

Inkeri Siitonen

KOULULAISUUS ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN SILMIN

Fenomenografinen tutkimus lasten koululaisuuskäsityksistä ja niiden rakentumisesta ekologisissa ympäristöissä

**Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2011
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Siitonen, Inkeri. 2011. KOULULAISUUS ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN SILMIN. Fenomenografinen tutkimus lasten koululaisuuskäsityksistä ja niiden rakentumisesta ekologisissa ympäristöissä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö.150 sivua + liitteet.

Tutkimuksen aiheena olivat lasten koululaisuuteen liittyvät käsitykset ja niiden rakentuminen lapsen ekologisissa ympäristöissä esiopetusvuoden aikana. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa siitä, millaisin käsityksin esiopetusikäiset lapset lähestyvät koulun aloitusta. Tämä on tärkeä tieto suunniteltaessa lapsilähtöistä kouluun siirtymää.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja siinä käytettiin fenomenografista otetta. Tutkimuksessa toteutui aineisto- ja ajallinen triangulaatio, kun haastattelin lapsia neljä kertaa esiopetusvuoden 2009–2010 aikana ja sovelsin haastatteluissa erilaisia toiminnallisia menetelmiä. Tutkimusjoukko koostui yhdeksästä esiopetusikäisestä lapsesta, joista viisi kävi esiopetuksessa päiväkodissa ja neljä kävi esiopetuksessa koulussa. Analysoin haastattelut fenomenografisten periaatteiden mukaan.

Päiväkodin ja koulun esiopetusikäisten lasten koululaisuuskäsitykset olivat melko samankaltaisia. Ne jakaantuivat viiteen erilaiseen kuvauskategoriaan, joita olivat käsitykset 1.koulupäivän sisällöstä, 2. koululaisena olemisesta, 3. koulumatkasta, 4. koulun tiloista ja 5. ihmisistä/opettajasta koulussa. Käsityksiä koululaisuudesta rakensivat esiopetusvuoden aikana koulussa olevat lapset, aikuiset, koulussa käyminen ja koulun tiloissa kiertely, kouluun tutustumispäivä sekä lastenohjelmat, sadut ja kouluaiheiset tehtäväkirjat.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että koululaisuus näyttäytyy esiopetusikäisille lapsille a) lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan oppimisena, b) koulumaisuuden ja oman ajan vuorotteluna, c) sääntöjen, rutiinien ja toimintakäytäntöjen tuntemisena, d) uusina oikeuksina, velvollisuuksina ja aikuisten odotuksina, e) opettajan luonteeseen ja lasten kanssa toimimiseen liittyvinä asioina sekä f) koulutyössä onnistumisena/epäonnistumisena. Käsitykset rakentuvat esiopetusvuonna ennen kaikkea lapsikonteksteissa. Lapsilähtöisen kouluun siirtymän tukemisen tärkein lähtökohta on lasten koululaisuuteen liittyvien ajatusten kuunteleminen. Aikuisten välisen yhteistyön ekologisessa kouluun siirtymäprosessissa tulisi perustua lapsituntemuksen jakamiseen.

Tutkimustulokset antoivat aiheita pohtia myös kahden esiopetuskontekstin hyviä ja huonoja puolia kouluun siirtymän ja jatkumon näkökulmasta. Päiväkoti esiopetusympäristönä huomioi paremmin lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen – kokonaisvaltaisen kouluvalmiuden tukemisen. Koulu esiopetusympäristönä on sen sijaan kouluun siirtymään liittyvän jatkuvuuden kannalta suotuisampi esiopetusympäristö. Koulun esiopetusryhmästä ensimmäiselle luokalle siirtyvän lapsen koulun aloitukseen liittyy enemmän jatkuvuuden kokemuksia ja vähemmän keskeytymistä kuin päiväkodin esiopetusryhmästä koulun aloittavilla lapsilla.

Avainsanat: esiopetusikäinen lapsi, ekologiset ympäristöt, fenomenografia, koululaisuus, kouluun siirtymä, käsitykset

SISÄLLYS

1 KIINNOSTUKSEN KOHTEENA LASTEN KÄSITYKSET	5
2 ESIOPETUSVUOSI LAPSEN KOULUUN LIITTYVIEN KÄSITYSTEN KONTEKSTINA	7
2.1 Esiopetusikäisen lapsen ekologiset ympäristöt esiopetusvuonna	7
2.2 Esiopetusympäristö käsitysten rakentumisen kontekstina	12
2.2.1 Esiopetus luo kuvaa koulutoiminnasta	13
2.2.2 Esiopetuksessa päiväkodissa ja koulussa	14
3 LASTEN KÄSITYKSET KOULULAISUUDESTA RAKENTUVAT EKOLOGISESSA SIIRTYMÄPROSESSISSA	17
3.1 Lapsen kouluun siirtymä ekologisena prosessina	19
3.1.1 Ekologisessa ja dynaamisessa kouluun siirtymämallissa korostetaan vuorovaikutussuhteita	19
3.1.2 Siirtymässä lapsen kohdistuu uusia odotuksia	22
3.2 Ekologinen näkökulma lapsen kouluun siirtymän tukemiseen	24
3.2.1 Aikuiset lapsen kouluun siirtymän tukijoina	26
3.2.2 Lasten koululaisuuskäsityksillä on merkitystä siirtymän sujumiselle	30
4 TUTKIMUSKOHTEENA LASTEN KÄSITYKSET JA NIIDEN RAKENTUMINEN .	34
4.1 Mitä käsityksillä tarkoitetaan fenomenografiassa?	34
4.2 Näkökulmia käsitysten rakentumiseen	36
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	40
5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	40
5.2 Tutkimuksen fenomenografinen luonne	42
5.3 Aineistonkeruu	44
5.3.1 Tutkimuksen kohdejoukko	44
5.3.2 Teemahaastattelut yksilöhaastatteluina	45
5.3.3 Lapsi tiedonantajana haastattelussa	47
5.4 Neljä erilaista haastattelukertaa esiopetusvuonna 2009–2010	48
5.4.1 Marraskuu: ”jutellaan vähän kouluasioista”	49
5.4.2 Helmikuu: ”piirretään ja unelmoidaan”	51
5.4.3 Huhtikuu: ”olipa kerran pikkuinen karhu”	53
5.4.4 Toukokuu: ”rakennellaan, piirretään tai satuillaan”	57
5.5 Aineistonkeruun luotettavuuden arviointia	61
5.6 Aineiston analyysi	65
5.6.1 Käsitysten fenomenografinen analyysi	66
5.6.2 Leikkimenetelmien ja piirustusten analyysi	68

5.6.3 Käsitusten rakentuminen – luokittelu	70
6 PÄIVÄKODIN ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN KÄSITYKSIÄ KOULULAISUUDESTA	71
6.1 Koulussa tehdään sitä, mitä opettaja sanoo.....	72
6.2 Koululaisena olemisen monet puolet	76
6.3 Koulumatkan voisi kulkea vaikka skeittilaudalla	81
6.4 “Siellä on sellaista pulpettia”	84
6.5 Koulussa saa uusia kavereita.....	87
7 KOULUN ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN KÄSITYKSIÄ KOULULAISUUDESTA	89
7.1 Ekalla luokalla lasketaan laskuja ja pelataan jalkapalloa.....	89
7.2 Opettaja on sekä jännityksen että huumorin aihe.....	95
7.3 Koulun tiloissa voi leikkiä	102
7.4 ”Koulumatka pitää kävellä sit nopeasti”	104
7.5 Hyvä opettaja on kiltti ja huono opettaja komentaa paljon.....	106
8 KÄSITYKSET RAKENTUVAT LASTEN OMISTA KOKEMUKSISTA SEKÄ KOULULAISTEN JA AIKUISTEN PUHEISTA	108
8.1. Koulussa olevat lapset ovat puhuneet koulusta.....	109
8.2 Aikuiset ovat puhuneet koulusta	112
8.3 Koulussa käyminen ja koulun tiloissa kiertely	117
8.4 Kouluun tutustumispäivä	119
8.5 Sadut, lastenohjelmat ja tehtäväkirjat	121
9 LASTEN NÄKÖINEN KOULUUN SIIRTYMÄ	123
9.1 Koululaisuus esiopetusikäisten lasten kokemana	123
9.1.1 Lapset löytävät koululaisuudesta mahdollisuuksia vapaa-aikaan	123
9.1.2 Koululaisuus rakentui lapsi- ja aikuiskonteksteissa.....	127
9.2 Lapsilähtöisen kouluun siirtymän mahdollisuudet	130
9.2.1 Lapsen kouluun liittyvien ajatusten kysyminen ja lapsitunteiden jakaminen ovat tärkeimmät siirtymää tukevat käytännöt	130
9.2.2 Päiväkodin vai koulun esiopetusryhmästä kouluun?	134
9.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset valinnat	137
9.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet	141
LÄHTEET	143
LIITTEET	151

1 KIINNOSTUKSEN KOHTEENA LASTEN KÄSITYKSET

Kouluun ilmoittautuminen, koulurepun hankkiminen, koulumatkaan tutustuminen - koululaiseksi tuleminen koskettaa joka syksy tuhansia suomalaisia lapsia ja heidän perheitään. Lapsella voi olla kokemuksia sisarusten tai kavereiden kouluun siirtymästä ja kouluun liittyvistä asioista jo ennen koululaiseksi tulemistaan. Silti oma koululaiseksi tuleminen on asia, jonka lapsi kohtaa aina ensimmäistä kertaa elämässään. Lasten ja aikuisten kouluun liittyvien odotusten on todettu eroavan toisistaan (Dockett & Perry 2001). On kiinnostava kysymys, millaisin kouluun liittyvin käsityksin lapsi, joka ei vielä koskaan ole ollut koululainen, lähestyy kouluun siirtymää. Tässä on pro gradu -tutkielmani fokus.

Esiopetusikäisten lasten koululaisuuteen liittyviä käsityksiä on tutkittu Suomessa vähän. Joitakin pro gradu -tutkielmia on aiheesta tehty aiemmin. Lasten kouluun siirtymää ja sen onnistumista on tutkittu jonkin verran Suomessa (esim. Ahtola, Silinkas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2011) ja melko paljon ulkomailla (esim. Dockett & Perry 2001; LoCasale-Crouch, Mashburn, Dower & Pianta 2008; White & Sharp 2007). Koulun aloitukseen liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet useammin lasten akateemiseen kouluvalmiuteen ja aikuisten väliseen yhteistyöhön kouluun siirtymässä kuin lasten omaan kokemukseen. Ajattelen, että voidakseen tukea kouluun siirtymää lapsilähtöisesti, aikuisen on pyrittävä ymmärtämään, millaisin ajatuksin esiopetusikäinen lapsi lähestyy koulun

aloittamistaan. Lasten koululaisuuskäsitysten tutkiminen on osa nykyaikaista lapsuudentutkimusta. Kronqvist & Hyvönen (2010) toteavat, että lapsuudentutkimuksen tehtävänä on tutkia lapsia heidän arkielämässään. Kuuntelemalla lapsia ja heidän kokemuksiaan voidaan suunnitella ja rakentaa lapsuutta arvostavia, lapsen hyvinvointia tukevia ympäristöjä.

Pro gradu -tutkielmassani tutkin, millaisia käsityksiä yhdeksällä esiopetusikäisellä lapsella oli koululaisuudesta esiopetusvuotensa 2009–2010 aikana. Osa lapsista kävi esiopetuksessa koulun ja osa päiväkodin esiopetusryhmässä. Lisäksi tutkin käsitysten rakentumista esiopetusvuoden aikana, mitä tarkastelin Bronfenbrennerin (1979; 1997) ekologisen teorian lähtökohdista. Lapsen koululaisuuskäsitykset rakentuvat ekologisessa kouluun siirtymäprosessissa esiopetusvuoden aikana. Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jossa käytin fenomenografista lähestymistapaa. Lapsilähtöisyys oli mielessäni niin tutkimusaihetta valitessa kuin tutkimusmenetelmiä suunnitellessa. Keräsin aineiston lasten koululaisuuskäsityksistä suunnittelemalla mahdollisimman lapsilähtöisiä toiminnallisia menetelmiä osaksi lasten teemahaastatteluja. Tutkimustulokset kertovat esiopetusikäisten lasten koululaisuuteen liittyvistä käsityksistä: odotuksista, toiveista, ilon, huolen ja jännityksen aiheista. Johtopäätöksissä tarkastelen näiden tutkimustulosten valossa muun muassa sitä, tulisiko lapsen siirtyä kouluun päiväkodin vai koulun esiopetusryhmästä, ja erittelen lapsilähtöisen kouluun siirtymän elementtejä. Lapsilta kannatti kysyä.

2 ESIOPETUSVUOSI LAPSEN KOULUUN LIITTYVIEN KÄSITYSTEN KONTEKSTINA

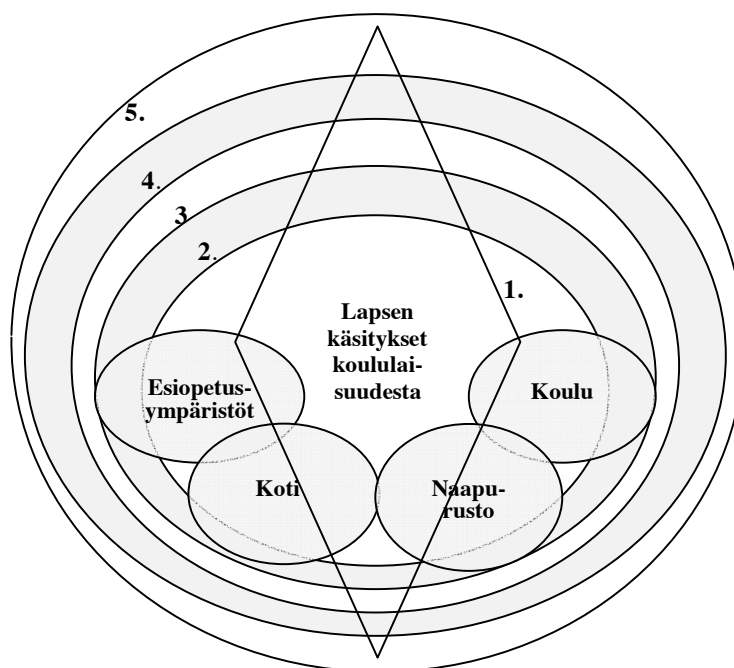
Tutkimusaiheeni sijoittuu kouluun siirtymisen tutkimiseen esiopetusikäisen lapsen näkökulmasta. Lasten kouluun liittyvillä käsityksillä on todettu olevan yhteys koulun aloituksen sujumiseen (esim. Broström 2002; Dockett & Perry 2005; White & Sharp 2007) ja tutkimukseni tarkoituksena onkin kuvailla, millaisia käsityksiä esiopetusikäisillä lapsilla on kouluun liittyvistä asioista, eli koululaisuudesta, esiopetusvuotensa aikana. Aiheen kannalta on tarpeen tarkastella, millaisissa konteksteissa esiopetusikäinen lapsi elää. Tarkastelen lapsen esiopetusvuoteen liittyviä ympäristöjä Bronfenbrennerin ekologisen teorian lähtökohdista. Lisäksi erittelen suomalaista esiopetusympäristöä suhteessa käsitysten rakentumiseen. Tarkemmin tarkastelen kahta esiopetusympäristöä, koulua ja päiväkotia, sillä tutkimusjoukkoni lapsista osa käy esiopetuksessa päiväkodissa ja osa koulussa.

2.1 Esiopetusikäisen lapsen ekologiset ympäristöt esiopetusvuonna

Tarkastelen lapsen esiopetusvuotta Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian näkökulmasta, jonka lähtökohtana on ajatus siitä, että ihminen kehittyy kontekstissaan.

Tässä tutkimuksessa en tutki kehitystä, vaan sovellan Bronfenbrennerin teorian kontekstiajatusta lasten käsitysten tutkimiseen. Käytän teoriaa ja sen käsitteitä kuvaamaan sitä, että lapsen käsitykset koululaisuudesta rakentuvat esiopetusvuoden aikana häntä ympäröivissä sosiaalisissa ja fyysisissä konteksteissa. Muun muassa Rimm-Kaufman & Pianta (2000), Karikoski (2008), Fabian & Dunlop (2002) ovat soveltaneet Bronfenbrennerin ekologista teoriaa tarkastellessaan koulun aloittamista. Bronfenbrenner (1979; 1997) tarkoittaa ekologisella ympäristöllä pelkän välittömän sosiaalisen ympäristön sijaan laajempaa kontekstien kokonaisuutta. Ihmisen ekologinen ympäristö muodostuu limittäisistä, samankeskisistä ympäristöistä, joita Bronfenbrenner nimittää mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemeiksi. Kuviossa 1 esitän pelkistetyn kokonaisuuden esiopetusikäisen lapsen koululaisuuskäsityksiä rakentavasta ekologisesta ympäristöstä tässä tutkimuksessa.

Esiopetusikäisen lapsen ekologinen ympäristö

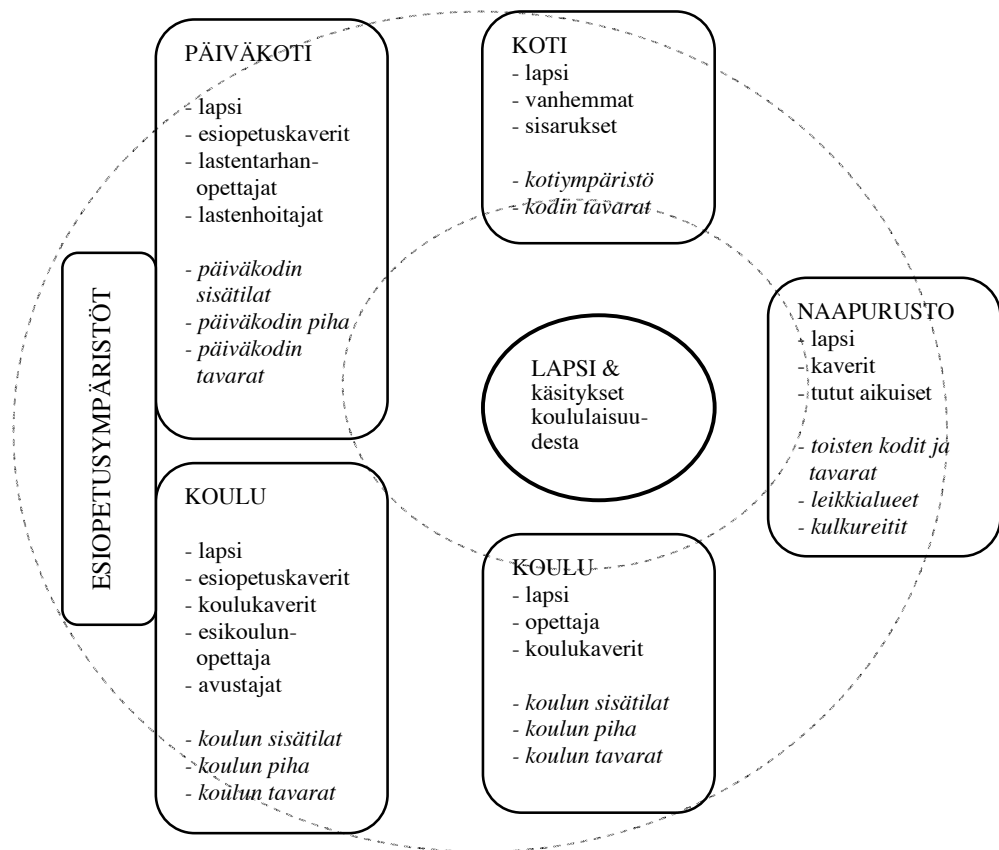


1. Mikrosysteemit 2. Mesosysteemi 3. Eksosysteemi 4. Makrosysteemi 5. Kronosysteemi

KUVIO 1 Esiopetusikäisen lapsen käsityksiä rakentavat ekologiset systeemit tässä tutkimuksessa, mukailen Bronfenbrenneriä (1979), Penniä (2005) ja Karikoskea (2008).

Kuvion 1 keskiössä ovat lapsen koululaisuuteen liittyvät käsitykset ja niitä ympäröivät eri kontekstisysteemit: mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemi, joissa lapsen käsitykset rakentuvat. Seuraavaksi tarkennan, mitä nämä ekologiset ympäristöt tarkoittavat ja miten sovellan niitä tässä tutkimuksessa. Kuviossa 2 on tiivistys mikroympäristöistä ja niiden muodostamasta mesosysteemistä tässä tutkimuksessa sovellettuna. Kuviossa ”lapsi” tarkoittaa esiopetusikäistä lasta.

ESIOPETUSIKÄISEN LAPSEN MESOSYSTEEMI



KUVIO 2 Esiopetusikäisen lapsen koululaisuuskäsityksiä rakentavat mikrosysteemit ja niiden muodostama mesosysteemi tässä tutkimuksessa.

Bronfenbrennerin (1979, 22; 1997, 264) mukaan *mikrosysteemi* muodostuu toiminnoista, rooleista ja henkilöiden välisistä suhteista, jotka yksilö kokee tietyssä konkreettisesti ympäristössä, jolla on tietyt fyysiset ja aineelliset piirteet. Tässä tutkimuksessa lapsen tärkeät mikrosysteemit esiopetusvuoden aikana ovat koti, naapurusto, esiopetusympäristöt koulu ja päiväkotiki sekä koulu (KUVIO 2). Mikroympäristö *koti* sisältää fyysisten puitteiden lisäksi lapsen, vanhemmat sekä sisarukset. Lapsi ja hänen pihapiirissään elävät henkilöt, kuten lapsen kaverit ja tutut aikuiset, muodostavat mikroympäristön, jota kutsun *naapurustoksi*. Myös *koulu* on yksi erillinen mikrosysteemi lapsen esiopetusvuoden aikana. Koulu sisältää opettajat, koululaiset kaverit sekä esiopetusikäisen lapsen. Lapsi kuuluu tähän mikroympäristöön siksi, että vaikka hän vielä ole koululainen, hän voi olla esiopetusvuotenaan suhteessa opettajaan, koulussa oleviin kavereihin sekä koulun tiloihin. Lapsi saattaa käydä esimerkiksi leikkimässä koulun pihalla tai hän voi vieraillla sisätiloissa koululaisen sisaruksen juhliissa. Esiopetusympäristö sisältää kaksi mikroympäristöä: *koulun* ja *päiväkodin*. Koulu esiopetuksen mikroympäristönä sisältää lapsen, lapsen esiopetuskaverit, lapsen koulukaverit sekä esikoulunopettajan ja avustajat. Päiväkotiki esiopetuksen mikroympäristönä sisältää lapsen, esiopetuskaverit, esiopetusryhmän lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat.

Ekologisessa teoriassa mikroympäristö, kuten muutkin ympäristöt, nähdään sosiaalisen vuorovaikutuksen kontekstina. Bronfenbrenner (1979, 21–22) toteaa, ettei ihminen ole 'tyhjä taulu', johon ympäristöt vaikuttavat, vaan ihminen konstruoi itse ympäristöään. Ajattelenkin, että lapsen käsityksiä koululaisuudesta rakentavat sosiaalisten suhteiden lisäksi myös hänen omat kokemuksensa ja havaintonsa fyysisestä ympäristöstä. Tässä tutkimuksessa mikroympäristöihin kuuluvat siis ihmissuhteiden lisäksi kunkin ympäristön fyysiset ominaisuudet ja niistä tehdyt tulkinnat (KUVIO 2). Esimerkiksi koulun ja päiväkodin mikroympäristöihin kuuluvat opettajan ja kavereiden lisäksi koulun sisä- ja ulkotilat tavaroineen. Samoin kodin mikroympäristöön kuuluvat fyysisinä tekijöinä esimerkiksi kodissa olevat lastenkirjat, dvd-elokuvat ja television lastenohjelmat sekä kouluikäisten sisarusten koulutavarat. Naapuruston fyysiseen ympäristöön kuuluvat kavereiden kodit ja niiden tavarat sekä pihapiirin leikkialueet ja kulkureitit. Näiden mikroympäristöjen yhteydet muodostavat Bronfenbrennerin (1979, 25; 1997, 264) mukaan *mesosysteemin*. Se muodostuu siis lapsen tai muiden ihmisten aktiivisesta osallistumisesta

yhtäaikaisesti useampaan mikrosysteemiin. Tässä tutkimuksessa mesosysteemin muodostavat suhteet kodin, esiopetusympäristön, koulun ja naapuruston välillä. Esimerkiksi vanhempien ja esiopetusympäristön tai esiopetusympäristön ja koulun välinen tiedon kulku ja kommunikaatio esiopetusvuoden aikana muodostavat mesosysteemin (Karikoski 2008, 23).

Bronfenbrennerin ekologisen teorian kolmas ympäristöjen taso on *eksosysteemi*. Se tarkoittaa kahden tai useamman ympäristön välisiä yhteyksiä ja prosesseja, joista ainakaan yksi ympäristö ei sisällä lasta. Eksosysteemiin liittyvät tapahtumat vaikuttavat kuitenkin niihin ympäristöihin, joissa lapsi on aktiivisesti osallisena, ja siten rakentavat hänen käsityksiään koululaisuudesta. Esiopetusikäisen lapsen elämässä tällaisia eksosysteemejä voivat olla yhteydet kodin, koulun ja vanhempien työpaikan välillä, koulun ja lapsen sisaruksen luokkaympäristön tai kodin ja vanhempien ystäväpiirin välillä. (Bronfenbrenner 1979, 25; 1997, 264–265.) Myös yhteys kodin, koulun ja päättävän kunnallisen koulutoimen välillä muodostaa eksosysteemin. Vanhempien työpaikkaan liittyy työaikakysymyksiä, jotka ovat yhteydessä esiopetus- ja kouluympäristöön. Esiopetusympäristössä vanhempien työaika on yhteydessä lapsen hakujärjestelyihin ja kouluympäristössä se on yhteydessä esimerkiksi lapsen kouluaamun tapahtumiin. Esimerkiksi, onko lapsi yksin kotona ennen kouluun lähtöä ja miten ja kenen kanssa hän siirtyy kouluun. (Karikoski 2008, 23.)

Makrosysteemi on ekologisten ympäristöjen neljäs taso, joka koostuu mikro-, meso- ja eksosysteemien kokonaisrakenteesta (Bronfenbrenner 1979, 26; 1997, 266). Makrosysteemi on tietyn kulttuurin, alakulttuurin ja muun sosiaalisen rakenteen ominaisuuksien koostumus. Systeemiin kuuluvat myös erilaiset uskomukset ja ideologiat. (Bronfenbrenner 1979, 26.) Tällaisia uskomuksia voivat olla esimerkiksi yleiset käsitykset kouluvalmiudesta tai hyvän opettajan ominaisuuksista. Kulttuurilla ei ole makrotasolla suoraa yhteyttä lapseen, mutta sillä on yhteys kasvuympäristöissä olevaan toimintaan, rooleihin ja vuorovaikutussuhteisiin ja siis edelleen kasvuympäristön toimintakulttuuriin (Karikoski 2008, 23). Esiopetusikäisen lapsen makrosysteemin muodostavat valtakunnallisella tasolla määritellyt sosiaali- ja koulutuspoliittiset ratkaisut, kuten esiopetuksen maksuttomuus ja laki koulunaloittamisesta. Valtakunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

(2004; 2010) ohjaavat lapsen kasvuympäristöjen toimintaa ja ovat siten myös osa esiopetusikäisen lapsen makrosysteemiä.

Myöhemmissä teorian tarkennuksissaan Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris 1998; 2006) on lisännyt ekologiseen teoriaan vielä aikaulottuvuuden, jota hän kutsuu *kronosysteemiksi* tai *kronologiseksi systeemiksi*. Se viittaa jatkuvuuteen sekä keskeytyksiin mikrosysteemien välillä ja se perustuu elämäntapaajatteluun. Bronfenbrenner (1997, 236) selittää, että konteksteissa tapahtuu muutoksia tietyssä ajassa esiintyvien erilaisten elämäntapahtumien laukaisemina. Tässä tutkimuksessa esiopetusvuosi muodostaa lapsen ekologisen ympäristön kronologisen systeemin. Siirtymä esiopetuksesta kouluun on esiopetusvuoden aikana tapahtuva elämäntapahtuma, jossa lapsen käsitykset koululaisuudesta rakentuvat. Ratkaisevaa Bronfenbrennerin (1997, 236) mukaan elämäntapahtumissa on, että ne muuttavat yksilön ja ympäristön keskinäisiä suhteita luoden dynamiikan, joka aiheuttaa muutosta. Tässä tutkimuksessa siirtymä esiopetusympäristöstä kouluympäristöön luo tällaisen dynamiikan, sillä tässä muutoksessa suhteet ekologisten ympäristöjen välillä muuttuvat. Karikoskikin (2008, 25) toteaa, että jatkuvuus ja toisaalta keskeytyminen tulevat esiin lapsen koulun aloituksessa, kun osa lapsen vuorovaikutussuhteista keskeytyy ja osa jatkuu. Tämän tutkimuksen perustana on, että lapsen käsitykset koululaisuudesta rakentuvat lapsen ja häntä ympäröivien kontekstien välisessä vuorovaikutuksessa sekä lapsen omista henkilökohtaisista kouluun liittyvistä kokemuksista ja havainnoista mikrosysteemien fyysisissä ympäristöissä.

2.2 Esiopetusympäristö käsitysten rakentumisen kontekstina

Esiopetuksen yleiset linjaukset, tavoitteet ja niiden yhteys lapsen käsitysten rakentumiseen kuuluvat lapsen ekologisen ympäristön makrosysteemiin. Tässä alaluvussa tarkastelen ensin yleisesti suomalaisen esiopetuksen käytäntöjä ja sen jälkeen kuvailen tarkemmin, millaista esiopetus on päiväkodissa ja koulussa (mikrosysteemit), sekä miten nämä erilaiset esiopetus kontekstit mahdollisesti rakentavat esiopetusikäisten lasten käsityksiä koululaisuudesta. Esiopetuksella tarkoitetaan Suomessa yleensä lukuvuotta ennen

oppivelvollisuuden alkamista (Hännikäinen 2003, 79–80). Hakkarainen (2002, 67) näkee esiopetuksen kuitenkin laajemmin esittäessään, että esiopetus on kaikkea suoraa ja epäsuoraa vuorovaikutusta, joka opettaa ja kehittää lasta, ja se koskee siten kaikkia 0-8-vuotiaita lapsia. Vaikka oppimisvalmiuksien kehittäminen koskee muitakin kuin kuusivuotiaita, tässä tutkimuksessa tarkoitetaan esiopetuksella opetusta vuotta ennen kouluun siirtymää. Esiopetustoiminnasta on vakiintunut myös epävirallinen käsite ”esikoulu” (Brotherus 2004; Hujala 2002), joka arkikielessä taipuu niin lasten kuin aikuistenkin ilmaisuksi ”eskari”.

2.2.1 Esiopetus luo kuvaa koulutoiminnasta

Suomessa kuusivuotiailla lapsilla on ollut subjektiivinen oikeus esiopetukseen vuodesta 2001 lähtien (Perusopetuslaki 628/1998). Esiopetus on osa varhaiskasvatuspalveluja ja perusopetuslain mukaan sen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen, eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja antaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja, sekä parantaa oppimisedellytyksiä. Perusopetuslain lisäksi esiopetusta ohjaa valtakunnallinen Esiopetussuunnitelman perusteet, jonka päivitetty versio ilmestyi vuonna 2010. Siinä esiopetuksen tehtävän todetaan olevan lapsen suotuisten kasvu- kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen. Jotta siirtymä koululaiseksi olisi lapselle joustava, esiopetuksen toiminnassa huomioidaan perusopetuksen sisällöt, joita määrittää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004; 2010). Esiopetuksen ja perusopetuksen asiakirjat muokkaavat esiopetuksen toimintaa ja sisältöjä koulumaisiksi, mikä välillisesti rakentaa lasten käsityksiä koululaisuudesta. Koululaiseksi siirtymisen prosessi alkaa siis jo esiopetuksen toimintakulttuuriin astumisesta. Kaikki Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010, 12–17) luetellut esiopetuksen tavoitteet ja sisällöt liittyvät alkuopetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Esimerkiksi esiopetuksen sisältöalueen ”kieli ja vuorovaikutus” tavoitteet perustuvat perusopetuksen sisältöalueen ”äidinkieli ja kirjallisuus” tavoitteisiin. (Esiopetuksen tila Suomessa 2004, 14, 23, Esiopetussuunnitelman perusteet 2010, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Koululaisuus alkaa olla lähellä esiopetusikäistä lasta esiopetusvuoden kevätpuolella. Alkuvuodesta vanhemmat ilmoittavat lapsensa kouluun ja toukokuussa useimmat koulut järjestävät tuleville koululaisille kouluun tutustumispäivän. Suomessa esikoulut ja peruskoulut muodostavat usein ”parit”, jotka sijaitsevat lähellä toisiaan. Siksi on yleistä, että esiopetuksesta mennään yhteen samaan lähellä sijaitsevaan kouluun. (Ahtola et al. 2011, 297.) Tästä johtuen lapsen koululuokalle tulee myös useimmiten tuttuja esiopetuskavereita. Koulun läheisyys tarkoittaa myös sitä, että kouluympäristö voi olla lapselle jo esiopetusvuonna tuttu. Esiopetusryhmät voivat vieraila esiopetusvuoden aikana esimerkiksi lähikoulun juhla- tai liikuntasalissa. Nämä hallinnolliset ja rakenteelliset seikat rakentavat esiopetusikäisten lasten käsityksiä koululaisuudesta, sillä ne aiheuttavat lapsen arkeen puhetta koulutoiminnasta: mihin kouluun lapsi menee, ketä muita koulussa on, tai millainen koulureitti on. Erityisesti esiopetusvuoden kevääseen kuuluu koululaisuuteen liittyvää puhetta ja kokemuksia.

Suomessa esiopetuksen laajuus on vähintään 700 tuntia vuodessa, yleisimmin neljä tuntia päivässä. Vuonna 2004 esiopetukseen osallistui 96 % kuusivuotiaista lapsista, eli osallistumisaste Suomessa on OECD-maiden huippua. Esiopetusta järjestetään sekä päiväkodissa että koulussa, jossa toimintaa järjestetään erillisessä kuusivuotiaiden esiopetusryhmässä tai yhdessä perusopetuksen vuosiluokkien 1 ja 2 kanssa. Päivähoidossa esiopetus on osa päiväkodin toimintaa ja sitä järjestetään niin koko- kuin osapäiväryhmissä. Vuonna 2004 79 % lapsista osallistui päivähoidossa järjestettyyn esiopetukseen ja 21 % koulussa järjestettävään esiopetukseen. (Esiopetuksen tila Suomessa 2004; Niikko 2001, 17, 20–21.) Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin näiden kahden esiopetusympäristön piirteitä suhteessa lasten koululaisuuskäsitysten rakentumiseen.

2.2.2 Esiopetuksessa päiväkodissa ja koulussa

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on esiopetusikäisiä lapsia sekä päiväkodin että koulun esiopetusryhmistä. Nämä kaksi esiopetuskontekstia ovat fyysisesti ja kulttuurisesti erilaisia ja siten voi olettaa, että ne rakentavat erilaisia lasten käsityksiä koululaisuudesta. Siksi on kiinnostavaa tarkastella näiden kahden kontekstin eroja. Brotherus (2004) on

tutkinut väitöskirjassaan, millaisia esiopetuksen toimintakulttuurit koulussa ja päiväkodissa ovat lasten näkökulmasta. Hän tutki toimintakulttuuria kahdessa koululuokassa toimivassa esiopetusryhmässä ja kahdessa päiväkotiryhmässä. Tutkimuksen tarkastelun kohteena olivat esiopetustoiminnan sisältö, lasten sitoutuneisuus, arviot ja kokemukset toiminnasta. Hän käsitteli toimintaa analysoimalla tutkimusryhmien opetussuunnitelmia ja toimintaympäristöjä. (Brotherus 2004, 45–46, 241.)

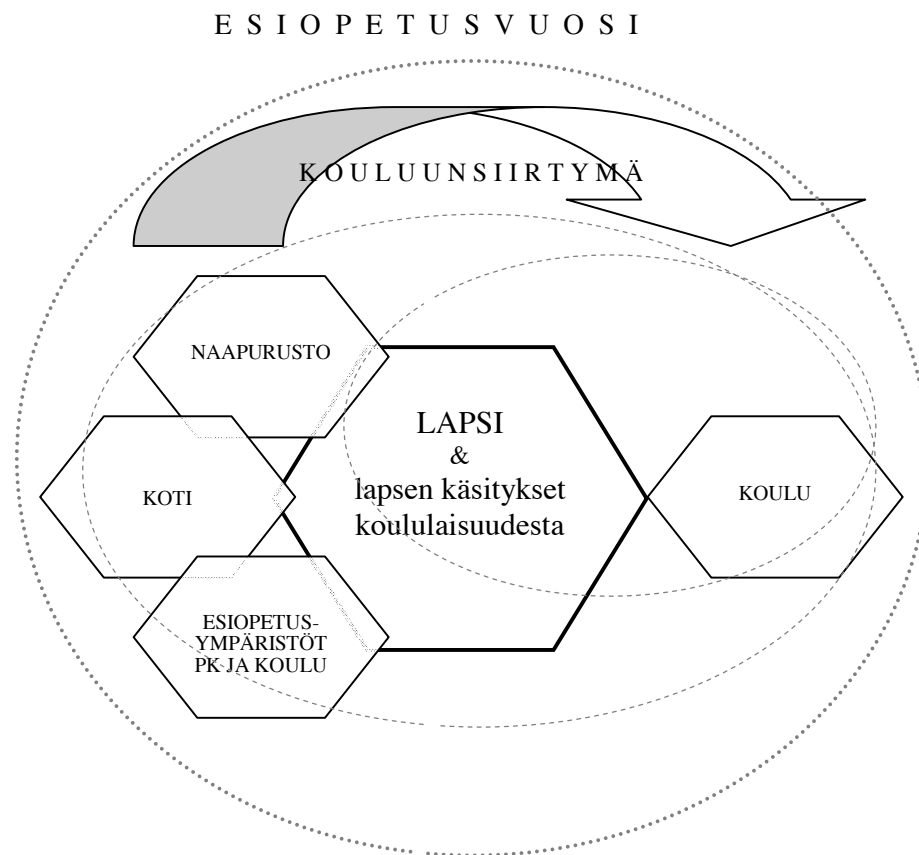
Tutkimusaineistosta selvisi, että instituution vaikutus esiopetuksen toimintakulttuuriin on selvä. Päiväkodin ja koulun traditiot näkyivät niin opetussuunnitelmissa, toimintaympäristöissä kuin toiminnassakin. Päiväkodin toimintakulttuurille on tutkimuksen mukaan ominaista, että fyysisen ympäristön organisointia hallitsevat perushoitotilanteet. Esimerkiksi lasten ruokailu omilla pöytäpaikoilla saa aikaan vahvan leiman päiväkodin toimintaympäristössä. Päiväkodin toimintakulttuuria luonnehtivat myös fyysisen ympäristön organisointi moniin muuttumattomiin toimintapisteisiin, kuten kotileikki- ja rakentelunurkkauksiin. Koulun toimintakulttuurissa esiopetuksen toimintaympäristöä hallitsivat oppilaiden pulpetit ja niiden äärellä työskentely sekä oppiaineet ja -materiaalit. (Brotherus 2004, 246–247.) Brotheruksen (2004, 3-4) mukaan päiväkodissa annettu esiopetus on osa arjen toimintoja ja siinä korostuu lapsen kokonaisvaltainen kasvu. Koulun esiopetuksessa korostetaan sen sijaan lapsen kouluvalmiuksien vahvistamista.

Brotheruksen tutkimustulosten (2004, 247–249) mukaan myös esiopetuksen toimintakulttuurin vuorovaikutus on erilaista koulun yhteydessä toimivissa esiopetusryhmissä kuin päiväkodin esiopetusryhmissä. Päiväkodissa vuorovaikutus on runsasta lasten kesken vapaan toiminnan aikana, mutta ohjatun toiminnan aikana opettaja kontrolloi vuorovaikutusta. Koulun toimintakulttuurille on ominaista opettajan kysymys – lapsen vastaus -asetelma ja lasten välistä vuorovaikutusta on vähemmän. Esiopetuksen toimintakulttuuria luonnehtii siis joko päiväkotitraditiolle luonteenomainen vapaan ja ohjatun toiminnan vuorottelu tai koulutraditiolle tunnusomainen oppituntien ja välituntien vuorottelu. Sekä päiväkodin että koulun esiopetuksen toimintakulttuurille on ominaista se, että aikuisjohtoista toimintaa ja suoraa ohjausta arvostetaan enemmän kuin lasten vapaasti valitsemaa toimintaa, useimmiten leikkiä. (Brotherus 2004, 247–249.)

Koulun esiopetuskulttuuri näyttäytyi tutkimuksessa ”koulumaisempana” kuin päiväkodin kulttuuri. Voi siis todeta, että päiväkodin esiopetusympäristö ja toimintakulttuuri ovat kodinomaisempia kuin koulun ”koulumaisessa” esiopetusympäristössä (Brotherus 2004, 250–251). Tulkitsen tätä niin, että koulu on mahdollisesti kaukaisempi asia päiväkodin esiopetusikäisille lapsille kuin koulun esiopetusikäisille lapsille. Päiväkodin esiopetusikäisille lapsille esiopetusvuosi ja koululaisuus ovat enemmän erillisiä ajanjaksoja kuin koulussa esiopetuksessa käyville lapsille, joille koulu on jo esiopetusvuotena tuttu paikka. Lapset, jotka käyvät koulussa esiopetuksessa, näkevät koulun fyysisiä tiloja – luokkahuoneita ja niiden toimintaa – ja voivat mahdollisesti käyttää samaa pihaa kuin koululaiset. Koulun esiopetuksen toimintakulttuuri ja fyysinen ympäristö ovat Brotheruksen (2004) mukaan samankaltaisia kuin koulussa muutenkin. Kouluun siirtymä on siten koulussa esiopetuksessa käyviä lapsia ”lähempänä”. Omassa tutkimuksessani se voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koulun esiopetusikäisillä lapsilla on mahdollisesti todenmukaisempia ja määrällisesti useampia käsityksiä koululaisuudesta kuin päiväkodin esiopetusikäisillä lapsilla.

3 LASTEN KÄSITYKSET KOULULAISUUDESTA RAKENTUVAT EKOLOGISESSA SIIRTYMÄPROSESSISSA

Tässä luvussa tarkastelen lapsen kouluun siirtymää ekologisena prosessina, jossa lasta ympäröivät kontekstit ja rooli-dotukset muuttuvat. Selvitän myös, millaisia huomioita lapsen kouluun siirtymän tukemisesta on esitetty, millaiset asiat esimerkiksi edistävät tai aiheuttavat haasteita lapsen koulun aloitukselle. Lopuksi tarkastelen joidenkin tutkimusten avulla, millaisia käsityksiä ja odotuksia lapsilla voi olla koululaisuudesta ja millainen yhteys näillä käsityksillä on kouluun siirtymän sujumiseen. Kuviossa 3 on tiivistettynä tutkimukseni perusajatus: esiopetusikäisen lapsen käsitykset koululaisuudesta rakentuvat häntä ympäröivissä muuttuvissa konteksteissa, esiopetusvuoden aikana tapahtuvassa siirtymäprosessissa.



Kuvio 3 Lapsen käsitykset koululaisuudesta rakentuvat kouluun siirtymäprosessissa esiopetusvuoden aikana

Siirtymä kouluun sisältää sisäkkäisiä prosesseja: sisin ovaali kuviossa (KUVIO 3) kuvaa sitä, että lapsi lähestyy kouluun siirtymää omien koululaisuuskäsitystensä lähtökohdista. Koulun aloittaminen on jokaiselle lapselle yksilöllinen kokemus (Margetts 2002, 105). Keskimäinen ovaali kuvaa esiopetusikäisen lapsen ekologisen ympäristön mesosysteemiä, eli mikroympäristöjen muodostamia yhteyksiä. Näitä ympäristöjä ovat koulu, naapurusto, koti, esiopetusympäristöt päiväkotiki (kuviossa ”pk”) sekä koulu. Lapsen käsitykset koululaisuudesta rakentuvat tässä mesosysteemissä ihmisten välisissä suhteissa sekä suhteissa fyysisiin ympäristöihin. Käsitusten rakentuminen on siis osa kouluun siirtymäprosessia, joka tapahtuu ajallisesti esiopetusvuoden aikana.

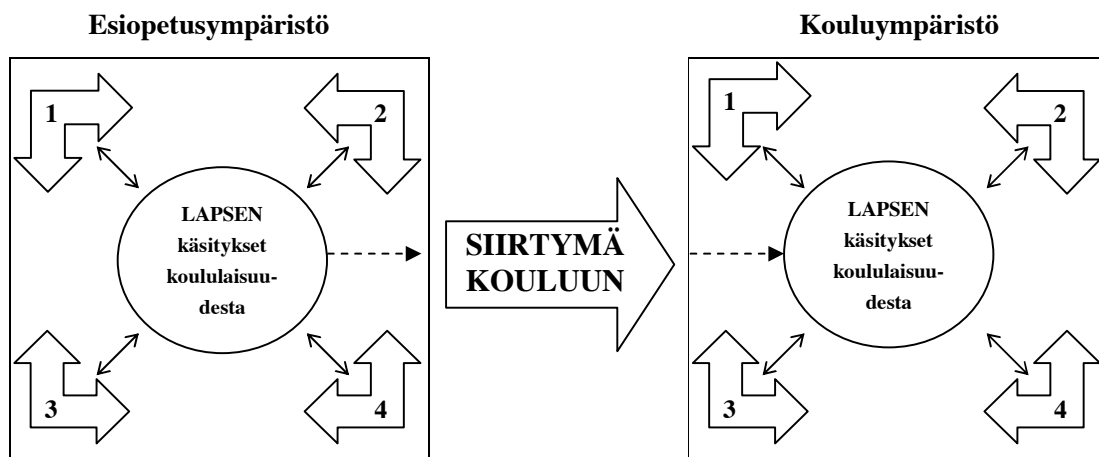
3.1 Lapsen kouluun siirtymä ekologisena prosessina

Seuraavaksi pyrin luomaan kokonaiskuvaa lapsen kouluun siirtymisestä. Tarkastelen lapsen kouluun siirtymisen prosessia ensin Rimm-Kaufmanin & Piantan (2000) ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymämallin (ecological and dynamic model of transition) lähtökohdista. Malli perustuu muun muassa Bronfenbrennerin & Morrisin (1998; 2006) ekologisiin teorioihin. Tämän jälkeen erittelen tarkemmin, millaisia konkreettisia muutoksia lapsen konteksteissa tapahtuu siirtymäprosessissa. Ekologiset lähestymistavat korostavat ihmissuhteiden merkitystä kontekstien välillä sekä jatkuvuutta (tai katkonaisuutta) näissä ihmissuhteissa tietyn ajan kuluessa (Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke & Higgins 2001, 118). Ahtola et al. (2011, 295) toteavatkin, että voidakseen perusteellisesti ymmärtää lapsen kouluun siirtymistä, on sitä tarkasteltava koko lasta ympäröivän verkoston kautta.

3.1.1 Ekologisessa ja dynaamisessa kouluun siirtymämallissa korostetaan vuorovaikutussuhteita

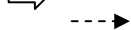
Ekologisessa ja dynaamisessa siirtymämallissa esiopetusikäisen lapsen koulun aloittamista tarkastellaan ajallisena siirtymäprosessina, johon ovat yhteydessä lapsen lähikontekstit ja niiden muuttuva vuorovaikutus (Pianta & Kraft-Sayre 2003, 8). Siirtymäprosessi alkaa Rimm-Kaufmanin & Piantan (2000, 500) mukaan vuotta ennen kouluun siirtymää ja jatkuu läpi ensimmäisen luokan. Tässä tutkimuksessa ajallinen prosessi on esiopetusvuosi. Ekologinen ja dynaaminen siirtymämalli (KUVIO 4) kuvailee, millaisia muuttuvia vuorovaikutussuhteita siirtymäprosessi aiheuttaa.

ESIOPETUSVUOSI



Lapsen ihmissuhdeverkko: 1. Perhe, 2. Kaverit, 3. Naapurusto, 4. Opettajat.

↻ = vuorovaikutussuhteet lapselle tärkeiden ihmisten välillä



= lapsi lähestyy kouluun siirtymää omien käsitystensä lähtökohdista

Kuvio 4 Ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymämallin sovellus tässä tutkimuksessa, mukaillen Rimm-Kaufmania & Piantaa (2000).

Rimm-Kaufman & Pianta (2000, 499) toteavat, että ekologisessa ja dynaamisessa mallissa ymmärretään monen asian yhteisvaikutukset kouluun siirtymätapahtumassa. Kuten kuviossa 4 näkyy, lapsen kouluun siirtymään vaikuttaa epäsuorasti ja suorasti dynaaminen ihmissuhdeverkko, jossa toisiinsa ovat yhteydessä lapsi, perhe, kaverit, naapurusto ja opettajat. Lapsen siirtyessä esiopetusympäristöstä kouluympäristöön muotoutuu uusi ekologinen ympäristö muuttuvine suhteineen. Tärkeiden ihmisten ihmissuhdeverkko ympäröi lasta yhä hänen siirtyessään kouluun, mutta suhteissa tapahtuu muutoksia. Osa ihmissuhteista katkeaa, syntyy uusia suhteita ja osa ihmissuhteista muuttuu. Esiopetusvuosi ja siinä tapahtuva siirtymäprosessi on tässä tutkimuksessa aika, jossa lasta ympäröivät kontekstit ihmissuhteineen muuttuvat tai syntyvät, ja jossa lapsen käsitykset koululaisuudesta rakentuvat. Tällaisia muuttuvia tai syntyviä suhteita ovat esimerkiksi vanhemman ja opettajan välille syntyvä vuorovaikutus tai kaverisuhteissa tapahtuvat muutokset. Nämä suhteet voivat joko edistää tai aiheuttaa haasteita lapsen koulun aloitukselle. (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 492, 499–501.)

