"TUNTUU KIVALTA ... ETTÄ PÄÄSEE KOULUUN JA SITTE SAA KOKKEITA JA KAIKKEA."

Lapsen käsityksiä koulusta esikoululaisena ja koululaisena.

Inkeri Kekäläinen

Kasvatustieteen,
pro gradu -tutkielma
Kevät 2001
Varhaiskasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata lasten käsityksiä ilmiöstä koulu. Käsityksiä kuvataan kahtena ajankohtana: lasten ollessa esikouluvaiheen loppuvaiheessa ja koulunkäynnin alkuvaiheessa noin puolen vuoden kuluttua. Erilaisia käsitystapoja pyritään kuvaamaan sisällöllisesti, ja samalla tarkastellaan lasten käsitysten rakenteellista jäsentyneisyyttä. Erilaisia käsityksiä kuvataan fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti. Tutkimuksessa on kvalitatiivinen tutkimusote, jotta tutkimuksessa päästäisiin mahdollisimman lähelle ilmiön luonnetta. Tutkimusaineisto kerättiin kevään 1998 ja syksyn 1998 välisenä aikana Nilsiän kaupungin esikoululaisilta/koululaisilta. Tutkimuksen kohdejoukon muodosti kolme lasta, joilla kaikilla oli taustalla erilainen päivähoitomuoto esikoulua käydessään. Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua. Haastattelua varten tehtiin valmiiksi haastattelurunko, jonka kysymykset koskettelivat kolmea teemaa. Teemat valittiin valmiiksi, jotta lasten olisi helpompi paneutua tutkittavaan ilmiöön. Teema-alueet käsittelivät koulunkäyntiä yleensä, opettajuutta ja kaveruutta.

Aineistoa analysoimalla kustakin teema-alueesta löytyi useita merkityselementtejä. Molempina tutkimuksen ajankohtina lapsilla oli runsaasti käsityksiä koulusta. Syksyn käsitykset olivat jäsentyneempiä kuin kevään käsitykset. Käsityksiä pyrittiin kuvaamaan horisontaalisena systeeminä, jossa kaikkia kuvauskategorioita pidetään tasavertaisina joka suhteessa, sekä tärkeydeltään että tasoltaankin. Lapset liittivät koulunkäyntikäsitykseen oppimisen hyvin voimakkaasti, kouluympäristöllä oli niin ikään merkittävä asema koulunkäynnissä lasten ilmauksissa. Koulunkäyntiin liitettiin myöskin vahvasti kaveruus, jota käsiteltiin omana kokonaisuutena analysoinnissa. Opettajakäsitys oli hyvin positiivinen, ja opettajuuteen liitettiin määrääminen koulussa, työrauhan ylläpitäminen ja ohjaaminen sekä auttaminen koulussa. Kaveruuteen kuului oleellisena osana kavereitten tärkeä merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa sekä työskenteleminen yhdessä kavereitten kanssa. Ylipäätään koulu koettiin erittäin myönteisenä asiana lapsen elämässä.

Voidaan todeta, että tutkimuksesta saatuja tuloksia voitaneen käyttää alkuopettajien ja esiopettajien yhteistyössä yleensä ja etenkin lasten esikoulun ja varsinaisen koulunkäynnin niveltämisvaiheessa. Tähän tarkoitukseen lapsilta itseltään saatu tieto on varsin arvokasta, samaten lapsilta saadulla tiedolla on myöskin oma paikkansa tutkimusten kentällä.

Avainsanat: käsite, käsitys, fenomenografia, kuvauskategoria, koulu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 4

2 KÄSITTEET JA KÄSITYKSET 7

2.1 Käsitysten muodostuminen 10
2.2 Käsitteet ja käsitykset tutkimuskohteena 1990 -luvulla 15
2.3 Lasten käsitysten tutkiminen 1990 -luvulla 16

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ 23

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN 25

4.1 Fenomenografia käsitysten tukimusmetodina 25
4.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä 28
4.2.1 Lapsi ja haastattelu 29
4.3 Tutkimuksen kohdejoukko 31
4.4 Aineiston analyysi fenomenografisessa tutkimuksessa 35

5 TULOKSET 38

5.1 Koulunkäyntikäsitys 38
5.1.1 Koulunkäyntikäsityksen jäsentyneisyys 45
5.2 Opettajakäsitys 47
5.2.1 Opettajakäsityksen jäsentyneisyys 53
5.3 Kaverikäsitys 54
5.3.1 Kaverikäsityksen jäsentyneisyys 59
5.4 "Koulussa on ihan kivaa" 59

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA 61

7 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ 64

LÄHTEET 67

LIITTEET

JOHDANTO

Koulunaloitus on mullistava kokemus lapselle ja hänen perheelleen. Neljän lapsen äitinä olen ollut mukana koulunaloitusvaiheessa jännittyneenä ajatellen lapsen selviytymistä koulukontekstissa. Jokaisen lapsen koulunaloitus on ollut erilainen tapahtuma, sillä jokainen lapsi sisäistää asiat omalla persoonallisella tavallaan. Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esiin lapsen käsityksiä koulusta ja siihen liittyvistä tekijöistä esikoululaisena ennen koulunkäynnin alkamista ja koululaisena koulunkäynnin alkuvaiheessa. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on lisätä esi- ja alkuopettajien tietoa lapsen koulunkäyntiin liittämistä käsityksistä. Opettajat voisivat käyttää saatua tietoa hyväkseen suunnitellessaan omaa toimintaansa lapsen koulunkäynnin alkuvaiheeseen sopivaksi. Tärkeänä tavoitteena on myöskin antaa perheille tietoa lasten koulunaloitusvaiheeseen jännityksen ja epätietoisuuden vähentämiseksi.

Tässä tutkimuksessa *esikoululaisella* tarkoitetaan lasta, joka on esikoulussa päiväkodissa. Lapsi ei kuitenkaan välttämättä ole päivähoidossa päiväkodissa, vaan hän saattaa olla päivähoidossa ryhmäperhehoidossa tai perhepäivähoidossa saaden esikouluopetusta tiettynä kahtena viikonpäivänä päiväkodin esikouluryhmässä.

Koulunkäynnin alkuvaiheet ovat monella tavoin merkityksellisiä lasten koululaispersoonallisuuden kehittymisen käynnistymisen kannalta. Lapsi saa emotionaalisesti värittyneitä kokemuksia opetustilanteista sekä itsestään oppijana ja koululuokan jäsenenä. Hänelle kertyy lukuisia elämyksiä, jotka hän tunnistaa opiskeluun liittyviksi. Häntä ohjataan suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan tavalla, joka edistää uusien opiskelutaitojen omaksumista. Lapset alkavat myös arvioida omaa käyttäytymistään opetus- ja oppimistilanteissa, opiskeluun liittyvien taitojen karttumista jne. He alkavat asettaa itselleen tavoitteita. Kaikista edellä mainituista seikoista johtuen, opettajan on oltava hyvin selvillä lasten odotuksista, kuvittelusta ja tiedosta, pystyäkseen mukauttamaan opetuksensa heille sopivaksi, lasten myöhemmän koulunkäynnin ja elämisen tukemiseksi.

Lasten motiiviominaisuuksien, kouluhalukkuuden ja myönteisyyden, on tutkimuksissa (mm. Aho 1993) todettu olevan yleensä varsin vahvaa ja samankaltaista juuri koulun-

käynnin alkuvaiheessa. Olisi erityisen tärkeää pystyä säilyttämään nämä motiiviominaisuudet yhtä vahvoina koko koulunkäynnin ajan. Koulun aloittamisvaiheeseen tulisikin panostaa, jotta pitkäaikainen yhteistyö lapsen ja koulun välillä onnistuisi hyvin ja toisi elämään positiivisen hallitsemisen tunteen jokaiselle lapselle. Opettajan ja koulun panostus kantaa pitkälle tulevaisuuteen.

Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata lasten käsityksiä ilmiöstä koulu, tarkastellaan luvussa kaksi ensin käsitteitä *käsite* ja *käsitys*. Käsitettä voidaan tarkastella yksilön oppimiskokemustensa tuloksena muodostamana mentaalisena konstruktiona. Monimutkaiset tietojärjestelmät ovat yhteydessä käsitteen konstruoimisprosessiin. Me muodostamme tiedon varassa käsityksiä ja näkökulmia asioihin. Käsitteitä yksilöllisinä konstruktioina voidaan pitää eräänlaisina vastaaviin yhteisöllisiin käsitteisiin liittyvinä käsityksinä. Kuitenkaan käsite- ja käsitystermejä ei voida käyttää synonyymeinä.

Tämän jälkeen paneudutaan käsitysten muodostumiseen. Käsitykset syntyvät arkikokemusten perusteella ympäröivästä maailmasta, ja ne muotoutuvat tavallisimmin vähittäin. Hirsjärvi on merkittävä suomalainen käsitystutkimuksen suunnannäyttäjä. Hirsjärven (1980) käsitystutkimukset ovat olleet mm. Laineen (1984, 1990, 1992) monien tutkimusten teoreettisena lähtökohtana. Hirsjärvi on selvittänyt mm. käsitysten jäsentyneisyyden astetta käsitysten dimensionaalisena kuvailuna fenomenologiaan pohjautuen. Hänen mukaansa ihmisen käsitykset voidaan ymmärtää tajunnassa oleviksi johonkin objektiin tai asiantilaan liittyviksi merkityssuhteiksi. Seuraavaksi teoriataustassa esitellään joitakin merkittäviä suomalaisia aikuisiin tutkimushenkilöihin kohdistuvia käsitystutkimuksia etupäässä 1990 -luvulta. Lasten käsitysten tutkimus on saanut oman alalukunsa, jossa on pyritty luomaan katsaus merkittävimpiin uusiin lastenkäsitystutkimuksiin.

Käsitysten tutkimuksessa on yleistynyt ymmärtämiseen tähtäävä tulkinnallinen tutkimusote, erityisesti Martonin kehittelemää fenomenografista tutkimusmetodia sovelletaan runsaasti. Fenomenografia perustuu ns. toisen asteen perspektiiviin, jolla selvitetään, minkälaisina ihmiset käsittävät ympäröivää maailmaansa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisena lapset käsittävät ilmiön koulu, joten Martonin toisen asteen perspektiivi oli väline tähän.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastatteluja, joita tehtiin tutkimuksen kohdejoukolle kaksi kertaa, ensin keväällä toukokuun loppupuolella ja noin puolen vuoden kuluttua syksyllä. Haastattelu on fenomenografisen aineiston tavallisin hankintamenetelmä. Tämän tutkimuksen haastatteluissa käytettiin apuna valmiita, etukäteen harkittuja teemoja - koulunkäynti, opettajuus, kaverit. Tällä tavoin haluttiin varmistua siitä, että lasten haastattelu onnistuu ja ilmauksia saadaan esiin. Kevään haastatteluissa käytettiin valokuvia projektiivisina välineinä. Vanhemmat pitivät myöskin syksyn ajan pienimuotoisia päiväkirjoja, joista saatiin tutkimukseen tietoa. Tutkimuksen kohdejoukkona oli kolme esikoululaista, kaksi poikaa ja yksi tyttö. Kohdejoukon rajaamisella pieneksi, pyrittiin varmistamaan, että ilmiöstä saataisiin esiin mahdollisimman syvällinen tieto.

Tutkimuksen tuloksia analysoitaessa käytettiin apuna kontekstianalyysia, kuten fenomenografiassa yleensä käytetään aineiston luokittelussa. Tutkimuksen tuloksiksi saatiin kultakin teema-alueelta useita kuvauskategorioita, joiden yhteyteen on liitetty haastatte-

lumateriaalista käsityksiä kuvaavia suoria lainauksia. Lasten käsitykset ilmiöstä koulu ovat hyvin positiivisia ja tarkkanäköisiä.

2 KÄSITTEET JA KÄSITYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin lapsen käsityksiä koulusta ensin esikoululaisena ja myöhemmin koululaisena, joten tässä vaiheessa on mielekästä perehtyä tarkemmin käsitteisiin *käsitys* ja *käsite*. Psykologisessa kirjallisuudessa käsitteellä tarkoitetaan joidenkin yhteisten ominaisuuksien perusteella muodostettua esineiden, asioiden tai tapahtumien luokkaa, jolla on tavallisesti jokin nimi, esimerkiksi elollinen, hyönteinen, työnteko. Käsitettä voidaan tarkastella toisaalta yhteisön piirissä tavalla tai toisella hyväksyttynä ja vakiintuneena symbolina, joka vastaa sanan merkitystä. Toisaalta sitä voidaan tarkastella yksilön oppimisprosessinsa tuloksena muodostamana konstruktiona. (Ausubel ym. 1978, 78; Klausmeier & Allen 1978, 4; Laine 1999, 31.)

Käsitteen ymmärtämisessä on kysymys siitä, missä määrin yksilön subjektiivisesti muodostama käsiteluokka vastaa yhteisön piirissä vakiintunutta käsitemerkitystä. Itse asiassa yksilön käsitteestä voidaan käyttää nimitystä käsitys. (Laine 1984; 1990, 5.)

Yhteisön käsitteistä osa on sellaisia, että niille löytyy tarkat määritelmät jonkin tieteenalan kuten pedagogiikan esittäminä. Jotkut käsitteet määräytyvät lain tai asetuksen perusteella, kuten oppivelvollisuus. Tieteellisten käsitteiden ja lakikäsitteiden merkitykset ovat tarkkarajaisia ja selkeitä, koska ne tulee aina määritellä niin, ettei jää tulkinnanvaraa.

Useimmat käsitteet lienevät kuitenkin sellaisia, että ne ovat saaneet sisältönsä yhteisönsä piirissä aikojen kuluessa. On vain tullut tavaksi ymmärtää tietyllä sanalla tietynlaisia asioita, esimerkiksi perhe. Tällainen käsite on harvoin senhetkisen yhteisönsä muodostama, ja käsitteen syntymisen alkuperä on yleensä etäisempi. Aikojen kuluessa tavaksi tulleet käsitemerkitykset ovat enemmän tai vähemmän höllärajaisia, ja niille on erityisen tyypillistä niiden sisällön vaihtelevuus yhteiskunnan eri väestöryhmissä, eri osakulttuureissa tai eri ajanjaksoina. Vaihtelevuudesta tai muuttumisesta huolimatta yhteisön käsitemerkitysten ydinsisältö pysyy kuitenkin tavallisesti suurin piirtein samana. Lain tai asetuksen muutokset voivat muuttaa niiden määrittelemiä käsitteitä ja samaten tieteelliset käsitteet muuttuvat, jos tutkimustulokset tuovat niihin jotain uutta. (Laine 1999, 31.)

Käsitettä analysoitaessa siitä erotetaan kaksi tunnuspiirrettä: ala ja ominaisuudet. Ne ovat molemmat käsitteen määrittelyssä ja ymmärtämisessä keskeisiä. Yleensä käsite myös kytketään johonkin käsiteverkkoon tai -taksonomiaan. (Anglin 1977; Dodd & White 1980; Laine 1984, 5-6; 1990, 4-7; 1992, 5-6; 1999, 31; Mehtäläinen 1992, 35-37.)

Käsitteen alalla tarkoitetaan kaikkia niitä tapauksia, jotka voidaan lukea käsiteluokan piiriin. Käsitteen alaan kuuluvien tapausten määrä voi vaihdella yhdestä lukemattomaan määrään. Käsitteen ala voi jakautua osa-alueisiin. Käsitteen ymmärtäminen merkitsee, että ihminen tunnistaa käsiteluokan piiriin kuuluvat osa-alueet ja esimerkkitapaukset. Toisin sanoen mitä paremmin yksilö pystyy tunnistamaan käsiteluokan alaan kuuluvat tapaukset, sitä paremmat edellytykset hänellä on hallita käsite. Anglin (1979) on tuonut esiin puutteellisen käsitteen alan hallinnan muotoja, kuten liian suppea käsite, liian laaja käsite, väärä käsite, käsite tuntematon ja vieras käsitteen nimi. (Laine 1990, 6-7; 1999, 32.)

Käsitteet määritellään ominaisuuksiensa avulla. Käsiteluokalle asetetut ominaisuudet määräävät käsiteluokan alan ja ovat näin käsitteen luokitteluperusteita, toisin sanoen käsitteen ominaisuuksilla tarkoitetaan niitä piirteitä, jotka määrittelevät käsitteen. Edellä mainittu käsitteen määrittely on jossain määrin yksinkertaistettu ja idealistinen. Kaikkia käsitteen alaan kuuluvia tapauksia ei pystytä kaikissa tilanteissa identifioimaan jonkin tietyn ominaisuusjoukon avulla. On olemassa käsitteitä, joiden sisältö voi saada eri yhteyksissä aivan erilaisia määritteitä. Käsitteen määrittelemistä sen ominaisuuksien avulla voidaan kuitenkin pitää hyvänä ratkaisuna, sillä ko. menettelyllä saadaan käyttökelpoinen likimääräinen sisällys käsitteen tyypillisestä käytöstä. (Laine 1990, 4-5; 1999, 31-33.)

Laineen (1999, 34) mukaan käsitteet tavallisesti kuuluvat johonkin käsitetaksonomiaan, joka rakentuu ylä-, ala- ja rinnakkaiskäsitteistä. Jonkin käsitteen alakäsitteet ovat keskenään rinnakkaiskäsitteitä, joilla puolestaan on omia alakäsitteitä. Ja edelleen kukin alakäsite voi jakautua taas alakäsitteiksi. Taksonomian ylimmät käsitteet ovat luonteeltaan yleisimpiä ja alimmat spesifimpiä. Rinnakkaiskäsitteet ovat samalla tasolla. Käsitteen laajuuden kasvaessa käsitteen sisällön abstraktisuus lisääntyy. (Aebli 1990.) Käsitteet liittyvät toinen toisiinsa varsin laajoissa ja monimutkaisissa verkostoissa. Tällä on suuri merkitys käsitteelliseen ymmärtämiseen. Käsiteverkostot liittyvät toisiinsa siten, että käsitteellisen ymmärtämisen muutos jollakin alueella saa aikaan muuttumista muidenkin käsitteiden ymmärtämisessä. (Posner ym. 1982, 211-227.)

Mehtäläinen toteaa käsitteen 'käsite' määrittelyn olevan vaikeaa, koska määrittelyssä joudutaan käyttämään käsitteitä. Käsite ei ole sama asia kuin sen nimi tai merkki, se on eri asia kuin todellisuus ja siihen liittyy mielikuvia. Mehtäläinen määrittelee käsitteen termein: sisältö ja ala. Käsitteen sisältö määrää käsitteen alan. Käsitteen sisältöön ja alaan nähden pitää paikkansa joukko lainalaisuuksia, jotka muodostavat käsitteiden formaalisen rakenteen. Nämä säännönmukaisuudet sisältyvät joukko- ja relaatio- oppiin. Yhdessä ne muodostavat kaiken käsitteenmuodostuksen samoin kuin käsitteiden analyysin perustan. (Mehtäläinen 1992, 35-37.) Huolimatta erilaisista käytetyistä termeistä Mehtäläisen käsitteen määrittely vastaa Laineen määrittelyä.

Karlsson ja Riihelä (1991, 22-24) määrittelevät käsitteen ihmisen ajattelun perusyksikkönä eli yleistyksenä. Käsitteellä ymmärretään tavallisesti esineiden, asioiden tai tapahtumi-

en luokkaa, joka perustuu näissä esiintyviin yhteisiin ominaisuuksiin ja johon voidaan viitata tietyn nimen tai symbolin avulla. Käsite on ajattelun työväline, jonka avulla todellisuudesta 'saadaan ote'. Käsite on rakenteeltaan yksinkertaisin kokonaisuus, joka rakentuu loogisista suhteista.

Käsitteissä voidaan erottaa kokemusperäiset ja teoreettiset käsitteet, ja ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään Käsitteellistäminen on erilaisten symbolien- olivat ne sitten mitä tahansa- 'niputtamista' siten, että ajatellessamme jotakin todellisuuden ilmiötä pystymme edes jossain määrin erottamaan sen muista hyvinkin läheisistä ilmiöistä. Ihmisen tietoinen toiminta perustuu havaintoihin, kuvitteluun, käsitteisiin, kieleen ja päättelyyn, mutta kohdistuu pääasiassa sekä sisäisen elämämme että meitä ympäröivän maailman ilmiöiden ja tapahtumien selittämiseen ja ymmärtämiseen sekä käsitteellisten tietorakennelmien muodostamiseen. Voidaankin siis todeta, että se kuinka ymmärrämme ympäröivää maailmaa, on riippuvainen niistä käsitteistä, joiden avulla tarkastelemme maailmaa. (Hakkarainen ym. 2000, 94; Karlsson & Riihelä 1991, 22-24; Laine 1999, 34.)

Käsitettä voidaan tarkastella yksilön oppimiskokemustensa tuloksena muodostamana mentaalisena konstruktiona. Tapahtumassa on kysymys siitä, miten yksilöt ymmärtävät yhteisön käsitteitä. Käsitteet voidaan nähdä asiayhteyksien verkkona, jotka ovat yhteydessä naapurikäsitteisiin ja viime kädessä koko ihmisen maailmankuvaan. (Laine 1999, 34-35.) Käsitteen konstruoimisprosessin aikana kajotaan usein todellisuudessa esiintyviin kokonaisiin asiayhteyksien muodostamiin monimutkaisiin tietojärjestelmiin. (Aebli 1990, 267-290.) Tällainen tieteelliseen tietoon perustuva tiedollinen konstruointi on tyypillistä kouluopetuksessa, jolloin tarkoituksellinen opettaminen käynnistää käsitteellisen oppimisen. Tieto herättää kysymyksiä, halua tutkia ja perehtyä asioihin tarkemmin. Tiedon varassa muodostamme käsityksiä ja näkökulmia asioihin. (Aaltola 1998, 44; Laine 1999, 35.) Käsitteitä yksilöllisinä konstruktioina voidaankin pitää eräänlaisina vastaaviin yhteisöllisiin käsitteisiin liittyvinä käsityksinä. *Käsite- ja käsitys-termejä ei kuitenkaan voida käyttää synonyymeinä*, sillä käsitykset voivat liittyä myös käsitteitä laajempiin yhteyksiin, ilmiöihin ja periaatteisiin.

Pelkistetysti käsitteenmuodostusprosessia voidaan siis kuvata siten, että yksilö liittää opittavasta käsitteestä havaitsemansa kriittiset ominaisuudet olemassa oleviin, aiemmin oppimiinsa kyseiseen käsitteeseen läheisesti liittyviin käsityksiinsä. Käsitteenmuodostukseen liittyy myös looginen sitovuus siten, että käsitteiden loogiset suhteet pitävät käsitteet koossa ja takaavat niiden psyykkisen säilyvyyden. Vastaavasti käsitteiden pysyvyys tekee päättelyn mahdolliseksi. Päättelyä voitaneen pitää ajattelun olennaisimpana piirteenä. Ihminen soveltaa logiigan lakeja logiigan tutkijoiden mukaan tiedostamattaan päättelyissään, kansanomaisesti sanottuna ihminen 'käyttää järkeään'. Yleensä päättely tapahtuu ihmisellä vaistonvaraisesti ilman, että hän on kunnolla tietoinen siitä, mitä oikein tapahtuu. (Mehtäläinen 1992, 41-45; Voutilainen ym. 1989, 35-38.)

Kaikkeen tietoon liittyy olennaisesti totuus, jolla on päättelyihin liittyen kaksi merkitystä, looginen ja empiirinen. Looginen kausaalinen selittäminen ei kuitenkaan ole riittävää, eikä monissa tapauksissa ole edes kiinnostavaa. Monia elollisen luonnon ilmiöitä ja varsinkaan ihmisen tekoja ei voida selittää pelkästään kausaalisesti. Asialle voidaan antaa finaalinen selitys, jonka mukaan teko selitetään tarkoituksen avulla. Finaalinen selittäminen, ymmärtäminen, edellyttää aina loogisten ja tiettyjen kausaalisten selitysten mahdolli-

suuden, ja se on monimutkainen sielullinen tapahtuma. Finaalisessa selittämisessä oikeampi kysymys kuin "miksi" on "mitä varten" tai "missä tarkoituksessa". (Mehtäläinen 1992, 41-45; Voutilainen ym. 1989, 35-38.)

Ihminen rakentaa siis itselleen tiedon avulla käsitystä todellisuudesta ja jäsentää itseään maailmaan. Tieto ja ajattelu ovat niin ikään sidoksissa toisiinsa. Kuten jo aiemmin esitettiin, ajattelu -päättely- tapahtuu käsittein. Todellisuus voi olla ajattelun kohteena vain mikäli se on käsitteellistetty. Krokfors (1998, 70) tarkastelee tiedon käsitettä arkitiedon ja teoreettisen tiedon ominaisuuksia ja eroja vertailemalla. Hän toteaa, että teoreettista tietoa konstruoidaan usein tieteellisen ajattelun ja tiedonhankinnan keinoin, joilla on omat sääntönsä ja lainalaisuutensa. Arkitieto sen sijaan on yksilöllistä, se rakentuu kokemuksista eivätkä sen sääntöjärjestelmät ole yhtä tarkkoja kuin teoreettisen tiedon.

Jokainen ihminen rakentaa näin ollen itselleen yksilöllistä tietokokonaisuutta, omaa tulkintaansa todellisuudesta. Yksilöiden välisissä tiedonprosessointitavoissa on suuria eroja ja herkkyys ärsykkeille vaihtelee paljon. Käsitys itsestä ja maailmasta voi syntyä vain sen pohjalta, mitä ihminen on itse kokenut, nähnyt, tuntenut, kuullut, maistanut, ajatellut ja oivaltanut. Se myös ohjaa uuden tiedon vastaanottoa, tulkintaa ja käyttöä. Sitä voidaan nimittää myös maailmankuvaksi. Se ei ole staattinen kuva, vaan elävä ja muuttuva prosessi, joka rakentuu sekä tietoisen että tiedostamattoman toiminnan tuloksena. (Hautamäki 1984; Heikkilä & Holma 1990, 41; Ikonen 1995, 71.)

Ihmisen älyllinen toiminta perustuu olennaisesti käsitteenmuodostukseen ja loogisesti sitovaan päättelyyn, mutta kohdistuu enimmäkseen ilmiöiden selittämiseen eli tapahtumien käsittämiseen sekä tekojen ymmärtämiseen. Selittämisessä lähdetään yleensä liikkeelle miksi-kysymyksistä. Lapset alkavat jo varsin varhain esittää kausaalisia miksi-kysymyksiä, kokeillen ajatuksiaan ja esittäen asioista erilaisia tulkintoja. Lapsi testaa ajatustensa paikkansapitävyyttä opetuksen avulla. Tietämysrakenteet määräävät, mitä lapsi pystyy ympäristöstään havaitsemaan. Lapsella ei ole oikeita eikä vääriä selityksiä; vain selityksiä, joiden taustalla on lapsen senhetkinen tietämysrakenne. Tyydyttävän ja siis todella selittävän vastauksen täytyy täyttää tietyt yleiset ehdot. Sama koskee myös tekojen ymmärtämistä. Selittämisen tiedostaminen tuo ajatteluun aktiivisuutta, liikkuvuutta ja varmuutta. Kun ihminen yhdistää uutta tietoa aiemmin oppimaansa, hän käyttää joko induktiivista tai deduktiivista päättelyä. (Aho & Järvinen 1996, 8; Ikonen 1995, 92; Mehtäläinen 1992, 43-45.)

2.1 Käsitysten muodostuminen

Kuten jo aiemmin todettiin, sekä lapset että aikuiset muodostavat arkikokemustensa perusteella käsityksiä ympäröivästä maailmastaan. Tällaista ymmärtämistä eri tutkijat ovat nimenneet eri tavoin, esimerkiksi intuitiiviseksi ymmärtämiseksi tai -teoriaksi, vaihtoehtoiseksi viitekehykseksi, naiiviksi käsityksiksi, esi- tai virhekäsityksiksi. (Hakkarainen ym. 2000, 94; Vosniadou & Brewer 1992.)

Hirsjärvi (1980) kuvaa käsityksiä fenomenologisin termein. Hänen mukaansa ihmisen käsitykset voidaan ymmärtää tajunnassa oleviksi johonkin objektiin tai asiantilaan liitty-

viksi merkityssuhteiksi. Tajunnan katsotaan tässä yhteydessä tulevan olemassa olevaksi niissä elämyksissä, joita ihminen kokee ja niissä merkityksissä, jotka elämyksissä ilmenevät. Tajunnan sisältöä voidaan nimittää koetuksi maailmaksi. *Koettu maailma koostuu kaikesta siitä, miten ihminen ymmärtää todellisuuden. Koetun maailman rakenneosia kutsutaan merkityssuhteiksi eli käsityksiksi.* Käsitykset syntyvät siis elämysten kautta. Uljens (1989, 10, 94) määrittelee fenomenografiassa *käsityksen perustavaa laatua olevaksi suhteeksi yksilön ja häntä ympäröivän maailman välille*. Käsitykset ovat aina yksilön abstrakteja tapoja liittää itsensä ympäröivään maailmaan. Fenomenografia korostaa käsitysten relationaalista luonnetta.

Käsitysten muodostuminen etenee tavallisimmin vähittäin. Kognitiivisen oppimissuuntauksen mukaan uuden oppiminen perustuu ihmisen olemassaolevaan tietoainekseen. Käsitteenmuodostuksessa yksilö tulkitsee ympäristöärsykkeet olemassaolevien älyllisten rakenteittensa mukaisesti, ts. integroi ne jonkinlaiseksi merkityssysteemiksi kognitiiviseen rakenteeseensa sopeuttaen samanaikaisesti älylliset reseptorinsa ympäristöärsykkeisiin. Merkityssysteemit uudelleenorganisoituvat sisäisesti jatkuvasti ja integroituvat muihin systeemeihin. Käsitysten vähittäinen muotoutuminen nähdään tällaisena jatkuvana sisäisenä uudistusprosessina yksilön ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Uuden käsityksen omaksuminen on vaivalloinen prosessi. Lapsen kehityksen kannalta onkin tärkeää, että hän alkaa vähitellen luoda käsitystä muiden ihmisten mentaalisista tiloista, kuten ajatuksista, uskomuksista tai odotuksista.(Hakkarainen ym. 2000, 102, 110.)

Käsitysten katsotaan siis muodostavan sen reflektoimattoman pohjan, jolle ihmisen merkityksenantoprosessi perustuu. (Uljens 1992b, 85) Käsityksiä voidaankin kuvailla myös tulkintaskeemoiksi, koska ne ohjaavat kokonaisuudessaan ihmisen tapaa etsiä merkityksiä ympäröivän maailman ilmiöille. Toisaalta käsitysten esireflektiivisyys tarkoittaa Martonin (1992) mukaan sitä, että kaikki yksilön kokemukset ovat koko ajan hänen tajunnassaan, vaikka hän ei itse niistä olisikaan tietoinen. Täten uuden tiedon ymmärtäminen on riippuvainen siitä yksilön kokemusmaailmasta, jonka avulla hän jäsentää tietoa. (Pramling 1994, 45.)

