohtia tämän tutkimuksen lasten ajatuksiin koulusta. Konu jakaa hyvinvoinnin tekijöiksi koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen (being) sekä terveyden (health). Koulun olosuhteet ja mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ovat sisällöllisesti niitä tekijöitä, joita tässä tutkimuksessa kuvataan toimija-diskurssin kautta. Konun tarkoittamalla sosiaalisilla suhteilla on yhteyksiä tämän tutkimuksen kaveri-diskurssiin sekä kunnioittaja- ja mukautuja-diskurssiin. Konu on sisällyttänyt sosiaaliin suhteisiin myös oppilas-opettajasuhteen, mutta tämän tutkimuksen viitekehyksessä olen nostanut lapsen suhteen aikuisiin omaksi merkityksenannokseen, jossa korostuu luonnollisen auktoriteetin merkitys. Terveyttä lapset kuvaavat lähinnä negaation kautta eli selostamalla tilanteita, milloin ei ole mukavaa, esimerkiksi särkee päätä. Terveys tulee tässä kuvatuksi toiminnan laadun kautta.

Hegemonisen metadiskurssin nimesin puhetapojen yleisilmeen perusteella. Hegemonisilla diskursseilla tarkoitetaan Jokisen ja Juhilan (1999, 64–66, 86) mukaan yksittäiset haastattelupuheet (diskurssit) ylittäviä puhujien keskuudessa jaettuja tapoja käsitteellistää asioita ja ihmisiä. Tässä yksittäiset diskurssit ylittävä puhe koulunaloituksesta on valmiudesta vapaa -diskurssi. Tässä tutkimuksessa teeman, diskurssin ja hegemonisen metadiskurssin suhdetta voi kuvata seuraavasti. Yksittäiset haastatteluteemat ylittävä puhe on diskurssi, ja yksittäiset diskurssit ylittävä puhe on hegemoninen metadiskurssi. Kokoan taulukkoon 22 lasten haastattelujen diskurssit, niiden tunnuspiirteet, funktiot ja sekä lapsille itselleen että aikuisille muodostuvat identiteetit.

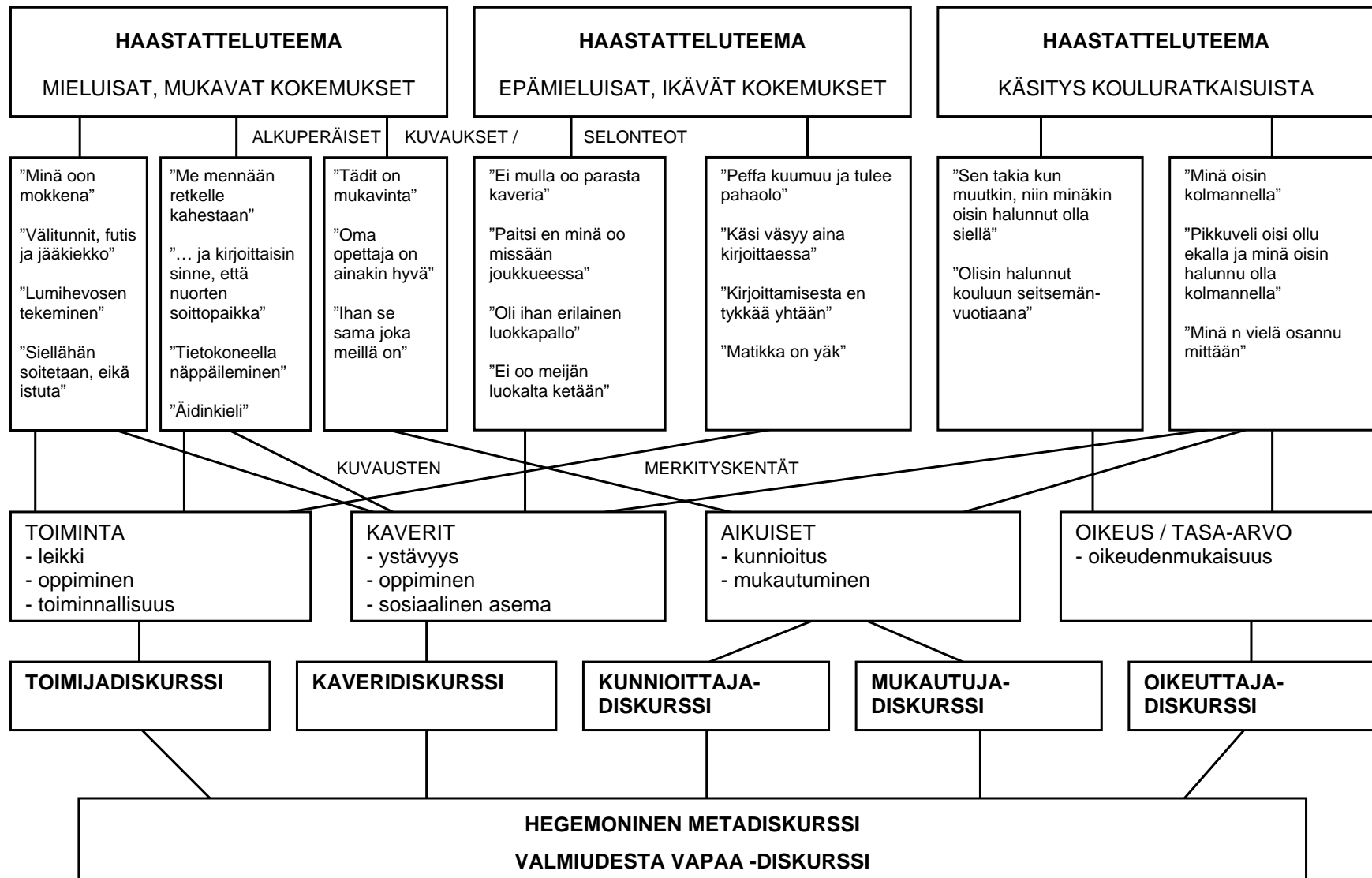
TAULUKKO 22 Lasten haastattelujen diskurssit

| Diskurssi | Tunnuspiirteet | Funktio | Aikuisen identiteetti | Lapsen identiteetti |
|--------------------------------------|---|--|--|---|
| Hegemoninen metadiskurssi: | | | | |
| Valmiudesta vapaa - diskurssi | sosiaalisen yhdessäolon kuvaukset | koulunaloituksen luonnollistaminen | luonnollinen auktoriteetti | yhteisön jäsen |
| Kaveri-diskurssi | kuvaukset kavereiden merkityksestä, "me-kieli", "ei mulla oo parasta kaveria", "oli ihan erilainen luokkapallo", "me kiikutaan kahestaan" | yhteisöllisyyden, liittymisen, sosiaalisuuden, osallisuuden, kaveruuden merkityksellistäminen | taustalla olija, ei-aktiivinen | kaveri, ystävä |
| Toimija-diskurssi | tekemisen/leikkimisen kuvaukset, "sitten mennään aina retkelle", "no jalkapalloa, jalkapalloa" | lapsuuden maailman ytimen – toiminnallisuuden ja leikin – merkityksellistäminen, toiminnan laatu | ymmärtäjä, sallija | leikkijä, tekijä, toimija |
| Oikeuttaja-diskurssi | kuvaukset oikeudenmukaisuudesta, "kun kaikki muutkin niin minäkin" | oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteen luonnollistaminen ja oikeuttaminen | mahdollistaja | oikeuttaja, oikeudenmukaisuuden vaalija ja vaattija |
| Kunnioittaja-diskurssi | viittaukset aikuisen/opettajan merkitykseen, "tietysti minun opettaja" | aikuisen aseman luonnollistaminen, lapsen ja aikuisen suhteen kuvaaminen | luonnollinen auktoriteetti, opettaja, aikuinen | lapsi, oppilas, aikuisen kunnioittaja |
| Mukautuja-diskurssi | aikuisilta opittua puhetta osaamattomuudesta, "Minä en vielä osannu mittään" | aikuinen-lapsisuhde, mukautuminen | auktoriteetti | mukautuja |

Seuraavassa kuvaan diskurssianalyysiprosessin etenemistä laajoista haastattelu-teemoista diskurssien nimeämiseen. Se on karkea kuvaus käsitteellistämisen prosessista. Siinä on nähtävissä, että samasta haastattelu-teemasta löytyi aineksia eri diskursseihin. Luonnollisesti joudun esityksessä typistämään ja karsimaan analyysiini johtanutta ajattelua. Tarkoitus on, että perusidea analyysin etenemisestä hahmottuu.

Haastattelun periaatteet kuvasin jo aikaisemmin; haastattelun muoto asetttiin teemahaastattelun ja avoimen haastattelun väliin. Siinä myös haastateltavan annetaan kuljettaa haastattelua alustavien teemojen kautta haluamaansa suuntaan, jolloin esille nousee myös ennalta suunnittelemtomia teemoja. Haastattelu sisälsi kolme laajaa teemaa: lasten mieluisaksi kokemat asiat, lasten epämieluisaksi ko-

kemat asiat ja käsitys koulunaloitusratkaisusta. Lapset antoivat haastatteluteemojen sisällä selontekonsa koulunaloituksesta, ja muodostin niistä selontekojen laajemmat merkitysryhmät (merkitysrypäät). Merkitysrypäitä nimesin seitsemän: toiminta, kaveruus, suhde aikuiseen, kaverien puute, oppiminen/vaikeudet, oikeus/tasa-arvo ja sosiaalinen asema. Merkitysrypäät kuvaavat lasten merkityksellisiä asioita ja kokemuksia koulunaloituksesta. Niiden sisällä konstruoitui viisi diskurssia. Lasten diskursseja kutsun otsikoinnissa myös lasten ääniksi koulunaloituksessa, koska ääni kuvaa parhaiten lasten antamien merkitysten tulkintaa. Diskursseja yhdistäväksi hegemoniseksi metadiskurssiksi konstruoitui varsin yhtenäinen ääni: valmiudesta vapaa -diskurssi. Kuviossa 29 on karkea kuvaus lasten haastattelujen diskurssien konstruoitumisesta.



KUVIO 29 Lasten diskurssien konstruoituminen

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt lähestymään kouluvalmiuden kysymystä avaamalla kouluvalmiuden ja koululykkäyskäytännön eri näkökulmia ja kontekstia, jotta nykykäytäntöjen merkitystä voitaisiin monipuolisemmin tarkastella. Kiinnostaviksi ja osin yllättäviksikin osoittautuivat ne kouluvalmiuden kulttuuriset määritykset, joihin kouluvalmius liitetään. Näitä kouluvalmiuden sidoksia ja niistä johdettavia asiantiloja tarkastelen tässä johtopäätösluvussani. Tästä näkökulmasta lapsen koulunaloitus asettaa monia haasteita koulun kehittämiseksi. Ne kokoan makrotason konstruktiona johtopäätösteni loppuun. Tutkimusta päätettäessäni kysymykseksi nousee, miten tutkimuslöytöni voisivat hyödyttää lasten koulunaloitusta tulevaisuudessa. Vaikka tämä tutkimus ei pyrkinytkään ratkaisemaan ongelmia tai selittämään syysuhteita, niin väistämättä tutkimuslöytöjen tuloksena johtopäätöksiin nousee kehittämistarpeita ja -kohteita, jotka samalla ovat nykykäytäntöjen kriittisiä kohtia. Johtopäätösteni perustana on, että vertaan tutkimuslöydöksiäni tutkijan kokemuksen ja tiedon muodostamaan esiyymmärrykseen.

9.1 Lapsuuden erityisyys ja paradoksit

Kypsymisen paradoksi

Postmodernille ajalle on tyypillistä monien totuuksien olemassaolo. Tämä näkyy muun muassa lapsen kypsymiseen liittyvänä paradoksina. Ajallemme on toisaalta tyypillistä, ettei näytetä maltettavan odottaa lapsuuteen liittyvää luonnollista kypsymistä. Arvokkaana pidetään lapsuuden nopeaa ohittamista ja nuoreksi ja aikuiseksi ehtimistä. Näyttää siltä, kuin maturaatio ja lapsen siihen tarvitsema aika olisi unohdettu tyystin. Koulunaloituksessa lasten odotetaan kypsyvän itsekseen pois erityisvaikeuksista, minkä vuoksi vaikeuksiin puuttuminen pitkittyy ja tuki jää sattumanvaraiseksi ja liiaksi yhden lykkäysvuoden varaan. Lisäksi näyttää siltä, että ylipäätään tietoa lapsen kehityksestä ja oppimisvaikeuksista ei riittävästi ja johdonmukaisesti oteta huomioon. Viisivuotiaalle ei kannata opettaa sitä, mitä kuusivuotias oppii luonnostaan ja helposti.

Toisaalta esimerkiksi lukivaikeuden häviämistä itsestään ajan kuluessa on nykytutkimuksen valossa turha odottaa. Pikemminkin on tartuttava riskin minimoimisen ja vaikeuksien ennaltaehkäisyyn mahdollisuuksiin niin varhain kuin mahdollista, riskilapsilla jopa syntymästä alkaen. Kouluvalmiuskäytännöissä on jäänyt liian vähälle huomiolle oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen, ennaltaehkäisy ja riskien minimointi. Oikea-aikainen puuttuminen näyttää viivästyvän nykykäytännöissä sekä lykkäyslapsilla että niillä lapsilla, joilla on todettu oppimisen vaikeuksia, mutta joiden koulunaloitusta ei ole lykätty. Tästä syystä näen tarpeelliseksi tarkastella koko oppivelvollisuuden nykykäytäntöjen toimivuutta.

Tutkimuksestani käy ilmi, että koulunaloitus on koululykkäystä saaneille lapsille riski, jos he eivät saa riittävää tukea. Heidän koulumenestyksensä on laajalaisesti heikko. Tuki ei ole riittävää myöskään niille lapsille, joille oli harkittu koululykkäystä, mutta jotka aloittivat kuitenkin koulunsa normaalisti seitsemänvuotiaina. Lapset, joille on harkittu koululykkäystä, ovat oppimisen suhteen myös selkeä riskiryhmä. Heidän vaikeutensa kasautuivat vanhempien mukaan erityisesti toiselle luokalle ja vanhemmille vaikeudet olivat yllätys. Vaikeudet olivat vain siirtyneet muutaman vuoden eteenpäin. Tällaiseen ajanhukkaan ja vaikeuksien itsestään häviämisen odotteluun meillä tuskin on varaa. Paradoksaalista on, ettei lykkäämisen suosittamiselle löydy kiistattomia perusteita, mutta lykkäämättä jättäminenkin ei poista vaikeuksia. Vaikeuksien tukeminen viivästyy entisestään. Huomio pitänee suunnata muualle.

Koululykätyille lapsille suunnattu toinen esiopetusvuosi ei näytä riittävän tueksi, vaikka se on yleisesti käytetty toimenpide. Vaikeuksia ennaltaehkäisevän kulttuurin rakentaminen edellyttää perehtymistä lapsen oppimista ja kehitystä sekä oppimisvaikeuksia koskevaan tietoon. Vaikeuksien ennaltaehkäisystä puhutaan niin normitasolla kuin kasvatuskeskusteluissakin, mutta retoriikka ei ole vielä johtanut kaikkia lapsia tasa-arvoisesti kohtelevaan johdonmukaiseen käytäntöön. Nyt toteutuminen on sattumanvaraista, koska yhdessä lapsen kehityksen tärkeimmässä vaiheessa, koulunaloituksessa, kasvatusjärjestelmä pirstoutuu eri hallintokunniksi ja kasvatuksen ammattilaiset eri säädyiksi (myös Rimpelä 2004). Ellei nykyinen kasvatus- ja koulujärjestelmä pysty toimimaan lasten eduksi, olisi viisasta muuttaa järjestelmää, jossa lasten kehityksen jatkumo pystytään myös käytännössä turvaamaan. Vaikeuksien varhainen tunnistaminen ja vaikeuksien ennaltaehkäisyyn kulttuuri tarvitsevat todellisia mahdollisuuksia.

Yksilöllisyyden paradoksi

Kouluvalmiutta on tarkasteltu varsin yksilökeskeisesti. Kulttuurimme tulkinta on, että kouluvalmius on lapsen yksilöllinen ominaisuus. Yksilöllisyys on siten hallitsevaa. Toisaalta yksilöllisyyttä ei oteta huomioon lapsen eduksi lainkaan riittävästi. Lasten tulisi olla kulttuurin määrittämällä tavalla keskenään varsin samanlaisia. Kulttuurinen doksa määrittää ahdasrajaisesti toivelapsen. Lasten luonnollinen erilaisuus ja yksilöllisyys ovat kulttuurin määrittämän toivelapsen näkökulmasta haitta. Yllättäväksikin kouluvalmiuden määrittäjäksi osoittautui lapsen luonnollinen ominaisuus, temperamentti. Koululykkäyslapsissa näyttää olevan edustettuna ”ujo lapsi”. Nyt kulttuuri määrittää ujon temperamentin huonoksi kouluvalmiuden näkökulmasta. Toiveena on ulospäinsuuntautunut, aktiivinen, rohkea ja nopea

lapsi. Näyttää siltä, että pyrkimyksenä on liikaa saada lapset sopimaan samaan muottiin. Yksilöllisyys on yksipuolista. Kaikkien on oltava yhtä rohkeita. Ujous on kulttuurisesti määritelty negatiiviseksi, vaikka temperamentti ei itsessään ole hyvä tai huono. Luonteenpiirteensä perusteella lapsi joutuu eriarvoiseen asemaan. Koulumaailmassa lapsen sosiaalisuutta on määritelty sen perusteella, miten lapsi viihtyy ryhmämuotoisessa toiminnassa. Sosiaalisesti on tulkittu se, että lapsi pitää ryhmätyöskentelystä. Kysymykseksi nousee, ovatko ulospäinsuuntautuneet etuoikeutetussa asemassa verrattuna enemmän yksinäisiä toimintahetkiä kaipaaviin. Yhteisön parhaaksi, altruismin hengessä, voi toimia moninaisesti. Tässä yksilöllisyys ei ole eduksi vaan yhdellä tavalla määritelty samanmääräinen sosiaalisuus.

Huomattavaa kuitenkin on, ettei lapsen luonnollinen temperamentti (ujous) oikeuta jättämään lasta temperamenttinsa varaan ilman tukea. Mikään temperamentti ei ole itsessään hyvä tai huono. Lasten sijoittaminen aktiivisuutta ja itsesääntelyä sekä motivaatiota koskevaan nelikenttään osoitti lasten tuen tarpeen. Itsesääntelyn tukeminen esimerkiksi riippuvuusorientoituneilla lapsilla on olennaista. Vuorovaikutukseen toisten kanssa opitaan vähitellen ja totutellen. Itsesääntelyn tuen tarve nousi esille sekä lausuntoaineistossa että haastatteluaineistossa. Kuvaukset ”epäitsenäinen” ja ”on kiinni minussa” olivat tyypillisiä kuvauksia.

Lasten äänen erityisyys

Kouluvalmiuskäytännöt ovat jättäneet lapsen oman äänen varsin vähälle kuulemiselle. Näkökulma kouluvalmiuteen on aikuisen näkökulma. Näin lasten antama merkitys koulunaloitukselle on jäänyt vaille huomiota. Tutkimukseni yksi keskeinen löydös on, että lasten antama merkitys koulunaloitukselle on erilainen kuin aikuisten antama merkitys. Sitä en olisi pystynyt ennakkokäsitykseni varassa tietämään. Lasten kuvauksista selviää, että koulunsa aloittavan lapsen maailmaan kuuluu toiminnallisuus, ennen kaikkea leikki. Liikunta ja leikki on mieluisinta tekemistä, siksi välitunnit ovat lapsista kivoja. Merkille pantavaa on, että liikunta oli vielä yläasteen oppilaidenkin todistuksissa toinen niistä oppiaineista, joissa koulu-lykkäystä saaneet oppilaat eivät olleet merkitsevästi huonompia kuin heidän luokkatoverinsa. Liikunnalla saattaisi olla merkitystä kouluviihtyvyyttä pohdittaessa. Ystävien ja kavereiden merkitys on tärkeä. Yhteisöllisyys saa merkityksen, mutta se ei ole normitettu aikuisen tavalla sosiaalisuuden alttarille. Keskeistä siinä on joukkoon kuuluminen, ei niinkään aktiivisuuden osoittamisen tapa ja määrä. Tulisi nähdä, että lasten tapa, halu ja kyky kuulua yhteisöön on moninainen. Myös seuraileminen ja totutteleminen on lapsille yhteisöllistä. Se on yksi tapa tavoittaa yhteisöllisyyttä. Tavaksi on tullut edellyttää kaikilta samanlaista olemisen tapaa. Lasten kehityksessä ajan tarve ja sen käyttö on yksilöllistä, mutta ei eriarvoista. Yhteisöllisyys ei ole lapsille vain ”reippaana olemista”, kuten aikuiset olettavat. Meidän aikuisten ja kasvattajien tapa on määrällistä yhteisöllisyys sosiaalisuuden asteikolle.

Lapsuus on monella tavalla eriarvoinen. Se on eriarvoinen aikuisuuteen verrattuna, ja lapset ovat keskenään eriarvoisia taitojensa perusteella. Lapsen pitää saavuttaa henkilökohtainen arvostus olemalla taitava. Kun lapsi on erityislapsi, häntä tarkastellaan erilaisen viitekehityksessä, joka on kaiken kattava, absoluuttinen. Erilaisen positioon joutuminen merkitsee usein vähemmän arvostettua kuin normaali, ja lap-

sen normaalikin on erityiselle alisteista. Kompetenssi-kieli puhuttaessa lapsen tarvitsemasta tuesta suuntaisi painopistettä lapsen mahdollisuuksiin. Tarvitaan myös enemmän keskustelua lapsuuden merkityksestä koko elämänkaareissa ja erilaisuuden näkemistä pikemminkin moninaisuutena kuin erilaisuutena. Koulunaloituksesta käytyyn keskusteluun kaivataan myös keskustelua lapsuuden arvosta.

Lapselle merkityksellistä on nykyisyys, ei laskelmoitu tulevaisuus. Näin lapsen puheessa valmius ja pärjääminen eivät ole olennaisia. Tämä selittää sitä, etteivät lapset kannattaneet koululyykkäystä. Aikuisen ajattelu suuntautuu tulevaisuuteen ja pärjäämisen ennustamiseen. Aikuisille koulunaloitus on pärjäämiseen sidottu ratkaisu. Lasten antama merkitys koulunaloitukselle on erilainen. Koulun lähtö on lapselle luonnollinen asia, mikä tulee luonnollisesti iän myötä. Yhteisöllisyys itsessään on lapsille merkitsevää. Pikemminkin voisi puhua yhteisöön kiinnittymisen tarpeesta ja näin syntyvästä koululaisen identiteetistä kuin kouluvalmiudesta. Koulu on lapsille luonnollinen yhteisö, johon kuulutaan, kun on sen aika.

Lapsille ikä oli tasa-arvoinen tekijä koulunaloituksessa. Ikä on merkityksellisempi kuin pärjääminen, koska he laskivat asemaansa iän perusteella esimerkiksi sisarusarjassa. Ikä onkin luonnollinen ja asiat ovat lapsille luonnollisia. Kun on tietynikäinen, silloin lähdetään kouluun yleisen normin mukaan. Kouluun lähdetään oppimaan, ei vain osaamaan. Lasten tulkitsema koulunaloituksen ”luonnollistaminen” olisi hyvä lähtökohta kouluun pääsyn oikeutukselle. Kun lasten ääni koulunaloituksen luonnollisuudesta vaimenee ja he alkavat kuulla aikuisten puutekieltä, he oppivat vähitellen aikuisilta, ettei heistä vielä ole kouluun.

9.2 Ammatillaiset ja perhe - avaamattomia diskursseja

Ohut kasvatuskumppanuus

Meillä on vahva ammattiauttaja- ja asiantuntijakulttuuri. Sen myönteinen puoli on vahvassa ammatillisessa osaamisessa, mutta sen heikkous näkyy kasvatuskumppanuuden vähäisessä osaamisessa. Kasvatuskumppanuuden puute on todettu myös monissa muissa tutkimuksissa (mm. Heinämäki 2004; Karila 2005; Määttä 1999). Vanhemmilla ei ole aktiivista roolia arviointikäytännöissä tai tukitoimien suunnittelussa. Tutkijana havahduin itse asiassa siihen, miten paljon tietoa ja näkemystä vanhemmilla on lapsistaan ja mitkä mahdollisuudet sen huomioon ottamiseen olisi kasvatuskumppanuuden kentässä.

Vanhempien asiantuntijuuden näkeminen on ensimmäinen merkittävä askel kasvatuskumppanuuden rakentamisessa. Vanhemmilla on runsaasti sellaista tietoa omasta lapsestaan, jonka varassa on mahdollista paremmin tunnistaa kunkin lapsen oppimisen yksilöllisiä tarpeita. Vanhempien tulisi päästä mukaan lapsen tuen tarpeen arviointiprosessiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, koska heidän havaintonsa kulkee lapsen kehityksen tahdissa. Tulisi kehitellä menetelmiä ja järjestelmää, joissa vanhemmilla olisi mahdollisuus keskustella lapsensa oppimiseen ja kehitykseen liittyvistä kysymyksistä yhdessä ammattikasvattajien kanssa säännöllisesti riippumatta esimerkiksi lapsen hoitomuodosta. Neuvolatoiminnan piirissä ovat periaatteessa kaikki lapset, mutta ammattiosaaminen painottuu siellä ter-

veydenhuoltoon. Oppimiseen ja kasvatukseen liittyvää kynnyksetöntä keskustelufoorumia tulisi kehittää.

Kasvatuksen yksinäisyys

Vanhempien puheessa tuli ilmi muun muassa se, että vanhemmat kokivat olevansa yksin tehdessään lapsen koululykkäyspäätöstä. Myös kokemukseni käytännön kenttäkeskusteluista tukevat samansuuntaista näkemystä. Tästä syystä vanhempien vertaistukimuodot olisivat kehittämisen arvoisia. Yhteiskunnan urbanisoitumisen myötä vanhemmat ovat yhä enemmän yksin lastensa kanssa erillään esimerkiksi isovanhempien ja suvun kasvatustuesta arjessa. Siinä vaiheessa kun lapsi pääsee kaikille lapsille suunnatun toiminnan piiriin kuten esiopetukseen, mahdollisuudet kasvatusvastuun jakamiseen paranevat. Edelleen tulee etsiä mahdollisuuksia kasvatusdialogiin, jossa vanhemmat ovat tasavertaisia keskustelijoita lapsensa asioissa.

Esi- ja perusopetuksessa on mahdollisuus ja normitason velvollisuus suunnitella jokaiselle lapselle yksilöllinen oppimissuunnitelma (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 17; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20). Erityisopetukseen otetuille ja siirretyille on aina laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (Esiopetuksen perusteet 2000, 17; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 28). Juuri näiden suunnitelmien laatimisessa tarvitaan vanhempien tietoa omasta lapsestaan. Vanhempien kasvatustuntemus käsittää laajan, omaa lasta koskevan asiantuntemuksen, joka näkyy kasvatustietona, kasvatustunteena, kasvatususkona ja intuitiona. Vanhempien kasvatustunnetta ja intuitiota on ollut tapana jopa vähätellä tai pitää asiallisen keskustelun esteenä. Vanhempien osaaminen ei ole korvattavissa ammattilaisten osaamisella, eikä se saisi olla vähempiarvoista, vaikka sen kuuleminen onkin jäänyt lapsipuolen asemaan.