Ekologisessa ja dynaamisessa kouluun siirtymämallissa korostetaan lapsen ja hänen kontekstiansa välisiä toimivia vuorovaikutussuhteita ja niissä muodostuvia uusia suhteita ja toiminta- tai ajattelukaavoja. (Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke & Higgins 2001, 118.) Kontekstien välisissä vuorovaikutuksissa, kodin, koulun ja lapsen välillä, muodostuu kaavoja (pattern), joilla on merkitystä siirtymätapahtumalle. Esimerkiksi opettajalla saattaa olla ennakkokäsityksiä lapsen vanhemmista tai lapsesta itsestään, mikä vaikuttaa näihin ihmissuhteisiin. Samalla tavalla vanhemmilla tai lapsella voi olla aiempia negatiivisia tai positiivisia kokemuksia opettajan tapaamisesta, mikä voi vaikuttaa vuorovaikutussuhteen syntymiseen. Negatiiviset kaavat voivat olla riski lapsen koulun aloitukselle, sillä ne estävät hyvien vuorovaikutussuhteiden syntyä ja voivat rakentaa negatiivisia koululaisuuskäsityksiä lapselle. Hyvät vuorovaikutussuhteet lapsen, koulun ja vanhempien välillä sen sijaan kertovat onnistuneesta koulunaloituksesta. Siirtymä kouluun tapahtuu siis monissa muuttuvissa vuorovaikutussuhteissa lapsen, koulun, koululuokan, perheen ja yhteisön tekijöiden välillä. (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 499–501.)

Vuorovaikutussuhteita pidetään tärkeänä siirtymäprosessissa, mutta Rimm-Kaufmanin & Piantan (2000, 493–494) mukaan lapsen vuorovaikutus aikuisten kanssa vähentyy siirryttäessä esiopetusympäristöstä kouluympäristöön. Esiopetusympäristössä on useampia aikuisia kuin koululuokassa, jossa pääsääntöisesti toimii vain yksi opettaja. Luokkakoot voivat koulussa olla myös suurempia kuin esiopetuksessa, mikä vähentää edelleen lapsen ja aikuisten välistä vuorovaikutusta. Koulussa lapset toimivat usein isossa ryhmässä ja vain harvoin pienryhmissä. Myös vuorovaikutuksen sisällöt muuttuvat. Tämä muutos koskee myös kouluun siirtyvän lapsen vanhempien ja opettajan välistä vuorovaikutusta, joka on virallisempaa ja yleensä vähäisempää kuin vanhempien ja esikoulunopettajien vuorovaikutus. Ramey & Ramey (1994) esittävät, että lapsen positiiviset puheet koulusta muokkaavat myös vanhemmille positiivista kuvaa lapsen koulusta. Positiivisesti suhtautuvat vanhemmat hakeutuvat helpommin yhteistyöhön lapsen kouluun siirtymän ja oppimisen tukemiseksi. Muutos on monisuuntainen. Yhtä lailla kuin opettajien ja vanhempien välisten suhteiden muutokset vaikuttavat lapseen, myös muutokset lapsessa vaikuttavat häntä ympäröiviin suhteisiin (Dockett & Perry 2001, 2). Lasta ympäröivällä ihmissuhdeverkolla nähdään siis olevan merkitystä siirtymätapahtuman onnistumisessa. Siirtymämallin tausta-ajatuksena ja käytännön tavoitteena on helpottaa

lapsen konteksteissa jo olemassa olevia ja siirtymätapahtumassa syntyviä uusia ihmissuhteiden rakentumisia (Ahtola et al. 2011, 295; Pianta & Kraft-Sayre 2003, 9).

Tässä tutkimuksessa siirtymämalli antaa hyvän mahdollisuuden tarkastella, millaisissa muuttuvissa konteksteissa lapsen käsitykset koululaisuudesta rakentuvat siirtymäprosessissa. Vuorovaikutussuhde lapsen ja kontekstien välillä tulee nähdä monensuuntaisena. Ekologisessa ja dynaamisessa siirtymämallissa puhutaan kyllä lapsen ja kontekstien välisestä vuorovaikutuksesta, mutta mallia sovelletaan ja tulkitaan usein vain aikuisten välisen yhteistyön tarkasteluun siirtymäprosessissa. Lapsen omaa ajattelua ja kokemusta ei huomioida tarpeeksi. Haluan tutkimuksessani korostaa esiopetusikäistä lasta aktiivisena ja ajattelevana lapsena, jolle siirtymä kouluun on osa omaa lapsuutta. Siirtymä kouluun tapahtuu ennen kaikkea lapselle. Lapsen kouluun liittyvät käsitykset esiopetusvuoden aikana, siirtymäprosessissa, rakentuvat kyllä häntä ympäröivissä muuttuvissa konteksteissa ja niiden välisessä vuorovaikutuksessa. Siirtymä ei kuitenkaan ole vain aikuisten yhteistyön onnistunut tulos, vaan siirtymän sujumiseen ovat yhteydessä lapsen käsitykset, odotukset ja asenteet koululaisuudesta.

3.1.2 Siirtymässä lapsen kohdistuu uusia odotuksia

Bronfenbrenner (1979, 6) esittää, että ekologinen siirtymä kontekstista toiseen tuo muutoksen yksilön rooleihin ja ympäristöihin. Lapsen kohdistuu uusia odotuksia. Karikoski (2008, 32, 152) esittää, että koululaiseksi kasvaminen on prosessi, jossa kouluun siirtyvä lapsi käy läpi esikoulusta irtaantumisen ja siirtymäriitin koululaiseksi. Esikoululaisuudesta irtautumiseen liittyy ”eroriitteinä” kouluvalmiutta edistäviä oppimistehtäviä, kouluun tutustumiskäyntejä, sanontaa ’sitten kun olet koulussa’, esiopetustodistuksen antamista sekä koulutielle siunaamista. Siirtymiseen kuuluu ”siirtymäriitteinä” esimerkiksi koulumatkaan tutustuminen, opettajan tapaaminen, koulurepun ja muiden koulutarvikkeiden hankkiminen. Esimerkiksi tällaiset kokemukset rakentavat lapselle käsityksiä koululaisuudesta.

Erilaisissa mikroympäristöissä, esimerkiksi koulussa ja esiopetusympäristössä, lapsen kohdistuu erilaisia rooliodotuksia (Rous, Hallam, McGormick & Cox 2010, 18;

Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke & Higgins 2001, 118). Lapsen eri rooleja eri konteksteissa voivat olla esimerkiksi sisarus, oppilas, esikoululainen ja koulukaveri. Uusi rooli on yhteydessä siihen, miten lasta kohdellaan, miten hän käyttäytyy ja miten hän ajattelee tai tuntee. Lapsi saa koulussa erilaista palautetta ja häneltä odotetaan erilaisia asioita kuin esiopetusikäisenä. Koulussa lapselle asetetaan melko tarkkoja ja virallisia tavoitteita lukemisen ja kirjoittamisen oppimiselle, toisin kuin esimerkiksi koti- tai esiopetusympäristöissä. Kouluympäristössä lapsi kohtaa myös muita odotuksia, jotka liittyvät esimerkiksi opettajan miellyttämiseen, kavereihin vaikutuksen tekemiseen tai toisten ihmisten reaktioiden ennustamiseen. (Pianta & Cox 1999, 15; Margetts 2007, 43; Rous et al. 2010, 18.) Rimm-Kaufman & Pianta (2000, 493–494) jatkavat, että lapsen siirtymä kouluympäristöön tuo uusia odotuksia ja vaatimuksia esimerkiksi vastuullisuudesta ja itsenäisesti toimimisesta. Ilman aikuista itsenäisesti toimiminen, toisten lasten kanssa toimeen tuleminen, rutiineihin sopeutuminen ja niiden tunnistaminen, valppaana ja aktiivisena pysyminen pitkien jaksojen ajan voivat olla haasteellisia vaatimuksia koulun aloittaneelle lapselle.

Pianta & Cox (1999, 366) toteavat, että siirtymävaiheessa lapsestakin tulee ”uusi”. Esiopetusikäisen lapsen kompetenssit kohtaavat siirtymäprosessissa kouluympäristön vaatimukset ja tämä muuttaa lasta. Margetts (2002, 105; 2007, 43) toteaa, että kouluun siirtymässä lapsi kohtaa haasteen muuttaa oma identiteettinsä esikoululaisesta koululaiseksi. Keskeytykset ja muutokset ihmissuhteissa sekä muutokset fyysisessä ympäristössä edellyttävät, että lapsi alkaa käyttäytyä uudella tavalla sopeutuakseen kouluun siirtymään. Lapsen omilla prosesseilla on siis paljon merkitystä kouluun siirtymässä. Rimm-Kaufman & Pianta (2000, 505) selittävät, että siirtymä esiopetuksesta kouluun on lapselle muutosprosessi, joka sisältää jännitteitä muutoksen ja pysyvyyden välillä. Toisaalta on sopeuduttava uusiin haasteisiin ja toisaalta on säilytettävä aiempia toimintamalleja. Siirtymä kouluun tuo myös fyysisiä ja konkreettisia muutoksia lapsen uuteen kontekstiin. Kauempana asuvat lapset kulkevat kouluun koulukyydillä tai linja-autolla, jolloin lapsen koulupäivä saattaa pidentyä. Erilaista uudessa ympäristössä voivat olla myös koulurakennuksen suuruus, erilaiset leikkialueet, luokkahuoneiden tavarat ja niiden järjestys tai vessojen sijainti. Myös kirjojen ja kynien käyttö lisääntyy verrattuna esiopetuspäivään. (Margetts 2002, 105.)

3.2 Ekologinen näkökulma lapsen kouluun siirtymän tukemiseen

Kouluun siirtymän sujumiseen on syytä kiinnittää huomiota, sillä tutkimusten mukaan sen sujuminen ennustaa tulevaa koulussa menestymistä ja koululaiseksi sopeutumista (Ramey & Ramey 1999, 217-249; Pianta & Cox 1999, 366; Schulting et al. 2005, 860; Sink et al. 2007, 233; LoCasale-Crouch et al. 2008, 125). Rimm-Kaufman, Pianta & Cox (2000) ovat selvittäneet laajassa amerikkalaisessa tutkimuksessa, millaisia ongelmia luokanopettajat havaitsivat lasten koulun aloituksessa. Tutkimukseen osallistui 3595 ensimmäisen luokan opettajaa, jotka raportoivat, että 48 % oppilaista oli vaikeuksia kouluun sopeutumisessa. Oppilaista 16 %:lla oli vaikeita tai erittäin vaikeita siirtymään liittyviä vaikeuksia. Yli kolmasosa opettajista kertoi, että puolella heidän luokassaan koulun aloittaneista lapsista oli vaikeuksia noudattaa ohjeita sekä toimia itsenäisesti. Lisäksi lapsilla oli puutteita akateemisissa taidoissa. Tutkijat totesivat, että opettajien raportoimat suuret prosenttiluvut sopeutumattomuudesta saattavat johtua siitä, etteivät opettajien odotukset ja lasten kompetenssit kohtaa. Huomio pitäisi tutkijoiden mukaan kääntää yksiulotteisesta lapsen kouluvalmius -ajattelusta siihen, että jokaisen lapsen koulun aloittaminen on lapselle yksilöllinen kokemus. Opettajien tulisi nähdä kouluun siirtyvät lapset yksilöinä, jotka tulevat erilaisista perheistä ja joilla on taustallaan erilaisia esiopetuskokemuksia ja erilaisia taitoja. (Rimm-Kaufman et al. 2000, 148–156, 163.) Ekologinen näkemys siirtymästä korostaa lapsen ominaisuuksien sijaan koko lasta ympäröivien kontekstien merkitystä.

Dockett ja Perry (2001, 1-2; 2004a, 172; 2004b, 217) viittaavat Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan todetessaan, että lapsen eri ihmissuhteet ja muut sosiaaliset kontekstit ovat yhteydessä siihen, millainen kokemus koulun aloittaminen lapselle on. Lasten siirtymää koululaiseksi on tutkittu Australiassa, Etelä-Sydneyn yliopistossa tutkimusprojektissa ”The Starting school research project” 90-luvulta lähtien (Dockett & Perry 2004b, 220). Vuosina 1998–2000 tutkittiin koulun aloittamiseen liittyviä käsityksiä ja odotuksia ihmisiltä, jotka ovat jollain lailla osallisia lasten koulun aloittamisessa. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että koulun aloittaminen on merkittävä siirtymä lapsen elämässä ja sen sujumisella on vaikutusta lapsen tulevaan sosiaaliseen ja akateemiseen kehitykseen. Dockett & Perry (2001, 4-5) toteavat, että pilottitutkimus ja siinä esiin tulleet lasten, vanhempien ja opettajien käsitykset ovat vahvistaneet käsitystä

siitä, että koulun aloittaminen on lasta ympäröivän yhteisön yhteinen kokemus ja siihen liittyy monta ihmistä. Tutkimusprojektin johtopäätöksenä voi todeta, että tärkeintä onnistuneelle kouluun siirtymälle on lapsen kyky muodostaa merkityksellisiä ihmissuhteita. Ihmissuhteet lasten, kavereiden, perheen ja opettajien välillä antavat lapselle kokemuksen hyväksytyksi tulemisesta ja kouluyhteisöön kuulumisesta. Tutkimuksessa ne lapset ja aikuiset, jotka olivat muodostaneet positiivisia suhteita perheen ja koulun, lasten ja opettajien välille, raportoivat onnistuneesta kouluun siirtymästä. (Dockett & Perry 2001, 4-5.) Tämän tutkimuksen näkökulmasta voi todeta, että positiivisten ihmissuhteiden merkitys koulunaloitusvuonna on se, että ne rakentavat lapselle todennäköisesti positiivisia käsityksiä koululaisuudesta ja edesauttavat siten onnistunutta kouluun siirtymää. Dockett & Perry (2001, 4-5) jatkavat, että sitä vastoin niillä lapsilla, joilla ei ollut tällaista toimivaa ihmissuhteiden verkkoa, vallitsevina tunteina kouluun siirtymässä olivat epäilyt, ahdistukset ja huolet. Tässä näkyy, miten suuri merkitys sillä on, että lapsen kanssa puhutaan kouluun liittyvistä asioista. Tämä tutkimustulos on yhteneväinen Rimm-Kaufmanin & Piantan (2000) ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymämallin ajatusten kanssa. Siirtymävaiheen tukemisessa on tärkeää yhteistyö ja vuorovaikutus lapsen ja hänen eri kasvuympäristöissään toimivien aikuisten välillä.

Koulusiirtymään liittyvässä kirjallisuudessa on siis lapsen kouluvalmiuden sijaan siirrytty puhumaan koulun ja opettajien valmiudesta. Ekologisen periaatteen mukaan huomio on suunnattu lasta ympäröivien aikuisten välisiin toimiviin vuorovaikutussuhteisiin siirtymän tukemiseksi. (Sculting et al. 2005, 861.) Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että lapsen kouluun siirtymää tulisi tukea lapsilähtöisesti. Siirtymä tapahtuu esiopetusikäiselle lapselle ja on hänen henkilökohtainen kokemuksensa, mutta siirtymäprosessi koskettaa koko lapsen ekologista ympäristöä (Rimm-Kaufman et al 2000). Tästä lähtökohdasta voi todeta, että sujuvaan kouluun siirtymään ovat yhteydessä lapsi koululaisuuskäsityksineen sekä häntä ympäröivän ihmissuhdeverkon yhteydet. Lapsilähtöisyyden näkökulmasta ajattelen, että näiden kahden tekijän tulisi kohdata: lasta ympäröivien ihmisten tulisi tarkastella kouluun siirtymän tukemista lapsen kanssa, lapsen koululaisuuskäsityksistä käsin – ei lapsen ulkopuolella. Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa kouluun siirtymää näistä kahdesta näkökulmasta. Aluksi luon katsauksen siihen, millaisia siirtymäkäytäntöjä lapsen koulun aloitukseen yleensä suunnataan, mikä niiden hyöty

tutkimusten mukaan on lapselle, ja mitkä tekijät edesauttavat tai aiheuttavat haasteita sujuvalle koulun aloitukselle. Nämä siirtymäkäytännöt ovat osa sitä prosessia, jossa esiopetusikäisen lapsen käsitykset koululaisuudesta rakentuvat. Toiseksi tarkastelen kouluun siirtymän sujumista lasten koululaisuuskäsitysten näkökulmasta.

3.2.1 Aikuiset lapsen kouluun siirtymän tukijoina

Broström & Wagner (2003a, 33) toteavat, että hyvään kouluun siirtymään kuuluu sekä jatkuvuutta (continuity) että keskeytymistä (discontinuity). Tällä he viittaavat Bronfenbrennerin (1986) ekologiseen teoriaan ja siitä johdettuun ajatukseen, että lapset hyötyvät eniten sellaisesta esiopetus- ja kouluympäristöstä, joissa on sekä jatkuvuuden että keskeytymisen elementtejä. Jatkuvuus tuo mukanaan tuttuutta, mukavuutta, turvallisuutta ja varmuutta. Kouluun siirtymiseen liittyvät keskeytymiset tuovat vaihtelua, haasteita, innostumista ja uusia löytöjä. Toisaalta se, mikä toiselle lapselle on turvallista ja tuttua, on toiselle lapselle tylsää. Samoin asiat, jotka toinen lapsi kokee innostavaksi ja sopivan haasteelliseksi, voivat jollekin lapselle olla hämmentäviä tai ahdistavia. Useimmiten siirtymää pyritään tukemaan varmistamalla jatkuvuuden kokemus koulun aloituksessa. Aikuisten tavoitteena on, että lapsi voi kokea siirtymässä yhtenäisyyttä ja sisäistä jatkuvuuden kokemista. Tätä tavoitellaan lisäämällä vuorovaikutusta ja yhteyksiä lasta ympäröivien tärkeiden aikuisten – vanhempien ja esiopetuksen ja koulun opettajien – kesken, ennen ja jälkeen koulun aloituksen. (Broström & Wagner 2003a, 33–34.) Sink, Edwards & Weir (2007, 233–234) toteavat myös, että tehokkainta siirtymän tukeminen on silloin, kun kaikki lapsen lähikontekstit osallistuvat yhteistyöhön. Lapsen itsensä tulisi myös päästä osalliseksi yhteistyöprosessiin siirtymän tukemiseksi. On tärkeää tunnistaa ja ennakoita lapsen kohtaamat stressitilanteet koulun aloituksessa ja tarjota sitten tukea sekä lapselle että vanhemmille.

Jatkumo sekä yhteistyö esiopetuksen ja koulun välillä on ollut koulutuspoliittisena tavoitteena Suomessa jo 90-luvulta lähtien. On ajateltu, ettei siirtyminen kehitystä ja oppimista tukevasta instituutiosta toiseen saisi aiheuttaa keskeytystä tai suuria muutoksia lapsen kasvuolosuhteisiin. Päiväkodin ja koulun välille on kuitenkin rakentunut kielellisiä

ja kulttuurisia raja-aitoja, kun instituutiot ovat rakentuneet erillisinä kokonaisuuksina. Yhteistä instituutioille ovat olleet lapset, jotka päiväkotia lähettää isoina ja taitavina koulutielle, ja jotka peruskoulu ottaa vastaan pieninä ja oppimattomina koulutulokkaina. (Kankaanranta 1998, 30–32; Vienola 2002, 116.) Mangione & Speth (1998, 383) toteavat, että koulun opetussuunnitelman tulisi lähestyä varhaiskasvatuksen käytäntöjä, jotta siirtymä olisi lapsille joustavampi. Esiopetuksen ja alkuopetuksen jatkumon tukemiseen ei ole kuitenkaan esitetty konkreettisia ohjeistuksia esiopetusta tai alkuopetusta ohjaavissa asiakirjoissa, vaikka niissä kehoitetaan yhtenäistämään opetussuunnitelmia (Ahtola et al 2011, 297). Koulut ja esikoulut pyrkivät tukemaan lasten kouluun siirtymää erilaisten *siirtymäkäytäntöjen* avulla, eli pyrkimällä yhteistyöhön. Ahtolan ym. (2011, 296–297) mukaan osa kouluista tai esikouluista ymmärtää yhteistyön vain kapeasti ja tyytyy vain tarjoamaan informaatiota koulutulokkaille. Suomessa pääsääntöisesti kaikissa kouluissa järjestetään alkuvuodesta kouluun ilmoittautuminen ja toukokuussa kouluun tutustumispäivä, jolloin sekä lapset että vanhemmat ovat tervetulleita tutustumaan kouluun. Näiden lisäksi erilaisia siirtymää tukevia käytäntöjä on useita, mutta niiden toteutus vaihtelee.

LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer & Pianta (2008, 126) selittävät, että monipuolisten siirtymäkäytäntöjen avulla lapset oppivat tuntemaan opettajaa jo ennen siirtymää, vanhemmat saavat ymmärrystä kouluasioista ja yhteisten keskusteluiden ansioista myös luokanopettajat saavat hyödyllistä tietoa koulutulokkaista. LoCasale et al. (2008, 127–134) tutkivat erilaisten siirtymää tukevien käytäntöjen yhteyttä 722 lapsen kouluun siirtymän sujumiseen. Tutkimuskohteena olivat esiopetuksen järjestämät siirtymää tukevat käytännöt ja luokanopettajien arviot lasten sopeutumisesta kouluvuoden alussa. Tulokset osoittivat, että nämä käytännöt esiopetusvuoden aikana ennustivat lapsen sosio-emotionaalista sopeutumista kouluun. Etenkin esikoulunopettajien ja luokanopettajien väliset kontaktit, esimerkiksi keskustelut tietystä oppilaasta, ennustivat lapsen sopeutumista kouluun. Myös Margetts (2002, 106) korostaa esiopetuksen ja koulun välistä yhteistyötä. Hän ehdottaa, että opetussuunnitelmallisen jatkumon toteutumiseksi lastentarhanopettajien ja luokanopettajien tulisi tutustua toistensa opetus- ja kasvatuskäytäntöihin vieraillemalla puolin ja toisin koulussa ja esiopetuksessa. Broström & Wagner (2003a, 29–33) toteavat, että haasteena jatkumon toteutumisessa on juuri se, etteivät luokanopettajat ja

lastentarhanopettajat tunne toistensa toimintatapoja ja arvoja. Miten voisi kertoa esiopetusikäisille lapsille koulusta, jos ei tiedä, millaista koulussa nykyään on? Lapsen kokemat hankaluudet siirtymässä voivatkin johtua vuorovaikutuksen puutteesta hänen lähiympäristöjensä välillä. Esikoulunopettajien ja luokanopettajien halu toimia yhteistyössä ennustaa sen sijaan hyvää kouluun siirtymää. Pohjoismaissa joitakin esikoulunopettajien ja luokanopettajien yhteistyössä toteutettuja siirtymäkäytäntöjä ovat esimerkiksi kouluvierailut, toistensa luokissa tehdyt havainnoinnit, yhdessä vanhempainillan järjestäminen tai esikoulunopettajan vierailu ensimmäiselle luokalle koulun aloituksen jälkeen. (Broström & Wagner 2003a, 29–33; 2003b, 175–176.)

Christenson (1999, 143) huomauttaa, ettei lapsen kouluun siirtymän tukeminen ole vain esiopetuksen ja koulun asia. Vanhempien osallisuus lapsen koulun aloituksessa on erityisen tärkeää. Varhaiskasvatuksessa arvostettu kasvatuskumppanuus -ajattelu on vielä kaukana koulumaailmasta. Koulukulttuurin rakenteet eivät automaattisesti tue vuorovaikutussuhteen syntymistä luokanopettajan ja vanhempien välille, joten molempien osapuolten on panostettava siihen aktiivisesti. Yhteistyön ei tarvitse olla välttämättä aina konkreettisia tekoja, vaan tärkeintä on avoin ja myönteinen suhde luokanopettajan ja vanhempien välillä. Tällaisessa suhteessa uskaltaa ottaa esille vaikeita asioita. (Christenson 1999, 143–148.) Tutkimukset (esim. Dockett & Perry 2004a; 2004b) osoittavat, että lapsilla, vanhemmilla ja opettajilla on keskenään erilaisia huolia ja tärkeinä pitämiä asioita koulun aloituksessa, joten mahdollisuus yhteisiin keskusteluihin on tärkeää. Schultingin, Malonen & Dodgen (2005, 861–870) tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erityisesti vanhempien ja koulun välisen suhteen tukemisen käytännöistä. Pitkittäistutkimuksessa tarkasteltiin 992 koulun siirtymäkäytäntöjen yhteyttä lasten koulun aloituksen sujumiseen ja akateemiseen suoriutumiseen ensimmäisellä luokalla. 86 % tutkimukseen osallistuneista opettajista raportoi olleensa puhelimitse tai kirjeitse yhteydessä vanhempiin, 76 % opettajista tapasi lapsen vanhemman koululla, 76 % raportoi järjestäneensä orientoivan vanhempainillan, 39 % kouluista järjesti esiopetusikäisille lapsille vierailun koululuokkaan. Muita raportoituja siirtymäkäytäntöjä olivat lyhennetyt koulupäivät (18 %) ja opettajan vierailu lapsen kotiin (4 %). Tulokset osoittivat odotetusti, että koulujen siirtymää tukevat käytännöt ennustivat jonkin verran lapsen akateemista

menestymistä, sekä vanhempien osallisuutta koulussa. Erityisesti vanhemman ja lapsen vierailut koulussa ennen siirtymää ennustivat lapsen akateemista menestymistä.

Margetts (2002) yhtyy ajatukseen vanhempien osallisuuden merkityksestä siirtymässä ja toteaa, että vanhemmilla, joilla on tietoa koulusta, on myös vähemmän stressiä lapsen koulun aloituksesta ja he ovat valmiimpia auttamaan lasta siirtymässä. Vanhemmat tarvitsevat tietoa koulusta voidakseen puhua siitä todenmukaisesti lapsen kanssa. Margetts (2002, 107–112) on myös tutkinut siirtymäkäytäntöjen yhteyttä lasten kouluun sopeutumiseen. Kouluun sopeutumisesta mitattiin mittarilla, johon kuului osa-alueita sosiaalisista taidoista, käyttäytymisestä ja akateemisesta osaamisesta. Tutkimukseen osallistui neljästä koulusta 197 lasta ja tutkimuksessa selvisi, että mitä enemmän siirtymää tukevia käytäntöjä lapsen koulussa toteutettiin, sitä paremmin siirtymä kouluun sujui. Tutkimuksessa nostettiin esiin myös lapsen kaverisuhteiden merkitys – tuttu kaveri koululuokassa oli erittäin merkitsevä tekijä lasten kouluun sopeutumisessa.

Myös Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi (2011) yhtyvät näihin tutkimustuloksiin: mitä useampia siirtymää tukevia käytäntöjä esikoulunopettajat ja luokanopettajat toteuttavat esiopetusvuoden aikana, sitä nopeammin lasten taidot kehittyvät esiopetuksesta ensimmäisen luokan kevääseen. Ahtola et al (2011, 295–301) saivat tämän tutkimustuloksen tutkittuaan 398 lapsen siirtymää esiopetuksesta kouluun. Lasten akateemisia taitoja testattiin esiopetusvuoden keväänä ja uudelleen ensimmäisen luokan keväänä. Yleisimmin toteutettuja siirtymää tukevia käytäntöjä olivat esiopetuksen ja koulun henkilökunnan väliset keskustelut koulutulokkaista, kouluun tutustuminen, opettajien yhteistyö – esimerkiksi yhdessä opettaminen tai yhteisten tapahtumien järjestäminen, vanhempainillan järjestäminen yhdessä koulutulokkaiden vanhemmille ja henkilökohtaiset tapaamiset. Merkittävimmät akateemista menestymistä ennustavat siirtymäkäytännöt olivat opetussuunnitelmallinen yhteistyö esikoulunopettajien ja luokanopettajien kesken sekä lasta koskevan kirjallisen informaation siirtäminen esiopetuksesta kouluun. Tällaisia kirjallisia materiaaleja olivat esimerkiksi lapsen esiopetussuunnitelman tai portfolion, niin sanotun kasvun kansion, eteenpäin siirtäminen. Nämä kaikkein tehokkaimmat siirtymäkäytännöt olivat kuitenkin kaikkein harvimmin toteutettuja käytäntöjä. Tutkimuksen johtopäätöksenä voi todeta, että opetussuunnitelmallinen yhteistyö sekä lapsituntemuksen jakaminen ovat

erityisen tärkeitä lapsen koulutyön onnistumiselle. Jatkumon tukemiseen on siis toimivia keinoja.

3.2.2 Lasten koululaisuuskäsityksillä on merkitystä siirtymän sujumiselle

Margetts (2002, 106–107) selittää, että aikuisten tulisi pyrkiä tunnistamaan haasteet lapsen koulun aloituksessa ja lapsilla tulisi olla mahdollisuus kertoa kouluun liittyvistä tunteistaan ennen kouluun siirtymää. Lapsilähtöisen kouluun siirtymän tukeminen lähtee lapsen kuuntelemisesta. Esiopetusikäisten lasten käsityksiä ennen kouluun siirtymää on tutkittu australialaisessa The Starting school research project -pilottitutkimuksessa, jossa tutkijat haastattelivat yhteensä 310 lasta, joista osa oli siirtymässä kouluun ja osa oli juuri aloittanut koulunkäynnin. Haastatteluissa lapsia kannustettiin keskustelemaan siitä, mikä heille oli merkityksellistä koulun aloittamisessa. Lisäksi tutkimuksessa kerättiin tietoa 298 vanhemmalta ja 280 opettajalta kyselylomakkeilla, jotka sisälsivät kysymyksiä lasten koulun aloittamisesta ja sen onnistumisesta. (Dockett & Perry 2001, 2-5; 2004a, 171–188.)

Dockettin & Perryn (2001, 3-4; 2003, 30–33; 2004a, 174–176, 180) mukaan pilottitutkimuksessa selvisi, että lapset kokevat koulun aloittamisen eri tavalla kuin aikuiset ja lapset antavat sille erilaisia merkityksiä kuin aikuiset (Dockett & Perry 2005, 507). Kyselyiden ja haastatteluiden perusteella saatiin tulokseksi kahdeksan tärkeää tekijää, joilla on lasten, vanhempien ja opettajien mielestä vaikutusta onnistuneelle kouluun siirtymiselle. Näitä tekijöitä ovat 1) lapsen sen hetkiset tiedot, esimerkiksi numeroista ja kirjaimista, 2) sosiaaliset taidot ja sopeutuminen, 3) muut taidot, esimerkiksi kengännauhojen sitominen, 4) lapsen luonne ja tunteet koulunkäyntiä kohtaan, 5) sääntöjen ymmärtäminen ja niihin sopeutuminen, 6) lapsen fyysiset ominaisuudet, kuten yleinen terveydentila, 7) perheen ja koulun välinen yhteistyö ja perheessä tapahtuvat muutokset sekä 8) kouluympäristö. Vanhemmat ja opettajat korostivat vastauksissaan lapsen sosiaalisten valmiuksien merkitystä onnistuneessa koulunaloituksessa, kun taas lapset itse pitivät tärkeimpänä koulun sääntöjen omaksumista. Dockettin ja Perryn (2002, 80) mukaan se, että lapset pitivät sääntöjen omaksumista erityisen tärkeänä koululaiseksi tulemisessa, kertoo siitä, että lapset pyrkivät sääntöjen avulla sopeutumaan uuteen ympäristöön. Lasten mukaan säännöt tuli tietää jo ennen kouluun siirtymistä. Heillä oli myös käsitys siitä, että jos sääntöjä rikkoi,

saattoi joutua esimerkiksi rehtorin puhutteluun. Erilaiset taidot olivat lasten mielestä vähiten tärkeitä onnistuneessa koulun aloittamisessa. Opettajat sen sijaan pitivät lasten taitoja melko tärkeinä, esimerkiksi sitä, että lapsi osaisi pitää kynää oikein kädessä. Myös sosiaaliset taidot jakoivat näkemyksiä tutkimuksessa. Opettajat korostivat ryhmässä toimimisen, kuuntelemisen, omatoimisuuden ja ohjeiden noudattamisen merkitystä. Vanhemmat taas viittasivat sosiaalisilla taidoilla siihen, että lapset sopeutuisivat uusiin aikuisiin ja heidän kanssaan toimimiseen uudessa ympäristössä, ja että irtautuminen kotoa kouluun sujuisi hyvin. Vanhemmat myös huolehtivat etukäteen siitä, pitäisikö opettaja heidän lapsestaan ja osaisiko opettaja huomioida lapsen yksilöllisyyden. (Dockett & Perry 2001, 2-4; 2002, 81; 2003, 30-33.)

Lasten vastauksissa korostuivat erilaiset tunteet koulunkäyntiä kohtaan: positiivinen tunne koulua kohtaan liittyi erityisesti siihen toiveeseen, että koulussa on kavereita. Lapsilla oli käsitys siitä, että koulu on paikka, jossa voi olla kavereiden kanssa ja jossa voi saada uusia kavereita. Harmin aiheet liittyivät pelkoon siitä, ettei kukaan leiki lapsen kanssa. (Dockett & Perry 2001, 2-4; 2004a, 180.) Broström (2002, 56) toteaa, että jo olemassa olevilla kaverisuhteilla onkin suuri merkitys lasten kouluun siirtymän sujumiselle. Lasten turvallisuuden tunne lisääntyy, kun uusia asioita koulussa voi kohdata tuttujen kavereiden kanssa. Lapsi kohtaa koulun aloituksessa monia uusia asioita, jolloin jatkuvuuden kokemus tuo turvaa. Esiopetuskaverit voivat toimia tällaisena jatkumon kokemuksena lapselle. Broström (2002, 57) viittaa Laddin 90-luvun tutkimukseen, jonka mukaan ne lapset, joilla oli ensimmäisten viikkojen aikana kavereita luokassa, muodostivat positiivisempia käsityksiä koulusta kuin lapset, joilla ei ollut kavereita. Dockett & Perry (2001, 5) esittävät, että lapset, joilla on realistiset odotukset koulusta, sopeutuvat hyvin kouluun. Ne lapset, jotka kokevat koulun vieraaksi ja erilaiseksi kuin kotiympäristön, kokevat hämmennystä ja ahdistusta siirtymässä – varsinkin, jos kodin ja koulun kulttuurit eroavat paljon toisistaan. Broström (2002, 53-55) on päätenyt samaan tulokseen tutkiessaan tanskalaislapsien kouluun siirtymää – useimmat lapset kokevat sen suurimmalta osin positiivisena kokemuksena. Koulumaailmaan siirryttyään lapset kohtaavat uusia akateemisia ja sosiaalisia haasteita ja useimmiten lapset ottavat käyttöön ne taidot, joita heille on kehittynyt. Myös vuonna 1999 tehdyssä saksalaistutkimuksessa esiopetusikäiset lapset

ilmoittivat odottavansa koulua innolla ja heillä oli pääosin positiivisia asenteita koulua kohtaan (Broström 2002, 55).

Lasten odotuksia sekä kokemuksia siirtymästä on saatu myös Whiten & Sharpin (2007) tutkimuksessa, jossa haastateltiin lapsia kouluun siirtymisen merkityksistä. Tutkimuksen mukaan kouluun siirtymisessä parasta oli ”isoksi tuleminen” ja harmillisinta edessä oleva kova työskentely. Päiväkodissa mieluisinta oli leikkiminen ja lapset ajattelivatkin koulussa leikkiajan vähenevän. Lapsilla on tutkimuksen mukaan kuitenkin myös selviä huolia koululaiseksi tulemiseen liittyen. Jotkut lapset pelkäsivät tulevansa kiusatuiksi tai että koulutehtävät olisivat heille liian vaikeita. Suurimmalle osalle lapsista kouluun siirtymä oli lopulta sulava ja lapset pitivät siirtymää luonnollisena osana ”isoksi kasvamista”. Lasten kokemukset koulusta ja siirtymän tuomista muutoksista vastasivat melko hyvin heidän ennako-oletuksiaan: leikinomaisuus muuttui keskittyneeksi työskentelyksi, aktiivinen toiminta passiiviseksi ja opettajajohtoiseksi sekä erilaisten taitojen korostaminen kuuntelun ja kirjoittamisen korostamiseksi. Lasten suurin harmin aihe oli vapauden rajoittuminen ja leikin väheneminen siirtymän myötä. (White & Sharp 2007, 93–100.)

Broström (2002, 53–55) toteaa, että osa lapsista kokee koulun aloittamisen liian haasteellisena, tai lapsilla voi olla etukäteen vääristyneitä luuloja koulutoiminnasta, mikä aiheuttaa heille ahdistusta. Broström (2002, 53) selittää, että joillain lapsilla voi olla hyvin vanhanaikainen kuva koulutoiminnasta, eli lapsi saattaa esimerkiksi pelätä opettajan fyysistä kurinpitoa. Vuonna 1995 tehdyssä tanskalaistutkimuksessa 565 lapsesta 12 % koki koulun aloituksessa turvattomuutta ja jännittyneisyyttä. Broström (2002, 53) viittaa myös 2000-luvulla tehtyyn norjalaiseen tutkimukseen, jossa kolmasosa 6-7-vuotiaista lapsista pelkäsi koulun aloittamista. Ahdistus ja jännitys vievät lapselta paljon energiaa ja tämä voi aiheuttaa oppimisvaikeuksia koulutyön alkaessa. (Broström 2002, 53–55.) Lasten huolet tulevan opettajan autoritäärisyydestä ja määräyksistä ilmenivät myös Broströmin ruotsalaislapsilla tehdyssä tutkimuksessa, sekä Clarken ja Sharpin singaporelaisessa tutkimuksessa (Dockett, Perry & Whitton 2006, 836). Lapsilla on siis positiivisia ja negatiivisia odotuksia koululaisuuteen liittyen.

Broström & Wagner (2003a, 31) huomauttavat, että lasten huolen aiheet ovat usein seurausta väärinkäsityksistä tai toisten liioitelluista kertomuksista liittyen siihen, millaista

koulussa on ja mitä siellä tehdään. Esimerkiksi vanhemmat lapset saattavat luoda esiopetusikäisille lapsille kuvaa koulusta paikkana, jossa istutaan tuntikausia hiljaa pöydän ääressä ja noudatetaan huolellisesti tiukan opettajan sääntöjä. Myös Dockettin & Perryn (2004a, 175) tutkimuksessa osa lapsista kertoi haastattelussa, että vanhempi sisarus oli kertonut, millaista koulussa on ja kuinka siellä toimitaan. Broström & Wagner (2003a, 31) toteavat, että myös vanhemmat voivat huomaamattaan luoda paineita lasten koulun aloitukselle selittämällä, että koulussa ei saa itkeä ja koulussa on opittava nopeasti lukemaan ja kirjoittamaan. Usein on kyse pelkästä väärinkäsityksestä. Wagner (2003, 11) kertoo esimerkin lapsesta, joka alkoi itkeä ensimmäisen koulupäivän päätyttyä. Äiti oli nimittäin aiemmin kertonut lapselle, että koululaiseksi tultuaan hän saisi pysyvät hampaat ja oppisi lukemaan. Lapsi pelkäsi tuottaneensa äidille pettymyksen, kun näin ei ollutkaan käynyt hänen tultua koululaiseksi.

4 TUTKIMUSKOHTENA LASTEN KÄSITYKSET JA NIIDEN RAKENTUMINEN

Tässä tutkimuksessa olin kiinnostunut selvittämään, millaisia käsityksiä lapsilla on koululaisuudesta esiopetusvuotensa aikana ja millaiset tekijät heidän ympäristössään rakentavat näitä käsityksiä. Jotta saatoin empiirisesti tutkia näitä asioita, oli tarpeen määritellä, mitä käsitykset ovat ja miten käsitykset yleensä rakentuvat ihmisen ajattelussa. Käytin tutkimuksessa fenomenografista tutkimusotetta, jossa *käsitys* on ydinkäsitteenä. Tässä luvussa tarkastelen, mitä käsityksillä tarkoitetaan fenomenografian näkökulmasta ja millaisia näkökulmia käsitysten rakentumisesta ihmisen ajattelussa on esitetty.

4.1 Mitä käsityksillä tarkoitetaan fenomenografiassa?

Se, mitä fenomenografisella käsityksellä tarkoitetaan, vaihtelee eri tutkimuksissa. Joissain teksteissä puhutaan käsityksistä, joissain merkityksen luomisesta, tavasta ymmärtää, nähdä tai kokea. Fenomenografian kehittäjän, göteborgilaisen professori Ference Martonin (2005, 336) mukaan käsityksestä on sen vuoksi niin monta eri synonyymia, ettei mikään niistä täysin vastaa sitä, mitä fenomenografit alun perin käsityksellä tarkoittivat. Eri kuvaukset

selittävät fenomenografisen käsityksen eri puolia. Arkikielessä käsityksellä tarkoitetaan usein samaa asiaa kuin mielipiteellä, mutta Uljens (1989, 10) selventää, ettei käsityksellä fenomenografiassa tarkoiteta tällaista asioiden arvottamista. Martonin (1981, 177–198; 1988, 144–146) mukaan fenomenografisella käsityksellä on syvempi merkitys kuin arkikielessä: käsitys on jonkin ilmiön perusteellista ymmärtämistä. Uljens (1989, 19–20) selittää, että perusteellinen ymmärtäminen tarkoittaa aktiivista merkityksen luomista itsensä ja todellisuuden välille. Käsitys on siis tapa, jolla ihminen on suhteessa maailmaan tai johonkin ilmiöön (Uljens 1992, 112). Tähän näkemykseen monet fenomenografista tutkimusta tekevät tutkijat yhtyvät (Valkonen 2006, 21). Myös Barnard, McCosker & Gerber (1999, 216) selittävät, että ilmiö ja siihen liittyvät käsitykset ovat keskinäisessä suhteessa toisiinsa. Käsitys on tämän keskinäisen suhteen ilmentymä. Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografiassa siis saman asian kaksi puolta (Ahonen 1994, 116–117).

Marton kirjoittaa uudemmissa julkaisuissaan (Marton 1996; Marton & Booth 1997) enemmän käsityksen kokemuksellisesta luonteesta. Käsittäminen on tapa kokea asioita abstraktilla tasolla. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla syntynyt kuva jostakin ilmiöstä. Kaikki käsityksestä käytetyt termit tulisi tulkita kokemuksellisessa merkityksessä (Valkonen 2006, 22). Marton (2005, 336) tähdentää, etteivät käsittäminen (conceptualizing) ja kokeminen (experiencing) tarkoita kuitenkaan täysin samaa asiaa. Marton (emt.) selventää, että esimerkiksi se, että ihminen oppii erottamaan eri vuosikertaviinejä toisistaan, on asioiden kokemista. Sen sijaan se, että ymmärtää eron Newtonin ja Einsteinin aikakäsityksissä, on käsittämistä. Valkonen (2006, 22) tiivistää väitöskirjassaan Martonin ajatuksen kokemisesta toteamalla, että fenomenografinen käsitys on ”sanoiksi puettu kokemus”. Niikko (2003, 22) tarkentaa, että kokemukset eivät kuitenkaan aina ole fyysisiä asioita, vaan sisäisiä vuorovaikutussuhteita yksilön ja maailman välillä. Ei ole siis tarvinnut konkreettisesti kokea jotakin luodakseen siitä käsitystä. Esiopetusikäinen lapsikin voi olla fenomenografisin termein ”suhteessa koululaisuuteen”, ”kokea koululaisuutta” tai ”luoda merkityksiä koululaisuudesta”, vaikkei hänellä olisi paljoa konkreettisia kokemuksia asiasta. Kokemus (noesis) on prosessi, joka tähtää käsityksiin (noema) (Niikko 2003, 25).

Karlsson & Riihelä (1991, 22–23) kirjoittavat myös käsitysten kokemuksellisesta luonteesta. He eivät ole fenomenografian asiantuntijoita, mutta ovat tutkineet erityisesti lasten käsityksiä ja lasten tapaa ilmaista ajatuksiaan (esim. Karlsson 2000; 2003, Riihelä

1996). Karlsson & Riihelä esittävät, että käsitys muodostuu yksilön ajattelussa aistien, tunteiden, järkeilyn ja erilaisten abstraktien kokemusten kautta ja niitä ei ilmaista kielellisesti, vaan ennemmin eleinä, kuvina ja tuntemuksina. Tällaisia käsityksiä voidaan kutsua empiirisiksi eli kokemusperäisiksi käsitteiksi. Tämän näkemyksen pohjalta esimerkiksi kysymys, miltä lapsesta tuntuu tulla koululaiseksi, voi paljastaa hänen kokemusperäisiä käsityksiään. Onhan tuntemuskin tapa kokea tai tapa olla suhteessa ilmiöön, kuten Uljens (1989) ja Marton (1996) käsittämistä selittävät. Tarkoitan tässä tutkimuksessa käsityksillä siis myös esiopetusikäisten lasten omia järkeilyjä ja arveluja siitä, millaisia asioita kouluun voi liittyä. Käsitys on lapsen sen hetkinen tapa ymmärtää asiaa.

Niikko (2003, 26) esittää, että käsitykset ovat usein esireflektiivisiä eli implisiittisiä, mikä tarkoittaa sitä, ettei ihminen ole aina tietoinen käsityksistään. Ahosen (1994, 114) mukaan tällaisia arkikokemuksesta spontaanisti muodostuneita käsityksiä voidaan kutsua esikäsitteiksi. Muutenkin ihmisen käsitys ja kokemus jostakin ilmiöstä on aina osittainen ja keskeneräinen, sillä ihminen tarkastelee sitä aina tietystä kontekstista käsin (Åkerlind 2008, 635, 637; Häkkinen 1996, 24). Lapsella esimerkiksi voi olla hyviä arvauksia ja siten keskeneräisiä käsityksiä jostakin asiasta Martonin (1981) ja Uljensin (1989) tarkoittaman perusteellisen ymmärryksen sijaan. Toisaalta fenomenografiassa ei ollakaan kiinnostuneita käsitysten oikeellisuudesta, vaan niiden sisällöstä (Uljens 1989, 30). Myös raja käsityksen ja mielipiteen välillä on joskus häilyvä ja omassa tutkimuksessani lasten käsitykset koululaisuudesta ovat osin myös heidän mielipiteitään esimerkiksi siitä, mikä heidän mielestään koulussa on mukavaa.

4.2 Näkökulmia käsitysten rakentumiseen

Ahosen (1994, 117, 121–122) mukaan fenomenografinen tutkimus olettaa, että ihminen rakentaa tietoisesti itselleen käsityksiä maailmasta ja osaa ilmaista tietoiset käsityksensä kielellisesti. Häkkinen (1996, 24) ja Niikko (2003, 26) kuitenkin toteavat, että käsitykset ovat osin tiedostamattomia ja tämän vuoksi tutkijan ei pidä tyytyä vain tutkimushenkilöiden havainnointiin, vaan hänen tulisi olla vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa saadakseen

selville, millainen tutkittavan tietoisuus on (Ahonen 1994, 122). Karlsson ja Riihelä (1991, 22–24) jakavat myös käsityksen siitä, että käsitteiden jäsentymisellä on yksilön ajattelussa vahvasti kielellinen luonne. Käsite on ihmisen ajattelun perusyksikkö eli yleistys. Tästä näkökulmasta käsitteet ovat ajattelun työvälineitä, puhutun kielen tai havaintojen yleistyksiä, joihin voidaan viitata symbolin avulla. Karlsson ja Riihelä (1991, 22–23) kutsuvat tällaisia selittäviä käsitteitä abstrakteiksi eli teoreettisiksi käsitteiksi. Tällainen kieleen perustuva näkemys käsitysten rakentumisesta lähestyy Vygotskyn (1986) teoriaa ajattelun kehityksen sosiaalisista edellytyksistä. Vygotskyn (1986) mukaan oppiminen, ja siis käsitysten muodostuminen, tapahtuu sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa, jossa kielellä on suuri merkitys. Yhteistä fenomenografialle ja Vygotskyn teorialle on se, että molemmat korostavat käsitysten muodostumisen relationaalisuutta, eli ne muodostuvat aktiivisessa suhteessa ympäröivään todellisuuteen. (Häkkinen 1996, 9-10.)

Marton (1981) mainitsee Piaget'n merkityksen lasten käsitysten tutkimukselle. Piaget on Martonin mukaan tarjonnut yksityiskohtaisia ja nerokkaita kuvauksia lasten laadullisesti erilaisista tavoista käsittää eri puolia maailmasta. Piaget'n (1988, 15, 18–19) mukaan käsitykset muodostuvat vaiheittain vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Vuorovaikutusprosessia ympäristön kanssa säätelevät assimilaatio eli uuden kohteen yhdistäminen tietorakenteisiin, ja akkommodaatio eli tietorakenteiden muuttaminen uuden havainnon kaltaiseksi. Marton (1981, 195) selittää, että vaikka Piaget'n ajattelun kehityksen vaiheiden ei voida ajatella toteutuvan samalla tavalla yksilöiden kehityksessä, antaa teoria ajattelun kehityksestä aiheen pohtia, miten ihminen havaitsee maailmaa. Fenomenografia irtaantuu Piaget'n kognitiivisesta psykologiasta siinä, että fenomenografiassa käännetään huomio yksilön ajatteluprosessista ajattelun sisältöön (Marton 1981, 195; Häkkinen 1996, 8). Myös Valkonen (2006, 22) tähdentää, että fenomenografia etäännyy kognitiivisesta psykologiasta ja hän kritisoi Ahosen (1994) väitettä siitä, että fenomenografiassa käsitysten muodostumisen lähtökohdat olisivat kognitiivisen psykologian lainalaisuuksissa. Valkosen (2006) näkemys kunnioittaa fenomenografian lähtöajatus siitä, että kiinnostuksen kohteena ovat käsitykset – ei se, mistä käsitykset tulevat. Marton (1981, 195) selittää, että fenomenografiassa Piaget'n tutkimustraditio käännetään pääläelleen: huomio suunnataan havaitsevasta yksilöstä havaittavaan maailmaan. Akkommodaation ja assimilaation prosessi ja piagetilaiset käsitteet ovat silti nykyään monen käsitetutkimuksen taustalla olevia

lähtökohtia (Vosniadou & Schnotz 1997, 105). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut käsitysten rakentumisesta, vaikkei se olekaan yleistä fenomenografisissa tutkimuksissa. Tulkitsen lasten käsitysten rakentumista konstruktivistisen teorian lähtökohdista.

Esimerkiksi oppimisen tutkijaa ja kognitiivisen psykologian edustajaa Stella Vosniadouta voidaan kasvatustieteen kentällä pitää yhtenä merkittävänä lasten käsitysten tutkijana, jonka tutkimusten teoria pohjautuu Piaget'n konstruktivistiseen ajatteluun. Vosniadoun tutkimukset (1992; 1994; 2005) ovat liittyneet erityisesti eri kulttuureista tulevien lasten käsityksiin maapallosta ja päivä-yö-syklistä. Vosniadoun (1994, 46–48; Vosniadou & Brewer 1992) mukaan lapset muodostavat arkipäivän kokemustensa ja havaintojensa pohjalta perusolettamuksia ympäröivästä maailmasta. Näiden olettamusten varaan rakentuvat heidän mentaalimallinsa, eli ne konstruktiot, joiden avulla yksilö tulkitsee ympäristöään. Päättelin, että tutkimuksessani mukana olleiden lasten käsitykset rakentuvat myös heidän arkisista kokemuksistaan koskien koulua. Lapsilta voi kysyä heidän arkeensa liittyviä asioita, esimerkiksi, ovatko he käyneet tulevan koulunsa pihalla ja mitä he ovat siellä nähneet tai tehneet.