Tyypillisesti käsitykset muuttuvat kaiken aikaa tilanteista, päämääristä ja kokemuksista riippuen, sillä uudet havainnot, ajatukset ja tunnetilat muuttavat käsityksiä jatkuvasti. Käsitteen ominaisuuksien havaitseminen tulee kaiken aikaa tarkemmaksi ja harkitummaksi. Yksilö hioo ja täydentää käsityksiään kunnes ne täsmentyvät ja vastaavat yhä paremmin yhteisössä vakiintuneita käsitemerkityksiä, ts. käsitykset ovat luonteeltaan hyvin dynaamisia. Käsitysten muotoutumiseen vaikuttaa kunkin ihmisen oma elämäntilanne, se ideaalinen todellisuus, jossa hän elää. Erityisesti sellaiset olosuhteisiin liittyvät komponentit, joihin ihminen joutuu suhteisiin, ovat merkityksellisiä. (Ahonen 1994, 116-117; Hirsjärvi 1980; Laine 1992a, 8).

Uljens (1989, 20) puolestaan toteaa, että yksilö reflektoidessaan omia käsityksiään, tunnistaa ensimmäiseksi ilmiön sisällön ja toiseksi rajaa sen sisällön tarkasteltavaksi. Mitä epäselvempi ilmiön sisältö on, sitä aktiivisemman roolin yksilö ottaa ilmiön tulkinnassa. Näin käsitys muodostaa intentionaalisen suhteen ajattelun rakenteen ja sen ilmiön sisällön välille, jota ajattelu koskee.

Käsityksiä voidaan Laineen (1992a, 9) mukaan myöskin kuvata erilaisina tietoisuuden tasoina. Tietoisuudella ymmärretään tajunnan tilaa, jossa voidaan erottaa erilaisia asteita. Tiedostamisen avulla ihminen tavoittaa todellisuuden lainmukaisuuksia. Tiedostaminen on jatkuvasti kehittyvä prosessi, ja tietoisuus on aina jonkinlaisen prosessin tulos. Tavoitellessaan yhteisönsä käsitemerkityksiä, eräänlaisia todellisuuden lainmukaisuuksia, ihminen muodostaa ajan kuluessa eriasteisesti tiedostuneita käsityksiä. Mitä laajemmin ja syvällisemmin hän tiedostaa jonkin yhteisöllisesti muodostuneen käsitteen, sen relevantit keskeiset ominaisuudet ja alan, sitä jäsentyneempi ja kehittyneempi hänen ko. käsityksensä on. Voidaan puhua *käsitysten jäsentyneisyysasteista.*

Ehkä karkein tapa luokitella käsitysten jäsentyneisyyttä on Murphyn tietoisuuden tasojen mukaisesti jako diffuusiin, differentioituneeseen ja integroituneeseen kokonaisuuteen. Biggsin ja Collisin (1982) muodostamassa kognitiivisen struktuurin luokittelussa erotetaan viisi oppimistasoa. Strukturaalinen dimensio merkitsee tässä käsitykseen sisältyvien relevanttien piirteiden lukumäärää ja niiden suhteuttamista toisiinsa. (Hirsjärvi 1980, 23.)

1. Esistrukturaalisella tasolla näkemys ei perustu todellisuuteen.
2. Yksistrukturaalisella tasolla näkemykseen sisältyy vain yksi relevantti asia muiden jäädessä huomiotta. Johtopäätökset tehdään vain tämän pohjalta.
3. Multistrukturaalisella tasolla näkemykseen sisältyy useita relevantteja, mutta toisistaan irrallisia asioita. Johtopäätökset saattavat muodostua virheelliseksi.
4. Suhteuttavalla tasolla näkemykseen sisältyy oleelliset relevantit asiat. Asioita on suhteutettu toisiinsa johdonmukaisella tavalla. Yleistäminen onnistuu kuitenkin vain tutuissa tilanteissa.
5. Abstraktilla tasolla näkemys on hyvin laaja-alainen. Johtopäätöksissä voidaan nähdä useita mahdollisia vaihtoehtoja. Pystytään yleistämään hypoteettisiin tilanteisiin. (Laine 1992a, 10.)

Hirsjärvi (1980, 24-27) kuvaa Harveyn, Huntin ja Schroederin analyysin pohjalta nelitasoista yksilön käsitteellisen systeemin rakentumista. Harvey, Hunt ja Schroeder tarkastelevat käsityksiä konkreettisuus- abstraktisuus- dimensiolla. Huomiota kiinnitetään myös erityisesti ulkoiseen auktoriteettiin sitoutumiseen, riippuvuuteen tai riippumattomuuteen muiden käsityksistä.

1. Ensimmäisellä tasolla on tyypillistä yksipuolinen riippuvuus ulkoisesta kontrollista. Käsitykset on saatu ulkoapäin ilman, että ne ovat muotoutuneet oman kokemuksen kautta todellisissa tilanteissa. Yksilö pyrkii sovittamaan oman toimintansa yhteen valmiiksi tarjotun absoluuttisen kriteerin kanssa. Hän on tällöin jäykästi sidottu auktoriteettiin. Hänen ajattelunsa on hyvin konkreettista, absoluuttista ja rajoittunutta ja hänen käsityksensä jäykkiä.
2. Toisella tasolla ulkoisen kontrollin merkitys vähenee. Yksilössä alkaa olla ulkoisiin pakotteisiin nähden jo "ituna olevaa" sisäistä kontrollia. Yksilö pyrkii koettelemaan ulkoisten absoluuttisten ratkaisujen ja sääntöjen rajoja, jolloin hän voi vapautua täydellisesti luottamuksesta ulkoapäin "annettuihin" käsityksiin. Käsitykset eivät ole kielellisesti kovin artikuloituja.
3. Kolmannella tasolla yksilö suhtautuu ympäristöön aiempaa objektiivisemmin. Muiden näkökantojen ymmärtäminen, pikemminkin kuin niihin alistuminen tai niiden vastustami-

nen, mahdollistaa vastavuoroiset suhteet. Yksilö huomaa vaihtoehtoisia näkemyksiä itsestä, tapahtumista ja muista sekä tajuaa kausaalisia yhteyksiä.
4. Neljännellä tasolla vastavuoroisuus ja yksilön autonomisuus ovat integroituneet siten, etteivät ne ole keskenään ristiriidassa. Voidaan puhua positiivisesta riippumattomuudesta. Subjekti - objekti -kytkeymien luonne on nyt abstrakti ja riippumaton. Tyypillistä on lisääntynyt kyky kohdata ongelmia ja kasvanut toleranssi. Yksilön käsitteellinen systeemi on aiempaa avonaisempi.

Entwistle ja Entwistle (1991) havaitsivat yliopisto-opiskelijoiden käsitteellisen ymmärtämisen kehityksessä viisi eritasoista muotoa. Heidän tutkimuksessaan opiskelijoilta kysyttiin, miten nämä valmistautuivat tutkintoon ja yrittivät saavuttaa käsitteellisen ymmärtämisen. Opiskelijoiden vastauksissa esiintyi variaatiota valmistautumistavan sekä saavutetun ymmärtämisen laajuuden, syvyyden ja erityisesti struktuurin suhteen. Struktuurin muodostuminen voidaan tässä ymmärtää dimensionaalisena rakenteen jäsentymisenä. Samoin kuin Harveyn ym. analyysissä tässäkin tulee esiin käsitysten muodostumisen itsenäisyys vs. auktoriteetista riippuvuus.

1. Alimmalla tasolla opiskelija toisti jäsentymättömässä muodossa auktoriteetin (luennon tai kirjan) esittämän sisällön.
2. Toisella tasolla opiskelija toisti auktoriteetin esittämän sisällön ja loogisen struktuurin sellaisenaan.
3. Kolmannella tasolla opiskelija pyrki käsitteelliseen ymmärtämiseen muodostamalla yksittäisiin teemoihin oman struktuurinsa pääasiassa auktoriteetin mallin mukaan.
4. Neljännellä tasolla opiskelija luki strategisesti tutkintovaatimusten edellyttämällä tavalla ja sovelsi struktuurin vaatimusten mukaan.
5. Viidennellä tasolla opiskelija pyrki ymmärtämiseen muodostamalla laajan lukemisensa perusteella yksilöllisen käsityksen aiheesta.

Myös Hirsjärvi (1980, 24-28) katsoo, että tietoisuuden ja käsitysten tasoja voidaan kuvata muutamien keskeisten dimensioiden avulla. Hirsjärvi erottelee käsitysten variaatioissa konkreettisuus - abstraktisuus -dimensiolla kaksi tarkastelukulmaa: kognitiivinen, rakenteellinen perspektiivi ja dynaaminen, funktionaalinen perspektiivi. Käsitysten abstrakti rakenne viittaa mm. suurempaan differentaatioon, suurempaan tulkinnan joustavuuteen ja suurempaan käsitteellisten dimensioiden lukumäärään. Käsitysten toiminnallinen abstraktisuus viittaa mm. suurempaan stressin sietoon, suurempaan luovuuteen ja suurempaan kausaalisuuden käsitteen sisäistämiseen. Hirsjärven mukaan yksilön käsityksiä voidaan tarkastella dimensioilla

hämäryys	-	selkeys
lokeroituminen	-	kytkeytyminen
perifeerisyys	-	keskeisyys
sulkeutuneisuus	-	avoimuus

Dimensioiden vasen puoli merkitsee mm. seuraavanlaisia piirteitä:
- ei mitään käsityksiä tai vain vähän käsityksiä
- käsitykset kategorisia, absoluuttisia, stereotyyppisiä
- käsitteet ärsykkeeseen sidottuja
- käsitykset irrallisia, jolloin ei keskinäisiä yhteyksiä

Dimensioiden oikea puoli merkitsee mm. seuraavanlaisia piirteitä:
- runsaasti käsityksiä
- käsitykset relatiivisia
- käsitykset abstraktisia, differentoituneita, integroituneita
- käsityksissä ilmenee olennaisen erottaminen kokonaisuudesta

Käsitykset ilmaistaan toiselle kielen välityksellä ja Ahonen (1994, 121-122; 124) toteaakin, että käsitykset ovat luonteeltaan intersubjektiivisia siinä mielessä, että ihminen ilmaisee käsityksiään ilmiöstä kielen avulla. Kielen ja ajattelun välillä on vahva suhde. Kielellisessä muodossa ilmaistu ajatus on kuitenkin aina subjektiivinen eikä se välttämättä vastaa kielellisen muodon merkitystä yleisten kielellisten sääntöjen mukaan. Ahonen jatkaa edelleen, että kielellisten ilmaisujen tulkitseminen käsityksiksi on tutkijan tehtävä. Myös tulkinnassa korostuu ilmauksen intersubjektiivinen luonne, sillä ilmauksen merkitys riippuu sekä tekijästä että tulkitsijasta. Tutkimuksessa ilmaisun tekijöinä toimivat tutkittavat ja tulkitsijana tutkija. Lapsen kielelliseen ilmaisuun on käsittääkseni kiinnitettävä erityistä huomiota. Tutkija muodostaa ilmaisun merkityksen oman kontekstinsa mukaan, minkä vuoksi fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista.

Scheinin toteaa omassa tutkimuksessaan (1990, 25), että itsestä ja ympäristöstä muodostuvien käsitysten merkitys on siinä, että toiminta ei enää ohjaudu vain ilmiömaailmassa sinällään, vaan siihen vaikuttavat myös todellisuudesta, sen ilmiöistä ja näiden suhteista hahmotetut käsitykset.

On ajateltavissa, että ajattelun peruselementit olisivat hermokudoksen kytkentäverkostoon talletettuja viestiyhdistelmiä. Kielikuvien ja mielikuvien yhteys eli kielellisten käsitteiden ja representaatioiden välillä on kuitenkin inhimillisessä kulttuurissa vuorovaikutteinen prosessi. Käsitteet ja sanat opitaan kontekstissaan niihin liittyvine assosiaatioineen. Tästä johtuen on syytä olettaa, että kielen ominaisuudet ohjaavat osaltaan ajatteluamme. Näitä kieleen liittyviä rajoituksia ovat mm. yhteydet, joissa tiettyä käsitettä on totuttu käyttämään tai tuntemiemme kielten rakenteellinen logiikka. Kieli, mikä (käsite) pitää sisällään sukupolvien tai laajemmin ihmiskunnan kokemuksen, sisältyy lapsen kehityksen prosessiin ensi kuukausista lähtien. Nimeämällä kohteita ja siten määrittämällä niiden yhteyksiä ja relaatioita aikuinen luo uusia heijastumia todellisuudesta lapsessa. Nämä ovat verrattomasti syvempiä ja kompleksisempia kuin ne, jotka todennäköisesti olisivat voineet syntyä yksilöllisen kokemuksen kautta. Tämä koko tiedonvälityksen ja käsitteenmuodostuksen prosessi, joka on peruskeino, jolla aikuinen vaikuttaa lapseen, muodostaa keskeisen osan lapsen henkisessä kehityksessä.(Scheinin 1990, 26 -31.)

Piaget (1988, 8-15) tutki ensimmäisenä käsitteen kehittymistä menetelmällä, joka on yhä edelleen hyväksytty.(Tähtinen 1999, 79-80; Vosniadou & Schnotz 1997, 105.) Piaget'n mukaan lasten ajattelu poikkeaa aikuisen formaalisesta ajattelusta. Hänen mukaansa kehitys on jatkuvaa vuorovaikutusta lapsen oman toiminnan ja häntä ympäröivän todellisuuden välillä. Yksilö rakentaa kognitiivisia representaatioita, jotka ovat hänen kehityksensä tasosta riippuvaisia, kahden funktionaalisen prosessin kautta: assimilaation ja akkomodaation. Funktionaaliset prosessit säätelevät kognitiivisia toimintoja, eli subjektin ja objektin vuorovaikutusta ihmisissä. Assimilaatiossa eli sulauttamisessa uusi kohde tai tilanne liitetään yksilön jo omaksumiin tietoihin, ja akkomodaatiossa eli mukauttami-

sessa on tavoitteena muuttaa jo omittu käyttäytyminen niin, että uusi kohde tai tilanne voidaan hallita. Mukauttamisen aktiivinen prosessi ilmenee tutkimisena, kyselemisenä, yrittämisenä ja erehtymisenä, kokeiluina ja mietiskelynä. (Beard 1971, 20-21.)

2.2 Käsitteet ja käsitykset tutkimuskohteena 1990-luvulla

Ennen lasten käsitystutkimuksiin perehtymistä, tarkastellaan seuraavassa muutamia 1990 -luvulla tehtyjä suomalaisia, aikuisten tutkimushenkilöiden käsityksiä kartoittavia tutkimuksia. Käsiteltävien tutkimusten yhteisenä tekijänä on niiden tavoite eli opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Käsityksiä tutkitaan fenomenografisen tutkimussuuntauksen avulla. Fenomenografisen tutkimusmetodin kehittelijän Martonin (1988a, 183) mukaan fenomenografian juuret ovat kasvatuksellisessa 'tiedon intressissä'. Marton on luokitellut fenomenografiset kasvatustieteelliset tutkimukset kolmeen alueeseen: oppimisen yleisten piirteiden sisältösuuntautunut tutkimus, eri sisältöalueilla tehdyt oppimistutkimukset ja puhdas fenomenografisesta intressistä lähtevä ihmisten arkipäivän käsityksiä koskeva tutkimus. Säljön ja Martonin tutkimukset oppimiskäsityksistä ovat olleet merkittäviä fenomenografisen tutkimussuuntauksen kehittymisen kannalta. Säljön mittava oppimisen tutkimuksen projekti "Learning in the learner's perspective" (ks. Säljö 1979a, b ja c) on yksi tärkeimmistä fenomenografisista oppimiskäsitysten kuvauksista.

Kaarina Laine, joka on selvittänyt käsitetutkimusprojekteillaan (1984 ja 1990) esi- ja alkuopetusikäisten lasten ympäristöön liittyvien käsitteiden hallintaa, toteutti mielenkiintoisen käsitystutkimushankkeen Turussa 1990 -luvun alkupuoliskolla Turun opettajankoulutuslaitoksessa. Vuonna 1987 aloitettiin tutkimusprojekti, jonka tarkoituksena oli pyrkiä kuvaamaan eri opettajankoulutuslinjojen opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksiä. Tutkimusaineiston keruu tapahtui 1987-1991 lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien opiskelijoiden keskuudessa. Tavoitteena oli saada tietoa opettajankoulutuksen pedagogista kehittämistä varten.

Tutkimushankkeen tutkimusten ensimmäinen raportti (Laine 1992a) käsittelee ensimmäistä tutkimuskokonaisuutta varten rakennettua empiriaan perustuvaa opiskelijoiden käsitysten fenomenografista kuvaamistapaa. Aineistoa analysoitaessa voitiin kustakin käsitteestä erottaa useita teema-alueita, jotka puolestaan koostuivat pienemmistä merkityselementeistä. Opiskelijoiden erilaisia käsitystapoja kullakin teema-alueella voitiin kuvata merkityselementtien kehittyneisyyden pohjalta hierarkkisina kuvausluokkina. Käsitysten jäsentyneisyyttä analysoitaessa tutkimustulokseksi saatiin kuusiportainen tasoluokitus. Ensimmäisen tutkimuksen aineiston pohjalta luotujen kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksiä luonnehtivien kuvaamistapojen todettiin olevan käyttökelpoisia tutkimushankkeen jatkokäsittelyihin.

Tutkimushankkeen toinen tutkimusraportti (Laine 1992b) kuvailee ja vertailee lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajakoulutuksen opiskelijoiden käsityksiä koulutuksen alkaessa. Tutkimushankkeen hyödyntämisen ja pedagogisen kehittävyyden takia kutakin opiskelijaryhmää tarkasteltiin erikseen jokaisessa tutkimushankkeen osassa, koska ennakkooletuksena oli se, että eri opettajankoulutuslinjoille tulevat opiskelijat olivat mahdollisesti tutkittuihin ilmiöihin suhtautumiseltaan erilaisia. Tutkimuksen tulosten mukaan

kaikkien koulutuksensa aloittavien opiskelijaryhmien käsitykset kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta olivat vielä melko pinnallisen arkiajattelun tasolla. Verrattuna kasvatustieteen piirissä vakiintuneisiin käsitemerkityksiin opiskelijat ymmärsivät parhaiten kasvatuskäsitteen. Heikoimmin ymmärrettiin oppimista.

Kolmas tutkimusraportti (Laine 1993) selvittää pitkittäistutkimuksen avulla lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten muuttumista koulutuksen kuluessa. Lisäksi tarkastellaan, miten opiskelijat itse reflektoivat käsitystensä muuttumista opiskelunsa päättyessä. Käsityksiä selvitettiin projektin ensimmäisessä osassa rakennetulla fenomenografisen tutkimusmetodin avulla luodulla empiriaan perustuvalla kuvaamistavalla. Tutkimuksen tuloksista ilmenee mm. että molempien opiskelijaryhmien käsitykset kehittyivät koulutuksen kuluessa selvästi. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitteellinen kehitys oli koulutuksen alkuvuosina voimakkaampaa kuin opiskelun loppuvuosina. Kehityksestä huolimatta molemmissa koulutusohjelmissa monien opiskelijoiden käsitysten voidaan katsoa jääneen vielä koulutuksen loppuvaiheessakin melko selkiintymättömiksi. Voitaneen todeta, että tutkimusprojektin kolmen käsitystutkimuksen kautta saatua tietoa on pidettävä merkittävänä opettajuuden kehittämisen ja kehittymisen kannalta tarkasteltuna.

Uutena käsitystutkimuksena on mainittava myöskin Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa, lastentarhanopettajien koulutuksessa vuonna 1997 käynnistynyt pitkittäistutkimus, jonka tavoitteena oli tuoda esiin opettajaopiskelijoiden kasvatuskäsityksiä ja niissä tapahtuvia muutoksia. A. Niikon (1999) tekemän tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään opettajankoulutuksensa alussa olevien lastentarhanopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsityksiä ja heidän kokemuksia vanhempiensa toteuttamasta kasvatuksesta. Tuloksista löytyi yhteisiä piirteitä opiskelijoiden kasvatuskäsityksissä, kokemuksissa vanhempiensa toteuttamassa kasvatuksessa ja yleisissä kasvatuskäsityksissä. Kasvatuskäsityksistä löytyi kuusi teema-aluetta. Tutkija toteaa, että tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää suuntaa antavana ja ohjeellisena opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia ja opetusta kehitettäessä.

2.3 Lasten käsitysten tutkiminen 1990 -luvulla

Lapsuuden kysymykset ovat olleet tutkimuksen kentällä melko tavalla aikuisnäkökulmasta tutkittuja ja tarkasteltuja miltei näihin päiviin saakka. Pulkkinen (1996, 60 - 61) toteaa omassa puheenvuorossaan, että lapset eivät ole tutkimuksissa yleensä päässeet osanottajan asemaan siten, että lapsen näkökulmaa olisi aidosti tutkittu ja kuultu. Lapsen subjektiivinen maailma ja siinä olevat ihmissuhteet ja muut vaikutteet ansaitsisivat Pulkkisen mukaan tulla perusteellisen selvityksen kohteeksi, jotta voisimme ymmärtää niitä täydentäviä ja korjaavia mekanismeja, joita lapsen elämässä on ulkonaisista vaikeuksista huolimatta.

Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti lapsiin kohdistuvia käsitystutkimuksia etupäässä 1990-luvulla. Pramlingin suorittama tutkimus (ks. Pramling 1983) lasten käsityksistä oppimisesta, on mainittava yhtenä merkittävänä alulle panevana tekijänä lasten käsitystutkimuksen alueella. Useimmiten esikoulu- ja alkuopetusikäisen lapsen käsitysten

muuttumista on tutkittu avaruuteen liittyvien ilmiöiden avulla sekä Suomessa että muualla maailmassa. Tähtisen mukaan (1999, 79) avaruuteen liittyvien käsitysten ja käsitteiden tutkiminen antaa varsin oivan aineksen seurata lasten käsitysten muuttumisprosessin yleisluonnetta, joskaan tuloksia ei voida suoraan soveltaa muille alueille. Käsitteiden ja käsitysten muutoksen tutkimustraditiolla on ylipäätään ollut läheinen sidos oppimisen ja pedagogiikan kysymyksiin (vrt. Piaget 1988, Vygotsky 1982). Käsitteellisen muutoksen empiirinen tutkimus onkin keskittynyt pitkälti kasvatustieteellisen ja kognitiivisen psykologian alueille.

Ennen 1990-luvun tutkimuksiin siirtymistä kannattaa kuitenkin mainita varsin mielenkiintoinen ja merkittävä lasten käsitystutkimus 1980 -luvulta. Tutkimus on Gilbyn ja Pedersonin tekemä tutkimus lasten käsityksistä perheestä, josta myöskin Piaget on tehnyt omia tutkimuksiaan. Gilbyn ja Pedersonin tutkimusaineistoon kuului 60 lasta, jotka oli ryhmitelty kolmeen tasoon iän perusteella: lastentarhaikäiset (ikäryhmä 5 vuotta 11 kuukautta), taso 2 (ikäryhmä 8 vuotta) ja taso 3 (ikäryhmä 9 vuotta 11 kuukautta). Gilbyn ja Pedersenin (1986, 182-202) tutkimusten tulokset noudattivat hyvin samankaltaista linjaa aiempien tutkijoiden tutkimustulosten kanssa. Nuorimpien lasten käsitykset poikkeavat vanhempien lasten ja aikuisten käsityksistä hyvinkin paljon. Mitä nuorempi lapsi on, niin sitä materiaalisimmin termein hän ymmärtää sukulaissuhteen, perheen roolit ja perheen toiminnan ja rakenteen. Vanhempien lasten tapana on määritellä perhe enemmänkin geneettisten suhteiden sekä laillisuusperiaatteen kautta. Nuoret lapset määrittelevät myöskin ystävyyden pääasiassa fyysisin termein, esimerkiksi "ystävä on sellainen, joka leikkii kanssani".

Ateenan yliopiston professorin Stella Vosniadoun lapsen fysikaalisen maailmankuvan muotoutumiseen liittyvät tutkimukset ja hänen "kehysteoriaan" (framework theory) nojautuvat tulkintansa ovat herättäneet laajaa huomiota viime vuosina. Hänen tutkimuksensa ovat liittyneet erityisesti eri kulttuurien ja maiden lasten maapalloon ja päivä-yö -sykliin liittyvien käsitysten kehitysten tutkimiseen. (Vosniadou 1991; 1992; 1994; Vosniadou & Brewer 1987, 1990, 1992.) Vosniadoun mukaan lapset jo varhain muodostavat itselleen omien arkipäivän kokemustensa ja havaintojensa perusteella fyysisestä ympäristöstä perusolettamuksia, joiden varaan heidän spesifit teoriansa ja mentaalimallinsa rakentuvat. Samaten Vosniadou on havainnut, että kulttuurista riippumatta samat ajatusmallit ovat yleisiä eri maiden lapsilla.(Vosniadou 1991; 1994, 46-48.)

Vosniadou (1992) kutsuu fysikaalista maailmaa koskevaan tiedonhankintaan vaikuttavia tekijöitä ennakko-oletuksiksi. Ennakko-oletusten lisäksi Vosniadou puhuu toisen asteen rajoituksista, jotka muodostuvat tietynlaisista uskomuksista ja ajatusmalleista. Erilaiset aikaisemmin hankittuun tietoon nojautuvat uskomukset ja ajattelumallit voivat rajoittaa olennaisesti uuden tiedon omaksumista. Vosniadou osoitti, että lasten maailmankäsitykset voivat perustua kolmeen erilaiseen ajatusmalliin. Ensinnäkin intuitiivinen malli muodostetaan arkikokemuksen välityksellä. Synteettinen malli puolestaan pohjautuu intuitiivisten ja tieteellisten käsitysten yhdistelmään. Kolmantena tulee tieteellinen malli, joka puolestaan perustuu tieteellisiin käsityksiin.

Koska jo aiemmin on käynyt ilmi se tosiasia, että lapset tulkitsevat useinkin asioita oman arkikäsitystensä valossa, lienee tarpeen tutkistella käsitystutkimusten intuitiivisten teorioiden yhtenäisyyttä. Lasten intuitiivisia käsityksiä voidaan tarkastella tekemällä ero ke-

hysteorioiden ja erityisten teorioiden välillä. Kehysteoriat ovat eräänlaisia maailman hahmottamisen kehyksiä, jotka säätelevät yksilön tapaa tulkita ja selittää jonkin tietyn tiedonalueen ilmiöitä. Tieteellisen tiedon muodostuksessa kehysteorioita voidaan yksinkertaistaen kutsua esimerkiksi paradigmoiksi. Erityiset teoriat puolestaan kuvaavat jonkin tietyn kehysteorian alueen käsitteiden sisäistä järjestymistä. Tutkimuksissa on todettu, että ihmisillä on jo hyvin varhain kehysteorioita erityisesti fysiikan, biologian ja psykologian ilmiöistä. Kehysteorialle ovat tyypillisiä tietyt rajoitukset ja tiedolliset taustaolettamukset, jotka ohjaavat tiedon rakentumista.(Hakkarainen ym. 2000, 101-102.)

Intuitiivisista teorioista on useiden käsitteellisen muutoksen tutkijoiden mukaan eri väittämiä. Useat ovat sitä mieltä, että ihmiset luovat kokemustensa perusteella suhteellisen hyvin muodostettuja tai kehitettyjä teorioita ympäröivästä maailmasta.

DiSessan (1988) mukaan intuitiiviset teoriat eivät ole yhtenäisiä ja hyvin perusteltuja, vaan koostuvat irrallisista havainnoista ja tiedon palasista. Nämä tiedon palaset perustuvat yksinkertaisiin havaintokokemusten yleistyksiin, joiden ei oleteta edellyttävän mitään selitystä. Nuorten ajattelumallit ovat pirstaleisia eivätkä muistuta lainkaan teorioita. Di Sessan käsityksestä seuraa olettamus, jonka mukaan lapset kiinnittäisivät huomionsa ainoastaan ilmiöiden havaittaviin pinnallisiin piirteisiin, mutta eivät taustalla oleviin syyseuraussuhteisiin tai teoreettisiin yhteyksiin. DiSessan mukaan "teoriateoriat" yrittävät paljastaa intuitiiviset teoriat ja asettaa ne vastakkain sellaisten argumenttien ja todistusaineiston kanssa, jotka osoittavat ne vääriksi. Ongelma on diSessan mukaan se, että intuitiiviset teoriat eivät ole niin organisoituja tai yhtenäisiä, että ne voitaisiin osoittaa vääriksi vastakkaisen todistusaineiston välityksellä. Syvempi tieteellinen ymmärrys voi perustua vain ihmisen tietorakenteiden olennaisesti syvempään järjestelmällisyyteen.

Vosniadoun (1991) tutkimusten mukaan lasten tieto ei ole niin pirstoutunutta kuin di Sessa olettaa. Vosniadou toteaa, että se mikä vaikuttaa olevan ristiriitaista ja epäjohdonmukaista asiantuntijan näkökulmasta, ei välttämättä ole sitä lasten itsensä näkökulmasta Samaten Keil ja Chi ovat tutkimuksissaan päätyneet tulokseen, jonka mukaan lasten käsityksiin sisältyy niiden näennäisestä pirstoutuneisuudesta huolimatta syvempiä teoriaa muistuttavia olettamuksia ilmiöiden välisistä yhteyksistä.(Chi 1992; Karmiloff-Smith 1988; Keil 1994.)

Keil (1989) toteaa tekemässään tutkimuksessa, että lasten käsitteenmuodostuksessa selittävällä tiedolla on merkitystä jo hyvin nuorille lapsille. Keil tutki 5-, 7- ja 9-vuotiaiden lasten käsitteellistä kehitystä hyvin yksityiskohtaisesti analysoimalla kuinka lapset oppivat ymmärtämään erilaisten luonnonlajien ja kulttuuriesineiden luokituksia. Keil selvitti tutkimuksessaan, kuinka lapset ymmärtävät jonkin kohteen tyypillisten määrittelevien ominaisuuksien väliset suhteet. Tyypillisillä ominaisuuksilla Keil tarkoittaa sellaisia stereotyyppisiä ominaisuuksia, joita usein esiintyy kohteen ja sen kuvausten yhteydessä, kuitenkaan nämä ominaisuudet eivät ole välttämättömiä, jotta kohde kuuluisi käsitteen alaan. Määrittelevät ominaisuudet tarkoittavat sellaisia ominaisuuksia, joiden on välttämättä esiinnyttävä, jotta kohde kuuluisi käsitteen alaan.

Keilin (1989) tutkimuksen mukaan tietyssä lapsen käsitteellisen kehityksen vaiheessa (7- ja 9 -vuotiaina) tapahtuu siirtymä tyypillisten ominaisuuksien korostamisesta määrittelevien ominaisuuksien korostamiseen (vrt. Gilbyn ja Pedersonin tutkimus). Keil toteaa

johtopäätöksenään, että lapset hahmottavat maailmaa määrittelevien ominaisuuksien varassa. Lasten käsitteenmuodostuksen perustana on yhdenmukaisten teoriaa muistuttavien käsiterakenteiden ja ajatusmallien muodostaminen, eikä ilmiöiden ja esineiden havaittavien ulkoisten piirteiden rekisteröinti ja luokittelu.