Kulttuuriset sidokset perheessä

Perheiden arjesta koulunaloituskysymyksessä ei muodostu yhtä ristiriidatonta kuvaa, vaan yhtä aikaa monta erilaista. Haastatteluissa vanhemmat totesivat etsivänsä lapsen parasta (*"Katjuskan parastahan tässä haluttiin"* Katjuska 1). Lapsen paras näytti tarkoittavan tässä tapauksessa, että ratkaisu koulunaloituksesta tehdään lapsen oppimisen parhaaksi. Oletamus ei näyttänyt näin yksiselitteiseltä. Koulunaloituspuheella on monia funktioita. Lapsen varsinainen koulunaloitus ja oppiminen eli lapsen paras ei ole ainut. Koulunaloituksessa ei ole kysymys vain koulunaloituksesta. Lapsen koulunaloitus näyttää kantavan perheissä jopa suvun kunniaa. Jos lapsi ei aloita koulua normaalissa iässä, se on häpeällistä. Koulunaloitusratkaisuun kytkeytyy käsitys normaalista. Normaali taas liittyy arvostukseen ja kunniaan. Koulunaloituskäytäntöjä tulisi kehittää tällaisista rasitteista vapaaksi.

9.3 Koululykkäys – irrallinen ilmiö

Koululykkäys historiansa vanki

Koululykkäyskäytäntö on jäänyt historiansa vangiksi. Sillä ei ole ollut riittävää yhteyttä koulun kehittämiseen enempää kuin oppimista ja oppimisvaikeuksia koskevaan tutkimukseenkaan. Kouluvalmius- ja koululykkäyskäytännöissä on nähtävissä medikalistinen ja luokitteleva ajattelu, jota ei itsessään ole kyseenalaistettu. Koululykkäys on toiminut ajattelutavan analysoimattomana automaattina, kun lapsen selviytymistä koulunkäynnin edellytyksiin on puntaroitu. Keskustelua ei ole käyty riittävästi koululykkäyksen merkityksestä eikä koululykkäyksen kontekstia ole purettu. Koululykkäyksen merkitystä on tarkasteltava laajemmassa kontekstissa, kun tulosta ei näy tuottavan sen enempää lykkääminen kuin lykkäämättä jättäminenkään. Käytäntö on kulkenut omaa tietään, ja koululykkäystä on käytetty itsessään tukitoimenpiteenä, vaikka sen merkitys on kiistanalainen. Koululykkäys on seurausta kouluvalmiusilmiön kypsymistulkinnasta, mutta se on jäänyt irralleen oppimisvaikeuskontekstista. Vaikeuksien tukeminen edellyttää lapsen luonnollisen kehitysympäristön ja toimintakulttuurin pitkän aikavälin jatkumoa.

Iän paradoksi

Toisaalta kouluvalmius ja koululykkäys on liitetty osaksi koulunaloituksen ikäkypsymystä. Kuitenkin johtopäätökseni niin oman tutkimukseni kuin muualla tehdyn tutkimuksen siivittämänä on, ettei koulunaloitusikä ole lainkaan koulunaloituksen eikä suotuisan oppimisen ydinkysymys. Oppimisvaikeuksien problematiikka on jäänyt koululykkäys- ja kouluvalmiuskäytäntöjen varjoon. Käytäntö on nojannut lapsen kehityksen kypsymisteoreettiseen ajatteluun, eikä muita näkökulmia ole riittävästi avautunut. Sosiaaliseen konstruktionismiin liittyvää käsitystä oikea-aikaisen aktiivisen vaikuttamisen mahdollisuudesta ei ole otettu riittävästi huomioon. Liian usein koululykkäyslapsekset sijoitetaan vain uudelleen esiopetukseen ottamatta riittävästi huomioon opetuksen yksilöimisen vaatimuksia. Oppimisen herkkyysvaiheita saatetaan näin hukata. Lisäksi lykkäyksen negatiivisina vaikutuksina on todettu sosiaalisia ja käyttäytymisongelmia. Tutkijoiden oletamus on, että ongelmia syntyy, jos lapsilta puuttuu vuorovaikutusta omanikäistensä kanssa (mm. Byrd, Wetzman & Auinger 1997, 659). Yksilöä koskevan (individualistisen) tiedon rinnalle tarvittaisiin lisää kouluvalmiuden yhteisöllistä puolta selventävää tutkimustietoa. Kouluvalmiuden tulkinnassa on iän paradoksi. Ikä ei ole olennainen seikka siinä, milloin lapsi alkaa oppia, mutta ikäisten tuki olisi eduksi yhteisölliselle oppimiselle, jota lapset itse kaipaavat.

Lausuntoikäikäntöön medisiinis-psykologinen painopiste

Koulunaloitusta ja kouluvalmiutta hallitsee lausuntoikäikäntö. Huomioni kiinnittyy lausuntojen funktioon. Tulisi pohtia, mitä nykyinen lausuntoikäikäntö merkitsee kasvatustyölle. Nykyisellään lausunnot on ensisijaisesti tarkoitettu hallinnon käyttöön. Ne palvelevat lainsäädännön velvoitetta myöntää lupa poikkeuksellista koulunaloitusta varten ja samalla luokittelevat lapsen poikkeavaksi ja toimenpiteitä tarvitsevaksi. Lausunnot jatkavat medikalisaation perinnettä ja häiriölähtöistä (erityis)kasvatuksen paradigmaa. Medisiininen toimintakulttuuri objektivoi sekä

lapsen että perheen, ja sekä lapsen että perheen subjekti us omassa asiassaan jää helposti vaille huomiota.

Lausuntojen kieli avautuu vain lääketieteen ja psykologian ammattilaisille ja palvelee heidän keskinäistä kommunikaatiotaan. Lausunnot eivät arjessa pysty toimimaan riittävästi kasvatuksen ja opetuksen suunnittelun apuvälineinä enempää kodin kuin koulunkaan tarpeisiin. Lausuntokäytännön nykyistä hyötyä on pohdittava myös kasvatuksellisten ja opetuksellisten tarpeiden näkökulmasta. Pedagogisella arviolla ei ole virallista asemaa lausuntokäytännössä. Kasvattajia kyllä kuullaan, mutta kuuleminen on riittämätön toimi lapsen koulunaloitusta koskevassa asiantuntijuuden kentässä. Lausuntokäytäntöön piilotettu valta ei palvele riittävästi lapsen ja opetuksen tarpeita. Keskiöön näyttää nousseen ja jääneen koululykkäyspäättös itsessään ilman riittäviä lapsen tukitoimia. Lausuntojen kieli ei myöskään avaudu helposti kasvattajille, koska lausuntojen funktio ei ole kasvatuksellinen vaan hallinnollinen. Nykyinen lausuntokäytäntö on riittämätön kasvatuksen ja opetuksen tarpeisiin. Hallintopäättöksen sijasta huomio tulisi kohdistaa lapsen oppimisen edellyttämiin tukitoimiin.

9.4 Kouluvalmiustradition käytäntöjen riittämättömyys oppimisvaikeuksien kentässä

Vaihtoehtoisia koulunaloituksen näkymiä

On ehdotettu porrastettua koulunaloitusta. Se tarkoittaisi koulun aloittamista kaksi kertaa lukuvuodessa syys- ja kevätlukukauden alussa. Se ottaisi paremmin huomioon lapsen kehityksen muutokset kuluvan vuoden aikana. Pohdittava on, jatkaisiko uusi käytäntö vain edelleenkin individualistista paradigmaa ja katteetonta kypsyamisajattelua sekä kiihdyttäisi entisestään kouluvalmiustestien käyttöä nyt vain vieläkin tarkemmalla aikataululla. Kaikkein olennaisinta ei näytä olevan kouluun pääsemisen ikä ja aikataulutus vaan pienen oppijan ympäristö, jossa hänen oppimistaan ja kehitystään pystytään tukemaan pitkällä aikavälillä kiireettömästi ja vaikeuksia ennaltaehkäisevästi. Kontekstuaalisen paradigman odottaisin vahvistuvan. Maturaation merkitys kannattaisi ottaa huomioon ennen kaikkea kiireettömyyden viitekehyksessä.

Rimpelän (2004) mukaan nykyinen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä ei vastaa parhaalla mahdollisella tavalla varhaisen oppimisen tarpeisiin ja nykyinen kasvatusjärjestelmä kaipaisi uudistamista. Jaan Rimpelän ajatuksen siitä, että tilanne kohenisi, jos nykyinen säätyrakenne purettaisiin. Nykyistä lasten hyvinvointijärjestelmää pirstaloivat nykyiset säädyt eli sosiaali-, terveys- ja koulutushallintokunnat. Meillä Suomessa on pitkään tehty muutoksia entisiä palveluja laajentamalla ja uusia luomalla, mutta vanhojen toimimattomien rakenteiden purkamiseen ja vanhan kokonaan muuttamiseen ei ole uskallettu ryhtyä. Käytäntö on ollut taloudellisesti kallista, koska häiriöiden hoitamiseen on tarvittu yhä enemmän erityisratkaisuja ja erityispalveluja.

Muitakin vaihtoehtoja oppivelvollisuuden toteutumiseksi kannattaa miettiä. Mielestäni kolmiosaisella oppivelvollisuuden (perusopetuksen) mallilla (Rimpelä

2004) olisi hyvät mahdollisuudet toimia. Sillä estetään alkukasvatuksen ja koulunaloitusvaiheen pirstoutuminen. Samalla oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy tulevat systemaattisemmiksi. Alkuopetus ja varhaiskasvatus yhdistyisivät ja kattaisivat lapsen ikävuodet 3–8. Tälle vaiheelle ehdotan alkukasvatus-nimeä. Alle kolmivuotiaat kuuluisivat hyvinvointineuvolan piiriin, jonka ensisijainen vaihtoehto olisi kotihoito. Meillä Suomessa on ollut kyllä pienten lasten koulukokeiluja ja ratkaisuja, joissa päiväkotia ja koulu toimivat esimerkiksi samassa talossa, mutta se on jäänyt vain asiasta innostuneiden varaan. Siitä on hyötynyt vain pieni joukko lapsia. Kolmiosaisessa oppivelvollisuusmallissa oppivelvollisuuden toinen vaihe, niin sanottu perusopetus, käsittäisi 9–15-vuotiaiden peruskoulun, ja kolmas vaihe olisi 16–18-vuotiaiden perusopetus.

Koska tutkimukseni keskiössä on koulunaloitusvaihe, niin suurin kiinnostukseni kohdistuu siihen. Sekä katsaus kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen että oma tutkimukseni osoittavat, että lykkäysvuoden merkitys on kiistanalainen. Oppimisvaikeuksien tukitoimeksi lykkäysvuosi ei yksistään riitä, siihen tarvitaan pitkäjänteisempää toimintaa. Ainakaan lykkäysvuosi ei saisi merkitä tukitoimien alkamisen lykkääntymistä vuodelle. Vuoden lisäajan antaminen saattaa olla tueksi niille lapsille, joilla ei ole varsinaisia oppimisvaikeuksia, kuten yksittäisten oppilaiden koulutodistuservosanojen tarkastelu osoittaa. Niiden lasten kouluarvosanat eivät laskeneet kouluvuosien myötä, joita ei ollut tutkittu kouluvalmiuden takia, vaan joiden vanhemmat olivat halunneet lykkäyksen varmuuden vuoksi. Näillä oppilailla ei ollut kyse oppimisvaikeuksista lainkaan. Koululykkäyksen funktio oli tuolloin menestyksen varmistaminen (kuvio 26). Heidän kohdallaan luonnollisen maturaation merkitys on perusteltavissa. Toisaalta sekään vaihtoehto, että lapsi ei saa edes lykkäysvuodesta tukea vaikeuksissaan, ei näyttänyt hyvältä. Ne perheet, jotka eivät valinneet lapselleen lykkäystä, taistelivat lapsen kouluvaikeuksien kanssa vuosia. Itse asiassa tuen saaminen vain siirtyi myöhempään. Huomio on kohdistettava oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn lykkäämisen sijasta. Lykkäys tarjoaa kuitenkin lapselle lisää aikaa oppimiseen, vaikka ei näytä riittävältä.

PISAn varjossa – oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy

Suomalainen koulu on saanut tunnustusta kansainvälisesti. Keskimääräisesti koulussamme saavutetaan hyviä tuloksia. Silti olen huolestunut oppimisvaikeuksisten lasten koulumenestyksestä. PISA-keskustelun varjoon ei voi jättää oppimisvaikeuksisia lapsia ja mahdollisuuksia vaikeuksien ennaltaehkäisyyn. Tämän tutkimuksen valossa näkemykseni on, että koululykkäys on riittämätön tukitoimi kouluvalmiuksiltaan heikoksi todetuille lapsille. Se siirtää varhaisen tuen liian myöhäiseen ajankohtaan lapsen kehityksen näkökulmasta, eikä se riitä ajallisesti lasten kuntoutumiseen. Vaikeuksien ennaltaehkäisy ja tukitoimet tulee aloittaa mahdollisimman aikaisin. Käytännössä se tarkoittaa, että *oppivelvollisuuskäyttäjä tulisi laskea*. Oppivelvollisuus voisi alkaa viisivuotiaana. Tämä hyödyttäisi erityisesti niitä lapsia, joilla on oppimisessaan eniten tuen tarvetta – he tarvitsevat eniten myös oppimista ja kouluun pääsyä. Heillä on pikemminkin koulunaloituksen varhentamisen kuin lykkäämisen tarve.

Ehdottamani varhentaminen ei tarkoita nykyisten vaatimusten siirtämistä yhä nuoremmille lapsille vaan ennen kaikkea uudenlaisten, lapsen kehitystä vastaavien kasvu- ja oppimisympäristöjen suunnittelua ja kulttuurista muutosta. Varhaiskasvatuksen ja koulun kulttuurit ovat liian kaukana toisistaan. Suomessa on virallisesti hyväksytty inklusiivisen koulun, kaikille yhteisen koulun periaate. Sen toteutuminen voisi alkaa siitä, että kouluun pääsevät ehdoitta ne, jotka koulua eniten tarvitsevat. Tällöin *koululykkäyksestä voitaisiin luopua*. Nykyisin käytössä oleva pidennetty oppivelvollisuus on näin ollen lähempänä varhaisen puuttumisen mahdollisuutta kuin lykkäyskäytäntö.

9.5 Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen

Kouluvalmiutta määrittävä doksa on syvällä kulttuurisissa käytännöissä. Kouluvalmiuden käytännöt toistavat itseään arjessa asiantuntijoiden nykykiireen ja lasten kasvavan tuentarpeen paineessa. Erityisen tuen tarpeeseen on vaikea riittävästi vastata. Mitä enemmän diagnosoidaan, sitä enemmän tarvitaan ammattiosajia yksilöä parantamaan. Ajatus jaetusta osaamisesta ja asiantuntijuudesta, joka synnytetään yhteisen dialogin avulla, on ajankohtainen. Tarvitaan enemmän ymmärtämistä kuin selittämistä. Tieto synnytetään vuorovaikutuksessa avoimen dialogin periaatteella, ja tieto on sidoksissa kontekstiin (mm. Poikela 2002; Poikela & Poikela 2002). Kouluvalmiuden doksaan on sisäänkirjoitettu ajatus siitä, että asiantuntija ratkaisee yksilön ongelman. Sitä on ollut vaikea kyseenalaistaa, niin itsestään selvä se on. Vallitseva individualistinen paradigma tarvitsee avautumista yhteisölliseen suuntaan, jolloin kasvatuskumppanuuteen perustuva dialogi mahdollistuu.

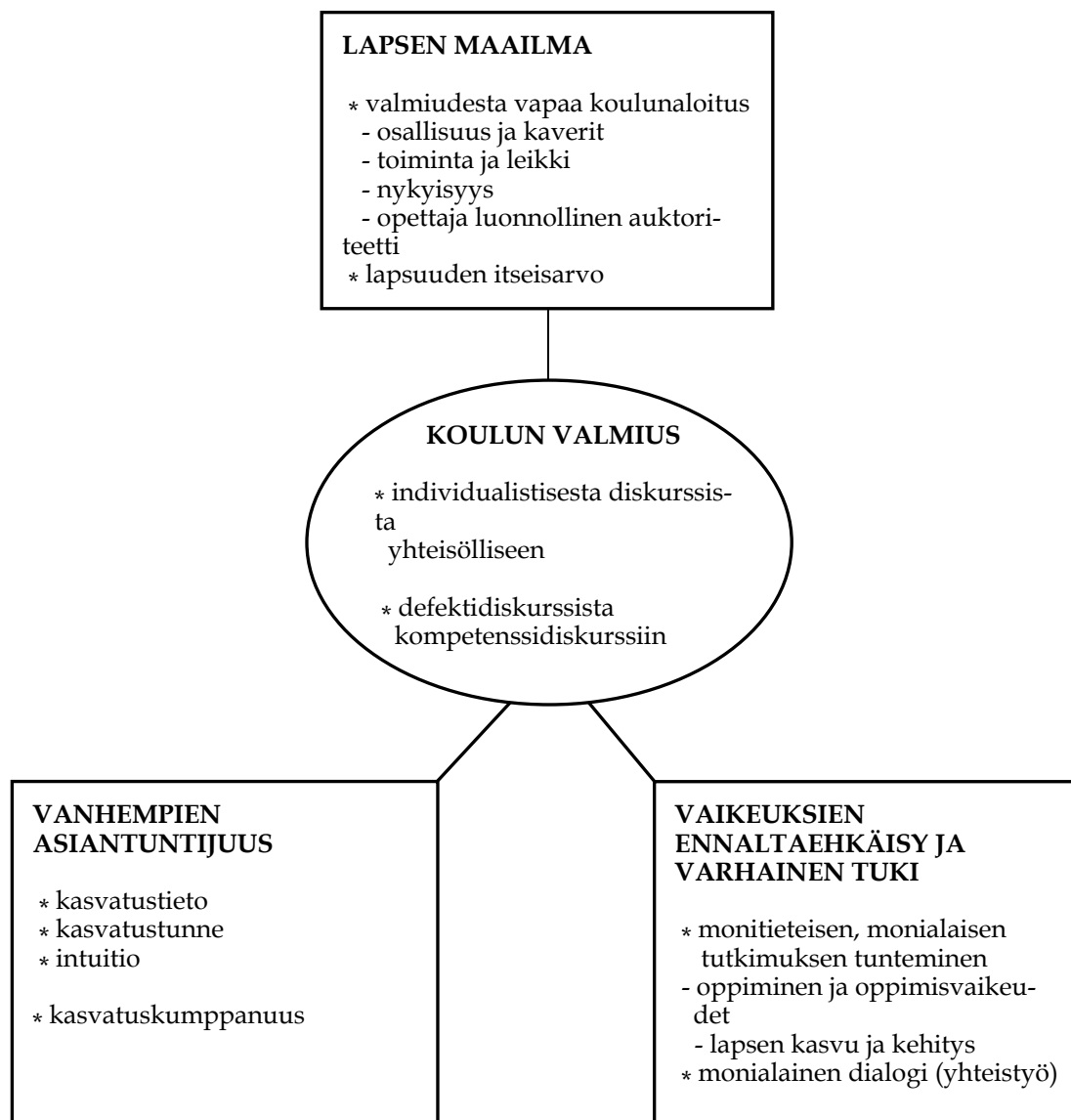
Kouluvalmiuskäytännöt ovat nykyisellään käytännössä täysin riippuvaisia asiantuntijoista. Koulupsykologien kouluvalmiustestauksiin on usein pitkät jonot, ja lasten oppimisen todellinen tuki pitkittyy. Usein saadaan vain selville syyt, ja koulunaloitus onkin jo ovella. Vaikeuksien pitkäjänteinen tukeminen on myöhässä akuutin tarpeen alla. Tässä tilanteessa korostuvat helposti vain lapsen puutteet ja lapsesta puhutaan puutekielellä. Tätä eivät ammatti-ihmiset luonnollisestikaan tee tahallaan, vaan se on käytäntöjen tulosta. Nykykäytäntö kasaa vaikeudet koulun alkuun. Jos kaikkien lasten tuentarve havaittaisiin ajoissa ja tuki tarjottaisiin pitkällä aikavälillä, välttyttäisiin lykkäyslasten perheiden kertomalta koulun alun ahdistukselta. Defektidiskurssi olisi mahdollista muuttaa kompetenssidiskurssiksi.

Koulun valmiuden haasteita

Jotta koulu olisi valmis ottamaan vastaan myös tukea tarvitsevat lapset, sen täytyy ”kypsyä” seuraavissa asioissa, jotka kokoan yhteen. Koulun valmiuden tekijöinä näyttäytyy ensiksikin lapsuuden maailman tunteminen ja lapsen äänen kuuleminen. Lapsen ääni osoittautui erilaiseksi kuin aikuisen ääni. Lapsuuden maailman tunteminen edellyttää sen oivaltamista, että lapselle koulunaloitus on luonnollinen asia ilman ehtoja. Lapsen maailmassa ei ole olennaista valmiuden pohtiminen. Sen lapsi oppii vasta aikuisilta, ja samalla hän oppii, että hänellä on puutteita. Lapsen koulunaloitukselle antamista merkityksistä keskeinen on yhteisöllisyys, joka näkyy

haluna saada kavereita ja leikkiä heidän kanssaan. Olennaista on lapsen halu toisten joukkoon, ei niinkään sosiaalisuuden määrä tai taidot. Samoin merkityksellistä on nykyisyys, joka näkyy haluna toimia. Kolmantena lasten antamana merkityksenä on suhde aikuiseen ja erityisesti opettajaan. Lapselle opettaja on luonnollinen auktoriteetti, ja ”opettaja on paras” vain sen vuoksi, että hän on lapsen opettaja. Lapsi ei aseta ehtoja myöskään opettajalle. Lapsen suhtautuminen koulunaloitukseen on luonnollista, eikä siinä ole ehtoja.

Toinen koulun valmiuden haaste on kasvatuskumppanuuden osaaminen. Se merkitsee ennen kaikkea vanhempien omaa lastaan koskevan kasvatustietämisen huomioon ottamista ja tasavertaista dialogia. Vanhempien kasvatustietämisen ilmeneminen kasvatustietona, kasvatustunteena, kasvatuskonana ja intuitiona. Kasvatuskumppanuus koskee myös monialaista ja moniammatillista yhteistyötä. Kolmas koulun valmiuden haaste on oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy, riskien minimointi sekä tuki. Se edellyttää monialaisen, lapsen kehitystä ja oppimista koskevan tutkimustiedon tuntemista ja sen pohtimista, miten tutkimustieto saadaan näkyväksi koulun arjessa. Parhaimmillaan se ottaa huomioon lapsen yksilölliset tarpeet. Kun koulun valmiuden haasteita tarkastellaan, niin ei voi välttyä ajatukselta että koulun haasteet suuntautuvat opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteiksi. Pienen lapsen oppimisen kulttuurinen integraatio on tavoite. Kuviossa 30 esitän vielä yhteenvedon tässä tutkimuksessa esiin nousseista koulun valmiuden haasteista.



KUVIO 30 Koulun valmiuden haasteita

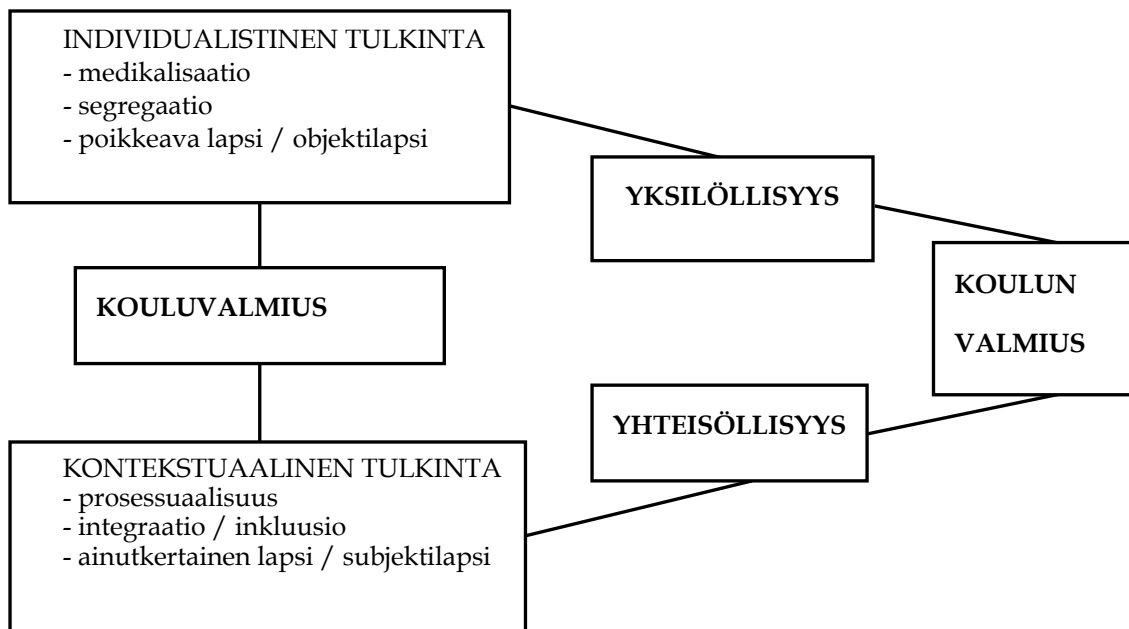
Kaksi erilaista diskurssia: kouluvalmius ja koulun valmius

Kouluvalmius ja koulun valmius esiintyvät erilaisina diskursseina siten, että kouluvalmiudessa tarkastelun lähtökohta on lapsi ja koulun valmiudessa konteksti. Koulu-sana tulee tässä ymmärtää laajemmin, symboloimassa koko yhteiskunnan nykyistä koulutusjärjestelmää. Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti yhtä aintua totuutta ei ole olemassa vaan on hyväksyttävä monien totuuksien yhtäaikainen olemassaolo. Kun esitin luvussa 2.4 kouluvalmiuden dynaamisen mallin (kuvio 9), tarkastelin siinä sekä lasta että kulttuurista kontekstia yhtä aikaa. Kouluvalmius ja koulun valmius ovat sovitettavissa yhteen.

Vaikka individualistisella diskurssilla on tutkimuksen osoittamat rasitteensa medikalisaation, segregaatian ja objektilapsen olemassaolossa, sillä on myös mahdollisuuksia. Parhaimmillaan individualistinen diskurssi voi edesauttaa lapsen yksilöllisten tarpeiden löytämistä ja lapsen moninaisuuden oivaltamista. Paradoksaalista on, että vallitsevasta individualistisesta diskurssista huolimatta lapsen

luonnollinen ainutkertaisuus kuten temperamentti ei tule ymmärretyksi eikä huomioon otetuksi. Kulttuurisesti on vallitsevaa puhua yksilöä koskevista puutteista. Se on tyypillistä aikuisten puheelle. Kulttuurisen, lapsen yksilöllisiä vaikeuksia esittelevän puutepuheen (defektidiskurssin) tulisi suuntautua lapsen mahdollisuuksiin (kompetenssidiskurssi). Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat aina läsnä ja olemassa myös koulun haasteina. Lasten äänen parempi kuuleminen toisi yhteisöllisyyden mukaan. Kontekstuaalinen tulkinta on tyypillistä lapsille. Prosessuaalisuus, itse toiminta, on lapsille merkityksellistä, samoin yhdessäolo. Vuoropuhelu individualistisen diskurssin ja yhteisöllisen diskurssin välillä tuottaa kouluvalmiuden dynaamisen tulkinnan, jossa tulevat huomioon otetuksi sekä lapsen yksilölliset että yhteisölliset tarpeet.