Säljö (1988, 42) toteaa, ettei ihmisellä ei ole pysyviä käsityksiä ympäröivästä maailmasta, vaan hän voi uudessa kontekstissa valita toisen näkökulman. Piaget'n (1988) mukaan yksilölle on lajityypillisesti ominaista pyrkiä vapautumaan kognitiivisesta konfliktista uudistamalla tai muokkaamalla aiempia käsityksiään maailmasta. Käsitykset rakentuvat, kun ihminen tekee havaintoja ilmiöistä, vertailee, luokittelee, eriyttää ja järjestee ilmiön ominaisuuksia (Uljens 1989, 19). Ahonen (1994, 116–117) kuvailee käsittämistä tämän muuntuvuuden vuoksi dynaamiseksi ilmiöksi. Konstruktivistisen periaatteen mukaan uudet käsitykset rakentuvat aina entisten käsitysten pohjalta. Se, kuinka ymmärrämme ympäröivää maailmaa, ja millaisia käsityksiä siitä muodostamme, on riippuvaista jo olemassa olevasta käsitejärjestelmästä ja tietorakenteistamme (Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2000, 94). Myös Niikko (2003, 25) toteaa käsitysten rakentumisen olevan prosessi, jossa ovat läsnä kaikki ihmisen aiemmat kokemukset ja tiedot. Havaitsemme ja rakennamme kuvaa maailmasta omien kokemustemme ja kontekstimme kautta. Tästä syystä ihmisillä on laadullisesti erilaisia käsityksiä asioista (Cousin 2009, 184; Åkerlind 2008, 635; Häkkinen 1996, 23; Ahonen 1994, 117.)

Käsitys maailmasta syntyy sen pohjalta, mitä kukin on itse kokenut, nähnyt, tuntenut tai kuullut (Karlsson & Riihelä 1991, 24). Tästä teoreettisesta lähtökohdasta voi siis tutkia myös esiopetusikäisten lasten käsitysten rakentumista – mitä he olivat kokeneet, nähneet, tunteneet tai kuulleet kouluun liittyvistä asioista esiopetusvuotensa aikana. Esiopetusikäisten lasten käsitysten rakentumiseen ovat yhteydessä kaikki heidän aiemmat tietonsa ja kokemuksensa kouluasioista. Myös suomalaistutkija Sari Havu-Nuutinen toteaa tutkimuksessaan (2005, 3, 35–37) lasten käsitysten pohjautuvan päätelmiin heidän aikaisemmista kokemuksistaan. Hän esittää tutkimuksessaan ”Lasten käsityksiä luonnontieteen käsitteistä ja ilmiöistä” (2005), että lasten käsitysten muotoutumiseen vaikuttavat usein omien havaintojen lisäksi media, yleiset puheilmaisuudet ja asioiden esittämistavat, joita aikuiset ja vertaiset käyttävät. Se, mitä ihminen kuulee puhuttavan jostakin asiasta, rakentaa siis hänen käsityksiään aiheesta. Uljens (1989, 24) tarkastelee käsitysten kontekstisidonnaisuutta ja toteaa, että yksilön kulttuurinen konteksti on yhteydessä siihen, millaisia kokemuksia yksilölle muodostuu ja edelleen millaisia käsityksiä nämä kokemukset rakentavat. Tästä lähtökohdasta voi todeta, että esiopetusikäisen lapsen kulttuurinen ympäristö rakentaa hänen käsityksiään koululaisuudesta. On kiinnostava kysymys, rakentuuko koulun esiopetuskulttuurissa elävälle lapselle erilaisia käsityksiä koululaisuudesta kuin päiväkodin esiopetuskulttuurissa elävälle lapselle.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Jo ennen tutkimustehtävän tarkentumista päätin, että haluan tehdä tutkimusta lasten näkökulmasta. Pidän lapsen ajattelua ja lapsen käsityksiä maailmasta kiinnostavina ja arvokkaina tutkimuskohteina. Valitsin tutkimusaiheeksi asian, joka koskettaa jokaista suomalaista lasta: koululaiseksi tulemisen. Päätin tutkia aihetta lasten näkökulmasta ja rajasin tutkimusaiheen koskemaan esiopetusikäisten lasten käsityksiä koululaisuudesta. Tutkimuksen alkuvaiheessa perehdyin tutkimusaiheen teoreettisiin käsitteisiin ja aiempiin tutkimuksiin saadakseni aiheesta mahdollisimman hyvän esiyymmärryksen. Tutkimusaihe on tärkeä, sillä sen tutkiminen antaa tietoa siitä, millaisin ajatuksin lapsi lähestyy kouluun siirtymää. Ei ole yhdentekevää, millaisia odotuksia, toiveita tai huolen aiheita lapsella on kouluun lähtiessään. Aiempien tutkimusten (esim. Dockett & Perry 2001; 2002; 2004; 2005; White & Sharp 2007) mukaan lasten käsitykset kouluun liittyvistä asioista ovat yhteydessä kouluun siirtymisen sujumiseen. Broström (2002, 53–55) selittää, että osa lapsista kokee koulun aloittamisen esimerkiksi liian haasteellisena, tai lapsella saattaa olla etukäteen vääristyneitä luuloja koulutoiminnasta, mikä aiheuttaa hänelle ahdistusta ja mahdollisesti oppimisvaikeuksia koulutyön alkaessa. On tarpeen kysyä lapselta, millaisia ajatuksia tuleva koululaisuus hänessä herättää, jotta siirtymää esiopetuksesta kouluun osattaisiin tukea lapsilähtöisesti. Tämä tutkimus lasten kouluun liittyvistä käsityksistä

tarjoaa tietoa aikuisille, jotka ovat kiinnostuneita lapsen sujuvasta kouluun siirtymästä. Tutkimus tuottaa tietoa siitä, millaisena koululaisuus näyttäytyy tuleville koululaisille. Koululaisuudella tarkoitan tässä tutkimuksessa kaikkea, mikä liittyy kouluun, koulussa olemiseen ja koululaiseksi tulemiseen.

Valitsin tutkimusotteeksi käsitysten tutkimiseen suuntautuneen fenomenografian. Fenomenografiassa käsityksellä tarkoitetaan jonkin asian ymmärtämistä ja kokemista, merkityssuhteen luomista yksilön ja todellisuuden välille. (Marton 1981, 177–198; 1988, 144–146; Uljens 1989, 19–20.) Perehdyttyäni useisiin fenomenografiisiin väitöskirjatutkimuksiin (esim. Karjalainen 2010; Anttonen 2009; Koskinen 2009; Poikolainen 2002) totesin, että tutkimuksissa vaihtelee, puhutaanko niissä käsityksistä, kokemuksista, tulkinnoista vai merkityksistä. Kukin tutkimusentekijä on valinnut omaan tutkimukseensa tarkoituksenmukaisen tavan soveltaa fenomenografista otetta ja teoriaa käsityksistä. Näiden teoreettisten tarkastelujen jälkeen päädyin siihen, että tässä tutkimuksessa tarkoitan käsityksillä lasten antamia merkityksiä koululaisuudesta: ajatuksia, toiveita, odotuksia, huolen tai jännityksen aiheita kouluun ja koululaiseksi tulemiseen liittyen.

Kouluun siirtymisen sujumiseen ovat yhteydessä lapsen ja hänen käsitystensä lisäksi lasta ympäröivät ekologiset ympäristöt (Bronfenbrenner 1979). Päätinkin tarkastella tutkimuksessa, millaisia käsityksiä koululaisuudesta on lapsilla, jotka käyvät esiopetuksessa päiväkodissa ja millaisia käsityksiä koululaisuudesta on lapsilla, jotka käyvät esiopetuksessa koulussa. Uljens (1989) toteaa, että kulttuurinen konteksti on yhteydessä yksilön käsitysten rakentumiseen. Lasten koululaisuuteen liittyvien käsitysten lisäksi halusin selvittää, mitkä tekijät esiopetusikäisten lasten ympäristöissä mahdollisesti rakentavat näitä käsityksiä esiopetusvuoden aikana. Fenomenografiassa ei perinteisesti olla oltu kiinnostuneita siitä, miksi yksilö esittää jonkun käsityksen tai mistä käsitykset muodostuvat (Ahonen 1994, 122). Fenomenografiaa on myös kritisoitu tämän yksipuolisuutensa vuoksi, ja Uljens (1993, 145–146) toteaa, että fenomenografiassa tulisi huomioida käsitysten sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset taustamuuttujat. Fenomenografian tausta-ajatuksena kuitenkin on, että käsitysten erilaisuus johtuu yksilöiden erilaisesta kokemustaustasta (Cousin 2009, 184). Käsitysten ja niiden kontekstin

tarkastelu luo mahdollisuuden ymmärtää syvällisemmin esiopetusikäisten lasten kokemusta koululaisuudesta.

Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan käsitykset syntyvät sen pohjalta, mitä ihminen ajattelee, kokee, näkee, tuntee ja kuulee, eli ne rakentuvat ihmisen arkikokemuksista vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Karlsson & Riihelä 1991, 24; Marton 1996, 172–173; Piaget 1988, 15, 18–19; Vosniadou 1994, 46–48). Ymmärsin, etten voisi saada selville sitä, mistä lasten käsitykset tarkalleen tulevat, mutta saatoin haastatteluiden avulla selvittää, millaisia kouluun liittyviä kokemuksia tutkimusjoukon lapsilla oli esiopetusvuotensa aikana sekä keneltä tai mistä lapset kuulivat kouluun liittyvää puhetta. Päätin edelleen tarkastella, oliko päiväkodissa esiopetuksessa käyvien lasten ja koulussa esiopetuksessa käyvien lasten välillä laadullisia eroja kouluun liittyvissä kokemuksissa. Tutkimustehtävä kokonaisuudessaan tarkentui lopulta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä esiopetusikäisillä lapsilla on koululaisuudesta esiopetusvuoden aikana?

1.1 Millaisia käsityksiä koululaisuudesta on lapsilla, jotka käyvät esiopetuksessa päiväkodissa?

1.2 Millaisia käsityksiä koululaisuudesta on lapsilla, jotka käyvät esiopetuksessa koulussa?

2. Mitkä tekijät rakentavat päiväkodissa esiopetuksessa käyvien lasten ja koulussa esiopetuksessa käyvien lasten käsityksiä koululaisuudesta esiopetusvuoden aikana?

5.2 Tutkimuksen fenomenografinen luonne

Pro gradu-tutkielmani tutkimusasetelma on luonteeltaan laadullinen. Laadullisen tutkimuksen ensisijainen tavoite on tutkimuskohteena olevien toimijoiden omien tulkintojen esiin nostaminen (Hakala 2007, 19). Laadullinen tutkimus voi antaa äänen sellaiselle toimijoiden ryhmälle, jolla sitä yleensä ei ole ollut, esimerkiksi tässä tapauksessa

lapsille. Lähestyn tutkimustehtävääni fenomenografisesti, joka on laadullista, aineistolähtöistä tutkimista. Fenomenografinen tutkimussuuntaus syntyi alun perin 1970-luvulla Ruotsissa Göteborgin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, jossa professori Ference Martonin INOM-ryhmä (INläarning och OMvärldsuppfattning) tutki oppimista (Ahonen 1994, 115). Fenomenografian juuret ovat siis oppimisen tutkimuksessa ja kasvatuksellisessa tiedonintressissä. (Häkkinen 1996, 6, 16.) Fenomenografisen tutkimussuuntauksen kehittäjän, Martonin (1988, 141–159) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena on saada esiin kaikki tiettyyn ilmiöön liittyvät ihmisten erilaiset ymmärtämistavat ja järjestää ne käsitteelliseksi luokiksi. Näistä käsityksistä pyritään löytämään laadullisia eroja ja yhtäläisyyksiä. (Marton 1988, 141–159.)

Fenomenografia siis tutkii, miten laadullisesti eri tavoin ihmiset kokevat, hahmottavat, käsittävät, ymmärtävät ja käsitteellistävät eri ilmiöitä ja erilaisia puolia maailmasta. Lähtökohtana on, että on olemassa vain yksi maailma, mutta jokaisella yksilöllä on siitä erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä. Kukin ilmiö rakentuu sen kautta, millaisia merkityksiä ja tulkintoja yksilöt siitä tekevät. (Marton 1988, 144; Uljens 1989, 10–14; Uljens 1993, 139–140.) Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö on koululaisuus. Fenomenografinen tutkimussuuntaus sopi hyvin tutkimustehtävääni, koska tarkoituksena ei ollut tarkastella pelkästään koululaisuutta, vaan saada selville, mitä koululaisuus on esiopetusikäisten lasten kokemana ja käsittämänä. Fenomenografisesta näkökulmasta koululaisuuden voidaan nähdä rakentuvan esiopetusikäisten lasten antamista merkityksistä. Oli myös oletettavaa, että lasten käsitykset eroaisivat laadullisesti toisistaan ja niitä olisi siten mahdollista järjestellä käsitteelliseksi luokiksi.

Uljensin (1989, 13–18) mukaan tutkimus voi tarkastella jotakin ilmiötä kahdesta näkökulmasta: joko sellaisenaan kuin se todellisuudessa ilmenee tai sellaisena, kuinka eri ihmiset sen ymmärtävät. Ensimmäisen asteen näkökulma (first-order perspective) tutkii sitä, millainen ilmiö on ylipäänsä, esimerkiksi mitä koululaisuus on. Toisen asteen näkökulma (second-order perspective) sen sijaan on kiinnostunut siitä, miten jokin ryhmä ymmärtää, kokee tai käsittää ilmiön, esimerkiksi tässä tutkimuksessa, millaisia käsityksiä lapsilla on koululaisuudesta. Fenomenografiassa ilmiötä käsitellään aina tämän toisen asteen näkökulmasta ja sen etuna on se, että siinä saadaan kohdennettua tietoa ryhmän käsityksistä suhteessa ilmiöön. Tutkimussuuntauksen tausta-ajatus on, että jokaisen

tutkittavan todellisuus on arvokas tutkimuskohde. Tuloksia, eli kuvauskategorioita muodostettaessa aineistosta pyritään löytämään oleellisia, rakenteellisesti merkitseviä eroja siitä, miten eri ihmiset määrittelevät ilmiön. Tutkimuksen päätulokseksi muodostuvat nämä kuvauskategoriat, joiden avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään ihmisen ajattelua, tässä tapauksessa esiopetusikäisten lasten käsityksiä koululaisuudesta. (Marton 1978, 2-8; Marton 1981, 177–200; Marton 1988, 141–159; Uljens 1989, 13–18.)

5.3 Aineistonkeruu

Seuraavaksi erittelen tarkemmin tutkimuksen kohdejoukon valintaa ja aineistonkeruun tausta-ajatusta sekä lasten haastattelua aineistonkeruumenetelmänä ja sen soveltamista omassa tutkimuksessa. Erittelen luvun lopussa tarkemmin kunkin haastattelukierroksen kulkua ja niissä käytettyjä toiminnallisia menetelmiä.

5.3.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Sain pro gradu-tutkielmaani varten tutkimusluvan Nastolan kunnan päivähoidon johtajalta lokakuussa 2009. Seuraavaksi otin yhteyttä yhteen nastolalaisen koulun esiopetusryhmään sekä kahteen nastolalaisen päiväkodin esiopetusryhmään sopiakseni tarkemmin tutkimuksen kulusta. Lokakuussa 2009 lähetin esiopetusryhmiin infokirjeet (LIITE 1) lasten vanhemmille jaettaviksi. Tässä kirjeessä esittelin tutkimusta lyhyesti ja pyysin lupaa saada haastatella perheen esiopetusikäistä lasta. Päiväkodin kahdesta esiopetusryhmästä sain yhteensä 20 lupaa ja neljä kieltävää vastausta. Koulun esiopetusryhmästä sain 14 lupaa ja kaksi kieltävää vastausta. Ensimmäisellä haastattelukierroksella marraskuussa 2009 valitsin tutkimusjoukon lapset luvan saaneiden joukosta joko sen mukaan, keitä sattui olemaan paikalla, eli täysin sattumanvaraisesti luvan saaneiden listasta tai lastentarhanopettajan suosituksen mukaan. Lastentarhanopettaja saattoi esimerkiksi todeta jonkun lapsen suostuvan todennäköisesti haastatteluun. Tutkimusjoukko koostui yhteensä

yhdeksästä esiopetusikäisestä lapsesta, joista neljä oli tyttöjä ja viisi poikaa. Lapsista neljä kävi esiopetuksessa koulussa ja viisi kävi esiopetuksessa päiväkodissa.

Esiopetusvuoteen liittyy puhetta koulusta ja koululaisuudesta sekä erilaisia kouluun liittyviä kokemuksia, kuten kouluun ilmoittautuminen ja kouluun tutustuminen (Karikoski 2008, 152). Halusin saada mahdollisimman paljon tietoa siitä, millaisia käsityksiä lapsilla on koululaisuudesta esiopetusvuotensa aikana ja mikä milloinkin lukuvuoden aikana on tuottanut lapsille uusia käsityksiä koululaisuudesta. Tämän vuoksi päätin haastatella jokaista lasta neljä kertaa esiopetuslukuvuoden 2009–2010 aikana: marras-, helmi-, huhti- ja toukokuussa. Useamman haastattelukerran etuna oli myös se, että saatoin kokeilla erilaisia tapoja haastatella lasta ja kerätä tietoa. Haastattelukierrokset olivat aina kaksipäiväisiä. Kullakin haastattelukerralla haastattelin ensimmäisenä päivänä päiväkodin esiopetusikäisiä lapsia ja toisena päivänä koulun esiopetusikäisiä lapsia. Marraskuun jälkeisillä kolmella haastattelukierroksella oli paikalla kulloinkin yhteensä kahdeksan lasta. Yhteensä aineisto koostuu 33 haastattelusta.

5.3.2 Teemahaastattelut yksilöhaastatteluina

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään useimmiten puolistrukturoituja haastatteluja tutkittavien käsitysten selvittämiseksi (Cousin 2009, 192). Haastattelun valinta aineistonkeruumenetelmäksi oli perusteltua tässä tutkimuksessa, sillä käsitysten nähdään olevan luonteeltaan intersubjektiivisiä, eli ihminen ilmaisee käsityksiään ilmiöistä kielen avulla (Karlsson & Riihelä 1991; Häkkinen 1996, 28). Myös Patton (2002, 341, 348) selittää, että haastattelu on hyvä keino saada ymmärrystä toisen ihmisen näkökulmasta ja päästä sisälle haastateltavan ajatusmaailmaan. Fenomenografiassa haastattelun tarkoituksena on kuvata yksilön suhdetta hänen omaan kokemukseensa jostakin ilmiöstä ja ymmärtää henkilön antama näkemys tutkittavasta asiasta (Cousin 2009).

Suunnittelin aluksi käyttäväni jokaisen haastattelun osana fenomenografialle tyypillistä puolistrukturoidun teemahaastattelun ja avoimen haastattelun yhdistelmää. Cousin (2009, 71–72) selittää, että puolistrukturoidussa haastattelussa haastatteluun on suunniteltu teemat, joista keskustellaan, mutta haastattelukysymykset voivat muuttua

haastateltavan mukaan. Avoimessa haastattelussa tutkija selvittää haastateltavan ajatuksia ja käsityksiä sen mukaan kuin ne tulevat aidosti vastaan keskustelun kuluessa. Vaikka käsityksiä ilmaistaan tyypillisesti kielen avulla, oli selvää, ettei se ole lapsille yhtä luontevaa kuin aikuisille haastateltaville. Lasten haastattelut olivat lopulta puolistrukturoidun teemahaastattelun tyyppisiä. Haastattelut etenivät avoimen keskustelun sijaan kysymys-vastaus periaatteella ja pyrin aina mahdollisuuksien mukaan tekemään jatkokysymyksiä asioista, joita lapsi haastattelussa kertoi. Usein kysymykset olivat samanlaisia, tai hyvin yksinkertaisia, kuten ”onko sinulla minulle jotain uutta kerrottavaa ekaluokasta?”.

Toteutin kaikki haastattelut yksilöhaastatteluina, jotta saatoin keskittyä kunkin lapsen omiin käsityksiin ja niiden rakentumisiin. Tutkijan kanssa kahden kesken oleminen voi olla lapselle jännittävä tilanne, joten pyrin kiinnittämään erityistä huomiota haastattelun alkutilanteeseen – rauhallisen ilmapiirin luomiseen, nauhurin yhdessä tutkimiseen ja helppoihin alkukysymyksiin. Tärkeää jännityksen lievittämiseksi on myös se, että lapsi tietää, mitä häneltä odotetaan. Niinpä selvitin lapselle heti haastattelun aluksi yksinkertaisin lausein, mitä haastattelukerralla tapahtuisi, ja mitä voi sanoa esimerkiksi, jos ei keksi mitään vastattavaa. Pyrin olemaan lapsen kanssa vuorovaikutuksessa luontevasti ja välttämään tilanteen luomista viralliseksi tai jäykäksi. Aloitin jokaisen haastattelun joillakin helpoilla kysymyksillä, jotta lapsi kokisi osaavansa vastata kysymyksiin ja että keskustelu olisi lapselle mielenkiintoista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 108; Cameron 2005, 603). Tällaisia helppoja kysymyksiä olivat esimerkiksi kysymykset siitä, mitä lapsi on tehnyt kuluvan päivän aikana, miten lapsi vietti haastattelua ennen olleita juhlapäiviä tai mitä hän leikkii kaikkein mieluiten esiopetusryhmässä. Joidenkin haastattelujen tekemisen jälkeen pohdin, että olisin voinut kiinnittää vielä enemmän huomiota haastateltavan lämmittelyyn. Joillekin lapsille kysymykset olivat helppoja, mutta osa lapsista olisi selvästi tarvinnut enemmän helppoa juttelua haastattelun alkuun ja kysymysten väleihin. Viimeiset haastattelut pyrin suunnittelemaan yksilöllisesti – suunnittelin etukäteen, mitä kenenkin kanssa voisi alkuun jutella, esimerkiksi lapsen kiinnostuksenkohteisiin liittyen. Monesti haastattelun aluksi lapsi alkoi itse kertoa jotakin hänelle tapahtunutta asiaa ja tämä toimi hyvänä lämmittelynä haastatteluun.

Ennen uutta haastattelukertaa luin aina edelliset haastattelulitteraatit tai kuuntelin haastattelunauhoja, jotta saatoin palauttaa mieleeni lapselle tärkeät henkilöt, kiinnostuksenkohteet, tärkeät tapahtumat sekä mahdolliset lupaukset, joita olen antanut. Lapsi saattoi kertoa esimerkiksi tulevista syntymäpäivistään seuraavan haastattelukerran lähellä tai jostakin muuta hänelle tärkeästä asiasta. Tällainen kerrottu asia toimi joskus hyvin lämmittelypuheenaiheena seuraavan kerran tavatessa.

5.3.3 Lapsi tiedonantajana haastattelussa

Alle kouluikäinen lapsi ei siis pysty kuvailemaan kokemuksiaan ja käsityksiään yhtä taitavasti kuin aikuinen, eivätkä aikuisille tutut käsitteet välttämättä kuulu lapsen sanavarastoon. Lapsi on tiedonantajana silti yhtä arvokas kuin aikuinen – on tutkijan tehtävä suunnitella haastattelutilanteesta sellainen, että lapsen ääni tulee kuuluviin. Haastattelussa tulee käyttää lapsen ikään soveltuvaa kommunikaatiota: yksinkertaisia sanoja ja lyhyitä lauseita. Patton (2002, 361) korostaa kysymysten selkeyttä, jotta haastateltava ymmärtäisi, mitä kysytään. Lapsen kielellä on oltava tilaa ja sen tulee olla haastattelun pääkieli. Tämä onnistuu kuuntelemalla ja tunnistamalla lapsen tapa puhua ja sovittamalla oma puhe lapsen ilmaisuihin. (Kirmanen 1999, 199; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 154.) Käytin haastattelussa paikkakuntalaisille tyypillisiä sanoja kouluun liittyen ja aina mahdollisimman paljon lapsen käyttämiä käsitteitä. Jos lapsi puhui välitunnista, käytin samaa sanaa ja jos lapsi puhui ”välkästä”, tein jatkokysymyksen käyttämällä samaa sanaa. Haastatteluissa täydentävät kysymykset ovat tarpeellisia ja hyödyllisiä, etenkin jos vastaukset ovat epäselviä tai vaikeasti ymmärrettäviä. Toisaalta haastattelijan tulee varoa aliarvioimasta lapsen kykyä ajatella käsitteellisesti ja käyttää monipuolisia ilmaisuja. Liian yksinkertaiset tai konkreettiset kysymykset voivat tylsistyttää lasta. (Harcourt & Conroy 2005, 571; Oliveira-Formosinho & Barros-Araujo 2006, 26.) Lasten keskittymisen taso ja kielelliset taidot haastattelussa ovat yksilöllisiä (Punch 2002, 329). Myös Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä (2011, 89) toteavat, että aikuisen on vaikeaa päästä lasten ajattelun tasolle. Aikuinen suunnittelee haastattelukysymyksiä usein aikuisen maailmasta käsin, jolloin aiheet ovat kaukana lapsen todellisista kokemuksista tai lapsen ajattelusta. Koin itse haasteena arvioida tutkimustilanteessa juuri yksilöllisesti kunkin lapsen kohdalla, millaista

kieltä kunkin kanssa käyttää – ei liian helppoja eikä liian vaikeita ilmauksia. Haasteellista oli pohtia, millainen olisi oikeanlainen kysymys, jonka avulla lapsi kertoisi omista ajatuksistaan liittyen tutkittavaan aiheeseen. Toisille lapsille asioista kertominen oli selvästi helpompaa kuin toisille.

Myös haastattelutilanne itsessään voi näyttäytyä lapselle erilaisena kuin aikuiselle. Lapsi voi olla siinä käsityksessä, että haastattelun tarkoituksena on antaa oikeita vastauksia, jotka haastattelija itse asiassa jo tietää. Osa lapsista pyrkii miellyttämään aikuista ja vastaamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia, sillä lapset ovat tottuneita siihen, ettei heidän sanomisiaan oteta aina todesta. (Punch 2002, 325, 328; Oliveira-Formosinho & Barros-Araujo 2006, 26.) Toisaalta haastattelija tulkitsee lasten puhetta aikuisen maailmasta käsin. (Kirmanen 1999, 198–200.) Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä (2011, 87–90) huomauttavat, että aikuisen tulee luoda luottamuksellinen suhde lapseen haastattelun onnistumiseksi. Nonverbaalinen, lasta kannustava viestintä elein ja ilmein on haastattelussa tärkeää. Parasta olisi, jos haastattelu voisi olla mahdollisimman tasa-arvoinen tilanne haastattelijan ja haastateltavan kesken – kumpikin voi kysyä ja vastata. Kirmanen (1999, 204) esittää, että lapsen mahdollista jännitystä haastattelutilanteessa voi lieventää korostamalla lapsen ainutlaatuisuutta tiedonantajana ja sitä, että haastattelussa ollaan kiinnostuneita lapsen omista ajatuksista, eikä oikeita ja vääriä vastauksia ole. Lapselle tulee tehdä selväksi, että hänen vastauksensa pidetään salassa muilta ja että hän voi sen tähden vastata vapaasti kaikkeen (. Pyrin muistuttamaan jokaisella haastattelukerralla lapselle sitä, etten hae kysymyksiin mitään oikeita vastauksia, vaan olen kiinnostunut siitä, miten lapsi arvelee asioiden tällä hetkellä olevan.

5.4 Neljä erilaista haastattelukertaa esiopetusvuonna 2009–2010

Tutustuin tutkimuksenteon alussa australialaiseen tutkimusprojektiin ”The Starting school research project”, jossa tutkijat käyttivät monipuolisia menetelmiä lasten haastatteluiden rinnalla tutkiessaan lasten käsityksiä koulun aloittamisesta. Tutkijat käyttivät haastattelujen ohessa esimerkiksi kuvakirjoja, suullisia ja kirjoitettuja päiväkirjoja, piirustuksia, menneen

reflektoimista, valokuvausta ja videoimista. (Dockett & Perry 2005.) Päätin suunnitella myös tämän tutkimuksen haastattelujen rinnalle joitakin toiminnallisia menetelmiä. Kuten australialaisessa tutkimusprojektissa, tässäkin tutkimuksessa aineistonkeruun tausta-ajatuksena oli, että erilaiset toiminnalliset menetelmät rentouttaisivat lasta haastattelussa ja auttaisivat häntä ilmaisemaan itseään (Dockett & Perry 2005, 510). Leikkiminen on lapselle luontaista tekemistä ja myös tästä lähtökohdasta suunnittelin tutkimushaastattelut. Seuraavaksi esittelen neljän haastattelukierroksen kulun ja niissä käytetyt toiminnalliset menetelmät.

5.4.1 Marraskuu: ”jutellaan vähän kouluasioista”

Olin suunnitellut vierailevani päiväkodin ja koulun ryhmissä etukäteen tutustumassa ja tekemässä itseni tutuiksi lapsille, mutta aikataulujen sopimattomuuden vuoksi meninkin marraskuussa 2009 suoraan tekemään esihaastatteluja. Suunnittelin päiväkodin esiopetusikäisten ja koulun esiopetusikäisten ensimmäiset haastattelut erikseen. Toteutin viikon 47 lopulla päiväkodissa ensin kaksi esihaastattelua (1 poika ja 1 tyttö), minkä jälkeen muokkasin haastattelurunkoa järjestämällä kysymyksiä eri järjestykseen sekä lisäämällä ja poistamalla joitakin kysymyksiä. Seuraavana päivänä toteutin varsinaiset kolme haastattelua. Koulun esiopetusikäisten haastattelut toteutin viikon 48 alussa. Koulun esiopetusryhmässä selvitin koko lapsiryhmälle lyhyesti, että olen tullut tekemään tutkimusta, jossa haastattelen esiopetusikäisiä lapsia ja kysyn kaikenlaista kouluun liittyvää. Päiväkodissa en selvittänyt kaikille haastateltaville lapsille etukäteen tilannetta, vaan esimerkiksi toisena päivänä opettaja lähetti päiväunilta herääviä lapsia luokseni. Hän alusti itse lapsille tilanteen. Varmistin kuitenkin joka kerta itse, että lapsi todella halusi tulla haastatteluun. Ennen haastattelun alkua selitin lyhyesti, mistä haastattelussa on kysymys, ja minkälaisia asioita aion kysyä, sekä mihin haastattelua käytän. Jokainen lapsi oli mielellään tulossa haastatteluun ja innokkaita olisi ollut paljon. Jäin pohtimaan tätä lapsen informoimista, jota tutkimuskirjallisuudessa korostetaan paljon. Lapset olivat tulossa innokkaasti haastatteluun siitä huolimatta, etteivät tienneet tarkalleen, mistä oli kyse. Pidin silti tärkeänä, että kerroin lapsille, millaisesta tutkimuksesta on kyse, ja että haastattelu on heille kokonaan vapaaehtoinen.

Päiväkodin esiopetusikäisiä haastattelin viihtyisässä kirjastuhuoneessa, joka oli lapsille tuttu tila. Koulun haastattelutila oli harjaantumisloukan pikkuhuone, joka oli vähän epäsiisti ja lapsille vieras tila. Istuimme pienen pöydän äärellä kuitenkin niin, että lapsi oli selin tavarapaljouteen. Pysin luomaan haastattelutilanteiden alun rauhalliseksi ja rennoksi sekä koulun että päiväkodin esiopetusikäisten haastatteluissa. Olin levittänyt pöydälle tarroja, joista lapsi sai rauhassa valita itselleen kolme mieluisinta. Lapsen valitessa tarroja valmistelin nauhuria paikoilleen ja selitin lapselle, minkälaisia asioita häneltä kohta kysyisin. Ennen haastattelun alkua katselimme lyhyen hetken lapsen valitsemissa tarroissa ja juttelimme niistä arkisesti. Kirmanen (1999, 204) on todennut omassa väitöstutkimuksessaan hyväksi motivointikeinoksi tällaiset pienet ”palkkiot”. Kirmanen toteaa, että hiljaisinkin lapsen kanssa keskustelun alkuun voi päästä juttelemalla annetusta tarrasta, ja tämän hyödyn totesin myös joissakin omassa haastatteluissa. Lapsi pääsi heti tilaan tullessaan katselemaan ja selailemaan tarroja, mikä helpotti mahdollisesti joidenkin lasten jännitystä. Pysin siihen, että lapsi motivoituisi erityisesti tähän ensimmäiseen haastatteluun.

Tällä ensimmäisellä haastattelukierroksella selvitin suurimmaksi osaksi vastausta toiseen tutkimusongelmaan, eli siihen, mikä rakentaa esiopetusikäisen lapsen käsityksiä koululaisuudesta esiopetusvuoden aikana. Pysin saamaan selville, millainen on lapsen ekologinen ympäristö, erityisesti mesosysteemi. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman hyvä yleiskuva lapsista, heidän elämänpiiristään ja siihen kuuluvista tärkeistä henkilöistä ja tapahtumista. Ensimmäiset teemat koskivatkin lapsen perhettä, kavereita ja muita tärkeitä henkilöitä sekä esiopetukseen liittyviä asioita. Seuraavilla haastattelukierroilla tiesin siten jo valmiiksi, ketkä ovat lapsen elämän ydinhenkilöt ja mahdollisesti ne henkilöt, jotka rakentavat lapsen käsityksiä. Nämä asiat olivat lapselle myös tuttuja, joten lapselle lienee syntynyt kokemus siitä, että hän osasi vastata kysymyksiin. Keskustelimme lasten kanssa myös heidän sen hetkisistä käsityksistään liittyen koululaisuuteen ja erityisesti ensimmäisellä luokalla olemiseen. Päiväkodin esiopetusikäisten ja koulun esiopetusikäisten haastattelurungot erosivat melko vähän toisistaan. Päiväkodin esiopetusikäisten haastattelussa käytin kuvitelmatehtävää, jossa pyysin lapsia kuvittelemaan ensimmäistä koulupäiväänsä: *”Nyt jos kuvittelet itsesi sinne ekalle luokalle: on aamu ja olet tullut sinne koulun pihalle. Katselet siinä ympärillesi, niin mitähän siellä näkyy? (Lapsen vastaus)*

Sitten siinä kuvitelmassa kurkistat koulun ovelta sisään, mitä sieltä näkyy? (Lapsen vastaus) Sitten menet sisälle kouluun ja sinun koulupäiväsi alkaa, mitä siellä tehdään tänään? (Lapsen vastaus).” Jotkut lapset, jotka eivät aiemmin kysyessäni osanneet vastata, mitä esimerkiksi koulun pihalla on, tai mitä koulussa tehdään, osasivatkin kuitenkin kuvailla joitakin asioita tämän kuvitelmatehtävän avulla.

Haastattelun lopuksi kiitin lapsia ja kysyin heiltä, miltä tuntui olla haastattelussa. Moni sanoi, että haastattelu tuntui hyvältä tai että haastattelussa oli kivaa. Yksi lapsista sanoi, että aluksi jännitti vähän. Sain jokaiselta lapselta alustavan luvan tulla haastattelemaan heitä uudelleen helmikuussa. Kerroin lapsille, että seuraavalla kerralla kyselisin taas, onko joku kertonut jotakin kouluasioista tai onko lapsella jotakin uusia kokemuksia koulusta. Kerroin myös, että seuraavalla kerralla mahdollisesti piirtäisimme jotakin kouluun liittyvää. Haastattelut kestivät 10–17 minuuttia.

5.4.2 Helmikuu: ”piirretään ja unelmoidaan”

Haastattelin lapsia toisen kerran helmikuussa 2010 viikoilla 7 ja 8. Tähän haastatteluun olin suunnitellut myös erityispedagogiikan pro seminaari-työtä varten kysymyksiä. Erityispedagogiikan pro seminaari-työn aiheeni oli ”Millaisia ajatuksia esiopetusikäisillä lapsilla on koululaiseksi tulemisestaan?”. Aiheiden samankaltaisuuden vuoksi käytin sekä varhaiskasvatuksen pro gradu- että erityispedagogiikan pro seminaari-työssäni samaa aineistoa soveltuvien osin. Päiväkodin esiopetusryhmästä haastattelin yhteensä viittä lasta ja koulun esiopetusryhmästä kolmea lasta yhden ollessa poissa. Päiväkodissa toteutin lasten haastattelut pienessä verstashuoneessa. Haastattelutilaan mennessä varmistin jokaiselta lapselta erikseen, että he olivat halukkaita haastatteluun. Haastattelin myös marraskuussa esihaastatteluissa olleet lapset, sillä he toivoivat itse pääsevänsä haastatteluun. Koulun esiopetusryhmä oli lähdössä liikuntasaliin tullessani haastattelemaan lapsia, eli tilanne ei ollut lasten kannalta paras mahdollinen. Yksi lapsista jäi kanssani haastatteluun varmistettuani, että se hänelle todella sopi. Lapsi ehti haastattelun jälkeen vielä liikuntasaliin muiden kanssa. Seuraavan lapsen hain liikuntasalista haastatteluun. Tämä lapsi osoitti haluttomuutta liikuntaa kohtaan ja tuli mielellään haastatteluun. Kolmannen

lapsen haastattelun toteutin ruokailun jälkeen, ja siinä tilanteessa lapsi kysyi ”kauanko haastattelu kestää?” ja pohdinkin, ymmärsikö lapsi todella, että tilanne oli hänelle vapaaehtoinen. Tämän haastattelun aikana toisilla lapsilla oli vapaata leikkiä luokkahuoneessa. Kaksi koulun esiopetusikäisten haastattelua toteutin luokkahuoneessa ja yhden haastattelun harjaantumisloukan pikkuhuoneessa.

Sekä päiväkodissa että koulussa haastattelutilanteen aluksi kertasin marraskuun haastattelussa puhuttuja asioita, ja mitä lapsi oli minulle edellisellä kertalla kertonut perheestään, kavereistaan ja kouluun liittyvistä asioista. Olin suunnitellut kysyväni alkuun helppoja aloituskysymyksiä, mutta monen lapsen kohdalla kysyin heti kertauksen jälkeen, olisiko heillä jotakin uutta tietoa minulle kerrottavana koulusta. Osa lapsista osasi heti vastata kysymykseen, mutta joidenkin lasten kohdalla virittäytymistä aiheeseen olisi tarvinnut enemmän. Tällä haastattelukierroksella käytin haastattelun yhteydessä myös piirustustehtävää. Lyhyen haastatteluosuuden jälkeen ohjeistin, että lapsi saisi piirtää mitä tahansa hänelle tulee mieleen koulusta. Einarsdottirin (2007, 201) mukaan lapset ovat aktiivisia ja luovia piirtäessään ja piirustustehtävän käyttäminen tutkimuksessa tarjoaa lapsille mahdollisuuden nonverbaaliin ilmaisuun. Tarkoituksena olikin helpottaa lasten ilmaisua ja pyrkiä ymmärtämään heidän ajatuksiaan lapselle ominaisin menetelmin. Dockett & Perry (2005, 512) perustelevat piirustustehtävän hyötyä nonverbaalin ilmaisun lisäksi myös sillä, että se rentouttaa lasta ja antaa mahdollisuuden keskustella vieraan aikuisen kanssa niin, ettei jatkuvasti tarvitse katsoa silmiin. Piirustustehtävä voi luoda lapselle turvallisen olon. White, Bushin, Carpena-Méndez & Ní Laoire (2010, 146) selittävät, että piirustustehtävän tutkimuksellinen anti on itse piirustustapahtumassa ja sen aikaisessa keskustelussa, ei niinkään siinä, mitä piirustus esittää. Sillä on merkitystä, mitä lapsi kertoo itse piirustuksestaan sen aikana ja sen jälkeen. Einarsdottir, Dockett & Perry (2009, 229) huomauttavat, että tutkija hyötyy sekä lapsen valmiin piirustuksen tarkastelusta että lapsen piirtämisen aikaisesta kerronnasta.

Lapsen piirtäessä haastattelin lasta hänen ajatuksistaan, toiveistaan ja odotuksistaan koululaiseksi tulemiseen liittyen. Ajatuksena oli, että lapsen toiveet kouluun liittyen paljastaisivat hänen käsityksiään koululaisuudesta. Kysyin lapsilta myös paljon spontaaneja kysymyksiä esimerkiksi liittyen lapsen piirustukseen. Yksi lapsista kieltäytyi heti piirustustehtävästä, joten haastattelin häntä perinteiseen tapaan kyselemällä niitä

kysymyksiä, joita muilta lapsilta kysyin piirustustehtävän lomassa. Haastattelun jälkeen kiitin ja kehuin kutakin lasta ja kysyin lupaa haastatella lasta taas huhtikuun alussa. Jokainen lapsi ilmaisi halukkuutensa uuteen haastatteluun. Otin lasten piirustuksesta kopiot ja palautin alkuperäiset piirustukset lasten lokeroihin ja koulussa pulpetteihin. Haastattelut kestivät noin 30 minuuttia, josta suurin osa ajasta meni lapsen piirtämiseen. Tämän haastattelukerran jälkeen pohdin, että osa lapsista pitää piirtämisestä, jollakin on hyvä mielikuvitus ja joku pitää rakentelusta. Yritin miettiä, onko joku lapsista enemmän visuaalinen, audiitiivinen tai kinesteettinen ja miten näitä asioita voisi yhdistellä johonkin toimintaan. Miten juuri näiden lasten olisi ominaisinta tai helpointa ilmaista ajatuksiaan? Päätin suunnitella seuraavalle kerralle jonkun toiminnan senhetkisen lapsituntemuksen perusteella.

5.4.3 Huhtikuu: ”olipa kerran pikkuinen karhu”

Kolmannen kerran haastattelin lapsia pääsiäisen jälkeen, huhtikuussa 2010. Koulussa haastattelin lapsia harjaantumisloukan pikkuhuoneessa ja päiväkodissa ryhmähuoneessa muiden lasten ollessa salissa. Kävin hakemassa kunkin haastateltavan lapsen salista kesken lauluhetken. Lapset muistivat minut entuudestaan ja tiesivät, mihin olivat tulossa. Koulun esiopetusryhmän lapsia hain yksitellen haastatteluun ryhmän tehdessä esiopetustehtäviä. Jonkun lapsen kieltäytyessä, kysyin toista lasta. Kieltäytynyt lapsi ilmoitti kuitenkin itse tulevansa toisen lapsen jälkeen. Pyrin sanomaan lapsille aina kannustavasti, että he saivatkin päättää, milloin halusivat tulla ja milloin eivät. Sanoin, että jos ei juuri sillä hetkellä haluaisi tulla, niin voin tulla kysymään myöhemmin uudelleen. Varmistin jokaiselta lapselta erikseen halukkuutta tulla haastatteluun, siitä huolimatta, että ryhmän lastentarhanopettaja – niin päiväkodissa kuin koulussakin – usein ohjasi seuraavan lapsen luokseni. Aloitin haastattelut muistelemalla edellistä haastattelukertaa. Kerroin lyhyesti, mitä tällä kertaa haastattelussa tekisimme: ensin juttelisimme esiopetukseen liittyvistä asioista ja sitten muovailisimme ja satuilisimme.

Kysyin lapselta muutamia kysymyksiä liittyen esiopetukseen sekä puhuimme vähän kesän tulosta. Nämä aiheet toimivat helppoina lämmittelykysymyksinä ja lapsen vastaukset antoivat edelleen tietoa lapsen kiinnostuksenkohteista. Aasinsiltana näistä keskusteluista

siirryimme suunnittelemaani satuleikkiin. Otin esille askartelemani kartonkimetsän sekä muovailuvahat ja kerroin, että minulla on satu Pikkukarhusta, joka asuu siinä metsässä. Ennen sadun alkamista muovailimme muovailuvahasta lapsen kanssa metsään eläimet: pikkukarhun, ketun, pöllön, pupujussin ja hiiren. Lapsi muovaili sadun päähenkilön Pikkukarhun sekä muita eläimiä. Muovailin itse lapsen seurassa yhden tai kaksi eläimistä, riippuen lapsen muovailuhalukkuudesta. Halusin osallistua tekemiseen, jotta tilanne tuntuisi luontevammalta, eikä lapsi kokisi, että vain tarkkailen hänen tuotoksiaan. Tilanne tuntuikin suurimmissa osissa haastatteluista hyvin luonnolliselta ja iloiselta hetkeltä. Kun metsäneläimet oli muovailtu, ohjeistin lasta, että hän voisi liikuttaa eläimiä aina lukiessani satua. Satu alkoi seuraavanlaisesti:

”Olipa kerran pikkuinen karhu, joka asusteli äitikarhun, isikarhun ja velikarhun kanssa pienessä viihtyisässä metsässä. Karhu tykkäsi leikkiä metsän muiden pikkueläinten kanssa, laskea kuusen oksalta liukumäkeä ja juosta ympäriinsä. Eräänä päivänä leikkimästä kotiin tultuaan pikkukarhulle oli tullut kirje, jossa luki: *”Tervetuloa kouluun, Metsäkoulun ekalle luokalle. Koulu alkaa ensi syksynä. Nähdään silloin!”* Pikkukarhu hämmästeli saamaansa kirjettä. Se ei ollut kuullutkaan mistään koulusta ja se mietti ihmeissään, mitä se ekaluokka oikein tarkoitti. *”Täytyy kysyä muilta metsän asukkailta, joku varmasti tietää, mikä on koulu ja mitä ekalla luokalla on. Lähdenpä ottamaan selvää.”* Pikkukarhu päätti.”

Tämän alustuksen jälkeen tarinoin pikkukarhun vuorotellen kunkin metsän asukkaan luokse, muunnellen ääntäni pikkukarhun ääneksi. ”Päivää pupujussi, tulin kysymään sinulta vähän koulusta!” Kysyin karhun äänellä eläimiltä erilaisia asioita kouluun liittyen. Ensimmäiseltä eläimeltä kysyin jotakin helppoa asiaa, kuten tulevan koulun mahdollista väriä tai ulkomuotoa. Tämän jälkeen kysyin kuiskaten lapselta, että mitähän se eläin pikkukarhulle vastasi. Suurin osa lapsista lähti heti ensimmäisen eläimen jälkeen mukaan satuleikkiin ja lapset vastasivat eläinten roolissa pikkukarhun kysyessä jotakin. Lapset liikuttelivat karhua ja muita eläimiä muuttaen itsekin ääntään pupun, ketun, hiiren tai pöllön ääneksi. Joku sellainenkin lapsi, joka aiemmissa haastatteluissa tuntui aralta, eläytyi eläinten rooleihin ja kertoi näiden suulla asioita kouluun menemisestä ja ensimmäisestä luokasta. Toisille satuleikki oli helpompi, toisille vaikeampi. Kokonaisuutena tehtävä tuntui kuitenkin toimivan hyvin ja lapset pitivät siitä. Haasteellista oli arvioida, kuinka pitkään lapsella riittäisi kerrottavaa – toiset lapset olisivat voineet käydä vielä vaikka kuinka monen eläimen luona selvittämässä kouluasioita, kun taas toisille lapsille riitti neljä eri eläintä, joiden suulla lapsi kertoi koulusta Pikkukarhulle. Seuraavassa aineistositaatissa on ote

yhden satuleikin kulusta. ”H” tarkoittaa haastattelijaa ja lapsen nimi on muutettu. Valokuvassa (KUVIO 5) näkyvät metsä ja muovailueläimet.

Iida: Hei pupu, hei vihreä pupu, tiedätkös sinä mitään koulusta? (satuaäänellä)

H: No, tietääköse?

Iida: Tietää. Tiedän tiedän.

H: No, mitä sinä tiedät koulusta.

Iida: Tiedänhän minä sen, että siellä saa leikkiä välitunnilla.

H: Ai, siellä saa leikkiä välitunnilla, jahas. No tiedätkös sinä vielä semmoista että sitten kun minä menen sinne, niin mitä minun pitää ottaa sinne mukaan?

Iida: Reppu.

H: Ai, sinne otetaan reppu. Onko vielä jotakin, mitä minun pitäisi tietää tuosta ekalle luokalle menemisestä?

Iida: On, sinun täytyy tietää oma koulureittisi.

H: Ai, oma koulureitti täytyy tietää. Sinä voitkin varmaan joskus näyttää minulle sen.

Iida: Niin voin.

H: Tuletko sinäkin sinne kouluun sitten?

Iida: Tulenhan minä.

H: No hyvä, mehän voimme mennä sitten samaa matkaa. Nyt minä taidan lähteä pöllön luokse.

Iida: Päivää pöllö. Vääk. Hei pöllö. Pöllööö! Hei pöllö!

H: No hei. Nyt se vois kysyä siltä, että mitä se tietää koulusta.

Iida: Mitä sinä tiedät koulusta?

H: No mitäs se pöllö vastaa?

Iida: Tiedän paljon, mitä koulussa tehdään.

H: Ai sinä tiedät paljon, no mitäs sinä oikein tiedät, viisas pöllö?

Iida: Minä tiedän ainakin, että siellä syödään nätisti ruokapöydässä. (Huhti/Iida/3/141–164)



Kuvio 5 Satuleikin hahmot ovat yhä metsässä sadun kertomisen jälkeen. Pikkukarhu pitää kädessään koulusta saamaansa kirjettä.

Päiväkodin esiopetusikäisten haastattelujen jälkeen muokkasin haastattelua koulun esiopetusikäisiä varten vielä niin, että pyrin luomaan muovailutilanteesta vielä kiireettömämmän ja rohkaisin lapsia enemmän liikuttamaan itse eläimiä ja luomaan muutenkin enemmän satuympäristöä. Yksi koulun esiopetusikäisistä lapsista kysyi esimerkiksi, saisiko muovailta metsään yhden mörön. Lapsi sai muovailta mörön ja mukautin sen kuulumaan lopuksi satuun.

H: Aa, sitten olen oppinut lisää asioita. Sehän kuulostaa ihanalta. Minäpä taidan lähteä katsomaan vähän, missä se koulu voisi olla. Mennääks sinne mörön luokse?