Eve Kikas suoritti käsitetutkimuksia tavallisissa eestiläisissä kouluissa vuosina 1993-1995. Hänen tutkimustensa näkökulma on sosiokulttuurinen; tutkimuksissa perehdyttiin yksityiskohtaisesti kouluun ja sen ohjaamiskeinoihin, mm. kieleen. Kaikki tutkimukset sivusivat käsitteiden kehittymistä ja niihin liittyviä ongelmia. Kikasin käsitetutkimuksen lähtökohtana on ollut aikaisempien käsitteellisen kehittymisen ja kehityspsykologian tutkimusten esiintuoma näkökulma. Sen mukaan lapset integroivat luonnollisten ilmiöiden tiedon, jota voidaan muuttaa vain vähän opettamisella, ja lisäksi perinteiset opetusmenetelmät ovat osittain syynä siihen, että muutoksia käsitteissä ei tapahdu.(Kikas 1997, 14.)

Kikasin (1997, 41-52) ensimmäisen tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia lasten tieteellisten ja arkikäsitysten määritelmien välisiä eroja. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana oli Vygotskyn teoria käsitteen kehittymisestä. Vygotskyn mukaan spontaanit ja tieteelliset käsitteet ovat luonteeltaan erilaiset, joskin ne liittyvät saumattomasti toisiinsa saman käsitemuodostusprosessin kautta. Tutkimuksessa tavallisista matematiikan ja luonnontieteen oppikirjoista poimittiin määriteltäviä käsitteitä. Osa käsitteistä oli arkikäsitteitä, joita ei oltu opiskeltu koulussa, ja osa käsitteistä oli tieteellisiä käsitteitä, joita oli opiskeltu koulussa. Lisäksi muutamat käsitteet kuuluivat molempiin ryhmiin eli ne olivat tuttuja jokapäiväisestä elämästä ja kouluoppimisesta. Tarttolaisen lastentarhan 26 lasta, jotka olivat iältään 5-6 -vuotiaita, joutuivat antamaan sanan jollekin abstraktille määritelmälle. Kokeensuorittaja kertoi lapsille kyseessä olevan arvaustehtävän. Määritelmät luettiin jokaiselle lapselle erikseen yksilöllisessä haastattelutilanteessa. Jokaisen määritelmän jälkeen lapselta kysyttiin, mikä sana mahtaa olla.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että käsitteet jakautuivat hyvin tunnettuihin, keskimäärin tunnettuihin, vähän tunnettuihin ja tuntemattomiin käsitteisiin. Kouluun tullessaan lapset määrittävät joitakin käsitteitä passiivisesti, osa käsitteistä opitaan vasta koulussa. Kikasin mukaan Vygotskyn teoreettinen näkemys tarvitsee spesifiointia tämän hetken yhteiskunnassa. Lapset joutuvat määritelmien kanssa tekemisiin jo ennen koulua ja tieteellisiksi käsitteiksi eivät enää riitä koulussa opetettavat käsitteet, kuten Vygotsky on asian ilmaissut. (Vygotsky 1982, 192-193.) Tunnetut arkikäsitykset ovat perustana tieteelliselle ajattelulle, joka muodostuu koulussa. Käsitteellisten rakenteiden rikastaminen on käsitteellisen muutoksen ja tietämyksen muodostamisen lähtökohta. Kikasin mukaan esikoulutiedolla on suuri merkitys lapsen myöhemmälle koulukehitykselle.

Muissa Kikasin (1997, 16-17) tutkimuksissa paneuduttiin käsitteiden kehittymisen ja muutoksen ongelmiin astronomian alueella. Tutkimuksissa seurattiin mm. oppilaiden käsitteiden oppimista silloin kun käsitteitä opetettiin oppikirjojen määritelmiä tarkasti noudattaen. Silloin kun oppilaat jäävät passiivisiksi tiedon vastaanottajiksi, heidän tietämyksensä käsitteistä ei voi lisääntyä. Käsitteet olisi myöskin opetettava siten, että huomioidaan oppilaan aikaisempi tieto, arkitieto. Kikasin tutkimustulokset ovat yhtenevät Laineen (1984, 1990) tutkimusten tulosten kanssa eli käsitteen oppimisen kannalta on tärkeää ymmärtäminen eikä vain muistaminen.

Kikasin tutkimushankkeen yhdessä osiossa 10-11 -vuotiaita oppilaita (5 lk) pyydettiin määrittelemään jokin luonnontieteellinen käsite kaksi kuukautta sen jälkeen kun käsite oli opetettu. Tällöin oppilaat pystyivät määrittelemään käsitteen oppikirjan tai oppitunnin määritelmän mukaisesti. Neljän vuoden kuluttua oppilaiden käsitteen määritteleminen oli muuttunut ei-tieteelliseksi ja arkiselityksiksi. (Kikas 1997, 1-11.) Kikasin mukaan oppilaat pystyivät aluksi helposti muistamaan oppikirjojen tai opettajan opettajajohtoisella opettamisella esiintuomat määritelmät. Puutteellinen käsitteen selittäminen yhdeksännellä luokalla on osoituksena siitä, että käsitettä ei ole alunperinkään ymmärretty täydellisesti. Lopputuloksena todetaan, että käsitteiden oppiminen ja ymmärtäminen on mahdollisesti parhainta silloin, kun integroidaan arkitieto ja koulutieto opetuksessa. (Kikas 1997, 17.) Kikasin tutkimusten tuloksia voidaan myöskin verrata samansuuntaisiin Vosniadoun tutkimuksiin.

Ruotsalainen LMN-projekti on tutkinut samaten lasten tieteen käsitysten opettamista ja oppimista 1. - 6. luokilla olevien oppilaiden keskuudessa. Lapsia ohjattiin kokemustensa järjestämiseen luonnontieteen peruskäsitteiden ja järjestelmien avulla. Projektin seuraamuksena luotiin luonnontieteen opetussuunnitelma, jonka avulla on saatu myönteisiä oppimistuloksia. Vastaavaa on myöskin kokeiltu Suomessa Helsingissä Katajanokan ja Pukinmäen ala-asteilla. (Karlsson & Riihelä 1991, 60.)

Lapsen käsitteiden muodostamista on Suomessa tutkinut myöskin Monika Riihelä (1991). Hän tutki aikakäsitteen opettamista pienille koululaisille ja valmiin materiaalin puuttuessa kehitteli aikakorttisarjan. Aikakorttisarja on Monika Riihelän useiden versioiden kautta kehittelemä lapsen ajattelun monien näkökulmien tutkimisen mahdollistava työväline. Sitä voivat käyttää monet eri aloilla toimivat asiantuntijat; opettajat, lastentarhanopettajat, erityisopettajat, psykologit jne. Sarjan tarkoituksena on auttaa uudella tavalla kasvattamaan ja opettamaan. Aikakorttisarjan kehittelytyössä on havaittu lapsen liikkuvan samanaikaisesti monella eri käsitetasolla. Sarjan pyrkimyksenä on ollut löytää lapselle itselleen tärkeitä näkökulmia käsitteiden oppimisessa. Aikakortit on puoliavoin haastattelumenetelmä. Haastatteluun kuuluu lapsen kertoma tarina, aikuisen kysymykset ja lapsen kuvaukset ja selitykset. Lapsitutkimuksen vaatimukset tullevat näinollen täytetyiksi lapsinäkökulman suhteen hyvin.

Riihelä (1991, 29) toteaa, että lasten käsitteiden tutkiminen ei ole helppoa, esimerkiksi lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen ongelmallisuuden takia. Lapsi saattoi ensinnäkin pinnistellä arvatakseen aikuisen tarkoitusperiä, tehdäkseen asiat oikein, vastatakseen niin kuin oletti aikuisen haluavan. Monet lapset suhtautuivat kyselyyn epäillen ja he vastasivat sen perusteella, miten mielsivät kysymyksen ja kyselytilanteen. Toinen mielenkiintoinen tutkimuksesta ilmenevä huomio koski sitä tapaa, millä lapset käyttävät käsitteitä. Käsitteet saattavat olla ulkoa opittuja ja lapsen ymmärrys/sisäistäminen puuttuu täysin jostakin ilmiöstä (vrt. Kikasin tutkimukset). Riihelä painottaa, että yleensä haastattelussa on tärkeintä tilanteen mielekkyys. Lapselle on kerrottava , miten tärkeätä on kuulla hänen mielipiteensä, ts. lapsi kertoo mitä *hän itse ajattelee.* Haastattelijan on todella osoitettava vilpitöntä kiinnostusta lapsen omiin ajatuksiin, hänen henkilökohtaiseen maailmaansa. (Riihelä 1991, 30)

Lasten käsityksiä pakolaisista on tutkinut Kirsi Parikka (1993) fenomenografisen lähestymistavan avulla 1990. Tutkimuksessa oli mukana 30 lasta, joiden iät olivat 6, 8, 11

vuotta. Tutkimuksessa haluttiin lasten ikien kattavan Piagetin eri kehitysvaiheita, koska aikaisemmat tutkimukset osoittavat näiden ikävaiheiden olevan kriittisiä ajankohtia henkilöhavaitsemisen suhteen. Tutkimuksessa haluttiin selvittää siis eri ikäisten lasten käsityksiä pakolaisista, mutta samalla haluttiin myös selvittää onko sukupuolella merkitystä käsitykseen. Tutkimusmenetelmänä käytettiin haastattelua. Tutkimus lasten pakolaiskäsityksistä 'onnistui', ts. lasten käsitykset olivat hyvin selväpiirteisiä kullakin ikätasolla, esim. esikoululaisten vastaukset olivat hyvin yleisiä (kivaa, pahaa), kuten tälle ikävaiheelle on tyypillistä. Samaten lasten sukupuolenmukainen käsitys pystyttiin luokittelemaan. Nuorimpien lasten käsitykset olivat vapautuneita, mutta myös epävarmimpia. (Parikka 1993, 65-79.) Tutkija toteaakin, että lasten haastattelujen tulkinnassa ja analyysissä ollaan riippuvaisia siitä, mikä on teoreettinen lähtökohta ja mikä päämäärä, kun katsellaan lasten oppimista tai kehittymistä.

Heikki Jauhiainen (1993) on tutkinut tietokoneen käyttömahdollisuutta esikoululasten ajattelun kehittämisessä. Hän vertaili konkreettisten esineiden, kynä-paperitehtävien ja tietokoneen käytön menetelmiä vertailemalla. Tietokonetta ja tietokoneohjelmia voidaan käyttää käsitetutkimuksessa piirrosohjelmien avulla. Ohjelman kuvien manipuloitavuus on tärkeätä lapselle käsitteiden oppimisen kannalta. Piirto-ohjelmia käytettäessä voidaan lähteä liikkeelle valmiista kuvista, joiden manipulointi tuo käsitteen esille. Tutkimuksen tulokset ovat varsin mielenkiintoisia ja uutta tietoa antavia, esimerkiksi hallitulla tietokoneen käytöllä jo sellainen lapsi, joka ei ole konkreettisten operaatioiden vaiheessa, voi oppia uusia käsitteitä paremmin kuin kynä-paperitehtävillä.

Turun opettajankoulutuslaitoksella on meneillään tutkimusprojekti, jossa tarkastellaan yleisesti lasten astronomisia käsityksiä ja niissä tapahtuvia muutoksia 3 - 12/13 -vuotiailla suomalaislapsilla sekä näihin liittyviä tutkimusmetodologisia kysymyksiä. Tutkimuksen taustalla on S. Vosniadoun esittämä teoria lasten mentaalimalleista, jotka liittyvät tähtitieteellisiin ilmiöihin. Projektissa mukana oleva Juhani Tähtinen on omassa artikkelissaan tutkimuksesta tuonut esiin 5 - 9 -vuotiaiden suomalaislasten käsityksiä maapallosta. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, onko suomalaislapsilla maapallosta Vosniadoun ja samaa kantaa edustavien muiden tutkijoiden esittämiä mentaalimalleja, vai tukeeko suomalainen aineisto niitä teoreetikkoja, jotka näkevät lapsen ajattelun ja käsitysten muodostuksen olevan paremminkin fragmentaarista ja pinnallista kuin systemaattista ja staattista. (Tähtinen 1999, 77-124.)

Tutkimushankkeen 5-9 -vuotiaiden aineisto kerättiin vuoden 1996 keväällä Turun ja Turun ympäristön päiväkodeista ja kouluista. Artikkelin käsittelemä tutkimuksen aineisto muodostuu 54 lapsesta, joista on 5 -vuotiaita 15, 6 -vuotiaita 19, 7-8 -vuotiaita 13 ja 8-9 -vuotiaita 7. Lapsilta kysyttiin laajasti aurinkokuntaamme liittyviä kysymyksiä. Kysymysten asettelussa hyödynnettiin Vosniadoun tutkimusten esityksiä. Maapallon muotokysymystä peilattiin Stella Vosniadoun kehysteorian pohjalta, jota pidettiin mielenkiintoisena lähtökohtana monipuolisuutensa ja selkeytensä takia. Lisäksi haluttiin saada kansainvälisesti vertailukelpoista ainesta.(Tähtinen 1999, 89.)

Vosniadoun (1992, 348) tutkimusasetelmissa käytettiin kahdenlaisia haastattelukysymyksiä, faktakysymyksiä ja generatiivisia kysymyksiä. Faktakysymyksillä pyrittiin mittaamaan lapsen faktuaalista tietoa, tosin Vosniadoun mukaan faktuaalisen tiedon ei kuitenkaan välttämättä tarvitse olla muuta kuin pinnallista kuullun toistoa (vrt. Kikas 1997).

Generatiivisten kysymysten avulla pyrittiin selvittämään, minkälaisen kokonaistulkinnan lapsi on muodostanut kokemustensa ja oppimansa pohjalta. Generatiivisten kysymysten avulla voidaan hahmottaa lasten käsitysten rakennetta.

Tähtisen (1999, 90-121) mukaan päiväkoti-ikäisille lapsille tuotti selkeästi vaikeuksia vastata lapsille abstrakteihin kysymyksiin, kuten "mihin tulisit, jos jatkaisit aina vain eteenpäin ja eteenpäin?" Meneillään olevan tutkimuksen artikkelista ilmenee mm. se seikka, että lasten kognitiivinen kehitystaso on myöskin määräävä tekijä, joka liittyy lasten käsitysten muutoksiin. Piagetilaisittain tarkasteltuna lapsethan ovat 5-7 -vuotiaina esioperationaalisen vaiheen toisessa vaiheessa ja siirtyvät 7 -vuotiaina konkreettisten operaatioiden vaiheeseen, jolloin kognitiivinen kapasiteetti ja teoreettisen ja loogisen ajattelun valmiudet lisääntyvät olennaisesti. Samaten esiin on tullut myöskin se, että sekä Vosniadoun että diSessan teoriat on otettava huomioon, kun tarkastellaan lasten käsityksiä ja niissä tapahtuvia muutoksia. Lisäksi on havaittu se tosiasia, että kulttuurikontekstierot selittävät eri maiden lasten käsitteellisessä muutoksessa olevia vaikeuksia.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tärkein tavoite on se, että alkuopettajat voivat hyödyntää tämän tutkimuksen tietoa suunnitellessaan ensiluokkalaisen koulutyöskentelyä ja päiväkodin opettajat jäsentäessään esikoulun toimintaa lapselle sopivaksi lapsen tulevaa kouluun siirtymistä pohtiessaan. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissahan todetaan, että koulun aloittamisen tulee olla lapselle turvallinen siirtymävaihe uuteen yhteisöön. Eri tahojen välinen yhteistyö -lapsen kasvuympäristöjen kohtaaminen- on välttämätöntä. Yhteistyö edellyttää yhteisiä sopimuksia ja tavoitteita. Ensiarvoisen tärkeää on yhteistyö vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä tulee olla kiinteää yhteistyötä, jotta niistä muodostuisi lapsen kehityksen ja edellytykset huomioon ottava kokonaisuus. Yhteistyötä toteutetaan sekä opetussuunnitelmia laadittaessa että käytännön toiminnassa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 41.)

Yhtenä tavoitteena on myöskin se, että koko kouluyhteisö kykenee vastaanottamaan uuden koulutulokkaan positiivisessa ilmapiirissä. Opettaja voi entistäkin paremmin mukauttaa omaa kasvatus- ja opetustyötään, kun hänellä on tietoa lapsen omista koulun aloitukseen liittyvistä käsityksistä; odotuksista, ongelmista, lapsen oikeista tai/ja vääristä kuvitelmista, ym. seikoista. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissahan edellytetään lapsen yksilöllisyyden huomioonottamista, aktiivista oppimista ja yhteisön jäseneksi kasvamista.

Suomalaisen käytännön mukaan viimeistä vuotta ennen koulun alkamista kutsutaan esikouluvuodeksi ja kuusivuotiasta lasta esikoululaiseksi. Kuusivuotias elää valtavaa kehityksellistä murrosvaihetta, hänessä tapahtuu suuria muutoksia niin fyysisesti, mentaalisesti kuin sosiaalisestikin. Piaget'n ja Kephartin luokittelun mukaan kuusivuotias on intuitiivisen ajattelun vaiheessa ja jäsentää tietoja ja ympäristöään motoristen toimintojen, havaintojen ja käsitteiden avulla. Yksilöllisiä eroja esiintyy emotionaalisen, sosiaalisen, psykomotorisen, kognitiivisen ja fyysisen kehityksen alueilla; erot eivät kuitenkaan kaikissa tapauksissa ole loogisesti sidoksissa alkuvuodesta tai loppuvuodesta syntyneiden lasten kronologisen iän vaihteluun. (Lummelahti 1993, 199; Sevåg 1994, 30.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan lasten käsityksiä ilmiöstä *koulu*, ja sitä miten pysyviä nämä käsitykset ilmiöstä ovat muutostilanteessa eli siirryttäessä esikoulusta kouluun. Tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan seuraavien ilmiön osa-alueiden kautta:

I Minkälaisia asioita lapsi liittää *koulunkäyntiin* ennen koulunkäynnin alkamista ja lyhyen koulunkäynnin jälkeen?

II Minkälaisia käsityksiä lapsella on *opettajasta* ennen koulun alkamista? Muuttuvatko nämä käsitykset koulunkäynnin alettua? Jos käsitykset muuttuvat, niin miten ne muuttuvat ?

III Minkälaisia käsityksiä lapsella on esikoululaisena *kaverisuhteista ja toisten kanssa työskentelystä?* Muuttuvatko nämä käsitykset koulunkäynnin alettua? Jos käsitykset muuttuvat, niin miten ne muuttuvat?

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Fenomenografia käsitysten tutkimusmetodina

Fenomenografinen tutkimussuuntaus on suhteellisen nuori laadullisen tutkimuksen suuntaus. Sen lähtökohdat ovat ruotsalaisen INOM -ryhmän (INlärning och Omvärldsupppfattning) oppimista koskevassa tutkimuksessa. Marton (1988 b, 183) korostaa, että vaikkakaan fenomenografia ei rajoitu yksinomaan oppimisen tutkimukseen, sen juuret ovat kuitenkin kasvatuksellisessa 'tiedonintressissä'. Suuntauksen filosofista perustaa ovat muokanneet hyvin paljon Göteborgin yliopiston oppimistutkijoiden omat käsitykset tutkimuksen teosta. Luodessaan tieteenfilosofista perustaa fenomenografiselle tutkimussuuntaukselle fenomenografit ovat kiinnittäneet huomionsa suuntauksen yhteyksiin kolmeen tutkimukselliseen traditioon: Piaget'n tutkimuksiin, hahmopsykologiaan sekä fenomenologiaan. (Ks. Häkkinen 1996, 7 - 12.)

Käsitysten tutkimuksessa on yleistynyt ymmärtämiseen tähtäävä tulkinnallinen tutkimusote, erityisesti Martonin kehittelemää fenomenografista tutkimusmetodia on sovellettu runsaasti. Tarkasteltaessa laadullista tutkimusta Silvermanin (1993, 29) kriteerien pohjalta, havaitaan näiden kriteerien sopivan hyvin myös fenomenografiseen tutkimukseen. Erityisesti toinen kriteeri, jonka mukaan sosiaalisia ilmiöitä pitäisi tarkastella toimintatapoina, eikä keskittyä etsimään niille syitä, sekä kolmas kriteeri, jonka mukaan tutkimuksen sosiaalisen kentän tulisi määräytyä arkipäivän ymmärryksestä käsin, kuvaavat hyvin fenomenografista tutkimussuuntausta. Fenomenografian tarkoituksena ei siis ole selvittää, miksi ihmisillä on tietynlaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan se pyrkii kuvaamaan erilaisia näkemyksiä niiden omista lähtökohdista käsin. Fenomenografiassa ymmärretään sisäisinä käsitykset, jotka ovat muodostuneet elävässä maailmassa kohteen ja yksilön välisen suhteen tuloksena. Fenomenografia pohjautuu metakognitioon. (Kroksmark 1987, 256; Syrjälä ym. 1994, 114-117.)

Lapsi muodostaa itselleen käsityksiä asioista samalla tavalla kuin ihminen yleensä eli käsityksillä on empiirinen perusta. Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on pikemminkin

ymmärtää ja kuvata lapsen erilaisia käsityksiä ilmiöstä koulu kahdessa eri vaiheessa kuin selittää niitä, katson, että fenomenografinen tutkimusmetodi on tarkoituksenmukaisin. Lasten käsityksiä tutkittaessa on tärkeä muistaa tarkastella niitä nimenomaan lapsen näkökulmasta ja myöskin se on muistettava, että kognitiivisilla asioilla on erilainen sisältö lapsille ja aikuisille. Metakognitiivisen fenomenografisen tutkimuksen lähtökohta on yksittäisen lapsen perspektiivi silloin, kun kohteena ovat lapset. (Pramling 1986, 7.)

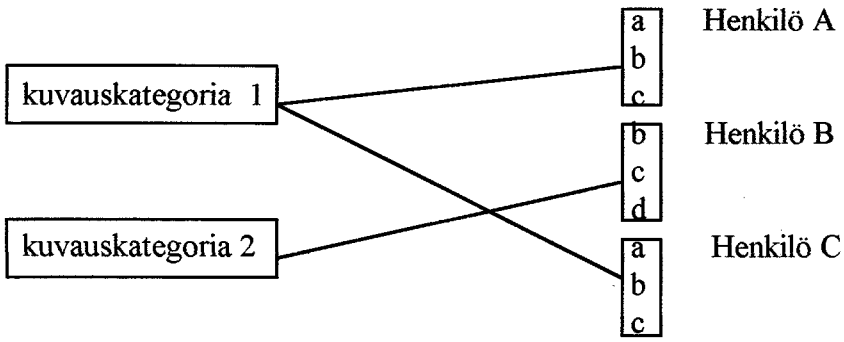
Fenomenografia perustuu ns. toisen asteen perspektiiviin. Fenomenografisessa tutkimuksessa tehdään siis ero sen välille, miten asiat ovat ja miten niiden käsitetään olevan. Marton (1988a, 141-159) katsoo, että tutkimus voi kohdistua tarkastelemaan jotakin ilmiötä joko suoraan sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee tai sellaisena kuin eri ihmiset sen näkevät. Edellinen merkitsee ensimmäistä astetta ja jälkimmäinen toisen asteen tutkimusperspektiiviä. Ensimmäisen asteen perspektiiviä käytettäessä tutkimuksen tavoitteena on aikaansaada todellisuutta selittäviä malleja ja teorioita. *Toisen asteen perspektiivillä selvitetään, minkälaisina ihmiset käsittävät, ymmärtävät tai hahmottavat ympäröivää maailmaansa.* Toisen asteen perspektiivin etuna on, että se antaa tietoa siitä, miten jokin ryhmä ymmärtää ilmiön, ja tällöin voidaan pyrkiä vaikuttamaan juuri tähän ryhmään. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lapsen muodostamia käsityksiä toisen asteen perspektiivin mukaisesti todellisuuden käsitteellistymisinä.

Fenomenografiassa ollaan siis kiinnostuneita ihmisten todellisista käsityksistä eikä niinkään siitä ovatko ne oikeita vai virheellisiä. Lähtökohtana on monissa tutkimuksissa toistunut havainto, että on olemassa rajallinen määrä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla jokin ilmiö, käsite tai periaate voidaan ymmärtää. Tavoitteena on saada esiin kaikki tiettyyn ilmiöön liittyvät ihmisten erilaiset ymmärtämistavat ja järjestää ne käsitteellisiksi luokiksi. Kiinnostuksen kohteena on siis johonkin spesifiin ilmiöön liittyvä ajattelun sisältö, jolloin tarkastelun kohteena ovat myöskin virheelliset käsitykset ilmiöstä. Kuvausluokkia muodostettaessa aineistosta pyritään löytämään oleellisia, selvästi esiintulevia rakenteellisesti merkitseviä eroja, jotka selittävät, miten eri ihmiset määrittelevät ilmiön. Tämä merkitsee, että analyysissä jätetään vähälle huomiolle ne ominaisuudet, joista ihmiset ovat yleensä yksimielisiä. (Marton 1988a, 141-159.)

Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ihmisten käsityksiä asioista systemaattisesti. Tutkimuksen päätulokseksi muodostuvat edellä mainitut kuvauskategoriat. Kuvauskategorioiden käsittäminen päätulokseksi on välttämätöntä sen vuoksi, että ne muodostavat myös perustan fenomenografiselle tutkimukselle. Samalla ne edustavat tutkimuksessa teorian suhdetta empiriaan. Kategorioiden tuottaman kuvauksen avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään ihmisen ajattelua, koska kategoriat eivät edusta suoraan yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä. (Pramling 1983, 44-45.)

Kuvauskategoriat edustavat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin käsitysten kuvaukset yksilötasolla. Ne ovat abstrakteja kolmessa suhteessa: ne ovat selektiivisiä, tiivistäviä ja organisoivia suhteessa aineistoon. (Uljens 1989, 41-42.) Kuvauksessa nousevat esiin käsityksen keskeiset piirteet sekä sen sisäisten elementtien rakenne. Kuvauskategorioilla voidaan myöskin kuvata ihmisen ajattelua suhteessa yleisiin ajattelutapoihin. Tällöin käsityksiä ei pidetä yksilöllisinä ominaisuuksina, vaan ne edustavat yksilöllä yhtä käsitystä muiden joukossa. Yksilölliset käsitykset ovat kiinnostavia vain suhteessa muihin käsityksiin. (Pramling 1983, 44; Uljens 1989, 42.)

Kuvauskategorioiden muodostumista yksilöiden käsityksistä voidaan havainnollistaa seuraavalla kuviolla.



KUVIO 1. Kategorioiden muodostaminen yksilöiden käsityksistä. (Uljens 1989,40.)

Tässä kuviossa henkilöt A ja C ovat esittäneet laadullisesti samanlaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Ensinnäkin heidän käsityksensä ovat yhteneviä sisällöltään, koska molemmat käsitykset muodostuvat samanlaisista elementeistä. Toiseksi näiden elementtien keskinäinen suhde on molemmissa tapauksissa samanlainen. Näin niiden voidaan sanoa heijastavan laadullisesti samanlaista käsitystä ilmiöstä. Yksilöiden käsityksiä voidaankin tutkia vertaamalla niiden rakennetta ja sisältöä.

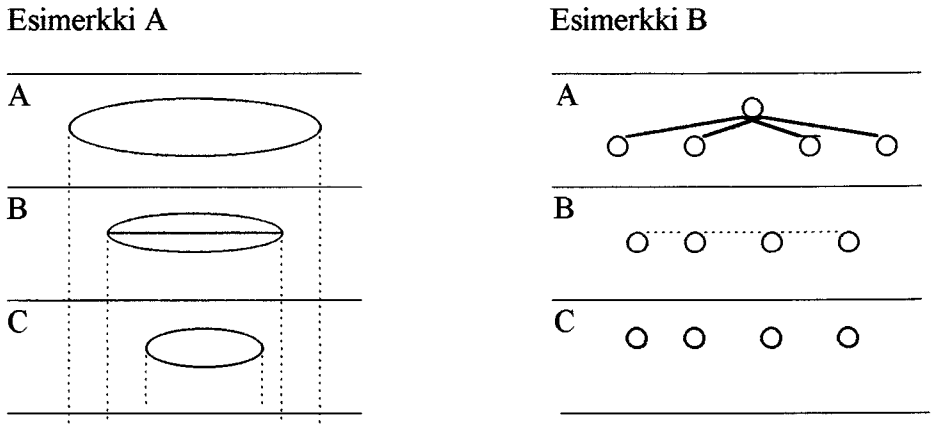
Kuvauskategoriasysteemit vaihtelevat fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavan ilmiön ongelmakentän mukaan. Kuvauskategoriat eroavat toisistaan ensinnäkin siksi, että ne edustavat erilaisia tapoja hahmottaa todellisuutta. Toisena erona on se rakenne, jolla kuvauskategoriat liitetään toisiinsa. Kategoriasysteemi voi olla rakenteeltaan horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen.(Uljens 1989, 47, 51; Uljens 1991, 93.)

Horisontaalinen kategoriasysteemi on ollut dominoivana fenomenografisessa tutkimuksessa sen alkutaipaleella. Tässä systeemissä kaikkia kuvauskategorioita pidetään tasavertaisina joka suhteessa, sekä tärkeydeltään että tasoltaankin. Kategorioiden rajat määritellään samalla tasolla sisällön perusteella niin, etteivät kategoriat mene limittäin toistensa kanssa. (Uljens 1991,93.) Larssonin (1981) tutkimus opettajien käsityksistä opetustaidosta on yhtenä esimerkkinä horisontaaliseen kuvauskategoriasysteemiin päätyneestä tutkimuksesta. Larsson löysi opettajilta viisi laadullisesti erilaista käsitystä opetustaidosta. Nämä käsitykset olivat sisällöllisesti niin erilaisia, ettei niitä voitu asettaa keskenään paremmuusjärjestykseen. Larsson (1981, 20) toteaa, että käsitykset olivat laadullisesti erilaisia, vaikkakaan ne eivät olleet toistensa vastakohtia. Monet tutkittavat saattoivat ilmaista useampia käsityksiä opetustaidosta. Toisaalta käsitysten variaatio oli myös vähäinen, mikä osoittaa sen, että tietyssä kulttuurissa on olemassa rajallinen määrä yhtä ilmiötä koskevia ajatusmuotoja.