Kuviossa 31 olen kuvannut kouluvalmiusdiskurssin kehittymisen ulottuvuudet koulun valmius -diskurssiksi makrotason konstruktiona. Tutkimuksen osoittamasta individualistisen diskurssin perinteiden rasitteista ja kriitistä huolimatta sen yksilöä koskeva tieto ja kontekstuaalisen diskurssin yhteisöllisyys rakentavat yhdessä koulun valmiutta. Koulun valmius -puheessa huomio kohdistetaan yhteisöön ja kulttuuriin, jolloin tarkastelun näkökulma muuttuu yksilökeskeisestä yhteisölliseen ja kulttuuriseen tarkasteluun. Käsitys koulusta on yhteisöllinen ja kulttuurinen, jossa ensisijaista on puhe lapsen mahdollisuuksista. Lapsi yksilönä on kokonainen vain tilanteensa kautta ja kulttuurisesti ymmärrettynä. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys eivät ole toisiaan poissulkevia vaan toisiaan täydentäviä ja toisilleen välttämättömiä.



KUVIO 31 Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen

10 TUTKIMUKSEN ERITYISPEDAGOGINEN MERKITYS

Erityispedagogiikan kentällä viime vuosien keskustelun fokuksessa ovat olleet inklusio ja segregatio. Ne ovat aiheuttaneet keskustelua jopa erityispedagogiikan olemassaolosta. Saloviita (2002, 78) toteaa, että ”erityispedagogiikan kannalta sen perusolettamusten kyseenalaistamisessa oli sitä paitsi kysymys enemmästä kuin vain uusista ja tuoreista ajatuksista: kyse oli hämmentävästi koko oppiaineen identiteetistä ja oikeuttamisesta”. Tämän päivän erityispedagoginen keskustelunaihe kaikille yhteisestä koulusta on tämän tutkimuksen läpäisevä ajatus. Tämä tutkimus on myös yksi perusteltu puheenvuoro inklusio–segregatio-keskusteluun. Käytännöt, joilla ihmisiä valikoidaan, eivät ole viattomia. Tässä tutkimuksessa käytetyt lähteet osoittavat, että tutkimus liikkuu kasvatuksen ja erityiskasvatuksen yhteisessä kentässä ja on siten luonteeltaan varsin ”integratiivinen”. Erityispedagogiseksi tämän tutkimuksen tekee oppimisen ja koulunaloituksen vaikeuksien tarkastelu. Katson, että tämä tutkimus ei ole erityispedagogisesti kovin kanonisoitu, mutta varsin ajankohtainen se on.

Tieteellistä tutkimusta on kritisoitu siitä, että sillä on vähän yhteyksiä käytännön elämään. Myös kasvatustieteelliselle tutkimukselle on asetettu vaatimuksia läheisemmästä yhteistyöstä käytännön kentällä toimivien kanssa. Näkisin, että tutkimuksen ja kentän vuoropuhelu ei synny vain sen varassa, että ulkopuoliset tulevat tutkimaan koulun ilmiöitä ilman kontekstin tuntemista. Koulutyössä toimiminen ja tutkiminen yhdessä antaa ekologiselle validiteetille oivalliset mahdollisuudet toteutua. Tämän työn arvo on kenttätöön ja tutkimuksen lähentämisessä toisiinsa. Kenttätöön ja tutkimuksen lähentämisellä tarkoitan sitä, että tutkimus voi hyödyntää kentällä toimivien käytäntöjen kehittämistä ja toisaalta tutkimus pääsee paremmin kentän kokemuksiin ja merkityksiin käsiksi. Tämä edellyttää sitä, että myös tutkimusraporttien luettavuuteen ja niiden käyttöarvoon kentän työssä tulee kiinnittää huomiota. Katson, että tutkimuksestani ”kertominen” ja tulosten pohtiminen on käytännön työssä toimivien kanssa helpompaa, kun tutkija tuntee kontekstin hyvin. Syrjälä ja Numminen (1988, 146) painottavat, että tutkijan tulee pyrkiä määrittelemään, kenelle hän välittää tekemiään löytöjä. Tähdennän, että tämän tutkimuksen löydöt on tarkoitettu myös kentän kasvattajille.

Tiedeyhteisöä kiinnostavat eri kysymykset kuin käytännössä työskenteleviä, jotka voivat oppia tutkimuksesta uusia asioita nimenomaan siksi, että siinä on kuvattu kentän todellisia ilmiöitä (Oksanen 2001, 154). Tämän tutkimuksen potentiaalisen lukijakunnan näen niissä henkilöissä, jotka työskentelevät moniammatillisesti koulunaloituksen parissa. Uskon, että tutkimuksellani on merkitystä niin yksittäisen opettajan, kouluttajan, viranhaltijan kuin myös tiimeissä työskentelevien työyhteisöjenkin käytäntöjen kehittämiseksi. Me kasvattajathan emme ole useinkaan tietoisia rakentamistamme ihmiskuvista ja niiden rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimukseni esille nostama lapsikuva on esimerkki rakentuneista ja rakentuvista ihmiskuvista. Se voi auttaa tietoisemmin ajattelemaan niin omia kuin yleisiäkin käsityksiä, odotuksia ja toimintatapoja. Mikäli tutkimuksen tarkoituksena on edistää käytäntöjen kehittymistä myös kentällä, tulisi tämä näkökulma asettaa yhdeksi tutkimuksen arvioinnin kriteeriksi.

Intressejä tutkimusta kohtaan voidaan arvioida sekä yksilöiden että yhteisöjen tasolla tai myös yksittäisen tutkijan ja tiedeyhteisön tasolla (mm. Gergen 1994). Omaakin kiinnostustani eri tutkimuksia kohtaan arvioidessani on todettava, että kiinnostukseni on vaihdellut pienistä yksityiskohdista suuriin teoreettisiin linjoihin asti. Olen tulkinnut, että tutkimusraporttini voi antaa monenlaisia sijaiskokemuksia vastaavissa käytännön tilanteissa toimiville. Tutkimukseni käsittelee monella tavalla esimerkiksi päätöksentekoa. Syrjälän ja Nummisen (1988, 146–147) mukaan päätöksentekijät voivat odottaa suoraa apua päätöksentekotilanteisiin. Tutkijoita taas kiinnostaa tutkimuksen tieteellisyys ja adekvaattisuus. Käytännön ammattiharjoittajat ovat kiinnostuneita tulosten siirrettävyydestä eli siitä, miten tutkittu ilmiö puhuu myös heidän ilmiöstään. He arvioivat sitä, miten raportin tilanne muistuttaa heidän omaa tilannettaan.

Tutkimuksen rakenteen ja retoriikan näkökulmasta olen pyrkinyt noudattamaan ihmistieteen periaatteita, joista keskeisimpiä ovat mahdollisimman monien näkökulmien avaaminen ja analysointi. Tämä menettely palvelee Lincolnin ja Guban (1990) esittämää resonanssikriteeriä. Asioiden ja ilmiöiden resonointi on kontekstuaalisen teorian ja tarkastelutavan ydin. Tutkimukseni on sekä perhetutkimusta että koulun ja kasvatuksen kehittämisen tutkimusta, ja sitä voisi kuvata myös moniammatillisen työn tutkimukseksi. Sen olettaisi kiinnostavan laajasti eri professioiden kenttää.

Erityispedagogisen tutkimuksen tehtävänä tulee pitää erityisopetuksen laadun kehittämistä. Erityispedagogiikan erityinen on ”tapaus”. Tutkimukseni laadullisen tapaustutkimuksen luonne kohdistaa huomion siihen, että tutkimuskohteenä oleva ilmiö hahmotetaan enemmän ainutlaatuiseksi kuin yleiseksi, vaikkakin olen pyrkinyt valottamaan sen yleisyyttä tilastojen avulla. Erilainen tieto ei sinällään sulje mitään pois ja tutkimuksen monimetodisuus pystyy valottamaan ilmiön eri puolia. Katson tutkimuksellani olevan merkitystä myös erityisopetuksen laadun kehittämisessä.

Erityispedagogiset käytännöt ovat osa poikkeuksellista koulunaloitusta. Erityisopettajat ovat siinä toimijoita. Näkemys koulunaloituksen sosiaalisesta konstruomisesta avaa käytäntöjen ”viattomuudelle” keskustelufoorumin. Ei ole lainkaan yhdentekevää, millaista lapsikuvaamme olemme vahvistamassa ja millaisia eväitä kehittyvän lapsen identiteetin muodostumiseen saa käytännöissämme. Edelleen

muun muassa uudistuvien opetussuunnitelmien myötä yhteistyön merkitystä korostetaan. Tutkimisen arvoista on, miten yhteistyö muotoutuu todellisuudessa ja onko perheellä kumppanuuden edellyttämä asema, jolloin perheen valtaistuminen omissa asioissaan on todella mahdollista. Toiminnan ja niiden vaikutusten tiedostaminen on tärkeä osa myös erityispedagogisten käytäntöjen laadun kehittämistä.

Lapsen näkökulma hänelle laadukkaasta tavasta toimia koulussa edellyttää, että kouluun pääsee kehittämään niitä asioita, joissa ”lapsi ei ole valmis”. Ne ovat usein mahdollisia oppimisvaikeuksia. Niistä asioista tulee olla koulussa tietoa, mikä edellyttää moniammatillista osaamista. Sen pohjalta laaditaan lapselle henkilökohtainen oppimissuunnitelma, jossa myös lapsen vahvuudet näkyvät. Oppimissuunnitelma toteutetaan lapsen toimintamaailmasta käsin, jossa leikkiminen on etu eikä haitta. Lapsi saa oppia leikkien toisten kanssa yhdessä. Lapsen äänen kuuleminen ja häntä motivoivien tekijöiden löytäminen lapsen vaikeuksista huolimatta on tutkimisen arvoista.

Koulun ja varhaiskasvatuksen kulttuurit ovat monelta osin varsin erilaisia. Tutkimus on tematisoinut pääsääntöisesti jompaakumpaa, joko koulua tai varhaiskasvatusta, mutta näiden kulttuurien nivelvaiheesta on varsin vähän tutkimusta, etenkin erityispedagogista tutkimusta. Näkisin, että tutkimistani nivelvaiheen ilmiöistä tarvitaan perustietoa, ja siihen olen tällä tutkimuksella omalta osaltani pyrkinyt. Mitä tämä tutkimus on minun ajattelussani muuttanut? Keskeinen muutos omassa ajattelussani ja ymmärryksessäni koskee ennen kaikkea todellisuuden käsittämistä. Käsitys yhdestä todellisuudesta ei ole mahdollinen, vaan poikkeukselliseen koulunaloitukseenkin mahtuu monia todellisuuksia. Tämä liittyy Cuban ja Lincolnin (1989, 233, 245) tarkoittamaan hermeneuttisen prosessin arvioimiseen. Oivaltaminen koskee myös tiedon kasautumista tai pikemminkin kasautumattomuutta. Tämä aiheuttaa ristiriitoja ja epävarmuutta. Ristiriitaa ei laadullisessa tutkimuksessa tarvitse hylätä loogisesti mahdottomana, vaan ristiriidat ymmärretään ratkaisua vaativiksi ongelmiksi (Syrjälä & Numminen 1988, 132). Ristiriita näkyy muun muassa lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamisessa, vaikka tiedetään arvioinnin dynaamisuuden ja kontekstuaalisuuden vaade.

Koska tutkimuksellani on selkeästi myös koulukäytäntöihin vaikuttamisen ja niiden kehittämisen tehtävä, niin on tiedostettava, mistä nykyinen koulunaloituskäytäntö on peräisin. Sen malli löytyy niin luonnontieteistä kuin lääketieteistäkin, ja metaforistisesti sitä voidaan jäljittää tehokkaan ja täydellisesti toimivan koneen mallista sekä hoitoa tarvitsevasta ja ei-hoitoa tarvitsevasta yksilöstä. Poikkeuksellisen koulunaloituskäytännön juuret ovat individualistisessa käsityksessä kouluvalmiudesta, jolloin vaikeudet ovat yksilössä eivätkä yhteisössä.

Olen myös oppinut ymmärtämään tradition merkityksen nykykäytäntöjen ohjaajana. On aika ottaa puntariin muutkin mahdolliset vaihtoehdot. Holistisen ihmiskuvan viitekehityksessä on tarpeellista nähdä ihmisen (lapsen) olemisen eri puolet. Situationaalisuuden merkityksen korostamista pidän tämän hetken tärkeänä kehittämisen kysymyksenä. Sehän merkitsee lapsen koko koulunaloituskontekstin huomioon ottamista. Individualistinen tulkinta koulusta ei riitä, tarvitaan myös kontekstuaalista ja yhteisöllistä tulkintaa. Erityisesti olen havahtunut sen tosiasian edessä, että lapsen omat representaatiot koulunaloituksesta ovat niin ikään kehittämisen keskeinen lähtökohta.

LÄHTEET

- Achenbach, T. M. 1990. Conceptualization of developmental psychopathology? Teoksessa M. Lewis & S. M. Miller (toim.) Handbook of developmental psychopathology. New York: Plenum Press, 3-14.
- Aebli, H. 1996. Opetuksen perusmuodot. Helsinki: WSOY.
- Aho, L. 1998. Millaisia merkityksiä vanhemmat antavat lapsensa esiopetukselle kouluun siirtymisen vaiheessa. Kasvatus 29 (5), 478-490.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seuranta-tutkimuksen loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:167.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, T. 1990. Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 78.
- Ahonen, T. 1995. Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 247-265.
- Ahonen, T. 2004. Oppimisvaikeuksien tutkimuksen monimuotoisuus. NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti 14 (2), 1.
- Ahonen, T. & Cantell, M. 1999. Kehityksellisten motoristen häiriöiden kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 78-101.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T. Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168-187.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T. Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168-187.
- Ahonen, T. & Korhonen, T. 1995. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 281-310.
- Airaksinen, T. 1994. Hyveet ja oikeudet perheessä. Teoksessa J. Virkki (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Helsinki: WSOY, 163-177.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. Tieto yhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus.

- Alahuhta, E. 1979. On the Primary Factors predicting linguistic Abilities of the Pre-School Children. Research Reports n:o 20. Department of Special Education, University of Jyväskylä.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Helsinki: Otava.
- Alanen, L. 1992. Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 50.
- Alanen, L. 1996. Vanhemmuus, sukupuoli ja vanhemmuuksien poliittinen sosiologia. Teoksessa Vanhemmuuksia. Oikeuden nainen - naisen oikeus -projektin seminaarijulkaisu. Helsingin yliopiston yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja 45. Helsinki, 17-29.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. (1. painos) Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1996a. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Almquist, F. 1994. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa M. S. Vestly & J. Pajukangas (toim.) Näkökulmia koulukypsyuteen. Jyväskylä: Atena, 49-56.
- Ambert, A.-M. 1994. An international perspective on parenting; social change and social constructs. *Journal of Marriage and the Family* 56 (3), 529-543.
- Andersson, B., Arnman, G. & Jönsson, I. 1980. Den nödvändiga särbehandlingen - en studie av segregering och skolmiljöer. Sociologiska Institutionen. Lunds Universitet.
- Andersson, B., Arnman, G. & Jönsson, I. 1983. De gemensamma åren - en studie av segregation och särbehandling i grundskolan. Sociologiska Institutionen. Lunds Universitet.
- Anderson, J. R. 1983. The architecture of cognition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. 1998 (toim.) *Identities in Talk*. London: SAGE.
- Antikainen, A. 1998. Between structure and subjectivity: life-histories and lifelong learning. *International Review of Education* 44 (2-3), 215-234.
- Antila, R., Elomaa, A.-L. & Keskinen, S. 1990. Laajennettuun lasten 5 -vuotistarkastukseen nivelletyn kuntoutuksen pitkäaikaisvaikutukset. Turun kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisuja n:o 3/1990.
- Arajärvi, T. 1977. Koulun vaikutus lapsen kehitykseen. Teoksessa Oppilaan psyykkiseen ja fyysiseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta 3.
- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Arvilommi, M. & Heimo, A. 2001. Onnistunut startti. Vanhemmat lastensa asiantuntijoina koululyykkäysprosessissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Asendorpf, J. B. 1990a. Development of inhibition during childhood. Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology* 26, 5, 721-730.
- Asendorpf, J. B. 1990b. Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development* 33, 2, 4-5, 250-259.
- Atkinson, P. 1995. *Medical talk and medical work*. London: SAGE.
- Atkinson, P & Coffey, A. 1997. Analysing documentary realities. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: SAGE, 45-62.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-126.
- Ayres, A. J. 1984. *Kun lapsi ei opi leikkimään*. Suom. P. Danner & M. Pekkanen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Baddeley, A. 1976. *The psychology of human memory*. New York: Basic Books.
- Ball, S. J. 1983. *Beachside comprehensive*. Cambridge: University Press.
- Bayliss, P. 1998. Models of complexity: theory-driven intervention practices. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward (toim.) *Theorising special education*. London: Routledge, 61-78.
- Bearison, D. J. 1982. New directions in studies of social interaction and cognitive growth. Teoksessa F.C. Serafica (toim.) *Social cognitive development in context*. New York, NY: The Guilford Press, 199-221.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1966/1991. *The Social Construction of Reality*. London: Penguin Books.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1967. *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology on Knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. ja toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berk, L. E. & Winsler, A. 1995. *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Billig, M. 1987. *Arguing and Thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjönberg, U. 1992. Parenting in transition: an introduction and summary. Teoksessa U. Bjönberg (toim.) *European parents in the 1990s. Contradictions and comparisons*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1-44.
- Blair, C. 2002. School Readiness. Integrating Cognition and Emotion in a neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist* 57, 2, 111-127.
- Bloom, M., Wood, K. & Chambon, A. 1991. The six languages of social work. *Social work* 36 (6) 530-534.
- Bogdan, R. & Kugelmass, J. 1984. Case studies of mainstreaming: a symbolic interactionist approach to special schooling. Teoksessa L. Barton & S. Tomlinson (toim.) *Special Education and Social Interests*. London: Croom Helm, 173-191.
- Borba, M. 1989. *Esteem builders*. California: Jalmar Press.

- Borba, M. 1993. Staff esteem builders. California: Jalmar Press.
- Bourdieu, P. 1977. Outline of Theory of Practise. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1987. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1990. In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Tampere: Vastapaino, vii-xi.
- Bourdieu, P. 1999. Vastatulet. Helsinki: Otava.
- Bourdieu, P. 2000. The politics of protest. An interview by Kevin Ovenden. *Socialist Review*, 242, June, 18–20.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1998. Academic order and social order. Preface to the 1990 Edition. Teoksessa P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE.
- Bowlby, J. 1971. Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. Harmondworth: Penguin Books.
- Brannen, J. 1992. Combining quantitative and qualitative approaches: An overview. Teoksessa J. Brannen (toim.) *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury, 3–38.
- Brezniz, Z. & Teltsch, T. 1989. The Effect of School Entrance Age on Academic Achievement and Social-emotional Adjustment of Children: Follow-up Study of Fourth Graders. *Psychology in the Schools* 26, 62–68.
- Broberg, A., Lamb, M. E. & Hwang, P. 1990. Inhibition: Its stability and correlates in sixteen- to forty-month-old children. *Child Development*, 61, 4, 1153–1163.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1991. Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia. Osa 1. *Psykologia*, 26, 2–15.
- Bruner, J. 1978. Acquiring the uses of language. *Canadian Journal of Psychology*, 32, 204–218.
- Bruner, J. 1986. Actual minds, possible worlds. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. The culture of education. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bruner, J. & Haste, H. 1987. Introduction. Teoksessa J. Bruner & H. Haste (toim.) *Making sense. The child's construction of the world*. London: Methuen, 1–25.
- Bryan, T. 1991. Social problems and learning disabilities. Teoksessa B. Wong (toim.) *Learning about learning disabilities*. New York: Academic Press.
- Burman, E. & Parker, I. 1993. Introduction – discourse analysis: The turn to the text. Teoksessa E. Burman & I. Parker (toim.) *Discourse analytic research. Repertoires and reading of texts in action*. London: Guilford and King.
- Burns, R. 1982. Self-concept, development and education. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Burr, V. 1995. An Introduction to Constructionism. London: Routledge.
- Buss, A. H. & Plomin, R. 1984. Temperament: Early developing personality's traits. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Byrd, R. S., Weitzman, M. & Auinger, P. 1997. Increased Problems Associated With Delayed School Entry and Delayed School Progress. *Pediatrics*, 100(4), 654-661.
- Böök, M.-L. 2001. Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyys-tilanteessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 182.
- Caldwell, B. M. 1973. The Importance of beginning early. Teoksessa J. B. Jordan & R. F. Dailey (toim.) *Not all little wagons are red: The Exceptional Child's Early Years.* (Mikrotallenne.)
- Cantwell, D. P. & Baker, L. 1987. *Developmental speech and language disorders.* New York: The Guilford Press.
- Carlson, C. L. 1986. Attention deficit disorder without hyperactivity: A Review of preliminary experimental evidence. Teoksessa B. B. Lahey & A. E. Kazdin (toim.) *Advances in Clinical Child Psychology.* New York: Plenum, 153-176.
- Carlton, M. & Winsler, A. 1999. School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review* 28 (3), 338-352.
- Catanzaro, M. 1988. Using qualitative analytic techniques. Teoksessa P. Woods & M. Catanzaro (toim.) *Nursing Research: Theory and Practice.* St Louis, New York: C.W. Mosby Company.
- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4, 5-16.
- Cicchetti, D., Cummings, M. E., Greenberg, M. T. & Marvin, R. S. 1990. An organizational perspective on attachment beyond infancy. Teoksessa M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (toim.) *Attachment in the preschool years.* Chicago: The University of Chicago Press, 3-49.
- Cicchetti, D. & Todd Manly, J. 1990. A personal perspective on conducting research with maltreating families: Problems and solutions. Teoksessa G. H. Brody & I. E. Sigel (toim.) *Methods of family research: Biographies of research projects. Volume II: clinical populations.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 87-133.
- Cicchetti, D., Toth, S. & Busch, M. 1988. Developmental psychopathology and incompetence in childhood. Suggestions for intervention. Teoksessa B. B. Lahey & A. E. Kazdin (toim.) *Advances in clinical child psychology. Volume 11.* New York: Plenum, 1-71.
- Clark, T. M. 1992. The search of a new educational paradigm. Teoksessa A. Costa, J. Bellanca & R. Fogarty (toim.) *If minds matter. A foreword to the future.* Palatine: Skylight Publishing, 25-40.
- Cohen, T. F. 1993. What do fathers provide? Reconsidering the economic and nurturant dimensions of men as parents. Teoksessa J. C. Hood (toim.) *Men, work and family.* Newbury Park: SAGE, 1-22.
- Cole, M. 1985. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives.* New York; NY: Cambridge University Press, 146-161.
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology: a once and future discipline.* Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Conrad, P. & Schneider, J.W. 1992. Deviance and medicalization: from badness to sickness. Philadelphia: Temple University Press.
- Cooley, C. H. 1922/1967. Human Nature and Social Order. New York: Schocken.
- Cooley, C. H. 1966. Social process. USA: Southern Illinois University Press.
- Coombs, R. H., Chobra, S., Schenk, D.R. & Yutan, E. 1993. Medical slang and its functions. *Social Science & Medicine* 36, (8), 987-998.
- Cooper, P., Smith, P. & Upton, G. 1994. Emotional and Behavioral Difficulties. From Theory to Practice. New York: Routledge.
- Coopersmith, S. 1967. The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: Freeman.
- Corsaro, W. A. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Norwood, NJ: Ablex.
- Creswell, J. W. 2003. Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Crick, N. & Casa, J. 1997. Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology* 33, (4), 579-588.
- Crníc, K. & Lamberty, G. 1994. Reconsidering school readiness: Conceptual and Applied Perspectives. *Julkaisussa Early Education and Development* 2.
- Crosser, S. 1998. He Has a Summer Birthday: The Kindergarten Entrance Age Dilemma. ERIC Digests ED423079. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL. www.eric.ed.gov
- Cuba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. Forth generation evaluation. Newbury Park: SAGE.
- Damon, W. 1981. Exploring children's social cognition on two fronts. Teoksessa J. H. Flavell & L. Ross (toim.) *Social cognitive development. Frontiers and possible futures*. New York, NY: Cambridge University Press, 154-175.
- Daniels, H. (toim.) 1993. Charting the agenda: educational activity after Vygotsky. New York, NY: Routledge.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20 (1), 43-63.
- De Jong, H. L. 2003. Causal and functional explanations. *Theory and Psychology*, 13 (3), 291-317.
- DeMeis, J. L. & Stearns, E. S. 1992. Relationship of school entrance age to academic and social performance. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 20-28.
- Denham, S. A. 1999. Social cognition, prosocial behaviour, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development* 57, 194-201.
- Denzin, N. 1978. The research art. (2. painos). New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. 1920/1948. Reconstruction in philosophy. Boston, MA: Beacon Press.
- Diaz, R.M., Neal, C.J. & Amaya-Williams, M. 1990. The social origins of self-regulation. Teoksessa L. Moll (toim.) *Vygotsky and Education*. Cambridge: University Press, 127-154.
- DSM-IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 1994. (4. painos). Washington D.C. : American Psychiatric Association
- Digman, J. M. 1990. Personality structure: Emergence of the fivefactor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.

- Dinklage, D. & Barkley, R. A. 1992. Disorders of attention in children. Teoksessa S. J. Segalowitz & Rapin, I. (toim.) *Handbook of Neuropsychology (Vol 7)*, Child Neuropsychology. Dordrecht: Elsevier.
- DiPasquale, G. W. Moule, A. D. & Flewellin, R. W. 1980. The birthdate effect. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (5), 234-238.
- Doll, W. E. 1993. *A post-modern perspective on curriculum*, New York: Teachers Collage Press.
- Donmoyer, R. & Kos, R. (toim.) 1993. *At-risk students*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Douglas, V. I. 1972. Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 4, 259-282.
- Douglas, V. I. 1983. Attention and cognitive problems. Teoksessa M. Rutter (toim.) *Developmental neuropsychiatry*. New York: Guilford Press, 280-329.
- Dovenborg, E. & Pramling, I. 1985. *Att förstå barns tankar. Metodik för barn intervjuer*. Stockholm: Liber.
- Dunst, C., Trivette, C. & Lapointe, N. 1992. Toward clarification of the meaning and key elements of empowerment. *Family Science Review* 5 (1-2), 111-130.
- Dykman, R. A., Walls, R. C., Suzuki, T., Ackerman, P. T & Peters, J. E. 1970. Children with learning disabilities: V. Conditioning, differentiation and the effect distraction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 40, 766-782.
- Ebbinghaus, H. 1885/1964. *Memory. A contribution to experimental psychology*. New York: Dover.
- Edwards, D. & Potter, J. 1992. *Discursive psychology*. London: SAGE.
- Eggert, D. 1994. Senso- ja psykomotoriset perustoiminnot. Yhteydet oppimisvaikeuksiin ja niiden pedagogiseen voittamiseen. Teoksessa K. Matilainen & K. Ruoho (toim.) *Näkökulmia oppimisvaikeuksien arviointiin, ennaltaehkäisyyn ja kuntoutukseen. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalia. N:o 64*, 49-76.
- Emler, N., Ohana, J. & Dickinson, J. 1990. Children's representations of social relations. Teoksessa G. Duveen & B. Lloyd (toim.) *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 47-69.
- Erikson, E. H. 1950. *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. 1950/1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Suom. E. Huttunen. Jyväskylä: Gummerus.
- Erikson, E. H. 1964/1994. *Insight and Responsibility*. New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. 1968/1994. *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Erion, R. J. 1987. Chronological Age, Immaturity and the Identification of Learning Disabilities. *Educational Research Quarterly* 11, (1), 2-6.
- Eräsaari, R. 1997. Mistä asiantuntijuus on kotoisin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 62-72.