Aaro: Annetaan sen eka ettii tää (mörkö). Ei se oo täällä metsän takana...miltäs tuolla näyttää..tuolla se koulu on! Hei, minä olen sinun opettajasi.

H: Aa. Ai sinä olet minun opettajani. Voi opettaja, osaisitko sinä opettaja kertoa, että millaista täällä koulussa sitten on kun minä tulen tänne ensi syksynä?

Aaro: Kivaa.

H: Aa, se on kivaa. No mitäköhän me tehdään täällä sitten ensimmäisenä koulupäivänä? Kerro, kerro opettaja?

Aaro: En minä tiedä.

H: Etkö ole vielä päättänyt? No ainakin siellä on kivaa. No kiitos kun lähetit minulle kirjeen, että olen tervetullut tänne kouluun. Minä jo nyt tiedän aika paljon siitä. Heihei sitten opettaja, nähdään syksyllä. (Huhti/Aaro/5/215–227)

Satuleikin jälkeen kysyin, miltä se oli tuntunut lapsesta ja annoin lapselle kannustavaa palautetta sadun keksimisestä. Tämän jälkeen kysyin vielä pari kysymystä esimerkiksi läksyistä, joista lapset ovat puhuneet paljon. Kysyin lapsilta myös suoraan, että mistä he arvelevat tietävänsä kaikki ne kouluasiat, joista ovat minulle kertoneet. Tällä yksinkertaisella kysymyksellä sainkin paljon tietoa. Aiemmin olin miettinyt, että mistä rivien välistä sen voisi tulkita.

Haastattelukertojen edetessä pyrin siihen, että keksisin aina seuraavalle kerralle jonkun lapsilähtöisen toiminnan. Viimeiselle haastattelukerralle päätin suunnitella erilaisia vaihtoehtoja, kunkin lapsen kiinnostuksen mukaan. Kysyin huhtikuun haastattelukerran lopuksi kultakin lapselta, mitä he toivoisivat, että viimeisellä haastattelukerralla tehtäisiin kysymysten lomassa. Sain koulun ja päiväkodin esiopetusikäisiltä lapsilta ehdotuksia piirtämisestä, askartelusta, rakentelusta, kirjoittamisesta, ompelusta ja jopa sählyn pelaamisesta.

H: Se oli tosi hieno. Ja tota, tällä kertaa muovailtiin ja mä aattelin, että ens kerrallaki samalla ku vähän jutellaan siitä kouluun tutustumisesta ni vois tehdä jotaki, jotaki erikoista ja. Olisko sulla mielessä ehoittaa jotaki, et mitä vois siinä samalla. Nyt on muovailtu ja piirretty. Mä oon vähä

kaikilta lapsilta kyselly että mä osaan vähä suunnitella että mikä ois kivaa ehkä. Esimerkiks oisko joku rakentelu tai?

Eemeli: Joo.

H: Nii, tykkäätsä rakennella?

Eemeli: Noil, tuolla.

H: Ai tuolla noi. Joo. Täytyy suunnitella. Vois olla rakenteluu tai sit mä saatan ottaa vaik kameran et vois käydä vaik valokuvaamassa jotaki. Mut katotaan sitte.

Eemeli: Mä oon tosi hyvä rakentamaan.

H: Joo, mä muistanki et sä sanoit silloin ihan ekalla kerralla, alkupuolella, silloin ihan ekalla kerralla ku haastattelin, ku mä kysyin et mitä sä tykkäät tehdä ni sä sanoit, että sä tykkäät rakennella. Mutta kiitos hei ku sain sua haastatella, tää oli oikein hyvä haastattelu.

(Huhti/Eemeli/5/340–253)

Vaikka idea lapsilähtöisen menetelmän suunnittelusta viimeiselle kerralle oli hyvä, johdattelin kuitenkin lapsia omiin ideoihini. Ajatukseni tehtävistä pohjautui siihen, mistä lapset olivat kertoneet pitävänsä ja ikään kuin huomaamattani myin ajatukseni heille, mikä näkyy myös yllä olevassa aineistositaatissa. Vasta haastattelunauhoja kuunnellessa huomasin johdatelleeni lasten ideoita paljon ehdottamalla usein itse, mistä arvelin lapsen pitävän.

5.4.4 Toukokuu: ”rakennellaan, piirretään tai satuillaan”

Toukokuun kolmannella viikolla kävin taas haastattelemassa lapsia. Heillä oli ollut kouluun tutustuminen muutamaa päivää aiemmin. Luin huhtikuun haastattelulitteraatteja ja pohdin lasten ehdottamia ideoita tälle viimeiselle haastattelukerralle. Näiden pohdintojen perusteella päädyin suunnittelemaan kaksi uutta toimintaa. Lisäksi käytin yhden lapsen kanssa helmikuun piirustustehtävää ja yhden lapsen kanssa huhtikuun satuleikkiä näiden lasten oltua poissa kyseisillä haastattelukerroilla.

Päiväkodin esiopetusikäisten haastattelut toteutin verstashuoneessa ja koulun esiopetusikäisten haastattelut samassa pikkuhuoneessa kuin aiemminkin. Olin levittänyt haastattelutilan pöydälle paljon erilaisia pieniä tarroja ja ohjeistin, että lapsi saisi tällä viimeisellä kerralla valita itselleen viisi tarraa kiitokseksi osallistumisestaan. Annoin kullekin lapselle myös kortin, jossa vielä kiitin heitä haastatteluihin osallistumisesta ja toivotin hyvää kesää ja iloista koulun alkamista. Alkutilanne oli kaikkien lasten kanssa melko luonteva meidän tultua jo vähän tutummiksi toisillemme. Katselimme tarroja hetken ja juttelimme pari sanaa siitä, mitä lapsi halusi kertoa. Aloitin haastattelut muistelemalla,

koska olemme viimeksi tavanneet ja mitä haastattelussa viimeksi tehtiin tai puhuttiin. Kerroin lapselle, että tällä kertaa juttelisimme kouluun tutustumisesta ja sen jälkeen olisi rakentamista/piirtämistä/satuleikkiä. Kysyin lapsilta heidän ajatuksistaan ja kokemuksistaan liittyen tutustumispäivään ja oliko heillä vielä jotakin kerrottavaa ensimmäiselle luokalle menemisestä, mitä tahansa heille tuli vielä mieleen. Olin suunnitellut muutamia kysymyksiä vielä kouluun liittyen – samanlaisia kysymyksiä, joita olen kysynyt aiemmissa haastatteluissa, mutta päätin siirtyä toiminnallisiin tehtäviin heti kouluun tutustumisesta puhumisen jälkeen. Haastatteluväsymys tuntui jo puolin ja toisin. Erilaisten toiminnallisten tehtävien lomassa tai niiden jälkeen kysyin lapsilta vielä samat kysymykset kuin helmikuun haastattelussa: mikä lapsen mielestä kouluun menemisessä on kivointa, mitä toiveita lapsella on siihen liittyen ja onko kouluun menemisessä jotain tylsää tai jännittävää. Näillä kysymyksillä sain viimeksi paljon lasten käsityksiä esiin ja siksi kysyin niitä nyt uudelleen. Monella lapsella olikin uutta sanottavaa. Seuraavaksi erittelen toiminnallisten menetelmien kulkua toukokuun haastatteluissa.

Rakentelu

Rakentelutehtävän toteutin kahden koulun esiopetusikäisen lapsen ja yhden päiväkodin esiopetusikäisen lapsen kanssa. Materiaalina olivat esiopetusryhmän omat legot. Ohjeistin näitä lapsia rakentamaan legoista mitä tahansa heillä oli jäänyt mieleen kouluun tutustumisesta tai muuta, mitä heillä on päälimmäisenä mielessä koulusta. Yksi lapsista rakensi koulun, yksi lentokoneen ja yksi auton. En puuttunut lasten rakentamisiin, vaikka ne eivät aina vastanneetkaan ohjettani. Halusin, että lapsilla olisi hauskaa ja rakentelun lomassa kyselin vielä heidän ajatuksiaan koulusta. Otin kaikista lasten rakennelmista vielä valokuvan, jotta muistaisin jälkikäteen lasten tuotokset. Tällä tavalla saatoin myös osoittaa lapsille arvostavani heidän osallistumistaan. Lapset halusivatkin mielellään nähdä ottamani valokuvan digikamerasta.

Saturakentelu

Kolmen lapsen kanssa toteutin saturakentelun, joka oli idealtaan samanlainen kuin huhtikuun karhu-satu. Tällä kertaa pyrin siihen, että lapsi kertoisi mahdollisimman paljon itse tarinaa ja loisi tapahtumia itse. Materiaalina olivat esiopetusryhmän legot sekä tulitikkuaskin kokoinen leluharu ja -kilpikonna, jotka olin tuonut mukaan. Esittelin

lapselle karhun, jonka kerroin olevan sama karhu kuin huhtikuun haastattelun satuleikissä. Kerroin, että nyt onkin tullut pikkukarhun ensimmäinen koulupäivä, ja ennen sitä lapsi voisi rakentaa pikkukarhulle legoista kodin ja koulun. Lapsi sai myös päättää, kuka kilpikonna olisi sadussa ja useimmiten se oli pikkukarhun sisarus. Lapset tarttuivat toimeen ja autoin heitä etsimään haluamiaan palikoita ja rakensin itsekin osaa ympäristöstä. Pysin luomaan välillemme yhteisen leikin, jota lapsi ohjasi ideoillaan. Kun rakennelmat olivat lapsen mielestä valmiit, aloitimme tarinan ja leikin. Ohjeistin, että lapsi sai liikuttaa eläimiä ja rakennelmia mielensä mukaan tarinan edetessä. Aloitin tarinan esimerkiksi seuraavasti:

”No on pikkukarhun ensimmäinen koulupäivä ja oli myös Elli-kilpparin ensimmäinen koulupäivä. Ja nyt on koulupäivän aamu ja pikkukarhu ja Elli heräävät hohhoijaa! Ja ihan ensimmäisenä aamulla kun pikkukarhu ja Elli heräsivät, niin he...mitä he tekivät?”

Kysyin tarinallisia apukysymyksiä toimien ikään kuin tarinan kertojana. Aluksi lapset vastailivat lyhyesti, mutta tarinan kerronta helpottui sitä mukaa, kuin se eteni. Välillä kyselin, miltähän eläimistä tuntui ja millaisia odotuksia tai ajatuksia heillä oli missäkin tilanteessa. Ajatukseni tässä oli, että lapsi rakenteluleikin kautta paljastaisi omia käsityksiään. Seuraavassa esimerkissä on päiväkodin esiopetusikäisen lapsen saturakentelusta esimerkki.

H: Vähän ujostuttavalta. No, koulupäivän aikana kilppari-Elli ja pikkukarhu tekivät...? Mitä ne teki?

Iida: Sitä mitä opettaja käskää.

H: Tekivät sitä, mitä opettaja käski, joo. Koulupäivän aikana heillä oli...

Iida: Ensimmäinen välitunti.

H: Ensimmäinen välitunti.

Iida: Kello soi ja lähdetään pihalle.

H: Kello soi ja lähdetään pihalle.

Iida: Seuraava kello soi mennään takaisin jonoon.

H: Ja seuraava kello soi, mennään takaisin jonoon.

Iida: Sitten mentiin takaisin omille paikoille.

H: Sitten, takaisin omille paikoille.

Iida: Ja sitten mentiin seuraavaksi taas jonoon ja taas syömään.

H: Aa, sitten mentiin jonoon ja taas syömään.

Iida: Mentiin jonoon kun otettiin ruokaa.

H: Ja mentiin jonoon, kun otettiin ruokaa.

Iida: Sit otettiin ruokaa. (en saa selvää) ...pääruoat ovat. Sitten mentiin ruokapaikoille ja alettiin syömään. Sitten mentiin takaisin luokkaan. Missä opettaja odotti. Sitte mentiin takaisin luokkaan, missä opettaja odotti.

H: Sitten mentiin takaisin luokkaan, missä opettaja odotti.

Iida: Nyt opiske...nyt ne opiskelee.

H: Ahaa, nyt on opiskelun vuoro. Mitäs ne opiskelee?

Iida: Opitaanpa laskemaan.

H: Ahaa.

Iida: Must tän opettajan nimi vois olla vaikka...Ansa.

H: Ansa-opettaja. Ansa-opettaja opetti Elli-kilpparia, pikkukarhua ja muita oppilaita laskemaan.

Iida: Kahteenkymmeneen.

H: Aa, kahteenkymmeneen asti.

Iida: Sano Elli ”yksi”.

H: Yksi.

Iida: Pikkukarhu sanoo ”kaksi”.

H: Kaksi.

Iida: Sano kolme.

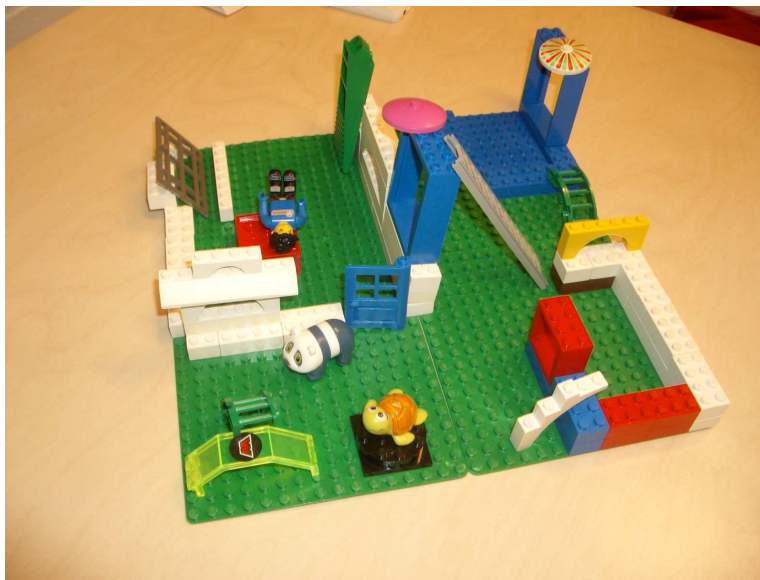
H: Kolme.

Iida: Sinä sanot vielä neljä.

H: Neljä.

Iida: Sitten lasketaan neljästä...viisi, kuusi, seitsemän, kahdeksan, yhdeksän, mikä sitten tulee Elli? Kymmenen.

(Touko/Iida/3/130–166)



Kuvio 6 Saturakentelun jälkeen Pikkukarhu ja Elli-kilppari ovat koulun pihalla.

Satuleikki ja piirustustehtävä

Yhden päiväkodin esiopetusikäisen lapsen kanssa toteutin haastattelun huhtikuun haastattelurungolla. Alkulämmittelynä puhuimme kouluun tutustumisesta, minkä jälkeen siirryimme satuleikkiin. Pidin tätä menetelmää onnistuneena ja tarkoituksenmukaisena tutkimukseni kannalta. Tämä lapsi kyllä eläytyi satuun, mutta hän tuntui ajattelevan, että eiväthän eläimet voi tietää mitään koulusta, ja vastasi mahdollisesti sen vuoksi monen

eläimen kohdalla, että ”en tiedä”. Hänelle olisi ehkä sittenkin sopinut paremmin jonkinlainen rakentelutehtävä tai muu konkreettinen kouluasioihin liittyvä toiminta. Yhden koulun esiopetusikäisen lapsen kanssa toiminta oli piirustustehtävä, joka muilla lapsilla oli ollut helmikuun haastattelukerralla. Tämä lapsi oli toivonut edelliskerralla, että toukokuussa olisi piirtämistä. Ohjeistin lasta piirtämään mitä tahansa kouluun liittyvää, tai mitä lapselle oli jäänyt mieleen kouluun tutustumisesta. Tämä lapsi puhui joka haastattelussa tulevaan opettajaan liittyvästä jännityksestään ja hän piirsi piirustukseensa tulevan luokanopettajansa. Muutoin haastattelu oli samanlainen kuin rakentelussakin, eli piirtämisen lomassa kysyin helmikuussa kysytyjä kysymyksiä sekä muita kysymyksiä liittyen kouluun. Jokaisen haastattelun lopussa kiitin lasta haastatteluihin osallistumisesta ja kysyin, miltä lapsesta oli tuntunut olla haastateltavana. Joiltain lapsilta kysyin tätä vasta nauhurin sulkeutumisen jälkeen. Lapset kertoivat, että haastatteluissa oli ollut kivaa.

5.5 Aineistonkeruun luotettavuuden arviointia

Aineistonkeruun luotettavuutta tarkastellessa on arvioitava, miten aineistonkeruu on tapahtunut sekä menetelmänä että tekniikkana. Tutkijan on myös hyvä tarkastella mahdollisia ongelmia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Pysin tutkimuksessani avoimuuteen ja aineistonkeruun kriittiseen arviointiin. Tutkimusjoukon otanta oli osin satunnainen ja osin harkinnanvarainen. Huomionarvoista on se, että tutkimusjoukosta jäi ulkopuolelle esimerkiksi sellaisia lapsia, joilla on erityisen tuen tarpeita kielellisellä alueella. Esiopetusryhmien aikuiset osoittivat minulle lupalistastani sellaiset lapset, joita ”ei kannata” pyytää haastatteluun, koska lapsi ei puhu hyvin suomea. Ensimmäisellä haastattelukierroksella otin haastatteluun myös joitakin aikuisen suosittelemia lapsia. Tämä johtui osittain siitä, että sinä päivänä, kun valitsin haastateltavat, esimerkiksi päiväkodin esiopetusikäiset lapset heräilivät päiväunilta ja aikuinen lähetti sieltä mielestään sopivia lapsia haastateltaviksi. Luotettavuuden näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että osa otoksesta edustaa lapsia, jotka ovat esiopetusryhmän aikuisten mielestä sopivia haastatteluun – puheliaita tai muuten ”reippaita”. Otoksen ulkopuolelle jäi siis sellaisia lapsia, joiden koulun aloitukseen saattaa liittyä erityispiirteitä. Toisaalta haastattelut osoittivat, että

haastateltavat lapset olivat keskenään melko erilaisia ja otos edustaa sekä innolla että arkaillen kouluun siirtyviä lapsia.

Haastattelujen teknisiin asioihin liittyvät haastattelujen nauhoitukset ja litterointi. Nauhoitin jokaisen haastattelun siten, että käynnistin mp3-soittimen nauhoituksen heti haastattelutilaan asetuttua, jolloin lapsi saattoi kertoa minulle esimerkiksi jotain hänelle tapahtuneita asioita, kuten harrastuksistaan tai matkastaan. Tämä oli tärkeää, sillä saatoin seuraavilla haastattelukerroilla jatkaa lapsen kanssa lämmittelykysymyksinä hänelle tärkeistä asioista. Sammutin nauhurin viimeisen haastattelukysymyksen jälkeen. Joskus mieleeni tuli joku kysymys vielä nauhurin sammuttamisen jälkeen, kuten ”miltä sinusta tuntui olla haastattelussa?” ja tällaiset kysymykset jäivät siten litteraattien ulkopuolelle. Joidenkin haastattelujen kohdalla jouduin kuuntelemaan useaan kertaan haastattelunauhaa, sillä joskus lapset puhuivat niin hiljaa tai epäselvästi, etten saanut selvää. Luotettavuuden varmistamiseksi en pyrkinyt arvaamaan, mitä lapsi sanoi nauhalla, jos en voinut varmuudella saada siitä selvää. Olen tällaisissa tapauksissa merkinnyt litteraatteihin ja edelleen tulosluvussa aineistositaatteihin lauseiden keskelle ”(en saa selvää)”.

Luotettavuutta tutkimuksessani lisäävät aineistotriangulaatio ja ajallinen triangulaatio. Aineistotriangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa hyödynnetään useita erilaisia tai eri menetelmin saatuja aineistoja. (Viinamäki & Saari 2007, 175–181; Hirsjärvi & Hurme 2009, 189; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Valitsin pääaineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun ja sen rinnalle suunnittelin erilaisia toiminnallisia aineistonkeruumenetelmiä, joita olivat kuvitelmatehtävä marraskuussa, piirustustehtävä helmikuussa, satuleikki huhtikuussa ja saturakentelu toukokuussa. Lisäksi tutkimuksessa toteutui ajallinen triangulaatio, kun haastattelukertoja oli yhteensä neljä esiopetusvuoden aikana. Triangulaation hyöty on siinä, että se monipuolistaa tutkimusaineistoa eli tutkittavasta asiasta on mahdollista saada kokonaisvaltainen kuva (Viinamäki & Saari 2007, 175; Patton 2002). Useamman haastattelukerran avulla oli mahdollista saada selville, mistä lapsi kuulee kouluun liittyviä asioita tai mistä hän saa kouluun liittyviä kokemuksia – millainen on lapsen ekologinen mesosysteemi, jossa käsitykset rakentuvat. Pyrin haastattelujen kuluessa saamaan selville lapsen kiinnostuksen kohteita ja hyödyntämään näitä tietoja erilaisten toiminnallisten tehtävien suunnittelussa. Näiden tehtävien tarkoituksena oli saada lisää tietoa lasten koululaisuuteen liittyvistä käsityksistä. Lisäksi

tarkoituksena oli tehdä haastattelutilanteesta lapselle mahdollisimman mukava ja tehtävistä sellaisia, joiden avulla lapsen olisi helpointa ilmaista käsityksiään koululaisuudesta. Triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä sen avulla sain tarkasteltua lasten käsityksiä läpi esiopetusvuoden ja saatoinkin kehittää juuri näille lapsille sopivia aineistonkeruumenetelmiä.

Ruusuvuoren & Tiittulan (2005, 162) mukaan lapsen haastattelussa on mahdotonta tuoda esiin lapsen autenttisia kokemuksia tai lasten ääntä. Lapsen haastattelu on aina vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa haastattelija yhdessä lapsen kanssa tuottaa haastattelun sisällöt ja todellisuuden. Hirsjärvi & Hurme (2001, 41, 23) yhtyvät tähän ja selittävät, että vaikka haastattelun tavoitteena on välittää kuvaa haastateltavan käsityksistä, on tutkija kuitenkin aina mukana luomassa tutkittavaa kohdetta, eli haastattelut ovat vuorovaikutuksen tulosta. Haastattelijana olen siis joka tapauksessa vaikuttanut lapsen käsityksiin tekemällä jatkokysymyksiä ja osoittamalla jo pelkästään haastattelutilanteella, että koululaisuus on jotenkin merkityksellistä. Katson, että olen itse yksi lasten käsityksiä rakentava tekijä, vaikka pyrin haastatteluissa siihen, etten itse kerro lapsille asioita koululaisuudesta. Ruusuvuoren & Tiittulan (2005, 162) mukaan ohjenuorana lasten haastattelussa voidaan kuitenkin pitää sitä, että tutkija puhuu lapsen kielellä, rakentaa keskustelua lapsen elämänpiireistä ja on herkkä vuorovaikutuksen tapahtumille haastattelussa. Tällä tavalla huomioidaan lapsen kehitysvaihe ja lapseus.

Haastattelujen luotettavuutta tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota kysymysten ymmärrettävyyteen ja siihen, että kysytään todella sellaisia asioita, jotka antavat vastauksia tutkimusongelmiin. Kysymysten asettelussa tulisi ottaa huomioon lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kypsyys sekä murreasiat. On tärkeää, että lapsi ymmärtää, millainen tilanne haastattelu on, mitä häneltä odotetaan ja mitä kysymykset tarkoittavat. Pyrin ymmärrettävyyteen käyttämällä paikkakunnalle tyypillisiä sanoja, kuten ”ekaluokka”. Tutun alueen vuoksi pystyin myös ymmärtämään, mitä lapsi tarkoitti jollakin selityksellään liittyen koulun pihaan tai koulureittiin. Oliveira-Formosinho & Barros-Araujo (2006, 27) sekä Lincoln & Guba (1985, 302) huomauttavat, että lapsi saattaa vastata tietyllä tavalla haastattelijaa miellyttääkseen, tai hän saattaa vastata, vaikka ei ymmärrä kysymystä. Ohjeistin lapsia useissa haastatteluissa vastaamaan ”en tiedä”, jos ei keksi mitään vastattavaa. Tein usein myös jatkokysymyksiä lapselle saadakseni selville, mitä hän

tarkoitti kertomallaan asialla. Säljö (1996) toteaa, että tutkijan tulisi tarkastella kriittisesti omia tulkintojaan haastateltavien käsityksistä. Eri haastateltavat voivat ymmärtää kysymyksen eri tavalla ja toisaalta eri haastateltavat voivat tarkoittaa jollakin käsitteellä eri asioita. Tiedostin tämän seikan tehdessäni aineiston analyysia ja pyrin tarkastelemaan käsityksiä niiden kontekstia vasten ymmärtääkseni, mitä lapset todella tarkoittivat käsityksillään. Kysyin lapsilta myös tarkennusta sellaisista käsitteistä, joista monet lapset puhuivat. Useat lapset käyttivät käsitettä ”läksyt” ja huhtikuussa kysyin lapsilta erikseen, mitä he tarkoittivat läksyllä.

Käytin haastatteluisia siis erilaisia toiminnallisia tehtäviä, joiden suunnitteluprosessin ja toteutuksen olen kuvannut tässä luvussa yksityiskohtaisesti. Nämä menetelmät lisäävät tutkimuksessa sen luotettavuutta, että tutkimuksessa on todella pyritty tutkimaan lasten omia käsityksiä. Myös Punch (2002, 337) toteaa, että sekä perinteisten että innovatiivisten menetelmien käyttäminen lasten kanssa on hedelmällistä. Toiset lapset pitävät piirtämisestä, toiset kirjoittamisesta tai puhumisesta. Haastattelukysymyksissä kysyin lapselta joitakin ennalta päättämiäni asioita, kuten kysymyksiä koulumatkasta tai opettajasta. Monet lapsen käsitykset ovat kuitenkin tulleet esiin kysymyksistä ”mitä sinulle tulee mieleen koulusta?” sekä huhti- ja toukokuun leikkimenetelmien kautta. Arvioin, että leikkimenetelmät, joita voisin kutsua myös leikkiin eläytymismenetelmiksi, paljastivat joidenkin lasten kohdalla parhaiten heidän käsityksiään koululaisuudesta. Jo marraskuun haastattelussa huomasin, että kuvitelmatehtävän avulla lapsi saattoikin kertoa sellaisia asioita, joihin liittyviin haastattelukysymyksiin hän ei hetkeä aiemmin ollut osannut vastata. Leikkimenetelmissä lapset eivät vastanneet haastattelukysymyksiin, vaan ”pikkukarhun” kysymyksiin, mikä tuntui vapauttavan heitä kertomaan asioita, joita heille tuli mieleen. Voi pohtia, ovatko leikissä esiin tulleet käsitykset todella lapsen käsityksiä koululaisuudesta, vai ovatko ne ”vain leikkiä”. Toisaalta, tutkimuksessa en ollut kiinnostunut käsitysten oikeellisuudesta, vaan pelkästään siitä, millaisia erilaisia käsityksiä lapsella oli koululaisuudesta. Leikkimenetelmissä ei juuri tullut esiin käsityksiä, jotka olisivat selvästi mielikuvituksen tuotetta, kuten että ”koulussa voi lentää” tai ”koulu on vedenalainen paikka”. Tarkoitan, että leikkimenetelmissä lapset kertoivat sellaisia käsityksiä koululaisuudesta, jotka vaikuttivat oikeasti vastaavan heidän käsityksiään koululaisuudesta: koulussa opitaan, koulussa syödään, koulusta voi myöhästyä, opettaja voi rangaista

oppilasta, koulussa mennään jonoon ja niin edelleen. Pysin tarkastelemaan leikkimenetelmien haastattelulitteraatteja kriittisesti ja uskon erottaneeni, milloin lapsi vain ”satuili” ja milloin asiat olivat oikeasti hänen käsityksiään koululaisuudesta. Esimerkiksi yhden lapsen selitys siitä, että koulukirjoja voi kantaa hännässä, on satuilua, mutta lapsen selitys siitä, että koulussa mennään välitunnille, on hänen käsityksensä koululaisuudesta.

5.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineistona on yhteensä 33 haastattelua, jotka sisältävät myös esihaastattelut. Analyysin tarkoituksena oli löytää aineistosta vastaus tutkimusongelmiin: millaisia käsityksiä esiopetusikäisillä lapsilla on koululaisuudesta esiopetusvuoden aikana, ja mitkä tekijät rakentavat näitä käsityksiä. Ennen varsinaista analyysityötä perehdyin fenomenografisen analyysin periaatteisiin ja siihen, kuinka näitä periaatteita on sovellettu viime vuosina tehdyissä kasvatustieteellisissä, fenomenografisissa tutkimuksissa. Käytännöt vaihtelevat eniten siinä, onko analyysi aineistolähtöistä, kuten sen fenomenografisen teorian mukaan tulisi olla (Niikko 2003, 34–35). Tässä tutkimuksessa pyrin tarkastelemaan aineistoa ”kuin uutena”, aivan kuin en tietäisi lasten käsityksistä kouluun liittyen mitään. On selvää, että tutkijan aiempi tieto ja esiymmärrys ohjaavat analyysia aina jonkun verran, vaikka sitä pitäisi välttää (Ahonen 1994, 122). Valmiiden teemojen sijaan pyrin muodostamaan kategoriat fenomenografisten periaatteiden mukaan, eli järjestelemällä aineistoa samanlaisten ilmaisujen ryhmiin vertailemalla ilmaisuja keskenään. Analysoin haastatteluaineistosta ensimmäiseksi lasten käsitykset eli vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ja tämän jälkeen tarkastelin aineistoa uudelleen siitä näkökulmasta, mitkä tekijät ovat rakentaneet näitä käsityksiä esiopetusvuoden aikana. Tarkastelin haastatteluaineistoa kahtena kokonaisuutena: koulun esiopetusikäisten lasten ja päiväkodin esiopetusikäisten lasten koululaisuuteen liittyvien käsitysten joukkona.

5.6.1 Käsitusten fenomenografinen analyysi

Tein analyysityötä limittäin aineistonkeruun kanssa. Kunkin haastattelukierroksen jälkeen litteroin haastattelut mp3-soittimesta tietokoneelle tekstitiedostoon, minkä jälkeen alleviivasin litteraattiin alustavasti eri väreillä ne ilmaisut, jotka olivat merkityksellisiä tutkimuskysymyksiä kannalta. Kun aineistonkeruu oli toukokuussa 2010 ohitse, luin haastattelutekstejä huolellisesti useampaan kertaan läpi. Fenomenografisessa analyysissä tavoitteena on löytää aineistosta kaikki erilaiset tavat käsittää ilmiö. Laadullisesti kiinnostavimpia käsityksiä voivat olla myös ilmaisut, jotka esiintyvät aineistossa vain marginaalisesti. (Ahonen 1994, 127.) Analyysiyksikkönä fenomenografisessa analyysissä on käsitys, ei yksittäinen tutkimushenkilö tai hänen vastauksensa. Tavoitteena ei ole keskittyä yksittäisten henkilöiden sanomiin asioihin, vaan kiinnostuksen kohteena ovat yhteisesti annetut merkitykset eli koko käsitysten joukko. (Niikko 2003; Barnard, McCosker & Gerber 1999, 213.) Tarkastelin kaikkia haastatteluja samaan tapaan, myös niitä, joissa haastattelu koostui esimerkiksi satuleikistä. Ensimmäiseksi kopioin haastatteluista merkitykselliset ilmaisut eli analyysiyksiköt päiväkodin esiopetusikäisten ja koulun esiopetusikäisten analyysitaulukkoon ja merkitsin ne juoksevin numeroin. Yksi analyysiyksikkö saattoi olla useamman sanan lause tai esimerkiksi yhden sanan vastaus johonkin kysymykseeni. Lopulta minulla oli yhteensä 203 analyysiyksikköä päiväkodin esiopetusikäisten lasten haastatteluista ja 177 analyysiyksikköä koulun esiopetusikäisten haastatteluista. Alla on viisi esimerkkiä analyysiyksiköistä:

”(1) Se (koululainen) näyttää isommalta kun eskarilainen.”

”No sellasta, (2) et siel tehtäis niinku välil sit mit eskariski tehdää. Piirrettäis ja maalattais ja pelattais ja sellasta.”

”(3) Se että on iso ja sitte (4) voi tehdä enemmän asioita ja (5) tietää enemmän ja silleen.”

Analysoin ensin päiväkodin lasten analyysitaulukon ja sen jälkeen koulun lasten analyysitaulukon. Analyysi eteni kummallakin kerralla samanlailla. Ensin tulostin taulukon ja leikkasin irti kaikki sitaatit. Tässä kohtaa tavoitteena oli järjestellä aineisto yksittäisistä ilmaisuista käsitysryhmiksi. Ryhmittely perustui samanlaisten ilmausten yhdistämiseen ja rajatapausten tarkasteluun. Åkerlind (2008, 635–636) toteaa, että tutkimusaineistosta

nostettuja käsityksiä tuleekin tarkastella suhteessa toisiinsa, ei itsenäisinä ilmaisuina. Alustavan ryhmittelyn seurauksena löysin päiväkodin lasten aineistosta 84 ja koulun lasten aineistosta 86 erilaista käsitysryhmää koululaisuudesta. Yhteen käsitysryhmään kuului 1-9 ilmaisua eli analyysiyksikköä. Annoin käsitysryhmille niitä selittävät nimet ja kirjoitin ne erilliseen tekstitiedostoon, jonka tulostin seuraavaa vaihetta varten. Tiivistääkseni aineistoa jatkoin analyysia yhdistelemällä käsitysryhmiä teemoiksi edelleen samanlaisuuden ja erilaisuuden periaatteella. Apuna käytin värikyniä, joilla väritin samaan teemaan kuuluvat käsitykset. Pyrin siihen, että teemat olisivat selkeästi erilaisia, tarkkarajaisia keskenään. Niikko (2003, 36) selittää, että teemojen tulee olla selkeässä suhteessa toisiinsa niin, että kukin teema kertoo jotakin erilaista ilmiön käsittämisestä. Tiivistyksen tuloksena muodostin päiväkodin lasten käsityksistä 18 erilaista teemaa ja koulun lasten käsityksistä 18 erilaista teemaa. Fenomenografiassa näitä teemoja kutsutaan analyysityön päätteeksi kategorioiksi tai alakategorioiksi. Jotkut käsitysryhmät olisivat hyvin voineet kuulua useampaan eri alakategoriaan, ja tällaisen käsitysryhmän kohdalla pohdin sitä, mikä sen perusajatus on ja eroaako se toisista samankaltaisista ilmauksista. Esimerkiksi päiväkodin lasten yksi käsitys ”*jännittää lähteä yksin kouluun*” olisi voinut kuulua alakategoriaan F: ”*Miltä koululaisena oleminen tuntuu*”, jossa on esimerkiksi käsitykset ”*koululaisena on ensin jännittävää*” ja ”*epäonnistuminen jännittää*”. Järjestin käsityksen kuitenkin alakategoriaan K: ”*koulumatkasta selviytyminen*”, koska ilmaisun perusajatus liittyy enemmän koulumatkasta selviytymiseen kuin koululaisena olemiseen yleensä.

Viimeisessä analyysivaiheessa yhdistelin näitä alakategorioita edelleen laajalaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi, jotka kuvaisivat tiivistetysti lasten ajatuksia koululaisuudesta. Kuvauskategoriat (category of description) ovat fenomenografisen analyysin päätulos. Muodostin kuvauskategorioita päiväkodin lasten aineistosta yhteensä viisi: 1. *koulupäivän sisältö*, 2. *koululaisena oleminen*, 3. *koulumatka*, 4. *koulun tilat* ja 5. *ihmiset koulussa*. Koulun lasten aineistosta muodostin viisi kuvauskategoriaa: 1. *koulupäivän sisältö*, 2. *koululaisena oleminen*, 3. *koulun tilat*, 4. *koulumatka* ja 5. *opettaja koulussa*. Myös näiden ylätasoon kategorioiden tulisi olla kummassakin ryhmässä keskenään erilaisia ja kunkin tulisi kertoa jotakin erilaista koululaisuuden kokemisesta. Kuvauskategorioita rakentaessa pohdin, että kuvauskategoria ”*koulumatkan kulkeminen*” voisi kuulua myös

kuvauskategoria ”koulupäivän sisältö” alle. Kuuluuhan koulumatkakin koulupäivään. Ensimmäisestä kuvauskategoriasta olisi kuitenkin kummassakin ryhmässä tullut liian suuri muihin nähden, joten oli perusteltua pitää kuvauskategoriaa ”koulumatka” omana kuvauskategorianaan. Rakensin analyysityön päätteeksi tuloksista kuvauskategoriasysteemit (Taulukot 1-9), jotka muodostuvat kuvauskategorioista, alakategorioista, niihin kuuluvista käsityksistä sekä esimerkkisitaateista.

Uljensin (1989, 46–51) mukaan tulokset voidaan esittää kuvauskategoriasysteemissä hierarkkisesti, horisontaalisesti tai vertikaalisesti. Hierarkkisessa kategoriasysteemissä toiset kategoriat ovat sisällöltään ja rakenteeltaan tärkeämpiä tai kehittyneempiä kuin toiset. Horisontaalisessa jaottelussa kategoriat ovat sisältönsä ja rakenteensa puolesta samanarvoisia toisiinsa nähden. Vertikaalisessa jaottelussa kategoriat asetetaan nousevaan järjestykseen jonkin kriteerin perusteella, esimerkiksi ajallisen esiintyvyyden tai yleisyysasteen mukaan. Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriasysteemi on vertikaalinen, vaikka käsitykset ovatkin kaikki samanarvoisia keskenään. Olen järjestänyt ne sekä yleisyyskriteerin perusteella että selkeyden vuoksi vertikaaliseen muotoon. Kuvauskategoriasysteemit etenevät vertikaalisesti pääasiassa yleisistä ilmauksista harvinaisiin ilmauksiin. Autenttisuuden säilyttämiseksi käytn taulukoissa lasten omia käsitteitä, kuten ”eskari” ja ”ekaluokalla”.

5.6.2 Leikkimenetelmien ja piirustusten analyysi

Osa haastatteluista sisälsi lasten kuvitteluleikkejä, kuten satuleikin ja saturakentelun, sekä piirustustehtävän. Näiden leikkien ja piirustustehtävän aikana puhutuista asioista kirjoitetut haastattelulitteraatit analysoin myös fenomenografisesti osana muuta aineistoa. Tarkastelin kuitenkin lopuksi lasten tuotoksia näissä menetelmissä myös omina aineistoinaan. Näissä aineistoissa lapsi saattoi kertoa paljon asioita, joita en itse kysynyt. Pyrinkin löytämään lapsen leikkipuheesta ja piirustuksista sellaisia käsityksiä, joita lapsi ei sanonut suoraan, eli käsityksiä, jotka eivät paljastu fenomenografisessa analyysissä. Yhdessä saturakenteluhaastattelussa lapsi esimerkiksi totesi, että Elli-kilpparista tuntui ”ujostuttavalta”.

Iida: He menivät istuu omille paikoille.

H: Menivät istumaan omille paikoilleen. Pikkukarhusta tämä tuntui...? Miltäs se tuntui?

Iida: Kivalta.

H: Tuntui kivalta. Ja Elli-kilpparista tuntui..?

Iida: Vähän ujostuttavalta. (Touko/Iida/3/126–130)

Tämän ei voi todeta olevan lapsen käsitys siitä, että häntä ”koulu ujostuttaa”, mutta se kertoo kuitenkin jotain hänen koululaisuuteen liittyvistä käsityksistään – koulussa jotakuta voi ujostuttaa. Tällä tavalla pyrin tarkastelemalla lapsen ”tarinaa” osakokonaisuuksina, kuten yllä olevassa esimerkissä, sekä kokonaisena kertomuksena, josta etsin teemoja, josta lapsi puhui. Tällaisesta analyysityöstä on esimerkki liitteenä (LIITE 7) Esimerkiksi yhden lapsen saturakentelussa oli paljon huumoria opettajan kustannuksella ja toisaalta teemoina oli myös rangaistuksen ja oikeudenmukaisuuden käsittelyä. Seuraavassa esimerkissä lapsi kertoo kopista, johon joutuu, jos ei ole kiltisti.

Iina: Löytyisköhän täältä mistään tuolia...

H: Tääl on joku tämmönen pieni.

Iina: Tommonen. Sitte se (opettaja) istahtaa siihen tuolille ja pyörtyy (naurua).

H: Mm. No koulupäivän aikana pikkukarhu ja Kalle-kilppari tekivät kaikenlaista, esimerkiksi...?

Iina: He... tekivät koulukirjaansa.

H: Aa, tekivät koulukirjaansa.

Iina: Tietsä mikä tääl, mikä tääl sit on?

H: No?

Iina: Tänne, tännehän ku tekis semmosen tänne joutuu, jos ei oo kiltisti.

H: Mhm. Ai sinne joutuu, jos ei oo kiltisti?

Iina: Tänne opettajan viereen pienen kopin. (Touko/Iina/4/185–199)

Piirustuksia tarkastelin lapsen kertomia asioita vasten ja etsin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia piirustusten ja muun aineiston välillä. Esimerkiksi lapsi, jota koko esiopetusvuoden askarrutti tuleva opettajansa, piirsi piirustustehtävässäänkin toukokuussa opettajan kuvan. Nämä tulokset niin lasten leikkitarinoista kuin piirustuksistakin liitin muiden tulosten yhteyteen tuloslukuun. Esimerkiksi lapsen opettajaan liittyvästä satuleikistä olen kirjoittanut samassa kohdassa, kuin muistakin opettajakäsityksistä.

5.6.3 Käsitusten rakentuminen – luokittelu

Toiseen tutkimuskysymykseen, ”mitkä tekijät rakentavat esiopetusikäisten lasten käsityksiä koululaisuudesta esiopetusvuoden aikana”, etsin vastausta melko samalla tavalla kuin ensimmäiseenkin kysymykseen. Analysoin ensimmäiseksi päiväkodin esiopetusikäisten haastattelut ja sen jälkeen koulun esiopetusikäisten haastattelut. Ensimmäiseksi kokosin analyysitaulukkoon (LIITE 8) kaikki sellaiset aineistositaatit, joissa lapsi kertoi jotakin käsitystensä rakentumisesta – kouluun liittyvistä kokemuksistaan tai siitä, mitä hän oli kuullut puhuttavan kouluasioista. Kirjoitin aineistositaattien viereen, mikä esimerkkikeskustelun sisältö oli. Seuraavaksi kirjoitin erilliseen tiedostoon pelkistettyinä lauseina ne asiat, jotka olivat rakentaneet lasten käsityksiä. Näitä asioita oli päiväkodin esiopetusikäisillä lapsilla yhteensä 35 ja koulun esiopetusikäisillä lapsilla yhteensä 39. Sen jälkeen luokittelin nämä asiat sen mukaan, kuka näitä asioita oli lapsille kertonut tai mihin tapahtumaan ne liittyivät. Muodostin päiväkodin esiopetusikäisten lasten käsitysten rakentumisasioista yhdeksän luokkaa ja koulun esiopetusikäisten lasten käsitysten rakentumisasioista kolmetoista luokkaa. Päiväkodin esiopetusikäisten lasten aineistossa jaoin yhdeksän luokkaa lopuksi viiteen yläluokkaan: *1. koulussa olevat lapset ovat puhuneet koulusta, 2. aikuiset ovat puhuneet koulusta, 3. koulussa käyminen, 4. kouluun tutustumispäivä, 5. lastenohjelmat*. Koulun esiopetusikäisten lasten aineistossa jaoin kolmetoista luokkaa samoin viiteen yläluokkaan: *1. aikuiset ovat puhuneet koulusta, 2. koulussa olevat lapset ovat puhuneet koulusta, 3. koulun tiloissa kiertely, 4. kouluun tutustumispäivä, 5. sadut ja tehtäväkirjat*. Esitän tulosluvussa näistä luokittelusta yhden kootun taulukon, joissa näkyvät rinnakkain sekä päiväkodin että koulun esiopetusikäisten lasten käsityksiä rakentaneet asiat.

6 PÄIVÄKODIN ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN KÄSITYKSIÄ KOULULAISUUDESTA

Tässä luvussa esittelen tuloksia siitä, millaisia koululaisuuskäsityksiä päiväkodin esiopetusikäisillä lapsilla oli esiopetusvuotensa aikana. Lasten käsitykset koululaisuudesta jakaantuivat viiteen kuvauskategoriaan: *käsityksiin koulupäivän sisällöstä, koululaisena olemisesta, koulumatkasta, koulun tiloista ja ihmisistä koulussa*. Esitän alaluvuittain kustakin kuvauskategoriasta taulukon ja sen jälkeen tarkennan sen sisältöä sanallisesti. Olen pyrkinyt tarkastelemaan tuloksia myös suhteessa aiempiin samankaltaisiin tutkimuksiin. Taulukoista ilmenevät kuvauskategoriat, alakategoriat ja niiden sisältämät käsitykset sekä esimerkkisitaatit. Suluissa olevat numerot kuvaavat ilmaisujen määrää haastatteluaineistossa. Esimerkiksi käsitys ”koulussa syödään (4)” tarkoittaa, että haastatteluissa esiintyi neljä kertaa ilmaus, joka liittyi koulussa ruokailuun. Taulukoista voi todeta, että joillakin lapsilla oli enemmän käsityksiä toisesta aiheesta ja joillakin lapsilla toisesta aiheesta. Jotkut kategoriat muodostuvat pelkästään yhden lapsen käsityksistä. Jokaisen aineistositaatin yhteydessä on koodi, josta ilmenevät haastattelun ajankohta, haastateltu lapsi, sivunumero sekä rivinumerot litteraatissa, esimerkiksi ”(Touko/Emma/2-3/100–107)”. Sitaateissa ”H” tarkoittaa haastattelijaa. Kursivoidut aineistoesimerkit tekstin sisällä ovat suoria lainauksia lasten haastatteluista. Kaikki taulukoissa, tekstissä ja koodeissa esiintyvät lasten ja aikuisten nimet ovat muutettuja.

6.1 Koulussa tehdään sitä, mitä opettaja sanoo

TAULUKKO 1 Koulupäivän sisältö

KATEGORIAT	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
KUVAUSKATEGORIA 1.		
Koulupäivän sisältö (62)		
KATEGORIA A. Koulussa opetellaan asioita (20)	<ul style="list-style-type: none"> - opetellaan laskemaan (6) - opetellaan lukemaan (4) - koulussa opiskellaan (4) - harjoitellaan kirjoittamaan (3) - koulussa oppii kaikkea (2) - harjoitellaan aakkosia (1) - tietokoneella on harjoituspelejä 	<p>“Opiskellaan laskemaan.” (Iida) “Opetellaan lukemaan.” (Ville) “No...ne niinku opiskelee.” (Emma) “No siellä harjoitellaan kirjoittamaan.”(Iida) Et siel oppii kaikkee.”(Emma) “No siellä tehdään kaikenlaista juttua ja harjoitellaan aakkosia.” (Ville) ”No joku sellai peli, mis voi sillee...(en saa selvää nauhalta harjoitella...” (Ville)</p>
KATEGORIA B. Muu tekeminen koulussa (19)	<ul style="list-style-type: none"> - tehdään kädentöitä (4) - koulussa syödään (4) - koulussa tehdään sitä, mitä opettaja sanoo (3) - luetaan kirjoja (2) - leikitään (2) - lauletaan (1) - pelataan (1) - koulussa on nukkumista (1) - olisi kivaa, jos koulussa tehtäisi samoja asioita kuin eskarissa (1) 	<p>“Maalataan ja tota tehdään puusta.”(Emma) “Öö...ne meni syömään.” (Emma) “(tehdään) Sitä mitä opettaja käskee.” (Iida) “Ja sit siel luetaan vaikka jotain kirjoja.” (Ville) ”Leikitään.” (Emma) “Siel lauletaan ja pelataan.” (Iida) “Nukkumista.” (Sakari) “No sellasta, et siel tehtäis niinku välil sit mit eskariski tehdä. Piirrettäis ja maalattais ja pelattais ja sellasta.” (Iida)</p>
KATEGORIA C. Ulkoilu koulussa (12)	<ul style="list-style-type: none"> -välitunnilla leikitään (5) - koulussa on välitunti (3) - koulussa ulkoillaan vähemmän (2) - koulussa ulkoillaan (1) - kellon soidessa mennään ulos (1) 	<p>“Siellä on välitunti ja siellä leikitään.”(Ville) “Ja sit ne on välitunnil.” (Emma) “Mä toivon et siel saisi olla pitempään ulkona.”(Ville) ”Ulkoiluu” (Sakari) “Kello soi ja lähdetään pihalle.” (Iida) “(Läksyt on) kai jotain tehtäviä.” (Jesse)</p>
KATEGORIA D. Koulussa on läksyjä (11)	<ul style="list-style-type: none"> -läksyt on tehtäviä (3) -läksyistä opitaan (2) -koulussa on hirveesti läksyjä (2) -toivottavasti ei ole liikaa läksyjä (2) -läksyt pitää tehdä heti (1) -koulussa on läksyjä (1) 	<p>“No, sitä ne vois olla että niist läksyist opitaa vähä mitä tehää siellä.” (Iida) “No, varsinki siel totanoi tehdä hirveesti läksyi.” (Ville) “No mä toivon ettei tuu liikaa läksyjä.” (Ville) “”No, se aina sanoo, että silloin ku tule läksyjä ni pitää tehdä ne heti.” Emma) “Siel tehää läksyjä. Läksyjä ja muuta sellasta.” (Sakari)</p>

Suurin osa päiväkodin esiopetusryhmän lasten käsityksistä liittyi siihen, mitä kaikkea koulussa tehdään koulupäivän aikana. Koulussa opiskellaan asioita, mutta toisaalta siellä voi leikkiä, syödä, laulaa ja olla välitunnilla. Lapsilla oli paljon käsityksiä liittyen siihen, että *koulussa opetellaan asioita*. Lasten mielestä koulussa opetellaan laskemaan, lukemaan ja kirjoittamaan. Nämä olivat etenkin marraskuun haastatteluissa yleisimmät vastaukset, mutta koko esiopetusvuoden aikana lapset toistivat näitä käsityksiä. Ville selitti helmikuussa, että koulussa on tietokone, jossa on jonkinlainen harjoituspele ja huhtikuussa hänellä oli käsitys, että koulussa ”*harjoitellaan aakkosia*”. Jotkut lapset kertoivat yksinkertaisesti, että koululaiset opiskelevat ja oppivat kaikenlaista. Monet lapset puhuivat samasta asiasta käyttäen erilaisia käsitteitä. Esimerkiksi laskemiseen liittyen lapset kertoivat laskujen tekemisestä, numeroiden laskemisesta, matematiikasta tai plus-, miinus- ja kertolaskuista. Lapsilla oli selvä käsitys siitä, että koululaisuuteen kuuluu uusien asioiden oppiminen ja opettelu.