Vertikaalisessa kuvauskategoriajärjestelmässä kategoriat liittyvät toisiinsa sekä aineiston sisäisen logiikan mukaan että käsitysten yksilötason vaihtelun mukaan. Samaa tutkittavien joukkoa useasti haastateltaessa, voidaan havaita, miten ihmiset siirtyvät kategoriasta toiseen. Tällöin arvokkaimmiksi nousevat ne kategoriat tai se kategoria, jotka tulevat suosituimmiksi / joka tulee suositummaksi uusintahaastattelussa. (Uljens 1991, 94-

95.) Vertikaaliseen kuvauskategoriajärjestelmään päätyneestä tutkimuksesta on selkeä esimerkki Alexanderssonin (1985) tutkimus. Hänen tutkimuksensa opiskelijoilta löytyi kolme kuvauskategoriaa nälänhädän syyn selittämiseksi: A) nälänhätä on seurausta vallan puuttumisesta, B) nälänhädän aiheuttaa rajoittunut ruuan tuotanto ja C) nälänhätä aiheutuu ylikansoittumisesta. Uusintahaastattelussa kurssin jälkeen suurin osa tutkittavista oli siirtynyt A-kategoriaan, minkä vuoksi sitä pidettiin ylivertaisena kategorioihin B ja C verrattuna.

Hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä jotkut käsitykset ovat rakenteeltaan ja sisällöltään selvästi muita kehittyneempiä. Kategoriat järjestetään aineiston sisäisen logiikan ja rakenteen mukaan. (Uljens 1991, 96.) Seuraavassa kaaviossa havainnollistetaan kategorioiden rakenteellisia eroja hierarkisessa kategoriajärjestelmässä.



KUVIO 2. Kaksi formaalia esimerkkiä kategorioiden sisällön rakentumisesta hierarkkisessa kategoriasysteemissä. (Uljens 1989, 50.)

Esimerkissä (A) kategoria A on kaikkein kehittynein, koska se on kolmesta kategoriasta kattavin. Esimerkissä (B) kategoria C on vähiten kehittynyt, koska sen sisällön elementtien välillä ei ole minkäänlaista yhteyttä. Kategorian B sisällön elementit muodostavat kokonaisuuden, mutta kategoriassa A sisällön osia sitoo toisiinsa abstrakti tausta-ajatus tai idea. (Uljens 1989, 50.) Prosserin (1994) tutkimus opiskelijoiden käsityksistä fysiikan keskeisistä ilmiöistä, on oivallinen esimerkki kategoriasysteemistä. Samaten Pramlingin (1983) tutkimus lasten käsityksistä oppimisesta.

4.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on tavallisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä. Fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluu intersubjektiivisuus ja tämä toteutuu haastattelussa. Kun tietoa hankitaan toisen ihmisen ajattelusta, prosessissa on mukana koko ajan myös tutkijan oma tietoisuus, jonka rakenteet heijastuvat siihen, miten tutkija tulkitsee toisen ihmisen ilmaisua. Pattonin (1990, 227-279) mukaan haastattelun avulla voidaan tarkastella toisen henkilön näkökulmia ikäänkuin sisältäpäin. Intersubjektiivinen luottamus edellyttää haastattelijalta kolmea asiaa: hän tiedostaa omat lähtökohtansa, kuuntelee, mitä haastatel-

tava sanoo, ja rakentaa luottamuksen haastateltavaan. Haastattelijan rooli on siis keskeinen, hänen on oltava aito, kiinnostunut ja joustava.(Syrjälä ym. 1994, 136-137.)

Ennen tutkimuksen aloittamista perehdyin lasten elämään päiväkodissa melko perusteellisesti keväällä 1998. Tämä onnistui vaivattomasti, sillä laadin samaan aikaan opintojeni harjoitteluun liittyvän KOUTU-projektin esikokeilua samassa yhteisössä. Projektini tarkoituksena oli ensinnäkin lisätä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön välistä yhteistyötä omalla asuinpaikkakunnallani, koska sitä ei juurikaan ollut olemassa. Toinen tärkeä tavoite oli tehdä lasten koulunkäynnin alkaminen mukavaksi ja turvalliseksi sekä lapsille itselleen että myöskin heidän perheilleen. Koulu tutuksi -projekti esikokeiltiin, ja samalla tulin tutuksi esikoululaisille ja esikoululaiset minulle ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista.

Tutkimukseen valitsemieni lasten suhtauduttua myönteisesti haastatteluaikeisiini, otin yhteyden heidän vanhempiinsa. Kerroin vanhemmille päiväkodilla tutkimuksestani ja pyysin heiltä vielä kirjallisesti luvan haastatteluun (Liite 1). Tämän tutkimuksen merkittävimpänä aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastatteluja, jotka nauhoitin. Haastattelun aihepiirit eli teema-alueet olivat tiedossa etukäteen, samaten kutakin teema-aluetta varten oli varattu joukko lisä- tai selvennyskysymyksiä huomioiden nimenomaan lapset haastateltavina (Liite 2). Valmiiksi muotoiltu tutkimustehtävä ja monet haastattelun lisäkysymykset ovat mielestäni välttämättömiä lasten käsityksiä selvitettäessä, koska tällöin saadaan lähtökohdaksi jonkinlainen runko. Pidin kuitenkin koko ajan mielessä fenomenografisen analyysin luonteen eli aineistolähtöisyyden. Haastateltujen lasten vanhemmat pitivät myöskin pienimuotoista päiväkirjaa lastensa koulunkäynnin alkuvaiheessa monipuolisemman kuvan aikaansaamiseksi ilmiöstä.

4.2.1 Lapsi ja haastattelu

Lasta ei ole ongelmatonta käyttää tiedon lähteenä, mutta kysymys on kuitenkin samanlaisista ongelmista, mitkä liittyvät yleensäkin haastatteluun. Lapsi voi vastata itseään koskevissa asioissa paljon enemmässä määrin kuin aikuiset usein luulevat. Korpinen on tuonut ansiokkaasti esiin Peltosen (1998) tutkimusraportin alkulehdillä sen tosiasian, että lastakin voidaan mainiosti käyttää tutkimuksissa selvittämään omaa itseään koskevia asioita. Lapsihaastattelulla on siis oma paikkansa lasta koskevassa tutkimuksessa. On kohtuullista antaa lapsen itsensä puhua, mikäli ollaan kiinnostuneita tietämään jotakin lapsesta; kuinka he käsittävät ja kokevat itsensä, muut ihmiset ja ympäröivän maailman; kuinka he katselevat erilaisia tapahtumia ja ilmiöitä; kuinka he ajattelevat ja pohtivat sekä muotoilevat kielellisesti; kuinka lapset selviävät todellisista olosuhteista jne. Haastattelijan tahto tietää, kyky kuunnella ja halu ymmärtää on perusta onnistuneelle haastattelulle olipa kyse aikuisten tai lasten mielipiteistä. (Lindh-Munther 1989, 4-9.)

Käytännön ongelmiin kuuluu usein se, kuinka lapsen saa osallistumaan haastattelutilanteeseen siten, että siinä saadaan tietoa tutkittavasta asiasta. Alskog (1989, 119-120) toteaa, että lapsen havainnointi ennen varsinaista haastattelua antaa tarpeellista taustatietoa tulevalle tiedonkeruulle. On tärkeää käyttää runsaasti aikaa hyvän kontaktin luomiseksi tutkijan ja lapsen välille. Alskog sanoo, että lapsi on helppo saada vastaamaan haastatte-

lussa, jopa ohjatussa keskustelutilanteessa, mutta vaikeutta tuottaa saada sisältörikkaita vastauksia tai juuri sitä tietoa, mitä tutkija on etsimässä. Peltonen (1998, 48) kertoo omassa tutkimuksessaan, että 6 -vuotiaat eivät anna kovin syvällisiä vastauksia, mutta samalla hän väittää, että hänen oma kokemuksensa lasten parissa auttoi kuitenkin tulkitsemaan 6 -vuotiaan pienintäkin vihjausta vastauksen suunnasta.

Luonnollinen kontakti onkin erityisen tärkeä myöskin lapsihaastattelussa. Oleminen omana itsenään ja kiireettömyys ovat tärkeitä tekijöitä. Lapsen haastatteluun tarvitaan haastattelijalta eläytymiskykyä ja tietynlaista valppautta, voidaan miltei puhua eräänlaisesta 'ammattipätevyydestä', jolla pystytään saamaan esille lapsen ajattelun merkittävät piirteet. On hyvä käyttää taukoja ja täydentäviä kysymyksiä. Silloin keskustelussa voi kenties nousta esiin joukko oheistietoa, joka on tärkeä huomioida ja jota voidaan käyttää tukemaan myöhempää tutkimuksen tulosten tulkintaa. Joskus oheistieto saattaa tuntua epäoleelliselta satuilulta, mutta sen avulla voidaan valottaa asiakokonaisuutta ja sitä kautta lapsen erityisyyttä, lapsen tapaa ajatella. (Alskog 1989, 120.)

Ennen varsinaisen tutkimuksen alkua suoritin esitutkimuksen neljän muun päiväkodin esikoululaisen kanssa. Keskustelujen ja haastattelujen avulla pyrin tarkentamaan teemoja ja niihin liittyviä asioita. Jo näitä haastatteluja tehdessäni kiinnitin huomiota haastattelijan persoonaani. Grönforsin (1985, 51, 99) mukaan haastattelijan on osoitettava empatiaa, kykyä kuunnella, keskustella ja ennakoida tilanteita ja hänen on myös ymmärrettävä tutkittavien kieltä. Tein myöskin vielä harjoitushaastattelun toisesta aiheesta tutkimukseeni osallistuville lapsille, jotta heidän olisi helpompi ymmärtää haastattelun idea ja tottua nauhurin käyttöön (ks. Grönfors 1985, 138).

Varsinaisen tutkimushaastatteluni ensimmäisen osan tein toukokuun kahden viimeisen viikon aikana kahden lapsen osalta samoissa päiväkodin tiloissa. Yhden lapsen osalta katsoin paremmaksi vaihtoehdoksi haastatella häntä hänelle tutumman ryhmäpäivähoidon tiloissa. Olin havainnut, että hän ei välttämättä tuntenut oloaan kovin kotoisaksi päiväkodin tiloissa, ja keskusteltuani hänen kanssaan asiasta, teimme yhteisen päätöksen haastattelupaikan valinnasta. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne olivat kestoltaan keskimäärin vajaan tunnin mittaisia.

Kevään haastattelussa käytin projektiivisina välineinä koulumaailmaa mahdollisimman monipuolisesti esitteleviä valokuvia. Valokuvissa esiteltiin erilaisia koulun tilanteita, kuten oppilaiden työskentelyä opettajan kanssa oppitunneilla, liikuntatuntien tapahtumia, käsityötuntien tekemisiä, välituntileikkejä ja -pelejä sekä ruokailutilanteita ruokalassa. Katselimme valokuvia yhdessä jokaisen lapsen kanssa, ja keskustelimme asioista, joita kuvissa ilmeni. Valokuvien mukanaolo oli erittäin tärkeä asia kaikille lapsille, koska se helpotti lasten omaa ilmaisua selvästi haastattelutilanteissa. Projektiiviset tehtävät täydentävät monissa tapauksissa tarkoituksenmukaisesti haastattelulla saatavaa aineistoa. Projektiivisiin tehtäviin sisältyy tavallisesti jokin virike, joka tietyssä määrin vakioi tehtävän suoritusta. Vakioiminen helpottaa tulkintaa. Yhteisellä annetulla virikkeellä varmistetaan sitä, että tutkija ja tutkittavat henkilöt ymmärtävät toisiaan. Lisäksi ennen varsinaista teemahaastattelua kaikki lapset olivat tutustuneet omaan tulevaan kouluunsa etukäteen. Haastattelut sujuivat mutkattomasti, koska lapset olivat tottuneet sekä nauhuriin että haastattelijaan.

Haastattelun toisen vaiheen suoritin vuoden 1998 marraskuun puolivälissä kunkin lapsen omassa koulussa. Kaksi tutkittavaa lasta kävi koulua samassa isohkossa yli 300 oppilaan koulussa ja yhden tutkittavan lapsen koulu oli pieni kyläkoulu. Haastattelut suoritin isolla koululla pienluokassa ja kyläkoululla opettajainhuoneessa. Tutkimusta voitaneen pitää myöskin jossain määrin pitkittäistutkimuksena, koska haastattelujen väliin jäi aikaa noin puoli vuotta. Teemahaastattelussa käytin samoja teema-alueiden aihepiirejä kuin keväälläkin, mutta samalla huomioin lapsen tilanteen muuttumisen. Syksyn yksilöhaastattelut, jotka nauhoitin, olivat kestoltaan hieman pidempiä kuin kevään haastattelut, koska juttelimme aluksi jokaisen tutkittavan kanssa muitakin kuulumisia. Haastattelut sujuivat tälläkin kertaa ongelmitta. Kummankin haastattelutapahtuman aikaan kirjasin itselleni ylös tapahtumien tunnelmia. Yleisesti voinkin todeta, että lapset olivat luontevia haastattelutilanteissa ja toivat esiin omia käsityksiään asioista.

Kuten jo aiemmin mainitsin, niin tutkimuksen aineiston keruuseen kuuluivat myöskin vanhempien syyslomaan asti pitämät päiväkirjat lastensa koulunkäynnistä. Stressin välttämiseksi vanhemmat halusivat tietää etukäteen melko tarkkaan ne asiat, joita he "saisivat" kirjata päiväkirjoihin. Sovimme yhteisesti kirjaamisperiaatteista. Olisi suotavaa, että mahdollisimman paljon lasten kysymyksistä, kommenteista ja puheenvuoroista, jotka jollakin tavoin liittyisivät kouluun, tulisi huomioiduiksi. Samaten vanhempien olisi hyvä kirjata päiväkirjoihin lasten tunnelmia koulunkäynnin alkuvaiheen aikana. Tärkeää olisi myöskin se, että kirjaaminen ei olisi pakonomaista, vaan se tehtäisiin aina silloin, kun vanhempien omasta mielestä siihen olisi tarvetta ja aikaa. Päiväkirjamerkintöjen tulisi myöskin olla sellaisia, että niitä voitaisiin ymmärtää ilman väärinkäsityksiä, siis selkeitä ja yksiselitteisiä. Vanhemmilla oli tietenkin lupa käyttää omaa harkintaa ja omia kirjallisia lahjojaan kirjoittamisessa.

Vanhemmat suhtautuivat kaiken kaikkiaan varsin myönteisesti päiväkirjojen pitämiseen. Monien eri tietolähteiden ja tiedonhankintamenetelmien käyttö, triangulaatio, on perusteltua aineiston hankkimiseksi tutkimushenkilöiden ajattelusta sekä tietojen tarkistamiseksi ja tutkimustulosten luotettavuuden varmistamiseksi. (Cohen & Manion 1989, 254; Syrjälä ym. 1994, 141.) Triangulaatiossa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan useammasta eri näkökulmasta. Päiväkirjoista sain tutkimukseeni tietoa yhden lapsen osalta runsaasti; lapsen äiti oli kirjoitellut miltei päivittäin koulunkäynnin sujumisesta ja yleensäkin koulun ja kodin välisestä toiminnasta ja yhteistyöstä. Kahden tutkittavan lapsen osalta kokemuksia ja kommentteja tuli melko vähän, mutta kuitenkin niin, että voin hyödyntää saatua tietoa tutkimukseeni. Käytin päiväkirjoja tukemaan analyysivaihetta nimenomaan lapsen käsityksen täsmentämisessä, jos siihen oli tarvetta.

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Vierailin siis ennen tutkimuksen aloittamista päiväkodissa esikoululaisten ryhmässä usean viikon ajan ja tutustuin lapsiin ja heidän toimintaansa. Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat kolme esikoululaista lasta, jotka kukin aloittivat oman koulunkäyntinsä syksyllä 1998. " Vain" kolmen lapsen haastattelulla pyrin saamaan mahdollisimman syvällistä tietoa eli pääsemään hyvin perille yksittäisen lapsen ajattelusta. Pyrin saamaan esiin mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvauksen ilmiöstä.

Valitsin lapset päiväkodin esikoululaisten ryhmästä seuraavasti: "Ville" (lasten nimet on muutettu) oli päiväkodissa hoidossa ja esikoulussa päiväkodin esikouluryhmässä kahtena päivänä viikossa, "Toni" oli ryhmäperhepäivähoitokodissa hoidossa ja esikoulussa päiväkodin esikouluryhmässä kahtena päivänä viikossa ja "Tiina" oli perhepäivähoidossa ja esikoulussa päiväkodin esikouluryhmässä kahtena päivänä viikossa. Valitsin lapset tarkoituksellisesti, mutta sattumanvaraisesti, erilaisista päivähoitomuodoista saadakseni tutkimukseen erilaista päivähoitomuodoista tulevien lasten näkemyksiä. Tutkittavien lasten iät olivat likimain samat eli he kaikki täyttivät seitsemän vuotta keväällä tai kesällä.

Seuraavassa luonnehdin ensin lyhyesti haastattelutilanteita, lasten taustoja ja joitakin johtopäätöksiä, jotta lukija saa itselleen jonkinlaisen kuvan tutkimuksen kohdejoukosta. Kvalitatiivista tutkimusta voidaan Hirsjärven ym. (1997, 168) mukaan verrata väripalettiin. Jokainen tutkija tekee oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit omalla, ainutlaatuisella tavallaan. Hän voi antaa myös nimen omalle metodilleen, ja näin metodien kirjo vain kasvaa.

"Sanavalmis Toni"

Tonin perheeseen kuuluvat isä, äiti ja veli. Tonin päivähoitopaikka on vuorotyötä tekevien vanhempien lapsille tarkoitettu 'ryhmis'. Kiharatukkainen Toni on hyvin sanavalmis ja iloinen poika. Hän viihtyy ja keskustelee mielellään aikuisten kanssa, samaten hän viihtyy hoitopaikassa ja esikoulussa hyvin kavereitten kanssa. Toni asuu keskustan ulkopuolella, ja on näin ollen koulunkäynnin alettua koulukyydityksessä. Koska hänen kotinsa lähellä ei asu hänen ikäisiään lapsia, viettää hän paljon aikaa isoveljensä ja tämän kavereitten kanssa vapaa-aikanaan.

Olemme päättäneet Tonin kanssa tavata toisemme haastattelun merkeissä tutuissa ympyröissä ja niinpä tapaan Tonin toukokuun lopulla ryhmäperhepäivähoitopaikan tiloissa noin puolenpäivän aikaan. Toni on rauhallinen ja esittelee minulle tiloja ja joitakin tavaroita. Päivähoitopaikassa ei ole sillä hetkellä Tonin lisäksi kuin yksi lapsi, joten tapaamishetki on hyvin rauhallinen ja kiireetön. Menemme haastattelua varten pieneen huoneeseen, jossa on pöytä ja muutamia tuoleja. Asetan nauhurin valmiiksi ja tutkimme yhdessä nauhurin toimivuutta. Teen alussa vielä pienen koehaastattelun ja Toni saa kuunnella omaa puhettaan. Toni käyttäytyy hyvin aikuismaisesti, hän ei tunnu juurikaan jännittävän. Pikemminkin hän on valmis aloittamaan heti. Asetan valokuvat pöydälle ja aloitamme keskustelun koulusta. Valokuvat näyttävät olevan Tonin mielestä kiinnostavia ja hän tuntuu paneutuvan haastatteluun innolla.

Seuraavassa tuon esiin lyhyesti Tonin kielellisen ilmaisun pääpiirteitä ja kielen käytön tasoa. Tonin kielellinen ilmaisu on kevään haastattelussa kehittynyttä ja hän käyttää pitkiä ja monimutkaisiakin lauseita. Koppisen ym. (1989, 7, 81) mukaan lapsen käyttämä kieli vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee ja jäsentää ympäristöään. Tonin puheessa toistuu usein ilmaisuja, jotka ovat yleensä yleisiä ennemminkin aikuisen puheessa kuin lapsen. Hän pohdiskelee asioita pitkään ja hämmästyttävän monelta kannalta. Esimerkiksi kysyttäessä millainen on hyvä opettaja hän muotoilee vastaustaan pitkään harkiten seuraavasti:

> ”Kaikki opettajat on ihan hyviä. Tai... että hyvä opettaja on semmonen esimerkiksi, että se antaa niinku tehtäviä ja antaa sitten toisen luokan alkuun apua...eiku, että se opettaja sitten ko oppilas menee toiselle luokalle ko siellä on rankempaa ja pittää totella...antaa apua.”

Toni keskustelee koko haastattelun ajan rohkeasti ja sujuvasti kaikista esille tulevista asioista. Julkunen (1993, 13) on todennut, että mitä enemmän lapsella on tilaisuuksia vuorovaikutukseen muiden kanssa, sen suotuisampaa hänen kehityksensä on. Lapsen kielellistä tietoisuuttahan voidaan harjaannuttaa ja lisätä aikuisen ja lapsen välisen kommunikoinnin avulla. Tonin kielellinen tietoisuus näyttää kehittyneen, hän kiinnittää paljon huomiota sanojen muotoon ja funktioon. Tonilla on jo jonkinlainen lukutaito. Ellisin (1984, 103) mukaan lukemaan oppiminen on sidoksissa samoihin prosesseihin kuin puhuminen ja kuuntelu, eli kielenkäyttöön. Puoli vuotta myöhemmin eli syksyn haastattelussa koulun pienluokassa Toni käyttää lyhyempiä lauseita ja täsmällisempiä ilmaisuja. Tässä vaiheessa voidaan havaita, että koululaisena oleminen on muokannut ja ”tiivistänyt” haastateltavan ilmaisua jonkin verran.

Tonin ajattelun kehityksen vaiheen tarkastelussa, voidaan tehdä päätelmä, että hän on jo keväällä siirtynyt konkreettisten operaatioiden kauteen. Hän näyttää ajattelevan ja päättelevän mielessään hyvinkin monimutkaisia asioita. Asioista on kuitenkin oltava konkreettinen kokemus tai havainnollinen mielikuva. Toisaalta haastattelussa ilmenee ainakin yksi seikka, mikä viittaisi Tonin ajattelun intuitiiviseen vaiheeseen. Intuitiivisen vaiheen ajatteluunhan kuuluu Piaget'n (1988, 42-52) mukaan mm. se seikka, että syy ja seuraus menevät joskus sekaisin lapsen päätelmissä. Toni on tehnyt päätelmän koulunkäymisen oikeutuksesta veljensä kanssa käydyn keskustelun perusteella. Tonin päätelmä näyttää olevan, että opettajaa pitää totella, jotta päästään kouluun.

> I: ” Mitäs te olette jutelleet ison veljen kanssa?”
> T: ” No, että pittää olla kunnolla... että pittää totella.”
> I: ”Ketäs siellä pitää totella?”
> T: ”Opettajaa.”
> I: ” Minkäs takia sitä opettajaa pitää totella?”
> T: ” Siks, että... siks että pääsee... ootas kouluun.”

”Harkitseva Tiina”

Tiina on tasapainoisen oloinen ja hieman ujolta vaikuttava tyttö. Hänen perheeseensä kuuluvat isä ja äiti sekä kaksi sisarta. Tiina on päivähoidossa perhepäivähoitajan luona ja tulee päiväkodin esikouluun kahtena päivänä viikossa. Hän asuu haja-asutusalueella ja tulee menemään kyläkouluun ala-asteelle. Hän tulee käyttämään koulukyyditystä koulumatkoilla. Hän on ollut mukana tutustumassa keskustan kouluun projektin myötä esikoululaisten ryhmän mukana. Lisäksi hän on vieraillut omassa, tulevassa koulussaan ainakin kerran. Tiina näyttää olevan esikoululaisten ryhmässä kuuntelijan ja ohjeita noudattavan lapsen roolissa eli hän vaikuttaa varsin kiltiltä lapselta. Haastattelen Tiinaa päiväkodin tiloissa toukokuun puolivälissä. Käytän valokuvia haastattelun apuvälineinä, katselemme kuvia ennen haastattelua ja Tiina haluaa kertoa oman näkemyksensä kaikista valokuvista. Haastattelu käynnistyy luontevasti.

Tiina näyttää käyttävän jäsentynyttä kieltä, ts. hän puhuu järkevästi ja käyttää selkeitä ilmaisuja. Vastaukset ovat melko lyhyitä ja siksipä joihinkin vastauksiin täytyy pyytää perusteluja lisää:

I: "Tiedätkö, mistä nämä kuvat ovat?"
T: "Sieltä koulusta."
I: "Osaatko kertoa, minkälaisista paikoista?"
T: "Tämä on välitunnilta."..."Nuo on tuossa ulkona."
I: "No, entäs löydätkö sitten muuta?"
T: "Ja tuossa nuo ovat ruokailussa."

Tiina osaa kertoa omista kokemuksistaan ja eritellä asioita harkitusti. Hän jäsentää havaintojaan ja kokemuksiaan ja kaikesta näkyy, että hänellä on vuorovaikutustarve ja halu puhua. Näyttää siltä, että Tiinan vuorovaikutus onnistuu paremmin aikuisen kuin toisten lasten kanssa. Tähän voi olla syynä se, että Tiinalle päiväkodin esikouluryhmä on vieraampi siksi, että hän käy siinä vain kaksi kertaa viikossa. Koppisen ym.(1989, 25-77) mukaan kouluiän alussa lapsen vuorovaikutuksen perustaidoissa saattaa olla vielä puutteellisuuksia, jotka ilmenevät lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa vieraan lapsen kanssa. Piaget (1977, 116) on myöskin todennut, että sosiaalinen käyttäytyminen ja keskittyminen omaan yksilölliseen toimintaan eivät ole millään tavalla eriytyneet toisistaan alle seitsenvuotiailla. Tiina erottelee loogisesti erilaisia asioita ja päättelee järkevästi mielipiteitään. Hän keskittyy hyvin ja toimii yhteistoiminnallisesti. Syksyn haastattelussa piagetilaisittain tarkasteltuna on Tiinan kognitiivinen kapasiteetti lisääntynyt ja jo aikaisemminkin olemassaollut looginen ajattelu lisääntynyt.

"Haaveellinen Ville "

Ville käy esikoulua saman päiväkodin esikouluryhmässä, missä hän on päivähoidossakin. Villen perheeseen kuuluvat isä ja äiti sekä kolme sisarta. Ville asuu keskustassa. Villen esikouluryhmään kuuluu, kuten jo aiemmin kävi ilmi, eri päivähoitomuodoista tulevia esikoulua käyviä lapsia. Ville on rauhallisen oloinen ja ehkäpä häntä voisi luonnehtia jonkin verran araksikin, ainakin pidättyväiseksi pojaksi. Toisaalta hän vaikuttaa melko haaveelliselta kaverilta. Haastattelen Villeä keväällä päiväkodissa ja haastattelu sujuu melko hyvin. Olemme tutustuneet toisiimme varsin mukavasti harjoitteluprojektini myötä. Haastattelupaikka on Villelle tuttu ja siksi ihanteellinen haastattelua varten. Villeä täytyy tosin jonkin verran johdatella ja auttaa keskustelemaan omista näkemyksistään kouluasioissa. Käytän haastattelun alulle panevana voimana samoja valokuvia kuin toistenkin tutkittavien kanssa. Haastattelutilanne on rauhallinen ja leppoisa. Aluksi tietenkin kokeilemme nauhurin toimivuutta tekemällä koenauhoituksen, jonka jälkeen Ville saa kuunnella omaa puhettaan nauhalta.

Syksyllä haastattelen Villeä hänen koulunsa pienryhmätiloissa. Ville tuntuu olevan edelleen rauhallinen, mutta on selvästi jännittynyt ja lyhytsanaisempi kuin keväällä. Vaikuttaa siltä kuin hän ei haluaisi olla pois oman opettajansa pitämältä koulutunnilta. Villehän on äidin kirjoittaman päiväkirjan mukaan yleensä varsin tunnollinen ja tarkka omista tekemisistään. Villen äidin pitämä päiväkirja on hyvin valaiseva ja tietoa antava. Merkinnät on kirjattu säännöllisesti, osin päivittäin ja osin viikottain, syysloman jälkeiseen aikaan asti.

Villen käyttämä kieli näyttää olevan ilmaisullisesti lyhyttä ja hänen lauseensa ovat hyvinkin lyhyitä:

I: "Mitä sinä luulet miten siellä koulussa pitää olla?"
V: "Kiltisti."
I: "Mitä se tarkoittaa?"
V: "Ettei saa olla tuhmana. Eikä saa kirroilla...eikä saa töniä."

Ville tuntuu olevan melko hiljainen ja seurailevan tilanteita kaikessa rauhassa päiväkodissa. Hän leikkii mielellään toiminnallisia leikkejä ja pelaa tietokoneella jonkin verran. Vygotskyn (1982) mukaan kieli ja ajattelu syntyvät ja kehittyvät yksilön käytännöllisessä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kielen kehitys ei ole abstraktio, vaan se on psyykkistä toimintaa, puhetoimintaa ympäristön kanssa. Villen hiljaisuudesta ja lyhytsanaisuudesta huolimatta, hänen ajatuksensa vaikuttavat jäsentyneiltä, ja hänen vastauksistaan näkyy hänen ympäristöönsä kohdistuva havainnointi. Keväällä Ville on vuorovaikutuksen suhteen aloitteellisempi kuin syksyn haastattelussa. Rasku-Puttonen (1990, 66) toteaa, että lapsi omaksuu kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot keskusteluissa lähiympäristönsä kanssa. Ensiksi ovat omat perheenjäsenet lapselle tärkeimpiä ja myöhemmin merkityksellisiksi tulevat toverit ja muut lapsen elämänpiiriin lukeutuvat henkilöt.

Keväällä havainnoitaessa Villen ajattelua on selkeästi havaittavissa se seikka, että Ville liittää uuden kohteen eli tutustumiskoulunsa omiin jo omaksuttuihin tietoihinsa. Hän näyttää olevan ajattelussaan osittain Piaget'n (1988, 42-52) luokituksen mukaan esioperationaalisen vaiheen toisessa osavaiheessa eli intuitiivisen ajattelun kaudella ja hän tekeekin arvioita havaintojensa perusteella. Hänen ajattelunsa ei näytä olevan vielä täysin käsitteellistä. Syksyllä Ville on siirtynyt konkreettisiin havaintoihin ja minäkeskeisiin mielikuviin perustuvasta päättelystä konkreettisten operaatioiden kauteen, jossa hän perustaa ajattelunsa enemmänkin rationaaliseen päättelyyn. K. Aavikko on todennut seitsemänvuotiaan ajattelua koskevassa tutkimuksessaan, että luokallinen samanikäisiä lapsia on ajattelussaan hyvin eri vaiheissa olevia lapsia, joiden ajattelu on voimakkaassa kehitysvaiheessa.(Heino 1999, 11-13.) Lapsen kyky ajatella todellisuutta riippuu lapsen kyvystä käsitteellistää sitä. Tiedon prosessointitaidot määräävät sen, kuinka kunkin lapsen maailmankuva muotoutuu ajan kuluessa.

4.4 Aineiston analyysi fenomenografisessa tutkimuksessa

Haastattelut siis nauhoitettiin ja litteroin kaikki haastatteluaineistoni, koska halusin saada mahdollisimman paljon aineistoa analyysia varten. Litterointisivuja kertyi keväällä 28 sivua ja syksyllä 49 sivua. Litteroinnin jälkeen aloitin haastattelujen lukemisen vaiheen. Aluksi luin kevään haastatteluja muodostaakseni niistä itselleni kokonaiskuvan, ja myöhemmin menettelin samoin syksyn haastattelujen kanssa. Tietysti luin haastatteluja myöskin verraten kevään ja syksyn puheenvuoroja toisiinsa. Lukemisvaihe ja ilmiön eri piirteiden etsiminen haastattelukokonaisuudesta kulkivat rinnakkain koko ajan työskentelyni ajan. Runsaan uudelleenlukemisen avulla olennaisten tekijöiden etsiminen helpottui.