- Esikoulukomitean mietintö. Komitean mietintö 1972: A 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Esiopetuksen kehittäminen 1991. Kouluhallitus & Sosiaalhallitus. Esiopetus-työryhmän muistio 28.2.1991.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Esiopetuksen perusteet -työryhmän muistio 31.12.1992. Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Evertson, C. & Green, J. 1986. Observation as Inquiry and Method. Teoksessa M. Wittrock, (toim.) Handbook of Research on Teaching. 3. painos. New York: MacMillan.
- Fairclough, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. Critical discourse analysis. Singapore: Longman.
- Farran, D. & Shonkoff, J. 1994. Developmental Disabilities and the Concept of School Readiness. Julkaisussa Early Education and Development 2.
- Ferguson, D. L. & Ferguson, P. M. 1987. Parents and professionals. Teoksessa P. Knoblock (toim.) Understanding exceptional children and youth. Boston: Little, Brown, 346-391.
- Ferguson, P. M., Ferguson, D. L. & Taylor, S. J. 1992. Introduction. Interpretivism and disability studies. Teoksessa P. M. Ferguson, D. L. Ferguson & S. J. Taylor (toim.) Interpreting disability. A qualitative reader. New York: Teachers Collage Press, 1-11.
- Firestone, W. A. 1994. Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. Educational Researcher.
- Flavell, J. 1985. Cognitive Development. New Jersey: Prentice Hall.
- Flavell, J. H. 1988. The development of children's knowledge about the mind. Teoksessa J. W. Astington, P. L. Harris & R. O. Olson (toim.) Developing theories of mind. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fogel, A. 1993. Developing through relationships. Origins of communication, self and culture. London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. 1972. The Archeology of Knowledge. London: Tavistock.
- Foucault, M. 1975/1980. Tarkkailla ja rangaista. Suomentaja Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1982. The Subject and Power. Afterword. Teoksessa H. L. Dreyfus & P. Rabinow, Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics. London: Harvester, 208-226.
- Frostig, M., Lefever, D. W. & Whittlesey, J. B. R. 1966. Developmental test of visual perception. California: Paolo Alto.
- Fullan, M. 1991. The new Meaning of educational change. New York: Teachers Collage Press.

- Gallahue, D. 1982. *Understanding motor development in children*. New York, N.Y.: John Wiley.
- Gallimore, R., Weisner, T., Bernheimer, L., Guthrie, D. & Nihira, K. 1993. Family responses to young children with developmental delays: accommodation activity in ecological and cultural context. *American Journal on Mental Retardation* 98 (2), 185–206.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. Z. & Bernheimer, L. P. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94 (3), 216–230.
- Gargia-Coll, C., Kagan, J. & Reznick, J. 1984. Behavioral inhibition in young children. *Child Development*, 55 (3), 1005–1019.
- Gay, J. E. 2002. The gift of a year to grow: Blessing or Curse. *Education*; Fall, 123 (1), 63–73.
- Gergen, K. J. 1985. The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist* 40 (3), 266–275.
- Gergen, K. J. 1994. *Realities and Relationships – Sounding in Social Construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gesell, A. 1930. *The mental growth of the pre-school child*. New York: Macmillan.
- Gesell, A. & Ilg, F. 1949. *Child Development : An introduction to the study of human growth*. New York: Harper& Row.
- Gesell Institute of Human Development. 1982. *A gift of time... A developmental point of view*. New Haven, CT: Author.
- Gibson, E. J. 1988. Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39, 1–41.
- Gill, R. 2000. *Discourse Analysis*. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (toim.) *Qualitative Researching with Text, Image and Sound. A Practical Handbook*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 172-190.
- Gillberg, C. 1983. Three-year follow-up at age 10 children with minor neurodevelopmental disorders. I: Behavioral problems. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 25, 438–449.
- Gillberg, C. 1999. Nörtti, nero vai normaali? Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Suom. S. Remonen. *Alkuperäisjulkaisu 1997*. Jyväskylä: Atena.
- Gillman, M., Heyman, B. & Swain, J. 2000. What's in a Name? The Implications of Diagnosis for People with Learning Difficulties and Family Carriers. *Disability & Society* 15 (3), 398–409.
- Gillman, M., Swain, J. & Heyman B. 1997. Life history or 'case' history: the objectification of people with learning difficulties through the tyranny of professional discourses. *Disability & Society* 12 (5), 675–693.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A. & McCall, R. B. 1987. Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505–529.
- Goode, D. A. 1992. Who is Bobby? : Ideology and method in discovery of a Down Syndrome person's competence. Teoksessa P. M. Ferguson, D. L. Ferguson &

- S.L. Taylor (toim.) *Interpreting disability. A qualitative reader.* New York: Teachers Collage, Columbia University, 197-212.
- Goodson, I. 1998. Preparing for postmodernity: storing the self. *Educational Practice and Theory* 20 (1), 25-31.
- Gordon, T. 1990. *Feminist mothers.* London: Macmillan.
- Grant, L. & Fine, G. A. 1992. *Sociology unleashed: Creative directions in classical ethnography.* Teoksessa M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (toim.) *The Handbook of Qualitative Research in Education.* London: Academic Press, 405-446.
- Graue, M. E & DiPerna, J. 2000. Redshirting and Early Retention; Who Gets the "Gift of Time" and What Are Its Outcomes? *American Educational Research Journal*, 37 (2), 509-534.
- Gresham, F. G. 1986. Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 1, 3-15.
- Gronow, J. & Töttö, P. 1997. Max Weber - kapitalismi, byrokratia ja länsimainen rationaalisuus. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.) *Sosiologian klassikko.* Helsinki: Gaudeamus, 262-329.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät.* Helsinki: WSOY.
- Gunnarsson, B.-L., Linell, P. & Nordberg, B. 1997. Introduction. Teoksessa B.-L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (toim.) *The construction of professional discourse.* London: Longman, 1-12.
- Haapasalo, L. 1997. *Oppiminen, tieto & ongelman ratkaisu.* Vaajakoski: Medusa-Software.
- Habermas, J. 1971. *Knowledge and Human Interests.* Kääntäjä J. Shapiro. Boston: Beacon Press.
- Hakkarainen, P. 1997. *Päivähoitotyö kehittämisen kohteena.* Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. & Puupponen, P. 1997. *Työpapereita n:o 5. Kehittävä alkukasvatus ja viides dimensio.* Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, P. & Veresov, N. 1998. Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys. *Kasvatus* 29, (5), 452-462.
- Hall, C. 1997. *Social work as narrative. Storytelling and persuasion in professional texts.* Aldershot, HR: Ashgate.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti.* Suomentajat Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language.* London: Edward Arnold.
- Hargreaves, D. H. 1970. *Social relations in a secondary school.* London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age.* London: Cassell.
- Hargreaves, D. H. 1995. *Renewal in the age of paradox.* *Educational Leadership* 52 (7), 14-19.

- Harré, R. 1983. Personal being. A theory for individual psychology. Great Britain: Billings.
- Harré, R. 1986. The social construction of emotions. Oxford: Blackwell.
- Harris, P. 1997. Children and emotion. Oxford: Blackwell.
- Harter, S. 1993. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.) Self-esteem. The puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 87-116.
- Harter, S. & Pike, R. 1984. The pictorial scale and perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development* 55 (6), 1969-1982.
- Hautamäki, A. 1984. Lukioon lähtö ja sosiaaliluokka. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia N:o 24.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Haywood, H. C. 1996. Bright Start; Cognitive Curriculum for Young Children. Koulutus Lahdessa 5.-9.8.1996.
- Haywood, H. C. & Tzuriel, D. 1992. Interactive assessment. New York: Springer-Verlag.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Helsinki: Otava.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityis päivähoiton funktiosta palvelujärjestelmässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
- Herbart, J. F. 1851. *Sämtliche Werke XI* (herausgegeben von G.Hartenstein). Leipzig: Verlag von Leopold Voss.
- Herbart, J. F. 1857. *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hester, S. 1998. Describing 'deviance' in school: recognizably educational psychological problems. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in talk*. London: SAGE, 133-150.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Research reports n.o 88/1980.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B5.
- Hirsjärvi, S. 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hofstede, G. 1992. Kulttuurit ja organisaatiot - mielen ohjelmointi. Suomentaja Ritva Liljamo. Helsinki: WSOY.
- Holstein, J. & Gubrium, J. 1995. The active interview. *Qualitative research methods, volume 37*. London: SAGE.
- Howe, K. G. 1989. Tellins out mother's story: changing daughter's perception of their mothers in a women's studies. Teoksessa R. K. Unger (toim.)

- Representations: Social constructions on gender. New York: Baywood Publishing Company, 45-60.
- Howe, K. R. 1992. Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100 (2), 236-256.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489-500.
- Hujala, E., Parrila, S., Lidberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Huolila, R., Kinos, S., Kärki, M.-L., Lehtinen, L., Saralehto, L. & Saranpää, P. 1999. Kouluvalmiuden arviointi Turussa. Päivähoidon, vanhempien ja kasvatusta ja perheneuvolan yhteistyötä. Turun kaupungin sosiaali-keskuksen julkaisu nro 1A/1999.
- Husson, R. 1967. Mécánismes cerebraux du langage oral, de la lecture et de l'écriture. Paris: Cah.Coll.Med.Hop. 8: 113-123.
- Huttunen, E. 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. II osa: Lasten ongelmakäyttäytyminen päivähoiton kasvatustilanteissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 29.
- Huttunen, J. 1998. Isästäkö äidin kaltainen vanhempi. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 36-66.
- Hyden, L.-C. 1997. The institutional narrative as drama. Teoksessa B.-L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (toim.) *The construction of professional discourse*. London: Longman, 245-264.
- Häkkinen, K. 2004. *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsiyötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Iisalo, T. 1987. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Ilg, F. L. & Ames, L. B. 1964. *School readiness*. New York: Harper & Row.
- Ilg, F. L. & Ames, L. B. 1972. *School readiness. Behavior tests used at the Gesell institute*. New York: Harper & Row.
- Ilg, F., Ames, L., Haines, J. & Gillespie, C. 1978. *School Readiness: Behavior tests used at Gesell Institute*. New York: Harper & Row.
- Ingleby, D. 1986. Development in social context. Teoksessa M. Richards & P. Light (toim.) *Children of social worlds. Development in a social context*. Padstow: Polity Press, 297-317.
- Izard, C. E. 1991. *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.
- Jahnukainen, M. 2001. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus - retrospektiivinen näkökulma. *Kasvatus* 32 (3), 217-228.
- James, M. & Jongeward, D. 1980. *Syntynyt elämään*. Suom. Miika Kortekallio. Helsinki: Otava.

- James, W. 1890/1963. *The Principles of Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- James, W. 1907/1995. *Pragmatism*. New York: Dover.
- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. 1998. Content and predictors of the ethnic identity of Russian-speaking immigrant adolescents in Finland. *Scandinavian Journal of Psychology* 39 (4), 209-219.
- Johansson, B. A. 1965. *Criteria of school readiness*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. B. 2004. *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. 2004. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Jokinen, A. 1999a. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioon. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37-53.
- Jokinen, A. 1999b. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 126-159.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. *Diskursseja rakentamassa. Näkökulmia sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen*. Tampereen yliopisto. Sosiaalipoli-tiikan laitos, Tutkimuksia, sarja A, N:o 2.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993a. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 54-97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993b. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1993. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 151-188.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 160-198.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Jylhä, I. 1998. Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteuttaminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kagan, J. 1984. The idea of emotion in human development. Teoksessa C. Izard, J. Kagan & R. Zajonc (toim.) *Emotions, cognitions, and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 38-72.
- Kagan, J. 1990. Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan*, 72, 272-279.

- Kagan, J. & Reznick, J. S. 1986. Shyness and temperament. Teoksessa W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (toim.) Shyness. Perspectives on research and treatment. New York, NY: Wiley, 81-90.
- Kaikkonen, P. 1991. Erlebte Kultur- und Landeskunde. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A. Vol. 325.
- Kaikkonen, P. 1993. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Osa 1. Tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16/ 1993.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus - perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus, 17-29.
- Kaikkonen, P. 2001. Identiteetti ja sen kompleksisuus kulttuurienvälisen vieraan kielen opetuksen käsitteenä. Kasvatus 32 (4), 345-354.
- Kaikkonen, S. 1999. Lukiolaisten kokonaispersoonallisesta kouluviihtyvyydestä ja sen yhteydestä arvoihin ja humanisaatioon. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 36.
- Kaipio, K. 1995. Yhteisöllisyys kasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 114.
- Kajava, M. 1997. Lapsen etu huostaanotto-prosessissa. Tutkimus pakkohuostaanotoista. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium 26.
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Julkaisusarja A: 165. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kallio, T.-T. & Mäki, K. 2000. Kouluvalmius edelleen lapsen valmiutta? Kouluvalmiustutkimuksia suorittavien psykologien näkemyksiä kouluvalmiudesta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kalliopuska, M. 1981. Empatian viitekehysistä. Psykologian opettajat ry. Jäsenjulkaisu 8/1981-82.
- Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Tampere: Kirjayhtymä.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1986. Lapsen ajattelu ja sen kehityksen edistäminen peruskoulun alkuvaiheessa. Kouluhallitus nro: 6. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Kansakoululaki. 1957/247.
- Kansanen, P. 2003. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus 36, (4) 285-298.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-24.
- Karjala, K. 2003. Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikir-

- joissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 214.
- Karvonen, E. 1998. Aikuisen ohjanta leikkiperusteisessa interventiossa koulu-lykätyille lapsille: Tapaustutkimus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Karvonen, J. 1967. The structure, arousal and change of attitudes of teacher education students. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 16.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2001. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Kephart, N. 1960. *The Slow Learner in the Classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Kephart, N. 1968. *Learning disability. An educational adventure*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Kinnunen, R., Lehtinen, E. & Vauras, M. 1994. Matemaattisen taidon arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuskeskus.
- Kinnunen, R. & Vauras, M. 1997. Matemaattisten ongelmien ratkaisutaito alasteella. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka. Näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 269-282.
- Kirjonen, J. 1997. Johdanto. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 11-27.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, osa 67. Turku.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: Koulutus-sosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 105.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS- kustannus, 68-84.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, osa 74. Turku.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen*. Jyväskylä: Atena, 203-215.
- Kivivuori, J. 1992. Psykokulttuuri. Sosiologinen näkökulma arjen psykologisoitumisen prosessiin. Helsinki: Hanki ja jää.
- Klein, H. & Ballantine, J. H. 1991. Children's temperament: Patterns across cultures. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 1, 47-53.
- Koegh, B. K. 1986. Temperament contributions to goodness-of-fit-in schooling. Teoksessa G.A. Kohnstamm (toim.) *Temperament discussed. Temperament and development in infancy and childhood*. Lisse: Swets Publishing Service, 115-122.

- Koegh, B. K. 1989. Applying temperament research in school. Teoksessa G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (toim.) *Temperament in childhood*. Essex: Wiley, 438-459.
- Koegh, B.K. 1992. Temperament and teacher's views of teachability. Teoksessa W. Carey & S. McDevitt (toim.) *Prevention and early intervention: Individual differences at risk factors for the mental health of children*. New York: Brunel/Mazel, 246-254.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen*. Helsinki: WSOY.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Koljonen, M. 2000. "Uskallan ja osaankin" - Psykomotorinen harjaannuttaminen oppimisvaikeuslapsen itsetunnon ja motoriikan tukemisessa. Liikunta-pedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Kontiala, P. 1997. Tapaus Lauri: Visuomotorisen ja visuokonstruktiivisen erityisvaikeuden kuntoutus. Teoksessa M. Korkman & K. Peltomaa (toim.) *Lasten neuropsykologinen kuntoutus*. Järvenpää: PJK Test House, 75-91.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Korhonen, A. 2001. Kieli armeijan arjessa - diskurssien analyysi sotilaskoulutuksessa. *Kasvatus* 32 (1), 36-47.
- Korkiakangas, M. 1985. Vanhempien neuvolan 5-vuotistarkastuksessa esiin tuomat lapsen psyykkisen kehityksen ja kasvatuksen pulmat. *Lääkintöhallituksen julkaisuja n:o 12*.
- Korkiakangas, R. 1987. Lasten kehityksen seuraaminen neuvolassa ja kouluvalmius. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 291.
- Korkman, M. & Peltomaa, K. 1997. *Lasten neuropsykologinen kuntoutus*. Järvenpää: PJK Test House.
- Korpinen, E. 1978. Koulutulokkaiden lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet sekä kirjoittamisen tason ennustaminen lukemisen ja kirjoittamisen valmiustestien avulla 1. luokan kevätlukukauden alussa. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 289.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 34. Jyväskylän yliopisto.
- Korpinen, E. 2000. Finnish and Estonian Adolescents' Self-concept and Self-esteem at the End of Comprehensive Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 27-47.
- Korpiemi, E. 1994. Erityisopettaja koulutulokkaiden tukena yhdessä eri tahojen kanssa. *Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma*.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. *Didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Kosko, B. 1993. *Sumea logiikka*. Suomentaja K. Pietiläinen. Helsinki: Art House.
- Koulujärjestelmän perusteita koskeva laki. 467/1968*.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 256. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kovanen, P. & Määttä, P. 1997. Kotikuntoutus perheen arkea. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä V. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Krogh, T. 1978. Controlled drawing observation. Holte: Sollerod Kommunens Skolevaesen.
- Kuhn, T. 1962. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuitunen, H. 1996. Finiste-tietoverkko välineenä luonnontieteiden opetuksen työtapoja monipuolistettaessa. Helsingin yliopiston opettajankoulutus-laitos. Tutkimuksia 159.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 169.
- Kurki, E. 2005. Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social research 262.
- Kurtakko, K. 1989. Toiminta, ajattelu, tieto. Opetus kasvu ympäristöstä orientoituvaksi projektin loppuraportti. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisen osaston julkaisuja. Sarja B 14.
- Kuru, T. 1999. Täysivaltaiseen vanhemmuuteen. Research reports n:o 70. Department of Special Education University of Jyväskylä.
- Kuusinen, J. 1986. Syntymäkuukausi ja koulumenestys. Kasvatus 2, 73–76.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. Kasvatus 1, (23), 47–56.
- Kuusinen, J. & Bläefield, L. 1972. ITPA:n teoria, ominaisuudet ja käyttö. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 229.
- Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1978:5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1/1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to qualitative research interviewing. London: SAGE.
- Kääriäinen, H. 1980. Peruskoulun ensiluokkalainen: ensimmäisen kouluvuoden tavoitteiden saavuttaminen, minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys. ABC-projektin raportti 4. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 82.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1–4. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Latikainen, E., Pynnönen, R. & Soini, J. 2003. Oppivelvollisuusikä alkaa oikeaan aikaan. Keskisuomalainen, 21.5.2003, 2.
- Lahdes, E. 1975. Systemaattista opetusoppia. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:1.

- Lahey, B. B. 1987. Attention deficit disorder without hyperactivity: Issues of validity. Paper presented of the Annual Meeting of the Bloomingdale Conference on Attention Deficit Disorder, Seattle, WA.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laki lasten päivähoitosta 367/1973.
- Laki lasten päivähoitosta annetun lain väliaikaisesta muuttamisesta 156/2003.
- Lakoff, R. 1975. *Language and Woman's Place*. Toronto: Fitzhenry & Whiteside.
- Laosa, L. M. 1989. Social competence in childhood: Toward a developmental socioculturally relativistic paradigm. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 447-468.
- Larson, M. M. 1977. *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Lasten päivähoiton kuntatason järjestämisvaihtoehtojen lisääminen. 2000. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmän muistio 15/2000. Helsinki.
- Leach, J. & Davies, B. 1990. Crossing the boundaries: Educational thought and gender equity. *Educational Theory* 40 (3), 321-332.
- Le Boulch, J. 1984. *L'Education psychomotrice a l'ecole elementaire*. Paris: Les Editions ESF.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. *Oppimiskäsitys*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtisalo, L. 1994. *Uuteen koulutusajatteluun*. Helsinki: WSOY.
- Lehtovaara, A. 1950. Koulunkäynnin alkamisajankohta psykologisena ongelmana. *Kasvatus ja koulu* 36, 97-101.
- Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) *Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 44, 1-34.
- Leino, J. 1989. Koulun tiedonkäsitys ja sen relevanssi. Teoksessa *Koulu ja tieto*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Leino, J. 1998. Konstruktivismi matematiikan opetuksessa. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 39-51.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science, selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Lewis, A. 1995. *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Lichtenstein, R. & Ireton, H. 1984. Preschool screening identifying young children with developmental and educational problems. *Orlando: Rehabilitation Literature* 25, 354-359.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityspsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23.

- Liikanen, P. 1994. Kontrolloitu piirrostarkkailu kouluvalmiuden ja koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 22.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1990. Judging the quality of case study reports. *Qualitative Studies in Education*, 3, 1, 53–59.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssin piirretty kuva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153.
- Linnilä, M.-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalaisä. Kokemuksia koululykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena, 14-26.
- Linnilä, M.-L. 1999a. Lapsen oikeus yhdessä oppimiseen – Lykätäänkö oppimiselta? Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 166-177.
- Linnilä, M.-L. 1999b. Koululykkäys ja sen syyt. Oulun yliopisto. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos. *Logopedian pro gradu -tutkielma*.
- Linton, S. 1998. Disability studies/not disability studies. *Disability & Society* 13 (4), 525–540.
- Lummelahti, L. 1989. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten erityispäivähoito ja kuntoutustoiminta Suomessa. Sosiaaliviraston raporttisarja 16. Helsinki.
- Lummelahti, L. 1990. Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimisohjelma sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto.
- Lummelahti, L. 1991. Ovatko koulutulokkaat valmiita kouluun – voisiko koulu olla entistä valmiimpi lapsia varten? *Kielikukko* 3, 12–13.
- Lummelahti, L. 1995. *Lapsikeskeinen esiopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lummelahti, L. 1996. *Kehittyvä esiopetus*. Helsingin kaupungin Sosiaalivirasto. Sosiaaliviraston julkaisusarja C/1996.
- Lummelahti, L. 2001. *Yksilöllinen esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Luolaja, J. 1977. Vanhempien käsitykset koulunkäynnin alkamisesta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Raportteja.
- Luria, A. R. 1961. *The role of speech in regulation of normal and abnormal behavior*. Oxford: Pergamon Press.
- Luria, A. R. 1966. *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books.
- Luria, A. R. 1973. *The working brain*. New York: Penguin.
- Luukka, M.-R. 1999. Näkökulma luo kohteen. Diskurssitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lytard, J.-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lyytinen, H. 1994. Kuusivuotiaiden sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. *Kasvatus* 1, 87–94.
- Lyytinen, H. 1995. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Lasten oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 80-119.

- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) 1995. Lasten oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Malaty, G. 1988. What was wrong with the 'back-to-basics' movement and what was wrong with the 'new-math' movement. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 19 (1), 57-65.
- Malaty, G. 1990. Lapset kouluun 6-vuotiaina oman etunsa vuoksi. *Opettaja*, 36, 20-21.
- Malaty, G. 1997. Lapsi matkalla matematiikan maailmaan. Teoksessa M. Siniharju (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia*. Opetushallitus, 51-90.
- Manninen, K. 2000. Sailas muuttaisi kuusivuotiaiden esikoulun kouluksi. *Iisalmen Sanomat* 24.5.2000, 10.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. 1998. The cultural psychology of personality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 63-87.
- Marsh, P., Rosser, E. & Rom, H. 1978. *The rules of disorder*. London: Methuen.
- Marshall, H. H. 2003. An Updated Look at Delaying Kindergarten Entry. *Young Children*, September, 84-93.
- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. 3. painos. New York: Harper Collins.
- Matheny, A.P. 1989. Temperament and cognition: relations between temperament and mental test scores. Teoksessa G.A. Kohnstamm, J.E. Bates & M.K. Rothbart (toim.) *Temperament in childhood*. Essex: Wiley, 263-282.
- Mattus, M.-R. 1995. Haastattelu perhekeskeisen työn välineenä. Teoksessa P. Määttä & E. Männistö (toim.) *Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 89, 29-47.
- May, D. & Kundert, D. 1997. School Readiness practices and Children at-risk : Examining the issues. *Psychology in the School*, 34 (2), 73-84.
- May, D., Kundert, D. & Brent, D. 1995. Does Delayed School Entry Reduce Later Grade Retentions and Use of Special Educational Services? *Remedial and Special Education*, 16, 288-294.
- McCarthy, P. & Schmeck, R. R. (toim.) 1988. Students' self-concept and quality of learning in public schools and universities. Teoksessa R. R. Scmeck (toim.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- McGee, R. & Share, D. L. 1988. Attention deficit hyperactivity and academic failure: Which comes first and what should be treated? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 318-325.
- McGee, R., Williams, S. & Silva, P. A. 1985. Factors structure and correlates of ratings of inattention, hyperactivity and social behavior in a large sample of 9-year old children from the general population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 480-490.
- McKinney, J. & Feagans, L. 1983. Adaptive classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 360-367.
- Mead, G. H. 1934/1962. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. 1980. *The Philosophy of the Present*. Toim. C. W. Morris. Chicago: University Press.

- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education* (Revised and expanded from case study research in education). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelsson, K. 1998. *MBD: vähäinen aivotoiminnan häiriö*. (2. painos). Helsinki: Suomen lastenhoitoyhdistys.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisusarja C, osa 171.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis* (2. painos). California: Sage.
- Miller, P. H. 1993. *Theories of developmental psychology* (3. painos.). New York, NY: Freeman and Company.
- Minick, N. 1987. The development of Vygotsky's thought: An introduction. Teoksessa R. W. Rieber & A. S. Carton (toim.) *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology*. New York, NY: Plenum Press, 17-36.
- Ministry of Education in Finland. 1997. *Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskoulussa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 29*. Helsinki: Ministry of Education.
- Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 39.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. *Kasvatus*, 21, 241-245.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 136-161.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34-48.
- Moll, L. C. (toim.) 1990. *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Moss, P. & Brannen, J. 1987. Fathers and employment. Teoksessa C. Lewis & M. O'Brien (toim.) *Reassessing fatherhood. New observations on fathers and the modern family*. London: SAGE, 36-53.
- Mumby, D. K. & Clair, R. P. 1997. Organizational discourse. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction volume 2*. London: SAGE, 181-205.
- Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & L. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 66-86.
- Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 31-43.