H: Joo. No tota, mä tulin kysymää ihan vaa, että onks sulla jotain uutta mitä sä voisit, mitä mä voisin kirjoittaa, nii tota mitä sä vaikka tiijät, mitä siel koulun pihalla on tai mitä koulun sisällä, tai ihan mitä vaan niinku siitä ekalla luokalla olemisesta, tai mitä siihen liittyy?

Iida: Hmm..no sen mä ainaki tiedän et siel niinku opiskellaa.

H: Joo, sä tiijät sen et siel opiskellaan. No tiiäksä et mitä siel opiskellaan?

Iida: No siel niinku lasketaan numeroita.

(Helmi/Iida/1/19–24)

Jotkut lapset puhuivat haastatteluissa pelkästään lukemaan ja laskemaan opettelemisesta koulutyöhön liittyen, kun taas osalla lapsista oli hyvinkin monipuolisia käsityksiä siitä, *millaisia muita asioita koulupäivän aikana tehdään*. Tähän liittyviä ilmauksia oli melkein yhtä paljon kuin oppimiseenkin liittyviä ilmauksia, mutta lapsilla oli useampia erilaisia käsityksiä muusta tekemisestä. Koulussa tehdään lasten mielestä erilaisia kädentöitä, kuten piirtämistä ja puutöitä. Marraskuussa Sakarilla oli vielä käsitys, että koulussa on ”*nukkumista*”, kuten päiväkodissa. Toisaalta lapsi oli juuri tullut päiväunilta – ehkä päiväunet olivat siksi lapsen mielessä myös koulusta puhuttaessa. Tämä oli myös ainoa haastattelu, jossa lapsi selitti nukkumisesta. Useita käsityksiä liittyi myös siihen, että koulussa syödään. Osa näistä käsityksistä liittyi selkeästi koulupäivän aikana tapahtuvaan toimintaan (TAULUKKO 1), ja osa esimerkiksi koulun rutiineihin (TAULUKKO 2) tai

koulun tiloihin (TAULUKKO 4). Käsitykset koulupäivän aikana tapahtuvista ruokailuista näkyivät myös huhtikuun satuleikeissä ja toukokuun saturakenteluissa.

Emma: Mm, laskemaan ja lukemaan.

H: Joo. Kohta aletaan sitten laskemaan ja lukemaan. Niitä opettelemaan. Pikkukarhu ja Elli-kilpparin mielestä koulussa oli...?

Emma: Kivaa.

H: Oli kivaa.

Emma: Mä laitan tälle tukan.

H: Koulupäivän aikana tapahtui muutaakin, nimittäin...?

Emma: Ee, öö...ne meni syömään.

(Touko/Emma/2-3/100–107)

Iida kertoi toivovansa, että koulussa tehtäisiin välillä samoja asioita kuin esiopetuksessa. Lapsi tarkensi tarkoittavansa tällä esimerkiksi piirtämistä, maalaamista ja pelaamista. Osalla lapsista olikin käsityksiä siitä, että koulussa esimerkiksi leikitään, lauletaan, pelataan ja luetaan kirjoja, mikä kuuluu myös esiopetuksen arkeen. Mielestäni näissä käsityksissä näkyy lasten tyytyväisyys esiopetukseen ja toive siitä, että samanlainen mukavuus, luovuus ja leikinomaisuus jatkuisivat koulussakin. Broström & Wagner (2003a, 33–34) kirjoittavat, että hyvään kouluun siirtymään kuuluukin jatkuvuuden (continuity) ja keskeytymisen (discontinuity) kokemuksia. Siirtymää pyritään usein tukemaan varmistamalla, että lapsi voi kokea joidenkin asioiden jatkuvan, vaikka osa vanhoista tavoista ja tekemisistä keskeytyy. Edwards & Weir (2007, 233–234) muistuttavat, että aikuisten tulisi kuunnella lasten tuntemuksia kouluun siirtymisestä – millaista jatkuvuutta lapset toivovat? Iidan toive jatkuvuuden kokemisesta on hyvin yksinkertainen: että koulussa tehtäisiin samoja asioita kuin esiopetuksessa eli piirrettäisiin, maalattaisiin ja pelattaisiin. Tämä toive lienee osin toteutui Iidan mentyä kouluun.

Iida selitti sekä marraskuun haastattelussa että toukokuun satuleikissä, että koulussa tehdään aina sitä, mitä opettaja kulloinkin káskee tai sanoo. Käsitys liittyy opettajan ja koululaisen rooliin luokassa – opettaja káskee ja oppilaat tekevät. Käsitys onkin melko todenmukainen. Brotheruksen (2004, 247–249) mukaan koulun toimintakulttuurille on tyypillistä juuri tällainen ”opettaja kysyy ja oppilas vastaa” -asetelma, eli opettaja johtaa luokan toimintaa. Tällainen käsitys voisi olla lapsesta myös negatiivinen, sillä siihen liittyy kääntöpuolena se, ettei koululainen saa päättää tekemisestään koulussa. Esimerkiksi koulun esiopetusikäisillä näkyi tällainen negatiivinen käsitys siitä, ettei koulussa saa päättää

asioistaan (TAULUKKO 7). Iidan käsitys opettajan ja oppilaan rooleista tuntui kuitenkin ihan neutraalilta.

H: Sitte sä kävelet sinne sisälle kouluun, laitat sen oven kiinni ja riisut kengät ja menet sinne sisälle ni ja sun koulupäivä alkaa ni mitäs siellä tehdään, sen koulupäivän aikana ku sä oot siellä?

Iida: Tehään niit mitä se opettaja sanoo.

H: Joo..mitä opettaja sanoo...Saakohan siellä päättää ite...mitään?

Iida: Ei.

(Marras/Iida/3/140–144)

Koulupäivän aikana saattoi lasten mielestä myös *ulkoilla*. Jotkut lapset käyttivät ulkoilun sijaan käsitettä välitunti. Useita käsityksiä liittyi myös siihen, että välitunnilla sai leikkiä. Esimerkiksi Ville ilmaisi tällaisen käsityksen huhtikuun satuleikissä puhuessaan ”pöllön” suulla, millaista koulussa on: ”*Siellä on välitunti ja siellä leikitään*”. Erittelen tarkemmin luvussa 5.4, millaisia käsityksiä lapsilla oli koulun pihasta ja siitä, mitä siellä saattoi leikkiä. Sakari odotti erityisesti sitä, että hän saisi aina välitunnilla tavata eri luokka-asteella olevan serkkunsa. Lapsella oli käsitys, että he olisivat serkkunsa kanssa yhtäaikaan välitunnilla ja että he leikkisivät yhdessä. Vaikuttaa siltä, että Sakarille tämä serkku toimi tärkeänä jatkuvuuden kokemuksena kouluun siirtymässä. Margetts (2002, 107–112) on todennut myös kouluun sopeutumiseen liittyvässä tutkimuksessaan, että tutulla kaverilla koululuokassa on erittäin suuri merkitys koulun aloituksessa. Vaikkei Sakarin serkku tullut hänen luokalleen, oli ajatus tutusta kaverista samassa koulussa, yhtä aikaa välitunnilla, varmasti turvallinen. Joillain lapsilla oli käsitys, että koulussa ollaan vähemmän aikaa ulkona kuin päiväkodissa ja lapset toivoivatkin, että ulkoiluaikaa olisi enemmän. Emma esimerkiksi totesi marraskuussa, että ensimmäisellä luokalla on erilaista verrattuna esiopetukseen, ”*ku täällä ollaan pitempään ulkona ku sielä koulussa*.” Näissä käsityksissä näkyvät vertailut esiopetuksen ja koulun välillä sekä toive siitä, että koulun ulkoilut olisivat yhtä pitkiä kuin esiopetuksessa. Toive liittyy tässäkin esiopetuksen ja koulun käytäntöjen väliseen jatkumoon.

H: Joo..onks jotai mitä...noi oli jotain mitä sä et toivo, mutta onks jotain mitä sä niinku toivot et siel tapahtuu tai mitä sä toivot et siel tehdään tai mitä sä toivot et siel sais tehdä?

Ville: Mä toivon et siel sais olla pitempään ulkona.

(Helmi/Ville/2/69–71)

Kellon soiminen oli Iidan mielestä merkki siitä, että oli aika mennä välitunnille. Tämä käsitys tuli ilmi toukokuun satuleikissä, jossa näkyi selvästi lapsen kokemukset kouluun tutustumispäivästä: *”ensimmäinen välitunti -- kello soi ja lähdetään pihalle -- seuraava kello soi mennään takaisin jonoon”*. Jonoon meneminen liittyy myös koulun sääntöihin ja rutiineihin (TAULUKKO 2). Koulupäivän sisältöön kuuluivat myös lasten *käsitykset läksyistä*. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että koulussa on paljon läksyjä ja yksi lapsista mainitsikin useassa haastattelussa toivovansa, ettei läksyjä olisi liikaa. Hänellä oli käsitys, että koulussa on *”hirveesti läksyi”* (Ville). Jotkut lapset sanoivat, että koulussa *saa* läksyjä, koulussa *tehdään* läksyjä tai että koulusta *tulee* läksyjä. Osalla oli käsitys, että läksyjä tehdään koulussa, kun taas toiset tuntuivat ymmärtävän, että läksyt ovat kotitehtäviä. Kysyin lapsilta, mitä heidän mielestään läksyt tarkoittivat. Lapset selittivät, että läksyt ovat *”kai jotain tehtäviä”* (Jesse), tai *”niist läksyist opitaa vähä mitä tehää siellä”* (Iida). Ville selitti helmikuun haastattelussa läksyjen olevan *”sellasii...niinku lukemisjuttuja.”* Lapsilla oli myös käsitys, että läksyt pitää tehdä heti – ilmeisesti heti koulun jälkeen.

6.2 Koululaisena olemisen monet puolet

H: Menivät istumaan omille paikoilleen. Pikkukarhusta tämä tuntui...? Miltäs se tuntui?

Iida: Kivalta.

H: Tuntui kivalta. Ja Elli-kilpparista tuntui..?

Iida: Vähän ujostuttavalta.

(Touko/Iida/3/126–130)

H: Entä onks kouluun menemisessä mitään tylsää?

Emma: On, koska siel pitää olla, siel pitää tota istuu enemmän ku täällä.

(Touko/Emma/4/155–156)

Toiseksi eniten lasten käsityksiä liittyi siihen, millaista koululaisena oleminen on: miltä silloin näyttää, miltä koululaisena oleminen tuntuu ja millaisia uusia rutiineja ja sääntöjä koululaisuuteen kuuluu. Koululaisuuteen liittyi sekä kivoja, tylsiä että jännittäviä asioita, kuten yllä olevista Iidan ja Emman haastatteluista voi todeta. Myös numeroiden saamiseen liittyi sekä odotusta ja suurta itseluottamusta että jännitystä.

TAULUKKO 2 Koululaisena oleminen

KATEGORIAT	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
KUVAUSKATEGORIA 2.		
Koululaisena oleminen (51)		
KATEGORIA E. Koululaisen olemus (22)	-ekaluokkalaisilla on reppu (9) - ekaluokkalaisilla on kirja (2) -koululaisena on iso (8) -koululaisena on vanhempi (2) -ekaluokkalaisena hiukset näyttävät samalta (1)	“No kirjoja ja reppu varmaankin.” (Sakari) “No et se on iso.” (Jesse) “No, olet koululaisten ikäinen” (Iida) “No tukan väri pysyy, tukan väri on samanlainen kuin nyt” (Iida)
KATEGORIA F. Miltä koululaisena oleminen tuntuu (12)	-ekalla luokalla on kivaa (5) -ekalla luokalla on helppoa (2) -epäonnistuminen jännittää (2) -tylsää aina opiskella (1) -tylsää, että pitää istua enemmän kuin eskarissa (1) -koululaisena on ensin jännittävää (1)	“No must tuntuu vähän siltä mennä ekalle luokalle että siel vois vaikka olla kivaa.” (Ville) “siel on helppoja asioita” (Jesse) ”-- ja tota noin jos menee noi tehtävät väärin.” (Emma) ” Tylsää siin on aina ku pitää opiskella.” (Iida) (tylsää...) “On, koska siel pitää olla, siel pitää tota istuu enemmän ku täällä.” (Emma) “-- tai jännittävää ekalla kerralla mutta sitten se taas.” (Sakari)
KATEGORIA G. Koulun rutiinit ja sääntöjen noudattaminen (9)	-koulussa mennään jonoon (4) - koulussa saa hakea itse ruokaa (2) -koulussa ei saa huutaa (1) -koulussa voi joutua jälki-istuntoon (1) -ruokapöydässä syödään nätisti (1)	“ Sitten kun kello soi niin ne meni jonoon kaikki..” (Iida) “Siel saadaa, siel saadaa päättää kuinka paljon ruokaa ottaa.” (Sakari) “Et ei niinku huudeta ja...” (Iida) “Mm. Et joutuu jälki-istuntoon.” (Sakari) “siellä syödään nätisti ruokapöydässä.” (Iida)
KATEGORIA H. Numeroiden saaminen (8)	-olisi ikävää, jos saisi huonon numeron (2) -kymppi on paras numero (2) -koulussa saa joulunumerot, jotka näytetään vanhemmille (2) -nelonen on huonoin numero (1) -yksi koululaisista saa aina parhaan numeron (1)	“E..öö...siel olis ikävää jos mä saisin nelosen.” (Sakari) “Mä meinaan vetää sitte siel...siel koulussa täyskymppin.” (Sakari) “Jos joulunumeroks tulis nelonen ni aijajai...” (Sakari) “Sellaset että, että miten ne on käyttäytyne aikuisille tulee se kotiin sitte nähään minkä...” (Sakari) “Siel on nelosiaki et nelonen on huonoin numero.” (Sakari) “Joku koululai sit saa sen parhaan.” (Sakari)

Lapsilla oli paljon käsityksiä *koululaisen olemuksesta* ja siitä, mistä koululaisen saattoi tunnistaa. Kysyin lapsilta myös suoraan, miltä ensiluokkalainen näyttää. Varsinkin reppu oli lasten mielestä selvä koululaisen tunnusmerkki. Osa lapsista lisäsi, että koululaisella oli mukanaan myös kirjoja. Kaikki lapset käyttivät käsitettä ”iso” viitatessaan koululaisen

olemukseen. Lapsilla oli käsitys siitä, että koululaisen tunnistaa juuri hänen isoudestaan suhteessa esiopetusikäiseen. Jotkut lapset puhuivat siitä, että koululaisena on kasvanut tai että on vanhempi kuin aiemmin. Koululaisuutta kuvastaa siis muutos pienestä esiopetusikäisestä isoksi koululaiseksi, jolla on koululaisen tavarat. Myös Whiten & Sharpin (2007, 93–100) tutkimuksessa lapset pitivät kouluun siirtymää luonnollisena osana isoksi kasvamista ja joidenkin lasten mielestä parasta koululaisuudessa oli juuri se, että sitten on ”iso”. Iida totesi huhtikuun haastattelussa, että jokin pysyy myös samanlaisena siirryttäessä koululaiseksi – *“No tukan väri pysyy, tukan väri on samanlainen kuin nyt”*.

Koululaisena olemiseen liittyen lapset kertoivat myös käsityksiään siitä, ***miltä koululaisena oleminen tuntuu***: mikä lasten mielestä koululaisuudessa on kivaa, tylsää tai jännittävää. Kaikki lapset kertoivat, että ensimmäiselle luokalle meneminen tuntui kivalta ja lapsilla oli käsitys, että koulussa on kivaa ja siellä tehdään kivoja asioita. Helmikuussa Emmen mielestä kivaa koulussa oli se, että koulussa *”tehdää kaikkee kivaa sen opettajan kans.”*. Muutenkin kiva opettaja ja kivojen kavereiden näkeminen olivat lasten mielestä mukavaa koulussa. Kavereihin ja opettajaan liittyvistä käsityksistä kerron tarkemmin luvussa 5.5. Jessellä oli käsitys, että ensimmäisellä luokalla on helppoa ja siellä opetetaan helppoja asioita, esimerkiksi plus- ja miinuslaskuja sekä lukemista. Toisaalta Emma kertoi jännittävänsä sitä, jos ei osakaan lukea tai jos koulutehtävät menevät väärin. Karikoski (2008, 32, 152) toteaa, että esiopetusikäisen lapsen koulunaloitusvuoteen liittyy usein ”sitten kun olet koululainen” -puhetta. Moni lapsi saa kuulla, että ”sitten kun olet koululainen, opit lukemaan”. Tällainen puhe voi toisille lapsille olla innostavaa ja motivoivaa, mutta joillekin lapsille se voi aiheuttaa paineita (Broström & Wagner 2003a, 31). Myös Whiten & Sharpin (2007, 93–100) tutkimuksessa jotkut lapset kertoivat pelkäävänsä, että koulutehtävät olisivat heille liian vaikeita. Sakari selitti toukokuussa, että kouluun meneminen on ensin jännittävää, mutta sitten helpottaa: *”kivaa, tai jännittävää ekalla kerralla mutta sitten se taas...”*

H: Entä onks siinä kouluun menemisessä ni jotain jännittävää?

Emma: Siin et osaako lukee vai ei.

H: Nii et osaako lukee vai ei.

Emma: Nii ja tota noin jos menee noi tehtävät väärin.

H: Nii ja jos menee tehtävät väärin, joo. Tarviiks osata lukee ennen ku menee kouluun?

Emma: Ei. (Touko/Emma/4/148–154)

Osa lasten jännittämisen aiheista liittyi koulumatkan kulkemiseen ja siihen liittyviä lasten ajatuksia erittelen luvussa 5.3. Iida kertoi toukokuussa, että tylsää koulussa on ”*aina ku pitää opiskella*”. Myös Emmalla oli toukokuussa käsitys siitä, että kouluun liittyi myös tylsiä asioita: ”*koska siel pitää olla, siel pitää tota istuu enemmän ku täällä*”. Lapsilla oli melko realistinen käsitys siitä, että koulutyöhön kuuluu paljon paikallaan istumista, toisin kuin esiopetuksessa, jossa opetus on monesti toiminnallista ja kerralla lyhytkestoisempaa. Lasten käsityksistä voi tulkita, että pitkäkestoinen opiskelu alkaa kyllästyttää. Mieluisampaa olisi välillä leikkiä. Whiten & Sharpin (2007, 93–100) tutkimuksessa lasten suurin harmin aihe oli myös vapauden rajoittuminen ja leikin väheneminen kouluun siirtymän myötä. Näiden käsitysten valossa voi ymmärtää lasten toiveen pidemmälle ulkoiluajalle koulussa – istumisen ja oppimisen lisäksi lapset tuntuivat toivovan taukoja, mieluiten vapaata ulkoilu- eli leikkiaikaa.

Koululaisena olemiseen liittyvät myös *käsitykset koulun rutiineista ja sääntöjen noudattamisesta*. Iidalla oli paljon koulun rutiineihin liittyviä käsityksiä. Esimerkiksi toukokuussa hänellä oli käsitys siitä, että koulussa mennään jonoon aina siirryttäessä paikasta toiseen. Iidalla oli toukokuussa myös käsityksiä koulun säännöistä: ”*et ei niinku huudeta*”. Huhtikuun satuleikissä Iida selitti, että ruokapöydässä oli syötävä ”*nätisti*” ja toukokuun saturakentelussa hän totesi, että koulussa ollaan ”*kauniisti*”.

- H:** Sitten kun kello soi niin kaikki menivät jonoon, myös pikkukarhu ja Elli-kilppari. Pikkukarhu ajatteli, että kivointa kouluun menemisessä on...?
Iida: Että saa uusia ystäviä.
H: Että saa uusia ystäviä. Elli-kilppari tiesi, että koulussa...? Mitä se ties koulussa.
Iida: Täällä kauniisti, pikkukarhulle hän kertoi. (Touko/Iida/3/118–122)

Sakari tiesi kertoa toukokuussa, että koulussa saattaisi joutua jälki-istuntoon. Tämä ei ollut lapsesta kuitenkaan negatiivinen asia. Sakarilla oli käsitys, että jälki-istuntoon joutuminen olisi kivaa ja ”*on vähä helppo*”, sillä hän ei muutenkaan lähtisi koulusta suoraan kotiin, vaan menisi iltapäiväkerhoon. Hän siis ymmärsi, että jälki-istuntoon ”joudutaan”, mutta hänestä se ei ollut paha rangaistus. Muita rutiineihin liittyviä lasten käsityksiä olivat ruoan hakuun liittyvät käytännöt. Sakari selitti toukokuun haastattelussa, että koulussa sai hakea itse ruokansa ja päättää, kuinka paljon sitä ottaa. Tässä kuului selvästi lapsen käsitys siitä,

että koulussa ”*saa*” hakea ”*itse*” ruokaa – käsitys siitä, että koululaisena saa huolehtia ja päättää itse ruokailustaan.

Sakari: Mä tiijän mitä siel...

H: Ai tiijät, no kerro ihmeessä.

Sakari: Siel saadaa, siel saadaa päättää kuinka paljon ruokaa ottaa.

H: Aijaa. Saaks tääl eskaris päättää?

Sakari: Ei.

H: Mut siel saa?

Sakari: Nii. Mun serkku on sanonu, et jotku ottaa aina liian vähän ruokaa siel.

(Marras/Sakari/2/64–70)

Osa sääntöihin liittyvistä käsityksistä liittyi myös koulumatkan kulkemiseen (TAULUKKO 3), jota tarkastelen luvussa 5.3. Dockettin & Perryn (2002, 80; 2003, 30–33) tutkimuksessa esiopetusikäiset lapset pitivät sääntöjen omaksumista kaikkein tärkeimpänä koulun aloituksessa. Tutkijoiden (emt.) mukaan tämä kertoo lasten pyrkimyksestä sopeutua uuteen ympäristöön. Sakarin jälki-istuntoon liittyvästä käsityksestä esimerkiksi voi päätellä, että hän on jo etukäteen miettinyt sitä, mitä sääntöjen rikkomisesta seuraa. Myös käsitykset kouluruokailusta (TAULUKKO 1) ja siihen liittyvistä käytännöistä (TAULUKKO 2) kertovat mielestäni lasten pyrkimyksestä hahmottaa koulun rutiineja ja sopeutua uudenaikaiseen arkeen. Lapsille perushoidolliset asiat ovat tärkeä osa arkea. Brotheruksen (2004, 149) esiopetuksen toimintakulttuureihin liittyvässä tutkimuksessa tämä näkyi jo esiopetukseen siirryttyä, kun moni lapsi selitti, että uutta esiopetuksessa oli se, että siellä sai hakea itse ruokaa ja ruoka oli erilaista kuin aiemmin päiväkodissa. Ruokailu rytmittää päivää myös esiopetuksessa – ehkä lapset pyrkivät näkemään myös koulupäivässä samanlaisen turvallisen ja tutun rytmin. Käsitykset rutiineista ja niiden päivää rytmittävästä luonteesta näkyvät mielestäni myös Emman marraskuisessa haastattelussa, jossa hän selitti, että koulussa ”*ne niinku opiskelee ja sit ne on välitunnit ja syö*”. Hän luetteli siis, millaisista toisiaan seuraavista rutiineista koulupäivä rakentuu.

Koululaisena olemiseen liittyvät myös yhden lapsen käsitykset **numeroiden saamisesta**. Sakari selitti marraskuun haastattelussa, että koulussa saa numeroita, joista nelonen on huonoin ja ”*kymppi on tietysti paras*”. Omien sanojensa mukaan hän aikoi ”*vetää siel koulussa täyskympin*”. Lapsella oli myös käsitys siitä, että jouluna koululaiset saavat ”*joulunumerot*”, jotka viedään kotiin vanhemmille näytettäväksi. Näistä joulunumeroista näkyi hänen mukaansa myös se, miten on käyttäytynyt koulussa. Lapsen

käsitykset numeroista kuulostivat innostuneilta ja hän oli itsevarma omasta koulumenestyksestään. Toisaalta hän pohti myös huonon numeron saamista. Lapsen käsitys oli, että aina yksi koululaisista sai parhaan numeron, mutta joku saattoi saada myös nelosen. Sakarista olisi ”ikävää”, jos saisi huonon numeron ja hän totesikin, että ”mä en taho ikinä neloseks”. Kiinnostavaa on se, että lapsella oli käsitys siitä, että jouluna vanhemmat näkisivät, miten lapsella on sujunut koulussa. Sakari totesikin, että ”jos joulunumeroks tulis nelonen ni aijajai”. Sakarin ”aijajai” pään pudisteluineen tarkoitti kenties sitä, että hän ajatteli saavansa toruja huonoista numeroista. Ehkä häntäkin saattoi vähän jännittää tehtävien väärin meneminen, kuten Emmaa. Kaiken kaikkiaan hänen käsityksensä numeroiden saamisesta olivat kuitenkin innostuneita ja positiivisia.

6.3 Koulumatkan voisi kulkea vaikka skeittilaudalla

TAULUKKO 3 Koulumatka

KATEGORIAT	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
KUVAUSKATEGORIA 3.		
Koulumatka (38)		
KATEGORIA I. Millä koulumatkan voi mennä? (20)	-menisi kouluun kävellen (7) -menisi kouluun pyörällä (7) -ekaluokalla ei saa vielä mennä pyörällä kouluun (3) -menisi kouluun rullaluistimilla (2) -menisi kouluun skeittilaudalla (1)	”Ehkä kävellen. Nii.” (Jesse) ”Sitku mä pääsen sille luokalle mis mis saa ajaa pyörällä ni ajaisin joka päivä pyörällä...” (Sakari) ”Pyörällä ei saa mennä viel ekalla luokalla.” (Jesse) ”-- tai rullaluistimilla.” (Ville) ”Mä saattaisin käyttää myös siin kouluun menemises skeittilautaa. Mul on jo.” (Sakari)
KATEGORIA J. Kenen kanssa koulumatkan voi mennä? (13)	-koulumatkan voi mennä yksin (5) -yhdessä kaverin kanssa koulumatka (5) -yhdessä vanhempien kanssa koulumatka (2) - yhdessä jonkun kanssa koulumatka (1)	”Mm, et saa mennä yksin...” (Emma) ”Jos se vaikka kävelee yksin.” (Emma) ”Noo, varmaan kaverin kaa...” (Sakari) ”Emmä tiijä. Joskus äitin kaa sitte.” (Emma) ”Ja saa mennä välillä äitin ja iskän kaa.” (Iida) ”No jonkun kanssa.” (Jesse)

(jatkuu...)

(TAULUKKO 3 jatkuu...)

KATEGORIA K. Koulumatkasta selviytyminen (5)	-täytyy osata koulureitti (1)	“Sinun täytyy tietää oma koulureittisi” (Iida)
	-on jännittävää, kun koulumatkalla pitää ylittää autotie (1)	“No se ku autotie pitää ylittää.” (Sakari)
	-koulutie on vaikea (1)	”mul on aika vaikee se tie” (Sakari)
	-olen hidastelija (1)	“Ja mä oon muutenki aika hidastelija.” (Sakari)
	-jännittää lähteä yksin kouluun (1)	“Ööö...mua vähän jännittää toi sillee että ku lähtee ihan yksin kouluun.” (Sakari)

Tutkimuksessa tuli esiin myös lasten käsityksiä koulumatkan kulkemisesta, sillä kysyin heiltä aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Koulumatkaan liittyviä käsityksiä ei tullut ilmi Dockettin & Perryn (2001; 2002; 2003; 2004a) tai Whiten & Sharpin (2007) tutkimuksissa, joissa selvitettiin esiopetusikäisten lasten ajatuksia koululaisuudesta. Oman tutkimukseni haastateltavien kunnassa on tyypillistä, että ensiluokkalaiset lapset kävelevät lähikouluunsa ja yksin kouluun saa pyörällä vasta toisella luokalla. Ulkomaisissa tutkimuksissa koulumatkaan liittyviä käsityksiä ei ehkä esiinny siksi, että koulukuljetukset ovat monessa maassa yleisiä, eikä lapsen tarvitse osata kulkea koko koulureittiään. Jo marraskuun haastattelussa moni tiesi, *miten kouluun voi mennä*. Suurin osa lapsista kertoi, että menisi kouluun joskus kävellen ja joskus pyörällä. Moni totesi menevänsä pyörällä sitten, kun pääsee sellaiselle luokalle, jossa saa tehdä niin. Osalla lapsista oli käsitys, että ensimmäisellä luokalla ”joutui” kulkea kävellen kouluun ja vasta toisella luokalla sai tulla pyörällä: *”pyörällä ei saa mennä viel ekalla luokalla”* (Jesse). Lapsilla oli siis käsityksiä myös koulumatkaan liittyvistä koulun säännöistä. Jotkut kertoivat myös, että kouluun saattoi mennä rullaluistimilla tai jopa skeittilaudalla. *”Mä saattaisin käyttää myös siin kouluun menemises skeittilautaa”* (Sakari). Melkein jokaisen tuleva koulu sijaitsi lähellä päiväkotia.

H: Autolla tuut?

Jesse: Puol seittemältä.

H: Joo. Entä sit ku sä meet kouluun ni tieksä yhtään et millä sä sinne meet?

Jesse: Ekalla luokalla mä joudun mennä kävellen mutta tokalla mä meen sitte pyöräillen.
(Marras/Jesse/2-3/98–101)

Lapset kertoivat myös siitä, *kenen kanssa koulumatkan voisi kulkea*. Moni lapsista mainitsi useita vaihtoehtoja. Yhtä paljon vastauksia liittyi siihen, että lapset kävelisivät

yksin kuin siihen että he kävelisivät yhdessä kaverin kanssa. Emma esimerkiksi totesi toukokuussa, että kivointa kouluun menemisessä on se, että ”*saa mennä yksin ja kavereitten kaa*”. Iida totesi, että ennen koululaiseksi siirtymistä täytyi osata oma koulureitti. Monet lapset innostuivatkin haastatteluissa kuvailemaan omaa koulureittiään käsin havainnoillistamalla. Lapsilla oli siis jo käsityksiä siitä, millainen tuleva koulureitti olisi. Kouluun yksin kulkeva lapsi oli haastateltavien mielestä merkki siitä, että lapsi on koululainen. Käsityksistä voi tulkita, että koulumatkan kulkeminen kuuluu koululaisen lapsen uusiin oikeuksiin, kuten seuraavasta Iidan haastatteluesimerkistä voi todeta. Iidan mielestä kivointa koululaiseksi tulemisessa on se, että voi välillä mennä yksin kouluun.

H: Siinä samalla ku piirtelet ni mä haluisin vähän kysyy et millasia toiveita ja odotuksia sulla on ku sä aattelet sitä et meet ekalle ni mitä sä luulet et mikä on kaikista kivointa siinä et on sitte ekaluokkalainen? Mikä siinä vois olla kaikista kivointa?

Iida: No se kun pääsee välil menee yksin ettei aina tartte mennä äitin ja iskän kaa.

H: Joo et välil pääsee menee yksin. Tuuksä tänne eskarii aina äitin ja iskän kaa.

Iida: Joo. Joskus me tullaa pyörällä kesällä. Äitin kaa.

(Helmi/Iida/1-2/46–51)

Toisaalta sama lapsi kertoi toukokuussa, että kivointa kouluun menemisessä onkin se, ettei aina tarvitse mennä yksin, vaan voi mennä kavereiden kanssa. Hän lisäsi vielä, että ”*ja saa mennä välillä äitin ja iskän kaa*” (Iida). Ehkä lapsesta olikin kivointa, että on mahdollisuus mennä joskus yksin ja joskus toisten kanssa. Iidalle yksin käveleminen näyttäytyi mahdollisuutena, mutta joku toinen lapsi voi ajatella yksin kouluun menemisen myös haasteellisena asiana. *Koulumatkaan ja siitä selviytymiseen* liittyikin jonkin verran myös jännityksen aiheita. Rimm-Kaufman & Pianta (2000, 493–494) toteavat, että koululaiseksi siirtyminen tuo lapselle uusia odotuksia ja vaatimuksia vastuullisuudesta ja itsenäisesti toimimisesta. Lapsi pyrkii käyttäytymään sen mukaan, millaisia odotuksia hänen uuteen rooliinsa kohdistetaan (Rous et al. 2010, 18; Pianta et al. 2001, 118). Koulumatkan kulkemiseen liittyy toisilla lapsilla enemmän odotuksia itsenäisesti toimimisesta kuin toisilla. Sakaria tuntui jännittävän vastuu siitä, että hänen piti tietää, milloin lähteä kouluun. Helmikuussa hän kertoi esimerkiksi, että ”*mua jännittää toi sillee, että ku lähtee ihan yksin kouluun.*” Hän kuvaili itseään myös sanalla ”*hidastelija*”. Tulkitsen, että Sakari tarkoitti tällä sitä, että on jännittävää lähteä aamulla kotoa ihan yksin – on itse päätettävä, milloin

lähtee ja on lähdettävä oikeaan aikaan, jotta ehtisi. Hidastelijaksi kutsuminen viitanee juuri myöhästymisen pelkoon.

H: No onks siinä kouluun menemisessä ni jotain jännittävää?

Sakari: No on.

H: Mikä siinä on jännittävää?

Sakari: No seku autotie pitää ylittää.

H: Joo, se pitää ku pitää ylittää autotie. Ooksä harjotellu sitä koulumatkaa?

Sakari: En...Eiku oon! Oon.

H: Joo, joo. Nii kuitenkin sä tiedät et siin on autotie, mikä pitää ylittää.

Sakari: Ääh...mul on aika vaikee se tie...en mä tiä tarkasti sitä reittiä mut äiti ja iskä on merkinny et missä kohas se suojatie on siin. Tai sitte mun pitäis tehdä silleen, et kävellä sinne kahtee risteyksee ja kävelis sieltä ja...Mä niinku ootan aina jos joku antaa tietä, mä aina niinku ootan se menee tai antaa tietä. (Touko/Sakari/2/67-77)

Sakarin mukaan hän saattaisi kuitenkin joskus mennä koulumatkan yhdessä serkkunsa kanssa, mikä olisi hänelle mieluisampaa. Toukokuussa hän selitti ensin, että kivointa kouluun menemisessä on se, ”*että saa ite kävellä sinne*”. Toisaalta koulumatka jännitti yhä lasta. Erityisesti se, että koulumatkalla tuli ylittää autotie, tuntui lapsesta jännittävältä.

6.4 “Siellä on sellaista pulpettia”

TAULUKKO 4 Koulun tilat

KATEGORIAT	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
KUVAUSKATEGORIA 4.		
Koulun tilat (34)		
KATEGORIA L. Koulurakennus (16)	-koulussa on taulu, johon piirretään (3)	“Siel on se taulu, mihin ne piirtää sit.” (Sakari)
	-koulussa on pulpetteja (3)	“Siellä on sellaista pulpettia” (Ville)
	-koulussa on pöytiä (2)	“Mä oon nähny monia pöytiä.” (Jesse)
	-luokkia on A ja B (2)	“Ei, paitsi beellä. Mä oon aalla.” (Jesse)
	-koulussa on luokkia (2)	“Mm, sinne luokkaan.” (Emma)
	-pulpetin sisällä on paperia (1)	“Nii. Sitte siel pulpetin sisäl on aina paperia.” (Sakari)
	-koulussa on ryhmähuone (1)	”Ryhmähuone” (Emma)
	-koulun kellon alapuolella on ovi, josta pääsee jumppaan (1)	“Koulus on yks kello, kellon sen kellon sen yläpuolel sen oven ni siit me mennään sisään siel on jumppa.” (Sakari)
	-koulussa on ruokahuone (1)	”...ja sitten siellä on ruokahuone.” (Ville)

(jatkuu...)

(TAULUKKO 4 jatkuu...)

KATEGORIA M. Koulun piha (13)	-koulun pihalla on keinut (4)	”Keinuja” (Ville) ”No sellast mä toivoisin, et siel ois kiipeilyteline.” (Iida)
	-koulun pihalla voi kiipeillä (4)	”Ja liukumäkiä” (Sakari)
	-koulun pihalla on liukumäki (1)	”No mä oon ainaski tienny et joskus siel on ollu ruutuja.” (Iida)
	-koulun pihalla on ruutuja (1)	”Ja koripalloteline” (Ville)
	-koulussa on koripalloteline (1)	”Sit on ollu sellai tasapainolauta.” (Iida)
	-koulun pihalla on tasapainolauta (1)	”No siin on sellai iso kivi, mist pystyy laskee, talvella.” (Ville)
	-koulussa on iso kivi, josta voi laskea (1)	
KATEGORIA N. Koulun tilat suhteessa eskaritiloihin(5)	-koulussa on isomman näköistä kuin eskarissa (3) -koulussa on eri näköistä (2)	”Siel oli erilaiset ku ne, se oli isompi luokka ku nää.” (Iida) ”no se et siel on erilai se laite, se maitolaite” (Sakari)

Osa lasten käsityksistä liittyi koulun tiloihin eli esimerkiksi siihen, mitä *koulurakennuksen sisällä* on. Lapsilla oli käsitys, että koulussa on taulu, johon voi piirtää. Yksi lapsista selitti, että taulu on se, ”*mihin aina piirretään ne kertolaskut*” (Sakari). Koulussa on lasten mielestä myös pöytiä, joista jotkut käyttivät myös sanaa pulpetti. Esimerkiksi Ville selitti satuleikissä, että koulussa on ”*sellaista pulpettia*”.

H: Ai siellä luetaan ja tehdään kaikkea hauskaa. Selvä. Sehän kuulostaa kivalta. Entä tiedätkös sinä pupu, että mitä siellä koulun sisällä on?

Ville: Siellä on sellaista pulpettia ja sitten siellä on ruokahuone.
(Huhti/Ville/3/103–105)

Yksi lapsista selitti havainnoillistamalla haastattelutilan pienellä pöydällä, minkä kokoinen pulpetti on ja miten se toimii: ”*Ne on tän kokoiset, pystyis täältä avaamaan ja ottamaan sieltä jotain*” (Sakari). Kalusteiden lisäksi lapset puhuivat koulun sisällä olevista luokista. Emma kuvaili tätä tilaa sanalla ”*ryhmähuone*”, eli samalla käsitteellä, jota käytetään myös päiväkotiryhmän tilasta. Lapsilla oli myös käsitys siitä, että luokkia kuvaillaan kirjaimen avulla. Emma puhui ”*beeykkösestä*” ja ”*beekakkosesta*” tarkoittaessaan ensiluokkalaisten ja toisluokkalaisten B-luokkaa. Myös Jesse selitti toukokuussa, että hän on ”*aalla*” ja hänen esiopetuskaverinsa ovat ”*beellä*”. Tieto siitä, mille luokalle lapsi siirtyy koululaisena, tuntui olevan lapsille tärkeää. Luokkien lisäksi koulussa oli lasten mielestä myös ruokahuone. Yksi lapsista kuvaili koulurakennusta myös ulkoapäin kertomalla, että koulussa on kello, jonka alapuolella olevasta ovesta pääsee liikuntasaliin.

Koulun sisätiloihin ja koulurakennukseen liittyvien käsitysten lisäksi osalla lapsista oli paljon käsityksiä *koulun pihasta* jo marraskuussa. Osa lapsista taas ei osannut kertoa mitään koulun pihasta koko esiopetusvuoden aikana. Lapset kertoivat, että koulun pihalla on kiipeilyteline, keinuja, liukumäki, ruutuja, koripalloteline ja tasapainolauta. Kaikkein eniten lapset toivoivat, että koulun pihalla voisi kiipeillä. Yksi lapsista nimesikin kiipeilytelineen lempipaikakseen koulun pihalta ja kertoi leikkineensä siinä jo useasti. Hän selitti, että koulun pihalla on myös iso kivi, josta voi talvisin laskea mäkeä. Tämä lapsi piirsi helmikuun piirustustehtävässään myös koulun pihalla olevaan ”lempipaikkaansa” liittyvän piirustuksen. Koulun pihaan liittyi siis paljon positiivisia, leikkimiseen liittyviä käsityksiä.

H: Joo. Noniin. Valmis. Siin on se kivi, koulu ja keinut. (lapsen piirustuksessa)

Ville: Ja tässon se mun lempipaikka.

H: Tässon se...Sit kun sä oot ekalla ni sä oot aina täs telinees?

Ville: (En saa selvää nauhalta) Vähän mä kiipeen, tossa pidetään käsillä...
(Helmi/Ville/3/113–116)

Osa koulun tiloihin liittyvistä käsityksistä koski sitä, **millaisia koulun tilat ovat suhteessa esiopetustiloihin**. Koulussa on lasten mielestä isomman näköistä kuin esiopetuksessa. Lasten mielestä ekaluokkalaisen tunnistaa siitä, että ”*se menee sinne isompaan taloon, sinne kouluun*” (Ville). Koululaisuuteen liittyy edelleen isous – sekä lapsi että rakennus ovat isompia koululaisena kuin esiopetuksessa. Koulurakennuksen lisäksi lasten mielestä luokat olivat isompia koulussa kuin esiopetuksessa. Yksi lapsista kuvaili, että koulussa on erinäköistä kuin päiväkodissa, ”*koska siel on eri tiilejä*” (Emma). Verrattuna päiväkodin tiloihin koulussa oli yhden lapsen mukaan erilaista se, että siellä on ”*maitolaite*” (Sakari), josta saa otettua maitoa. Lapsen mielestä tämä oli erikoista, sillä ”*yleensä kaadetaan aina käsillä*” (Sakari).

6.5 Koulussa saa uusia kavereita

TAULUKKO 5 Ihmiset koulussa

KATEGORIAT	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
KUVAUSKATEGORIA 5.		
Ihmiset koulussa (18)		
KATEGORIA O. Koulussa on kavereita (7)	-kivaa, että koulussa näkee kavereita (4) -koulussa voi saada uusia kavereita (2) -eskarikaverit tulevat samalle luokalle (1)	“No se et saa nähdä kavereita useemmin.” (Ville) “Että saa uusia ystäviä.” (Iida) (Toivoksä et ne (eskarikaverit) tulee sun kaa samalle luokalle?) ”No tietenki tulee. Ne on ekaluokkalaisii.” (Jesse)
KATEGORIA P. Enemmän oppilaita (1)	-koulussa on enemmän oppilaita kuin eskarissa (1)	“Öö ku siel on paljon niinku oppilaita ku täällä.” (Emma)
KATEGORIA Q. Opettajan olemus (7)	-opettaja on kiva (3) -kiva opettaja ei rähjää (1) -opettajan kanssa tehdään kaikkea kivaa (1) -opettaja on nainen (2)	(kiva opettaja olisi...) “No semmonen nainen, joka on hyvä opettaja. Ei minkäläinen huono. Silleen.” (Iida) ” -- sillee et siel on kiva opettaja...” (Emma) “No semmonen kuka ei rähjää.” (Ville) “-- ja tehdää kaikkee kivaa sen opettajan kans.” (Emma) “Siis mä näin et se oli sinipukuinen nainen.” (Iida)
KATEGORIA R. Opettajan tehtävä (3)	-opettaja opettaa (3)	“Ne opettaa lukemaan” (Ville) “ Mä tiedän et mitä opettajat tekee. -- Ne opettaa meitä.” (Iida)

Lapsilla oli erilaisia käsityksiä myös koulussa olevista ihmisistä, kuten opettajasta ja toisista lapsista. Lapset kertoivat, että kouluun on kivaa mennä, koska *koulussa on kavereita*. Kaverit liittyivät selkeästi koulussa olemisen hauskuuteen. Kukaan lapsista ei maininnut kiusatuksi tulemiseen liittyviä käsityksiä haastatteluisissa, toisin kuin Whiten & Sharpin (2007) ja Margettsin (2006, 6) tutkimuksissa. Lapsilla oli selkeästi käsitys siitä, että koulussa on kavereita ja koululaisena voi nähdä useammin kavereita kuin aiemmin. “No se et saa nähdä kavereita useemmin” (Ville). Ehkä lapsilla oli käsitys siitä, että koulussa ollaan tiiviimmin yhdessä, ja siksi kavereita on mahdollista nähdä enemmän kuin muulloin. Myös saman ikäisiä lapsia on usein enemmän koulussa kuin esiopetuksessa. Myös Dockettin & Perryn (2001, 4-5; 2004a, 180) tutkimuksessa positiivinen tunne koulua kohtaan liittyi erityisesti toiveeseen, että koulussa on kavereita. Päiväkodin

esiopetusikäisistä jotkut lapset odottivat uusien kavereiden saamista, ja esimerkiksi Ville selitti huhtikuun satuleikissä, että koulussa voi saada uusia kavereita.

Ville: No sinne (kouluun) tulee jotain toisia metsäneläimiä.

H: Ai toisiakin metsäneläimiä. Onkohan ne niitä minun kavereitani, ketä sinne tulee?

Ville: Varmaan, mutta sitten jotain sellasia kavereita, joita sinä et tunne, mutta voit tutustua.

H: Ai sinne tulee semmoisia että voin saada uusia kavereita sieltä.

Ville: Nii. (Huhti/Ville/3/134–138)

Huhtikuun haastattelussa Jessellä ei ollut vielä käsitystä siitä, että ensiluokkalaiset on jaettu eri luokille. Hän kertoi, että kaikki hänen esiopetusryhmässään olevat kaverit tulevat hänen luokalleen koulussa: ”*No tietenki tulee. Ne on ekaluokkalaisii.*“ Toukokuun kouluun tutustumispäivässä Jesselle selvisi, että hän meneekin eri luokalle kuin esiopetuskaverinsa. Emmalla oli käsitys, että *koulussa on enemmän oppilaita* kuin esiopetuksessa: ”*paljon niinku oppilaita ku täällä*”. Käsitys liittyyneen tässäkin koulun suuruuteen verrattuna esiopetusryhmään ja päiväkotiin. Lapsilla oli käsityksiä myös *opettajan olemuksesta*. Lapset toivoivat, että heidän tuleva opettajansa olisi kiva, hyvä opettaja ja sellainen, joka ”*ei rähjää*” (Ville). Villellä oli siis käsitys, että joku opettaja saattaisi huutaa paljon lapsille. Emma selitti huhtikuussa, että hänen siskonsa vanha opettaja olisi kiva opettaja, ”*paras opettaja*”. Lapset toivoivat siis kivaa opettajaa luokalleen. Positiiviset käsitykset tulevasta opettajasta liittyvät myös positiiviseen käsitykseen koulusta muutenkin. Päiväkodin esiopetusikäisillä olikin pääosin myönteisiä käsityksiä opettajasta. Sen sijaan koulun esiopetusikäisten haastatteluissa negatiivinen käsitys opettajasta oli yhteydessä myös siihen, ettei lapsi osannut kertoa kivoja asioita koululaisuudesta (TAULUKKO 7). Iida selitti helmikuun haastattelussa, että oli mielestään nähnyt tulevan opettajansa kerran, kun esiopetusryhmä oli ollut matkalla luistelemaan: ”*Siis mä näin et se oli sinipukuinen nainen.*” Iida leikki myös huhtikuun satuleikissä, että ”*tän opettajan nimi vois olla vaikka...Ansa*”. Lapsella oli siis käsitys että opettaja voi olla nainen. Lapsilla oli käsityksiä myös siitä, mikä *opettajan tehtävä* koulussa on. Lapset kertoivat, että opettaja opettaa lapsia, esimerkiksi lukemaan.

7 KOULUN ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN KÄSITYKSIÄ KOULULAISUUDESTA

Tässä luvussa esitän, millaisia koululaisuuskäsityksiä oli niillä lapsilla, jotka kävivät esiopetuksessa koulussa. Haastattelujen rungot olivat samankaltaisia päiväkodin ja koulun esiopetusikäisiä lapsia haastatellessa, joten tuloksetkin ovat melko samanlaisia. Käsitukset jakaantuivat viiteen kuvauskategoriaan: *käsityksiin koulupäivän sisällöstä, koululaisena olemisesta, koulun tiloista, koulumatkan kulkemisesta, ja opettajasta koulussa*. Samoin kuin edellisessä luvussa, esitän kustakin kuvauskategoriasta ensin taulukon ja sen jälkeen avaan sen sisältöä sanallisesti tarkastellen tuloksia myös suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin. Taulukoissa, tekstissä ja koodeissa esiintyvät lasten ja aikuisten nimet ovat muutettuja.

7.1 Ekalla luokalla lasketaan laskuja ja pelataan jalkapalloa

Kuten päiväkodin esiopetusikäisten ryhmässä, myös koulun esiopetusryhmän lasten käsityksistä suurin osa liittyi siihen, mitä koulupäivän aikana tehdään. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että kysyin lapsilta suoraan, ”mitä koulussa tehdään”. Toisaalta lapset kertoivat oppimiseen liittyviä käsityksiään myös kysyessäni esimerkiksi ”mitä sinulle tulee mieleen koulusta” tai ”millaisia asioita siihen kouluun liittyy”.