Fenomenografiassa käytetään aineiston luokittelussa ja tulkinnassa apuna kontekstianalyysiä. Themanin (1985,14) mukaan tämä analyysitapa rakentuu kahdelle tärkeälle periaatteelle: ensinnäkin tutkimusta tehdään toisen asteen näkökulmasta, ja toiseksi tutkimuksen tulokseksi saadut kategoriat ovat riippuvaisia tutkittavan ilmiön ominaisuuksista, jotka puolestaan ovat luonteeltaan kontekstisidonnaisia. Koska ilmiön osien luonne riippuu siitä kokonaisuudesta, johon ne ovat liittyneet, koko empiiristä aineistoa käsitellään fenomenografisessa tutkimuksessa kokonaisuutena. Tutkimuksessa ei siis keskitytä haastateltaviin yksittäisinä tapauksina, vaan analyysissä haastatteluista muodostetaan kokonaisuus. (Pramling 1983, 46.) Analyysin kontekstisidonnaisen luonteen vuoksi tutkimuksen analyysikehikkoa ei voida päättää etukäteen, vaan se nousee tulkinnan kautta aineistosta. (Uljens 1989.) Kuvauskategoriasysteemin syntyminen aineiston pohjalta on yksi tekijä, joka erottaa fenomenografisen analyysin sisällönanalyysistä. (Marton 1988a, 154-155.)

Martonin (1988a, 147-148) mukaan fenomenografinen analyysi on jatkuva haastattelujen lukemisen, kategorioiden muodostamisen ja reflektoinnin kehä. Tämä tarkoittaa olennaisten piirteiden etsimistä aineistosta. Analyysin tarkoituksena onkin nostaa esiin aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Larssonin (1986, 37) mukaan analyysivaiheessa on ensimmäisenä tärkeää keskittyä lukemaan haastattelut läpi niin moneen kertaan, että ne täyttävät tutkijan ajatukset lähes kokonaan. Luin haastatteluja useita kertoja läpi muutaman kuukauden aikana, jotta saisin selkeän kuvan niiden sisällöistä ja löytääkseni ns. tärkeitä ilmauksia. Martonin (1988a, 154-155) ja Uljensin (1991, 90) mukaan lukemisen tarkoituksena on löytää tekstistä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia. Ilmaukset muodostetaan ilmiötä kuvaavista sanoista ja lausumista. Ilmauksista puolestaan muodostetaan se merkitysyksikköjen joukko, jonka pohjalta kuvauskategoriat muodostetaan.

Analyysin seuraavassa vaiheessa keskitytään kuvauskategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla mikrokontekstista irrotettuja merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysissa keskitytään ilmauksiin itseensä eikä niitä tuottaneisiin henkilöihin. Analyysin ytimenä on eroavuuksien ja yhtäläisyyksien etsiminen merkitysten joukosta. Vastausten eroja tarkastelemalla pystytään näkemään, mikä on tyypillistä aineistosta syntyvälle käsitykselle. (Larsson 1986, 31; Uljens 1991, 89.) Kategorioita voi joutua korjaamaan useampaan kertaan, jos kaikille ilmauksille ei löydy sopivia kategorioita. Tätä Theman (1985, 17) kuvaa käsitteellä ulkoinen referenssi.

Analyysin viimeisessä vaiheessa keskitytään kuvaamaan aineistosta löytyneitä kategorioita abstraktimmalla tasolla. Kuvauskategoriat sisältävät sen sisään kuuluvien käsitysten ominaispiirteet sekä niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon. Jälkimmäinen tarkoittaa sitä, että kategorioiden yhteyteen liitetään haastattelumateriaalista riittävästi käsityksiä kuvaavia suoria lainauksia, jotta lukija vakuuttuu kategorioiden paikkansapitävyydestä. Tarkoituksenani on siis todentaa aineiston analyysivaiheessa mahdollisimman tarkasti jokaisen lapsen haastattelun avulla esiin tullut tieto. Kuvaustason pitäisi peilata mahdollisimman hyvin ilmiön sisältöä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta. (Larsson 1986, 38; Uljens 1991, 92-93.)

Tarkastelin lasten käsityksiä *ilmiöstä koulu* kolmen ennakolta mietityn teeman - *koulunkäynnin, opettajuuden ja kaveruuden*- kautta. Nämä kolme teemaa olin valinnut siksi,

että oman koulutyöskentelyni kautta olen havainnut vuosien kuluessa niiden olevan varsin merkityksellisiä lapsille. Opettajuus koskettaa jokaista lasta koulunkäynnin aikana, samoin kaverisuhteet ovat olleet ja tulevat olemaan lapsille hyvin tärkeässä asemassa koulussa. Koulunkäynti-sana on yleisessä käytössä jokapäiväisessä kielessä niin päiväkodissa kuin perheissäkin, ja niinpä halusin selvittää, mikä' olisi tämän teeman sisältö lapsille.

Yhdistelin ja erottelin aineistoa kokonaisuuksiksi, ja tällä tavoin sain esiin käsitysten keskeiset piirteet. Jokaisesta teema-alueesta, jotka olin hypoteettisesti liittänyt ilmiöön koulu, nousi esiin useita kuvauskategorioita. Kategoriasysteemi oli rakenteeltaan horisontaalinen, jossa kaikkia kuvauskategorioita pidetään tasavertaisina joka suhteessa, niin tärkeydeltään kuin tasoltaankin. Tutkimuksen sisällöllisten kuvausluokkien ohella selvitettiin myöskin käsitysten jäsentyneisyyden astetta sekä Hirsjärven (1980) esittämän käsitysten dimensionaalisen kuvailun että myöskin jonkin verran Harveyn, Huntin ja Schroederin nelitasoisen yksilön käsitteellisen systeemin rakentumisen avulla. Tämän tutkimuksen käsitysten jäsentyneisyyttä kuvaillaan kvalitatiivisesti, koska tutkimuksen kohdejoukko on varsin vähälukuinen. Pääasiana tässä tutkimuksessa on kuitenkin tuoda esiin lasten erilaiset käsitykset ilmiöstä koulu.

5. TULOKSET

5.1 Koulunkäyntikäsitys

Koulunkäynti liittyy oleellisesti kouluun. Lasten koulunkäyntikäsityksistä on löydettävissä kolme kuvausluokkaa, joista käy ilmi käsitysten keskeiset piirteet: *koulunkäynnin tarkoitus ja merkitys, kouluympäristön sopivuus sekä koulunkäynti ja kaverit.* Koulunkäynti nähtiin tarpeellisena, oman oppimisen kannalta nyt tulevaisuudessa. Lapsi huomioi kouluympäristöä oman työskentelynsä ja viihtymisen kannalta tarkkanäköisesti. Lapsen ajattelussa kouluympäristö on merkittävä tekijä koulussa viihtymiselle ja koulutyöskentelylle. Tätä seikkaa sivuttiin arvioiden ja arvostaen sekä kevään että syksyn haastatteluissa. Kaverit kuuluvat erittäin tärkeänä osana koulunkäyntiin, ja siksipä kaveruutta käsitelläänkin tässä analyysissä omana kokonaisuutena myöhemmässä vaiheessa.

Koulunkäyntikäsitys 1: "Oppiminen on tärkeä osa koulunkäyntiä"

> I: "Onko sinusta koulunkäynti tärkeää?"
> Tiina: "On."
> I: "Miksi koulunkäynti on tärkeää?"
> T: "Ko siellä voi tehä vaikka mitä, mutta ei siellä ihan omin luvin saa tehä."
> I: "Minkä takia koulua pitää käydä?"
> T: "No, että oppii kaikkea."
> I: "Mitä sinusta on tärkeä oppia?"
> T: "No, että oppii lukemaan ja sitten laskemaan ja sitten kaikkea muutakin. Oppii tekemään kaikkea muutakin... niin tuota... niin tuota silleen tehtäviä ja silleen."

Keväällä koulunkäyntikäsitykseen liitetään oppiminen itsestään selvänä asiana. Näyttää siltä, että käsitys omasta oppimisesta on positiivinen ja sitä pidetään itsestään selvänä asiana, samaten käsitys oppimisesta yleensä on melko realistinen vastaten todellisuutta. Jokaisella lapsella on jo jonkinlainen kokemus omasta opiskelusta esiopetuksen kautta ja tämä heijastunee lasten käsityksiin omista oppimismahdollisuuksistaan ja -kyvyistään. Oppiminen kuuluu lapsen mielestä juuri kouluun ja on näin ollen koulunkäynnin yksi perustehtävä. Laineen (1999, 31) mukaan useimmat käsitteet, jotka ovat saaneet sisältönsä

yhteisön piirissä aikojen kuluessa vaihtelevat yhteisöstä riippuen, mutta ydinsisältö pysyy suurin piirtein samana. Esimerkiksi Tiinan keväinen tietämys koulunkäynnistä on liitettävissä mitä luultavimmin hänen perheeseensä ja siellä oleviin vanhempiin sisaruksiin sekä lyhyeen koulututustumiseen. Tätä ilmentää hänen puheenvuoronsa koulunkäynnin tärkeydestä. Keskustelusta käy samalla ilmi myöskin se, miten haastattelun avulla pystytään tarkentamaan käsiteltävää asiaa uudelleen tarpeen niin vaatiessa.

I: "Onko lukutaito tärkeä asia? Mihin sitä lukutaitoa tarvitaan?"
Tiina: "Että tietää missä on ja mihin mennään kun liikkuu."
I: "Mihin muuhun sitä tarvitaan?"
T: "No jos sitä käy vaikka jossakin kylässä...jos ovessa lukkee jotakin, jokin nimi...tai jos halluu lukea vaikka kirjaa."

Käsityksestä on havaittavissa sen selväpiirteisyys esikoululaisen ikätasolle. Vastaukset ovat hyvin yleisiä, mutta samalla löytyy runsaasti omaa ajattelua ja kekseliäisyyttä, kuten lukutaidon tarpeellisuudesta keskusteltaessa. Tutkittavan käsitys lukutaidosta on realistinen ja omakohtaisesti pohdittu eli lukutaitoa tarvitaan hänen mukaansa ympäröivässä elämässä selviämiseen.

Keväällä kaikki haastateltavat haluaisivat jo olla koulussa, ja heidän asenteensa näyttävät olevan erittäin positiivisia kaikkiin koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Ville tuo esiin omaa tietämystään koulunkäynnistä varsin realistisella tavalla. Hän on tutustunut kouluun ja näyttää pohtineen asiaa omassa mielessään melko valmiiksi oppimisen kannalta:

I: "Onko sinun mielestä koulunkäynti tärkeää?"
Ville: "On!" (painokkaasti lausuen)
I: "Miksi se on tärkeää?"
V: "Että oppii aina."
I: "Minkäslaisia asioita sitä pitää oppia?"
V: "Läksyjä... eiku nuita...lukemaan ja laskemaan ja... piirtämään ja ... rakentammaan."
I: "Tiedätkö sinä, miksi sitä pitää oppia lukemaan?"
V: "Voi lukea lehtiä ja kirjoitella ja..."
I: "Minkäslaisia lehtiä sinä lukisit?"
V: "Sarjakuvia... ja semmosia paksumpia, jotka eivät olisi sarjakuvia."
I: "Kiinnostaako sinua jokin asia erityisesti?"
V: "Kiinnostaa... vaikka joku... urheilu:"

Syksyllä oppiminen liitetään vieläkin tarkemmin koulunkäynnin käsitteeseen.

I: "No Tiina, onko koulunkäynti sinusta tärkeää?"
T: "No on se hyvin tärkeää."
I: "Miksi se on hyvin tärkeää?"
T: "No...kun nii sitten siinä oppii niin tuota lukemaan ja sitten tekemään laskuja ja nuita tehtäviä ja..."
I: "Mitäs muuta siinä voi oppia?"
T: "No niin...tuota piirtämään hyvin ja...niin tuota..."(miettii)
I: "Oppiiko siinä koulunkäynnissä vielä muuta?"

T: "No sitten niin...niin oppii ulkona käymään välitunnilla...no, että virkistyy sitten ja saa raitista ilmaa."

Käsitys oppimisesta näyttää olevan selväpiirteinen sekä koulunkäynnin todellisuutta vastaava. Käsityksessä näyttää heijastuvan lapsen omakohtainen, koululaisena kokeminen hyvin vahvana. Lapsi ajattelee koulunkäyntiä omalta kannaltaan, ja on selvästi havaittavissa, että hän on saanut lisää valmiuksia ja tietoa mielipiteittensä tueksi. Käsitys näyttää syksyllä olevan konkreetimmin kiinni lapsen omassa elämässä. Keväällä esimerkiksi Toni liitti koulunkäynnin käsitteen hyvin vahvasti tulevaisuuteen. Hänen mukaansa koulunkäynti takaa sen, että "saa rahhaa". On selkeästi havaittavissa, että kun lapsi on ollut vuorovaikutuksessa kouluyhteisön kanssa, hänen käsityksensä koulusta on koko ajan sisäisesti prosessoitunut ja tullut varmemmaksi. Hirsjärven (1980) mukaan käsitysten muodostuminen etenee tavallisimmin vähittäin ja uuden oppiminen perustuu ihmisen olemassaolevaan tietoainekseen. Voidaan sanoa, että esimerkiksi Tiinan maailmankuva on käynyt läpi muutosvaiheen, vaikkakaan se ei ole kovin suuri edelliseen kevääseen verrattuna.

Tiinan vastauksista ilmenee koko ajan hänen oma koululaisuutensa. Vastaukset näyttävät sisältävän koulussa suoraan sisäistynyttä ja opittua koulunkäymisen määrittelyä. Koulun oman sanaston -"välitunnilla virkistyy ja saa raitista ilmaa" - välitön ja johdonmukainen käyttö osoittanee tämän seikan. Saadun tiedon varassa muodostetaan käsityksiä ja näkökulmia asioihin. (Laine 1999, 35.) Lapsen tietämysrakenteet määräävät sen mitä lapsi voi ympäristöstään havaita, toisin sanoen sen miten lapsi selittää ympäristöään. Voitaneen sanoa, että Tiinan ajatteluun on tullut lisää varmuutta ja aktiivisuutta.

Läksyjen saaminen ja tekeminen näyttää liittyvän lasten käsitysten mukaan itsestään selvänä asiana oppimiseen ja koulunkäyntiin. Jokaisessa haastattelussa asia saa jonkinlaisen maininnan jo keväällä. Asia ennemminkin todetaan ja ohitetaan puheenvuoroissa, eikä siihen kiinnitetä suurtakaan huomiota. Lasten omakohtainen pohdinta ja läksykäsite näyttää olevan vain sanana tuttu eikä tunnu olevan kenellekään ongelma eikä myöskään pelon tai jännityksen aiheena keväällä. Läksyt saavat kuitenkin suuremman painoarvon yhden haastateltavan lapsen elämässä juuri ennen koulunaloitusta.

Kodin pitämän päiväkirjan mukaan Villeä jännittää jonkin verran ensimmäistä koulupäivää edeltävänä päivänä. Villen suurin huolenaihe on läksyjen tekeminen ja koulussa osaaminen tulevaisuudessa. Kotona Villen kouluunlähtötilanteeseen suhtaudutaan kuitenkin rauhallisesti häntä tukien, sillä Ville on jo perheen toinen koululainen. Äiti kirjoittaa vieneensä Villen kouluun ja hakeneensa kotiin alussa joka päivä. Kotona jutellaan koulun sujumisesta, mm. siitä ketä kavereita on samassa luokassa, mitä ruokaa koulussa on ollut tarjolla ja että "ope on ihan kiva". Päiväkirjamerkintöjen mukaan näyttää siltä, että perhe on onnistunut tukitoimissaan, ja Villen jännitys omasta osaamisesta ja selviytymisestä poistuu kokonaan muutaman koulupäivän jälkeen. Perheen merkitys näyttäisi olevan lapselle erittäin suuri muutostilanteissa ja varsinkin lapsen itsensä ongelmallisiksi kokemissa tilanteissa.

Perheen merkityksestä lapsille ja yleensäkin on puhuttu hyvinkin paljon viime aikoina julkisessa keskustelussa. Lapselle on tärkeää, että vanhemmat osoittavat hänelle olevansa kiinnostuneita tämän asioista. Esikoululaisena ja pienenä koululaisena lapsi tarvitsee tun-

netta siitä, että hänestä välitetään ja häntä rakastetaan kotona. Lapsen tulee tuntea, että kotona hän voi jakaa kaikki omat asiansa.(MLL 1996.) Juuti (1996) on mm. todennut, että perhe, jonka jäsenet pitävät toisistaan ja keskustelevat runsaasti keskenään, mahdollistaa perheenjäsenten henkisen kasvun. Amerikkalaisten tutkimusten mukaan lapsi saavuttaa parempia oppimistuloksia ja menestyy paremmin koulussa silloin kun hänen vanhempansa osallistuvat lapsen kouluaktiviteetteihin, seuraavat lapsensa koulutehtäviä ja muutoinkin tukevat yhteistyötä koulun ja kodin välillä.(Edwards & Young 1992, 72-80.)

Kotien pitämistä päiväkirjoista ilmenee lasten pohdinta oman koulunkäynnin sujumisesta koulun aloitusvaiheessa. Lapset pohtivat mm. sitä, että oppivatkohan he kaikki asiat, mitä koulussa opetetaan, mahtavatkohan koulun läksyt olla vaikeita. Yksi haastateltava 'huokaisee helpotuksesta' suoriuduttuaan omasta mielestään "oikeista läksyistä" helposti. Näyttää siltä, että vaikka lapsi suhtautuukin luonnollisesti koulun aloittamiseensa, on tilanne hänelle kuitenkin henkisesti hyvin raskas ja ainakin jännittävä. Päiväkirjoista on havaittavissa, että mitä ilmeisimmin lapsi pohtii omia resurssejaan omassa mielessään ja jännittää omaa koulunkäyntiään. Linja-autokortin unohtuminen kotiin uhkaa muodostua melkoiseksi katastrofiksi pienelle koululaiselle. Kotiin tullessa on hyvin paha mieli ja koulunkäynti tuntuu sillä hetkellä raskaalta.. Keskustelut kotona näyttävät avaavan solmuja lapsen mielestä.

Yksi lapsista, joka vaikuttaa olevan luonteeltaan tunnollinen ja tarkka, näyttää kokevan koulunaloitustilanteen huomattavasti voimakkaammin kuin toiset. Äidin päiväkirjan kertoman mukaan hänestä tulee vaisu ja hiljaisempi, hän mietiskelee ja pohdiskelee omia suorituksiaan melko kriittisesti. Ahon (1993, 57) mukaan lapsi peilaa minäänsä ihanteittensa kautta. 7 -vuotias on varsin haavoittuva, harkitseva ja sulkeutunut, ja hän saattaa asettaa itselleen korotettuja vaatimuksia. Tällä taas on merkitystä minäkuvan muodostumisen kannalta. Koulutulokkaan minäkuva on yleensä varsin epärealistinen, epämääräinen ja heikosti jäsentynyt. Peltonen (1998,63) korostaa tutkimuksessaan sitä, että koulun olisikin oltava valmis sopeutumaan lasten tarpeisiin siten, että jokainen lapsi voi tulla kouluun sellaisena kuin on.

I: "No, miltä sinusta on tuntunut nyt olla täällä koulussa?"
Ville: "Ihan mukavalta."
I: "Kerropas, mitä se ihan mukava tarkoittaa?"
V: "Vaikka ois liikunta tai jumppatunti."
I: "Joo, mitäs muuta ois mukavaa?"
V: "Ruoka."
I: "No, mitäs liikunta- ja jumppatunnissa on kivaa?"
V: "Liikunnassa niin... siellä saa hyppiä ja..."

Syksyn haastattelussa tulee esiin enemmän yksityiskohtia ja lasten omia havaintoja koulunkäynnistä. Lasten käyttämään puheeseen on tullut ns. koulusanastoa (kertolaskut, pluslaskut, tekstauskirjaimet, oppitunnit, luettaa, välkkä, jne.), jota puheessa ei aiemmin ilmennyt. On nähtävissä, että koulunkäynnin kokonaiskäsitys on jäsentynyt ja tarkentunut edelleen. Hirsjärven (1980) mukaan tilanteet, päämäärät ja kokemukset muuttavat käsityksiä. Ihminen havaitsee käsitteen ominaisuuksia tarkemmin ja harkitummin. Myöskin ihmisen oma elämäntilanne vaikuttaa käsitysten muotoutumiseen. Omista kokemuksista kertominen ei kuitenkaan näytä olevan kaikille lapsille yhtä helppoa. Tietynlainen pidät-

tyvyys ja virallisuus on tullut yhden haastateltavan lapsen persoonaan. Hän kertoilee syksyllä harvasanaisemmin ja kenties harkitummin kuin keväällä omista käsityksistään. Näyttää siltä kuin koulunkäynnin käsite olisi kapeutunut jonkin verran.

> I: "No kerrohan mulle joitakin koulun sääntöjä."
> Ville: "Ei saa mennä koululla niitten rajojen yli... ei saa juosta ruoka laan, ... eikä saa töniä siinä jonossa."
> I: "Entäs sitten tunnilla luokassa?"
> V: "Pittää olla hiljaa."
> I: "Saakos siellä ollenkaan jutella?"
> V: "Vähäsen hiljaa."

Käsitys koulusta koulunkäynnin myötä näyttää muuttuneen myöskin siten, että lapsi kokee koulun aika virallisena paikkana, jossa totellaan määräyksiä ja sääntöjä, työskennellään istuen paikallaan ja toimitaan mahdollisimman paljon opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Toisaalta on nähtävissä lapsen ymmärrys ja hyväksyntä sääntöjen ja ohjeiden olemassaolosta ja noudattamisesta. Koulunkäynti näyttää joka tapauksessa kuitenkin kiinnostavan ja suhtautuminen kouluun näyttää edelleen olevan hyvin positiivinen. Ahon (1993, 180) tekemän tutkimuksen mukaan yleensä ensiluokkalaisen kouluasenteet ovat erittäin positiiviset. Oppilaista yli kolmannes asennoituu opettajiin ja koulunkäyntiin erittäin positiivisesti, eikä tyttöjen ja poikien kouluasenteissa ole juurikaan eroja. Koulutulokkaat ovat melko heterogeenisia asenteissaan, sillä asenteiden hajonnat ovat suuria. Ensimmäisenä kouluvuonna kouluasenteissa tapahtuu kuitenkin raju muutos negatiiviseen suuntaan, ja siksipä tähän Ahon tutkimustulokseen tulisi kiinnittää erityisen paljon huomiota.

Koulunkäyntikäsitys 2: "Kouluympäristö on olennainen osa koulunkäyntiä"

> I: "Mikä siellä koulussa olisi hauskaa?"
> Ville: "Ko saa käyvä liikuntasalissa."
> I: "Onko koulussa muita asioita mitkä sinua kiinnostaa?"
> V: "Tramboliini esimerkiksi."

Keväällä kaikki lapset näyttävät kiinnittävän paljon huomiota fyysiseen kouluympäristöön sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolella. Erityisesti pojille näyttää olevan erityisen tärkeää hyvät ulkonaliikkumisen mahdollisuudet. Yksi haastateltavista on kiinnittänyt erityisen paljon huomiota koulun ulkoiseen muotoon ja kaikkeen konkreettiseen, mitä hän on nähnyt kouluympäristössä. Koulun pihalla olevat erilaiset telineet, pallokentät ja jumppasali ovat erityisen tärkeitä paikkoja tulevaa koulunkäyntiä ajatellen.

> V: "Ulkona on mukavampaa...siellä on telineet ja net...siellä on pallokin ja sillä voi olla. Sisällä ei saa juosta ja ulkona saapii. Palloa saa potkia paitsi sisällä ei voi...jumppasalissa voi."

Keskusteltaessa oppituntien ja välitunnin välisestä erosta välitunti näyttää olevan erityisen mieluisa, koska silloin saa olla vapaammin. Näyttää siltä, että sekä tytöillä että pojilla on

suuri tarve purkaa omaa energiaa oppituntien ulkopuolella. Haastatteluista nousee esiin myöskin se, että oppituntityöskentely on varsin paikallaanolevaa ja keskittynyt pöydän ääressä työskentelyyn. Toiminnallisuus näyttää olevan erityisen tärkeää kaikille tutkimuksen lapsille, samaten kaverit kuuluvat automaattisesti koulunkäyntiin ja välituntiin. Välituntiin liitetään ulkona oleminen, leikkiminen ja kaikenlaisten pelien pelaaminen toisten lasten kanssa.

Koulunkäyntiä määritellään sekä koulun fyysisen että myöskin psyykkisen ympäristön mukaan. Tunteenomaisesti koettavat seikat, kuten pelot, viihtyminen ja turvallisuus, jotka liittyvät sekä fyysiseen että sosiaaliseen ympäristöön luovat psyykkisen ympäristön. Kavereilla näyttää olevan erittäin suuri merkitys koulun sosiaalisen ympäristön määrittelyssä.

Kaikki lapset ilmaisevat keväällä, että koulunkäynti on mukava ja toivottu asia. Yksi haastateltava tuo kuitenkin esiin omassa puheenvuorossaan häntä askarruttavan sosiaaliseen ympäristöön lukeutuvan asian, mikä vähän jännittää häntä etukäteen. Hän näyttää pohtivan tulevaa koulunkäyntiään ja ajattelee, että koulunkäyntiin saattaa liittyä kiusaaminen:

> Tiina: "No... kun ne kaverit joskus kiusaa."
> I: "Miten sinun mielestä kiusaaminen hoidetaan pois?"
> T: "No se opettaja tulee... ja lopettaa sen."
>
> ---
>
> Toni: "Minä leikin yleensä kavereitten, ekaluokkalaisten kanssa."
> I: "Mitäs te leikitte?"
> T: "Noo... kävellään joskus ja etitään joku toinen kaveri ja ollaan vaik ka hippasta ja...no mennään johonkin laitteeseen ja siellä sitten ollaan."

Syksyllä kouluympäristö näyttää olevan vieläkin merkittävämpi asia kuin keväällä. Molempina ajankohtina on koko ajan nähtävissä koulun pihan merkitys lapsille. Piha tuottaa elämyksiä ja on sopivan toiminnallinen. Useissa ruotsalaisissa oppilaiden koulupihatoiveita kartoittavissa tutkimuksissa on noussut esiin mm. viihtyisä ja kaunis ympäristö. Tämän tutkimuksen lasten omakohtaiset kokemukset kouluista ympäristöineen tuo esiin, että koulujen ympäristöä on opittu käyttämään monipuolisemmin. Pihan konkreettiset esineet ja asiat näyttävät kuuluvan nyt automaattisesti lasten elämään. Välituntia pidetään kaikissa haastatteluissa erittäin tarpeellisena hengähdystaukona, ja sillä tuntuu olevan enemmän suosiota kuin oppitunneilla, jotka mainitaan kylläkin positiivisesti. Välitunti ja koulun piha antavat mahdollisuuden kavereitten kanssa toimimiseen. Välitunti on ensiarvoisen tärkeää ja merkityksellistä kaikille lapsille.

Toiminnallisuus ja konkreettinen tekeminen näyttävät niin ikään olevan niitä asioita, joita lapset arvostavat ja toivoisivat koulunkäyntiin. Näyttää siltä, että pieni koululainen toivoisi opiskelun tapahtuvan myös luokkahuoneen ulkopuolella. Elämysten kokeminen ja pääsy pois työpöydän äärestä ulos ja ympäristöön tuntuu olevan haluttu asia. Tiina kuvailee monin sanoin mm. liikuntatuntien ja taideaineiden oppituokioita, sekä omaan lähiym-

päristöön tehdyn retken vaikuttavuutta. Ville taas kertoo miksi liikuntatunnit ovat hänestä koulun mukavimpia tunteja:

> Tiina: "No, kun niin tuota on ... sitten päivällä... on niin tuota liikuntatunteja. Me pelataan niinku semmosia pelejä."
> I: "Mitäs muuta te teette?"
> T: "No, myö niin tuota ... niin askarrellaan joskus ja tehhään kaikkia...kynttilänjalkoja ja sitte muita."
> ---
> Tiina: "No tuota... kyllä me ollaan käyty niin Pisallakki."
> I: "Kerropas millaista siellä Pisalla oli?"
> T: "No me käytiin siellä Pisan vuorella... ja käytiin myö siellä maisemapolulla...me nähtiin siellä ... me käytiin kattomassa sitä maisemaa siellä tornissa. Me... niin tuota levättiin siellä Pisan huipulla ..."
> ---
> V: "Liikunnassa niin... siellä saa hyppiä."

Haastatteluista ilmenee myöskin se, että lapsi liittää hyvin automaattisesti opettajajohtoisen työskentelytavan koulutyöskentelyyn. Kansasen, Uusikylän ja Kallan 1970 -luvun puoliväliin sijoittuvassa tutkimuksessa sekä Kansasen ja Uusikylän 1982 tekemän tutkimuksen mukaan opettajakeskeiset opetusmuodot ovat olleet käytössä suuressa määrin kouluissamme huolimatta opetussuunnitelmien uudistumisesta. (Peltonen 1998, 94.)

Peltonen (1998, 94-95) arvioi edelleen omassa tutkimuksessaan, että tilanne ei ole kovinkaan paljon muuttunut tänäkään päivänä. Leikkimisen ja pelaamisen mukaanotto työtavoiksi auttaisi Peltosen mukaan lapsen ympäristön ja koulun ympäristön kohtaamista. Leikki on lapselle luontaista, haasteellista ja iloa tuottavaa, ja leikkiä pidetään oppimisena ja luovuutta tiedon käyttämisen edellytyksenä.(Danner ym. 1995, 19-20; Hännikäinen 1992.) Vastakkaisen mielipiteen leikin tuomisesta kouluun on esittänyt professori Yrjö Ahmavaara. Hänen mukaansa oppiminen on vakava asia, joka vaatii ponnistuksia ja työtä, ja siksi leikin tuominen luokkahuoneeseen onkin väärin.(Sarjala 1999, 3.) Ahmavaaran kannanotto häkellyttää monessa suhteessa eikä vähiten siinä, että leikin merkitys on kautta aikojen ymmärretty lapsen taitoja ja tunne-elämää "ruokkivaksi".

Koulunkäyntikäsitys 3: "Kaverit ovat tärkeä osa koulunkäyntiä"

> I: "Mitenkä sinun koulu on lähtenyt sujumaan?"
> T: "No, ihan hyvin."
> I: "Mitä se ihan hyvin tarkoittaa?"
> T: "No...tuota...että niin on paljon kavereita ja silleen."
> I: "No, entäs sitten se opiskelu, onkos sekin mennyt hyvin?"
> T: "Mennee."
> I: "Mitäs sä oot oppinut?"
> T: "No, minä oon oppinu miinuslaskuja ja piirtämään hyvin ja kaikenlaista."