- Mäenpää, J., Pohja, M., Saastamoinen, P. & Wahlström, J. 1996. Kielellistä kaupankäyntiä lastenpsykiatrisissa hoitokokouksissa: diskurssianalyytinen tutkimus. Teoksessa A. Toskala & J. Wahlström (toim.) Psykoterapian prosessit - tutkimukselliset konstruktiot. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita. Helsinki: Suomen psykologinen seura, 109-123.
- Mäkelä, K. 1987. Puheen tulkintasäännöt ja sosiologinen kulttuuritutkimus. *Sociologia* 1, 1-14.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports no 42.
- Mäkinen, T. 1987. Lastentarhanopettajat ja vanhemmat kouluun lähtövaiheessa olevien lasten kehittämisedellytysten sekä -ennusteen arvioitsijoina. Varhaisdiagnostinen seuranta- ja ennustetutkimus. Psykologian lisensiaatin-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Mäkinen, T. 1993. Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 100.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalais? Kokemuksia koululyykkäyksestä. Jyväskylä: Atena, 27-37.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Narahara, M. 1998. Kindergarten Entrance Age and Academic Achievement. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/13/8d.pdf
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 182-202.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 149. Jyväskylän yliopisto.
- Neisser, U. 1976. Cognition and reality. San Fransisco: Freeman.
- Newman, F. & Holzman, L. 1993. Lev Vygotsky: revolutionary scientist. New York, NY: Routledge.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteen filosofiaan. Helsinki: Otava.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 24.
- Noel, A. & Newman, J. 1998. The Decision to Delay School Entry: Profiles of Two Groups of Mothers and Implications for School Psychological Practice. Artikkelijulkaistu: The annual meeting of the National Association of School Psychologists. April 18, 1998. Orlando, Florida.
- Nokso-Koivisto, P. & Järvinen, H. 1995. Lääketieteellisen lausunnon tekstin ymmärtäminen ja tulkinta. Miten asiantuntijalääkärit arvioivat lääkärien B-lausunnot? Suomen lääkirlehti 50, 15, 1769-1775.

- Nokso-Koivisto, P. & Laato, A. 1997. Potilas ja hänen haamunsa lääkäri-lausunnoissa - SvB-lausunto semioottisena ongelmana. *Sosiaali-lääketieteellinen aikakauslehti* 34, 319-327.
- Novak, J. D. 1998. *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Numminen, H. 2002. *Working memory in adults with intellectual disability*. Helsinki: Finnish Association on Mental Retardation.
- Numminen, P. 1997. *Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan*. Helsinki: Lastenkeskus.
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. 1999. *Eskareista epuiksi -tutkimus*. Jyväskylä Entrance of Primary School -study, JEPS. Jyväskylän yliopisto.
- Nuttal, P. 1996. *Self-Esteem and Children*. <http://www.exnet.iastate.edu/Pages/ncc/Guidance/self.esteem.html>. Altavista.digital.com 30.6.1997.
- Närhi, V., Korhonen, T. & Lyytinen, H. 1997. WISC-R-testin käyttö oppimisvaikeuksien diagnostiikassa. Teoksessa T. Ahonen, T. Korhonen, T. Riita, M. Korkman & H. Lyytinen (toim.) *Aivot ja oppiminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, Atena, 39-51.
- Obuchova, L. F. 1994. *The theory of Vygotsky and his school and developmental tasks*. Teoksessa J. J. Laak, P. G. Heymans & A. I. Podol'skij (toim.) *Developmental tasks: Towards a cultural analysis of human development*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- OECD. 2001. *Education Policy Analysis. Education and Skills*. Paris.
- Offenberg, R. M. & Holden, B. 1998. *Kindergarten Enrollment Age and Achievement: Overage Enrollment*. Artikkelijulkaisu: The Annual Convention of the American Psychological Association 14.-18.8. 1998. San Francisco, CA.
- Oinonen, P. 1969. *Kouluvalmiuden ongelma*. Helsinki: WSOY.
- Ojakangas, M. 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti*. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Paradeigma-sarja. Hamina: Tutkijaliitto.
- Ojala, M. 1993. *IEA Preprimary study in Finland 2. The use of early childhood setting in Finland*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* no 51.
- Ojala, M. 1995. *Lapsihavainnointi esiopetuksessa*. COR. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, M. 1994. *Mikä minä olen?* Tampere: Kirjatoimi.
- Ojanen, S. 1979. *Tutkimus 6- ja 7-vuotiaiden kouluvalmiuksien eroavuuksista*. Joensuun korkeakoulu. *Kasvatustieteen osaston julkaisuja*.
- Oksanen, E. 2001. *Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa*. *Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena*. Jyväskylän yliopisto. *Studies in education, psychology and social research* 179.
- Oliver, M. 1996. *Understanding Disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Opetussuunnitelmakomitean mietintö. *Komiteanmietintö 1975:33*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Oppivelvollisuuden alentamisen vaikutuksia, 2001. Opetusministeriön työryhmän muistio 20/2001. Helsinki.
- Paget, K. & Bracken, B. 1982. The psychoeducational assessment of preschool children. New York: Grune & Stratton.
- Parker, I. 1992. Discourse dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology. London: Routledge.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N.o 36.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage Publications.
- Peirce, C. S. 1878. How to make our ideas clear. Popular Science Monthly, 12, 286-302.
- Peirce, C. H. 1960. Collected papers II. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Journal of Teacher Research 4/1998. Jyväskylä.
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen - entisajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 60.
- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. 1995. Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. Special Issue: Lev S. Vygotsky and contemporary educational psychology. Educational Psychologist, 30 (2), 83-92.
- Peruskouluasetus. 443/1970.
- Peruskouluasetus 718/1984.
- Peruskoululaki. 476/1983.
- Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki.
- Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970. Komitean mietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoulutilastot. 1985-1995. Helsinki: Tilastokeskus.
- Peruskoulutilastot. 1995-2000. Helsinki: Tilastokeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, vuosiluokat 1-2. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. 628/1998.
- Pfeiffer, D. 1998. The ICIDH and the need for its revision. Disability & Society 13 (4), 503-523.
- Piaget, J. 1950. The psychology of intelligence. London: Routledge Regan Paul.
- Piaget, J. 1952. The origins of intelligence in childhood. New York: W.W.Norton.
- Piaget, J. 1971. Biology and knowledge. Cambridge: MIT Press.

- Piaget, J. 1977. The development of thought. Equilibration of cognitive structures. Oxford: Basil Blackwell. (Alkuteos ranskaksi 1975).
- Piaget, J. 1985. The Equilibration of Cognitive Structures. Chicago: The University of Chicago Press.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Helsinki: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Pichon, E. 1947. Le Development psychique de l'Enfant et de l'Adolescent. Paris: Masson ed.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 208.
- Poikela, E. 1998. Oppiminen, arviointi ja osaaminen. Julkaisussa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998. Opetushallitus, 35-46.
- Poikela, E. (toim.) 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print Oy.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2002. Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print, 55-74.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122-138.
- Poikonen, P. 1981. Koulukypsyys ja sen arviointi. Psykologia 16 (4), 248-251.
- Poplin, M. S. 1988. The Reductionistic Fallacy in Learning Disabilities: Replicating the Past by Reducing the Present. Journal of Learning Disabilities 21 (7), 389-400.
- Portner, J. 1997. Trouble ahead for older students, study finds. Education Week. 17 (7), 3-8.
- Potter, J. 1996. Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction. London: SAGE.
- Potter, J. & Edwards, D. 1990. Nigel Lawson's Tent: Discourse Analysis, Attribution Theory and the Social Psychology of Fact. European Journal Social Psychology 20, 405-424
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behavior. London: SAGE.
- Poussu-Olli, A.-S. & Merisuo-Storm, T. 2000. Koulutulokkaan alkutesti. Naantali: Scribeo.
- Puhakainen, J. 1998. Persoonan kieltäjät. Ihmisen vapaus ja vastuu aivotutkimuksen ja lääketieteen puristuksessa. Helsinki: Like.
- Pulkkinen, L. 1977. Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.
- Pulkkinen, L. 1994. Emotion säätely kehityksessä. Psykologia, 29, 404-418.

- Pulkkinen, L. 1995. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 297-310.
- Pulkkinen, L. 1997. Kasvaminen aikuiseksi. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Helsinki: WSOY, 14-44.
- Pulkkinen, L. 1999. Yksilöllisyys ja koulun aloittamisikä. Teoksessa Esiopetusta monella tavalla. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus, 9-15.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pölkki, P. 1978. Koulutulokkaiden minäkäsitys eri kasvuympäristöissä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 210.
- Raivola, R. 1984. Vertaileva kasvatustiede. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:30.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylän yliopisto.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.
- Rauhala, L. 1976. Filosofinen orientoituminen psykosomatiikan ongelmaan. Helsinki: Helsingin yliopiston monistuspalvelu.
- Rauhala, L. 1981. Filosofinen ihmiskäsitys kasvatuksen perustana. Alkumatka, 4, 11-17.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidtajien koulutus-säätiö. Karisto.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1997. Tajunnan tutkimus sen oman struktuurin ehdoilla. Niin & Näin 1, 64-68.
- Rauhala, R. 1978. Kontrolloitu piirrostartkailu (KPT), apuväline esikoulu- ja alkuopetukseen, Klinikkaopetus 2.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Readiness for School. 1992. Early Childhood and Readiness for School. The Early Childhood Challenge. Atlanta, 1-2.
- Reasoner, R. 1994. Building self-esteem in elementary schools. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Reindal, S. M. 1995. Discussing disability - an Investigation into Theories of Disability. European Journal of Special Needs Education 10 (1), 55-69.
- Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education and social research 213.
- Resouce Document. 1992. Starting School Ready to Learn. Questions and Answers on Reaching National Education Goal 1: "By the year 2000, all children in America will start school ready to learn." National Goal!: Ready, Set, Go!

- Reznick, J. S., Kagan, J., Snidman, N., Gersten, M., Baak, K. & Rosenberg, A. 1986. Inhibited and uninhibited children: A follow-up study. *Child Development*, 57, 3, 660–680.
- Rhodes, W. 1995. Liberatory Pedagogy and Special Education. *Journal of Learning Disabilities* 28 (8), 458–462.
- Richardson, V., Casanova, U., Placier, P. & Guilfoyle, K. 1989. School children at-risk. Philadelphia: Falmer Press.
- Riikonen, E. 1992. Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt. Ongelmakielestä kompetenssikieleen. Kuntoutussäätiö. Tutkimuksia 32. Helsinki.
- Rimpelä, M. 2004. Peruskoulu lasten ja nuorten hyvinvointia tukemassa: Miten vastaamme 2000-luvun haasteisiin? Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressi. Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus 3.8.2004.
- Rintala, T. 1995. Medikalisaatio ja sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmän rakentuminen 1946–1991. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes) tutkimuksia 54.
- Robinson, S.L. 1986. School entrance age and the three R's: research, reality and recommendations. *Kappa Delta Pi Record* Fall 1986, 3–7.
- Rogers, C. 1951/1986. Client-centered therapy. It's current practice, implications and theory. 7. painos. London Constable and Company Limited.
- Rogoff, B. 1991. Social interaction as apprenticeship in thinking: Guidance and participation in spatial planning. Teoksessa L. Resnick, J. M. Levine & S. Teasley (toim.) Perspectives on socially shared cognition. Washington: American Psychological Association, 349-364.
- Rogoff, B. & Wertsch, V. J. (toim.) 1984. Children's Learning in the "Zone of Proximal Development". New Directions for Child Development Series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. 1960. Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. Teoksessa M. J. Rosenberg (toim.) Attitude organization and change. New Haven: Yale University Press.
- Roth, H. 1967. Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. Teoksessa H. Röhrs (toim.) Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a. M. Akademische Verlagsgesellschaft, 179–191.
- Rothbart, M. K. 1982. The concept of difficult temperament: A critical analysis of Thomas, Chess, and Korn. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 1, 35–40.
- Rothbart, M. K. 1989. Temperament and development. Teoksessa G. A. Kohnstam, J. E. Bates & M. K. Rothbart (toim.) Temperament in childhood. Chichester: Wiley, 187-247.
- Rourke, B. P. 1987. Syndrome of nonverbal disabilities: The final common pathway of white-matter disease/dysfunction. *The Clinical Neuropsychologist*, 1, 209–234.
- Ruoho, K. 1990. Zum Stellenwert der Verbosensomotorik in Konzept prophylaktischer Diagnostik der Lernfähigkeit bei finnischen Vorschulkindern im Alter von sechs Jahren. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu 11.

- Ruoppila, I. 1963. Kuvasanavarasto 7-12-vuotiaille. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 10/1963.
- Ruoppila, J. 1995. Kehityopsykologian alkuvaiheet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 18-27.
- Rutter, M. 1989. Age as an ambiguous variable in developmental research: Some epidemiological considerations from developmental psychopathology. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (1), 1-34.
- Rydel, A. M., Bondestam, M., Hagelin, E. & Westerlund, M. 1991. Teacher rated problems and school ability tests in relation to preschool problems and parent's health information at school start. A study of first graders. *Scandinavian Journal of Psychology* 32, 177-190.
- Räsänen, P. & Ahonen, T. 1998. Yksittäistapaustutkimus aritmetiikan kognitiivisen prosessoinnin arkkitehtinä. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti ja Koulutuksen tutki-muslaitos, 163-188.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, osa 152.
- Saarikangas, K. 1990. Äitiyden tila; nainen ja moderni asunto. Teoksessa S. Nopola (toim.) *Äiti tuu ikkunaan. Äitiys - elämä vai kohtalo*. Helsinki: WSOY, 233-256.
- Saariluoma, P. 1992. Taitavan ajattelun psykologia. Helsinki: Otava.
- Saari, P., Ruoppila, I. & Korhakangas, M. 1991. (2. uud. painos) *Kasvatustieteiden kysymyksiä*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Saarnivaara, M. 1998. Arjen tutkiminen ja tutkimisen arki. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström (toim.) *Missä tieto ja taito kohtaavat. PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 15, 6-22.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnan valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Salminen, J. 1979. Havaintotoimintojen häiriöt ja niihin pohjautuvat luku- ja kirjoitusvaikeudet. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita 15/79. Joensuun korkeakoulu.
- Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilaille*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 3, 77-100.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä: Erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa M. Kuorelahti & T. Saloviita (toim.) *Erityiskasvatus ja integraatio*. Juhlakirja: Prof. Sakari Moberg 60 v. Jyväskylän yliopisto. Department of Special Education University of Jyväskylä. Research Reports 74, 75-105.

- Sandberg, C. 1989. MTI-kirja. Motoriikka ja havaitseminen käytännössä. Maarianhamina: Båstads Tryckeri Ab.
- Sandqvist, K. 1987. Fathers and family work in two cultures. Antecedents and concomitations of fathers's participation in child care and household work. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Sarala, A. 1983. Oppilaiden sosiaaliset tyypit. Teoksessa Uusitalo, R. (toim.) Oppilas ja koulu II. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen monisteita N:o 40.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 160.
- Sarlin, E.-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Studies in Sport, Physical Education and Health 40. Jyväskylän yliopisto.
- Sarmavuori, K. 1981a. Virikeympäristön ja persoonallisuuden yhteys kouluvalmiuteen. Lake-projektin osaraportti 4. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:82.
- Sarmavuori, K. 1981b. Lapsen kehityksen seurantatutkimuksen lähtökohtia (toim.) Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 76.
- Sarmavuori, K. 1982. Lasten kielen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Savolainen, H. & Tuunainen, K. 1990. Erityispedagogisen tutkimuksen uudet tavoitteet. Kasvatus 21, 252-260.
- Scarlett, W.G. 1983. Social isolation from agemates among nursery school children. Teoksessa M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (toim.) Early childhood development and education. Padstow: Basil Blackwell, 34-45.
- Seppänen, P. 1983. Kouluasennoitumisen tyypit ja niihin yhteydessä olevat tekijät. Teoksessa Uusitalo, R. (toim.) Oppilas ja koulu II. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen monisteita N:o 40.
- Scheinin, P. 1988. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto steinerkoulussa ja peruskoulussa. Vertailututkimus yhdeksäsluokkalaisista oppivelvollisuuden päätyessä. Licensiaatintutkimus. Kasvatustieteiden osasto. Helsingin yliopisto.
- Sherborne, V. 1994. Lasten kokonaiskehitystä tukeva liikunta. Yleisopetus, erityisryhmät ja esiopetus. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Shields, M. M & Duveen, G. M. 1986. The young child's image of the person and the social world: Some aspects of the child's representation of persons. Teoksessa J. Cook-Gumperz, W. A. Corsaro & J. Streeck (toim.) Children's worlds and children's language. Berlin: Mouton de Gruyter, 173-203.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 37. Oulun opettajan-koulutuslaitos.
- Siisiäinen, M. 2004. Symbolinen väkivalta kriittisenä käsitteenä. Teoksessa P. Jokivuori & P. Ruuskanen (toim.) Arjen talous. Talous, tunteet ja yhteiskunta. SoPhi, Jyväskylä, 242-254.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/ 1988. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 1997. Kasvatustieteen teorian historian kehitystrendejä - katkelma eurooppalaista traditiota. Kasvatus 28, 4, 338-348.

- Silverman, D. 1985. *Qualitative Methodology and Sociology. Describing the Social World*. Aldershot: Gower.
- Silverman, D. 1987. *Communication and medical practice. Social relations in the clinic*. London: SAGE.
- Sippala, M. 1994. *Kouluvalmiuksien edistäminen ensimmäisen luokan erityisryhmässä. Pro gradu -tutkielma*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutuslaitos.
- Siren-Tiusanen, H. 1995. *Motorisen kehityksen kontekstuaalisuus*. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 87-104.
- Siren-Tiusanen, H. 1996. *Saako lapsi nukkua, liikkua ja elää omassa rytmässään*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. Research Reports on Sport and Health 102.
- Slomkowski, C. L., Nelson, K., Dunn, J. & Plomin, R. 1992. *Temperament and language: Relations from toddlerhood to middle childhood*. *Developmental Psychology*, 28, 6, 1090-1095.
- Spender, D. 1985. *Man Made Language*. (2. painos.) London: Kegan & Paul.
- Sroufe, L. A. 1990. *An organizational perspective on the self*. Teoksessa D. Cicchetti & M. Beeghly (toim.) *The self in transition. Infancy to childhood*. Chicago: The University of Chicago Press, 281-307.
- Stake, R. E. 1994. *Case studies*. Teoksessa K. Denzin & S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: SAGE.
- Stern, D. N. 1985. *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stewart, I. & Joines, V. 1987. *TA today. A new introduction to Transactional Analysis*. Nottingham & Champell: Lifespace Publishing.
- Stone, T. J. 1993. *Whole-language reading processes from a Vygotskian perspective*. *Child and Youth Care Forum*, 22, 5, 361-373.
- Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1996. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Stremmel, A. J. & Fu, V. R. 1993. *Teaching in the zone of proximal development: Implications for responsive teaching practise*. *Child and Youth Care Forum*, 22, 5, 337-350.
- Suomen lääkärilehti, 28, 705-710.
- Suomen tietotoimisto STT. 2001. *Kuusivuotiaiden kouluunmeno ministerityöryhmän käsittelyyn*. Iisalmen Sanomat 14.3.2001, 3.
- Suoninen, E. 1992. *Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta*. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A 24.
- Suoninen, E. 1993. *Mistä perheenäidit on tehty?* Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vasta-paino, 111-150.
- Suoninen, E. 1997. *Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä*. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Acta Universitatis Tamperensis 580.

- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17-36.
- Sweetland, J. D. & de Simone P. A. 1987. Age of Entry, Sex and Academic Achievement in Elementary School Children. *Psychology in Schools* 24, 406-412.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteen tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu-2001 -projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 111.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3 painos. Helsinki: WSOY.
- Talib, M.-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207.
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. *Applied Social Research Methods Series*, 46. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2003. Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylän yliopisto.
- Teollisuuden koulutusvaliokunta (toim.) 1991. Koulutuksen laatu. Helsinki: Teollisuuden koulutusvaliokunnan sarja A, n:o 12.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. 1988. Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context. New York, NY: Cambridge University Press.
- Tharp, R. & Gallimore, R. 1991. A theory of teaching as assisted performance. Teoksessa P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (toim.) Learning to think. *Child Development in Social Context* 2. The Open University. London: Routledge, 42-61.
- Thomas, A. & Chess, S. 1977. Temperament and development. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Thomas, A. & Chess, S. 1980. The dynamics of psychological development. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Thomas, A. & Chess, S. 1982. Temperament and follow-up to adulthood. Teoksessa R. Porter & G. Collins (toim.) Temperamental differences in infants and young children. London: Pitman, 168-173.
- Thomas, A. & Chess, S. 1989. Temperament and personality. Teoksessa G. A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart (toim.) Temperament in childhood. Essex: Wiley, 249-261.

- Tiihonen, E. 1989. Kuusivuotiaat koulussa: esi- ja alkuopetuksen konkreettista sovellusta ja nivellystä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja 13. Teoriaa ja käytäntöä, 167-179.
- Tolska, T. 2003. Narratiivinen ajattelu ja kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen psykologiassa. *Kasvatus* 34 (1), 30-42.
- Tramer, M. 1960. *Oppilaiden ahdinkotiloja*. Helsinki: Otava.
- Tudge, J. R. H. 1992. Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 6, 1364-1379.
- Tudge, J. R. H. & Winterhoff, P. A. 1993. Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between on social world and cognitive development. *Human Development*, 36, 2, 61-81.
- Tuomainen, R., Myllykangas, M., Elo, J. & Ryyänen, O.-P. 1999. *Medikalisaatio - aikamme sairaus*. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. 1988. *Ihmisen kasvatustieteet*. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. 1991. *Ihmisen hahmo*. Helsinki: Arator.
- Tuunainen, K. 1977. Kielelliset oppimisvaikeudet koulun alussa. *Diagnosointimenettelyn kehittäminen ja kokeilu*. Joensuun korkeakoulun julkaisuja A 9(77). Joensuun korkeakoulu.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Törmä, S. 2001. Merkityksellinen oppiminen ja tiedon rakentuminen kasvatustieteiden haasteena. *Kasvatus*, 32 (1), 5-14.
- Törrönen, P. 2005. Koulussa vaaditaan liikaa analysointia. *Helsingin Sanomat* 1.3.2005, A5.
- Upphoff, K. & Gilmore, J. 1994. Milloin kouluun - kuka on kypsä? Teoksessa M. Seväg Vestly & J. Pajukangas (toim.) *Näkökulmia koulukypsyyteen*. Jyväskylä: Atena, 123-133.
- Valsiner, J. 1987a. Culture and the development of children's action. A cultural-historical theory of developmental psychology. New York: Wiley.
- Valsiner, J. 1987b. Conclusions: Cultural constraining of children's developing action structures. Teoksessa J. Valsiner (toim.) *Culture and the Development of Children's Action. A cultural-historical theory of developmental psychology*. New York: John Wiley & Sons, 225-238.
- Valtonen, R., Mustonen, K. & työryhmä 1999. *Lene. Leikki-ikäisen lapsen neurologinen arvio*. Jyväskylä: Niilo-Mäki Instituutti.
- Van der Veer, R. 1986. Vygotsky's developmental psychology. *Psychological Reports*, 59, 1, 527- 536.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. 1988. Lev Vygotsky and Pierre Janet: On the origin of the concept of sosiogenesis. *Developmental Review*, 8, 1, 52-65.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. 1991. *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Cambridge, Mass: Blackwell.

- Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomiteanmietintö. Komiteanmietintö 1974:15. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003. Stakes, oppaita 56.
- Vauras, M., Rauhanummi, T. & Kinnunen, R. 1994. Metakognitiivisen tiedon arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 3, 37-53.
- Vauras, M. & Silven, M. 1986. Metakognition kehittyminen kouluiässä. Katsaus tutkimukseen. *Psykologian tutkimuksia*, 75. Turun yliopisto.
- Vehkakoski, T. 2000. Vammaisen lapsi ammatti-ihmisten asiakirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Research reports n:o 71. Department of Special Education University of Jyväskylä.
- Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot. Tieteelliseen toimintaan harjaannuttaminen yliopisto-opinnoissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Veresov, N. 1998. Vygotsky before Vygotsky. Department of Behavioral Sciences, E 30. *Acta Universitatis Ouluensis*.
- Viholainen, H. & Ahonen, T. 2003. Motoriikka. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 220-234.
- Virsu, V. 1991. Aivojen muotoutuvuus ja kuntoutuneisuus. Helsinki. Kuntoutussäätiö.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus - Koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? *Acta Universitatis Tamperensis* 624. Tampereen yliopisto.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1973:52. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vuori, J. 2001. Äidit, isät ja ammattilaiset. Sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Vuorinen, R. 1992. *Persoonallisuus ja minuus*. Helsinki: WSOY.
- Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L.S. 1972. *Thought and word*. Teoksessa P. Adams (toim.) *Language in thinking*. London: Penguin Books, 180-213.
- Vygotsky, L. S. 1977. The development of higher psychological functions. *Soviet Psychology*, XV, 3, 60-73.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1981. The genesis of higher mental functions. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe, 134-143.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli. Alkuteos venäjäksi 1931*. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Vygotsky, L. S. 1983. *Sobranie sochinenii. Pedagogica*, Moscow, 5.

- Välimaa, R., Kannas, L. & Pötsönen, R. 1994. Sosiaalisen tuen ja yksinäisyyden kokemisen yhteys itsetuntoon 11-15-vuotiailla koululaisilla. WHO-koululaistutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 31, 77-90.
- Välimäki, A.-L. 2002. Lapsen hyvä kehitys vaatii kasvattajien yhteistyötä. *Helsingin Sanomat* 9.7.2002, A4.
- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press.
- Värri, V.-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatustavoitteet pysyvät - auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. *Kasvatus* 31 (2), 130-141.
- Weber, M. 1968. *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*. New York: Bedminster Press.
- Weber, M. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.B.C. Mohr.
- Wechsler, D. 1974. *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. New York: The Psychological Corporation.
- Weisner, T. & Gallimore, R. 1994. Ecocultural studies of families adapting to childhood developmental delays: Unique features, defining differences and applied implications. Teoksessa M. Leskinen (toim.) *Family in focus. New perspectives on early childhood special education*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 11-25.
- Welsh, M., Pennington, B. F. & Groisser, B. D. 1991. A normative-developmental study of executive function: A window of prefrontal function in children? *Developmental Neuropsychology*, 7, 131-149.
- Wertsch, J. V. 1980. The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric and inner speech. *Contemporary Educational Psychology*, 5(2), 150-162.
- Wertsch, J. V. 1984. The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. Teoksessa B. Rogoff & J. V. Wertsch (toim.) *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"*. New Directions for Child Development Series. San Francisco: Jossey-Bass, 7-18.
- Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. A sociocultural approach to socially shared cognition. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Lewine & S. D. Teasley (toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association, 85-100.
- Wertsch, J. V. & Stone, C. A. 1985. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press, 162-179.
- West, J., Meek, A. & Hurst, D. 2000. Children Who Enter Kindergarten Late or Repeat Kindergarten: Their Characteristics and Later School Performance. *Stats in Brief*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics (ED).
- Wetherell, M. 1998. Positioning and Interpretative Repertoires. *Conversation Analysis and Post-structuralism in Dialogue*. *Discourse and Society* 9 (3), 387-412.