TAULUKKO 6 Koulupäivän sisältö

KATEGORIAT	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
KUVAUSKATEGORIA 1.		
Koulupäivän sisältö (82)		
KATEGORIA A. Koulussa opetellaan asioita (34)	- Koulussa opetellaan laskemaan (9)	"Siellä opitaan laskemaan" (Iina)
	- Koulussa opetellaan lukemaan (5)	"Että opit lukemaan" (Jessica)
	- Koulussa oppii (4)	"Se, että oppii." (Iina)
	- Koulussa on matikkaa (3)	"Mut mä luulisin tietäväni, matematiikka." (Iina)
	- Koulussa harjoitellaan tekstainkirjaimia (3)	"Opetellaan niitä tekstainkirjaimia." (Iina)
	- Koulussa opetellaan kieliä (2)	"Ja (opit) eri kieliä." (Jessica)
	- Koulussa on koulukirja (2)	"He tekivät koulukirjaansa." (Iina)
	- Koulussa opiskellaan (1)	"Siellä koulussa opiskellaan" (Iina)
	- Koulussa tehdään tehtäviä (1)	"Se sano, et paljon tehtäviä tekee ni sen oppilaitten kanssa." (Jessica)
	- Koulussa harjoitellaan kirjoittamaan (1)	"Ja kirjottaa." (Iina)
	- Koulussa opetellaan äidinkieli (1)	"No erilaista siin on tääl eskaris et siel opetellaan myös äidinkieli." (Iina)
	- Koulussa opetellaan ruokatapoja (1)	"Ainaki koulussa opetellaan ruokatapoja." (Iina)
	- Koululaisena tietää enemmän asioita (1)	"-- ja tietää enemmän ja silleen." (Aaro)
	KATEGORIA B. Muu koulupäivän sisältö (34)	- Koulussa pelataan jalkapalloa (7)
- Koulussa pelataan koripalloa (4)		"No siellä on ruokala ja siellä saa hyvää ruokaa." (Iina)
- Koulussa syödään (3)		"Ja soittamistakin." (Jessica)
- Koulussa soitellaan (2)		"Siel tehää vähä kaikenlaista." (Aaro)
- Koulussa tehdään kaikenlaista (2)		"No, siel ainaki lauletaan." (Iina)
- Koulussa on laulamista (2)		"-- koulussaki piirretään" (Iina)
- Koulussa piirretään (2)		"Kyl meil vähän puhuttiin et kuitenkin päästään välitunnille." (Iina)
- Koulussa on välitunti (3)		"Ja...että että vois leikkii niinku." (Aaro)
- Koulussa voi leikkiä (3)		"Ja sitten myös jotain ompelutöitä" (Jessica)
- Koulussa on ompelutöitä (1)		"Tekniikkaa ja muuta." (Aaro)
- Koulussa on tekniikkaa (1)		"Että, jos vaikka pelataan jotain." (Eemeli)
- Koulussa pelataan (1)		"Mä toivoisin et mentäis joskus ratsastamaan, koko luokka." (Iina)
- Koulussa pelataan sählyä (1)		"...salissa ni pelataa pelaamassa sählyä." (Eemeli)
- Toive, että koko luokka voisi mennä ratsastamaan (1)		"Mä toivoisin et siel vaan niinku vois olla samanlaista ku täällä mut opetellaa eri juttuja." (Aaro)
- Olisipa samanlaista kuin eskarissa (1)		

(jatkuu...)

(TAULUKKO 6 jatkuu...)

KATEGORIA C. Koulussa on läksyjä (11)	<ul style="list-style-type: none"> - Koulussa saa paljon läksyjä (4) - Koulussa saa läksyjä (3) - Toivoisi vaikeampia läksyjä (2) - Läksyistä oppii asioita (2) 	<p>”Että sieltä saa paljon läksyjä.” (Aaro)</p> <p>”Noo, paljon jotain töitä ja läksyjää” (Jessica)</p> <p>”Että, että mä saisin tehdä vaikeita läksyjä ku eskaris on niin kauheen helppoja.” (Eemeli)</p> <p>”Niistä (läksyistä) opitaan.” (Aaro)</p>
KATEGORIA D. Koulun säännöt ja rutiinit (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Koulussa ei saa loukata toista (1) - Kun koulun kello soi, mennään jonoon (1) - Koulussa on lyhyitä päiviä (1) 	<p>”-- ja ei saa loukata toista.” (Aaro)</p> <p>”Ja sitte jos koulun kello soi ni me mennää sitte jonoon.” (Iina)</p> <p>”Ja aika lyhyitä koulupäiviä...” (Jessica)</p>

Koulupäivään liittyi siis lasten käsityksiä oppimisesta ja erilaisten asioiden harjoittelemisesta, urheilemisesta, läksyistä ja koulun arkeen liittyvistä rutiineista. Iina selitti huhtikuun satuleikissä, että ”*siellä koulussa opiskellaan*”. Käsitykset **oppimisesta ja opettelemisesta** liittyivät suurimmaksi osaksi laskemiseen, matematiikkaan ja lukemiseen. Näistä käsityksistään lapset puhuivat jo marraskuun haastattelussa. Eemeli esimerkiksi totesi tuolloin, että koulussa on erilaista verrattuna esiopetukseen, sillä koulussa lasketaan laskuja ja esiopetuksessa ei. Lapsilla oli käsityksiä myös siitä, että koulussa opetellaan kirjoittamista ja kirjaimia.

H: Kop kop kettu, minä tulin tänne sinun luolallesi kysymään, että mahtaisitkohan sinä tietää, että minkä takia minun täytyy mennä kouluun?

Eemeli: Että sä oppisit.

H: Ai sen takia, että minä oppisin jotain. No kuule kettu, mitäköhän minä siellä koulussa opin?

Eemeli: Laskemaan ja kirjottamaan ja tota lukemaan.
(Huhti/Eemeli/4/172–177)

Koulussa oppii lasten mielestä myös äidinkieltä sekä vieraita kieliä. Jessica selitti huhtikuussa, että koulussa opetellaan englantia ja saksaa. Koulussa on lasten mielestä myös koulukirja ja koulussa tehdään tehtäviä. Jessica kertoi toukokuun haastattelussa, että oli tutustumispäivänä kuullut opettajalta, ”*et paljon tehtäviä tekee ni sen oppilaitten kanssa.*” Aaro ajatteli helmikuussa, että koululaisena tietää enemmän asioita kuin esiopetusikäisenä ollessa. Lasten mielestä myös ruokatapojen opettelu kuului koululaisuuteen. Käsityksistä voi tulkita, että koululaisuuteen kuuluu uusien asioiden oppimista – koulussa opetellaan

monia asioita, joita esiopetuksessa ei opetella, kuten laskuja, äidinkieltä ja vieraita kieliä. Oppiminen oli lasten käsityksissä positiivinen asia. Iina selittikin helmikuun haastattelussa, että kivaa kouluun menemisessä on ”*se, että oppii*”.

H: Joo. Mitä muuta sulla tulee mieleen, ihan mitä vaan, voit vaikka keksiä, jos ei tuu mieleen, mut millasia asioita ekalla luokalla olemiseen liittyy. Se oli ainakin se matematiikka, mitä muuta ekalla luokalla olemiseen liittyy?

Iina: No, harjotellaan lukemista.

H: Joo, harjotellaan lukemista. Joo.

Iina: Ja sitte, opetellaan laskee.

H: Joo.

Iina: Ja kirjottaa. Ja aakkoset. (Marras/Iina/3/143–150)

Oppimiseen liittyvien käsitysten lisäksi myös koulun esiopetusikäisillä lapsilla oli paljon käsityksiä siitä *mitä muuta koulussa tehdään* kuin opiskellaan koulupäivän aikana. Lapset kertoivat erityisesti liikuntaan liittyviä asioita: koulussa pelataan jalkapalloa, koripalloa, sählyä, ja yksi lapsista toivoi luokan menevän joskus ratsastamaan. Eemeli mainitsi useaan kertaan odottavansa erityisesti sitä, että pääsisi pelaamaan jalkapalloa tai koripalloa sitten, kun on koululainen. Hän puhui myös sählyn pelaamisesta ja piirsi helmikuun haastattelun piirustustehtävässä itsensä ja kaverinsa pelaamassa sählyä.

H: Ihan kivalta joo. Mikäs siinä ekalle luokalle menemisessä on sun mielestä kivaa?

Eemeli: No tota. Ekalla pääsee pelaamaan jalkapalloa enemmän ja korista.

(Marras/Eemeli/4/159–160)

H: Ni tota nyt mä tulin ihan vaa kysymää et oisko sulla jotain uutta kerrottavaa tosta ekalla luokalla olemisesta tai koululaisista mitä mä voisin kirjottaa lisää tänne mun tutkimukseen?

Eemeli: Että et mä pelaisin aina koripalloo sit mä aina välillä tullaa salissa ni pelataa pelaamassa sählyä.

H: Salissa käyt pelaamassa sählyä, joo.

Eemeli: Sitte tota, pelaan kesällä jalkapalloa.

(Helmi/Eemeli/1/23–28)

Päiväkodissa esiopetuksessa käyvät lapset harmittelivat koulun ulkoiluajan lyhyttä, mutta koulussa esiopetuksessa käyvien lasten käsityksistä voi nähdä tyytyväisyyden koululaisuuden mukanaan tuomiin ulkoilumahdollisuuksiin. Tämä johtunee siitä, että koulussa esiopetuksessa käyvien lasten piha-alue oli haastateltavien koulussa paljon rajatumpi kuin esimerkiksi ensiluokkalaisten lasten. Eemeli oli nähnyt koululaisten pelaavan jalkapalloa ja hän ajatteli, että koululaisena pihankäyttömahdollisuudet ovat

paremmat kuin esiopetuksessa. Myös Aarolla oli käsitys, että hän pelaisi koululaisena jalkapalloa koulussa. Lapsilla oli käsityksiä myös siitä, että koulussa ollaan välitunnilla, piirretään, leikitään, tehdään ompelutöitä soitellaan soittimia, pelataan ja lauletaan. Esiopetusluokan viereinen luokka oli musiikkiluokka, jota myös esiopetusryhmä käytti silloin tällöin. Iina piirsi helmikuun piirustustehtävässään musiikkiluokan, jossa opettaja opetti musiikkia. Lasten mielestä koulussa siis tehdään samankaltaisia asioita kuin esiopetuksessakin. Iinalla oli käsitys, että kun hän on koululainen, hän ottaa puhelimen mukaan välitunnille ja pelaa sillä.

Samoin kuin päiväkodin esiopetusikäisillä, myös koulun esiopetusikäisillä lapsilla oli syömiseen liittyviä käsityksiä, joita tuli esiin varsinkin huhtikuun haastattelun satuleikeissä. Esimerkiksi Iina selitti, että *”siellä (koulussa) on ruokala ja siellä saa hyvää ruokaa”*. Jessica muutti satuleikissä ääntään pupun ääneksi ja kertoi, että koulussa on *”paljon jotain töitä ja läksyjä ja sitten myös jotain ompelutöitä, mja, mja..siellä on ruokaa ja aika lyhyitä koulupäiviä.”* Aaro selitti satuleikissä, että kouluun pitää ottaa *“eväitä mukaan”*. Yhdellä lapsella oli käsitys, että koululaisilla voi olla myös *”tekniikkaa”* (Aaro). Kuten päiväkodin esiopetusikäisten haastatteluissa, myös koulun esiopetusikäillä oli toive esiopetuksen ja koulun samanlaisuudesta: *”no mä toivoisin et siel vaan niinku vois olla samanlaista ku täällä mut opetellaa eri juttuja”* (Aaro). Lasten käsitykset koulutyöstä olivatkin melko samanlaisia asioita kuin mitä esiopetuksessa tehdään, esimerkiksi leikkimistä ja piirtämistä. Broström (2003, 63–64) selittää, että esiopetusikäisten lasten koululaisuuskäsitykset ovat kouluorientoituneita, esiopetusorientoituneita ja jotkut käsitykset ovat näiden yhdistelmiä. Tässä tutkimuksessa nämä ”muut tekemiset koulussa” olivat sekä päiväkodin että koulun esiopetusikäisillä pääosin tällaisia esiopetusorientoituneita käsityksiä, eli niissä näkyvät lapsen kokemukset esiopetuksesta. Oppimiseen liittyvät käsitykset taas ovat selvästi kouluorientoituneita käsityksiä. Samoin kuin päiväkodin haastateltavien lasten käsityksissä, myös Aaron ilmauksessa esiopetuksen ja koulun samanlaisuudesta näkyy tyytyväisyys esiopetusympäristöä kohtaan ja toive siitä, että sama tunne voisi jatkua koululaisenakin – vain opettelun kohde vaihtuisi.

Lapset kertoivat myös *käsityksiään läksyjen saamisesta* koulupäivän aikana: koulussa saa läksyjä ja joskus niitä saa paljon. Aarolla oli marraskuussa käsitys, että *”me saadaan (koulussa) läksyjä melkein joka päivä”*. Lasten mukaan läksyistä oppii asioita ja

joillain lapsilla oli myös käsitys, että koulusta saadut läksyt ovat vaikeampia kuin ”esiopetuksen läksyt”. Päiväkodin esiopetusikäinen Emma ilmaisi huolensa siitä, jos ei opikaan lukemaan, tai jos koulutehtävät menevätkin väärin (TAULUKKO 2). Koulun esiopetusikäisten haastateltavilla ei sen sijaan ilmennyt huolia vaikeista koulutehtävistä. Sen sijaan Eemeli kertoi helmikuussa, että toivoi koululaisena saavansa vaikeampia läksyjä kuin esiopetuksessa: ”*että, että mä saisin tehdä vaikeita läksyjä ku eskaris on niin kauheen helppoja*”. Jessicalla oli jo marraskuussa samanlainen käsitys läksyjen muuttumisesta vaikeammiksi.

H: No tota, tosta ekalla luokalla olemisesta ni ihan että, mitä tahansa sulle tulee mieleen vaikkeet tietäiskään, voit vaikka arvata ni, ni tota, mitä sulle tulee mieleen, et millaisia asioita tohon ekalla luokalla olemiseen liittyy? Ihan mitä vaan, voit vaikka miettiä, mitä tulee ensimmäisenä mieleen kun ajattelee ekalla luokalla olemista. Ihan mitä vaan.

Jessica: Et saa vaikeempia läksyjä. (Marras/Jessica/3/97–102)

Vaikuttaisi siltä, että läksyt olivat lapsille mieluinen asia, jota koululaisuudessa odottaa. Läksyjen haasteellisuus, jonka koululaisuus toisi tullessaan, oli mieluisa asia ainakin toisille lapsille. Broström & Wagner (2003a, 33–34) selittävätkin, että jotkut asiat voivat olla toisille lapsille negatiivisessa mielessä haasteellisia ja toisille lapsille positiivisessa mielessä haasteellisia. Joistakin lapsista uudet haasteet tuntuvat mukavalta vaihtelulta, kun taas osa lapsista voi kokea uudet asiat, esimerkiksi vaikeammat tehtävät, ahdistavina. Siksi onkin tärkeää kysyä lapselta itseltään, mitä ajatuksia koululaisuus herättää. Esimerkiksi Iina epäili toukokuussa, että koulussa olevat läksyt saattaisivat olla joillekin lapsille liian vaikeita. ”*Mutku sieltä naapuriluokasta alkaa kuulua itkua. Koska se (kaveri) sanoi, et mä haluisin vähä vaikeempii, et se haluis vähä vaikeempii tehtäviä, niin se sanoi eskarissa. Mut mä luulen veikkaan et se alkaa siel huutamaa helpompia tehtäviä*”.

Koulutyön sisällön ja läksyihin liittyvien käsitysten lisäksi pieni osa käsityksistä koski selkeästi ***koulun sääntöjä ja rutiineja***. Lapset kertoivat, ettei koulussa saanut loukata toista, ja että koulun kellon soidessa oli mentävä jonoon. Jessicalla oli huhtikuussa käsitys, että ensimmäisellä luokalla olisi lyhyitä koulupäiviä. Käsitykset säännöistä ja rutiineista olivat siis melko samanlaisia kuin päiväkodin esiopetusikäisillä, eli käyttäytymiseen ja jonottamiseen liittyviä käsityksiä. Päiväkodin esiopetusikäisten lasten koulupäivään liittyvistä käsityksistä jäi tuntuma, että lapset hahmottivat koulupäivään liittyvää järjestystä

ja rutiineja koululaisuuskäsityksissään. Koulussa esiopetuksessa käyville lapsille koulupäivän rutiinit olivat todennäköisesti jonkin verran tuttuja, sillä he näkivät koululaisten toimintaa esiopetuspäiviensä aikana. Käsitukset siitä, mitä koulussa tehdään, olivat melko samanlaisia päiväkodissa ja koulussa esiopetuksessa käyvien lasten vastauksissa: laskemista ja lukemista sekä piirtämistä, laulamista ja pelaamista. Jotkut asiat painottuivat enemmän koulun esiopetusikäisten käsityksissä ja toiset asiat päiväkodin esiopetusikäisten käsityksissä. Koulun esiopetusikäisillä lapsilla oli määrällisesti enemmän käsityksiä – he tiesivät enemmän koulutyön sisällöstä kuin päiväkodissa esiopetuksessa käyvät. Jessica esimerkiksi tiesi, että koulussa opetellaan ”*englantia ja saksaa*” ja Aaro tiesi, että koulussa soitellaan soittimia. Heidän käsityksensä olivat myös jonkin verran todenmukaisempia kuin päiväkodin esiopetusikäisten, joista esimerkiksi Sakarilla oli käsitys, että koulussa nukutaan päiväunia. Päiväkodin esiopetusikäiset kertoivat enemmän käsityksiään välitunnista ja ulkoilun määrästä kuin koulun esiopetusikäiset. Toisaalta koulun esiopetusikäiset odottivat enemmän sitä, mitä kaikkea ulkona saattoi tehdä – käsitykset eivät niinkään liittyneet ulkoilu-aikaan vaan sen sisältöön. Käsitukset läksyistä olivat melko samankaltaisia ja niihin liittyviä ilmaisuja oli molemmissa haastatteluryhmissä yhtä paljon.

7.2 Opettaja on sekä jännityksen että huumorin aihe

H: Ja ensimmäisenä pikkukarhu päätti lähteä ketun luolalla käymään. – Kop kop kettu, oletko sinä kotona? Minä tulin kysymään sinulta kettu, että osaisitko sinä kertoa, että miltä se koulu oikein näyttää? Mitäs se kettu vastasi?

Jessica: No sellaiselta, että siellä siellä on..en oikein osaa selittää, mutta ainakin siellä on paljon jotain jotain jotain jotain ihmeellistä.
(Huhti/Jessica/3/135–139)

Toiseksi eniten lasten käsityksiä liittyi siihen, millaista koululaisena oleminen on – mikä siinä on kivaa, tylsää tai jännittävää ja millaisia uusia oikeuksia tai velvollisuuksia koululaisuus tuo. Jotkut asiat merkitsivät toisille lapsille hauskuutta ja toisille jännitystä. Koululaisena olemiseen liittyi siis lasten mielestä sekä mukavia että harmillisia asioita. Jessica selitti huhtikuun satuleikissä, että koulussa on ”*ihmeellistä*”.

TAULUKKO 7 Koululaisena oleminen

KATEGORIAT	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
KUVAUSKATEGORIA 2.		
Koululaisena oleminen (42)		
KATEGORIA E: Koululaisena olemisen hauskuus (12)	<ul style="list-style-type: none"> - Tuntuu kivalta lähteä kouluun (7) - Uusien kavereiden saaminen (3) - Koulussa on juhlia (1) - Opettajalle olisi kiva tehdä kepposia (1) 	<p>”Ihan kivalta (tuntuu lähteä kouluun).” (Aaro)</p> <p>”Se että saa uusia luokkak...et saa uusia kavereita.” (Eemeli)</p> <p>”Ja sitte, niilläki on joulujuhlat.” (Iina)</p> <p>” No ainaki se ois kivaa et vois joka päivä tehdä opettajalle kepposia.” (Iina)</p>
KATEGORIA F: Tylsät asiat ja jännityksen aiheet (11)	<ul style="list-style-type: none"> - Ekaluokalla on niin koulumaista (2) - Jännittää uudet opettajat (2) - Kouluun meneminen jännittää (3) - Tyhmää, ettei kouluun tule kavereita (1) - Jännittää saada uusia kavereita (1) - Koulussa ei voi askarrella tai rakennella (1) - Koulussa pitää soitella soitimia (1) 	<p>”-- ku siellä pitää olla niin koulua.” (Aaro)</p> <p>”Ehkä se opettaja saattaa vähän jännittää.” (Jessica)</p> <p>”Ehkä se (ekalle meneminen) vähän jännittää.” (Jessica)</p> <p>”Se ku sinne ei tuu ollenkaa enemmän ollenkaa kavereita.” (Eemeli)</p> <p>”Mm. Se et siel saa uusia kavereita.” (Aaro)</p> <p>”No siel on erilaista ku siel ei voi askarrella...Nii, eikä rakennella.” (Aaro)</p> <p>”No sellasta ku siel pitää olla kaikkea soitella ja enkä mä tykkää soittaa.” (Aaro)</p>
KATEGORIA G: Koululaisen ulkoinen olemus (12)	<ul style="list-style-type: none"> - Ekaluokkalaisten on isoja (6) - Koululaisilla on reppu (3) - Ekaluokkalaisten voi olla silmälasit (1) - Jonkun voi arvioida ekaluokkalaiseksi kengän koosta (1) - Ekaluokkalaisten voi olla kännykkä (1) 	<p>”Se (ekaluokkalaisten) on vähän isompi.” (Jessica)</p> <p>”Ja ku niillä on isommat reput.” (Aaro)</p> <p>”Jotkut ekaluokkalaisten käyttää silmälasia.” (Iina)</p> <p>”Senhän voi arvioida kengän koosta.” (Iina)</p> <p>”No oon mä joskus nähny et niil on kännykät.” (Iina)</p>
KATEGORIA H: Koululaisen oikeudet ja velvollisuudet (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Koululaisena voi tehdä enemmän asioita (1) - Ekaluokkalaisten voi mennä yksin kouluun (1) - Voisipa valita, milloin tekee läksyjä (2) - Voisipa päättää, milloin syö (1) - Saisipa leikkiä sitä, mitä haluaisi (1) 	<p>”Ja sitte voi tehdä enemmän asioita” (Aaro)</p> <p>”-- jos se kävelee yksin.” (Jessica)</p> <p>”(Että voisi päättää) milloin tekis läksyjä ja silleen.” (Aaro)</p> <p>”(Että voisi) päättää milloin haluu mennä syömään ruokaa” (Aaro)</p> <p>”Sillee että mitä haluis leikkiä ni sitä saa leikkiä ni sellasta.” (Aaro)</p>
KATEGORIA I: Luokka-asteelta toiselle siirtyminen (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Kuudennen luokan jälkeen on yläaste (1) 	<p>”ja siellä on kuudennes luokka ja sitten sinä pääset yläasteelle.” (Iina)</p>

Kysyin kultakin lapselta ainakin kahdessa haastattelussa, että mikä heidän mielestään oli *kivointa, hauskaa tai mukavaa koululaiseksi tulemisessa*. Lapsilla oli paljon syitä, joiden vuoksi kouluun oli kiva lähteä, mutta osa niistä käsityksistä kuuluu sisältönsä vuoksi toisten alakategorioiden alle. Aaro esimerkiksi kertoi marraskuussa, että kivaa kouluun menemisessä on se, ”kun siellä on kaikenlaista lelua ja muuta” (TAULUKKO 8). Hauskuus liittyi siis leikkimismahdollisuuksiin. Aaro piirsi myös helmikuun haastattelun piirustustehtävässä koululuokan, jossa oli kalusteita ja leluja. Lapselle lienee tullut mieleen koululaisuudesta monia samanlaisia asioita kuin esiopetuksessa on, esimerkiksi lelut, joita esiopetusryhmän tiloissa oli. Esiopetuskonteksti näkyi marraskuussa myös päiväkodin esiopetusikäisen Sakarin käsityksessä siitä, että koulussa nukutaan päiväunia, mikä tuli lapselle todennäköisesti mieleen siitä, että hän oli juuri itse herännyt päiväunilta. Varsinkin marraskuussa lapsilla oli tällaisia Broströmin (2003, 63–64) tarkoittamia esiopetusorientoituneita käsityksiä koululaisuudesta. Tässä näkyy mielestäni hyvin se, kuinka kaukainen asia koululaisuus on ollut niin päiväkodissa kuin koulussakin esiopetuksessa käyville lapsille vielä marraskuussa. Brotheruksen (2004, 250–251) tutkimuksessa koulun esiopetuskulttuuri näyttäytyi opiskeluun liittyvänä paikkana ja vähemmän kodinomaisena kuin päiväkodin esiopetuskulttuuri. Voisi olettaa, että koulun esiopetusikäisillä lapsilla olisi siten vähemmän leikkiaikaa esiopetusvuotenaan ja käsityksiä siitä, että leikkimahdollisuudet vähenevät yhä kouluun siirryttyä. Whiten & Sharpin (2007, 93–100) tutkimuksessa esiopetusikäisten lasten mielestä parasta esiopetuksessa oli leikkiminen ja lapset odottivatkin leikkiajan vähenevän kouluun siirtymän myötä. Koulussa esiopetuksessa käyvän Aaron käsitys koulussa olevista leluista antaa kuitenkin ymmärtää, että hän kokee sekä esiopetusluokan että koululuokan leikkimisen paikaksi. Muutenkin moni lapsista kertoi useista leikeistään, joita esiopetuksessa voi leikkiä. ”Koulumaisuus” alkoi lasten mielestä vasta koululaisena.

Ajatus kouluun lähtemisestä tuntui lapsista kivalta ja suurin osa kertoi tästä jo marraskuun haastattelussa. Viimeistään viimeisessä haastattelussa toukokuussa sekä päiväkodin että koulun esiopetusikäisten lasten mielestä kouluun lähteminen oli positiivinen asia. Kuten päiväkodin haastateltavat, moni koulun esiopetusikäisistä lapsista kertoi, että kouluun meneminen oli kivaa, koska koulussa saisi uusia kavereita. Muita käsityksiä, jotka liittyivät koululaisena olemisen hauskuuteen, olivat koulussa olevat juhlat

ja se, että opettajalle olisi kiva tehdä kepposia. ”*No ainaki se ois kivaa et vois joka päivä tehdä opettajalle kepposia*” (Iina). Erityisesti Iinan haastatteluissa näkyy opettajaan liittyvä huumori ja hauskanpito. Toukokuun saturakentelussa Iinan leikissä näkyy huumoria opettajan pyörtymisestä, opettajan suuttumisesta sekä siitä, että opettaja rankaisee vahingossa syytöntä oppilasta ja kehuu syyllistä oppilasta.

Iina: Minun nimi on Hannu (murisevalla äänellä).

H: Minun nimeni on Hannu.

Iina: Toisen ekan luokan open nimi on Hannu.

H: Aijaa.

Iina: Löytyisköhän täältä mistään tuolia...

H: Tääl on joku tämmönen pieni.

Iina: Tommonen. Sitte se istahtaa siihen tuolille ja pyörtyy (naurua). (Touko/Iina/4/185–191)

Iina: Nyt mä keksin hyvän jutun.

H: No?

Iina: Sitte taas Kalle-kilppari haukku (kaveria).

H: Mhm.

Iina: Seuraavana päivänä.

H: Ai oisko nyt seuraava päivä?

Iina: Joo.

H: Ja Kalle-kilpparikin haukkui pikkukarhua. Mutta miksi?

Iina: Pelleksi.

H: Ahaa, haukkui pelleksi. Ja niinpä...

Iina: Mitä sinä oikein teit!?! (opettaja-lego sättii) (naurua) Noniin sinä pikkukarhu sinne (rangaistuskoppiin) toiseen kertaan.

H: Ai se taas pikkukarhun? (naurua)

Iina: No vahingossa.

H: Voi voi. Nyt pikkukarhusta tuntui aika kurjalta.

Iina: Ja nyt tää vois tulla taputtaa tätä. Hyvä Kalle-kilppari. (Touko/Iina/5/225–239)

Kivojen asioiden lisäksi lapset kertoivat *koululaisena olemisen tylsistä ja jännityksen aiheistaan*. Aaro totesi jo marraskuussa, että tylsää on se, että ”*siellä pitää olla niin koulua*”. Mielestäni Aaro tarkoitti tällä samaa asiaa kuin päiväkodissa esiopetuksessa käyvä Iida, joka totesi, että tylsää koulussa on se, kun aina täytyy opiskella (TAULUKKO 2). Ehkä lapset kaipasivat jo etukäteen lisää vapaa-aikaa koulupäivään. Lisäksi koulussa piti Aaron mielestä tehdä asioita, joista ei pitänyt ja toisaalta koulussa ei saanut tehdä sitä, mitä halusi. Aaro esimerkiksi harmitteli marraskuun haastattelussa sitä, ”*ku siel pitää olla kaikkea soitella ja enkä mä tykkää soittaa*” ja lapsen mielestä erilaista koulussa oli se, ”*ku siel ei voi askarrella...nii, eikä rakennella*”. Eemelin mielestä tyhmää koululaiseksi tulemisessa oli marraskuussa se, ettei kouluun tule ”*enemmän ollenkaa*”

kavereita”. Myös Dockettin & Perryn (2001, 2-4; 2004a, 180) tutkimuksessa lasten harmin aiheet liittyivät pelkoon siitä, ettei koulussa ole leikkikavereita. Omassa tutkimuksessani etenkin marraskuun haastatteluissa tuli esille tällaisia harmin aiheita kouluun liittyen. Monet harmin aiheet hävisivät esiopetusvuoden aikana, mikä edelleen kertoo siitä, että marraskuussa lapsilla on vielä jonkin verran ”väärää käsityksiä” koululaisuudesta, mutta kouluun siirtymän lähestyessä lapsen käsitykset koululaisuudesta rakentuvat todenmukaisemmiksi. Toukokuussa Eemelillä oli jo käsitys, että koulussa saakin uusia kavereita, ja hän selitti, että se oli kivointa koululaiseksi tulemisessa. Aaron mielestä uusien kavereiden saaminen koulussa oli sekä jännittävää että kivointa koululaisuudessa. Monista käsityksistä voi nähdä, että lasten mielestä koulussa on hauskaa ennen kaikkea siksi, että siellä on kavereita. Toisten lasten merkitys kouluun sopeutumiselle on siis suuri, kuten Broström (2002) esittää. Broström (2002, 56–57) selittää kavereiden merkityksen liittyvän myös turvallisuuden tunteeseen – tuttujen kavereiden kanssa uusia asioita on helpompi kohdata.

Broströmin ruotsalaisessa tutkimuksessa sekä Clarken & Sharpin singaporelaisessa tutkimuksessa lapsilla esiintyi huolia opettajan autoritäärisyydestä ja määräyksistä (Dockett, Perry & Whitton 2006, 836). Vaikka esimerkiksi Iinan humoristiset selitykset opettajasta kertovat hänen luontevasta suhtautumisestaan opettajaan, ilmeni siihen liittyviä pelkoja kuitenkin muissa koulun esiopetusikäisten haastatteluissa. Jessica kertoi sekä marras- että huhtikuussa, että kouluun meneminen jännitti häntä. Marraskuussa Jessica tarkoitti jännittämisen syyksi ”*ne tätit*” ja huhtikuussa: ”*ehkä se opettaja saattaa vähän jännittää*”. Myös Brotheruksen (2004, 189) tutkimuksessa tuli esiin pelottavan ja fyysistä kurinpitoa käyttävän opettajan jännittäminen. Broström (2002, 53–55) toteaa, että lapsilla voi olla etukäteen vääristyneitä käsityksiä koulutoiminnasta, mikä aiheuttaa lapsille ahdistusta. Jessica ei esimerkiksi vielä marraskuussa osannut sanoa lainkaan, mikä kouluun menemisessä on kivaa. Kaikesta tästä voi nähdä, että lapsen käsitys opettajasta oli, että opettaja saattaa olla jännittävä, ehkä jopa pelottava. Käsitys pelottavasta opettajasta ei toki välttämättä ole ”vääristynyt käsitys”. Toisen mielestä mukava opettaja voi näyttäytyä toiselle lapselle pelottavana. Onneksi hänen käsityksensä eivät pitäneet paikkansa ja jännitys helpotti, kun hän toukokuun tutustumispäivänä sai tietää, että pääsee kivana

pitämänsä opettajan luokalle. Jessica piirsi myös toukokuussa piirustustehtävässä tämän tulevan opettajansa (KUVIO 6).



Kuvio 6 Jessican piirustus tulevasta opettajastaan toukokuun haastattelussa

H: No tota, miltäs susta tuntuu mennä ekalle, sitte tän eskarivuoden jälkeen?

Jessica: Ehkä se vähän jännittää.

H: Ehkä vähän jännittää, joo. Osaaksä sanoa, et mikä siinä eniten jännittää? Mitä asioita sä niinku aattelet?

Jessica: Ehkä ne tätit.

H: Joo ne tätit. Siel on niitä uusia. Uudet opettajat ja silleen. No mikä siinä ekalle menemisessä on kivaa?

Jessica: Emmä tiijä.

(Marras/Jessica/4/145–152)

H: No miltäs se opettaja susta vaikutti?

Jessica: Superkivalt ku mä toivoin ki sen luokalle.

H: Ai toivoit just sen luokalle. No hyvä. Ku sähän viimeks sanoit, et sua ehkä vähän jännittää se uus ope tai silleen. Ni kiva et se tuntuki sellaselt.

Jessica: Mm, ku se on aika tuttu.

(Touko/Jessica/1/20–24)

Koululaisena olemiseen liittyvät myös lasten käsitykset *koululaisen ulkoisesta olemuksesta*. Näitä käsityksiä on tuloksissa suurelta osin siksi, että yhdellä

haastattelukerralla kysyin lapsilta esimerkiksi, miltä ensiluokkalainen näyttää tai mistä voi tietää, että joku on ensimmäisellä luokalla. Jonkun lapsen mielestä ensiluokkalaisella saattoi olla esimerkiksi silmälasit. Lapset kuvailivat koululaista isoksi ja liittivät muutenkin kasvamisen koululaiseksi tulemiseen. Koululaisen ulkoiseen olemukseen liittyi lasten mielestä se, että koululaisella on reppu. Lapsilla oli lisäksi käsitys, että jonkun saattoi päätellä koululaiseksi siitä, että hänellä oli isompi reppu kuin esiopetusryhmän lapsilla. Marraskuussa Iinalla oli käsitys, että monella ensiluokkalaisella lapsella oli koulussa mukanaan kännykkä. Hän kertoi marraskuun haastattelussa myös käsityksestään siitä, että ensiluokkalaisen voi tunnistaa arviomalla lapsen kengän koon: *”Senhän voi arvioida kengän koosta. Ku rosvonki voi arvioida siitä. -- kattoo, mikä on kengän koko.”* Koululainen oli lasten mielestä siis monella tapaa isompi kuin esiopetusikäinen.

Koululaisena olemiseen liittyi lasten mielestä myös uudenlaisia **koululaisen oikeuksia ja velvollisuuksia**. Lapset toivoivat, että he saisivat vielä enemmän päättää omista asioistaan kouluun liittyen. Aaro esimerkiksi kertoi helmikuun haastattelussa toivovansa, että koulussa voisi itse päättää enemmän siitä, mitä milloinkin tekisi: *”Et siel vaa vois niinku piirtää ja päättää milloin halua mennä syömään ruokaa ja milloin tekis läksyjä ja silleen. -- Jos sillee sais tehdä ni mä tekisin tota yhen kerran viikossa (läksyjä).”* Hän myös toivoi, että koulussa saisi leikkiä haluamiaan leikkejä. Toisaalta Aaro totesi samassa haastattelussa, että koululaisena voi tehdä enemmän asioita kuin esiopetusikäisenä. Hän näki koululaisuudessa sekä mahdollisuuksia että rajoituksia. Myös Eemelillä oli käsitys, että koululaisuus lisäisi joitakin lapsen oikeuksia: hän odotti parempaa mahdollisuutta pelata jalkapalloa ja koripalloa. Samoin kuin päiväkodin esiopetusikäisillä lapsilla, Jessicalla oli käsitys, että koululaisuus tuo oikeuden kävellä yksin. Jessica selitti marraskuussa, että koululaisen tunnistaa siitä, että lapsi menee yksin kouluun. Iinalla oli huhtikuussa käsitys siitä, että **koulussa siirrytään luokalta toiselle**. Hän selitti satuleikissä, että kuudennen luokan jälkeen pääsee yläasteelle.

7.3 Koulun tiloissa voi leikkiä

TAULUKKO 8 Koulun tilat

KATEGORIAT	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
KUVAUSKATEGORIA 3.		
Koulun tilat (27)		
KATEGORIA J: Koulun sisätilat (15)	<ul style="list-style-type: none"> - Koulussa on luokkia (3) - Koulussa on pulpetti (3) - Koulussa on taulu (3) - Taulu on erinäköinen kuin eskarissa (2) - Koulussa on leluja (2) - Koulussa on tuoli (1) - Koulussa on liikuntasali (1) 	<p>”Koulun sisällä on luokkia” (Eemeli)</p> <p>”(Kivaa) ku saa uuden, vähän isomman pulpetin.” (Iina)</p> <p>”Sit siinä vois olla vaikka liitutaulu.” (Aaro)</p> <p>”Eri näköistä se, kun se taulu on eri näkönen.” (Eemeli)</p> <p>”(Kivaa) No, se kun siellä on kaikenlaista lelua ja muuta” (Aaro)</p> <p>”Tuoli!” (Iina)</p> <p>” Siellä on liikuntasali. Siellä te käytte sitten ekalla luokalla liikkumassa.” (Iina)</p>
KATEGORIA K: Koulun piha (12)	<ul style="list-style-type: none"> - Koulussa voi kiipeillä kiipeilytelineessä (4) - Olisipa naruja, joissa roikkua (1) - Koulussa voi laskea liukumäkeä (2) - Koulussa voi hyppiä ruutuja (2) - Koulussa on keinuja (1) - Koulussa on hiekkalaatikko (1) - Olisipa iso leikkiteline (1) 	<p>” Kiipeilytelineitä, ja jotain semmosii naruja, mis vois roikkuu.” (Aaro)</p> <p>”Talvella lasken liukumäkee ja leikin” (Eemeli)</p> <p>”Usein, usein vanhois kouluissa oli sillee, et tytöt hyppi useimmiten ruutua.” (Iina)</p> <p>”Ja ulkona kaikkia keinuja ja hiekkalaatikko.” (Eemeli)</p> <p>”Mä toivon et siel ois semmone iso leikkiteline, mis on kaikenlaisii kiipeilypaikkoja, liukumäkei ja umpparei, umpi. Ja sitte siel pohjal ois semmonen vesilätäkkö, ja siel umpparis, umpi, umpiputkes menis vettä ni siit sais liukuu aina kesällä.” (Iina)</p>

Eemeli: Vähä on kiva jos mä pääsen ekalle luokalle b-luokkaan.

H: Mhm. Toivotsä et sä pääset beelle?

Eemeli: Joo, mä varmaa meen (en saa selvää).

H: Miks sä toivot et sä pääset beelle?

Eemeli: Siks koska siel on niin kivaa.

H: Ai siel on kivaa.

Eemeli: Koska siel b-luokas on paljon kivemman näköistä.

H: Paljon kivemman näköinen toi b-luokka, mä mietin, et mistä sä tiijät. Joo.

Eemeli: A-luokassaki oon.

(Huhti/Eemeli/3/128–136)

Lapsilla oli käsityksiä myös koulun tiloista – siitä, miltä koulu näyttää sisältä ja ulkoa ja millaisia tavaroita ja huonekaluja koulussa on. *Koulun sisätiloihin* liittyvät käsitykset koskivat suurimmaksi osaksi luokkatilojen sisustusta, eli millaisia huonekaluja luokassa on. Moni lapsi kertoi myös yksinkertaisesti, että koulun sisällä on luokkia. Eemeli selitti huhtikuun haastattelussa, että toivoi pääsevänsä b-luokalle ja hänellä oli käsitys siitä, että b-luokalla on kivaa. Silläkin oli lapselle merkitystä, miltä luokassa näyttää. B-luokassa luokassa oli hänen mielestään ”kivemman näköistä” kuin jossain toisessa luokassa. Aarolla oli marraskuussa käsitys, että koulussa on leluja. Koulussa oli lasten mielestä myös liikuntasali: ”Siellä on liikuntasali. Siellä te käytte sitten ekalla luokalla liikkumassa” (Iina). Myös koulun esiopetusikäiset lapset kertoivat, että koulussa on pulpetteja ja tuoleja sekä erinäköinen taulu kuin esiopetusryhmässä. Aaro käytti taulusta sanaa ”liitutaulu”, muut puhuivat ”taulusta”. Iina selitti piirustustehtävän yhteydessä helmikuussa, että ”täällähän, täähän vois olla vaikka se taulu, mihin se opettaja piirtää.” Jessican mielestä kivaa tekemistä koulussa olisi se, että voisi piirtää taululle.

H: No entä mitä sä toivot, että siellä koulussa sitte tehdään? Tai mitä siellä voi tehdä tai...mikä ois kivaa et siel tehdä?

Jessica: Vaikka piirtää taululle.
(Touko/Jessica/1/41–43)

Lasten käsitykset *koulun pihasta* liittyivät siihen, mitä koulun pihalla voi tehdä sitten, kun on koululainen. Kaikki lapset kertoivat jatkavansa samassa koulussa ensimmäiselle luokalle – koulun piha oli siis lapsille tuttu, vaikka he ulkoilivatkin rajatulla alueella. Monet lasten kertomista asioista olivat heidän toiveitaan koulun pihan suhteen. Lapset kertoivat, että koulussa voi kiipeillä kiipeilytelineissä, laskea liukumäkeä, hyppiä ruutua, keinua ja leikkiä hiekkalaatikolla. Aaro kertoi helmikuun haastattelussa toivovansa, että koulun pihalla olisi naruja, joissa roikkua. Iina innostui helmikuun haastattelussa haaveilemaan, että koulun pihalla olisi iso leikkiteline, jossa voisi kiipeillä ja laskea liukumäkeä sekä mennä putkesta, jossa olisi vettä. Lapset olivat kertoneet myös koulupäivän sisältöön (TAULUKKO 6) liittyen jalkapallon ja koripallon pelaamisesta koulun pihalla. Jotkut lapset sekä päiväkodin että koulun esiopetusryhmissä tuntuivat ymmärtävän, ettei koulupäivän aikana enää leikitä samalla tavalla kuin esiopetusryhmässä. Koululaisen rooliin kuuluu aikuisten odotuksia valppaana ja aktiivisena pysymisestä pitkien ajanjaksojen ajan (Rimm-Kaufman & Pianta

2000, 493–494). Lapset näkevät silti koulun sisätiloissa ja etenkin ulkotiloissa mahdollisuuden leikkiin ja siis vapaa-aikaan. Välitunti tuo tarpeellisen tauon oppimisesta ja ohjeiden noudattamisesta lapsen päivään. Päiväkodin ja koulun esiopetusikäisten lasten toiveet pidemmästä ulkoilujasta ja siihen liittyvistä pihankäyttömahdollisuuksista liittyvät todennäköisesti juuri siihen, että ulkoilu-aika on lapsen omaa aikaa. Silloin lapset saavat vapaasti päättää omista leikeistään, kuten Aaro toivoikin helmikuun haastattelussa (TAULUKKO 7).

7.4 ”Koulumatka pitää kävellä sit nopeasti”

TAULUKKO 9 Koulumatkan kulkeminen

KATEGORIAT	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
KUVAUSKATEGORIA 4.		
Koulumatka (15)		
KATEGORIA L: Miten menisi kouluun? (10)	- Kouluun menisi kävellen (5) - Käveleminen on turvallisinta (1) - Kouluun voisi mennä pyörällä (2) - Pakkasella kouluun voisi mennä autolla (1) - Kouluun pitää kävellä nopeasti (1)	”Kävellen.” (Eemeli) ”-- nii se on niinku turvallista, turvallisin.” (Iina) ”Kesällä varmaa pyörällä ja oikee pakkasta ku on, ni autolla ja sit ku on sellai niinku oikeenlai kesäl tai sillee syksysin ni mä voisin vaikka kävellä.” (Aaro) ”Pitää kävellä sit nopeasti.” (Eemeli)
KATEGORIA M: Kenen kanssa menisi kouluun? (4)	- Yhdessä jonkun kanssa (3) - Yksin tai jonkun kanssa (1)	”No niit on. Oisko...Mä veikkaan et niitä ois viis. Kenen kans mä menisin.” (Iina) (H: Meeksä sitte ihan yksin?) ” Joo tai sitte mä kävelen Titan kanssa.” (Jessica)
KATEGORIA N: Koulureitin opettelu (1)	- Perheenjäsen opettaa koulureitin (1)	”No varmaan sinun emosi opettaa sinut ensin kävelemään (koulureitin) tai isoveljesi.” (Iina)

Myös koulussa esiopetuksessa käyvillä lapsilla oli käsityksiä koulumatkan kulkemisesta, esimerkiksi siitä, *miten kouluun voisi mennä*. Kaikki lapset kertoivat, että aikoivat ainakin joskus mennä kouluun kävellen. Iina selitti huhtikuun haastattelun satuleikissä, että ”*jos koulu on siinä lähellä niin sinähän voit sinne kävellä.*” Lasten mielestä kouluun oli kaikkein turvallisinta mennä kävellen, mutta joskus sinne saattoi mennä myös pyörällä.

Aaro kertoi helmikuun haastattelussa toivovansa, että pakkassäällä kouluun pääsisi autolla ja hän luetteli muutenkin sään mukaan eri vaihtoehtoja, miten koulumatkan voisi kulkea: *”Kesällä varmaa pyörällä ja oikee pakkasta ku on, ni autolla ja sit ku on sellai niinku oikeenlai kesäl tai sillee syksysin ni mä voisni vaikka kävellä.”* Tästä voi todeta, että Aarolla oli käsitys, että kouluun mennään myös kesällä. Eemelillä oli helmikuussa käsitys, että koulumatka *”pitää kävellä sit nopeasti.”* Tämä käsitys liittyy kouluun ehtimiseen – on käveltävä nopeasti, ettei myöhästy. Myös Iina käsitteli ehtimistä ja myöhästymistä toukokuun saturakentelussa. Hänen saturakentelussaan näkyy käsitys, ettei haittaa, jos ensimmäisenä koulupäivänä myöhästyy. Toisaalta tämä ei kerro niinkään Iinan omasta suhtautumisesta myöhästymiseen. Onhan mahdollista, että lapsi leikki myöhästymisen juuri siksi, että se on ollut hänen mielessään. Joka tapauksessa Iinan suhtautuminen kouluun oli hyvin positiivinen eikä häntä tuntunut harmittavan tai jännittävän mikään.

Iina: Ensin ne kattoo ulos ja muistaa sen.

H: Joo ensin ne kattoo ulos ja he muistaa, että on ensimmäinen koulupäivä!

Iina: Ja sitte ne menee kiireesti pukemaan, koska kello on jo paljon.

H: Ooh, kauhee kiire nyt äkkiä pukemaan, kellohan on jo paljon. Niin he laittoivat vaatteet päälle.

Iina: Ja ehtivät juuri ja juuri kouluun.

(Touko/Iina/3-4/150–155)

H: Siellähän tapahtui vaikka mitä.

Iina: Mm. Ne meni vähän myöhässä.

H: Ni. Niillä tuli kauhee kiire.

Iina: Mut sitte ne muisti et tänäänhän on ensimmäinen koulupäivä ni ei tarvii mennä niin ajoissa.

(Touko/Iina/6/267–270)

Kenen kanssa koulumatkan voi mennä? Osa lapsista tiesi, että heidän täytyi kulkea koulumatka yhdessä jonkun kanssa. Moni kertoi haluavansakin tehdä niin. Iina esimerkiksi kertoi helmikuussa, että hän tiesi jo viisi kaveria, joiden kanssa aikoi kulkea koulumatkan yhdessä. Jessica kertoi, että hän aikoi mennä tulevan koulumatkan joko yksin tai kaverinsa kanssa. Kavereiden merkitys kouluun siirtymässä näkyy siis myös koulumatkan kulkemisessa – yhdessä on varmasti hauskeempaa. Broström (2002, 56) selittää, että myös lasten turvallisuuden tunne lisääntyy, kun uusia asioita voi kohdata tuttujen kavereiden kanssa. Koulumatkan kulkeminen voi olla suurimmalle osalle lapsista uusi asia, jolloin tutuista kavereista saatu jatkuvuuden kokemus tuo turvaa. Iinalla oli käsitys, että myös

koulureitti opetellaan ennen koululaiseksi siirtymistä. Koulureitin saattoi opettaa joko äiti tai sisarus. Koulun esiopetusikäisillä lapsilla osalla oli käsitys, että koulumatka olisi turvallisinta mennä kävellen. Osa ajatteli, että kouluun voisi joskus mennä myös pyörällä. Iina osasi selittää, että kouluun pitää sen vuoksi mennä kävellen, että se on turvallisinta. Koulussa esiopetuksessa käyville lapsille koulureitti on varmasti osin jo tuttu, eikä siihen liittynyt juurikaan huolenaiheita. Eemelin käsitys siitä, että kouluun pitää kävellä nopeasti viittaa kyllä ajatukseen myöhästymisen mahdollisuudesta, mutta se ei vaikuttanut huolettavan lasta sen kummemmin. Ennemminkin käsitys saattoi olla helpottava tieto lapselle – hän tietää, että kouluun kyllä ehtii, kun ei jää viivyttämään matkalle.

7.5 Hyvä opettaja on kiltti ja huono opettaja komentaa paljon

TAULUKKO 10 Opettaja koulussa

KATEGORIAT	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
KUVAUSKATEGORIA 5.		
Opettaja koulussa (11)		
KATEGORIA O: Opettajan luonne (6)	- Opettaja on kiva (3) - Hyvä opettaja on kiltti (1) - Huono opettaja komentaa paljon (1) - Opettajat ovat erilaisia (1)	”No sen minä ainakin tiedän, että siellä on kiva opettaja.” (Iina) (H: Millanen sä toivoisit et se opettaja ois?) ”Kiltti.” (Jessica) (H: Millainen olis sun mielestä semmonen niinku huono opettaja?) ”Semmoi joka komentais tosi paljon.” (Jessica) ”Ne opettajat on varmaa ainaki erilaisia” (Jessica)
KATEGORIA P: Opettajan ulkoinen olemus (2)	- Opettajalla on näyttökeppi (1) - Opettaja on pitkähiuksinen tyttö (1)	”Opettajan näyttökeppi.” (Iina) ” Se on ainakin tyttö ja sillä on varmaan aika pitkät hiukset.” (Jessica)
KATEGORIA Q: Koulussa saa opettajan (2)	- Koulussa saa uuden opettajan (1) - Koulussa on opettaja (1)	”Ja sitte siel saa uuden opettajan” (Iina) ”Ja opettaja!” (Iina)
KATEGORIA R: Opettajan tehtävä (1)	- Opettaja valvoo, ettei kukaan tee luokassa typeryyksiä (1)	”Ehkä se valvoo. Että kukaa ei tee typer, typeryyksiä.” (Aaro)

Lapset kertoivat haastatteluissa myös käsityksiään opettajasta. Osa näistä käsityksistä liittyi *opettajan luonteeseen*. Esimerkiksi marraskuun haastattelussa Jessica, joka kertoi useassa

haastattelussa jännittävänsä tulevia opettajiaan, pohti että ”*ne opettajat on varmaa ainaki erilaisia.*” Hän ei tarkentanut, mikä opettajissa oli erilaista verrattuna esiopetuksen opettajiin. Jessica selitti huhtikuun haastattelussa toivovansa, että tuleva opettaja olisi ”*kiltti*”. Muilla lapsilla olikin melko positiivinen käsitys opettajasta. Toisin kuin Jessica, Iina oli huhtikuussa ihan varma, että koulussa on kiva opettaja: ”*No sen minä ainakin tiedän, että siellä on kiva opettaja.*” Jessica selitti huhtikuun haastattelussa, että hänen mielestään huono opettaja olisi ”*semmoi, joka komentais tosi paljon*”. Jessican jännitys liittyi mahdollisesti opettajan kurinpitoon. Lapsen käsityksistä voi nähdä, että hänelle opettaja oli tärkeä osa koululaisuutta. Toukokuun haastattelussa, kun lapsi oli jo käynyt tutustumassa kouluun, päälimmäisenä mielessä oli yhä opettaja, nyt positiivisessa mielessä. Oli varmasti tärkeää, että Jessica sai tavata tulevan opettajansa ennen koulun aloitusta ja pääsi jännityksestään, joka olisi voinut muuten haitata hänen koulun aloitustaan (Broström 2002, 53–55).