Syksyllä lasten ajattelussa on nähtävissä heidän omakohtainen kokemuksensa koulusta. Piagetilaisittain tarkasteltuna heidän kognitiivinen kapasiteettinsa on lisääntynyt, ja jo aikaisemminkin olemassaollut looginen ajattelu on lisääntynyt. Koulunkäynnin käsitteeseen näyttää tulleen erittäin merkittäväksi tekijäksi kaverisuhteet. Tässä voidaan nostaa esiin Peltosen (1998, 117) tutkimus, jonka mukaan kaverit tekevät koulunkäynnistä mielekkään ja onnistuneen kokemuksen lapselle. Keskustelussa koulunkäynnin sujumisesta näyttää nousevan esiin koko ajan sama teema eli kavereitten kanssa tekeminen:

Kavereitten merkitystä lapsen koulunkäyntiin tarkastellaan myöhemmin omana kokonaisuutena, kuten jo koulunkäyntikäsityskappaleen alussa aiemmin mainittiin. Lapsi näyttää liittävän kaveruuden kouluun erityisen tärkeänä asiana.

5.1.1 Koulunkäyntikäsityksen jäsentyneisyys

Lasten käsitykset koulusta näyttävät olevan tutkittavan ilmiön jokaisella teema-alueella keväällä hämärämpiä ja lokeroituneempia kuin syksyn haastattelussa. Käsitykset ovat selvästi ärsykkeeseen sidottuja sekä keväällä että syksyllä. Käsityksiä luonnehtii konkreettisuus ja tulkinta on hyvin vähän joustavaa. Koulukäsityksiä on kuitenkin molempina ajankohtina runsaasti, mutta on selkeästi havaittavissa, että relevantteja käsityksiä on enemmän syksyn haastattelussa. Kevään haastattelussa on nähtävissä monien käsitysten stereotyyppisyys ja ulkokohtaisuus. Yksipuolinen riippuvuus ulkoisesta kontrollista on tyypillistä keväällä. Näyttää siltä, että käsitykset on saatu ulkoapäin ilman, että ne ovat muotoutuneet oman kokemuksen ja ajattelun kautta todellisissa tilanteissa. Käsityksiä on saatu tai otettu suoraan esimerkiksi aikuisilta, joten omakohtainen ajattelu ja kokemuskin on ollut varsin vähäistä. Syksyllä käsitykset koulusta alkavat muotoutua jo jonkin verran oman sisäisen pohdinnan ja kontrollin kautta.

Käsitysten muutoksessa on nähtävissä Hirsjärven (1980, 34-35) esittämä käsitysten dynaamisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että käsityksissä voidaan erottaa eri asteita ja että käsitykset muuttuvat ja täydentyvät jatkuvasti. Mieli täydentyy asteittain ja niin ollen myös käsitykset jäsentyvät ja täydentyvät asteittain. Jokaisella yksilöllä on olemassa tietynlaisia merkityssuhteita ja niiden muodostamia suhdejärjestelmiä ja siksi käsitykset ilmenevät yksilöllisellä tavalla. Kielellinen artikulaatio on haastattelun molempina ajankohtina tavanomaista tämän ikäisen lapsen tasoa käsityksiä kuvattaessa.

Otettaessa koulunkäyntikäsite yleisenä käsitteenä ensin laajempaan tarkasteluun, havaitaan, että käsitys koulunkäynnistä on keväällä Harveyn, Huntin ja Schroederin nelitasoisen analyysin pohjalta tarkasteltuna selvästi ensimmäisellä tasolla (Hirsjärvi 1980, 24-27.), jossa käsitykset on saatu ulkoapäin ilman, että ne ovat muotoutuneet oman kokemuksen kautta todellisissa tilanteissa. Käsityksissä on havaittavissa selkeästi niiden ulkokohtaisuus, joskin pientä omaa realismia on jo havaittavissa:

> I: "Minkäslaisia asioita sitä pitää oppia?"
> V: "Läksyjä... eiku nuita... lukemaan ja laskemaan ja .. piirtämään ja ... rakentammaan."

Puheenvuoroista on nähtävissä lasten ajattelun ulkoapäin ohjautuvuus, vaikkakin heillä on jo olemassa vähäinen kokemus koulusta "Koulu tutuksi" -projektin myötä. Kysyttäessä mm. koulunkäynnin merkityksestä Tonin käsitys on seuraava:

> I: "Mitäs sä luulet Toni onkos koulunkäynti tärkeää?"
> Toni: "On!"
> I: "Minkähän takia?"
> T: "Siks, että pääsee oikeeseen työpaikkaan."
> I: " Onko koulunkäymisessä muita tärkeitä asioita kuin että pääsee oikeeseen työpaikkaan?"
> T: "Että saa rahaa."

Haastateltava ajattelee ensisijaisesti koulunkäyntiä ympäröivästä maailmasta tulleen tiedon avulla. Hänellä on todellisuuden mukaista tietoa siitä mihin koulunkäynti johtaa pitkällä aikavälillä, mutta hän ei kykene erittelemään koulunkäyntiin kuuluvia asioita tarkemmin vielä tässä vaiheessa. Hirsjärven (1980, 24-28) keskeisten dimensioiden mukaan tarkasteltuna hänen käsitystään voidaan pitää tässä vaiheessa vielä jonkin verran hämäränä. Tarkemmin määriteltynä käsitys koulunkäynnistä on olemassa, mutta se on kuitenkin stereotyyppinen.

Haastateltavien käsitykset ovat tässä vaiheessa myöskin ärsykkeeseen ja tilanteeseen sidottuja, ja heidän vastauksistaan heijastuu haastattelun edetessä lyhyt kouluun tutustuminen. Konkreettinen kokemus on muokannut jokaisen lapsen ajattelua. Tonin oma mukava liikuntakokemus koulussa vierailtaessa on jäänyt päällimmäiseksi hänen mieleensä:

> I: "Mikä siellä on hauskaa?"
> Toni: "Ko saa käyä liikuntasalissa."
> I: "Mikä siellä liikuntasalissa on mukavinta?"
> T: "Ootas...tuota mikäs se nyt olikaan... tuo köys.. köysvetääote...niinko Tarzan köysistä vetää."

Syksyn haastattelussa jokaisen lapsen koulunkäyntikäsitteeseen on tullut selkeyttä laajemman omakohtaisen kokemuksen ansiosta. Lapsilla on useita käsityksiä koulunkäynnin merkityksestä, ja heidän käsityksensä eivät enää ole irrallisia. Käsitykset ovat tiukasti sidottuja koulukontekstiin ja niitä kuvataan nyt enemmän koulun termein. Käsitteet ja sanathan opitaan Scheinin (1990, 25) mukaan juuri nimenomaan kontekstissaan niihin liittyvine assosiaatioineen.:

> I: "Mitäs mieltä sä olet Toni, onko se koulunkäynti tärkeää?"
> Toni: "On."
> I: "Miksi se on tärkeää?"
> T: "Että oppii tekemään kaikki kertolaskut ja pluslaskut ja sitte saa tapoja ja... sitte vielä... tuota ... saa laskea ja olla rauhassa."

5.2 Opettajakäsitys

Korkiakankaan (1995) mukaan on hyvä ottaa huomioon se seikka, että 6-7 -vuotiaiden lasten spontaanit kuvaukset toisista ihmisistä eivät vielä sisällä persoonallisuutta kuvaavien, pysyvien piirteiden käyttöä (esim. ahkera, älykäs) vaan ovat luetteloita havaittavista fyysisistä ominaisuuksista ja yksittäisistä tekemisistä. Toisia ihmisiä kuvataan iän, vaatetuksen, kodin ym. helposti havaittavien seikkojen avulla eli enemmän fyysisten kuin psyykkisten ominaisuuksien pohjalta. Opettajakäsityksistä, joita seuraavassa tarkastellaan, nousee esiin merkittävimpinä seuraavat kuvauskategoriat: *Opettaja määrää koulussa, opettaja huolehtii koulun järjestyksestä ja opettaja neuvoo ja auttaa.*

Opettajakäsitys 1: "Opettaja määrää koulussa"

> I: "No mitäs te olette täällä jutelleet koulusta?"
> Tiina: "Että siellä pittää syyä kunnolla ja... sitten pittää totella opettajaa ja... pittää sitten mennä liikuntasalille silloin ku opettaja sanoo."

Lasten ajattelussa näyttää heijastuvan auktoriteetista riippuvuus suuressa määrin. Sekä keväällä että syksyllä opettaja on ihminen, johon kohdistuu runsaasti odotuksia ja opettajalta vaaditaan tietynlaista käyttäytymistä ja persoonaa. Opettajaan luotetaan ja hänestä pidetään. Kevään käsitys opettajaan liittyvistä asioista näyttää olevan hämärämpi kuin syksyn, jolloin haastateltavat ovat käyneet koulua ja saaneet henkilökohtaisesti olla opettajan vaikutuspiirissä. Laineen (1992a, 8) mukaan on tyypillistä, että käsitykset muuttuvat kaiken aikaa tilanteista, päämääristä ja kokemuksista riippuen, sillä uudet havainnot, ajatukset ja tunnetilat muuttavat käsityksiä jatkuvasti. Käsitteen ominaisuuksien havaitseminen tulee kaiken aikaa tarkemmaksi ja harkitummaksi.

> Toni: "Että oppee pittää... opea pittää totella silloin mitä se sannoo ja tehä mitä se sannoo... että, että... hm... ko ei oikein muista...että opettajaa pittää silloinki totella vaikka... esimerkiksi mitä ite tekkee... silloin pittää pyytää myös anteeksi jos... jos esimerkiksi tekkee jotakin, jota ei pitäs tehä."
> ---
> I: "Muistatko, mitä Jukka (isoveli) on kertonut sulle sieltä koulusta?"
> Toni: "Että pitää olla kunnolla ja kuunnella opettajaa ja...kaikkee sen sellaista."

Kevään haastattelussa näyttää nousevan esiin erittäin voimakkaana opettajuuteen liitetty käsitys opettajan määräysten tottelemisesta. Opettaja on henkilö, jonka ohjeita ja määräyksiä on ehdottomasti noudatettava ja toteltava. Lapsi ei näytä asettavan asiaa mitenkään kyseenalaiseksi, vaan tuo asian esiin itsestään selvyytenä. Käsityksen esiintyminen näin vahvana tässä yhteydessä lienee johdettavissa ajallisesti läheiseen kouluuntutustumisjaksoon. Voitaneen todeta pienenä sivujuonteena, että ennen kouluvierailuja on päiväkodissa haastattelujen mukaan ilmeisesti keskusteltu runsaasti koululaisen käytöksestä ja opettajan ohjeiden noudattamisesta. Piaget (1975, 107) ja Aho (1990, 11) ovat toisaalta

tuoneet esiin omissa tutkimuksissaan sen tosiasian, että lapsi tukeutuu auktoriteetteihin, ja säännöt ovat kirjaimellisesti noudatettavia juuri tämän ikäisenä.

Näyttää siltä, että lapsen mielestä koulunkäynti sujuu oikein hyvin silloin, kun hän toimii yhteisymmärryksessä opettajansa kanssa. Lapsi on esiopetusiässä luonnollisessa kehityksessään vaiheessa, jossa hän antaa aikuiselle auktoriteettiaseman.

> Toni: "Opettaja sannoo esimerkiksi, että nyt... matikantunnille tai että... esimerkiksi, että se jotakin sannoo ja sitä myös pittää tehäkkin:"
> I: "Ovatko sinun mielestäsi säännöt koulussa tarpeellisia?"
> T: "On... siks, että siellä opitaan... sitte siellä opitaan ko aikuisena pittää myös käyttäytyä kunnolla... siellä opitaan käyttäytymään kunnolla."

Sääntöjen noudattaminen ja opettajan ohjeiden seuraaminen näyttää olevan kevään haastattelussa lasten mielestä hyvin oleellista koulutyöskentelyn onnistumisen kannalta. Opettaja määrää koulussa sen, miten siellä käyttäydytään ja ollaan yleensäkin. Näyttää siltä, että opettajalle annetaan suuret valtuudet toimia ja myöskin vastuu siitä, että kaikki toimii koulussa.

> T: "Että minä tottelen opettajaa...että teen mitä se sanoo...minä oon... sen aikaa hiljaa kun se puhhuu ja sitten teen sen minkä se sannoo."
> ---
> T: "No, jos sillä opettajalla on kiire, niin kyllä minä sitten voin tehä yksin...jos sillä ei ole kiire niin, jos se suostuu niin sitten voi tehä yhdessä."
> ---
> I: "Mitä opettajan pitäisi opettaa kaikista eniten?"
> Toni: "Esimerkiksi...että...pittää tehä...kokkeet aina kun pittää ja...sitten pittää syyä millonka pittää ja...että pittää tehä läksyt...että opettaa tehtäviä."

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tunnutaan ajateltavan varsin vähäisenä opetustilanteissa. Kuviteltu kommunikointi näyttää olevan varsin yksisuuntaista eli opettaja antaa ohjeita ja määräyksiä sekä opettaa, ja lapsi noudattaa niitä sanatarkasti. Tässä vaiheessa on nähtävissä, että opettaja on asetettu hyvinkin ylhäiseen asemaan lapsen kuvitellussa koulunkäynnissä. Lapsi näyttää kuvailevan itsensä melko tahdottomana ja kilttinä toimijana.

Syksyn haastattelussa, kun koulunkäynnistä on tullut luonnollinen osa lapsen elämää, kukaan lapsista ei juurikaan näytä puhuvan opettajan määräysten tottelemisesta samalla äänen painolla. Sitä vastoin koulussa olevat säännöt koetaan edelleen erittäin tarpeellisina ja selkeinä asioina. Lasten mielestä sääntöjä ja ohjeita tarvitaan koulun kaikkien oppilaiden käyttäytymisen hallintaan ja koulutyöskentelyn sujumiseen. Säännöt näyttävät antavan turvallisuutta ja varmuutta lasten koulupäivään. Aho (1993, 179) on todennut omassa tutkimuksessaan, että ensimmäisellä luokalla oleva oppilas ei ymmärrä sääntöjen merkitystä, vaikka saattaakin satunnaisesti niitä noudattaa jäljittelemällä. Auktoriteetin totteleminen kannattaa ensimmäisen luokan oppilaan mielestä

Haastateltavien useasti esiin tuomaa asiaa, "sääntöjen noudattamisen vaatimusta" voidaan tarkastella Piaget'n moraalikehityksen teorian pohjalta, jonka mukaan moraalikehityksessä on kaksi päävaihetta: 1. heteronominen moraali (moraalinen realismi, pakkomoraali) ja 2. autonominen moraali (yhteistyön moraali). (Piaget 1975, 105.) Tästä perspektiivistä tarkasteltuna voidaan katsoa, että haastateltavat ovat moraalisen realismin vaiheessa, jonka mukaan lapsella on taipumus pitää velvollisuuksia ja määräyksiä arvokkaina ja sinänsä olemassaolevina ihmisistä tai olosuhteista riippumatta. Moraalisen realismin mukaan kaikki, mikä osoittaa tottelevaisuutta sääntöjä ja aikuisia kohtaan, on oikein. Lakeja noudatetaan kirjaimellisesti ja niiden ulkoinen muoto on sisältöä ja henkeä määräävämpi.. Tässä tutkimuksessa lapsi näyttää mieltävän koulun säännöt työskentelyolosuhteiden säilyttämiseksi ja työrauhan varmentajaksi, eikä niinkään automaatiksi, jolla opettaja hallitsee.

Opettajakäsitys 2: "Opettaja huolehtii koulun järjestyksestä"

> I: "No minkäslaisia asioita sinun mielestä sen opettajan pitäis opettaa eniten siellä luokassa?"
> T: "No tapoja."
> I: "Minkäslaisia tapoja?"
> T: "No ruokatapoja ja sitten nuita vaikka...kaikkia tapoja...no mitenkä ollaan...ootas luokassa ja sitten miten...ei kiusata toisia ja ..."

Syksyn haastattelussa näyttää nousevan esiin kaikkien lasten puheenvuoroissa useita kertoja koulun työrauha. Lasten mielestä on tärkeää, että opettaja huolehtii luokan työrauhasta, valvoo järjestystä ja opastaa siihen. Kuten jo aiemmin mainittiin, näyttää siltä, että lapsi liittää koulun säännöt tiiviisti yhteen koulun työrauhan kanssa. Keväällähän työskentelyn ja oleskelun koulussa nähtiin onnistuvan sikäli kun vain opettajan ohjeita noudatetaan.

> T: "Työrauha on... että saa tehä kaikki työt ihan rauhassa, että kukkaan ei melskaa ja sitte... vielä mitähän se olikaan."
> ---
> T: "Täällä koulussa on kaikista parasta...hm... että saa olla rauhassa tunnilla ja saa syyvä ja rauhassa ja kaikki."
> ---
> I: "Minkäslaisista asioista se ope on vihainen?"
> T: "Ko muut mölyää silleen... ei muuta."

Haastateltava näyttää ajattelevan, että koulussa pitää olla rauhallista sekä oppitunneilla että muissa koulun toiminnoissa, jotta voitaisiin opiskella tyytyväisin mielin. On mielenkiintoista havaita, miten koulunkäyntinsä alussa oleva lapsi on järjestänyt kouluun liittyvät asiat tärkeysjärjestykseen itselleen. Vertailukohdaksi voidaan ottaa vaikkapa uusi perusopetuslaki ja -asetus, jotka edellyttävät turvallista oppimisympäristöä.

Monet opettajankoulutuksessa toimivat vaikuttajat ovat artikkeleissaan viime aikoina tuoneet esiin opettajuuden perusperiaatteita. Atjosen (1999) mukaan opettajalta edellytetään perusteluja, tiedonjakamista ja rajojen asettamista, siis olemista mallina ja vastuulli-

sena aikuisena. Uusikylä (1999) toteaa, että opettajien työhön kuuluu lapsen fyysisen ja henkisen hyvinvoinnin, oppimisen ja monipuolisen persoonallisuuden kehityksen edistäminen. Oleellista on tiedostaa se tosiasia, että ala-asteikäinen lapsi on herkimmässä kehitysvaiheessaan fyysis-motorisen, älyllisen, sosiaalisen ja tunne-elämän kehityksen kannalta arvioiden. Opettajalla ja oppimisympäristöllä onkin juuri tällöin suuri merkitys lapsen elämässä.

Syksyn haastattelussa nousee esiin myöskin käsitys, että opettajan tulee valvoa, ettei kukaan kiusaa toista koulussa. Lapsen oman ajattelun mukaan opettajan valvominen sekä välitunneilla että tunneilla tuo turvallisuutta lapsen koulupäivään. Tiinan mielestä koulussa on oltava tarkat säännöt ja ohjeet, joiden mukaan koulussa eletään ja toimitaan. Haastateltavan voimakkaaseen sääntö- mielipiteeseen tuntuu vaikuttaneen koulussa tapahtunut konfliktitilanne ennen syyslomalle jääntiä:

> I: "Onkos täällä koulussa sattunut mitään kommelluksia? Kertoisitko?"
> Tiina: "No, yhesti niin tuota...se mikä oli minun kaveri nyt minun kaveri...niin tuota se vähän silleen niinku heitteli kivillä ja sitten toinen niin ekaluokkalainen myös heitteli."
> I: "Minnekä ne heitteli niitä kiviä?"
> T: "Minun päälle."
> I: "No, mitäs sitten tapahtui? Mitä sä sitten teit?"
> T: "Noo, minä menin pois ja sitten ne seuras mua."
> I: "Heittikös ne sittenkin vielä kiviä?"
> T: "Ei ku semmosia kävyn siemeniä. Sitten ekaluokkalaisen isosisko tuli ja sanoi, että älkää ennää." (Tiina kertoo asiaa hyvin hiljaisella äänellä.)
> I: "Tuliks sulle paha mieli?"
> T: "Vähän."
> I: "Rupesko sua itkettämään?"
> T: "Ei, ku mua pikkusen vain rupes."
> I: "No, mites sitten, oliks siellä ketään aikuista paikalla silloin ku se sattui?"
> T: "En minä muista. Saatto täällä olla."
> I: "No kerroitko sä opettajalle tai kellekään?"
> T: "Äitille mä eka kerroin, sitten se kerto opettajalle."
> I: "Mitäs te juttelitte äidin kanssa?"
> T: "Noo, että äiti sano, että eihän nyt tommosta voi tehä kukkaan."

Kiusaaminen ja kiusaamistilanteet tuntuvat olevan jonkin verran kaikkien lasten mielessä molempien haastattelujen yhteydessä. Varsinaisesti lapset eivät näytä ajattelevan, että he itse tulevat kiusatuiksi, mutta he ovat vahvasti tietoisia asian olemassaolosta. Lasten mielestä näyttää olevan itsestään selvää, että opettaja hoitaa tilanteen pois, mikäli sitä ilmenee:

> "No, joskus se juttelee sen kanssa, joka on kiusannut toista."

Tiinan kiusaamistilanne haastattelun mukaan saatiin korjattua pikaisella yhteydenotolla kouluun, ja luokassa opettajan johdolla käydyn keskustelun avulla. Tässä yhteydessä on

hyvä tuoda esiin Peltosen (1998, 118) tutkimuksen toteamus, että opettajat eivät tunnista syrjäytyneitä lapsia eivätkä he siten osaa puuttua lapsen elämäntilanteen parantamiseen. Peltonen toteaa edelleen, että opettaja pystyy kuitenkin omalta osaltaan vaikuttamaan kaverisuhteisiin ja ilmapiiriin.

Opettajuudesta on viime aikoina keskusteltu kirjallisuudessa runsaasti. Krokforsin (1998, 77) mukaan opettajan rooliin kuuluu juuri vastuun kantaminen ja oppilaista huolehtiminen. Krokfors jatkaa selittämällä, että opettamisessa eettisyys puolestaan tarkoittaa oppilaiden tarpeiden ja edun ensisijaista huomioon ottamista. Ei opettajan tule olla eettinen vain siksi, että ammatti velvoittaa siihen - opettajat ovat eettisiä, jotta heidän oppilaansa voisivat oppia, miten olla eettisiä. Kaiken kaikkiaan vanha sanonta, että opettaja tekee koulun pitänee paikkansa kaikissa tilanteissa myöskin tänä päivänä.

Tässä tutkimuksessa lapsi näyttää luottavan siihen, että opettaja osaa huomioida hänet riittävän yksilöllisesti. Opettajalta odotetaan myöskin kannustusta ja ohjaamista:

> T: "Ope sanoo, että ihan hyvin oot kuunnellu... ja sitte minä meen omalle paikalle ja kuuntelen sitte toista."
> ---
> T: "Opettajat ovat kivoja... että ne on semmosia... sannoo ei huuva ja ... ja sitten jos... sannoo jos on tullu pientä virhettä."

Kasvatustieteiden tohtori M. Siekkisen mukaan lasten erilaisuus olisi tiedostettava, ja tähän päämäärään päästäisiin parhaiten persoonakeskeisen kasvatuksen avulla. Lapsen persoonallisuuden huomiointi ei kuitenkaan tarkoita sitä, että minkäänlaista hiomista ei saisi tapahtua. Opettajankoulutuksessa lapsen yksilöllisten luonteenpiirteiden ja oppimistyylien huomiointi on yksi tärkeimmistä haasteista. Siekkinen toivoo opettajilta rohkeutta luoda oppimistilanteisiin rauhaa, suvaintopaikkoja, joissa tarjoutuu mahdollisuus nähdä lapsi toteuttamassa ominta ja syvintä persoonaansa.(Spåre 1999.)

Opettajakäsitys 3: "Opettaja neuvoo ja auttaa"

> T: "Se antaa läksyjä... ja sitte se opettaa ja sitte se tekkee vaikka mitä... ja se sannoo mitä pittää tehä."
> ---
> T: "Jos tullee virheitä, se sanoo...no, että ne on vähän väärin...mutta se sanoo, että ei se haittaa."
> ---
> I: "Miten se opettaja neuvoo?"
> T: "Että ... luettaa ja jos tullee joku virhe... antaa vähän apua ja neuvoo ja ... vaikka missä."

Keväällä kaikki tutkimuksen lapset näyttävät luottavan siihen, että opettaja neuvoo ja auttaa tarvittaessa. Opettajan ajatellaan olevan mukava, auttavainen ja osaavan opettaa tärkeitä asioita. Opettaja nähdään henkilönä, joka on ymmärtäväinen eikä hermostu helposti.

> I: "Kerropa, minkälaisia opettajat ovat sinun mielestä?"
> T: "Ihan kivoja."
> I: "Millainen on kiva opettaja?"
> Tiina: "Se on semmonen, joka niin...ei huuva paljoa ja sitten, joka niin antaa tehhä semmosia...läksyjä ja sitten...se tietää kaiken ja se...opettaa lukemaan ja kirjottamaan...no se opettaa tuota piirtämään hyvin ja sitten laskemaan...niin tuota askartelemaan ja tekemään nukkeja ja sen semmosia."

Näyttää siltä, että lapsi sisällyttää opettajuuteen kunnioittamisen ja auktoriteettiaseman. Kuitenkin opettaja koetaan omissa mielikuvissa läheisenä henkilönä, jolle rohjetaan uskoutua omissa tärkeissä asioissa ja kysyä häneltä neuvoja. Opettajan ajatellaan olevan kärsivällinen ja pitävän huolta kaikista lapsista kaikissa tilanteissa. Opettajan ajatellaan tietävän paljon asioita ja osaavan opettaa miltei kaiken.

Läheisyysnäkemyksestä huolimatta näyttää siltä, että opettaja koetaan kuitenkin jonkin verran virallisena ja etäisenä, huolimatta siitä, että hän työskentelee koko ajan oppilaan lähellä luokassa. Syksyllä on nähtävissä varsin tarkkanäköinen huomio opettajan ajankäytöstä koulussa. Opettaja nähdään "virallisesti" työllistettynä erilaisilla kouluun ja opetukseen kuuluvilla tehtävillä:

> Toni: "Opettaja ei leiki, siks ko siellä pittää tehhä kokkeita ja käyvä syömässä ja ulkona... nii siihen menee aikaa."

Opetus näyttää olevan lasten käsitysten mukaan myöskin melko opettajajohtoista. Lapset itse ajattelevat olevansa enemmänkin vastaanottamassa opetusta kuin osallisena oppimistapahtumassa. Tämänlaatuinen ajattelu tuntuu olevan syksyllä vieläkin voimakkaampaa kuin aikaisemmin keväällä. Lasten tulkinta asioista syntyy heidän omien arkikäsitystensä valossa. Krokfors (1998, 70), joka on määritellyt teoreettista ja arkitietoa, toteaa että, arkitieto on yksilöllistä ja se rakentuu kokemuksista. Tiedon avulla taas muodostetaan käsityksiä ja näkökulmia asioihin. (Aaltola 1998, 44.) Syksyllä koulutyöskentely näyttää saaneen lasten mielessä melko selkeän muodon ja koulutyöskentelyä kuvataankin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti toteutettuna:

> Toni: "No, minä oon hiljaa ja kuuntelen loppuun ja minä teen sitten sen, mitä opettaja on sanonut."
> ---
> Tiina: "No se on kivvaa ku... niin tuota se sannoo... niin tuota se sannoo... niin, että se sannoo aina, melkein aina, että tuota ne kirjat pittää ottaa esille ja tehä niitä tehtäviä. Ja se sannoo aina, että sitten ko on välitunnin aika niin se sannoo, että lähtekääpä."

Opettajuutta tarkasteltaessa yleisellä tasolla on tärkeää muistaa, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on se tekijä, jolla on merkittävä vaikutus oppimiselle. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen ei tulisi olla kaukainen ja etäinen. Vuorovaikutussuhteen tulisi olla luonteeltaan todellinen, arvokas ja empaattinen. Uusikylän (1990, 11) mukaan itsensä ja toisten ymmärtäminen on pohja, jolle onnistunut vuorovaikutus perustuu. Opettajalla on oltava kyky ymmärtää itseään, ongelmiaan ja syitä käytökseensä: miksi toimin juuri

tällä tavalla? Kun opettaja ymmärtää tunteitaan, psyykkisiä puolustusmekanismejaan sekä kognitiivisia kykyjään ja heikkouksiaan ja kun hänellä on kyky asettua toisen ihmisen asemaan erilaisissa vuorovaikutussuhteissa, hän onnistuu oppilaiden, vanhempien tai kollegojensa kanssa.

> I: "Onko teillä sellaista tuntia, jolloin ei tehä läksyjä? Kenties te pelaatte jotakin?"
> Ville: "Ai välituntia?"
> I: "Ei vaan oppitunneilla, leikittekö te jotain?"
> V: "No niin, nehän on ne Fröopelin palikat... niin sitä, semmosta kasettia."
> I: "No, onkon sitten muuta?"
> V: "Ei oo muuta... ei nyt siellä olla."
> ---
> V: "Tunneilla pittää olla hiljaa."
> ---
> V: "Saa siellä jutella vähäsen."

Lapset eivät näytä sisällyttävän koulupäivään kovinkaan paljon leikkejä oppitunneille. Näyttää siltä, että lasten käsitysten mukaan opettajan tehtäviin koulussa ei kuulu eikä myöskään sovi leikkiminen. Tuntuu kuitenkin siltä, että pelaaminen ja jonkinlainen leikkiminen olisi lapsista hyvinkin mukavaa, jos siihen olisi mahdollisuus. Välitunnit näyttävätkin saavan erityisen merkittävän osan lasten ajattelussa välitunnin vapauden ja toiminnallisuuden ansiosta:

Käsitykset syntyvät siis mm. elämysten kautta. Korpinen (1990, 19) painottaa, että koulussa työskentelevien olisi tärkeää muistaa, että peruskoulun ala-asteella luodaan pohja koko elämän jatkuvalle koulutukselle. Tiedollisen kehityksen lisäksi koulusta on saatava elämisen taitoja, käytännön taitoja, opiskelutaitoja sekä myönteisiä asenteita perheeseen, työhön ja ympäristöön. Opettajan olisi hahmotettava työnsä laaja-alaisesti koska hän kohtaa lapsen lisäksi hänen perheen ja koko ympäröivän yhteiskunnan. Lisäksi oppilaiden yksilöllisyys olisi huomioitava ja opetusta olisi pyrittävä eriyttämään.