- Wetherell, M. & Potter, J. 1992. Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Wilenius, R. 1999. Mitä ihminen on. Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvatuksesta. Jyväskylä: Atena.
- Winter, E. 1994. Clause relation as information structure: two basic text structures in English. Teoksessa M. Coulthard (toim.) Advances in written text analysis. London: Routledge, 46-68.
- Wodak, R. 1996. Disorders of discourse. London: Longman.
- Wood, D. J. 1980. Teaching the Young Child: Some Relationships between Social Interaction, Language, and Thought. Teoksessa D. R. Olson (toim.) The Social Foundations of Language and Thought. New York: Norton.
- Wood, D. 1986. Aspects of teaching and learning. Teoksessa M. Richards & P. Light (toim.) Children of social worlds. Development in a social context. Padstow: Polity Press, 190-212.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.
- Wood, D., Wood, H. & Middleton, D. 1978. An Experimental Evaluation of Four Face-to-Face Teaching Strategies. International Journal of Behavioral Development, 2, 131-147.
- Woodhead, M. 1997. Psychology and the cultural construction of children's needs. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 63-84.
- Woolfit, R. 1993. Analysing account. Teoksessa G. Nigel (toim.) Researching Social Life. London: SAGE, 287-305.
- Woolfit, R. & Clark, C. 1998. Mobilizing discourse and social identities in knowledge talk. Teoksessa A. Antaki & A. Widdicombe (toim.) Identities in talk. London: SAGE, 107-120.
- Wong, B. 1991. The relevance of metakognition to learning disabilities. Teoksessa B. Wong (toim.) Learning about learning disabilities. San Diego, California: Academic Press.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27, 9-21.
- Younger, A. J. & Piccinin, A. M. 1989. Children's recall of aggressive and withdrawn behaviors: Recognition memory and likability judgements. Child Development, 60, 3, 580-590.
- Zeanah, C. H., Anders, T. F., Seifer, R. & Stern, D. N. 1991. Implications of research on infant development for psychodynamic theory and practice. Teoksessa S. Chess & M. E. Hertzig (toim.) Annual progress in child psychiatry and child development. New York: Plenum, 5-33.
- Zill, N., Loomis, L. S. & West, J. 1997. The Elementary School Performance and Adjustment of Children Who Enter Kindergarten Late or Repeat Kindergarten: Findings from National Surveys. National Household Education Survey. Statistical Analysis Report. Washington, DC: National Centre for Educational Statistic (ED).

Zola, I. K. 1972. Medicine as an institution of social control. *Sociological Review*, 4, 487–504.

Zola, I. K. 1993. Self, identity and naming question: reflections on the language of disability. *Social Science and Medicine* 36 (2), 167–173.

Julkaisemattomat lähteet:

Kuusivuotiaiden opetuksen järjestämisen vaihtoehtoista. 26.5.1992
Opetushallitus.

SUMMARY

The aim of this study was to scientifically justify practices of education and teaching. The study examines school readiness and exceptional school starting, especially delayed school starting. It is divided into two major parts. The first describes the tradition of school starting, that is, "the status quo". The second describes school readiness in the light of social constructionism and asks: "Is there, after all, a status quo as is believed?" The research task of the first part was to determine how the tradition of school readiness and exceptional school starting has been formed and how successful exceptional school starters have been. The research task of the second part was to determine what the official discourses of school readiness were and which discourses guided the school readiness talk of families.

This study is a multimethodological, qualitative study of special pedagogy in the field of learning difficulties that occur in the transition stage between early education and school. The study represents the third paradigm and mixed methods research: during the research process, there was a transition from the quantitative paradigm of interpretation of the first part of the study to a qualitative paradigm. The data of the study, in accordance with the multimethodological approach, comprised several different sources of data, such as the norms and legislation on school starting, reports on exceptional school starting that ranged a period of 25 years, school diploma data and family interviews (families with a child whose school start had been delayed or a delay had been considered). In addition, statistical data on exceptional school starting was used for background data of the study.

The research task of the first part of the study was to describe the tradition of school readiness practices and to examine the school attainment of exceptional school starters. School attainment was determined by comparing the grade averages of school diplomas. The comparison of school attainment involved both early school starters and delayed school starters. The study demonstrated that the school achievements of children with delayed school starting were poor on a wide front; an extra year of preschool failed to provide sufficient support for learning or remove learning difficulties. There was no support for the concept of maturation in this study – that is, the idea that difficulties would disappear after some growing up. In contrast, the school achievements of those who had started school early were good. School starting, therefore, is not a question of age.

In the second part of the study, school readiness is considered from the point of view of social constructionism. The tradition of school readiness is first examined by way of the theory of symbolic capital and power developed by Bourdieu (1977–1987), which enables exploring the doxy of school readiness. As the method for analysing the reports on school starting and the family interviews, critical discourse analysis was employed. The discourse analysis was built on three cultural contexts: the family context, the public administration context and the childhood and humanity context. This study presents the current views and

measures that direct school starting practices. The examination reveals that the practices related to school readiness remain apart from the measures to prevent learning difficulties. Furthermore, the current practice of assessing school maturity is isolated from the opportunities that early education and schools have to support the child's learning and development.

This study prominently highlights the point of view and experiences of families concerning the child's school starting, which have received little attention in research on school readiness. In families, decisions about the child's school starting were tied to the concept of normality, and families were guided by tradition. Deciding on school starting was not always easy for families, and the convenience or difficulty of making the decision was linked to an idea of normality. School starting talk by families involved topics other than school starting. A child's school starting was linked, among other things, to traditions of gender and generations; the child might also have the task of upholding the honour of the family. The discourses arising in the family context were labelled as obeying talk, fighting talk, balancing talk, everyday educating talk, honour upholding talk, tradition maintaining talk and culture defending talk.

Obeying talk, fighting talk and balancing talk arose in the public administration context. In obeying talk, fighting talk and balancing talk, parents searched for their identity in relation to public officials. Obeying talk and fighting talk were mutually opposite ways of talking, levelled by balancing talk. Obeying talk involved concurring with authorities while oppositionality was typical of fighting talk. Balancing talk built consensus. Family and parenting contexts gave rise to everyday educating talk, honour upholding talk and tradition maintaining talk. In these discourses, talk assumed a family-oriented and intimate point of view. Everyday educating talk was talking about one's parenting, honour upholding talk was talking about the family honour and tradition maintaining talk was gender-motivated talking. The culture defending discourse rose in the context of childhood and humanity. The themes highlighted by the culture defending discourse included equality, respect for other human beings, right and wrong, "human good" and "child's best".

Adults assigned different meanings to school starting than children did. Adults talked about readiness and managing, which focused on deficiencies rather than abilities. Adult talk about a child with delayed school starting represented a discourse on defects. For children, school starting implied things beyond managing. Children talked about communality, activity, justice and their relationship with adults. Social contact was given a meaning. For children, social interaction was not quantitative, as assumed by adults. Even shy children desired to belong to a group although their skills might only suffice for following. Typically, children did not set conditions for school starting. Children's discourses on school starting were labelled as the befriending discourse, the acting discourse, the justifying discourse, the respecting discourse and the adapting discourse. The hegemonial discourse in children's talk was labelled by me as the free of readiness discourse.

Adult understanding of children and childhood was conceptualised through the ideal child. A child about to start school was expected to quickly mature out of

childishness. Play and childishness were assigned negative meanings in school starting talk. The ideal child was exactly defined down to his temperament. It was desirable that the child was a bold extrovert; shyness was undesirable. In the talk of adults and children, age was given different meanings. In adult talk about school starting, a child's abilities were more important factors than his age. In children's talk, age was a natural and just reason for starting school and entailed no conditions. While school starting talk by different adults had many common elements, the talk of public officials and professional educators, nevertheless, rarely brought up partnership in education or parental expertise. Both groups spoke for themselves; a dialogue on partnership in education was lacking. Yet parents' expertise on education strongly emerged as knowledge in education, feelings for education, faith for education and intuition, which would serve as starting points for constructing mutual partnership in education for the benefit of the child.

In the light of these research findings, it would appear advisable to build a more unified culture of education and schooling. Early education and school now lie too far apart, which has led to an unfounded emphasis on the age of children who are about to start school. Measures to prevent learning difficulties, in current practice, fail to constitute a sufficient or a logical continuum. Too much weight is placed on an extra year that is intended to sidestep difficulties. A delay of one year provides insufficient support. It may be time to consider organisational reforms. School starting and learning are not questions of age. Schools should accept precisely those who need the most support for learning. For this reason, it might be advisable to accelerate school starting rather than delay it; schools should be ready to help children to mature. This would imply expanding a taken-for-granted doxy into a dialogue.

LIITTEET

LIITE 1 Säädöspohjaa ja kouluvalmiuden historiaa koskeva kirjallisuus

- Esiopetuksen kehittäminen 1991. Kouluhallitus ja Sosiaalhallitus.
Esiopetustyöryhmän muistio 28.2.1991.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Esiopetuksen perusteet -työryhmän muistio 31.12.1992. Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki.
- Iisalo, T. 1987. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Kansakoululaki. 1957/247.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 67. Turku.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 105.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 74. Turku.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen – erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena.
- Koulujärjestelmän perusteita koskeva laki. 467/1968.
- Kuusivuotiaiden kasvatusta- ja koulutustoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1978:5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalhallituksen julkaisuja 1/1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain väliaikaisesta muuttamisesta 156/2003.
- Lasten päivähoidon kuntatason järjestämismallien lisääminen. 2000. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmän muistio 15/2000. Helsinki.
- OECD 2001. Education Policy Analysis. Education and Skills. Paris.
- Opetussuunnitelmakomitean mietintö. Komiteanmietintö 1975:33. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Oppivelvollisuuden alentamisen vaikutuksia. 2001. Opetusministeriön työryhmän muistio 20/2001. Helsinki.
- Peruskouluasetus 443/1970.
- Peruskouluasetus 718/1984.
- Peruskoululaki 476/1983.
- Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

- Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970. Komiteanmietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoulutilastot. 1985–1995. Helsinki: Tilastokeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, vuosiluokat 1–2. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1974:15. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1973:52. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Julkaisematon lähde:

Kuusivuotiaiden opetuksen järjestämisen vaihtoehtoista. 26.5.1992
Opetushallitus.

LIITE 2 Lykkäystapausten vuosittaiset frekvenssit.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Vuosi | -74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 |
| Frekvenssi | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 0 | 1 |

Lykkäyslausuntojen antajat/ vanhempien oma päätös tutkimusajanjaksona 1974-1998.

| VUOSI | PSYKOLOGI | YLEISLÄÄKÄRI | ERITYISLÄÄKÄRI | VANHEMPIEN PÄÄTÖS |
|-------|-----------|--------------|----------------|----------------------|
| 1974 | 2 | | | |
| 1975 | | 1 | | |
| 1976 | | | | |
| 1977 | | | | |
| 1978 | | | | |
| 1979 | | | | |
| 1980 | | | | |
| 1981 | 1 | 1 | | |
| 1982 | 1 | 1 | | |
| 1983 | 3 | | | |
| 1984 | 1 | | | 1 |
| 1985 | 2 | 2 | | |
| 1986 | 3 | | | |
| 1987 | | | | 1 |
| 1988 | 2 | | | |
| 1989 | 2 | | | 1 |
| 1990 | 1 | 2 | | |
| 1991 | | | | |
| 1992 | 1 | | | |
| 1993 | 2 | | | |
| 1994 | 2 | | | 2 |
| 1995 | 2 | | | 2 |
| 1996 | 4 | | | 2 |
| 1997 | | | | |
| 1998 | 1 | | | |
| | 30 | 7 | 5 | 4 |

LIITE 3 Haastattelurungot

HAASTATTELURUNKO: koululykkäys toteutunut

1. PERHEHAASTATTELU

1. Taustatiedot
 - perheenjäsenet
 - lapsen syntymäaika
2. Kuvaus lapsesta
3. Kokemukset koululykkäysprosessista
4. Lapsen omia kokemuksia
 - halu koulunaloitukseen

2. PERHEHAASTATTELU

1. Kokemukset kouluvuodesta
2. Lapsen omia kokemuksia
 - mikä kivaa ja mieluista?
 - mikä ei ole mieluista?
 - mikä on helppoa/vaikeaa?

3. PERHEHAASTATTELU

1. Kokemukset koulusta
2. Koululykkäyksen muistoja ja kokemuksia
3. Mitä toivoisin toisin / toivomuksia
4. Lapsen kokemuksia koulusta ja elämästä
 - mitä toivoisin toisin?

HAASTATTELURUNKO: koululykkäystä ei toteutettu

1. PERHEHAASTATTELU

1. Taustatiedot
 - perheenjäsenet
 - lapsen syntymäaika
2. Kuvaus lapsesta
3. Kokemukset koululykkäysprosessista
4. Kokemukset kouluvuodesta
4. Lapsen omia kokemuksia koulusta ja elämästä
 - halukkuus kouluun

2. PERHEHAASTATTELU

1. Kokemuksia ensimmäisestä kouluvuodesta
 - vanhempien kokemuksia
 - lapsen kokemuksia

3. PERHEHAASTATTELU

1. Kokemuksia koulunkäynnistä
2. Koululykkäyskokemusten muistelu
3. Lapsen omia kokemuksia koulusta ja elämästä
 - mitä muuttaisin toisin?

LIITE 4 Tutkimusluvut**TUTKIMUSLUPAHAKEMUS**

... kaupungin koulutoimenjohtaja, N. N.

Teen väitöskirjatutkimustani Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle. Väitöskirjan aihe on "Koululykkäys lapsen kehityksen kontekstissa". Pyydän saada käyttöni ... kaupungin poikkeuksellisesti koulunsa aloittaneiden, koululykkäystä saaneiden ja varhennettuna koulunsa aloittaneiden lasten koulumenestystietoja = koulutodistusten arvosanatietoja. Olen saanut jo aikaisemmin luvan lausuntojen käyttöön ja nyt tarvitsen lisäksi koulumenestystietoja koulutodistusten arvosanojen muodossa. Näin tutkimuksen pitkittäistutkimusluonne mahdollistuu. Tiedot käytän ehdottoman luottamuksellisesti ja anonymisti. Tutkimuksella pyritään edistämään oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä mahdollisuuksia ja lapsen koulunaloituskäytäntöjen kehittämistä. Lisätietoja tutkimuksesta saa allekirjoittaneelta sekä väitöskirjatyön ohjaajalta (KT Leena Lummelehti) ja erityispedagogiikan professorilta (Sakari Moberg) Jyväskylän yliopistosta.

Kiuruvedellä 2.11. 1999

Maija-Liisa Linnilä
KM, Erityisopettaja

Niemisjoentie 181
74700 KIURUVESI

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

... koulun rehtori N.N.

Teen väitöskirjatutkimustani Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle. Väitöskirjan aihe on "Koululykkäys lapsen kehityksen kontekstissa". Pyydän koulukohtaista, yhtä luokkaa koskevaa lupaa, saada käyttöni haastatteluperheeni oppilaan N.N.:n (Opettaja N.N.:n) luokan oppilasarvioinnit nimettöminä oppilaskorttien kopioina. Minulla on käytettävissä perheeltä saatuna ja perheen luvalla Sampan koulutodistustiedot, mutta tarvitsen nyt anonyyminä muidenkin luokalla olevien oppilaiden koulumenestystiedot. Tutkimuksessa ei tule missään kohdin ilmi tietoja paikkakunnasta, koulusta, luokasta eikä oppilaasta. Tiedot käytän ehdottoman luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tutkimuksella pyritään edistämään oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyn mahdollisuuksia ja lapsen koulunaloituskäytäntöjen kehittämistä. Lisätietoja tutkimuksesta saa allekirjoittaneelta sekä väitöskirjatyön ohjaajalta (KT Leena Lummelahti) ja erityispedagogiikan professorilta (Sakari Moberg) Jyväskylän yliopistosta.

Liitän ohkeen postimerkillä varustetun kirjekuoren mahdollisen luvan ja aineiston postittamista varten.

Kiuruvedellä 16. marraskuuta 1999

Maija-Liisa Linnilä
KM, erityisopettaja

Niemisjoentie 181
74700 KIURUVESI

puh./fax 017-755548 koti
puh. 017-7681338 työ
email: m-l.linnila@edutop.inet.fi

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

... kaupungin koulutuspalvelut
Toimialajohtaja N. N.

Teen väitöskirjatutkimustani Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle. Väitöskirjan aihe on "Koululykkäys lapsen kehityksen kontekstissa". Tutkimukseni tapaustutkimusosiota varten olen haastatellut kuutta (6) koululykkäysprosessissa mukana ollutta oppilasta ja heidän perhettään myös ... kaupungin alueella. Haen tutkimuslupaa ... kaupungin koulutoimelta käyttää tutkimuksessani näiden haastattemieni oppilaiden ja heidän luokallaan olevien oppilaiden (luokkakohtaisia) oppilaskortissa ilmeneviä koulumenestystietoja. Haastattemieni oppilaiden koulumenestystiedot olen saanut käyttööni perheiltä haastattelujen yhteydessä, mutta näiden haastattemieni oppilaiden luokkatovereiden kouluarviointeja tarvitsisin anonyymeinä tutkimuskäyttöni. Kyseisen luvan olen jo saanut ... koulun osalta. Tiedot käytän ehdottoman luottamuksellisesti ja täysin anonymisti. Tutkimuksella pyritään edistämään oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyn mahdollisuuksia ja lapsen koulunaloituskäytäntöjen kehittämistä. Tutkimuksen valmistuttua annan mielelläni kappaleen tutkimusraportistani ... kaupungin koulutuspalvelukeskukselle. Lisätietoja tutkimuksesta saa allekirjoittaneelta sekä väitöskirjatyön ohjaajalta (KT Leena Lummelahti) ja erityispedagogiikan professorilta (Sakari Moberg) Jyväskylän yliopistosta.

Kiuruvedellä 2.1.2000

Maija-Liisa Linnilä
KM, erityisopettaja

Niemisjoentie 181
74700 KIURUVESI

puh./fax 017-755548 koti
puh. 017-7681338 työ
email: m-l.linnila@edutop.inet.fi

LIITE 5.

Yleisimmin käytössä olevia kouluvalmiutta mittaavia testistöjä ja mittareita
Psykologien käyttämiä testejä

| TESTIN NIMI | SUORITUSTAPA | MITATTAVAT ASIAT |
|--|---|--|
| Malmquist | ryhmätutkimustesti | keskittyminen ohjeiden vastaanotto itsenäinen työskentely visuaalinen tarkkaavaisuus kuulomuisti lukumäärän käsite silmän ja käden yhteistyö näköhavainto kestävyys looginen päättely |
| Kouluvalmiuden arviointi Turussa | ryhmätutkimus yksilötutkimus (toteutus yhteistyössä päivähoidon ja vanhempien kanssa) | kuvioiden jäljentäminen mallista muisti tarkkaavaisuus sanan alkuäänteen tunnistaminen riimittely kirjainten kirjoittaminen matemaattiset valmiudet kuvioiden jäljentäminen pisteistä |
| Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised (WISC-R-testi) | yksilötesti | kielelliset kyvyt ei-kielelliset kyvyt |
| Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-testi) | yksilötesti | yleinen älykkyys 4–6-vuotiaille |
| Wechslerin älykkyys -testistö (WPPSI-R-testi) | yksilötesti | älykkyys eri osa-alueilla 12 osiota 3–7-vuotiaille |
| Terman-Merill Stanford-Binet'n tyyppinen | yksilötesti | yleinen älykkyys 6 osatehtävää |
| NEPSU/NEPSY | yksilötesti | suoritusaso: |

| | | |
|---|-------------|--|
| Lasten neuropsykologinen testi (Korkman) | | tarkkaavaisuus kielelliset taidot motorisensoriset taidot visuospatiaaliset taidot muisti 38 osatestiä 3–13-vuotiaille |
| Development Test of Visual-Motor Integration (VMI-testi) | yksilötesti | hahmotus silmän ja käden yhteistyö |
| Motor-Free Visual Perception Test | yksilötesti | visuaalinen hahmottaminen 5–7-vuotiaille |

Päiväkodeissa ja koulussa käytettyjä mittareita

| MITTARIN NIMI | SUORITUSTAPA | MITATTAVAT ASIAT |
|---|----------------------|--|
| Kontrolloitu (KPT) | yksilö/ pienryhmä | yleinen kehitystaso |
| Breuer-Weuffenin erottelukoe | yksilö/ pienryhmä | verbosensomotoriikka 5 osiota: melodinen erottelukyky rytmisen erottelukyky kinesteettinen |
| erottelukyky | | fonemaattinen |
| erottelukyky | | optinen erottelukyky |
| Diagnostiset testit 1 Lukeminen ja kirjoittaminen (Poskiparta, Niemi & Lepola) | yksilötesti | kielelliset taidot: kielellinen tietoisuus lukutaidon kehitys |
| Diagnostiset testit 2 Kuullun ja luetun ymmärtäminen (Vauras, Mäki, Dufva & Hämäläinen) | yksilötesti | kuullun ja luetun ymmärtäminen |
| Koulutulokkaan alkutesti (Poussu-Olli & Merisuo-Storm) | ryhmätesti | eri osa-alueita: kieli matematiikka ymmärtäminen muisti |

Neuvoloiden käyttöön tarkoitettu mittari

| MITTARIN NIMI | SUORITUSTAPA | MITATTAVAT ASIAT |
|--|--------------|---|
| Leikki-ikäisen neurologinen arvio (LENE) | yksilötesti | näköhavainnot kuulohavainnot karkeamotoriikka koordinaatio poikkeavat liikkeet vuorovaikutus tarkkaavaisuus/ motivoituminen/ käyttäytyminen puheen tuottaminen puheen ymmärtäminen kuullun hahmottaminen kuulomuisti visuaalinen hahmottaminen lukemisen valmiudet silmän ja käden yhteistyö leikki omatoimisuus |

LIITE 6 Lausuntojen kaava

1. TULOSYYT

- (A1) ”Koululykkäys” - - ollut kasvatusneuvolassa tutkittavana - -” 1974
 (A2) ”- - ollut tutkimuksissa ja hoidossa kouluunmenon lykkäyksen vuoksi” 1974
 (A5) ”on ollut tutkimuksissa kypsyttömyyden, kömpelyyden, keskittymättömyyden ja impulsiivisuuden takia - -” 1983
 (A11) ”- - koulukypsyuden selvittämiseksi” 1986
 (A25) ”- - joka on ollut tutkittavana ...:n lastenneurologisessa yksikössä useaan kertaan - - kouluarviota varten” 1996
 (B1) ”Lääkärin todistus kouluunmenon siirtämistä varten” 1975
 (B7) ”Lääkärinlausunto koulutoimistolle” 1990

2. OIREET JA SYYT

- (A1) ”Tutkimuksissa - - ei jaksa keskittyä tehtäviin kauan eikä kuuntele ohjeita. On älyllisesti normaalisti kehittynyt. Piirtäminen on epävarmaa ja lapsen omaista - - puhuu epäselvästi jättäen välillä sanojen loput pois. - - on syntynyt aivan vuoden lopulla ja on lapsellisen tuntuinen - -”
 (A2) ”- - Älylliseltä suoriutumiskyvyltään hän on hyvää keskitasoa, emotionaalinen ja sosiaalinen kypsyys on kuitenkin haparoivaa.”
 (A5) ”- - keskittyminen tuottaa vaikeuksia. Leikit kiinnostaisivat enemmän kuin tehtävät. Vaikeissa tehtävissä N.N. hermostuu osaamattomuuttaan. Hän pyytää usein toistamaan hänelle annetun tehtävän. Piirtäminen on avutonta, hahmot lapsenomaisia. Motoriikka kömpelöä.”
 (A11) ”Kyseessä on loppuvuodesta syntynyt lapsenomainen poika, jonka kielelliset taidot ja silmän ja käden koordinaatio ovat vielä siinä määrin kehittymättömät - -.”
 (A25) ”- - jolla selviä tarkkaavaisuuden ylläpitämisen vaikeuksia. Työskentelyn motivoimiseksi ja ponnistelukestävyuden tukemiseksi tarvitsee runsaasti aikuisen apua. - - Kielellisissä toiminnoissa on kauttaaltaan ikään nähden viivettä. Lisäksi puheentuotossa dyspraktista ongelmaa. Puhe on edelleen hyvin epäselvää, joskin siinä on edistymistä viime vuoden aikana tapahtunut. Visuaalisten toimintojen osalta tulostasoa kokonaisuutena arvioiden sijoittuu normaalille keskitasolle epätasaisin kykyprofiilein. Erityisvaikeuksia visuopatiaalisessa hahmotamisessa sekä visuomotoriikassa. Visuomotorinen integraatio vastaa 4-4½ -vuotiaan lapsen suorituksia. Lisäksi N.N.:llä kokonaisuudessaan on motorista kömpelyyttä.”
 (B1) ”Poika on ollut hoidettavana ...:ssä, koska sekä ulostus, että virtsa menevät jatkuvasti housuihin. Vaiva on ollut pienestä pitäen. Poika on muuten normaalisti kehittynyt.”
 (B7) ”- - Ollut kovasti ujo ja vähän syrjään vetäytyväkin. Toistuvien päänsärkyjen vuoksi ollut ...:n poliklinikalla tutkimuksissa. - - ei suostunut sanaakaan sanomaan, ujostelee kovasti. Esikoulussakin tahtoo vain leikkiä. - - Tyttö on rakenteeltaan hintelä ja kokonaisvaikutelmaksi jää selkeä epäily, ettei N.N. vielä koulukypsä olisi.”

3. SUOSITUS LYKKÄYKSESTÄ JA UHKAT

- (A1) ”Koska N.N. on syntynyt aivan vuoden lopulla ja on lapsellisen tuntuinen, eikä todennäköisesti pystyisi seuraamaan opetusta, suositellaan koulunkäynnin lykkäämistä.”
 (A2) ”Terapia ei kuitenkaan näin lyhyessä ajassa ole ollut riittävää nimenomaan perheen myötämielisyyden puuttuessa. - - että N.N.:n paneminen tässä vaiheessa aloittamaan koulunsa tuottaisi hänelle liian suuria vaikeuksia nimemomaan tunne-elämän ja sosiaaliselta kannalta. Näin ollen suosittelemme koulunkäynnin aloittamisen lykkäämistä vuodelle.”
 (A5) Pojan älylliset taidot ja keskittymiskyky ovat vielä siinä määrin kehittymättömät, että suositellaan esikoulun kertaamista ja koulunkäynnin aloittamisen lykkäämistä. Poika on syntynyt loppuvuodesta.”
 (A11) ”Kyseessä on loppuvuodesta syntynyt lapsenomainen poika, jonka kielelliset taidot ja silmän ja käden koordinaatio ovat vielä siinä määrin kehittymättömiä, että suositellaan koulunkäynnin aloittamisen lykkäämistä vuodelle.”
 (A25) ”- - muodostuu yhteiseksi näkemykseksi, ettei N.N. syksyllä pysty selviytymään yleisopetuksen puitteissa. Ensisijaisena vaihtoehtona suosittelemme lykkätyjen lasten ryhmää. Mikäli tämä ei toteudu erityisluokalla (mukautettu opetus) on N.N.:n kannalta paras ratkaisu.”
 (B1) ”Vanhemmat haluavat siirtää pojan kouluunmenoa ainakin vuodelle, koska päivittäinen housujen tahrinainen saattaa huomattavastikin vaikeuttaa pojan koulun käyntiä.”
 (B7) ”Perheessä kaksi vanhempaa sisarusta, joilla ilmeisesti ollut jonkinlaisia oppimisvaikeuksia koulussa. Isän kanssa sovittiinkin, että N.N. voisi käydä vielä vuoden tuota esikoulua ja lähteä ensimmäiselle luokalle ... syksyllä, jolloin olisi tuota ikääkin riittävästi.”