H: Joo. No entä, onko siinä kouluun menemisessä jotain jännittävää?

Jessica: Ei. Ei oo enää.

H: Nii ei oo enää, nyt ku sä tiedät kuka se sun opettajakin on. No tosi hyvä juttu. Entä onko siinä kouluun menemisessä mitään tylsää tai semmosta tyhmää?

Jessica: Ei.

H: Joo. No miltäs susta tuntuu tulla koululaiseks?

Jessica: Kivalle.

(Touko/Jessica/1-2/50–56)

Jotkut lapset pohtivat myös *opettajan ulkoista olemusta*. Iina selitti marraskuun haastattelussa, että opettajalla on ”*näyttökeppi*”. Haastatteluissa esiintyi myös käsityksiä opettajan sukupuolesta. Iina leikki toukokuun saturakentelussa, että opettajan nimi on ”*Hannu*”, kun taas Jessica leikki huhtikuun satuleikissä, että ”*sinun opettajasi nimi on Mira*”. Tässä leikissä Jessica halusi kertoa tulevalle ensiluokkalaiselle ”*Pikkukarhulle*”, että opettaja on ”*ainakin tyttö ja sillä on varmaan aika pitkät hiukset ja se on varmaan hyvin mukava*”. Marraskuun haastattelussa kysyin, mitä sanoja lapselle tulee mieleen hänen ajatellessaan ensimmäistä luokkaa. Inalle tuli mieleen sana ”*opettaja*” ja hän kertoi, että kivaa kouluun menemisessä onkin juuri se, että *koulussa saa uuden opettajan*. Aaro kertoi helmikuussa piirustustehtävänsä lomassa *opettajan tehtävästä luokassa*. Hänen mielestään opettaja valvoo, ettei kukaan tee luokassa typeryyksiä. Tämä lapsi piirsi piirustukseensa luokkahuoneen, oppilaita ja opettajan, joka valvoi luokassa oppilaita.

8 KÄSITYKSET RAKENTUVAT LASTEN OMISTA KOKEMUKSISTA SEKÄ KOULULAISTEN JA AIKUISTEN PUHEISTA

Tässä luvussa esittelen tuloksia siitä, mitkä tekijät rakensivat esiopetusikäisten lasten käsityksiä koululaisuudesta esiopetusvuoden aikana. Olin kiinnostunut siitä, millaisia kouluun liittyviä kokemuksia lapsilla on. Halusin myös tarkastella, onko päiväkodissa esiopetuksessa käyvillä ja koulussa esiopetuksessa käyvillä tässä suhteessa erilainen esiopetusvuosi. Olen koonnut tulokset taulukkoon, josta näkyvät sekä päiväkodin että koulun esiopetusikäisten lasten käsityksiä rakentaneet tekijät. Asiat ovat taulukossa hierarkkisessa järjestyksessä niin, että ensimmäiseen luokkaan kuuluvat useimmiten mainitut asiat ja viimeiseen luokkaan harvemmin mainitut asiat. Olen merkinnyt taulukkoon tähdillä (*) samanlaiset käsityksiä rakentavat asiat päiväkodin ja koulun esiopetusikäisten välillä. Taulukon jälkeen avaan tuloksia sanallisesti vertaillen näiden kahden ryhmän kertomia asioita esiopetusvuodestaan. Tarkastelen tuloksia myös suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Kaikki tekstissä ja aineistositaateissa esiintyvät nimet ovat muutettuja.

TAULUKKO 11 Mitkä tekijät rakentavat esiopetusikäisten lasten käsityksiä koululaisuudesta esiopetusvuoden aikana?

PÄIVÄKODIN ESIOPETUSIKÄISET	KOULUN ESIOPETUSIKÄISET
1. Koulussa olevat lapset ovat puhuneet koulusta * - <i>kaverit</i> - <i>sisarukset</i>	1. Aikuiset ovat puhuneet koulusta ** - <i>vanhemmat</i> - <i>luokanopettaja</i> - <i>tuttavat</i> - <i>haastattelija</i>
2. Aikuiset ovat puhuneet koulusta ** - <i>vanhemmat</i> - <i>lastentarhanopettaja</i> - <i>haastattelija</i>	2. Koulussa olevat lapset ovat puhuneet koulusta * - <i>kaverit</i> - <i>sisarukset</i>
3. Koulussa käyminen *** - <i>koulun pihalla</i> - <i>koulun sisällä</i>	3. Koulun tiloissa kiertely ***
4. Kouluun tutustumispäivä ****	4. Kouluun tutustumispäivä ****
5. Lastenohjelmat *****	5. Sadut ja kouluaiheiset tehtäväkirjat *****

Taulukosta 11 voi todeta, että asiat, jotka rakensivat lasten käsityksiä koululaisuudesta esiopetusvuoden aikana, olivat melko samankaltaisia päiväkodin ja koulun esiopetusryhmän lasten välillä. Suurimmat lasten käsityksiä rakentaneet ryhmät olivat koulussa olevat lapset sekä lapselle tärkeät aikuiset. Tämän lisäksi käsityksiä rakensivat lasten omat kokemukset koulusta, kuten koulun pihalla tai sisällä käyminen, koulussa kiertely sekä tutustumispäivän aikana saadut kokemukset ja havainnot. Jotkut lapset mainitsivat myös lastenohjelmat, sadut tai kouluaiheiset tehtäväkirjat sellaisiksi asioiksi, joista he olivat kuulleet ja nähneet kouluun liittyviä asioita.

8.1. Koulussa olevat lapset ovat puhuneet koulusta

Yksi suuri ryhmä, jolta sekä päiväkodin että koulun esiopetusikäiset lapset kuuluivat kouluun liittyviä asioita, olivat koululaiset kaverit ja sisarukset. Jokaisella lapsella oli ainakin yksi koululainen kaveri ja joillain useita. Koululaiset kaverit olivat 1-5-luokkalaisia. Kavereiden kertomat asiat liittyivät siihen, mitä koulussa tehdään ja ne olivat

lapselle osittain uusia asioita verrattuna päiväkodin esiopetusryhmän toimintaan. Koululaiset olivat kertoneet **päiväkodin esiopetusikäisille lapsille** opiskelusta, välitunnista, numeroista, läksyistä, syömisestä ja tietokoneesta eli ne liittyvät suurelta osin koulupäivän sisältöön ja koululaisena olemiseen. Pääosin esiopetusikäisten lasten kavereiltaan kuulemat asiat olivat positiivisia. Vaikka haastattelussa ei aina tullut ilmi, mistä lapselle on muodostunut jokin käsitys, saattoi joistakin lasten kertomista asioista päätellä, mistä he ovat kouluasioita kuulleet. Esimerkiksi Sakari, joka selitti vanhemmille näytettävistä ”*joulunumeroista*”, on todennäköisesti kuullut numeroiden saamisesta koululaiselta serkultaan, josta hän puhui monessa haastattelussa. Samoin käsitys siitä, että koulussa voi joutua jälki-istuntoon, ja ettei se ole kuitenkaan kamala asia, on todennäköisesti hänen serkkunsa kertoma asia. Aina lapset eivät osanneet sanoa, mitä he olivat kuulleet koulusta puhuttavan. He saattoivat kertoa, että olivat kyllä jutelleet kouluasioista koululaisen kaverinsa kanssa, mutta nämä asiat eivät juuri sillä hetkellä tulleet mieleen.

H: Oottekste vaikka ton sen Alinan, joka on sil kolmannel luokal ni oottekste koskaan puhunu koulusta? Ku sehän on koulussa. Onks se vaik kertonu sulle et mitä siel koulus tehdään?

Iida: No on se koulust siit kertonu et ku...mmm..no...oot...emmä enää muista mut on se mulle kertonu koulusta.

(Marras/Iida/2/75–78)

Myös **koulun esiopetusikäisillä lapsilla** oli koululaisia kavereita. Esimerkiksi Aarolla oli esiopetusvuoden marraskuussa yksi ensiluokkalainen kaveri. Aarolla saattoi olla erilainen käsitys siitä, mitä ”koululainen” tarkoittaa, sillä hän vastasi aluksi, ettei hänellä ole ketään koululaista kaveria. Seuraavaksi hän kuitenkin kertoi, että ”*on ekaluokkalasista yks Panu*”. Kysyin huhtikuussa lapsilta suoraan, että mistä he ovat kuulleet kouluun liittyviä asioita – mistä he tietävät kouluasiat, joista ovat minulle kertoneet. Aaro kertoi tuolloin, että hän oli kuullut kouluasioita kavereiltaan, esimerkiksi naapurissa asualta koululaiselta kaveriltaan: ”*Koska meidän naapuris on mun yks kaveri, ni se on kertonu et mitä koulussa on.*” Joillakin lapsilla oli kavereita myös ylemmiltä alakoulun luokilta. Esimerkiksi Jessica kertoi marraskuun haastattelussa, että hänellä ei ollut ensiluokkalaisia kavereita vaan kolmas- ja viidesluokkalaiset kaverit. Jessica selitti, että hän tiesi juuri näiden vanhempien

koulukavereiden vuoksi, että ”isommilla luokilla” on paljon läksyjä: ”*Noo, ainaki sitte isommilla luokil, koska mä tunnen sielt (kavereita), ni sitte on ainaki.*”

Kavereiden lisäksi lapset kuulivat kouluasioita koululaisilta sisaruksiltaan. **Päiväkodin haastateltavista** kahdella oli koululainen sisarus. He olivat kertoneet esiopetusikäisille lapsille asioita, jotka liittyivät siihen, millaista koulussa on, mitä koulussa sai tehdä ja mitä siellä joutui tekemään. Emma oli kuullut sisarukseltaan esimerkiksi, että koulussa saattoi maalata ja tehdä puutöitä. Sisaruksen kertomat asiat olivat siis rakentaneet Emmalle positiivisen käsityksen asioista, joista koulussa voi tehdä. Jessellä oli helmikuussa käsitys, että ”*ekaluokka on kaikista kivoin*”, ja että koulussa on helppoja asioita. Hänen koululainen kaverinsa sekä hänen koululaiset sisaruksensa olivat kertoneet hänelle nämä asiat. Jessen käsityksiä koululaisuudesta oli haastatteluaineistossa kaikkein vähiten, eikä hänellä ollut paljoa sanottavaa koulusta koko esiopetusvuoden aikana. Jesseä ei – positiivisessa mielessä – kiinnostanut juurikaan kouluun liittyvät asiat. Hänellä tuntui olevan esiopetusikäisenä hyvin mutkaton suhde kouluun, mikä lienee perustunut näihin positiivisiin asioihin, joita hänen koululaiset kaverinsa ja sisaruksensa ovat hänelle kertoneet. Positiivinen, mutkaton suhtautuminen näkyi esimerkiksi siinä, että Jesse piti vielä huhtikuussa itsestään selvänä, että kaikki hänen esiopetuskaverinsa tulevat samalle luokalle hänen kanssaan – ”*no tietenki tulee, ne on ekaluokkalaisii*”. Dockettin & Perryn (2001, 4-5) tutkimusten mukaan positiiviset ihmissuhteet, tässä tapauksessa kaveri- ja sisarussuhteet, edesauttavatkin onnistunutta kouluun siirtymää. Näissä erityisesti Emmen ja Jessen käsityksissä näkyy, miten suuri merkitys lasta ympäröivillä positiivisilla ihmissuhteilla on siinä, että lapsille rakentuu positiivisia käsityksiä.

Emmalla sen sijaan oli melko realistisia odotuksia koulusta, eli hänellä oli positiivisten käsitysten lisäksi joitakin negatiivisempia käsityksiä. Emma kertoi toukokuun haastattelussa kuulleensa sisarukseltaan myös, että koulussa piti istua enemmän kuin esiopetuksessa, mikä oli Emmen mielestä tylsää. Sisaruksilta kuuli siis myös koululaisuuden huonompia puolia. Käsitys pitkään istumisesta on kuitenkin melko todenmukainen ja Dockett & Perry (2001, 5) toteavat, että realistiset käsitykset koulutyöstä auttavat lasta kouluun sopeutumisessa. Emma kertoi toukokuun haastattelussa, että hänestä koulussa on jännittävää se, ”*jos menee noi tehtävät väärin*”. Tällainen käsitys voisi rakentua esimerkiksi sisaruksen läksyjen tarkistamiseen tai kokeisiin liittyvästä puheesta.

Koulun esiopetusryhmän haastateltavista vain yhdellä oli koululainen sisarus. Tämä sisarus oli opettanut lapselle kertolaskuja, eli sisarus on ollut yksi niistä, jotka ovat rakentaneet lapselle käsityksiä koulutyön sisällöstä. Päiväkodin ja koulun esiopetusikäiset lapset kuuluivat kavereiltaan ja sisaruksiltaan erityisesti puhetta läksyjen tekemisestä ja niiden määrästä, mutta myös siitä, mitä koulussa tehdään ja mitä kivaa koulussa on. Kavereiden ja sisarusten kertomat asiat olivat pääosin positiivisia ja rakensivat esiopetusikäisille positiivista kuvaa kouluun liittyvistä asioista.

8.2 Aikuiset ovat puhuneet koulusta

Iida: Hmm..no sen mä ainaki tiedän et siel niinku opiskellaa.

H: Joo, sä tiijät sen et siel opiskellaan. No tiiäksä et mitä siel opiskellaan?

Iida: No siel niinku lasketaan numeroita.

H: Hyvä, siel lasketaan numeroita. Mitähän muuta?

Iida: Siel lauletaan ja pelataan.

H: Siel lauletaan ja pelataan, joo. Mistä sä tiijät nää, onks joku kertonu?

Iida: Äiti. (Helmi/Iida/1/22–28)

Toinen suuri ryhmä, jolta lapset kuuluivat kouluun liittyvistä asioista, olivat *lapsen kohtaamat aikuiset*: vanhemmat, tuleva luokanopettaja, perhetuttavat ja minä kouluaiheisen tutkimuksen haastattelijana. **Päiväkodin esiopetusikäisten lasten** vanhempien kertomat asiat liittyivät koulupäivän sisältöön, koulussa oleviin ihmisiin ja koulumatkaan, kuten Iidan yllä olevasta aineistoesimerkistä voi todeta. Jesse selitti helmikuussa, että koulumatka täytyy kulkea kävellen. Hän tarkensi, että ”*niinku pitääki*” ja jatkoi, että ”*niinku mun iskä lähtee töihin.*” Lapsella oli siis käsitys siitä, että hänen täytyy kävellä kouluun, koska isän ei ole mahdollista viedä häntä autolla. Voi olettaa, että lapsen kanssa on kotona keskusteltu tulevan koulumatkan kulkemisesta. Myös Sakari kertoi helmikuussa, että hänen kanssaan oli puhuttu koulumatkan kulkemisesta. Hän kertoi jännittävänsä yksin kouluun lähtemistä ja selitti, että ”*äiti saattaa joskus tehdä silleen, että mut viedää mun serkulle ja kävellää yhdes niinkun sinne, ni se on lähempi matka sielt kulmalta, ku sielt lähetää vaa tälle et ylämäki ja sit tälle (näyttää).*”

Emman äiti oli kertonut toukokuun tutustumispäivän jälkeen, että luokanopettaja on ollut myös Emman äidin opettajana. Tämä keskustelu on mahdollisesti rakentanut Emmalle käsityksiä tulevasta opettajastaan. Sakari selitti marraskuun haastattelussa, että hänen äitinsä oli kertonut omista kouluajoistaan, jolloin hän piti läksyjen tekemisestä. ”*Mun äiti on ollu aika pienenä koulussa aika hassu. -- Teki sellasia läksyjä mitä ei viel pitäis tehdä koulussa. Mitkä oli tarkotettu kotii tai sitte sinne päiväkerhoo ni sitte...-- Joo. Se on innokas läksyjen tekijä.*” Äiti on siis puhunut Sakarille positiivisia asioita läksyjen tekemisestä. Sakari selitti helmikuun haastattelussa serkkunsa koulun olympialaisista, joista hänen kotonaan oli puhuttu. Sakarin käsitykset serkun kouluun liittyvistä asioista olivat monesti innostuneita ja positiivisia ja hän selvästi odotti, että pääsisi myös koululaiseksi.

Sakari: Luukaksel oli nimittäin olympialaiset siel koulussa.

H: Ai oli.

Sakari: Joo, koulus olympialaiset. Luukas sai sit olympialaiset.

H: Joo. Ehkä siel on sitteki ku sä oot siel koulussa. Eihän sitä tiedä. Sehän on kiva juttu.

Sakari: Iskä kysy että, eiku äiti että, olik ne olympialaiset, mut ne olik tällä viikolla ne olympialaiset.

(Helmi/Sakari/144–148)

Koulussa esiopetuksessa käyvät lapset olivat puhuneet vanhempiensa kanssa koulupäivän sisältöön, esimerkiksi läksyihin, sekä koulumatkaan liittyvistä asioista. Vanhemmilta kuullut asiat olivat siis melko samanlaisia molempien esiopetuskontekstien lasten välillä. Iina selitti marraskuussa, etteivät hänen vanhempansa ole käyneet esiopetuksessa, vaan ovat menneet ”suoraan kouluun”. Iinan selitys on melko erikoinen, enkä aluksi tavoittanut, mikä asian merkitys oli hänelle, että hänen vanhempansa ovat ”siirtyneet heti ekalle luokalle”. Hän lienee tarkoittanut ilmauksellaan vain sitä, että hänen molemmilla vanhemmillaan on kokemuksia ensimmäiselle luokalle siirtymisestä ja asiasta on puhuttu jonkin verran kotona.

H: No onks se (kaveri) kertonu kuitenkin ni et millasta on ekalla luokalla?

Iina: Ei, ku oon aika paljon kuullu, koska mun isä on ollu heti siirtyny ekalle luokalle, samoin äiti.

H: Ahaa, no mitäs äiti ja isi on kertonu?

Iina: No ei ne oo paljoo paljookaa kertonu, mut mä luulisin tietäväni, matematiikka.

(Marras/Iina/3/120–123)

Iina kertoi helmikuussa jutelleensa äitinsä kanssa koulumatkan kulkemisesta. Kysyessäni, kenen kanssa hän menisi mieluiten kouluun, Iina vastasi, että ”*tänään mä just sanoinkin äitille, niit on aika monta*”. Myös Eemelin käsityksestä, että hänen pitää kävellä kouluun yhdessä ”*yhen tytön kaa*”, voi päätellä, että hänen kanssaan oli jo helmikuuhun mennessä keskusteltu koulumatkan kulkemisesta. Koulumatkasta puhutaan lapsen kanssa todennäköisesti sen vuoksi niin paljon, että siihen liittyy ennemminkin vanhempien huolia lapsen selviytymisestä. Myös Karikosken (2008, 32, 152) kuvaukset esiopetusvuoteen kuuluvista ero- ja siirtymäriiteistä, eli koulumatkan harjoittelusta, koulurepun ostamisesta ja kouluun liittyvistä sanonnoista, liittyvät aikuisten ”hääräämiseen” lapsen kouluun siirtymän ympärillä. Koulun aloittaminen koskettaa siis koko lapsen lähiympäristöä, kuten ekologisissa teorioissa todetaan (Rimm-Kaufman & Pianta 2000; Pianta & Kraft-Sayre 2003; Bronfenbrenner & Morris 2006; Dockett & Perry 2004b). Se, mikä aikuista askarruttaa lapsen kouluun siirtymässä, rakentaa lapselle käsityksiä koululaisuudesta.

Iina kertoi helmikuun haastattelussa ensin, että hänellä on ”keskiviikkona” kouluun tutustuminen, jota hän tarkoitti kuitenkin kohta: ”*niit tai siis ilmoittautuminen*”. Tästä voi päätellä, että lapsen vanhempi on kertonut kouluun ilmoittautumisesta lapselle, jolloin lapselle on rakentunut käsitys siitä, että kouluun täytyy ilmoittautua. En kysynyt kuitenkaan, mitä se Iinan mielestä tarkoitti. Marraskuussa kysyin myös Jessicalta, oliko hän kuullut vanhemmiltaan, mitä koulussa tehdään tai harjoitellaan. Jessican vastaus ”*lukemista*” voi kuitenkin olla vain vastaus siihen, mitä koulussa harjoitellaan eikä hän välttämättä tarkoittanut sitä, että hänen vanhempansa kertoneet sen hänelle. Tässä aineistositaatissa näkyy myös se, kuinka itse huomaamattani välitin haastatteluissa lapsille käsityksiä, tällä kertaa esimerkiksi käsityksen siitä, että koulussa *harjoitellaan* asioita.

H: Entä onks vaikka sun äiti ja isi kertonu että sit ku sä meet ekalle niin mitä siellä tehdään? Mitä siel vaik harjoitellaan tai?

Jessica: Lukemista. (Marras/Jessica/1/36–38)

Kaksi **päiväkodin esiopetusikäistä lasta** kertoivat haastatteluissa, että heidän esiopetusryhmänsä lastentarhanopettaja oli puhunut kouluasioista, esimerkiksi koulussa olevista kaksoispulpeteista sekä koulussa käyttäytymisestä. Kysyin Iidalta huhtikuun haastattelussa, oliko esiopetuksessa puhuttu vielä mitään koulusta tai kouluun lähtemisestä. Iida kertoi, että ”*Maarit (lastentarhanopettaja) on sanonu, että ne opettajat tulee tänne*

(*päiväkotiin*).” Lapsi ei kuitenkaan itse tiennyt, milloin opettajat tulevat tai miksi he tulevat päiväkotiin. Tämä on todennäköisesti liittynyt aikuisten pyrkimykseen lisätä yhteistyötä lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välille ja siirtää tietoa lapsista esiopetuksesta kouluun. Tällaisten siirtymää tukevien käytäntöjen avulla lasten on mahdollista tutustua opettajaan jo ennen koulunaloitusta ja yhteisten keskustelujen avulla luokanopettajat saavat myös koulutulokkaista hyödyllistä tietoa. (LoCasale-Crouch et al. 2008, 126.) Ville kertoi huhtikuun haastattelussa kuulleensa lastentarhanopettajan puhuneen koulusta: ”*no se on puhunu niinku et miten te käyttäydytte siellä*”. Tästä Villen kertomasta voi todeta, että koulussa käyttäydytään hänen – ja ehkä myös aikuisen – mielestä eri tavalla kuin esiopetuksessa, koska siitä täytyy antaa erillisiä käyttäytymisohjeita. Monet tutkijat (esim. Rous et al 2010; Pianta et al. 2001; Pianta & Cox 1999) ovat todenneet, että lapseen kohdistetaan uudenlaisia käytösodotuksia kouluun siirtymässä, esimerkiksi opettajan miellyttämiseen liittyen. Ville ei kuitenkaan muistanut, mitä lastentarhanopettaja oli käyttäytymisestä kertonut. **Koulun esiopetusryhmän haastateltavista** kukaan ei maininnut kuulleensa esikoulunopettajaltaan mitään kouluasioita, vaikka on oletettavaa, että näin on joskus käynyt.

Toukokuun haastatteluissa kysyin lapsilta heidän kokemuksistaan tutustumispäivästä ja esimerkiksi siitä, millaisia asioita he kuulivat opettajalta. Erittelen tutustumispäivään liittyviä kokemuksia tarkemmin luvussa 7.4. Vain yhdelle **päiväkodin esiopetusikäiselle lapselle** oli jäänyt mieleen, mitä luokanopettaja oli kertonut koulusta ja koulutyön sisällöstä. Iida kertoi, että tutustumispäivänä koulussa opeteltiin koulun sääntöjä: ”*et ei niinku huudeta ja...*”. **Koulun esiopetusikäisistä lapsista** Eemeli selitti, että hänen tutustumispäivänä tapaamansa opettaja oli tullut eräästä toisesta koulusta ja että ”*se on yhen meidän tuttavvan opettaja -- kahenki*”. Ymmärsin, että Eemeli tarkoitti tuttavilla joitakin aikuisia perhetuttuja, joiden opettajana Eemelin tuleva opettaja on ollut. Eemeli ei kuitenkaan muistanut, mitä opettajasta oli tuttavien kanssa puhuttu, mutta opettaja oli hänestä kiva. Hänelle lienee rakentunut näistä puheista ja tutustumispäivän kokemuksista positiivinen kuva opettajastaan. Koulun esiopetusikäisille oli jäänyt mieleen melko paljon asioita, mitä opettaja heille kertoi tutustumispäivänä, toisin kuin päiväkodin esiopetusryhmän haastateltaville. Lapsille jäi mieleen esimerkiksi sääntöihin ja rutiineihin liittyviä asioita. Aaro sanoi opettajan kertoneen koulun sääntöjä: ”*se kerto että siel tehää*

vähä kaikenlaista ja ei saa loukata toista”. Osa lapsista muisti myös koulutyön sisältöön liittyviä asioita. Iinan käsitys ”projekteista” oli peräisin tutustumispäivältä.

H: Joo. No mitäs se kerto teille se opettaja?

Iina: Me tekee kaikenlaisia projekteja.

H: Ai kaikenlaisii projekteja sitte.

Iina: Matematiikkaa.

(Touko/Iina/1/25–28)

Kukaan **päiväkodin haastateltavista** ei maininnut, että hänelle olisi tullut mieleen jotakin kouluun liittyvää tutkimushaastattelujen vuoksi. Voin kuitenkin arvioida itse, että olen ollut yksi niistä, jotka ovat kysymyksillään luoneet lapsille käsityksiä siitä, mitä koulusta voi ajatella. **Koulun esiopetusryhmästä** yksi lapsi ottikin esille sen, että hän oli miettinyt kouluun liittyviä asioita sen vuoksi, että olin tulossa taas haastattelemaan häntä.

Eemeli: No semmosta asiaa mitä tapahtuu, mutta mä kysyin tota tänää äitiltä ku mä tiesin että sä tuut taas haastatteluun, ni mä kysyin siltä et jatkanks mä täällä, ni se sano et mä jatkan tääl (koulussa).

H: Aijaa, et äiti kerto et joo sä jatkat täällä koulussa, joo. Joo. Onks se äiti kertonu sulle jotain muuta, et mitä koulussa tehdään tai?

Eemeli: Ei oo.

(Helmi/Eemeli/1/40–46)

Tämä Eemelin kertoma asia vahvisti käsitystäni siitä, että tutkimushaastattelut rakensivat välillisesti lasten käsityksiä koululaisuudesta esiopetusvuoden aikana. Lapset ovat saattaneet jälkikäteen pohtia kysymiäni kysymyksiä, kuten Eemelin haastattelun sitaatti osoittaa. Toisaalta lapsi on voinut tuntea myös huolta siitä, osaako hän vastata seuraavan kerran taas kysymyksiin, ja on sen tähden miettinyt kouluasioita. Joka tapauksessa kaikki käyttämäni käsitteet – *koululainen*, *ekaluokka*, *koulun piha*, *koulumatka* ja niin edelleen – ovat rakentaneet lapselle käsityksiä koulusta. Olisiko lapsi tullut esimerkiksi ajatelleeksi koulun pihaa esiopetusvuotenaan, jos en olisi kysynyt siitä häneltä? Haastattelukysymykset ovat antaneet lapselle aiheen ajatella asioita, joita hän ei välttämättä muuten olisi ajatellut. Tällä tavalla haastattelijana olin osa sitä prosessia, jossa lasten käsitykset koululaisuudesta rakentuivat esiopetusvuoden aikana. Esiopetusikäisten aikuisilta kuulemat asiat liittyivät siis suurimmaksi osaksi koulumatkaan ja koulupäivän sisältöön ja ne olivat luonteeltaan

melko positiivisia asioita. Monet aikuisten kertomat asiat olivat neuvoja ja kouluun valmistavia ohjeita, kuten ohjeita koulumatkan kulkemisesta tai käyttäytymisestä.

8.3 Koulussa käyminen ja koulun tiloissa kiertely

Aikuisilta ja koululaisilta lapsilta kuultujen asioiden lisäksi lasten koululaisuuskäsityksiä rakensivat lasten omat kokemukset ja havainnot koulusta. Koulussa esiopetuksessa käyvät lapset saivat esiopetusvuoden aikana luonnollisesti enemmän kouluun liittyviä kokemuksia, mutta myös päiväkodin esiopetusikäiset kertoivat käyneensä tulevan koulunsa sisällä tai pihalla. **Päiväkodin esiopetusikäisistä lapsista** kaksi kertoi käyneensä tulevan koulunsa pihalla ennen toukokuun tutustumispäivää. Iida kertoi marraskuun haastattelussa käyneensä kaverinsa kanssa koulun pihalla, jossa oli nähnyt keinut ja tasapainolaudan. Helmikuun piirustustehtävässä Iida piirsi itsensä keinumaan koulun pihan keinuihin ja kertoi käyneensä keinumassa siellä. Lapselle rakentui käsityksiä koulun pihasta siis omien kokemustensa kautta. Ville piirsi myös piirustustehtävässä koulun pihan. Hän kertoi samalla koulun pihan kiipeilytelineestä, joka oli hänen ”lempipaikkansa”. Hänen hoitopaikkansa oli ollut koulun lähellä ja siksi koulun pihakin oli hänelle tuttu ja hänelle oli rakentunut siitä positiivisia käsityksiä.

H: Mikäs siitä tulee? (lapsen piirustuksessa)

Ville: No, tää on se kiipeilyteline.

H: Ai se on se kiipeilyteline, missä sä oot käyny kiipeilemässä. Joo.

Ville: Joo, tää on kivi, tää on siin (entisen hoitopaikan) lähellä. (Helmi/Ville/2/49–52)

Kaikki päiväkodin esiopetusryhmän haastateltavat olivat käyneet jo ennen tutustumispäivää tulevan koulunsa sisällä ainakin kerran ja jotkut monta kertaa. Esimerkiksi Emma totesi huhtikuun haastattelussa tietävänsä kouluasioita sen vuoksi, että ”*mä oon siel käyny aika monta kertaa*”. Haastateltavista lapsista neljä oli menossa samaan kouluun ja yksi toiseen kouluun. Kaikki lapset olivat käyneet näiden neljän lapsen tulevassa koulussa teatteriesityksessä juuri ennen marraskuun haastattelua. Iida kertoi marraskuussa, että ”*meil oli eilen siel koulun jumppasalis teatteri*”. Lapsi, joka oli menossa eri kouluun kuin muut,

oli käynyt tulevan koulunsa liikuntasalissa liikuntakerhossa. Hän ei kuitenkaan mielestään ollut käynyt koulun sisällä, vaan oli ainoastaan käynyt siellä ”*jumpassa*”.

H: Joo. Ooksä käyny siel (tulevassa) koulussa, sisällä?

Sakari: En oo käyny.

H: Et oo vielä käyny.

Sakari: Mä oon mä oon käyny vaa sitte siin jumpassa.

H: Ai siin jumpassa. Onks siel joku jumppa siel koululla?

Sakari: On siel. Koulus on yks kello, kellon sen kellon sen yläpuolel sen oven ni siit me mennään sisään siel on jumppa. Siel leikitää kaikenlaista. (Marras/Sakari/3/101–107)

Kaksi lapsista oli käynyt koulussa sisarustensa joulujuhlissa, jolloin oli nähnyt esimerkiksi, miltä koulun luokat näyttävät. Jesse selitti marraskuun haastattelussa, että oli ollut koulua käyvien sisarustensa joulujuhlissa, jolloin oli nähnyt ”kuutosluokan”. ”*Mä en oo käyny ku kuutos kuutosluokkaa kattomassa.*” Myös Emma kertoi huhtikuun haastattelussa, että on käynyt katsomassa koulussa joulujuhlaa. ”*Ku me aina iskän kaa mennään jouluna, ku siel on tota noi ni luokan kaa sellanen esitys, me mennään kaikki kattomaan.*” Hän tarkoitti ilmeisesti sisaruksensa joulujuhlaa, jota koko perhe (”kaikki”) menevät katsomaan.

Koulun esiopetusryhmän lapset kertoivat haastatteluissa, että esiopetusvuoden alussa he olivat kiertäneet tutustumassa koulun tiloihin. Iina selitti marraskuussa tätä kiertelyä seuraavasti: ”*me ei käyty siel ylhääl eikä sit me nähtii opettajan kanslia ja rehtorin huone, mut sit me ei nähty terveydenhoitajaa*”. Myös Aaro kertoi marraskuun haastattelussa tästä kiertelystä esiopetusvuoden alussa. Hän selitti, että he olivat kiertäneet yhden kerran koko koulun ja ”*ollaan me kateltu myös luokkia*”. Lapset olivat siis nähneet jo marraskuussa, miltä koululuokat näyttävät. Iina kertoi helmikuun haastattelussa, että esiopetusryhmän naapuriluokka oli koululaisten käyttämä musiikkiluokka, jota myös esiopetusryhmä käytti joskus. Iina piirsi helmikuun piirustustehtäväänsäkin opettajan opettamassa musiikkiluokassa. Kiertelyn lisäksi koulussa esiopetuksessa käyvät lapset saattoivat nähdä, mitä koululaiset tekevät ja miltä he näyttävät. Iina kertoi, että oli nähnyt joillakin ensiluokkalaisilla kännykät ja joillakin silmälasit: ”*Nii, kaikis luokis on melkein. Meil on kaks, joil on silmälasit*”. Iina selitti huhtikuun haastattelussa, että koulussa voi nähdä ”sivusilmällä”, mitä siellä tehdään. ”*Nii koulussa voi, niinku sivusilmällä... -- nii, ni nähdä vähä et mitä luokassa tehää.*” Eemeli kertoi usein, kuinka odottaa jalkapallon

pelaamista koululaisena, koska ”*eskarissa ei pelata niin paljon jalkapalloa*”. Koulun pihalla oli iso jalkapallokenttä, joka näkyi esiopetusryhmän ulkoilualueelta.

8.4 Kouluun tutustumispäivä

Sekä päiväkodin että koulun haastateltavat lapset osallistuivat kaikki toukokuun toisella viikolla tulevissa kouluissaan tutustumispäivään. Tutustumispäivä onkin Suomessa yleisimpiä kouluun siirtymää tukevia käytäntöjä (Ahtola et al. 2011) ja esimerkiksi Schultingin ym. (2005) tutkimuksessa lasten vierailu kouluun esiopetusvuoden aikana ennusti sujuvaa kouluun siirtymää. Myös tässä tutkimuksessa kouluun tutustumispäivä oli erityisen merkityksellinen joillekin lapsille. Kysyin toukokuun haastattelussa lasten kokemuksia ja ajatuksia tutustumispäivästä. Jokainen oli tavannut esimerkiksi tulevan luokanopettajansa. Opettajan puheiden sijaan **päiväkodin esiopetusikäisille lapsille** jäi tutustumispäivästä mieleen melko konkreettisia asioita, esimerkiksi luokkahuoneet ja se, että koulussa näytti erilaiselta. Jesse yritti toukokuun haastattelussa sinnikkäästi kertoa minulle vaihtaneensa luokkaa, enkä heti ymmärtänyt, mitä hän tarkoitti. Lasta ei kiinnostanut ollenkaan kysymykseni, vaan hän halusi puhua tästä luokan vaihtamisesta, mikä oli selvästi jäänyt päällimmäisenä tutustumispäivästä mieleen.

H: Kenen kaa sä menit sinne? (kouluun)

Jesse: No en kenenkää mä vaihoin luokkaa.

H: Ai mitä?

Jesse: Mä vaihoin luokkaa.

H: Vaihat luokkaa?

Jesse: Nii.

H: Mut kävitsä tuol X koulussa?

Jesse: Joo.

H: Kenen kanssa sä menit sinne?

Jesse: Iskän

H: Iskän kanssa joo. Oliks siel näit muitaki täält eskarista?

Jesse: Ei, paitsi beellä. Mä oon aalla.

H: Ai sä oot a-luokalla. Näiksä sun tulevan opettajan?

Jesse: Mä vaihoin luokan.

H: Pitiks sun eka mennä jonneki toiselle luokalle?

Jesse: Mä vaihoin eka sitte luokan. (Touko/Jesse/1/19–35)

Osa lapsista kertoi, mitä tutustumispäivän aikana tehtiin: ”*tehtiin tehtäviä -- ja kuunneltii yks satu*” (Emma). Iida selitti opettajan kertomien sääntöjen lisäksi, että ”*me käytti siel kummiski syömässä*”. Sakarille tutustumispäivä oli ensimmäinen kerta, kun hän kävi koulun sisällä muuallakin kuin liikuntasalissa. Lapsen selityksestä voi nähdä, että hänelle on jäänyt mieleen yksityiskohtaisissa asioita kouluruokalasta: miten maitoa otetaan ja että lapsi saa ottaa itse tarjottimen – ruokalassa saa toimia itsenäisesti. ”*Siel mis sai ite hakee kaiken*” (Sakari). Tällainenkin asia voi tuntua lapsesta kiinnostavalta koululaisuudessa.

Koulun esiopetusikäiset lapset eivät kiertäneet enää koulun tiloissa, sillä koulun tilat olivat heille jo melko tuttuja. Opettajaa koko esiopetusvuoden jännittänyt Jessica totesi, että hänen luokanopettajansa vaikutti ”*superkivalt, ku mä toivoin ki sen luokalle*”. Haastatteluissa ei selvinnyt, mistä lapselle oli rakentunut käsitys siitä, että opettajassa on jotain jännittämistä tai pelättävää. Broström (2002, 53) ehdottaa, että lapsen vääristyneet käsitykset, esimerkiksi liian ankarasta opettajasta, saattavat liittyä vanhanaikaisiin käsityksiin koulusta. Ehkä lapsi on kuullut esimerkiksi isovanhemmiltaan opettajasta, joka käytti fyysistä kurinpitoa. Toisaalta lapsesta pienetkin asiat voivat tuntua ahdistavilta, esimerkiksi se, että opettaja huutaa. Päiväkodin esiopetusikäisistä lapsista Ville esimerkiksi totesi ettei hyvä opettaja ”*rähjää*”. Koulun esiopetusikäisistä lapsista Aarolle oli jäänyt tutustumispäivästä mieleen ”nimien jakaminen” ja opettajan kättely.

Aaro: Öö, se opettaja jako mejän nimet.

H: Ahaa.

Aaro: Kaikki nimilaput.

H: Pitiks teidän hakee ne siltä opettajalta vai?

Aaro: Ei vaa piti kätellä opettajaa.

H: Ai sitä piti kätellä. (Touko/Aaro/1/32–37)

Karikosken (2008, 32, 152) mukaan koululaiseksi kasvamiseen kuuluu irtaantuminen esiopetuksesta, mihin liittyy erilaisia ero- ja siirtymäriittejä. Tutustumispäivän voi nähdä olevan tällainen ero- ja siirtymäriitti esiopetusikäisille lapsille. Tutustumispäivänä lapset tutustuvat kouluun, käyvät koululuokassa, koulun ruokalassa, liikuntasalissa, koulun pihalla, tapaavat opettajansa ja kuulevat puhetta koulusta. Tapahtuma on sekä irtaantumista esiopetuksesta että askel kouluun siirtymiseen. Tutustumispäivä tekee koululaisuuden ja siihen liittyvät jatkuuvuden ja keskeytymisen kokemukset konkreettiseksi. Etenkin päiväkodin esiopetusikäiset Emma ja Iida leikkivät saturakentelussa osittain kokemuksiaan

tutustumispäivästä – jonoon menemistä, syömistä ja opiskelua. Osalle lapsista jäi mieleen se, mitä opettaja oli sanonut säännöistä, mutta monille lapsille jäi mieleen myös melko konkreettisia asioita, kuten kouluruokala, opettajan kanslia, opettajan kättely ja nimilappujen jakaminen. Oman opettajan tapaaminen ja se, mikä oman luokan kirjain on, oli joillekin lapsille myös erityisen merkityksellistä. Jessen luokan vaihtaminen tuntui jääneen hänelle niin vahvasti mieleen, ettei hän halunnut edes vastata kysymyksiini, ennen kuin sai asiansa perille. Jesseä ei – positiivisessa mielessä – paljoakaan kiinnostanut kouluun liittyvät asiat haastatteluissa ja hänellä oli melko vähän siihen liittyviä käsityksiä. Hänen suhtautumisensa kouluun tuntui silti hyvin luontevalta ja hänellä oli selvästi luottamus siihen, että kaikki sujuisi hyvin ja koulussa olisi helppoa ja kivaa. Dockettin & Perryn (2001, 4-5) tutkimusten mukaan positiiviset käsitykset koululaisuudesta edesauttavat onnistunutta kouluun siirtymää. Tosin käsitys siitä, että koulussa on ”helppoa”, voi myös aiheuttaa haasteita lapsen koulun aloituksessa, jos oppimisen eteen joutuukin nähdä enemmän vaivaa.

8.5 Sadut, lastenohjelmat ja tehtäväkirjat

Pieni osa lapsista kertoi lukeneensa, nähneensä tai kuulleen kouluun liittyviä asioita saduissa ja lastenohjelmissa. Yksi lapsista kertoi myös kotoaan löytyvistä kouluaiheisista tehtäväkirjoista. **Päiväkodin esiopetusikäisistä lapsista** Sakari kertoi helmikuun haastattelussa, että oli nähnyt *lastenohjelmassa* kouluun liittyviä asioita. Lastenohjelmassa oli lapsen mukaan näkynyt, että koululaisilla oli pulpetit, joiden sisällä oli paperia, ja joiden kannen pystyi avaamaan.

Sakari: Ja siel on pulpettejaki.

H: Ai siel on pulpettejaki. Sullahan on paljon kaikkea tietoa.

Sakari: Nii. Sitte siel pulpetin sisäl on aina paperia.

H: Ai siel on paperia.

Sakari: Joo, mä tiedän.

H: Kuka sulle on kertonu?

Sakari: Mä oon kattonu yhtä ohjelmasta.

H: Ai sä oot kattonu jostain ohjelmasta.

Sakari: Mä oon kattonu niistä lastenohjelmista. Siel ainaki ne pulpetit, ja täälläki. Ne on tän kokoiset, pystyis täältä avaamaan ja (näyttää haastattelutilan pöytää) ottamaan sieltä jotain. (Helmi/Sakari2/73–82)

Koulun esiopetusikäisistä lapsista Iina selitti helmikuun haastattelussa, että *”ainaki joissaki saduissa ni koululaiset on aika monta kertaa hyppiny pihalla ni ruutua”*. Lapsi tarkoitti, että aikaisemmin – ”vanhoissa kouluissa” – tytöillä oli tapana tehdä niin pihalla. *”Usein, usein vanhois kouluissa oli sillee, et tytöt hyppi useimmiten ruutua.”* Iina kertoi marraskuussa myös kotona olevista tehtäväkirjoistaan, jotka liittyvät matematiikkaan. Vaikka Iina toteaaakin tehneensä kirjoja *”hyvin harvoin”*, nämä kirjat ovat todennäköisesti rakentaneet lapselle joitakin käsityksiä siitä, että koulussa on matematiikkaa ja käsityksiä siitä, millaisia matematiikkaan liittyvät tehtävät voivat olla.

Iina: Mut mul on yks sellai kirja kotona, mis on semmosia ötököitä kilpailemassa, ni siel on sit niinku...olikhohan se se....

H: Onks siinä niitä matikkajuttuja?

Iina: Emmä muista. Mutta sitte meillä on semmonenki kirja kotona ku Älyvälkky, siinä on tosi vaikeita.

H: Ai tehtäviä? Ooksä sitäki tehny?

Iina: Oon. Siel on semmosia että, mitä painaa kaks kirsikkaa vaa’alla ku vaaka on tasassa ja toisella puolella on yks mansikka.

H: Teeksä usein sitä?

Iina: No, hyvin harvoin. (Marras/Iina/3/131–140)

Yritin haastatteluissa saada selville, mistä lapsille on rakentunut erilaisia käsityksiä koululaisuudesta. Moni lapsista kuitenkin muistutti minua haastatteluissa, että *”tiesi itse nämä asiat”* tai oli *”keksinyt itse”*. Lapsen kokemus varmasti olikin, ettei kukaan ollut hänelle asioita kertonut, hän oli oivaltanut ne itse näkemällä, kuulemalla ja tekemällä. Kysyin esimerkiksi Iidalta huhtikuussa, että mistä hän tiesi ne kouluasiat, joista hän minulle kertoi. Iida totesi, että *”emmä vaa, mä tiijä, mut mä vaa keksin”*. Sakarilta kysyin helmikuun haastattelussa, että kuka hänelle oli opettanut kertolaskuja, joita hän laski minulle ääneen. Sakari vastasi, että *”mä oon vaa oppinu”* ja *”mä oon vaa laskenu”*. Samassa haastattelussa Sakari tokaisi kerrottuaan kaksoispulpeteista, että *”mä oon ihan ite keksiny osan näistä”*.

9 LASTEN NÄKÖINEN KOULUUN SIIRTYMÄ

Tutkimukseni taustalla oli kiinnostus lasten kokemasta koululaisuudesta sekä lapsilähtöisen kouluun siirtymän tukemisesta. Tarkastelin, millaisia koululaisuuteen liittyviä käsityksiä yhdeksällä esiopetusikäisellä lapsella oli esiopetusvuotensa 2009–2010 aikana. Lisäksi tutkin, mitkä tekijät rakensivat lasten käsityksiä koululaisuudesta. Esiopetusikäiset lapset käsittivät koululaisuuden olevan *koulupäivän sisältöön, koululaisena olemiseen, koulumatkaan, koulun tiloihin ja koulussa oleviin ihmisiin tai opettajaan* liittyviä asioita. Seuraavassa alaluvussa pureudun lasten käsittämään koululaisuuteen – mitä koululaisuus on esiopetusikäisten lasten silmin ja millaisissa konteksteissa nämä käsitykset rakentuivat esiopetusvuoden aikana.

9.1 Koululaisuus esiopetusikäisten lasten kokemana

9.1.1 Lapset löytävät koululaisuudesta mahdollisuuksia vapaa-aikaan

Lasten käsittämä koululaisuus hahmottui kullekin lapselle yksilöllisesti. Toisilla oli enemmän käsityksiä koulupäivästä ja koululaisena olemisesta, toisilla oli vain vähän käsityksiä koululaisuudesta koko esiopetusvuoden aikana. Lapsilla oli keskenään sekä

samanlaisia että erilaisia odotuksia, ilon ja huolen aiheita liittyen kouluun. Joillain samankaltaisilla käsityksillä oli joskus erilainen merkitys eri lapsille (myös Broström & Wagner 2003a, 33–34). Se, että koulussa oli musiikkiluokka, jossa sai soittaa soittimia, oli Inalle mieluinen asia ja Aarolle taas yksi kouluun liittyvistä huonoista puolista. Samoin käsitykseen siitä, että opettaja saattaa suuttua ja rangaista oppilasta, liittyi Inan huumori opettajan kustannuksella ja toisaalta Villen puhe siitä, ettei hyvä opettaja ”rähjää”. Olen koonnut taulukkoon 12 tiivistetysti sekä päiväkodissa että koulussa esiopetuksessa käyvien lasten käsittämän koululaisuuden tässä tutkimuksessa. Koululaisuus vaikuttaisi hahmottuvan esiopetusikäisille lapsille a) lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan oppimisen, b) koulumaisuuden ja vapaa-ajan vuorottelun c) sääntöjen, rutiinien ja toimintakäytäntöjen tuntemisen, d) opettajan luonteen ja opettajan lasten kanssa toimimisen, e) uusien oikeuksien, velvollisuuksien ja aikuisten odotusten sekä f) koulutyössä onnistumisen/epäonnistumisen kautta.

Taulukko 12 Esiopetusikäisten lasten käsittämä koululaisuus tässä tutkimuksessa

KOULULAISUUS ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN SILMIN	
a. Lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan oppiminen	d. Uudet oikeudet ja velvollisuudet, aikuisten odotukset
b. Koulumaisuuden ja oman ajan/leikin/hauskuuden vuorottelu	e. Opettajan luonne ja toiminta lasten kanssa
c. Sääntöjen, rutiinien ja toimintakäytäntöjen tunteminen	f. Onnistuminen/epäonnistuminen koulutyössä

Kaikki lapset selvästi käsittivät koululaisuuteen kuuluvan oppimisen – varsinkin *lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan oppimisen*. Nämä käsitykset toistuivat haastattelusta toiseen koko esiopetusvuoden ajan. Lapsilla oli käsityksiä siitä, että koulussa on ”niin koulua” ja siellä istutaan enemmän ja toisaalta ulkoillaan vähemmän kuin esiopetuksessa. Lapset näkivät koulupäivässä kuitenkin oppimistuokioiden lisäksi myös mahdollisuuden vapaa-aikaan ja leikkiin. Koululaisuus näyttäytyi lapsille *koulumaisuuden ja oman ajan vuorotteluna – oppimisen ja leikin vuorotteluna*. Inan opettajaan liittyvä huumori saturakentelussa ja se, että hänestä opettajalle olisi kiva tehdä kepposia, ovat lapsen luomaa

leikkiä, hauskuutta ja keveyttä koulupäivään. Toisaalta tässä vaiheessa lapsella ei vielä ollut kokemuksia siitä, onko koulutyö raskasta vai ei, mutta Iinalla oli mielestäni hyvin positiivinen asenne koulua kohtaan. Hän oli kiinnostunut oppimisesta ja löysi koululaisuudesta paljon hauskoja ja itseään viihdyttäviä asioita.