5.2.1 Opettajakäsityksen jäsentyneisyys

Kevään haastattelussa lasten käsitys opettajasta yleisilmiönä näyttää Hirsjärven dimensionaalisen käsitystason kuvauksen mukaan olevan vielä jonkin verran hämärä ja stereotyyppinen. Onhan ilmeistä, että haastateltavien käsitys opettajasta on saatu suurimmaksi osin ulkoapäin ja, että se ei ole muotoutunut oman kokemuksen kautta todellisissa tilanteissa. Toki lyhyt kouluvierailu näyttää myöskin vaikuttaneen lasten mielikuviin ja käsityksiin opettajasta. Lapsi on muokannut itselleen käsityksen opettajasta ympäristöstään saatujen vihjeiden ja tietojen pohjalta. Käsityksiä näyttää olevan kuitenkin melko runsaasti, ja ne ovat hyvin samantapaisia. Käsitys opettajasta näyttää yleensä olevan keväällä positiivinen, ihanteellinen ja osin etäinen. Opettaja auttaa, neuvoo, opettaa ja määrää työtahdin kouluun. Opettajaa pitää totella ja hän on erittäin tarpeellinen:

I: "Minkäslaisia sinun mielestä opettajat ovat?"
V: "Mukavia... kilttejä ja opettaa... ja neuvoo."
I: "Minkäslaisia asioita opettajan pitäis eniten opettaa?"
V: "Lukemaan... syömään, ruokailutapoja...pelejä välitunnilla."

I: "Kerropa mulle opettajista jotakin?"
T: "Se on hauska ja antaa hyviä kotiläksyjä ja hyviä läksyjä muutenkin ja on kiva opettaja."

Puoli vuotta myöhemmin käsitys opettajasta on selkiintynyt huomattavasti. Käsityksiä on edelleen runsaasti ja käsityksissä ilmenee niiden toisiinsa kytkeytyminen. Lapsi yhdistelee asioita mielessään oman kokemuksensa kautta varsin realistisesti. Yhdellä lapsella käsitys opettajasta ei juurikaan ole muuttunut keväästä, mutta kuva opettajasta näyttää tulleen jotenkin etäisemmäksi. Sama lapsi on kuitenkin tehnyt havaintoja myöskin muista kouluympäristössä työskentelevistä henkilöistä, mainiten talonmiehen ja "kokit". Kokonaisuutena tarkastellen käsitys ilmiöstä opettaja näyttää kuitenkin vielä olevan sidoksissa konkreettiin opettajahenkilöön eli lasta itseään lähinnä olevaan opettajaan. Lapsi saattaa kuvailla opettajuutta enemmänkin opettajien ulkoisten ominaisuuksien suhteen:

I: "Minkäslaisia opettajat oikein ovat?"
V:"Opettajat tuota ovat ... paljon pitempiä. Semmosia pitkätukkasia...käyttäytyvät tavallisesti."
I: "Mitäs se tavallisesti käyttäytyminen tarkoittaa?"
V: "Että ihan...ei tee mittään."
I: "Oletko sä jutellut niiden kanssa?"
V: "En."
I: "Onks ne jutelleet sinun kanssa?"
V: "Ei aina."

5.3 Kaverikäsitys

Tarkasteltaessa lasten käsityksiä kaveruudesta ja kavereitten kanssa toimimisesta, nousee esiin kaksi kuvauskategoriaa, *kaverisuhteiden tärkeys* ja *toiminen yhteistyössä toisten lasten kanssa.* Käsitykset ovat jokaisella lapsella hyvin samantapaisia, eroja ei ole juurikaan havaittavissa, pieniä sävyeroja lasten ilmauksista on tosin löydettävissä.

Kaverikäsitys 1: "Kaverit tekevät koulun."

I: "Mitä sä luulet, saako koulussa helposti kavereita?"
T: "Saa. Minä tunnen tuttuja, siellä on jo tuttuja."
I: "No, entäs sitten ihan uusia kavereita?"
T: "Saa uusiakin, kyssyy välitunnilla voiko leikkiä."

Kevään haastattelussa on nähtävissä lapsen luottamus siihen, että hän saa kavereita tulevassa koulussa. Kavereitten hankkiminen ei näytä huolestuttavan lapsia. Toisaalta lapsi

tuo esille myöskin sen, että entiset kaverisuhteet ovat hyvin merkittäviä hänelle ja hän tahtoisi myöskin näiden suhteiden jatkuvan. Esimerkiksi vanhat kaverisuhteet päiväkodista, jotka seuraavat kouluun mukana antavat lapselle turvallisuutta ja tuttuutta tulevaan koulunkäyntiin. Lisäksi vanhat kaverisuhteet näyttävät vähentävän jännitystä omasta koulunaloituksesta. Kaveruutta ja kavereita pidetään erittäin merkittävänä asiana koulunkäynnissä ja yleensäkin koulussa niin keväällä kuin syksylläkin. Koulussa ajatellaan luotavan myöskin ystävyyssuhteita, joista voi nauttia myöskin koulun ulkopuolella. Näyttää siltä, että lapsilla on melko realistinen suhtautuminen kaverisuhteiden luomiseen. Lapset suhtautuvat myönteisesti ja ennakkoluulottomasti itseään vanhempiin ja omanikäisiin tuleviin koulutovereihin.

> I: "Mitä sä teet kavereitten kanssa siellä koulussa?"
> T: "No välitunnilla minä oon niitten kaa ja...sitten juttelen niitten kaa...sitten minä teen ihan vaikka mitä, mitä opettaja vain sannoo...pittää kysyä vain lupa."

Laine (1999, 70) toteaa, että oppilailla on yleensä monia muitakin päämääriä koulussa kuin oppiminen. Esimerkiksi he haluavat saada ystäviä ja kavereita, toimia yhdessä ja viettää näiden kanssa vapaahetkiä, tehdä muihin vaikutuksen ja saada näiltä palautetta itselleen. Tällaisilla oppilaiden sosiaalisilla pyrkimyksillä ja kouluyhteisön elämällä sinänsä saattaa olla merkittävä vaikutus oppimisprosesseihin - joko myönteinen tai kielteinen.

> I: "Oletko sä saanut ystäviä täällä koulussa?"
> T: "Oon."
> I: Ootko saanut muualta kuin omasta luokasta? Kerropa mistä?"
> T: "Kolmannesta luokasta ja kakkosluokasta."
> I: "No mitenkä sinä saat niitä ystäviä, kerropa mulle."
> T: "Joskus minä tutustun niihin ja sitten...sitten siitä tulee ystävä."
> I: "Miten sinä tutustut?"
> T: "Että minä leikin sen kanssa...minä kysyn saanko tulla leikkimään ja..."
> I: "Onko kaikki aina sanoneet, että saa tulla leikkimään?"
> T: "On."

Syksyllä käsitys kaverisuhteista on yhtä positiivinen kuin aiemminkin, samaten käsitys on realistinen. Lapsilla jo keväällä ilmennyt luottamus omiin kykyihin luoda suhteita näyttää toimineen hyvin. Sosiaalinen kypsyneisyys vaikuttaa ilmeisen paljon juuri kaverisuhteiden luomiseen sekä siihen miten tullaan toimeen ryhmässä. Sosiaalisen alueen valmiudet näyttävät olevan siis merkittäviä taitoja koulunaloituksessa. Kaikki lapset tuntuvat saaneen kavereita ja jopa jo ystäviäkin. Kenelläkään lapsella ei näytä olevan varsinaisesti negatiivisia kokemuksia muista oppilaista.

Yhden lapsen kotipäiväkirjan mukaan koulussa näyttää ilmenneen jonkinlainen lapseen ja koko luokkaan kohdistunut häiriötilanne. Häiriötilanteen on aiheuttanut saman luokan oppilas, joka on käyttäytynyt aggressiivisesti sekä koulussa että koulumatkalla. Lapsi itse ei kuitenkaan mainitse tilanteesta mitään haastattelussa. Äidin nopea reagointi ja yhteydenotto opettajaan näyttäisi korjanneen tilanteen. Onkin ilmeistä, että kun sopimaton tilanne saadaan korjattua riittävän ajoissa, siitä ei aiheudu lapselle haittaa, eli tässä tapa-

uksessa lapsi tuntuukin unohtaneen koko konfliktin. Psykologi, dosentti R.-L. Punamäki muistuttaa kehittyvän lapsen plastisuudesta ja muotoutuvuudesta. Hänen mukaan lapsella voi olla monenlaisia selviytymiskeinoja: toiminnallisia, kognitiivisia tai emotionaalisia, aktiivisia tai passiivisia. (Valtonen, 1999, 14-15.)

Peltosen (1998, 117) mukaan lapsen onnistumiskokemuksiin koulusta kuuluu olennaisesti kavereiden saaminen. Jos lapsella ei ole kavereita, koulunkäynti ei ole mukavaa, hän ei viihdy koulussa. Peltonen painottaa myöskin opettajan merkitystä siinä, että hän huomioi lapsen syrjäytymisen ja puuttuu asiaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa.

> Toni: "Mukava kaveri on... hm... no semmonen hauska... että se on tosi kiva ja... sen kanssa voi jutella ja ei tule riitoja sen kaa... no askarrella sen kaa ja olla sen kaa ja leikkiä sen kaa. Se on ihan sama juttu onko se tyttö vai poika."
> ---
> Ville: "Mukava kaveri... että se ei kiusaa... eikä huijaa eikä... että kaikki sujuu."
> ---
> Tiina: "No, joka on ihan kiltti... ja se ossaa lukkee ja se... leikkii toisten kanssa, no se on tuota... ei lyö ja ei kiusaa."

Kaverit näytetään koettavan samanlaisina kuin itse ollaan. Kaveri määritellään sellaiseksi, joka haluaa tehdä samanlaisia asioita kuin itse tehdään. Kaveri ei saa myöskään kiusata eikä käyttäytyä muutenkaan huonosti ketään kohtaan. Lapsilla on suuri tarve pitää yllä järjestystä ja kontrolloida toisten käytöstä. Kaveria määritellessä näytetään kiinnittävän paljon huomiota siihen, mitä sen kaverin kanssa voitaisiin tehdä sekä oppitunneilla että myöskin välitunneilla. Kaverin sukupuolella ei näytä olevan merkitystä erottelevana tekijänä.

Kouluiän alkuvaiheessa lapset Korkiakankaan (1995, 188-201) mukaan kuvaavat muita ihmisiä vielä lähinnä hyvä-paha -kategorisoinnin avulla. Sopivaksi ja myönteiseksi arvioitu käyttäytyminen luokitellaan hyvä -kategoriaan ja negatiiviseksi ja ei-toivottavaksi arvioitu käyttäytyminen paha -kategoriaan. Esimerkiksi tietyssä tehtävässä epäonnistunut kaveri voidaan kuvata tuhmaksi ja onnistunut kiltiksi. Lasten spontaanisti tekemissä henkilökuvauksissa ei juuri esiinnykkään spesifisti pelkästään henkilön kyvykkyyteen viittaavia piirrekäsitteitä.

> I: "Kerropas mulle minkälainen on se mukava kaveri?"
> T: "No, ettei se kiusaa...niin tuota ja sitte se ei saa tuota...niin sipittää toiselle vaikka niin toisesta...niin pahaa."
> I: "Onkos täällä sellaista, että täällä vähän sipitetään?"
> T: "Njoo."
> I: "Kuka... ketkäs ne oikein sipittävät?"
> T: "No, siinä minun pöyvässä."

Aho (1993,70) tuo esiin omassa tutkimuksessaan näkökulman, joka on myöskin havaittavissa tässä tutkimuksessa. Aho toteaa, että ensimmäisellä luokalla oppilaat ovat vielä usein melko itsekeskeisiä toiminnassaan. Sosiaaliset taidot ovat heikosti kehittyneitä eikä

empaattisuutta tunneta. Lapset toimivat mielellään pienemmissä ryhmissä ja riidat ovat yleisiä. Syksyn haastattelussa Tiina, joka käy koulua pienellä kolmiopettajaisella kyläkoululla tuo puheenvuorossaan esiin jonkinlaisen luokassa olevan sosiaalisen kanssakäymisen ongelman.

Peltonen (1998,107) tuo esiin omassa tutkimuksessaan kyläkoulujen osalta kylän yhteishengen merkityksen lapsen koulunkäynnille. Hän toteaa, että jos kyläläiset vanhempina tuntevat kuuluvansa yhteen, myös lapset leikkivät ja toimivat yhdessä. Oma merkityksensä on tietenkin lasten kotien välimatkoilla ja siten heidän mahdollisuuksillaan olla tekemisissä toistensa kanssa koulun ulkopuolella.

Näyttää siltä, että tutkimuksen tytön kokemukset ryhmässä toimimisesta ovat selvästi erilaiset kuin molemmilla tämän tutkimuksen pojilla. Poikien kaveruus näyttää olevan suoraviivaisempaa ja toimintaan halutaan mukaan mahdollisimman monia kavereita. Tyttöjen toimiminen näyttää taas olevan enemmänkin yhden kaverin kanssa touhuamista. Tytöt näyttävät sulkevan leikin ulkopuolelle helpommin ylimääräiset, eli ne, joita ei haluta mukaan toimintaan. Aho (1993, 179) toteaa, että Piaget'n teorian mukaan arvioituna poikien moraaliajattelu on tyttöjen moraaliajattelua hieman korkeammalla tasolla ensimmäisen luokan oppilaita tarkasteltaessa. Moraalidimensioista oikeudenmukaisuus ja rangaistustapa ovat kaikkein kehittyneimmät. Piaget'n moraalin kehittymisen teoriaa on kritisoitu hyvinkin laajasti monien tutkijoiden toimesta. Ahon mukaan pienin muutoksin ja lisäyksin teoria on käyttökelpoinen kuvaamaan suomalaisen lapsen moraaliajattelun kehittymistä. Tätä asiaa voidaan tietysti tarkastella hyvinkin kriitttisesti punniten.

Kaverikäsitys 2: "Yhdessä on kiva tehdä."

> I: "Työskenteletkö sä siellä koulussa yksin vai muiden kanssa?"
> Tiina: "Kyllä minä muitten kanssa... haluaisin istua isossa pöydässä kun siinä on kaverit vieressä."
> ---
> Ville: "Haluaisin istua ryhmässä... eikä omassa pulpetissa."
> ---
> I: "Työskenteletkö sä sitten siellä koulussa mieluummin toisten kanssa vai yksin?"
> Toni: "Toisten kanssa."
> I: "Miksi sä työskentelet mieluummin toisten kanssa?"
> T: "Siks että... on seuraa ja...että on kivempaa...että esimerkiksi voi jutella kouluasioista, voiko tulla käymään tai muusta."

Yhteistyö ja toisten kanssa toimiminen näyttää olevan kaikille tutkimuksen lapsille erittäin tärkeää ja mieluista molempina haastattelun ajankohtina. Käsitys toisten kanssa työskentelemisestä näyttää olevan mutkaton eikä tuottavan kenellekään suurempia ongelmia. Tutkituilla näyttää olevan vahva luottamus omaan pärjäämiseen ja he näyttävät luottavan omiin taitoihinsa sosiaalisella alueella. Lapset ilmoittavat haluavansa tehdä työtä toisten oppilaitten kanssa sekä oppitunneilla että myöskin välitunneilla.

Syksyllä välitunnit näyttävät kuitenkin olevan varmin mahdollisuus lapselle saada olla yhteistyössä kavereitten kanssa. Näyttää myöskin siltä, että juuri välitunneilla solmitaan uusia kaverisuhteita. Opetustilanteet tuntuvat painottuvan melko voimakkaasti yksilölliseen työskentelyyn tutkimuksen kouluissa. Parityöskentelyä käytetään ilmeisesti vähäisessä määrin:

> I: "Ootko sä leikkinyt siellä välitunnilla oman luokkalaisten vai muittenkin kanssa?"
> V: "Muitten ja oman luokan."
> I: "Mitäs sä oot leikkinyt siellä?"
> V: "Me ei olla leikitty paitsi pelattu."
> I: "Onko siellä kiva olla tuolla pihalla?"
> V: "On."
> I: "Mikäs sinusta on paras paikka?"
> V: "Kiikut."
> I: "Mitäs te siellä kiikuissa teette?"
> V: "Ollaan kiikkusta tai jalista...semmosta, että kiikussa ollaan ja se pittää yrittää polttaa."

Ahon (1993, 68-70) tutkimuksen mukaan lapset ovat ensimmäisellä luokalla vielä usein melko heikosti kehittyneitä sosiaalisilta taidoiltaan. Kouluiässä lasten sosiaaliset suhteet muuttuvat kuitenkin laaja-alaisemmiksi, intensiivisemmiksi ja lapsille itselleen aikaisempaa tärkeämmiksi.

Koululuokan sosiaalisen ilmapiirin vaikutusta oppimiseen ovat tarkastelleet mm. Scmuck ja Schmuck (1997) sekä Laine (1997b). Luokan kilpailullinen ilmapiiri estää yhteishengen esiintymisen. Oppilaiden keskinäiset suhteet ovat usein ongelmallisia. Monet oppilaat kokevat viihtymättömyyttä, voimattomuutta ja negatiivisia tunteita sekä itseään että koulua kohtaan. Koulu tuntuu uhkaavalta ja epävarmuutta aiheuttavalta paikalta, eikä se tue oppilaan emotionaalisia ja sosiaalisia tarpeita.(Laine 1999, 70.)

> I: "Ootko sä löytänyt paljon kavereita täältä koulusta?"
> T: "Olen. Ne on... tuota yks on toka luokalla ja nii kaks... eiku kaksi oliki toka luokalla ja yks ekaluokalla."
> I: "Mitäs sä teet niitten kavereitten kanssa tuolla välitunnilla?"
> T: "Mä leikin niitten kanssa tuolla välitunnilla koiraa."
> I: "Koiraa, minkäslaista leikkiä se on?"
> T: "No me ollaan tuolla rotkossa... siellä on semmonen jäätynyt ... puro ja sitten me niin luistellaan siinä niinku silleen kengillä. No niin tuota ... meillä on huoneet niinko leikisti siinä."

Pieni kouluyhteisö näyttää olevan tämän tutkimuksen mukaan lapselle helpommin hallittavissa ainakin kaverisuhteiden osalta. Kavereita näyttävät olevan kaikki samanhenkiset eli samaa leikkiä leikkivät lapset, eivätkä vain omat luokkakaverit. Ensiluokkalaiset vaikuttavat integroituvan kivuttomasti itseään vanhempien ja myöskin itseään nuorempien esikoululaisten joukkoon pienessä kouluyhteisössä. Voitaisiinko peräti sanoa, että pieni yhteisö on joissakin asioissa kasvattavampi kuin suuri koulu. Suuressa koulussa merkittäväksi viiteryhmäksi nousee tietenkin oma luokkayhteisö, mutta samalla kanssakäyminen

yli luokkarajojen on vähäistä. Mm. Siltala on todennut keskittämistä pohtiessaan keskittämisen johtavan sisällöllisesti tyhjään yksipuolistumiseen. Tämä tosiasia on muistettava tarkasteltaessa suomalaisen yhteiskunnan nykytilannetta laajemminkin.

5.1.3 Kaveruuskäsitys ja sen jäsentyneisyys

Tämän tutkimuksen lasten käsitykset kaverisuhteista ja toisten kanssa toimimisesta ovat selkeitä. Kaikilla lapsilla on hyvinkin realistiset käsitykset siitä, miten toimitaan kavereitten kanssa. Käsitykset ovat hyvin samansuuntaisia. Lisäksi tämän teema-alueen käsitykset ovat kaikista pisimmälle kehittyneet verrattaessa niitä opettajuuden käsityksiin sekä koulunkäyntiin liittyviin käsityksiin. On ilmeistä, että käsitysten vahva jäsentyneisyys on seurausta siitä, että kaveruus on kaikille lapsille tärkeä ja erittäin tuttu asia. Jokaisella lapsella on myöskin kaveruudesta ja kaverisuhteista omakohtainen kokemus taustalla. Kaveruuskäsityksessä on havaittavissa Hirsjärven käsitysten dimensionaalista lähestymistapaa soveltaen hyvinkin suuri kausaalisuuden käsitteen sisäistäminen.

5.4 "Koulussa on ihan kivaa"

Koulunkäynnin alkuhuuman jälkeen, koulu näyttää muuttuvan lapselle arkiseksi aherruspaikaksi. Yksi tutkimuksen lapsista kyselee jo viikon kuluttua kotona, että "vieläkö tämä tästä rankemmaksi muuttuu?" Toisaalta ilmenee myöskin lievää turhautumista, sillä lapsi saattaa kokea myöskin olevansa alityöllistetty. Näyttää siltä, että vanhempien antama tuki on ensiarvoisen tärkeää jokaiselle lapselle. Vanhempien aktiivinen mukanaoleminen näyttää helpottavan kaikkien osapuolten, lapsen, vanhempien ja opettajan työskentelyä ja toimintaa koulussa. Pulkkinen (1999) onkin todennut, että lapsen on saatava aikuiselta tukea ja kannustusta sekä ikäkauteen sopivia odotuksia. Näistä tekijöistä koostuu ihanteellinen, lapsen tasapainoista kehitystä tukeva kasvatuskehys.(Nummi 1999, 26-27.) Kotiympäristön ja vanhempien merkitystä oppimisympäristönä painottaa myöskin Korpinen esiopetuksen kehittämispuheenvuorossaan Helsingin Sanomissa 14.1.2000.

> I: "Mikäs täällä koulussa on kaikista parasta?"
> T: " No tuo hm... että saa olla rauhassa tunnilla ja saa syyvvä rauhassa...ja kaikki."
> ---
> I: "Onko täällä koulussa ollut sellaista kuin ajattelit keväällä?"
> T: "On ollut paljon hauskempaa. Välitunnit ovat mukavia kun saa touhuta kavereitten kanssa, ja viittaaminen on mukavaa."
> ---
> I: "Kerrohan vähän niistä muistakin asioista."
> T: "No, esimerkiksi, että välitunnit on kivoja kavereitten kans leikkiä ja ...sitte... vielä on...että saa kaikki rauhassa tehä kaikki työt ja ope antaa kivoja tehtäviä ja...vaikka mitä muuta sitten vielä."
> ---
> I: "Mitä se takoittaa se hyvin, kuvailepa muutamalla sanalla?

V: "Että ihan rauhallisesti... ei oo mittään semmosta pahhaa ja ...ihan hyvvää."

Kaiken kaikkiaan lasten ilmauksista on löydettävissä varsin myönteinen ja innostunut suhtautuminen koulua ja siihen liitettyjä asioita kohtaan. Samaten lasten ilmauksista on nähtävissä, että heillä on suuri joukko koulu -ilmiöön liittyviä käsityksiä. Monet käsityksistä ovat lapsille jossain määrin "annettuja" ja valmiiksi muokattuja. Tämä näyttää tulevan esiin erityisesti haastatteluissa keväällä, jolloin lasten omat kokemukset ovat vielä melko vähäisiä ilmiöstä. Käsitykset jäsentyvät ja tarkentuvat syksyn kuluessa. Joistakin ilmauksista voitaneen jopa tehdä myöskin sellainen johtopäätös, että käsitys urautuu "koulumaiseksi" tai ainakin ilmaisu pelkistyy. Lapsen omien sanojen mukaan koulun sekä fyysisellä että psyykkisellä ympäristöllä on suuri merkitys hänen koulunkäynnilleen. Opettajalla on niin ikään valtava merkitys lapsen koulunaloituksessa. Voitaneen sanoa, että opettajan ammatti on vuosikymmenien yli ulottuva vaikutusammatti. Suuren merkityksen lapset antavat myöskin kavereitten kanssa tekemiselle, ja koulussa viihtyminen näyttää olevan taattua silloin kun kaverisuhteet ovat kunnossa.

6 - 7 -vuotias lapsi pursuaa elämisen ja kasvamisen riemua ja hänellä on valtava tekemisen ilo. Koulu on hänelle uusi toimimisen tila ja koulun käytännöt ovat pienelle koululaiselle ihmettelemisen aiheena. Opettajan ja koulun on tehtävä koulunaloituksesta sellainen tapahtuma, että pelko, jännittäminen ja epävarmuus ovat vähäisiä. On panostettava siihen, että lapsen toimintailo säilyy ja kantaa häntä eteenpäin koulunkäynnin jatkuessa.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta, reliabiliteettia ja validiteettia arvioidaan toisin kuin tilastolliseen yleistämiseen pyrkivissä tutkimuksissa. Laadullisten tutkimusten arvioinneissa puhutaan yleensä vain uskottavuudesta tai luotettavuudesta. (Patton, 1990.) Varton (1992,103-104) mukaan uskottavuus on tutkimuksen vapautta satunnaisista tekijöistä. Jos tutkimus antaa totuudenmukaisen, uskottavan ja puolueettoman kuvauksen todellisuudesta, pidetään tutkimusta yleensä validina.

Kvalitatiivisen aineiston analyysia arvioitaessa voidaan luotettavuutta ja pätevyyttä arvioida seuraavien asioiden perusteella: aineiston riittävyys, toistettavuus, merkittävyys ja kattavuus, väitteiden ristiriidattomuus ja uskottavuus, tiedon yleistettävyys ja sovellettavuus sekä tutkimuksen tekijä ja hänen tekemänsä päätelmät ja niiden yhteiskunnallinen paikka. (Mäkelä 1990, 47-48.)

Fenomenografisen analyysin luotettavuutta arvioitaessa voidaan luotettavuuskysymyksiä tarkastella Larssonin (1993, 204-206) kriteerien mukaan. Diskurssikriteeri kertoo siitä, kuinka tutkimuksen argumentointi pärjää vaihtoehtoisia päättelyitä vastaan. Tutkimus on laadullisesti hyvä, jos sen todetaan tuottaneen tuloksia, joista kukaan muu ei ole löytänyt heikkouksia. Heuristisella arvolla puolestaan tarkoitetaan sitä, miten hyvin lukija on pystytty saamaan vakuuttuneeksi näkemään jokin todellisuuden aspekti uudella tavalla. Validiuskriteeri konsistenssi liittyy kategorioiden sisäisen logiikan pitävyyteen, myöskin Ahonen (1994, 155) korostaa kategorioiden sisäisen logiikan merkitystä. Em. tutkijoiden mukaan kategorioita pitäisi miettiä uudestaan, jos niiden rakenne on kovin hajanainen ja jos tietyt ilmaukset eivät tunnu sopivan mihinkään kategoriaan. Oman näkemykseni mukaan olen kyennyt löytämään lasten ilmauksille omat kategoriat järkevästi.

Empiirinen tutkimus on Larssonin (1993, 206-207) mukaan aina pystyttävä ankkuroimaan käytäntöön, koska muuten empiirinen todellisuus tulee käsittämättömäksi. Käytännössä empiirinen ankkurointi edellyttää suorien haastattelupätkien liittämistä kategorioiden kuvaamisen yhteyteen. Niillä on merkitystä ennen kaikkea kuvauskategorioiden kommunikoivuuden kannalta, mitä useimmat tutkijat korostavat. (mm. Ahonen 1994,

131, 154-155; Uljens 1989, 55-56.) Em. tutkijoiden mukaan kuvauskategoriat ovat aina "keksintöjä", minkä vuoksi ei voida olettaa, että tutkijat keksivät samat kategoriat uudelleen tutkimuksen reliaabeliuden turvaamiseksi. Toisaalta tutkijan pitäisi pystyä muodostamaan kategorioista niin kommunikoivia, että muiden tutkijoiden on mahdollista löytää ne eri kontekstista.

Ahonen (1994, 154-155) korostaa haastattelulainauksien liittämistä tekstiin kokonaisina tulkintayksikköinä, millä pyritään vakuuttamaan lukija siitä, että tutkija ei ole repinyt sitaatteja irti niiden alkuperäisistä konteksteista oman tulkintansa tueksi. Myös tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt liittämään haastattelulainaukset tekstiin siten, että ne ovat kokonaisuuksia. Tutkijan on myös tärkeää tarkastella merkitysten tulkinnassa ilmenneitä vaikeuksia siltä kannalta, millaisten ilmausten tulkinnassa oli ongelmia ja mitkä kategoriat olivat vaikeimpia perustaa.

Ainoa tapa osoittaa kvalitatiivisin menetelmin suoritetun tutkimuksen validius on kuvailla tutkimuksen eteneminen yksityiskohtaisesti. Myöskin tätä vaatimusta olen pyrkinyt noudattamaan tässä tutkimuksessa. Mitä lähempänä tutkimusraportti on todellista kenttätilannetta, sitä validimpaa tämä tieto on. (Grönfors 1985, 178; Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Olen pyrkinyt tuomaan esiin oman tutkimukseni etenemisen mahdollisimman tarkasti, kalenterimerkinnät ovat olleet verraton apu muistamisessa.

Usein puhutaan sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista. Sisäinen validiteetti merkitsee sitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Grönforsin (1985, 173) sekä Syrjälän ja Nummisen (1988, 136-142) mukaan sisäinen validiteetti kuvaa lähinnä tutkijan tieteellistä otetta ja oman tieteenalan hallintaa. Sisäistä validiteettia tutkimuksessa lisää loogisuus eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhteissa. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleensä yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Tutkijan havainnoistaan tekemät oikeat johtopäätökset lisäävät ulkoista validiteettia. Yleistettävyys nähdään käyttökelpoisuutena vastaanottajan kannalta, vain uskottavilla tuloksilla on käyttöä. Käytön kannalta on myös olennaista, että asioita on koko ajan tarkasteltu kontekstissaan. Wolcottin (1990) mukaan validiteetissa on keskeistä se, että tutkija on hyvä kuuntelija ja dokumentoi aineiston tarkasti keruuprosessin aikana.

Tutkimuksen käsitevalidius on huono ellei tutkittavasta ilmiöstä kyetä tavoittamaan olennaisia piirteitä tai ellei teoriasta pystytä johtamaan keskeisiä käsitteitä. Tutustumalla haastateltavaan ryhmään, sekä käsitejärjestelmään ja kielenkäyttöön ja ennen kaikkea perehtymällä huolellisesti aikaisempiin tutkimuksiin ja alueen käsitteistöön voidaan taata riittävä käsitevalidius. Sisältövalidius voi jäädä huonoksi teemahaastattelussa, mikäli teemaluettelo ja teema-alueita koskevat alustavat kysymykset eivät tavoita haluttuja merkityksiä. Tutkijan on varauduttava tarpeeksi useaan kysymykseen ja riittäviin lisäkysymyksiin kultakin teema-alueelta, jotta hän voi varmistaa menetelmän sisältövaliuden.

Pyrin perehtymään ennen tutkimuksen aloittamista tutkittavien lasten elämään päiväkodin esiopetusryhmässä mahdollisimman perusteellisesti. Tämän mahdollisti hyvin kevään aikana työstetty harjoitteluprojekti "Koulu Tutuksi Esikoululaisille". Haastattelua varten laadin, kuten jo aiemmin olen tuonut esiin, kultakin teema-alueelta joukon kysymyksiä, ja ne auttoivat mielestäni tutkittavia ymmärtämään ja hahmottamaan teema-alueet hyvin.

Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu kieliteorian puuttumisesta. Tutkittavien halukkuus omien käsitystensä kommunikointiin, on ollut yksi tarkastelun kohde. Tutkimuksessa otetaan usein itsestään selvyytenä se, että kaikki tutkittavat haluavat ja voivat ilmaista käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Toinen tarkastelun kohteena oleva seikka on se, että tutkittavien käsitysten löytämistä saattavat vaikeuttaa myös suuret erot eri ihmisten ilmaisullisissa kyvyissä.