LIITE 7 Haastateltujen lasten ja heidän elämänpolkujensa kuvaukset

Koululykkäyslapsekset

1. Missu. Missu on syntynyt loppuvuodesta (lokakuussa). Missu on aina ollut pieni ja hento. Syntyessään hänellä todettiin harvinainen äänihuuliepämuodostuma, jonka vuoksi hänellä ei ollut vauvana ääntä. Missulla on todettu pientä ulkonäön erikoisuutta sekä laaja-alaista kehityksen viivettä, joka tarkemmissa tutkimuksissa on osoittautunut geneettiseksi velokardiofasaaliseksi syndroomaksi. Foniatriin lausunnon mukaan Missulla on äänihuulitason relatiivinen stenoosi ja WEB-muodostuma. Puhe on vielä jonkin verran epäselvää, äänen laatu hiukan honottavaa ja monotonista. Puheen ja kielenkehityksen viive on myös todettu sekä yleistä heikkoutta kielellisessä tasossa. Yleisesti taitojen on arvioitu asettuvan heikkolahjaisen heikoimpiin osiin.

Missu oli kotihoidossa viisivuotiaaksi asti. Kuusivuotiaana hän oli päiväkodin esiopetusryhmässä, ja koska hän sai koululykkäystä, hän osallistui vielä seitsemänvuotiaana esiopetukseen päiväkodissa, tosin eri päiväkodissa kuin edellisenä vuonna. Foniatriksen seurannan piirissä Missu on ollut kaksivuotiaasta alkaen. Puheterapiaa ja toimintaterapiaa hän on saanut 4-vuotiaasta asti.

"Missu on valoisa, elämänmyönteinen, iloinen ja topakka lapsi. Hän on kiltti ja sopeutuva, joka ei turhia kiukuttele. Hän saa helposti kavereita ja on erityisen pidetty kaveripiirissä. Kaikkien kanssa pärjääminen onkin Missun vahvuuksia. Missu on kehittynyt vuodessa valtavasti. Hän on niin sanotusti virkistynyt silmissä, kehitys on ollut valtaisa. Toivomista on vielä tarkkuudessa ja reagoimisessa uuden oppimiseen. Siinä on vielä jäähmyyttä. Hento ja pieni Missu on ollut aina." (Isä)

Missun perheessä on tapahtunut suuria muutoksia varhaisvuosista alkaen. Missu on kolmesta lapsesta nuorin. Hänellä on kaksi isoa veljeä ja lisäksi muutama vuosi sitten syntynyt pikkuvelipuoli. Missun elämässä on tapahtunut traagisiakin asioita. Missun oma äiti kuoli Missun ollessa kolmivuotias. Isä meni uusiin naimisiin, kun Missu oli kahdeksan. Kun haastattelin perhettä toisen kerran, haastattelussa oli mukana myös Missun uusi äiti. Isä erosi kuitenkin muutaman vuoden kuluttua, ja kolmannella haastattelukerralla haastattelun antoi jälleen isä yksinään. Uuden avioliiton aikana perheeseen kuului myös kaksi velipuolta. Missu on kasvanut näin ollen suurperheessä. Missun kasvatuksesta on huolehtinut äidin kuoleman jälkeen isä ja mummi sekä muutaman vuoden ajan isä ja uusi äiti. Perhe asuu omakotitalossa kaupunkilähiössä.

Missun elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| kotihoito | _____ | | | | | | | | | | | | |
| puheterapiaa | _____ | | | | | | | | | | | | |
| toimintaterapiaa | _____ | | | | | | | | | | | | |
| esiopetus | _____ | | | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | | | | | | | | | | | | | T |
| koululykkäys | | | | | | | | | | | | | L |
| esiopetus | _____ | | | | | | | | | | | | |
| koulunaloitus | | | | | | | | | | | | | K |
| koulussa pienluokalla | _____ | | | | | | | | | | | | |
| oppiaineiden mukautusta | _____ | | | | | | | | | | | | |
| siirtyminen mukautettuun opetukseen | _____ | | | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1986 | -87 | -88 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | -97 | -98 | -99 | |

2. Jansku. Jansku on heinäkuussa syntynyt poika. Janskun kognitiivinen suoriutuminen on todettu ikätasoiseksi, mutta tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehittymisessä on psykologin lausunnon mukaan ongelmia.

"Jansku on rauhallinen, omiin oloihinsa hakeutuva poika. Jansku on yleensä iloinen poika. Hän kertoo kotona juttuja mielellään, hänen puhetaitoja ja mielikuvituksensa on hyvä, mutta hänellä ei ole kovin monta kaveria. Minusta Jansku leikkii toisten kanssa vähän. Hän ei tule kotonakaan pelaamaan mielellään toisten kanssa. Hän luovuttaa helposti ja vertaa tekemisiään toisten tekemisiin. Hänen itsetuntonsa ei ole hyvä. Kauan jatkunut ongelma on syömisvaikeudet." (Äiti)

Jansku on ollut kotona äidin hoidossa varhaisvuosistaan aina esiopetusikäiseksi saakka. Hän ei tahtonut lähteä kerhoihin ennen esiopetusta. Päiväkodin esiopetuksen hän aloitti esiopetusvuoden marraskuussa. Päiväkodissa Janskun todettiin jännittävän ja lukkiutuvan ryhmätilanteissa. Vanhemmat päätyivät hakemaan Janskulle koulun aloittamisen lykkäystä. Jansku kävi koululykkäysvuotensa aikana uudestaan päiväkodin esiopetuksessa. Puheterapiaa Jansku on saanut viisivuotiaasta asti s- ja r-virheisyyden vuoksi. Kolmivuotiaana havaittiin myös puheessa änkytystä, mutta se meni ohi itsestään. Koulunaloitusvaiheessa puhe oli jo kunnossa ja puheen tuottaminen hyvää.

Jansku on perheen kolmesta lapsesta keskimäinen. Hänellä on muutamaa vuotta vanhempi sisko ja pikkuveli. Perhe asuu kaupungin keskustassa kerrostaloasunnossa. Kodissa on kolme huonetta ja keittiö. Sisällä Janskulla on leikkitalaa. Pihalla sen sijaan ei ole paljon leikkipaikkoja, koska ympärillä on pääasiassa liikehuoneistoja.

Janskun elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

| | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|--|
| kotihoito | | | | | | | | | | | |
| puheterapiaa | | | | | | | | | | | |
| esiopetus | | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | | | | | | | | | | | |
| koululykkäys | | | | | | | | | | | |
| esiopetus, integroitu erityisryhmä | | | | | | | | | | | |
| koulunaloitus yleisopetuksessa | | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1986 | -87 | -88 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | - 99 | |

3. Mara. Mara on kolmilapsisen perheen kuopus. Hän on syntynyt kesäkuussa. Maran isä on kuollut pojan ollessa kolmivuotias. Nyt äiti vastaa perheen huoltajuudesta yksin. Perhe asuu omakotitalossa maalla. Leikkeihin on tilaa sekä sisällä että ulkona.

Maran kehitys on edennyt psykologin lausunnon mukaan jonkin verran keskimääräistä hitaammin. Kehityksen hitautta on todettu visuaalisissa taidoissa, erityisesti visuomotoriikassa, joka on epävarmaa. Myös kielellisissä taidoissa on epävarmuutta.

"Mara on kiltti ja mukava mutta arka ja ujo poika. Hän karttaa vieraita ihmisiä eikä tule helposti jutuille. Tuttujen kanssa hän kyllä juttelee. Mara rupeaa myös helposti itkemään. Kun tahtoo peleihinkin, hän sanoo helposti: Minä en ossoo. Piirtäminen on vaikeaa. Myös eroaminen minusta on vaikeaa. Kiusaamistakin on ollut eikä Mara osaa pitää puoliaan. Kavereita Maralla ei oikein ole. Ruokailu on Maralle ongelma, mikään ruoka ei välillä tahdo maistua." (Äiti)

Mara oli äidin hoidossa viisivuotiaaksi asti. Sitten hän meni päiväkotiin puolipäiväryhmään. Koululykkäysvuodeksi Mara meni takaisin päiväkodin integroituun ryhmään. Puheterapiaa Mara on saanut kielen kehityksen viivästyksen sekä r- ja s-virheisyyden vuoksi viisivuotiaasta alkaen.

Maran elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

| | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|
| kotihoito | _____ | | | | | | | | | | |
| puheterapiaa | _____ | | | | | | | | | | |
| esiopetus | _____ | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | | | | | | | | | | T | |
| koululykkäys | | | | | | | | | L | | |
| esiopetus, integroitu erityisryhmä | _____ | | | | | | | | | | |
| koulunaloitus | | | | | | | | | | K | |
| yleisopetuksessa | _____ | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1986 | -87 | -88 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | | -99 |

4. Katjuska. Katjuska on joulukuussa syntynyt koululykkäyksen saanut tyttö. Hänellä on neljä vuotta vanhempi sisar. Katjuskan perhe asuu asumalähiössä rivitalossa. Isä käy työssä kodin ulkopuolella, äiti on kotona perhepäivähoitajana. Katjuska on ollut kotihoidossa esikouluikänsä asti.

"Katjuska on hirmu rauhallinen tyttö ja kaveripiirissään hyväksytty. Hän on tosiaan rauhallinen ja sopeutuvainen. Semmonen, voisko sanoa, että jos vaikka joku kiusaa, niin ei ensimmäisenä hermostu. Minusta Katjuska tulee toimeen toisten ihmisten kanssa. (Äiti) Tuommonen pitkäjännitteisyys ja että sais itsestään asiat ulos saisi parantua." (Isä)

Päiväkodin henkilökunta ehdotti kouluvalmiustutkimuksia, kun Katjuska oli kuusivuotias. Vanhemmat olivat havainnoista yhtä mieltä päiväkodin henkilökunnan kanssa, ja Katjuska tutkittiin. Psykologin testeissä vaikeuksia oli kielellisissä tehtävissä ja visuumotoriikassa. Katjuska oli voimakkaasti likinäköinen, ja se todennäköisesti heikensi visuaalista hahmottamista. Varsinainen koululykkäyslausekunta oli keskussairaalan neurologiselta poliklinikalta. Siinä todettiin Katjuskalla olevan puutteita mm. visuaalisessa hahmottamisessa (esim. visuumotoriikassa), taktiilisessa hahmottamisessa ja kinestesiassa sekä motorikassa. Kysymyksessä oli motorisen koordinaation erityisvaikeus. Tutkimusten jälkeen Katjuska ohjattiin toimintaterapiaan.

Koululykkäysvuotenaan Katjuska vietti päiväkodin esiopetuksessa kolme tuntia päivittäin. Edelleen hän kävi edellisenä vuonna alkaneessa toimintaterapiassa. Myös puheterapiaa Katjuska sai r- ja s-virheisyyden vuoksi molempina esiopetusvuosinaan.

Katjuskan elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

| | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|-----|
| kotihoito | _____ | | | | | | | | | | | |
| puheterapiaa | _____ | | | | | | | | | | | |
| toimintaterapiaa | _____ | | | | | | | | | | | |
| esiopetus | _____ | | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | | | | | | | | | | T | | |
| koululykkäys | | | | | | | | | L | | | |
| esiopetus | _____ | | | | | | | | | | | |
| koulunaloitus | | | | | | | | | | K | | |
| koulussa pienluokalla | _____ | | | | | | | | | | | |
| yleisopetuksessa | _____ | | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1986 | -87 | -88 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | -95 | | -99 |

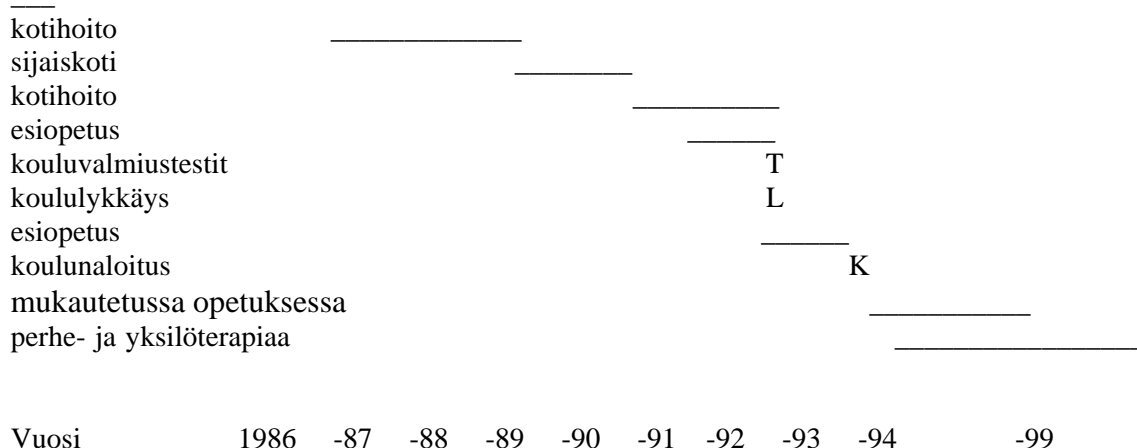
5. Säde. Säde on syntynyt elokuussa. Hän asuu kaupunkilähiön kerrostalokodissa. Hänen perheeseensä kuuluu oma isä, äitipuoli ja kaksi pikkuveljeä uusperheestä. Ensimmäisen ja toisen haastattelun aikoina molemmat vanhemmat kävivät töissä kodin ulkopuolella. Kolmannen haastattelun aikoihin kumpikaan vanhemmista ei ollut työssä. Isä oli työttömänä, ja äiti oli jäänyt töistä pois toistaiseksi huolehtimaan lasten kouluun lähtemisestä ja ylipäänsä lasten emotionaalisen turvallisuuden vuoksi. Uusi äiti totesi, että Säteen varhaisvaiheet ovat olleet vaikeat. Säde on ollut mm. sijoituskodissa oman äitinsä vaikean elämäntilanteen vuoksi. Isä otti Säteen huollettavakseen eron jälkeen. Uusi äiti tuntui pitävän nyt Säteestä hyvää huolta ja oli hyvin perillä Säteen tarpeista.

"Säde on ujo, arka ja sulkeutunut lapsi. Hän on joutunut liian aikaisin ison tytön rooliin, jota hän ei ehkä ole kyennyt kantamaan. Hänellä ei oikein löydy keskilinjaa. Hän on joko liian sopeutuva tai hän on aggressiivinen, jää oven taakse mököttämään jne. Hän on kiinnostunut kirjaimista ja piirtää hyvin. Hänellä ei ole paljon kavereita. Hän saattaisi olla lahjakaskin tyttö, jos kyvyt pääsisivät esille." (Uusi äiti)

Säde oli kuusivuotiaana päiväkodin esikouluryhmässä. Päiväkodista tuli äidin mielestä "huonoa palautetta". Päiväkodin ryhmässä Säteen kerrottiin olevan hiljainen ja loukkaantuvan helposti. Hän ei jutellut ryhmässä juuri mitään, ainoastaan erikoistilanteissa aikuisen kanssa. Päiväkodista ehdotettiin koulunvalmiustutkimuksia. Vanhemmat olivat tutkimusten tarpeellisuudesta yhtä mieltä. Tutkimukset tehtiin esiluokan keväällä. Psykologin lausunnon mukaan Säde oli psyykkisesti lukkiutunut ja hänellä oli kova itsekritiikki, niin että hän myös kieltäytyi vaikeista tehtävistä. Säteen älyllisen suoriutumisen todettiin olevan heikkolahjaisen tasoa, mutta todennäköisesti suoritusta heikensivät sosioemotionaaliset ongelmat.

Vanhemmat anoivat Säteelle koululykkäystä, ja hän jäi vielä vuodeksi saman päiväkodin esiopetusryhmään.

Säteen elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina



6. Tintti. Tintti on esikoinen. Hän on syntynyt joulukuussa. Vanhemmat ovat eronneet, ja nyt työstä huolehtii äiti. Tintillä on myös pikkusisko. Äiti on ollut kovin vaitonainen perhesuhteisiin liittyvistä kysymyksistä. Äiti on uudessa avoliitossa. Perheen uusi isä oli kotona ensimmäisen ja toisen haastattelun aikana, mutta ei osallistunut haastatteluun. Viikonloppuisin Tintti on usein myös biologisen isänsä luona. Tintti asuu kaupungissa kerrostaloasunnossa. Äiti käy töissä ravintolasiivoojana.

"Tintti on vilkas, iloinen ja itsepäinen tyttö. Mieluisimmat leikit ovat kotileikit ja laululeikit. Laulamista kyllä tykkää. Tintti yrittää tehdä tehtävät hyvin, mutta ei aina jaksaa. Ei aina keskity. Joskus hän ei anna puhuaakaan tehtävistä." (Äiti)

Tintti kävi esikouluvuotensa aikana neuvolatarkastuksessa, ja siellä terveydenhoitaja ehdotti Tintin koulunvalmiuksien tutkimista, kun tehtävissä näytti olevan vaikeuksia. Äiti otti yhteyttä päiväkotiin, ja

tutkimukset käynnistettiin. Päiväkodin henkilökunta kertoi Tintin keskittymisvaikeuksista ja tarkkaamattomuudesta ryhmässä, minkä vuoksi hän tarvitsi henkilökohtaista ohjausta tavallista enemmän. Psykologin lausunnossa Tintin todettiin olevan noin vuoden jäljessä ikätasosta ja hänen kuvattiin olevan kiinnostuneempi leikkimisestä kuin tehtävien tekemisestä.

Äiti anoi Tintille koulunaloituksen lykkäämistä vuodella, ja Tintti meni uudelleen päiväkodin esiopetusryhmään.

Tintin elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| kotihoito | _____ | | | | | | | | | | | | |
| esiopetus | _____ | | | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | | | | | | | | | | | | | T |
| koululykkäys | | | | | | | | | | | | | L |
| esiopetus | | | | | | | | | | | | | |
| koulunaloitus | | | | | | | | | | | | | K |
| koulun pienluokalla | | | | | | | | | | | | | |
| yleisopetuksessa | | | | | | | | | | | | | |
| Oppiaineiden mukautusta | | | | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1986 | -87 | -88 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | -95 | -98 | -99 | |

7. Sampo. Sampo on kaksilapsisen kaupunkilaisperheen kuopus. Hän on syntynyt marraskuussa. Hänellä on pari vuotta vanhempi veli. Perhe asuu kerrostalossa kaupungin tuntumassa. Molemmat vanhemmat käyvät työssä kodin ulkopuolella, isä tietokonealan yrityksessä ja äiti sihteerinä valtion virastossa. Sampo on ollut päiväkodissa hoidossa äidin äitiysloman päättymisestä alkaen.

"Sampo on vilkas ja herkkä poika. Hän on omalla tavallaan sydämellinen, vähän taiteellinen ja urheilullinenkin. Hänellä on kavereita ja hänestä pidetään. Hän ei vaikuta lainkaan teoreetikolta eikä erityisen loogiselta tyypiltä. Hän ei ole kiinnostunut lukemisesta, laskemisesta eikä sen semmoisesta. Hän unohtelee asioita eikä ole kiinnostunut kouluasioista. Hän on ollut kyllä yleensä terve lapsi ja syntyessään hän sai kymmenen pistettä. Kynnys kaikkeen uuteen on korkea ja aloittaminen vaikeaa. Helposti hän sanoo, en tee, jos on vaikeaa. Jotenkin hän stressaantuu helposti, kuten apuopettajana olostakin."
(Äiti)

Sampon kouluvalmiustutkimukset tehtiin päiväkodin esiopetusvuoden keväällä. Niiden mukaan Sampon taidot olivat koulukypsyyden rajoilla. Sampo ilmoitettiin jo keväällä normaalisti kouluun, mutta päiväkodin henkilökunnan, psykologin, puheterapeutin ja vanhempien yhteisneuvottelun tuloksena päädyttiin kuitenkin lykkäykseen. Päiväkodin opettaja kiinnitti huomiota Sampon käden työn vaikeuksiin. Kädentaitoja vaativissa tehtävissä Sampon piti harjoitella paljon ja keskittyä kunnolla. Lukumäärät ja numerotkin tuottivat vaikeuksia. Puheterapeutin mielestä kielellisissä valmiuksissa oli puutteita, näkö- ja kuulomuisti olivat heikot ja sanavarasto, jolla voisi ilmaista ajatuksia, oli niukka, vaikka Sampo ymmärsikin hyvin kuulemansa. Psykologin tutkimuksissa taitojen todettiin vastaavan pääosin ikätasoa, tosin kielellinen alue oli hiukan heikompi muita. Kuulomuistin ja silmä–käsi-yhteistyön heikkoutta oli nähtävissä. Vaje vastasi noin puolen vuoden viivettä. Kaiken kaikkiaan tulos vastasi kouluvalmiuden alarajaa.

Vanhemmat anoivat Sampolle koulunaloituksen lykkäystä, ja Sampo meni vielä yhdeksi vuodeksi päiväkodin esiopetukseen. Koululykkäysvuonnaan hän sai vielä puheterapiaa kielellisten taitojensa kuntouttamiseen.

Sampon elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

| | | | | | | | | | | |
|--------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| kotihoito | | | | | | | | | | |
| puheterapiaa | | | | | | | | | | |
| päivähoito | | | | | | | | | | |
| esiopetus | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | | | | | | | | | T | |
| koululykkäys | | | | | | | | | L | |
| esiopetus | | | | | | | | | | |
| koulunaloitus | | | | | | | | | | K |
| yleisopetuksessa | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1986 | -87 | -88 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | -99 |

8. Risto. Risto on syntynyt lokakuussa. Hänet on adoptoitu 1 vuoden 2 kuukauden ikäisenä. Hän on perheen ainut lapsi. Risto asuu maalla omakotitalossa, jossa asuvat myös isovanhemmat. Isä ja äiti käyvät molemmat töissä kodin ulkopuolella. Kaunis luonto ja avara maalaismaisema antavat tilaa leikeille.

"Risto on herkkä ja tunteellinen poika. Hänellä on hyvä musiikkikorva ja hän laulaa mielellään. Tuolla vintissä soittaa rumpuja huvikseen. Hän käy isän kanssa näytelmäpiirissä ja näyttelee näytelmissä. Risto oppii hyvin vuorosanat. Oppimisen intoa hänellä on. Hän on vilkas ja ylivilkaskin, aina on liikkeessä. Näyttää olevan nokkelaälyinen, mutta käsi ei tottele ja liikuntaleikeissä on ollut vaikeutta, ei saa juoksussa toisia kiinni, jotenkin kömpelö hän on. Kuopiossa puhuivat siitä MBD:stä." (Äiti)

Äiti oli kiinnittänyt Riston vilkkauteen huomiota jo ennen esikoulua. Mutta koska hänellä ei ollut vertailukohdetta, hän ei osannut olla asiasta sen enempää huolissaan. Risto kävi kuusivuotiaana päiväkodin esiopetusryhmässä, ja siellä tehtiin keskittymiseen ja ylivilkkauteen liittyviä havaintoja. Esiluokan opettaja ehdotti Riston motoriikan tutkimista, ja niin äiti vei Riston psykologin tutkimuksiin. Risto ohjattiin edelleen keskussairaalan tutkimusosastolle tarkempiin tutkimuksiin, ja siellä Ristolla todettiin MBD-oireyhtymä, joka ilmeni motorisena kömpelyytenä ja ylivilkkauteena. Esiluokan opettaja kertoi Riston motorisista vaikeuksista mm. kirjoitus- ja piirtämistehtävissä sekä keskittymisvaikeuksista.

Psykologin koululykkäystä varten kirjoittamassa lausunnossa Ristolla todettiin olevan selviä vaikeuksia tarkkaavuudessa ja toiminnanohjauksessa, visuospatiaalisessa hahmotuksessa ja visumotoriikassa. Edelleen hänellä oli myös laajoja kinesteettisiä vaikeuksia sekä liikkeiden ohjaukseen ja kontrolliin sekä lateralisaatioon liittyviä ongelmia. Vanhemmat anoivat Ristolle koululykkäystä. Risto meni koululykkäysvuodeksi esiopetukseen lähikouluun.

Riston elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

| | | | | | | | | | | |
|----------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| syntymä | | | | | | | | | | |
| adoptoitu perheeseen | | | | | | | | | | |
| kotihoito | | | | | | | | | | |
| päivähoito | | | | | | | | | | |
| päiväkodin esiopetus | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | | | | | | | | | T | |
| koululykkäys | | | | | | | | | L | |
| koulun esiopetus | | | | | | | | | | |
| koulunaloitus | | | | | | | | | | K |
| yleisopetuksessa | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1986 | -87 | -88 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | -99 |

9. Henkka. Henkka on perheen kuopus. Isosisko on kolme vuotta vanhempi. Henkka on syntynyt elokuun lopulla, ja hän on pieni ja hento. Perhe asuu omakotitalossa taajaman tuntumassa. Isä käy töissä, ja äiti opiskelee päivisin.

"Henkka on ollut helppo lapsi. Rauhallinen hän on ollut aina, sellainen hiljainen ja herkkä. Uusiin asioihin tottuminen on ollut hiukan hankalaa. Esikouluun lähtökin oli alussa vaikeaa. Aluksi sanoji jyrkästi, ettei hän halua esikouluun ollenkaan. Henkkaa kiinnosti työhommot vain. Vauvana Henkka ei kääntynyt ihan normaaliin aikaan ja häntä tutkittiin Kuopiossa. Mitään erityistä ei silloin todettu. Rohkeutta ja itseluottamusta Henkka kaipaisi lisää, jotta uskaltaisi tarttua uusiin asioihin. Hän usein vain seuraa sivusta. Henkan vahvuuksia on, että hän ottaa toiset huomioon, on sellainen sosiaalinen."
(Äiti)

Vanhemmat eivät olleet kiinnittäneet Henkan kehitykseen erityisempää huomiota. Ainut poikkeava merkki oli ollut kyljelleen kääntymisen myöhäisyys vauvaiässä. Tutkimuksissa ei kuitenkaan todettu mitään poikkeavaa. Henkka meni kuusivuotiaana esikouluun. Siellä kiinnitettiin huomiota Henkan arkuuteen ja jännittämiseen sekä käsitteiden vakiintumattomuuteen. Lisäksi Henkka vaikutti motorisesti kömpelöltä. Esikoulun opettaja ja erityisopettaja suosittelivat Henkan kouluvalmiuden selvittämistä. Perheneuvolapsykologi teki kouluvalmiustutkimukset, ja niissä todettiin, että Henkan suoritusprofiili on hyvin epätasainen. Henkan suoritusten kokonaistaso vastasi heikkolahjaista. Lähellä ikätasoaan hän oli motorista nopeutta ja lyhytaikaista visuaalista muistia sekä järkeilyä mittaavissa osioissa. Huomattavia vaikeuksia sen sijaan ilmeni työn suunnittelua ja organisointia, visuomotorista kontrollia ja spatiaalista visualisaatiota vaativissa tehtävissä sekä välitöntä kuulo- ja sarjamuistia edellyttävissä tehtävissä. Silmän ja käden yhteistyö VMI:llä mitattuna oli noin vuoden jäljessä ikätasoa. Perheneuvolapsykologi suositteli jatkotutkimuksia yliopistollisen sairaalan neurologian osastolla.

Puheterapeutti arvioi Henkan kielellisiä valmiuksia. Sanavarasto todettiin ikätason mukaiseksi. Pieniä puutteita todettiin olevan artikulaatiossa, esim. ts- ja ks-yhtymissä. Kokonaiskielellinen taso oli hiukan keskitason alapuolella.

Vanhemmat veivät Henkan vielä yliopistollisen sairaalan neurologiselle osastolle jatkotutkimuksiin. Henkan vahvuudeksi todettiin käytännön tilanteiden verbaalinen päättely ja silmä–käsi-työskentelyn nopeus. Selkeitä vaikeuksia todettiin olevan visuomotorisessa integraatiossa ja visuospatiaalisessa hahmottamisessa. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeutta ennakoivat myös nimeämisen vaikeus ja lyhytkestoisen auditiivisen sarjamuistin kapeus. Kognitiivinen kokonaistaso sijoittui heikon keskitason ja heikkolahjaisen tasolle. Henkan todettiin olevan myös vielä selvästi leikkivä poika, eikä hän ollut tutkimusaikana kiinnostunut tehtävyyppisestä työskentelystä. Näistä syistä Henkalle suositeltiin toista esikouluvuotta. Vanhemmat suostuivat koulunaloituksen lykkäykseen. Henkka meni vielä uudelleen esiopetukseen, tosin eri opettajan ohjaukseen kuin edellisenä vuonna.

Henkan elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

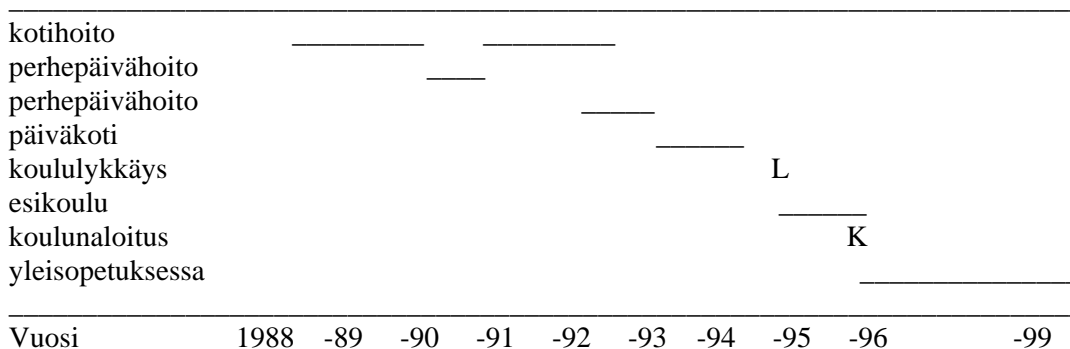
| | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|-----|-----|-------|---|-------|
| kotihoito | _____ | | | | | | | | | | |
| päiväkot | | _____ | | | | | | | | | |
| perhepäivähoito | | | _____ | | | | | | | | |
| koulun esiopetus | | | | _____ | | | | | | | |
| puheterapiaa | | | | | | _____ | | | | | |
| kouluvalmiustestit | | | | | | | | T | | | |
| koululykkäys | | | | | | | | L | | | |
| koulun esiopetus | | | | | | | | | _____ | | |
| koulun aloitus | | | | | | | | | | K | |
| yleisopetuksessa | | | | | | | | | | | _____ |
| Vuosi | 1988 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | -95 | -96 | | -99 |

10. Samu. Samu on perheen esikoinen. Hänellä on kolme vuotta nuorempi pikkusisko. Perhe asuu omakotitalossa kaupungin tuntumassa. Molemmat vanhemmat käyvät työssä kodin ulkopuolella, äiti terveyskeskuksessa ja isä pelastuspalvelussa naapurikaupungissa. Samu on syntynyt aivan joulukuun lopulla. Vanhemmat, erityisesti äiti, halusivat Samulle koululyykkäyksen, koska Samu oli heidän mielestään vielä niin ”lapsenomainen” ja äidin mielestä Samun kehitys oli kaiken kaikkiaan ollut vähän ”hitaan sorttista”. Samulle ei tehty kouluvalmiustestejä, vaan vanhemmat anoivat lupaa kunnan koulutoimelta ikään vedoten. Äiti piti omaa harkintaansa ja havaintojaan lapsesta riittävänä perusteena koululyykkäykselle.

“Samu on kaikkiaan sieltä pienestä asti ollut semmonen rauhallinen lapsi, kaiken kaikkiaan semmonen hyvän tuulinen poika. Hän on myöskin semmonen, että ei oo kauhean seurallinen, että hirveen paljon viihtyy yksikseenkin. Jos vertaa samanikäisiin niin, niin joku voisi olla enemmän samanikäisten perään. Hän on sen tyyppinen, että keksii tekemistä yksikseenkin. Hän leikkii yksikseen ja saattaa mennä tuonne lähimetsiin ja tekee siellä omia havaintojaan, semmonen luonnon läheinen tyyppi ja pikkusen semmonen hitaan sorttinen sekä jähmeä. Vahvuuksina hänellä on hyvä keskittymiskyky ja hän on jontekin lempeä ja joustava, ei mikään pomotyyppi. Hän välttää kaikkia kilpailutilanteita.” (Äiti)

Äiti oli kiinnittänyt huomiota Samun vähän verkkaiseen kehitykseen jo kolmen kuukauden iästä alkaen, kun neuvolassa odotettiin Samun ”kääntymisiä”. Äidin mielestä Samu on ollut kaikessa kehityksessään ”hitaan sorttinen”. Äiti kuvasi Samun kehitystä hitaammaksi kuin pikkusiskon kehitystä. Erityisesti äiti odotti lyykkäysvuoden kypsyttävän Samun rohkeutta toverisuhteisiin. Hän kertoi, että Samu ei oikein välitä kavereiden kanssa leikkimisestä, vaan leikkii pikemminkin yksinään. Äiti on itse työssä neuvolassa, ja kun Samun neuvolaseulonnoissa ei ilmennyt kuitenkaan mitään kovin erityistä, pientä kehityksen jähmeyttä lukuun ottamatta, hän ei vienyt Samua kouluvalmiustesteihin, vaan anoi pojan koululyykkäystä ikään vedoten.

Samun elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina



7-vuotiaana koulunsa aloittaneet (lykkäystä harkittu)

11. Pete. Pete on perheen esikoinen. Hän on syntynyt marraskuun lopulla, joten hän on luokkansa nuorimpia. Hänellä on kolmivuotias pikkusisko. Peten perhe asuu kaupungissa kerrostaloasunnossa. Sekä äiti että isä käyvät töissä.

"Pete on iloinen ja seurallinen, enemmän ulospäinsuuntautunut. Mielikuviutus on hänellä voimakas. Kavereita on aina jono oven takana Peteä leikkeihin hakemassa. Pete tulee toimeen toisten kanssa. Vilkas hän kyllä on. Hän on liikunnallinen ja nopea ja harrastaa karatea. Hän on myös hyvä puhumaan ja kertomaan, ollut pienestä asti. Kaksivuotiaana jo puhui täysin, myös ärrät ja ässät. Petelle on kyllä luettu paljon. Keskittyminen kaipaisi parannusta ja piirtämisestä ei oo koskaan tykänny, varsinkaan ihmisen tai eläimen piirtämisestä, enemmänkin väreillä maalaisi. Taustalla näyttää olevan pikkunen pelko, että en minä osaa piirtää, piirrä sinä. Kumma kyllä Pete keskittyy kotona esimerkiksi legoilla rakenteluun yli tunniksikin, mutta koulussa ei, siitä on hirvu ongelma ollu. Seurasi vain, mitä muut tekevät eikä päässy itse alkuun." (Äiti)

Peten äiti halusi esiopetusvuoden keväällä tarkempaa tietoa pojan kouluvalmiuksista, koska Pete oli syntynyt loppuvuodesta. Hän sopi päiväkodin kanssa psykologin tutkimuksista. Niissä ei tullut esiin mitään erityistä. Tehtävien aloittamisessa oli jonkin verran vaikeuksia, mutta kokonaistulos oli keskiverto. Tutkimusten mukaan Pete voisi aloittaa koulunsa vanhempien niin halutessa.

Vanhemmat päättivät lähettää Peten kouluun syksyllä. Myös päiväkodin henkilökunta oli koulunaloituksen kannalla.

Peten elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| kotihoito | | | | | | | | | | | |
| päivähoito | | | | | | | | | | | |
| esiopetus | | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | | | | | | | | | | | |
| koulunaloituksen harkinta | | | | | | | | | | | |
| yleisopetuksessa | | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1986 | -87 | -88 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | -99 | |

12. Josku. Josku on kolmilapsisen perheen nuorin lapsi. Vanhin veli on jo 22-vuotias ja isosisko 12-vuotias. Josku on syntynyt joulukuun alussa. Perhe asuu rivitalossa kaupungin tuntumassa.

"Josku on vähän arka ja ei oikein luota hyvin itseensä. Uusia asioita Josku on aina arastellut. Hän on kiltti ja rauhallinen ja keskittymiskykyinen. Hän pitää liikunnasta, erityisesti jalkapallosta. Josku käy partiossa ja viihtyy hyvin kaveripiirissä." (Äiti)

Kouluvalmiustutkimusten aloitteentekijänä oli äiti, ja asiaa kannatti myös päiväkodin opettaja. Isä ei erityisemmin kannattanut tutkimuksia ja oli sitä mieltä, että lapsi oppii ajallaan eikä tutkimiseen ole erityistä syytä. Isä ei kuitenkaan vastustanut tutkimuksia, ja niin Joskun kouluvalmiudet tutkittiin. Psykologin tutkimuksissa Joskun saavuttama pistemäärä ylsi kouluvalmiuden alarajoille. Vaikeuksia todettiin olevan mm. visuomotoriikassa ja itseluottamuksessa. Psykologi kallistui kuitenkin suositamaan varovasti koulun aloittamista, ja koululykkäyskin jätettiin vielä mahdolliseksi vaihtoehdoksi. Näin ollen psykologin kanta koulun aloittamisesta oli, että vanhemmat voivat vapaasti valita ratkaisunsa. Perheen oma valinta oli yksimielinen: Josku lähti syksyllä kouluun. Myös lasta hoitanut perhepäivähoitaja antoi tukensa koulun aloittamisen päätökselle.

Joskun elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| kotihoito | _____ | | | | | | | | | | |
| perhepäivähoito | _____ | | | | | | | | | | |
| esiopetus | _____ | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | _____ T | | | | | | | | | | |
| koulunaloituksen harkinta | _____ K | | | | | | | | | | |
| yleisopetuksessa | _____ | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1986 | -87 | -88 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | -99 | |

13. Kimi. Kimi on kaksilapsisen perheen esikoinen. Hän on syntynyt huhtikuussa. Hänellä on kaksivuotias pikkusisko. Isä käy töissä kotipaikkakunnan ulkopuolella ja on poissa kotoa pitkiä jaksoja kerrallaan. Äiti käy vuorotöissä. Perhe asuu kerrostalossa kaupunkilähiössä.

"Kimi on herkkä ja arka lapsi. Hän loukkaantuu helposti. Varsinkin isän sanomisista hän loukkaantuu ja möksähtää. Tunnepuoli on Kimillä herkkä. Hän suuttuu ja menee omiin oloihinsa pötköttämään. Harvoin kuitenkaan raivoaa esimerkiksi minulle. Kaverien kanssa hän pärjää. Kimi ei häiritse muita, mutta saisi mennä leikkeihin enemmän mukaan. Tuossa pihallakin kiikussa katsoo, kun toiset pelaa, mutta ei mene, jos ei pyydetä mukaan, ei varmaan ole rohkeutta. On jotenkin syrjäänvetäytyvä. Semmosta rauhallisuutta hänessä on. Eikö Kimillä ollut edes oikeaa uhmaikää, en ainakaan muista. Itse hoidin Kimin puolitoistavuotiaaksi ja sitten vein hoitoon. Pumpulissa pidettykö lienee? Rohkeutta hän tarvitsisi lisää. Hän puhuukin aika vähän." (Äiti)

Kimin puheenkehitys oli alkuun hidasta. Hän alkoi puhua vasta lähempänä kolmea vuotta. Neurolan kautta Kimi ohjattiin puheterapiaan äännevirheiden (s-, r-, k- ja t-virheisyyden) vuoksi. Myös sanavarastoa kartutettiin. Hän kävi puheterapiassa pari vuotta ennen koulun alkua. Päiväkodissa tehtiin havaintoja mm. sosiaalisen kanssakäymisen vaikeuksista. Kimi ei osallistunut toimintoihin päiväkodissa, vaan jäi seuraamaan sivusta. Päiväkodista ehdotettiin kouluvalmiustutkimuksia, ja äiti suostui niihin. Tutkimuksissa ei tullut kuitenkaan esiin mitään kovin painavaa syytä lykätä koulunaloitusta, vaikka päiväkodin henkilökunta sitä ehdottikin. Vanhemmat päättivät lähettää Kimin syksyllä kouluun.

Kimin elämäntapahtumat koulua edeltävinä vuosina

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|
| kotihoito | _____ | | | | | | | | | | |
| päivähoito | _____ | | | | | | | | | | |
| puheterapia | _____ | | | | | | | | | | |
| esiopetus | _____ | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | _____ T | | | | | | | | | | |
| koulunaloituksen harkinta | _____ K | | | | | | | | | | |
| yleisopetuksessa | _____ | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1986 | -87 | -88 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | | |

14. Jan. Jan on perheen ainut lapsi. Hän on syntynyt heinäkuun alussa. Perhe asuu keskisuuren kaupungin taajamassa, rivitalokodissa. Isä käy töissä naapurikaupungissa. Äiti oli aiemmin toiminut pitkään perhepäivähoitajana ja on nyt työllistettynä päiväkodissa kuusivuotiaan pojan henkilökohtaisena avustajana.

"Jan on herttainen ja hyväntuulinen poika. Pienenä oli oikein vilkas ja ulospäin suuntautunut. Pikkujuonikko hän on myös. Yrittää saada tahtoaan läpi juonittelulla. Äkkipikainenkin hän on. Toivoisin hänelle kunnan kaveria, ja että koulu rupeaisi sujumaan." (Äiti)

Jan oli ollut kotihoidossa esikouluikänsä asti. Esikoulussa havaittiin, että Janin omatoimisuudessa oli puutteita ja että hänen oli vaikea ottaa vastaan ryhmälle yhteisesti annettuja ohjeita. Esikoulun opettaja ja erityisopettaja suosittelivat tutkimuksia. Tarkemmat kouluvalmiustutkimukset teki yliopistollisen sairaalan neurologisen

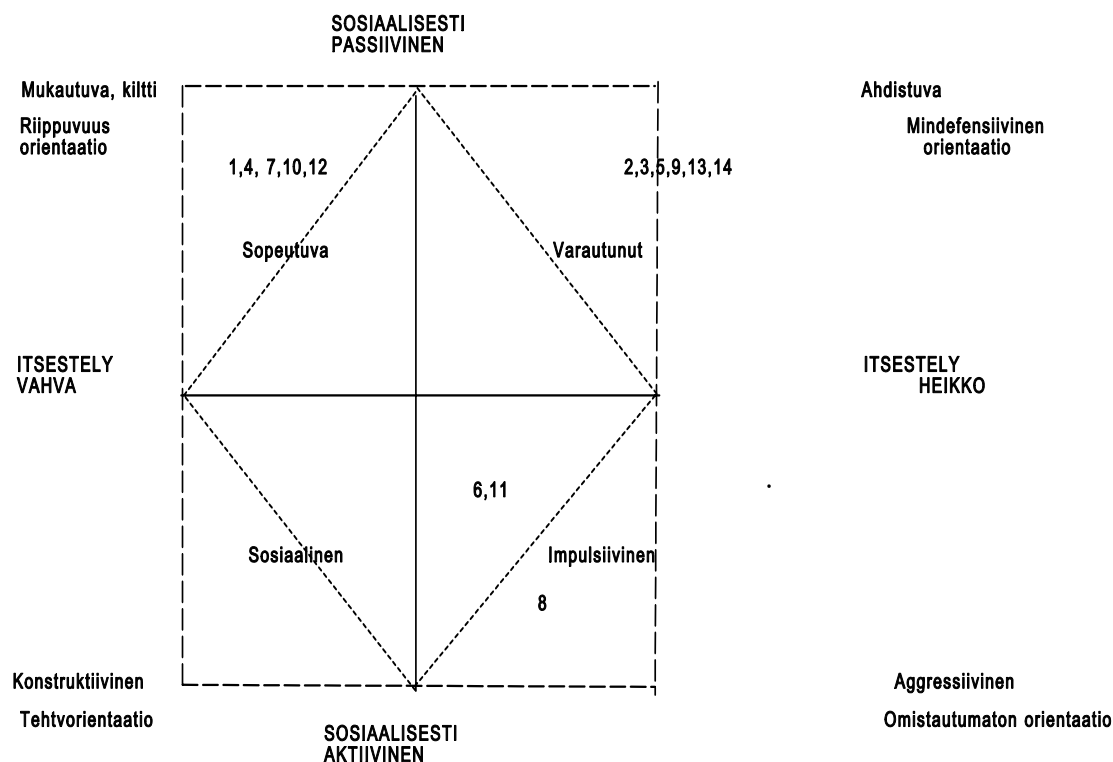
osaston psykologi. Niissä Janilla todettiin olleen affektikohtauksia nelivuotiaasta asti. Samoin todettiin puheenkehityksen hitaus. Kognitiivisen kokonaistason todettiin olevan keskitason ja heikkolahjaisen rajalla. Ero kielellisen ja visuaalisen päättelyn välillä oli huomattava. Visuaalisen päättelyn alueella Janin vahvuudet näkyivät. Hän löysi puuttuvia yksityiskohtia kuvista nopeasti ja tarkasti. Visuomotoriikkaa sekä nopeutta ja tarkkuutta vaativat osiot sujuivat hyvin. Verbaaliset taidot jäivät heikkolahjaisen tasolle. Vaikeuksia todettiin olevan sekä kielellisen materiaalin vastaanotossa että puheen tuottamisessa. Erityisesti kuvaileva puheilmaisu oli niukkaa. Näin ollen Janilla oli selkeitä kielellisen alueen vaikeuksia, jotka ennustavat vaikeutta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Janille ehdotettiin esikouluvuoden kertaamista ja koulunaloituksen lykkäämistä.

Janin vanhemmat harkitsivat asiaa mutta tulivat siihen tulokseen, että Jan lähtisi kouluun eikä lykkäystä annottaisi. Jan aloitti koulun normaalisti seitsemänvuotiaana.

Janin elämäntapahtumat koulua edeltävinä ja kouluvuosina

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| kotihoito | _____ | | | | | | | | | | |
| esiopetus | _____ | | | | | | | | | | |
| kouluvalmiustestit | | | | | | | | | | | T |
| koulunaloituksen harkinta | | | | | | | | | | | K |
| yleisopetuksessa | _____ | | | | | | | | | | |
| osa-aikainen | _____ | | | | | | | | | | |
| erityisopetus | _____ | | | | | | | | | | |
| Vuosi | 1988 | -89 | -90 | -91 | -92 | -93 | -94 | -95 | -96 | -99 | |

LIITE 8 Esimerkki haastateltujen lasten sijoittamisesta Pulkkinen (1994) mallista muokattuun sekä Salosen ja Lepolan (1994) motivaation orientaatiopohjalla täydennettyyn nelikenttään käytössä olevan informaation: vanhempien ja lasten haastattelun, viranomaislausunnon ja haastattelutilanteessa tehtyjen havaintojen pohjalta (yksi esimerkki kustakin kentästä)



Lapsi 4:

Kenttä 1: Mukautuva, kiltti, sopeutuva, "kaikkien kaveri"

Vanhempien kuvaus: "rauhallinen, kiltti, pärjää kaverien kanssa, enemmän omaa taitoa tarvitsee"

Lapsen kuvaus: "me kiikutaan kahestaan -- siellä (koulussa) on ihan kivvaa olla, -- no yks Jukka se ei minua kiusaa -- kyllähän minä meen mielelläni kouluun, aamulla aina tuntuu, että unenpöpperössä on, ei aina jaksaisi, kyllä sitten piristyy"

Viranomaisen lausunto: "N.N. on hentorakenteinen, hyvin rauhallinen, keskittyvä ja ko-operoiva tyttö. -- Piirtänyt kuvan vastaanotolle tullessa, tämä on sievä ja iän mukainen."

Tutkijan havainnot haastattelussa: Juttelee haastattelijalle mielellään, "perusmyönteinen" suhtautuminen asioihin, keskittyy haastatteluun hyvin ja istuu haastattelun ajan pöydässä muun perheen kanssa keskustellen joustavasti vuorollaan, "kiltinoloinen"

Edellisen perusteella sijoitin lapsen sopeutuva-kenttään, jota kuvaa itsesäätelyn vahvuus, enemmän passiivisuus kuin aktiivisuus, mukautuvuus ja riippuvuusorientaatio "kiltteyteen" motivaatiopohjana.

Lapsi 2:

Kenttä 2: Arka, ujo, varautunut, "seurailija"

Vanhempien kuvaus: *"arka, luovuttaa tehtävissä helposti, vähän leikkikavereita, leikkii toisten kanssa vähän, johdateltavissa, tarvitsee selvät rajat, rauhallinen omiin oloihinsa hakeutuva poika"*

Lapsen kuvaus: *"Minä pellaan omalla pallolla koulun pihalla -- paitsi en minä oo missään joukkueessa, -- en tiää, (mieluininen lukeminen) -- en minä tykkää piirtämisestä -- ei oo kovin paljon (kavereita), haluaisin (enemmän)"*

Viranomaisen lausunto: *"N.N. on kognitiivisilta taidoiltaan ikätasoa; ryhmässä toimiminen vielä vaikeaa, koska N.N. on arka ja jännittää kovasti ryhmätilanteissa, lukkiutumista tapahtuu -- vielä aikaa tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen osalta."*

Tutkijan havainnot haastattelussa: *Vaikea kertoa omista kokemuksistaan, kertominen niukkaa mutta ei kieltäydy kertomasta, lähinnä vastaa lyhyesti kysymyksiin, kerroinnassa paljon kieltoilmaisija kuten "ei oo kivaa tai en tiedä"*

Sijoitin lapsen edellisen perusteella varautunut (arka, ujo) kenttään, jota kuvaa ahdistuneisuus ja minädefensiivinen motivaation orientaatio. Lisäksi kuvaavaa on sosiaalinen passiivisuus ja heikko itsesäätely.

Lapsi 8:

Kenttä 3: impulsiivinen, ulospäin suuntautunut, "huoleton hengailija"

Vanhempien kuvauksia: *"Yliölkäutä ja semmosta --On aika vilkas, mutta sitten semmonen hyvin herkkä ja tunteellinen lapsi. Motoriikka puoli oli se, joka oli kaikkein heikoin. (Ri1.)*

" -- no sehän on aina niin pikkusen jalat ilimassa (Ri.3)"

Lapsen oma kuvaus: *"Minä oon semmonen aika äkkipikanen" (Ri 3)*

Viranomaisen lausunto: *"Päiväkodissa kiinnitetty huomiota keskittymisvaikeuksiin ja hienomotoriseen kömpelyyteen. Psykologisissa tutkimuksissa N.N.:lla esiintyi sen tasoisia vaikeuksia impulssien inhibitiassa ja visuomotorisessa tarkkuudessa, että --. KYS:ssä N.N.:lla todettiin MBD-tyyppisiä oireita."*

Tutkijan havainnot haastattelutilanteessa: *Keskustelelee vuolaasti, "esittää" ja liioitteleekin. Pojalla on jonkin verran omaehtoista toimintaa, motorista levottomuutta ja hyperaktiivisuutta sekä impulsiivisuutta haastattelutilanteessa. N.N.:n puhe osoittaa huumorintajua. N.N. haastaa haastattelijaa ja vanhempiaan mielipiteillään.*

Edellisen perusteella sijoitin lapsen impulsiivinen -kenttään, jota kuvaa heikko itsesäätely ja sosiaalinen aktiivisuus. Motivaation orientaatiopohja vaihtelee.

LIITE 9 Osallistujien henkilöllisyyden salassapidon turvaaminen

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys on salattu sekä osallistujien taustan kuvailussa että suorissa lainauksissa. Tutkimukseen osallistujia ovat koulunsa aloittaneet lapset ja heidän haastatteluissa olleet perheensä. Sen lisäksi osallistujia ovat välillisesti ne lapset, joiden koulunaloitusta koskevat lausunnot ovat olleet käytössäni. Henkilöllisyyden salassapysymisen turvaamiseksi olen toiminut seuraavalla tavalla:

- Raportissa ei ole käytetty todellisia nimiä vaan yksilöinti on tehty peitenimillä.
- Paikkakuntien nimiä ei ole mainittu (on vain esim. maininta ”keskisuuri kaupunki”).
- Vuosilukua ei ole käytetty henkilöön yhdistettynä.
- Lausuntojen kirjoittajista on mainittu vain virkanimike (esim. psykologi), ja kirjoittajista on käytetty kirjaintunnuksia (A = psykologi, B = yleislääkäri, C = erikoislääkäri).
- Haastattelukerrat on merkitty järjestysnumeroin (esim. ”1. haastattelu”).
- Vanhempien haastatteluissa ei ole käytetty vanhempien nimiä (yksilöinti on vain lapsen peitenimen mukaan; lisäksi tekstistä ilmenee, puhuuko äiti vai isä).
- Lausuntoaineistossa ei ole näkyvissä lasten nimiä, vaan lapsi on yksilöity numerolla. Sen edessä on lausunnon kirjoittajan tunnus (esim. A26 = psykologin kirjoittama lausunto lapsesta n:o 26). Lapsista kerrotaan vain sukupuoli ja syntymäajankohta (kuukausi).
- Liitteissä olevista tutkimuslupa-anomuksista olen peittänyt paikkakuntien ja henkilöiden nimet.

Suorien lainausten merkitseminen

Haastattelut

Haastateltavan puheessa oleva alle sekunnin tauko on merkitty litteroituun haastatteluun suluissa olevalla pisteellä (.). Sulkujen sisässä oleva numero, esimerkiksi (1), tarkoittaa tauon pituutta sekunteina.

Suoran lainauksen alussa, välissä tai lopussa käytetyt viivat – – tarkoittavat lainauksen olevan osa pidemmästä jaksosta.

Haastatteluissa käytetyt nimet ovat peitenimiä.

Tekstiin upotetut lainaukset on kursivoitu ja merkitty lainausmerkein. Erilliset lainaukset (näytteet) on erotettu muusta tekstistä käyttämällä hieman pienempää kirjasinkokoa sekä sisennystä. Tarkempi tekstin kohta, johon näytteessä viitataan, on lisäksi alleviivattu.

Lainauksissa olen pitäytynyt alkuperäisessä ilmauksessa eli murre-ilmaisut ja toistot on jätetty tekstiin sellaisenaan.

Lausunnot

Suurissa lainauksissa käytetyt pisteet ... tarkoittavat tunnistettavan sanan (mm. vuosiluvun) peittämistä.

Suurissa lainauksissa lapsen nimi on korvattu merkinnällä N.N.

Tekstiin upotetut lainaukset on kursivoitu ja merkitty lainausmerkein. Erilliset lainaukset on erotettu muusta tekstistä käyttämällä hieman pienempää kirjasinkokoa sekä sisennystä. Tarkempi tekstin kohta, johon näytteessä viitataan, on lisäksi alleviivattu.

Suoran lainauksen alussa, välissä tai lopussa käytetyt viivat – – tarkoittavat lainauksen olevan osa pidemmästä tekstistä.