Muodostettaessa kuvauskategorioita tutkijan rooli korostuu verrattaessa sitä tutkittavien rooliin. Ahonen (1994) onkin kiinnittänyt huomiota varsin oleelliseen asiaan eli siihen, kuinka paljon käsityskategoriat loppujen lopuksi kuvastavat tutkittavien ajatusmaailmaa, jos ne ovat tutkijan abstrakteja rakennelmia? Tosiasia on sekin, että ilmausten merkitysten tulkinnassa on tutkijan omalla kokemustaustalla suuri vaikutus.

Oman arvioni mukaan olen kyennyt muodostamaan haastateltavien ilmauksien merkityksistä kuvauskategorioita, jotka välittävät lasten käsityksiä ilmiöstä koulu. Valmiiden teema-alueiden katson olleen hyvä keino lapsen tueksi haastatteluissa, enkä usko niiden vähentäneen tai väärentäneen lapsen ilmaisua.

7 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Useissa aiemmin tehdyissä tutkimuksissa (esim. Stipek & MacIver 1989; Aho 1990, 1993; Korpinen 1990) on tuotu esiin se tosiasia, että vaikka lasten kouluasenteet ovat positiiviset ja innokkaat, tapahtuu asenteissa valtava muutos koulunkäynnin kuluessa. Kouluminäkuvassa tapahtuu merkittävä muutos negatiiviseen suuntaan. Ahon (1993, 178 -180) tutkimuksen mukaan ensiluokkalaisen kouluasenteet ovat erittäin positiiviset. Oppilaista yli kolmannes asennoituu opettajiin ja koulunkäyntiin erittäin positiivisesti. Tyttöjen ja poikien kouluasenteissa ei ole juurikaan eroja. Ensimmäisenä kouluvuonna kouluasenteissa tapahtuu kuitenkin raju muutos negatiiviseen suuntaan. Kouluasenteita tutkittaessa kouluasenteet muuttuivat kouluvuosien myötä tasaisesti yhä negatiivisemmiksi. Asennemuutos oli suurin ensimmäisenä kouluvuonna, ja tyttöjen asenteet muuttuivat poikien asenteita enemmän.

Kouluasenteet alkavat olla Ahon (1993, 175-179) mukaan 11-12 -ikävuoden jälkeen melko vakioita, ja siksi opettajan tulisi pyrkiä vaikuttamaan lasten asenteisiin ennen tätä ikää. Asenteiden muutokset olivat yhteydessä mm. minäkuvamuutoksiin. Ihmisen minäkuvahan muotoutuu sosiaalisten kokemusten ja etenkin muilta ihmisiltä saadun arvioinnin avulla. Ihminen tulkitsee maailmaansa ja kokemuksiaan minäkuvansa avulla ja minäkuva määrää ratkaisevasti sekä yksilön käyttäytymistä että hänen tulevaisuuden odotuksiaan. Koululla on näin ollen merkittävä asema lasten minäkuvan muokkaamisessa. Hautamäki & Hautamäki (1999,188) toteavat, että koululaispersoonallisuus ja sen osana oppilaan itsensä ohjaama oppiminen virittyy siinä ihmissuhdeverkossa, jossa nuori elää. Mukana ovat koulun lisäksi perhe, vanhemmat ja sisarukset sekä toverit.

Minäkuvatutkimuksessa on tapahtunut muutoksia viime vuosina. Aiemmin minäkuva oletettiin pysyväksi ja yli tilanteiden yleistyneeksi käsitykseksi itsestä. Nykytutkimuksessa minäkuvaa tarkastellaan monimuotoisena ja dynaamisena kognitiivisena skeemana, tiedollisena rakenteena, joka vaikuttaa itseä koskevan informaation vastaanottoon, tulkintaan ja käsittelyyn. Korostetaan minäkäsityksen joustavuutta ja minäkuvan jatkuvaa tilannekohtaista, tilanteen 'käsikirjoituksen' vaihteluun liittyvää muutosalttiutta.(Hautamäki & Hautamäki 1999, 187.) Ahon (1993, 179) tutkimuksessa todetaan

edelleen, että lapsilla, joiden itsetunto heikkeni voimakkaasti kouluvuosien myötä, myös suhtautuminen kouluun muuttui muita oppilaita enemmän negatiiviseen suuntaan.

Mistä sitten johtuu tällainen suuri muutos lasten kouluasenteissa koulunkäynnin alkuvaiheen jälkeen? Hempsteadin yliopiston professori M. A. Raywid (1992, 631-633) kertoo amerikkalaisesta vastaiskusta negatiivisille kouluasenteille kasvatusalan julkaisussa Phi Delta Kappan. 1990-luvun alussa D. Fadiman päätti tehdä dokumentin koulunkäynnistä, koska näytti siltä, että kouluissa oli hyvin paljon sellaisia lapsia, jotka eivät nauttineet koulunkäynnistä. Innoittajana Fadimanilla oli oman kahden, sillä hetkellä jo aikuisen lapsen, mieleenpainuneet mieluisat koulumuistot. Fadiman etsi professori Raywidin avulla yhdeksän erilaista koulua, joita hän luonnehti sanalla edistyksellisyys, ja joilla oli ominaispiirteenä innovatiivisuus, molemminpuolinen kunnioituksen normi ja lasten todellinen nauttiminen oppimisesta. Tuloksena syntyi moneen kertaan sekä kansallisesti että kansainvälisesti palkittu dokumentti "Why Do These Kids Love School?" Dokumentin avulla on pystytty tekemään koulutyöskentelyä tutuksi monille erilaisille tahoille: kodeille, hallintokunnille, opettajaopiskelijoille, opettajille, jne. Dokumentti tuo esiin mm. sen miten lasten omia ideoita tulisi hyödyntää opetuksessa. Samaten dokumentti 'paljastaa' sen mitä varten koulut ovat olemassa ja myöskin sen, että hyvä opetus on mahdollista. Professori Raywid toteaa, että dokumentilla on ollut erittäin myönteinen ja kehittävä vaikutus koulunkäyntiin 1990 -luvun Amerikassa.

Koulunkäynnin aloitus on suuri mullistus lapsen elämässä, vaikka hän olisi hyvinkin valmis koululainen. Lapsi tietää, että hänellä alkaa uusi vaihe elämässä - työ ja oppiminen - ja, että opettaja liittyy näihin asioihin. Lapsen täytyy voida luottaa uuteen opettajaansa, jotta oppiminen olisi tuloksekasta. Tämä näkökulma antaa suuren haasteen opettajuudelle tänä päivänä. Jokaisen opettajan tuleekin omaa käyttöteoriaansa luodessa huomioida se tosiasia, että työllä, jota kasvattaja tekee, on aina vaikutus kehittyvään lapseen. Tänä päivänä kuulutetaan opettajan työssä tärkeänä asiana kasvamaan saattamista. Luukkainen (1998, 25) toteaa, että opettajan eettisenä velvoitteena on ottaa visioissaan huomioon kokonaispersoonan ja erilaisten persoonallisuuksien kehittyminen. Hän painottaa erityisesti sanaa *kehittyminen*, ei kehittäminen. Atjosen (1999) mukaan "tutkijamainen" suhtautuminen opetus- ja kasvatustyöhön on tärkeää siksi, ettei opetus ole pelkkää tekniikkaa tai reseptien noudattamista, vaan edellyttää opettajalta tarkkaa havainnointia, tulkintaa sekä perusteltua päätöksentekoa. Lisäksi on olennaisen tärkeää muistaa, että opettajuus on ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja yhteistyöammatti.

Oppimisessa ja koulunkäynnissä on siis hyvä muistaa, että tärkeä asia on oppilaan ja opettajan kohtaaminen. Opetustilanne on aina kahdenvälinen, opettajan ja yksittäisen oppilaan välinen kohtaaminen eikä suinkaan opettajan ja luokan välinen kohtaaminen. Opettajan olisikin jaksettava huomata oppilas omana persoonana, huolimatta tämän päivän työn asettamista raskaista vaatimuksista. Molemminpuolinen tyytyväisyys on tärkeää onnistuneessa oppimistapahtumassa. Leimu (1993) toteaa, että jatkuva onnistuminen rakentaa positiivista minäkäsitystä ja itsearvostusta, kun taas jatkuva epäonnistuminen vaikuttaa päinvastaisesti. Hyvän kouluminäkuvan säilyttämiseksi oppilaan on Tuomen (1996) mukaan saatava kokea onnistumisen elämyksiä, häntä on tuettava ja rohkaistava; häntä on ohjattava asettamaan itselleen sopivia, mutta haasteellisia tavoitteita, ja autettava etsimään juuri hänelle sopivia opiskelutapoja ja oppimistehtäviä.

Peruskoulun opetussuunnitelman ihmiskäsityksen tulisi olla humanistinen, myönteinen ihmiskäsitys. Mäkisen (1998) mukaan oppiminen edellyttää turvallista ilmapiiriä ja yhteisöä, jossa "minän" kokema uhka vähenee. Rakentavassa vuorovaikutuksessa uskaltaa tuoda itseään julki, opiskella ja iloita oppimisestaan. Oppilaan on pystyttävä ilmaisemaan tuntemuksiaan, kuulemaan toisia, olemaan avoin uusille näkökulmille, vaihtamaan ajatuksia myös kipeistä asioista eli kasvamaan ja kehittymään ryhmän tuella ja sen jäsenenä. (Spåre 1999, 22-23.) Aho (1993,53) painottaa, että ihminen oppii tuntemaan itsensä parhaiten sosiaalisesta vuorovaikutuksesta saamansa palautteen avulla. Opettajan, vanhempien, tovereiden ja muiden lapselle merkityksellisten ihmisten rooli on tärkeä itsetunnon kehityksessä.

Laine (1999, 70-71) on myöskin tuonut esiin koulukeskusteluun näkemyksen luokan ilmapiiristä. Näkemyksen mukaan siinä tapauksessa, että luokan oppilaat tuntevat keskinäistä yhteenkuuluvuutta ja vetovoimaa, he sitoutuvat ryhmään ja osallistuvat aktiivisesti sen toimintaan. Luokassa on tällöin hyvä ilmapiiri. Oppilaat viihtyvät ja välittävät toinen toisistaan, ovat avoimia toisilleen, kertovat omista tunteistaan ja yleensäkin kommunikoivat runsaasti keskenään sekä arvostavat ja kunnioittavat toistensa toimintaa ja työtä. Tällainen ilmapiiri tukee oppilaiden emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia, jolloin yksilön energiaa ei kulu oman minänsä varjelemiseen ja itsensä puolustamiseen. Oppilaat ovat tällöin motivoituneita toimiinsa, pystyvät hyödyntämään niissä omia taitojaan ja älyllisiä resurssejaan tehokkaasti sekä haluavat ja osaavat toimia yhteistyössä muiden kanssa.

Koulunkäynnin aloittamisvaiheessa on lapselle tärkeää, että hänen vanhempansa osoittavat oman kiinnostuksensa lapsen asioihin. Vanhempien tulee tuntea vastuuta oman lapsensa elämästä ja olla lastaan lähellä sekä johdatella häntä elämänvaiheesta toiseen. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että silloin kun vanhemmat ovat aktiivisesti mukana lastensa jokapäiväisessä elämässä, ohitetaan vaikeudet helpommin. Koulu ottamalla vanhemmat mukaan yhteistyöhön, rakentaa itselleen parempaa tulevaisuutta ja toimintamahdollisuutta. Yhteistyön merkitys korostuu arjen käytännöissä. Luultavaa onkin, että alussa luotu hyvä yhteistyökäytäntö säilyy vähemmällä vaivalla kuin aivan uuden luominen silloin, kun esimerkiksi ongelmia alkaa ilmetä. Koulun tulee olla paikka, jota vanhempien on helppo lähestyä kaikenlaisissa lasta koskevissa asioissa. Yhteistyössä voidaan sanoa olevan onnistuneen työskentelyn edellytykset. Peltosen (1998, 138) tutkimus peräänkuuluttaa myöskin vanhempien ottamista mukaan kasvatusprosessiin koulussa, samaten opettajankoulutuksen kehittämistä opettajien yhteistyötaitojen suhteen.

Lehdistössä on käyty useita keskusteluja siitä, pitäisikö kouluille ja yksittäisille opettajille antaa enemmän valtaa ratkaista oppilaan ongelmatilanteita koulussa. Ongelmat ovat nimittäin lisääntyneet rajusti viime vuosina johtuen siitä, että monilla vanhemmilla ei kenties ole aikaa eikä ehkä resursseja paneutua lastensa koulunkäyntiin ja elämään. Lasten käytös on Kumpulaisen ym. (1998; 1999) mukaan muuttunut, mutta tämä on ennemminkin heijastus kulttuurisista muutoksista ja lasten kasvatuskäytänteistä kuin lapsen psykologisesta muutoksesta. Voitaneen sanoa, että koulumaailma elää vahvaa murroskautta tällä hetkellä ja koko ajan haetaan uusia ja sopivia ratkaisuja erilaisiin kysymyksiin. Opettajan työssä jaksaminen on myöskin yksi peruskysymys, josta olisi huolehdittava samalla kun puhutaan lapsen halusta käydä koulua. Opettajan työssä jaksamista olisi tuettava sekä vanhempien että työnantajan taholta.

LÄHTEET

Aaltola, J. 1998. Elinikäinen oppiminen: uusia kysymyksiä, uudistuvaa tietoa. Teoksessa: O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva. WSOY

Aebli, H. 1990. Opetuksen perusmuodot. suom. Unto Sinkkonen. Juva. WSOY.

Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 143. Turku.Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.

Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 167. Turku. Turun opettajankoulutuslaitos.

Aho, L. & Järvinen, H.1996. Luontoverne. Käsikirja esiopetukseen. Porvoo. WSOY.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä. 113 - 160.

Alexandersson, C. 1985. Stabilitet och förändring: en empirisk studie av förhällandet mellan kunskap och vardagsvetande. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 53.

Alskog, I. 1989. Att intervjua barn. Teoksessa. Lindh-Munther, A. Barnintervjun som forskningsmetod. Uppsala. Uppsala universitet.

Anglin, J. M. 1979. The child's first terms of reference. Teoksessa: N. B. Smith & M. B. Franklin (toim.). Symbolic functioning in childhood. New York. Wiley. 167 - 184.

Atjonen, P. 1999. Opettaja ja kasvattaja. Opettaja N:o 39. 16.

Atjonen, P. 1999. Oppia in, opettaa out? Opettaja N:o 50 - 52. 22.

Ausubel, D. P., Novak, J.D. & Hanesian, H. 1978. Educational psychology. A cognitive view. New York. Holt, Rinehart & Winston.

Beard, R.M. 1971. Piaget'n kehityspsykologia. Helsinki. Tammi.

Chi, M. T. H. 1992. Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. Teoksessa: R. N. Giere (toim.). Gognitive models of science. Minnesota Studies in Philosophy of Science XV Minneapolis. University of Minnesota Press. 129 - 186.

Cohen, L. & Manion, L. 1989. Research methods in education. London. Routledge.

Danner, P. , Jämsä-Taskinen, A. , Lehtola, S.-M. ja Rissanen T. 1995. Sensorinen integraatio - mitä se on. Kuopio. Offsetpaino Tuovinen Ky.

di Sessa, A. A. 1988. Knowledge in pieces. Teoksessa G. Forman & P. B. Pufall (toim.) Constructivism in computer age. Hillsdale, NJ. Erlbaum. 49 - 70.

Dodd, D. H. & White, R. M. 1980. Cognition. Mental Structures and Processes. Boston. Allyn and Bacon.

Edwards, P.A. & Jones Young, L.S. 1992. Beyond Parents: Family, Community, and School Involvement. Phi Delta Kappan. 74.1. 72-80.

Ellis, A.W. 1984. Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis. Department of Psychology. University of Lancaster. Lancaster. UK.

Entwistle, N. J. & Entwistle, A. 1991. Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. Higher Education. 22. 205 - 227.

Gilby, R. L. & Pederson, D. R. 1986. Children's Concepts of the Family. Teoksessa: R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky. Thinking about the family: Views of Parents and Children. The State University of New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva. WSOY.

Hakkarainen, K.; Lonka, K. ja Lipponen L. 2000. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo. WSOY.

Hautamäki, A. & Hautamäki, J. 1999. Minä koulussa ja omat koulutavoitteet - sosiomoraalinen minäkäsitys ja usko koulutehtävien suorittamiseen. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi 3/1999 Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino Oy. 185 - 212.

Heikkilä, J. & Holma, A. 1990. Tieto ja elämä. Helsinki. Kirjastopalvelu Oy.

Heino, P. 1999. Ekaluokkalaiset ovat ajattelussaan hyvin eri kehitysvaiheissa. Aurora. 4. Turun yliopisto.

Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. University of Jyväskylä. Department of Education. Research raports 88.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere. Tammer-Paino Oy.

Häkkinen , K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopistopaino.

Hännikäinen, M. 1992. Mitä leikki on tai mitä se ei ole? Kasvatus 23. (4). 346 - 358.

Ikonen, O.(toim.). 1995. Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva. WSOY.

Jauhiainen, H. 1993. Esikoululaisten ajattelun kehittäminen. Tietokoneen, konkreettisten esineiden ja kynä-paperi -tehtävien käyttöön perustuvien menetelmien vertailu. Julkaisu n:o 13. Joensuu. Joensuun yliopisto.

Julkunen, M.-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo. WSOY.

Juuti, P. 1996. Suomalainen elämänlaatu. JTO -tutkimuksia -sarja 10. Tampere. Tammer-Paino.

Karmiloff-Smith, A. 1988. The child is a theoretician, not an inductivist. Mind and Language. 3. 1-13.

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

Keil, F. C. 1989. Concepts, kinds, and cognitive development. Cambridge, MA: MIT.

Keil, F. C. 1994. The birth and nurturence of concepts by domains: The origins of concepts of living things. Teoksessa: L. A. Hirschfeld & S. Gelman (toim.). Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture. Cambridge. Cambridge University Press. 234 - 254.

Kikas, E. 1997. Conceptual development in school-aged children: The impact of teaching. Tartu. Tartu University Press.

Klausmeier, H. J. & Allen, P. S. 1978. Cognitive development of children and youth. New York. Academic Press.

Koppinen, M-L., Lyytinen, P. ja Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma. Kirjayhtymä Oy. Oy Länsi-Suomi.

Korkiakangas, M. 1995 Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa: P. Lyytinen (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Juva.WSOY.188 - 201.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylä.

Krokfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O.Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva. WSOY. 68 - 86.

Kroksmark, T. 1987. Fenomenografisk didaktik. Göteborgs universitet. Institution för pedagogik. 63.

Kumpulainen, K. , Räsänen, E. & Henttonen, I. 1998. The persistence of teacher-reported behavioral problems among children aged 8 to 12. European Child & Adolescent Psychiatry 7. Steinkopff Verlag. 225 - 234.

Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Henttonen, I. 1999. The persistence of behavioral symptoms and symptom groups in children. A study of the stability of parental reported symptoms. Nord J Psychiatry. 53. 1. 21 - 28.

Laine, K. 1984. Ympäristöopin käsitteiden hallinta koulunkäynnin alussa ja luokittavan käsitteiden opetusstrategian vaikutus siihen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja C 49.

Laine, K. 1990 Käsitteenopettamismenetelmien vertailua päiväkodissa ja alkuopetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 142. Turun opettajankoulutuslaitos.

Laine, K. 1992a. Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset I. Lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien käsitysten kuvaaminen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 155. Turun opettajankoulutuslaitos.

Laine, K. 1992b. Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset II. Lastentarhan-luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien käsitykset koulutuksen alussa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 159. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Laine, K. 1993. Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset III. Lastentarhan- ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitysten muuttuminen koulutuksen aikana ja muutoksen reflektointi. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 164. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa: K. Laine & J. Tähtinen (toim.). Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja. B: 64. Turun yliopiston kasvatus-tieteiden laitos ja Turun opettajainkoulutuslaitos.

Larsson, S. 1981. Studier i lärares omvärldsuppfattning: lärarskicklighet. Göteborgs Universitet. Rapporter från Pedagogiska Institutionen 16.

Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi. Lund. Studentlitteratur.

Larsson, S. 1993. Om kvalitet i kvalitativa studier. Nordisk Pedagogik 13. 194-211.

Leimu, K. 1993. Bloomilaisuuden harhat. Tiedollinen viattomuus ja sen menettämisen tuskat. Teoksessa: E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkit-tua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000 -sarja. Juva. WSOY. 10-31.

Lindh-Munther, A.(toim.). 1989. Barnintervjun som forskningsmetod. Uppsala universitet. Uppsala. Reprocentralen HSC.

Lummelahti,L. 1993. Kuusivuotiaiden esiopetusta päiväkodissa. Teoksessa: Ojala, M.(toim.). Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Mikkeli. Länsi-Savo Oy.

Luukkainen, O. 1998. Vuonna 2053. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva. WSOY. 14 - 40.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Hämeen piiri. 1996. Esikoululaisesta kolululaiseksi. Opas lasten vanhemmille. MLL:n Hämeen piirin Kotineuvola Oy.

Marton, F. 1988a. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R.B. Sherman & R.B.Webb(toim). Qualitative research in education: Focus and methods. Basingstoke. Taylor & Francis Ltd.

Marton, F. 1988b. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.) Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution. New York: Praeger. 176 - 205.

Mehtäläinen, J. 1992. Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen. Formaalinen tavoitteisto ja sen käyttö opetuksessa . Opetus & Kasvatus. Opetushallitus. Helsinki. Vapkkustannus.

Mäkelä, K. 1990. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Gaudeamus.

Niikko, A. 1999. Rakkautta ja rajoja. Lastentarhanopettajaopiskelijoiden johtavia kasvatuskäsityksiä ja kokemuksia vanhempiensa toteuttamasta kasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 75. Joensuun yliopisto-paino

Nummi, B. 1999. Akatemiaprofessori Lea Pulkkinen: Vanhemmilla ensisijainen kasvatusvastuu. Opettaja. 33. 26 - 27.

Parikka, K. 1993. Lasten käsitykset pakolaisista. Fenomenografinen lähestymistapa. Teoksessa: Ojala, M.(toim.). Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksesssa. Lastensuojelun Keskusliitto. Mikkeli. Länsi-Savo Oy.

Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park Sage Publications.

Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher. Jyväskylä. TUOPE.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Piaget, J. 1975. The moral judgment of the child. London. Routledge & Kegan Paul.

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

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Juva. WSOY.

Posner, G., Strike, K., Hewson,P. & Gertzog, W. 1982. Accomodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change. Science Education 66. 211 - 227.

Pramling, I. 1983. The child's conception of learning. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 46.

Pramling, I. 1986. Barn och inlärning. Lund. Studentlitteratur.

Pramling, I. 1994. Fenomenografi och pedagogisk praktik. Nordisk Pedagogik 14. 227 - 239.

Prosser, M. 1994. A phenomenographic study of students' intuitive and conceptual un derstanding of certain electrical phenomena. Instructional Science 22. 189 - 205.

Pulkkinen, L. 1996. Näkökulmia tulevaisuuden tutkimustarpeisiin. Teoksessa: P.Lyytinen & H. Lyytinen. 1996. Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä. Kopijyvä Oy.

Rasku-Puttonen, H. 1990. Vanhempien ja pikkulasten kommunikointi. Teoksessa: P. Nieminen, M. Kiviaho ja S. Pirilä (toim.) Lapsen kielen ja kommunikaation kehitys. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen oppimateriaaleja. N:o 13.

Raywid, M. A. 1992. Why Do These Kids Love School? Phi Delta Kappan. 73. 8. 631 - 633.

Riihelä, M. 1991. Aikakortit . Tie lasten ajatteluun. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Sarjala, J. 1999. Esiopetus parantaa koulutuksellista tasa-arvoa. Spektri. Opetushallituksen lehti 4/1999. 3. Helsinki. Tarjouslehdet Oy.

Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajainkoulutuslaitoksen tutkimuksia 77.

Sevåg Vestly, M. 1994. Onko varhainen koulunaloitus hyväksi lapselle? Jyväskylä. Gummerus.

Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.

Spåre, P. 1999. Yhteinen sävel oppimiseen. Opettaja 33. 10 - 12.

Spåre, P. 1999. Ihmistä kuulevaan koulun. Opettaja. 33. 22 - 23.

Stipek, D. & MacIver, D. 1989. Developmental change in children's assesment of intellectual competence. Child Development. 60. 521 - 538.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S.1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä.

Syrjälä, L & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu. Oulun yliopisto.

Säljö, R. 1979a. Learning in the learner's perspective I: Some common-sense conceptions. University of Göteborg. Reports from the Institute of Education 76.

Säljö, R. 1979b. Learning in the learner's perspective II: Differences in awareness. University of Göteborg. Reports from the Institute of Education 77.

Säljö, R. 1979c. Learning in the learner's perspective IV: Considering one's own strategy. University of Göteborg. Reports from the Institute of Education 79.

Theman, J. 1985. Likhet genom olikhet - ett fall av kontextuell analys. Göteborgs universitet. Rapporter från Institutionen för pedagogik 15.

Tuomi, P. 1996. Peruskoululaisen minäkuva oppijana. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, Lindström ja Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/1996. Opetushallitus. Helsinki.

Tähtinen, J. 1999. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten käsitykset Maapallosta. Teoksessa: K. Laine & J. Tähtinen (toim.). Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja. B: 64. Turun yliopis-ton kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajainkoulutuslaitos.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund. Studentlitteratur.

Uljens, M. 1991. Phenomenography - a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39. 80 - 107.

Uljens, M. 1992b. Phenomenological features of phenomenography. University of Göteborg. Reports from the Department of Education 3.

Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen: pienryhmä opettajankoulutuksen kehystekijänä. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, n:o 25/1990.

Uusikylä, K. 1999. Kelvoton kasvatustiede. Opettaja 40. 2.

Valtonen, S. 1999. Opettaja ja kärsivä lapsi. Opettaja 6. 14 - 15.
Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki. Kirjayhtymä.
Vosniadou, S. 1991. Designing curricula for conceptual restructuring: Lessons from the study of knowledge acquisition in astronomy. Journal of Curriculum Studies. 23. 219 - 237.
Vosniadou, S. 1992. Knowledge acquisition and conceptual change. Applied Psychology. 41. (4). 347 - 357.
Vosniadou, S. 1994. Capturing and modeling the process of conceptual change. Learning and Instruction. 4.(1). 45 - 69.
Vosniadou, S. & Brewer, W. 1987. Theories of knowledge restructuring in development. Review of Educational Research. 57. (1). 51 - 67.
Vosniadou, S. & Brewer, F. 1990. A cross-cultural investigation of children's conceptions about the earth, the sun, and the moon: Greek and American data. Learning and Instruction. 2. (2). 605 - 629.
Vosniadou, S. & Brewer, W.F. 1992. Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. Cognitive Psychology. 24. 535 - 585.
Vosniadou, S. Schnotz, W. 1997. Introduction. European Journal of Psychology of Education. (12). 2, 105 - 110.
Voutilainen, T & Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Opetus & Kasvatus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
Vygotsky, L. 1982. (ilm. 1931). Ajattelu ja kieli. Espoo. Weilin & Göös.
Wolcott, H. F. 1990. On Seeking- and Rejecting- Validity in Qualitative Recearch. Teoksessa: E. W. Eisner & A. Peshkin (toim.). Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Depate. New York. Teachers College Press. 121 - 152.

LIITE 1

Inkeri Kekäläinen

Hyvät esikoululaisen vanhemmat

Teen Jyväskylän yliopistossa kasvatustieeteen pro gradu tutkimusta varhaiskasvatuksen alueelta, aiheesta: **Esikoululaisen käsityksiä koulusta**. Tutkimuksen tarkoituksena on helpottaa lapsen kouluun siirtymisvaihetta sekä lapsen itsensä että myöskin kodin näkökulmasta katsottuna ja antaa tietoa opettajille lapsen tarpeista sekä esiopetuksessa että koulunkäynnin alkuvaiheessa.

Lapsenne aloittaa koulunkäynnin ensi elokuussa, joten pyytäisin Teiltä lupaa haastatella lastanne. Tekisin ensimmäisen haastattelun lapsenne päiväkodissa oloaikana tänä keväänä, toukokuussa. Toisen tutkimukseeni kuuluvan haastattelun suorittaisin syysloman jälkeen kunkin lapsen omassa koulussa.

Teidän vanhempien kanssa tahtoisin myös jutella enemmän tutkimuksen suorittamisesta (tutkimukseen liittyvistä asioista), joten mikäli Teille sopii, voisin tavata Teidät joskus lähiaikoina päiväkodilla tai hoitopaikassa tai ottaa teihin yhteyden puhelimitse ja sopia tapaamisajan siten.

X:ssa huhtikuun 15. päivänä 1998

Yhteistyöterveisin

Inkeri Kekäläinen

Lapsen nimi: _____

Vanhemman allekirjoitus: _____
Osoite/puh.nro: _____

LIITE 2

Apukysymyksiä teemoittain tutkimuksen: " Lapsen käsityksiä koulusta " teemahaastattelua varten

JUTELLAANKO VÄHÄN KOULUASIOISTA.

Tiedätkö sinä mitä *koulunkäynti* on?
Mitä mieltä sinä olet koulunkäynnistä?
Miltä sinusta tuntuu mennä kouluun?
Mitähän siihen koulunkäyntiin kuuluu?
Oletko jutellut kouluasioista jonkun kanssa ? Kenen ?
Oletko leikkinyt koululeikkejä? Kenen kanssa? Millaista se on?
Kuvittelepas millaista siellä koulussa on.
Kerropa keitä siellä koulussa työskentelee? Millaisia he ovat ? Mitä he tekevät?
Onkohan koulussa sellaisia asioita, jotka ovat: a) outoja; b) jännittäviä; c) pelottavia; d) muita ?
Tiedätkö jo, kenen kanssa menet kouluun eka päivänä ?
Mitähän varten koulua pitää käydä?
Miten siellä koulussa ollaan?
Mikä sinusta on koulussa parasta tai huonointa ?

SEURAAVAKSI JUTELLAAN OPETTAJASTA:

Millaisia *opettajat* sinun mielestäsi ovat?
Mitä opettajat tekevät koulussa ?
Mitä sen opettajan pitää opettaa?
Mitä asioita opettajan tulisi opettaa eniten?
Millainen on hyvä opettaja ?
Miten siellä koulussa työskennellään?
Auttaako/neuvooko opettaja siellä koulussa?
Oletko jutellut kotona tai esikoulussa opettajasta?

JUTELLAANKO MYÖS KOULUKAVEREISTA:

Saako koulussa sitten helposti *kavereita* ? Miksi arvelet niin?
Kuvittele, mitä teet kavereitten kanssa koulussa?
Mitä sinä touhuat kavereitten kanssa välitunnilla ?
Minkälainen kaveri on hyvä kaveri?
Tykkäätkö sinä työskennellä kavereitten kanssa ?
Kenen kanssa sinä kuljet koulumatkat, yksin vai kavereitten kanssa?
Onko sulla jo valmiita "koulukavereita" ?
Riidelläänköhän koulussa ?
Onkohan koulussa ulkona vai sisällä mukavampi? Miksi?