Brotheruksen (2004, 247–249) mukaan koulukulttuurille ja opetustilanteelle on yleensä tyypillistä opettajajohtoisuus – oppilaat tekevät, mitä opettaja pyytää. Esimerkiksi Iida selitti kahdessa haastattelussa, että koulussa tehdään sitä, mitä opettaja sanoo. Toisaalta monien lapsen koululaisuuskäsitykset liittyivät vapaa-aikaan koulupäivänä. Aarolla esimerkiksi oli käsitys, että luokassa olisi leluja. Aarolla oli myös toiveita liittyen omaan osallisuuteensa, eikä hänestä opettajajohtoinen koulukulttuuri ollut hyvä asia. Aaro toivoi, että koulussa voisi olla samanlaista kuin esiopetuksessa – piirtämistä ja leikkimistä – mutta siellä opeteltaisiin eri asioita. Lisäksi hän toivoi, että hän saisi koululaisena leikkiä haluamiaan leikkejä ja päättää, milloin menisi syömään ja milloin tekisi läksyjä. Jos hän saisi päättää, läksyjä tulisi kerran viikossa. Aaron toiveet siitä, että hän saisi itse päättää tekemisistään sekä monien lapsen huomiot koulun lyhyemmästä ulkoiluajasta osoittavat sen, että lapset etsivät koulupäivästä aikaa omille kiinnostuksenkohteille. Rimm-Kaufman & Pianta (2000, 493–494) huomauttavat, että koulun aloittavalle lapselle valppaana ja aktiivisena pysyminen pitkään on haasteellista. Lapset käsittivät välitunnin olevan heidän vapaa-aikaansa kesken koulutyön, jolloin voi vapaasti olla kavereiden kanssa. Kaverit olivatkin useimmin mainittu asia, kun kysyin, mikä kouluun menemisessä on kaikkein kivointa. Toisille koulupäivään kuuluva tauko merkitsi esimerkiksi jalkapallon pelaamista tai kännykällä leikkimistä välitunnilla. Ulkoilu tuo tauon istumiseen ja opiskeluun, jota Emman ja Iidan mielestä koulussa oli liikaa.

Koululaisuus hahmottui monien lasten käsityksissä myös erilaisten *sääntöjen ja rutiinien* kautta, mikä ilmeni myös Dockettin & Perryn (2002; 2003) tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen tuloksista voi mielestäni päätellä, että kouluun liittyvien käytäntöjen tunteminen on esiopetusikäisille lapsille tärkeää. Se, että tietää, miten uudessa ympäristössä kuuluu toimia, lienee tuo turvallisuuden ja pystyvyyden tunteen lapsille. Kuten Pianta & Cox (1999, 15), Rous et al. (2010, 18) ja Pianta et al. (2001, 118) ovat todenneet, lapsiin kohdistuu erilaisia rooli- ja käytösodotuksia koululaisena kuin esiopetusikäisenä. Tämä näkyi myös lasten omissa koululaisuuskäsityksissä. Lapsilla oli käsityksiä siitä, että

aikuiset odottavat heiltä koululaisina tietynlaista käytöstä. Ville kertoi lastentarhanopettajan esimerkiksi sanoneen lapsille jotakin siitä, miten koulussa kuuluu käyttäytyä. Iida kertoi, että koulussa ei saa huutaa ja ruokapöydässä syödään nätisti. Sakari tiesi, että koulussa voi joutua jälki-istuntoon. Koululaiseksi tulemiseen liittyi lasten mielestä monella tapaa ”isoksi” muuttuminen. Isolta koululaiselta odotetaan erilaisia asioita kuin pieneltä esiopetusikäiseltä.

Koululaisuuteen kuuluu lasten mielestä myös *uusia oikeuksia ja velvollisuuksia*. Rimm-Kaufman & Pianta (2000, 493–494) toteavat, että siirtymä kouluun tuo uusia odotuksia itsenäisesti ja vastuullisesti toimimisesta, mikä tuli ilmi myös esiopetusikäisten lasten koululaisuuskäsityksissä. Koululaisena lapsi saa toimia itseäänisemmin eri tilanteissa, mikä ainakin Sakaria puhututti. Hän selitti, että koulussa saa ottaa itse ruokaa ja hän oli kuullut, että jotkut lapset ottavat ruokaa liian vähän. Ruokailussa toimittiin hänestä muutenkin erilailla kuin päiväkodissa. Tässäkin näkyy, kuinka lapselle on jäänyt mieleen koulun jokapäiväisiin käytäntöihin liittyviä asioita, jotka ovat kuitenkin hänelle uusia. Koululaisena täytyy selviytyä uudentlaisista asioista kuin aiemmin – asioista, jotka aikuisesta voivat tuntua täysin luonnollisilta. Myös koulumatkaan liittyi lasten koululaisuuskäsityksissä uusia oikeuksia ja myös käytösodotuksia. Kouluun täytyy ehtiä ja on osattava kulkea koulureitti. Moni lapsista toivoi voivansa kulkea koulumatkan yhdessä toisten lasten tai vanhemman kanssa. Toisaalta osa lapsista piti koulumatkan yksin kulkemista etuoikeutena ja positiivisella tavalla jännittävänä.

Koululaisuuteen liittyi lasten käsityksissä myös puhetta opettajasta. Erityisesti *opettajan luonne ja hänen toimintansa lasten kanssa* liittyivät koululaisuuteen. Lapset miettivät etukäteen, onko heidän opettajansa kiltti vai ”rähjäkö” hän lapsille. Toisille lapsille opettaja näyttäytyi kivana opettajana, jonka kanssa tehdään kaikenlaista kivaa. Toisten käsityksissä opettaja oli enemmän kurinpitäjä. Esimerkiksi Aaro selitti piirustuksestaan, että opettaja valvoo luokassa, ettei kukaan tee ”typeryyksiä”. Jessican opettajaan liittyvän jännityksen ydin oli kenties siinä, mitä hän kertoi jo ihan ensimmäisessä haastattelussa: ”*ne opettajat on varmaa ainaki erilaisia*”. Ehkä joku koulun opettajista oli Jessicasta ollut pelottava tai jännittävä, tai ehkä hän oli kuullut koulun opettajista jotain, mikä sai hänet arvelemaan, etteivät koulun opettajat ole yhtä mukavia kuin esiopetuksessa. Koululaisuus oli lasten käsityksissä myös *onnistumista, osaamista,*

koulunumeroita ja tehtävien oikein tai väärin menemistä. Karikoski (2008, 32, 152) selittää, että lapsen koulualoitusvuoteen liittyy paljon puhetta tällaisista asioista. Broström & Wagner (2003a, 31) selittävät, että osalle lapsista tällainen puhe on motivoivaa ja osalle lapsille se aiheuttaa paineita. Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että jotkut lapset pelkäävät koulutehtävien olevan heille liian vaikeita, minkä myös White & Sharp (2007, 93–100) ovat todenneet omassa tutkimuksessaan.

9.1.2 Koululaisuus rakentui lapsi- ja aikuiskonteksteissa

Käsitykset koululaisuuteen liittyvistä asioista rakentuivat lapsille ekologisen ympäristön mikrosysteemeissä: *kodin, naapuruston, koulun ja esiopetusympäristön* sosiaalisissa ja fyysisissä suhteissa. Kotona lapset kuuluivat kouluun liittyviä asioita omilta vanhemmiltaan ja koululaisilta sisaruksiltaan. Lapset saattoivat saada koululaisuuteen liittyviä kokemuksia myös katsomalla kotona lastenohjelmia tai kouluaiheisia satu- tai tehtäväkirjoja. Naapurustossa lapset kuuluivat kouluun liittyviä asioita koulussa olevilta kavereiltaan tai perhetutuiltaan. Esiopetusympäristöissä päiväkodin lastentarhanopettajat kertoivat lapsille koululaisuudesta. Toimin myös itse esiopetusympäristössä yhtenä koululaisuuskäsityksiä rakentavana henkilönä haastatellessani lapsia kouluun liittyvistä asioista heidän esiopetuspäivänsä aikana. Koulussa esiopetuksessa käyvät lapset toimivat jatkuvasti esiopetusvuotenaan koulun ja esiopetusryhmän välisessä mesosysteemissä, vähintään fyysisesti. Lapset saattoivat nähdä paljon kouluun liittyviä asioita, kuten toisia koululaisia, luokkahuoneita ja ruokasalin jo esiopetuksessa ollessaan. Myös päiväkodin esiopetusikäisille oli rakentunut koululaisuuskäsityksiä koulun mikroympäristössä. Monilla oli kokemuksia koulun sisällä ja pihalla käymisestä. Kouluun tutustumispäivä esiopetusvuoden keväänä rakensi käsityksiä koulusta ja siihen liittyvistä asioista. Samoin koulun tiloissa kiertely esiopetusvuoden alussa oli rakentanut koulussa esiopetuksessa käyvien lasten käsityksiä koululaisuudesta. Taulukossa 13 esitän tiivistettynä sekä päiväkodin että koulun esiopetusikäisten lasten käsityksiä rakentaneet tekijät. Olen tarkastellut tuloksia taulukossa siitä näkökulmasta, ovatko asiat lapsi- vai aikuiskontekstissa rakentuneita.

TAULUKKO 13 Käsitukset koululaisuudesta rakentuivat lapsi- ja aikuiskonteksteissa

LASTEN KÄSITYKSIÄ RAKENTAVAT ESIOPETUSVUODEN AIKANA

LAPSIKONTEKSTIT	AIKUISKONTEKSTIT
<ul style="list-style-type: none"> • Koulussa olevat lapset ovat puhuneet koulusta - <i>kaverit</i> - <i>sisarukset</i> • Koulussa käyminen/ koulun tiloissa kiertely - <i>koulun pihalla</i> - <i>koulun sisällä</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Aikuiset ovat puhuneet koulusta - <i>vanhemmat</i> - <i>lastentarhanopettaja</i> - <i>luokanopettaja</i> - <i>tuttavat</i> - <i>haastattelija</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Kouluun tutustumispäivä
<ul style="list-style-type: none"> • Lastenohjelmat, sadut, kouluaiheiset tehtäväkirjat 	

Tutkimustuloksista ilmenee, että lasten käsitykset koululaisuudesta rakentuivat ennen kaikkea *lapsikonteksteissa*, eli sellaisissa konteksteissa, joissa lapsi itse toimii joko yksin tai toisten lasten kanssa saaden kokemuksia koulusta. Tällaisia tilanteita tutkimuksessa olivat esimerkiksi lasten kouluun liittyvät keskustelut koululaisten sisarusten tai kavereiden kanssa. Monet käsitykset liittyen koulupäivän sisältöön, sääntöihin ja opettajaan olivat peräisin toisilta lapsilta. Päiväkodin esiopetusikäiset kävivät koulussa sisarustensa juhlissa tai teatteriesityksessä liikuntasalissa. Koulun esiopetusikäiset lapset puolestaan kiersivät esiopetusvuoden alussa koulun läpi. Nämä kouluvierailut ja koulukierrokset ovat olleet aikuisten suunnitteleamia ja aikuisjohtoisia, mutta ne kuuluvat lapsikontekstiin sen vuoksi, että lapsille on rakentunut näistä kokemuksista paljon konkreettisia käsityksiä, jotka perustuvat heidän omiin havaintoihinsa toisten lasten ympäröimänä. On myös perusteltua ajatella, että koulu itsessään on lapsikonteksti. Esimerkiksi Jesse kertoi käyneensä sisaruksensa joulujuhlissa ja nähneensä siellä ”monia pöytiä”. Samoin Iida kertoi keinuneensa koulun pihalla ja Ville selitti lempipaikastaan koulun pihan kiipeilytelineessä. Inalle oli jäänyt mieleen myös aikuisten kertomia asioita koulukierroksella: opettajan kanslia, rehtorin huone ja terveydenhoitaja, joka ei ollut paikalla. Muille lapsille oli rakentunut käsityksiä siitä, että koulussa on luokkia. Koulussa käymiseen liittyivät myös monet lasten kokemukset tulevan koulun pihasta.

Tuloksista voi päätellä, että koululaisuuskäsitykset rakentuvat usein lasten omista, konkreettisista kouluun liittyvistä kokemuksista – eivät pelkästään siitä, mitä joku sanoo koulusta. Joskus lapsille nimenomaan ei jäänyt mieleen sitä, mitä aikuinen oli kertonut koulusta. Tämä näkyi kouluun tutustumispäivän jälkeisessä haastattelussa. Kysyin lapsilta esimerkiksi, että mitä kouluun tutustumispäivässä oli tapahtunut, kenen kanssa lapsi oli käynyt siellä, mitä hän oli siellä nähnyt ja kuullut. Useimmat lapset kertoivat menneensä luokkaan ja tavanneensa tulevan opettajansa. Monille lapsille oman opettajan tapaaminen ja omaan luokkaan pääseminen tuntuivat olevan tärkeimpiä asioita tutustumispäivässä. Taulukossa 13 olen sijoittanut kouluun tutustumispäivän lapsikontekstin ja aikuiskontekstin välimaastoon sen vuoksi, että tutustumispäivässä on niin paljon aikuisten koululaisuuteen liittyvää puhetta lapsille. Toisaalta tilanteessa lapsi on lasten keskellä, lastenkulttuurissa ja tarttuu itseään kiinnostaviin asioihin, ei välttämättä niinkään aikuisen tärkeänä pitämiin asioihin – lapset eivät muistaneet juurikaan, millaisia sääntöjä opettaja oli kertonut. Lapsikontekstiin kuuluvat myös lasten koululaisuuskäsityksiä rakentaneet lastenohjelmat, satukirjat ja kouluaiheiset tehtäväkirjat.

Monet lasten käsitykset olivat rakentuneet myös asioista, joita he olivat kuulleet aikuisilta: vanhemmilta, tuttavilta, esiopetusryhmän henkilökunnalta, luokanopettajalta sekä minulta haastattelutilanteissa. ”Aikuiset ovat puhuneet koulusta” on ainoa täysin aikuiskontekstiin kuuluva koululaisuuskäsityksiä rakentanut asia (TAULUKKO 13). Aikuisten kertomat asiat liittyivät suurimmaksi osaksi läksyihin, koulumatkaan, koulutyön sisältöön ja käyttäytymiseen. Tutkimustuloksista voi päätellä, että lapsille läheisten aikuisten kouluun liittyvä puhe on ennen kaikkea kouluun valmistavaa puhetta, josta Karikoski (2008) käyttää käsitteitä ”siirtymä- ja eroriitit”. Niin vanhemmat kuin opettajatkin puhuvat lapsille sellaisista asioista, joita he pitävät tärkeinä kouluun siirtymässä ja sellaisista asioista, jotka heitä huolettavat lasten kouluun siirtymän onnistumisessa. Opettajien puhe koululaisuudesta liittyi monesti sääntöihin ja siihen, miten koulussa tulee käyttäytyä. Aikuisten puhe rakentaa lapsille käsityksiä heihin kohdistuvista odotuksista ja velvollisuuksista.

Ekologisessa ja dynaamisessa kouluun siirtymämallissa (Rimm-Kaufman & Pianta 2000) korostetaan toimivia vuorovaikutussuhteita lasta ympäröivien kontekstien välillä. Näissä suhteissa syntyy uusia toiminta- tai ajattelukaavoja (pattern), jotka voivat vaikuttaa

lapsen kouluun siirtymään negatiivisesti tai positiivisesti (Rimm-Kaufman, Gercke & Higgins 2001). Emma esimerkiksi kertoi yhdessä haastattelussa, että hänen äidillään on ollut lapsena sama opettaja kuin hänellä nyt ensiluokkalaisena. Voi olettaa, että sekä opettajalla että vanhemmalla on toisistaan jonkinlaisia ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat heidän välilleen syntyvään vuorovaikutussuhteeseen ja edelleen lapsen käsityksiin opettajasta ja koulusta. Ekologisessa ja dynaamisessa siirtymämallissa onnistuneen kouluun siirtymän katsotaan johtuvan hyvistä vuorovaikutussuhteista lapsen, koulun ja vanhempien välillä. Siirtymämallin taustalla on ajatus, että kouluun siirtymä koskettaa koko lapsen ekologista ympäristöä, erityisesti sen mesosysteemiä. (Pianta et al. 2001; Rimm-Kaufman & Pianta 2000.) On hyvä, että aikuiset kertovat lapsille sellaisia kouluun liittyviä asioita, joita he pitävät lapsen hyvinvoinnin ja turvallisuuden kannalta tärkeinä. Tärkeintä olisi kuitenkin kysyä myös lapsilta, sillä lapsia askarruttavat ja kiinnostavat jonkin verran eri asiat koululaisuudessa. Lapsilla on myös erilaisia odotuksia koulusta kuin aikuisilla. (Dockett & Perry 2001.)

Vaikka Brotheruksen (2004) tutkimuksessa selvisi, että koulun esiopetusryhmässä korostetaan enemmän lapsen kouluvalmiuksien vahvistamista ja toimintakulttuuri on rakenteeltaan lähempänä koulun toimintaa, en usko sen niinkään vaikuttaneen oleellisesti päiväkodissa ja koulussa esiopetuksessa käyvien lasten erilaisiin käsityksiin. Päiväkodissa ja koulussa esiopetuksessa käyvillä lapsilla oli melko samanlaisia käsityksiä koululaisuudesta ja niiden erot selittyvät ennemmin lasten yksilöllisyydellä ja esiopetuskontekstin fyysisillä tekijöillä kuin erilaisella pedagogisella kulttuurilla.

9.2 Lapsilähtöisen kouluun siirtymän mahdollisuudet

9.2.1 Lapsen kouluun liittyvien ajatusten kysyminen ja lapsituntemuksen jakaminen ovat tärkeimmät siirtymää tukevat käytännöt

Sujuvaan kouluun siirtymään liittyvät tutkimukset keskittyvät useimmiten lasten akateemisen suoriutumisen mittaamiseen ensimmäisen luokan keväänä (esim. Ahtola et al.

2011; Schulting et al. 2005). Koulun aloituksen katsotaan onnistuneen, kun lapsi menestyy akateemisesti koulussa. Margetts (2002) on tutkinut siirtymäkäytäntöjen yhteyttä kouluun sopeutumiseen mittarilla, johon kuului myös sosiaaliin taitoihin ja käyttäytymiseen liittyviä asioita. Jo Dockett & Perry (2001; 2003; 2004a; 2005) ovat todenneet tutkimuksessaan, että lapset kokevat koulun aloittamisen eri tavalla kuin aikuiset ja antavat sille erilaisia merkityksiä kuin aikuiset. Lapset eivät itse näe koululaisuutta vain akateemisena suoriutumisen paikkana, vaikka sekin oli osa monen lapsen koululaisuuskäsitystä. Lasten pelko epäonnistumisesta ja siitä, jos ei opikaan lukemaan, ovat todennäköisesti peräisin juuri kouluun valmistavasta puheesta, johon liittyy vahvasti akateemisten taitojen korostaminen. Dockettin & Perryn (2001; 2002; 2003) tutkimuksessa lapset pitivät kouluvalmiuden kannalta vähiten tärkeinä erilaisia taitoja ja tärkeimpänä sitä, että kouluun tuntui hyvältä mennä ja että koulussa olisi kavereita. Myös omassa tutkimuksessani esiopetusikäiset lapset odottivat eniten koululaisuudessa sitä, että koulussa saisi olla kavereiden kanssa ja he odottivat koululaisuuden hauskoja ja itseään kiinnostavia asioita.

Monet tutkijat korostavat aikuisten välisen toimivan yhteistyön merkitystä kouluun siirtymän tukemisessa (Schulting, Malone & Dodge 2005; Margetts 2002; Christensson 1999). Myös Sink, Edwards & Weir (2007, 233–234) esittävät, että tehokkainta lapsen kouluun siirtymän tukeminen on silloin, kun kaikki lapsen lähikontekstit osallistuvat yhteistyöhön. Siirtymää tukevat käytännöt (transition practices) perustuvat aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Oman tutkimukseni näkökulmasta ajattelen, että lapsen ekologisen ympäristön eri kontekstien välisen yhteistyön tulisi perustua lapsituntemuksen lisäämiseen. Lapsen tulisi olla siirtymäprosessin keskiössä. Toiset lapset kaipaavat enemmän tukea kuin toiset. Aikuisten keskenään häärimisen sijaan tulisi kuunnella lasta ja ottaa todesta lapsen kouluun liittyvät ajatukset. Lasta ympäröivien aikuisten olisi hyvä ymmärtää, että lapset rakentavat itse aktiivisesti käsityksiä koululaisuudesta omien kokemustensa avulla. Lapset eivät ole keskenään samanlaisia, 'tyhjiä tauluja', joiden kouluun siirtymään vain aikuiset vaikuttavat. Lapsilla on paljon käsityksiä, jotka ovat rakentuneet lapsikonteksteissa, eli lasten omista kokemuksista ja vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa, ja voivat olla erilaisia kuin aikuisten käsitykset. Lapsilla on käsityksiä

koululaisuudesta jo ennen aikuisten järjestämiä siirtymää tukevia tapahtumia, joissa aikuiset kertovat lapsille koulusta.

Ahtola et al. (2011) ovat todenneet tutkimuksessaan, että merkittävimmät lasten akateemista menestymistä ennustavat siirtymäkäytännöt ovat opetussuunnitelmallinen yhteistyö esikoulunopettajien ja luokanopettajien kesken sekä lapsen portfolion tai ”kasvun kansion” siirtäminen esiopetuksesta kouluun. Nämä olivat kuitenkin harvimminkin toteutettuja käytäntöjä. Vaikka näissä käytännöissä on tavoiteltu juuri lapsen akateemisen kehityksen tukemista, niiden hyöty on varmasti myös siinä, että ne auttavat tulevaa luokanopettajaa tuntemaan lasta paremmin. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa tai lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmassa tulisi olla kohta myös lapsen kouluun liittyville ajatuksille – millaisia odotuksia, toiveita tai jännityksen aiheita lapsen mielestä koulun aloitukseen liittyy. Näitä asioita olisi mahdollista käydä läpi yhdessä lapsen, vanhempien ja esikoulunopettajan/lastentarhanopettajan kanssa esiopetusvuoden kevään keskustelussa. Asiakirjojen myötä tieto siirtyisi myös luokanopettajalle.

Christenson (1999, 143) ja Margetts (2002, 107–112) huomauttavat, että vanhemmat ovat avainasemassa lapsen kouluun siirtymän tukemisessa. Esiopetuksen, kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys on myös vanhempien osallisuuden tukemisessa. Margetts (2002) selittää, että vanhemmilla, joilla on tietoa lapsen koulusta, ovat valmiimpia tukemaan lasta kouluun siirtymässä. Vanhempien omat koulun aloitukseen liittyvät huolet siirtyvät helposti lapsille, mihin myös oman tutkimukseni tulokset viittaavat. Vanhemmat tarvitsevat tietoa koulusta, voidakseen puhua todenmukaisesti lapselle kouluun liittyvistä asioista. Ennen kaikkea vanhemmat ovat avainasemassa siinä, että he voivat kysyä lapsen kouluun liittyvistä ajatuksista ja pitää näin lapsen puolia kouluun siirtymään liittyvissä käytännöissä. Jotkut lapset kertovat todennäköisemmin kouluun liittyvistä huolistaan ensin toisille lapsille ja vasta kysyttäessä aikuisille. Esiopetuksessa on hyvät mahdollisuudet keskustella esiopetusvuoden keväänä lasten ja aikuisten kesken siitä, millaisia erilaisia odotuksia, toiveita, ilon tai huolen aiheita lapsilla on liittyen kouluun. Aikuisena on hyvä muistaa, että lapselle monet pienetkin asiat voivat olla merkityksellisiä. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi lapsen ajatukset siitä, jos ei opikaan lukemaan, tai että koulussa pitää ”soitella”, vaikkei pidä soittamisesta, tai lasta voi jännittää lähteä yksin

kouluun. Lapselta on hyvä tarkentaa, mikä asian merkitys on hänelle. Tämä jäi omassakin tutkimuksessani joskus puoliteihen.

Tässä tutkimuksessa, kuten myös Dockettin & Perryn (2001; 2002, 80) tutkimuksessa, lapset ajattelivat koululaisuutta paljon sääntöjen, rutiinien ja toimintakäytäntöjen kautta. Tutkimukseeni osallistuneiden esiopetusikäisten lasten kanssa olisi voitu keskustella esiopetusvuoden keväänä ja kesällä esimerkiksi siitä, miten koulupäivä etenee heräämisestä siihen asti, että lapsi ja vanhemmat ovat yhtä aikaa kotona, ja millaisia ajatuksia se lapsissa herättää. Luokanopettajan vierailu esiopetusryhmään olisi hieno mahdollisuus kuulla puolin ja toisin, millaisia odotuksia kenelläkin on koulusta, lapsista ja opettajasta. Luokanopettajan olisi syytä tietää lasten kouluun liittyvistä ajatuksista jo ennen kevään tutustumispäivää, jotta hän voisi kertoa juuri sille luokalle tärkeitä asioita koulusta ja vastata lapsia askarruttaviin kysymyksiin. Kouluun ilmoittautuminen vuoden alussa on monesti ensimmäinen vaihe, jossa luokanopettajat saavat tietoa tulevista ensiluokkalaisista. Eri koulujen internetsivuilta löytämäni kouluun ilmoittautumislomakkeet erosivat jonkun verran toisistaan. On yleistä, että lomakkeissa kysytään lähinnä vanhempien tietoja sekä koulua, johon haetaan, uskontokuntaa, erityisruokavaliota ja lupaa valokuvaukseen. Toisissa lomakkeissa on paljonkin lapseen liittyviä kysymyksiä, kuten kysymyksiä lapsen luonteenpiirteistä, lapsen kiinnostuksen kohteista ja lapsen viihtymisestä aiemmassa hoito- tai esiopetuspaikassa. Joissakin lomakkeissa kysytään lapsen itsenäisestä syömisestä ja pukemisesta sekä koulumatkan pituudesta ja kulkemisesta.

Kouluun siirtymän tukeminen on lasta ympäröivien aikuisten vastuulla. Lapsilähtöisen yhteistyön edellytys on yhteinen lapsituntemus. Kouluun siirtymän tukemisen keskiössä on siis lapsi ja hänen kouluun liittyvät käsityksensä – odotukset, toiveet, ilon ja huolen aiheet. Toinen asia onkin se, miten lasten toiveet ja odotukset voisi huomioida koulussa. Voisiko esimerkiksi välitunti olla ensiluokkalaisilla viisi minuuttia pidempi silloin, kun ensiluokan opettaja on välituntivalvojana? Tai voisiko esiopetuksesta tuoda kouluun samoja lauluja, loruja, arvoituksia tai pedagogisia materiaaleja ja käytäntöjä, jotta lapsille syntyisi kokemus samanlaisuudesta ja tuttuudesta? Myös sen merkitys, että lapsen luokalle tulee hänelle tärkeitä kavereita, on tutkitusti merkittävä tekijä lasten kouluun sopeutumiselle (Margetts 2002, 107–112). Tämä on tärkeä asia luokkakajaja

tehdessä. Tutkimuksessani esimerkiksi Jesselle oli varmasti merkittävä asia se, että hän ei päässytäkään esiopetuskavereidensa kanssa samalle luokalle, kuten oli aiemmin ajatellut. Lapsi hoki toukokuun haastattelussa ”mä vaihoin luokkaa”. Seuraavaksi tarkastelen kouluun siirtymää enemmän esiopetuksen näkökulmasta – millaiset lähtökohdat päiväkodin ja koulun esiopetusympäristöillä on lapsilähtöisen kouluun siirtymän tukemiseen?

9.2.2 Päiväkodin vai koulun esiopetusryhmästä kouluun?

Pedagogisia, rakenteellisia ja toiminnallisia eroja

Päiväkodin ja koulun esiopetustoiminta eroavat toisistaan joiltakin rakenteellisilta ja toiminnallisilta seikoiltaan, joskus myös pedagogisesti (Brotherus 2004). Verrattuna koulun esiopetustoimintaan päiväkodin toimintakulttuurille on ominaisempaa akateemisten taitojen ohella sosioemotionaalisten taitojen tukeminen. Esimerkiksi Brotherus (2004, 3-4) on todennut tutkimuksessaan, että päiväkodissa annetussa esiopetuksessa korostuu lapsen kokonaisvaltainen kasvu ja koulun esiopetuskulttuurissa korostetaan enemmän lapsen kouluvalmiuksien vahvistamista. Kouluvalmiuksien nähdään usein tarkoittavan juuri akateemisia valmiuksia. Kokonaisvaltaiseen kouluvalmiuteen kuuluu mielestäni sekä akateemiset että sosioemotionaaliset taidot. Moni päiväkodin esiopetusikäisistä lapsista jatkaa päiväänsä päiväkodissa myös ruokailun jälkeen, kun taas koulun esiopetusikäiset lähtevät usein kotiin jo kello 12–13 välillä. Esiopetuspäivän neljä tuntia halutaan ehkä käyttää tehokkaasti akateemisten valmiuksien tukemiseen. Päiväkodin toimintakulttuurissa on tyypillistä, että iltapäivällä välipalan jälkeen on lasten vapaata toimintaa sisällä ja ulkona. Päiväkodin esiopetusryhmässä lasten sosiaalisten taitojen arviointiin ja tukemiseen on siten enemmän aikaa.

Päiväkodin esiopetustoiminnan eduksi luen myös sen, että päiväkodissa on useimmiten enemmän aikuisia suhteessa lapsiryhmän kokoon kuin koulussa. Koulun esiopetusryhmässä toimii useimmiten vain yksi opettaja ja yksi avustaja. Näin oli myös tämän tutkimuksen koulun esiopetusryhmässä. Päiväkodin esiopetusryhmissä sovelletaan lasten päivähoidosta annetun asetuksen (16.3.1973/239) momenttia 6, jonka mukaan seitsemää yli kolmivuotiaasta lasta kohden tulee olla yksi ammatillisesti kelpoinen

kasvattaja. Koulun esiopetusryhmässä tätä asetusta ei tarvitse noudattaa. Myös esiopetusryhmän fyysiset tilat muokkaavat esiopetuskulttuuria päiväkodissa ja koulussa (Brotherus 2004, 246–247). Monissa kouluissa esiopetusryhmän tilana voi olla yksi luokkahuone, kuten muillakin koululuokilla. Tässä tutkimuksessa koulun esiopetusryhmässä käyvillä lapsilla oli luokassa omat pulpetit eli pöydät, jotka oli järjestetty riveittäin, kuten koululuokissa. Voi olettaa, että koululle tyypilliset fyysiset tilat edistävät myös koulumaista toimintaa ja esiopetuksen pedagogiikka on koulumaisempaa koulussa kuin päiväkodissa. Koulun tilat ja koululaisten läsnäolo, sekä opettajahuoneen puhe koululaisten taidoista, lisäävät mahdollisesti esikouluopettajan akateemista orientaatiota opetuksessa.

Esiopetuskonteksteissa on kuitenkin varmasti paljon eroja sen mukaan, millaista pedagogiikkaa kasvattajat kussakin ryhmässä arvostavat. On varmasti myös niitä koulun esiopettajia, jotka arvostavat suuresti leikkiä tai sosiaalisten taitojen kehittymistä ja toteuttavat monipuolisesti esiopetuksen opetussuunnitelmaa huolimatta koulukulttuurista tai akateemiseen kouluvalmiuteen liittyvistä paineista. Esiopetuksen laatu vaihtelee niin päiväkodeissa kuin kouluissakin. Vaikka näen lasten kokonaiskehityksen ja kokonaisvaltaisen kouluvalmiuden kannalta päiväkodin esiopetustoiminnassa enemmän hyviä puolia, esiopetuksen ja koulun välisen jatkumon näkökulmasta voin kuitenkin löytää koulusta esiopetusinstituutiona lapsen kannalta tärkeitä asioita.

Jatkumon toteutuminen lapsen siirtyessä esiopetusryhmästä ensimmäiselle luokalle

Broström & Wagner (2003a, 33) toteavat, että hyvään kouluun siirtymään kuuluu sekä jatkuvuutta että keskeytymistä. Jatkuvuus tuo tuttuutta, turvallisuutta ja varmuutta ja keskeytyminen vaihtelua ja uusia löytöjä. Vaihtelee yksilöllisesti, miten kukin lapsi kokee kohtaamansa uudet asiat ja toisaalta tuttuuden jatkumisen. Kankaanranta (1998, 30–32) esittää, että Suomessa kouluun siirtymässä on pyritty välttämään suuria keskeytyksiä tai muutoksia lapsen kasvuolosuhteissa. Tutkimuksessani lasten käsityksissä näkyikin toive samanlaisuudelle, ja jotkut lapset kertoivat suoraan, että toivovat koulussa olevan samanlaista kuin esiopetuksessa. Ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymämallin (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 492, 499–501) mukaan siirtymässä osa ihmissuhteista katkeaa, syntyy uusia suhteita ja osa ihmissuhteista muuttuu. Lapsen siirtyessä kouluun

muotoutuu uusi ekologinen ympäristö muuttuvine suhteineen. Voi kuitenkin olettaa, että siirtymä koulun esiopetusryhmästä ensimmäiselle luokalle aiheuttaa vähemmän muutoksia lapsen ekologisessa ympäristössä kuin siirtymä päiväkodin esiopetusryhmästä kouluun.

Koulun esiopetusryhmästä ensimmäiselle luokalle siirtyvän lapsen koulun aloitukseen kuuluu paljon jatkuvuuden elementtejä. Tutkimuksessani on tullut esiin kavereiden suuri merkitys onnistuneessa kouluun siirtymässä sekä merkitys positiivisten koululaisuuskäsitysten rakentajina. Haastattelemillani lapsilla oli lähes kaikilla useita koululaisia kavereita, joita koulun esiopetusikäiset saattoivat nähdä esiopetuspäivän aikana välitunnilla tai kouluruokalassa. Koululaiseksi siirryttyä sekä lapsen esiopetuskaverit että koululaiset kaverit toimivat lapsille jatkumon kokemuksena. Erityisen merkityksellistä esiopetuskaverien siirtyminen samalle luokalle on päiväkodissa esiopetuksessa käyville lapsille, jotka muuten kokevat enemmän keskeytymistä siirtymässä. Sekä koulun että päiväkodin esiopetusikäisille lapsille koulureitti on usein tuttu entuudestaan, sillä alakoulut ja päiväkodit muodostavat Suomessa usein ”parit”, eli ne sijaitsevat lähekkäin (Ahtola et al. 2011). Näin oli myös omassa tutkimuksessani – moni lapsi oli jo kulkenut tulevan koulureittinsä.

Päiväkodista siirtymä kouluun saattaa olla fyysisestikin suuri – koulu voi olla ulkoisesti kovin erilainen kuin päiväkotia. Koulun esiopetusryhmästä jatkumo on myös fyysinen, kun esiopetusikäiset siirtyvät mahdollisesti vain käytävältä toiselle tai kerroksen ylöspäin, luokasta toiseen. Koko kouluympäristö sisä- ja ulkotiloineen on lapsille tutumpi kuin päiväkodin esiopetusikäisille. Myös monet koululaisena olemiseen liittyvät säännöt, rutiinit ja toimintakäytännöt ovat tutumpia koulussa esiopetuksessa käyville lapsille kuin päiväkodin esiopetusikäisille. Koulussa esiopetuksessa käyvä lapsi osaa toimia koulun ruokalassa, mikä tämänkin tutkimuksen perusteella vaikuttaisi olevan lapsille tärkeä kokemus. Se, että lapsi tietää, mitä häneltä odotetaan ja miten kussakin tilanteessa tulee toimia, tuo hänelle turvallisuuden tunnetta ja kokemuksen pärjäämisestä. Päiväkodin esiopetusikäisille lapsille koululaisuuteen liittyy paljon enemmän uusia asioita, uudenlaisia rutiineja ja uusi ympäristö uusine ihmisineen. Suhteet tuttuihin esiopetuksen aikuisiin katkeavat usein kokonaan, kun taas koulun esiopetusikäiset lapset näkevät esikoulunopettajaansa myös ensimmäiselle luokalle siirryttyään esimerkiksi välitunnilla,

ruokalassa ja koulun käytävällä. Esikoulunopettajan on myös helpompaa itse olla yhteydessä entisiin esioppilaisiinsa ja heidän luokanopettajaansa.

Päiväkodin esiopetusympäristössä lasta kohden on useampia aikuisia, mutta toisaalta ryhmäkoko on usein suurempi kuin koulun esiopetusryhmässä. Päiväkodeissa on kodinomaisempaa ja varhaiskasvatusympäristössä perinteisesti tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä – tämän voisi olettaa koskevan myös kokonaisvaltaisen kouluvalmiuden tukemista. Dockettin & Perryn (2001; 2002; 2003) tutkimuksessa sekä luokanopettajat että vanhemmat pitivät sosiaalisten taitojen merkitystä tärkeänä onnistuneessa kouluun siirtymässä. Koulun esiopetusryhmän pienuuden vuoksi ryhmässä olisi hyvät mahdollisuudet harjaannuttaa myös sosioemotionaalisia taitoja: ryhmässä toimimista, tunneilmaisua, empaattisuutta, kuuntelemista, vuorottelua ja ristiriitojen sopimista. Näiden asioiden tavoitteellisuus ja suunnittelu vaihtelee toki päiväkodeissakin, mutta päiväkotiympäristölle on tyypillisempää esimerkiksi leikkitaitojen tukeminen, mikä on osa sosiaalisten taitojen kehittämistä. Molemmissa esiopetuskonteksteissa on siis hyvät puolensa, mutta näen koulun esiopetustoiminnassa paljon potentiaalia lapsilähtöisen kouluun siirtymän tukemisen kehittämiseen. Koulun esiopetusikäisille lapsille siirtymä kouluun saattaa olla pehmeämpi kuin päiväkodin esiopetusikäisille. Lastentarhanopettajana arvostan päiväkodin kodinomaisuutta, useita aikuisia lapsia kohden, kasvatuskumppanuusajattelua sekä lasten kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisvalmiuksien tukemista. Päiväkodin esiopetustoiminnassa tulisi kuitenkin panostaa yhteistyössä lapsen vanhempien ja luokanopettajien kanssa esiopetuksen ja koulun välisen jatkumon toteutumiseen. Ensin tulisi selvittää, millaisia odotuksia ja toiveita lapsella on koululaisuudesta – millaisia jatkuvuuden kokemuksia lapsi tarvitsee.

9.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset valinnat

Ahonen (1995, 131) esittää, että fenomenografisessa tutkimuksessa selkeä kuvaus tutkimisen vaiheista on tärkeää, jotta lukija voi arvioida *tutkimuksen luotettavuutta*. Olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti haastattelumenetelmät, haastatteluihin käytetyn ajan,

haastattelutilanteiden puitteet ja oman arvioni aineistonkeruun sujumisesta. Lincolnin ja Guban (1985) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä voidaan pitää *uskottavuutta* (credibility), *siirrettävyyttä* (transferability), *varmuutta* (dependability) ja *vahvistettavuutta* (confirmability). *Uskottavuudella* tarkoitetaan fenomenografisessa tutkimuksessa sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat vastaavat haastateltavien antamia merkityksiä. Ahosen (1995, 52, 129) mukaan haastatteluaineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuuteen tulee kiinnittää huomiota niin aineistonkeruuvaiheessa kuin tulosten kirjoittamisessakin. Kuvauskategorioiden tulee vastata todella haastateltavien ajatuksia, eivätkä ne siis saa olla tutkijan ylitulkintoja. Tämän koin tutkijana haasteelliseksi, etten innostuisi liikaa jostakin lapsen sanomasta ja johdattelisi häntä omiin päätelmiini haastatteluissa tai aineistoa analysoidessa. Pysin kuitenkin koko tutkimusentekoprosessin ajan suhtautumaan mahdollisimman puolueettomasti tutkimusaiheeseen. Toisaalta jokaisen tutkijan ennakko-oletukset ohjaavat väistämättä analyysityötä jonkin verran (Ahonen 1995). Kiinnostuin esimerkiksi aineistonkeruuprosessin aikana erityisesti lasten koululaisuuteen liittyvistä huolista ja jännityksen aiheista, joita haastatteluissa tuli esiin. Analyysia tehdessä ja tuloksia kirjoittaessa oli tärkeää tarkastella lasten kertomia asioita mahdollisimman neutraalisti, jotta tutkijana en tulkitsisi lasten kertomia asioita omista kiinnostuksistani käsin. Pysin tiedostamaan tämän seikan läpi raportin kirjoittamisen. Autenttisuuden lisäämiseksi olen käyttänyt kuvauskategorioiden ja alakategorioiden lasten käyttämiä käsitteitä, jotta ”lasten ääni” ei hukkuisi tutkijan tulkintojen alle.

Fenomenografinen analyysi oli kiinnostava, mutta haasteellinen. Olen kuvannut analyysityön mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukijan on mahdollista jäljittää, millaisissa prosessissa olen muodostanut tutkimustulokset. Toinen tutkija olisi hyvin voinut järjestellä lasten käsitykset hieman toisella tapaa. Olen perustellut valintani analyysi- ja tulosluvussa mielestäni avoimesti. Niikon (2003) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tulokset ovat aina tutkijan tulkintoja aineistosta ja toinen tutkija voisikin saada toistetulla tutkimuksella jonkin verran erilaisen tuloksen. Tutkimuksen merkitys ja luotettavuus näkyvätkin siinä, miten tulokset kytkeytyvät muuhun tutkimuskentän keskusteluun. Olen pyrkinyt tarkastelemaan tuloksia suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin ja löytämään niiden väliltä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Toinen luotettavuuskriteeri *siirrettävyys*, jolla Lincoln & Cuba (1985) tarkoittavat tulosten siirtämistä koskemaan myös toisia samankaltaisia konteksteja ja ryhmiä. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole siirrettävissä koskemaan kaikkia esiopetusikäisiä lapsia, mutta tulokset antavat viitteitä siitä, millaisia ajatuksia esiopetusikäisillä lapsilla voi olla koululaisuudesta. Kun tutkimuksen kohdejoukko ja sen toimintaympäristö on kuvattu raportissa yksityiskohtaisesti, voi sen perusteella joku toinen arvioida tulosten siirrettävyyttä toiseen samanlaiseen kontekstiin (Rouvinen 2007, 188–189). Otoksen ulkopuolelle jäivät todennäköisesti sellaiset lapset, joilla on esimerkiksi kielellisiä viivästymiä tai muunlaisia erityisen tuen tarpeita, ja joiden tuntemuksia koululaiseksi tulemisesta olisi kuitenkin erityisen tärkeää tutkia. Tutkimusjoukko oli muutenkin melko pieni, yhteensä yhdeksän lasta, mutta aineistoa oli kuitenkin riittävästi tulosten saamiseksi. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöitä onkin yleensä vain pieni määrä (Ahonen 1995, 152).

Varmuudella luotettavuuskriteerinä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa pyritään huomioimaan ennustamattomasti vaikuttavat tekijät (Rouvinen 2007, 189). Tässä tutkimuksessa on pyritty tiedostamaan tutkijan omat esikäsitykset ja ennakko-oletukset tutkittavasta asiasta. Rouvinen (2007, 189) toteaa, että tutkimuksen ainutkertaisuus ja toistettamattomuus jättää varmuuden tarkasteluun kuitenkin jonkin verran avoimuutta. Neljäs kriteeri *vahvistettavuus* toteutui tässä tutkimuksessa mielestäni melko hyvin. Lincoln & Guba (1985) tarkoittavat vahvistettavuudella erilaisia tekniikoita, joilla voidaan varmistua tutkimuksen totuudellisuudesta ja sovellettavuudesta. Ajallinen ja menetelmällinen triangulaatio on monipuolistanut aineistoa ja lisännyt tutkimuksen validiutta. Olen läpi tutkimuksen pyrkinyt kuvaamaan avoimesti erilaiset ratkaisut ja päätelmät. Olen myös tarkastanut analyysin vaiheet ja tulosluvun taulukot huolellisesti.

Eettiset kysymykset liittyvät koko tutkimusprosessiin ja näihin asioihin on kiinnitettävä erityistä huomioita lasten ollessa tutkimuksen kohdejoukkona. Tällaisen tutkimuksen tekoa ohjaa YK:n Lapsen oikeuksien sopimus, joka takaa lapsille tutkimuksen kannalta olennaiset ihmisoikeudet, kuten oikeuden tulla kuulluksi ja huomioonotetuksi itseään koskevissa asioissa, oikeuden ilmaista mielipiteensä sekä oikeuden yksityisyyteen. (Ruoppila 1999, 26; Conroy & Harcourt 2008, 158–159.) Lasten oikeuksien suojelemiseksi pro gradu -

tutkielmaan oli anottava tutkimuslupaa hallinnolliselta taholta sekä pyydettyä kirjallinen suostumus vanhemmilta lasten tutkimukseen osallistumisesta. Vanhempia tulee informoida ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä, eli siitä miten lapsi osallistuu tutkimukseen – tässä tapauksessa haastatteluun. Vanhemmille on kerrottava myös, kuinka aineistoa käsitellään ja raportoidaan, ja kuinka perheiden anonymiteetti säilytetään lopullisiin tuloksiin asti. (Ruoppila 1999, 26–27, 32.) Tutkijan on lupakirjeessä annettava vanhemmille mahdollisuus kieltää lapsen osallistuminen tutkimukseen ja tarjota mahdollisuus ottaa yhteyttä tutkijaan sekä tutkimuksen ohjaajaan kysymysten esittämiseksi (Flewitt 2005, 555). Kirjoitin näiden periaatteiden pohjalta vanhemmille infokirjeen, jossa pyysin lupaa saada haastatella lasta.

Yhtälailla myös lapselle on tehtävä tiettäväksi, että haastattelu on luottamuksellinen (Cameron 2005). Kerroin lapsille käyttäväni heistä tutkimuksessa ”salanimiä”, jolloin on vaikeaa tunnistaa, kenen sanomia asiat ovat. Ruoppila (1999, 38) esittää, että myös informoiminen tutkimuksen tarkoituksesta lapselle on tärkeää. Kun asianmukaiset luvat on saatu hallinnolliselta tasolta sekä vanhemmilta, tulee tutkimukseen osallistuville lapsille kertoa, mistä tutkimuksessa on kysymys, ja mitä heiltä odotetaan. Tämä on selvitettävä lapsille ymmärrettävästi, lapsen tasoisella kielellä. Tutkija voi esittäytyä esimerkiksi henkilöksi, joka tarvitsee lapsilta uutta tietoa ja ajattelee, että juuri heidän vastauksensa ovat arvokkaita tässä tutkimuksessa (Mauthner 1997, 18). Lapsille on kuitenkin tärkeää tehdä selväksi, että heillä on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää se hetkeksi, missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (Harcourt & Conroy 2005, 576). Lapsella voi olla esimerkiksi aiheellinen huoli siitä, ettei hän ehdi leikkiä haastatteluun osallistumisen vuoksi. (Flewitt 2005, 555.) Pyrinkin valitsemaan haastatteluajankohdat mahdollisuuksien mukaan niin, ettei lapsi haastattelujen vuoksi menetä parhaita tilaisuutta leikkiä tai osallistua johonkin mieluisaan toimintaan. Joissakin haastattelutilanteissa onnistuin tässä paremmin, joissakin heikommin.

Pyrin jokaisella haastattelukerralla varmistumaan siitä, että lapsi todella oli halukas tulemaan haastatteluun. Vaikka kysyin lapsen halukkuutta tulla haastatteluun, eivät kaikki lapset välttämättä silti ymmärtäneet sitä, että heillä oli oikeus sanoa aikuiselle ”en halua”. Esimerkiksi helmikuun haastattelukierroksella yksi lapsista kysyi haastattelutilaan päästyämme minulta, kuinka kauan haastattelu kestäisi. Tässä tilanteessa totesin lapselle,

että haastattelussa on vain muutama kysymys ja piirtämistä, ja että lapsi ehtisi sen jälkeen vielä leikkimään. Olisin kuitenkin voinut todeta lapselle, että hän saisi mennä leikkimään vaikka nyt heti, jos haluaisi. Tutkijan on kunnioitettava lapsen yksilöllisyyttä ja edettävä haastattelutilanteessa lapsen ehdoilla. Haastattelussa lapselle tulee antaa aikaa rauhoittua ja tutustua tilanteeseen sekä antaa mahdollisuus kysyä lasta askarruttavista asioista tutkimustilanteeseen liittyen. Kun halutaan ”nostaa lapsen ääni esiin”, on tutkijan annettava lapselle aikaa miettiä kysymystä ja sanottavaansa. Aikuisen ei tule täyttää kaikkea tyhjää tilaa omilla kysymyksillään. (Cameron 2005, 603.) Kun aineistonkeruu on ohi, lapsille tulee antaa tunnustusta ja kiitosta osallistumisesta. (Ruoppila 1999, 38–39; Flewitt 2005, 555–556; Oliveira-Formosinho & Barros-Araujo 2006, 28–29.) Kiitin ja kehuin lasta jokaisen haastattelukerran jälkeen.

Läpi tutkimusraportin olen pyrkinyt kirjoittamaan haastatteluista ja tutkittavista niin, ettei yksittäistä päiväkotia, koulua tai erityisesti lapsia voisi tunnistaa. Toisaalta esimerkiksi nämä lapset hyvin tuntevat henkilöt saattavat arvata, kenestä lapsesta on kyse, sillä aineisto perustuu lasten ajatuksiin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin. Analyysityössä ja tulosten kuvailussa olen käyttänyt lapsista vain muutettuja nimiä. Myös lasten kavereiden, sisarusten ja opettajien nimet ovat muutettuja.

9.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Sujuvaa kouluun siirtymää on tutkittu melko paljon viime vuosikymmenellä, mutta sen painopiste on ollut aikuisten välisen yhteistyön ja siihen liittyvien käytäntöjen tutkimisessa. Lapsi jää helposti syrjään, kun aikuiset hääriävät kouluun siirtymän tukemisen ympärillä. Siirtymä koululaiseksi tapahtuu kuitenkin ennen kaikkea lapselle ja tutkimukseni mukaan lapsilla on monia odotuksia, toiveita, ilon ja myös huolen aiheita koululaisuuteen liittyen. Koululaisuus näyttäytyy lapsille yksilöllisesti. Lapsilähtöisen kouluun siirtymän tukeminen edellyttää aikuiselta kiinnostusta ja aikaa lasten kuulemiseen ja lasten kouluun liittyvien ajatusten huomioimista yhteistyössä lasta ympäröivien kasvattajien kesken.

Hyödyttääkö lapsilta kysyminen lapsia? Dockett & Perry (2005, 517) kertovat, että heidän Starting school research -tutkimusprojektillaan on ollut merkitystä siirtymäohjelmien kehittämiseen Australiassa. Tutkimusprojektissa on haluttu saada lasten ääni kuuluviin. Myös suomalaisessa siirtymäkeskustelussa olisi aika nostaa esiin lapsen kokemukset ja lasten ajatukset. Tämä tutkimus lasten koululaisuuskäsityksistä antaa arvokasta tietoa siitä, millaisin ajatuksin lapset lähestyvät koulun aloittamistaan. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia esiopetusikäisiä, vaan tulokset esittävät yhdeksän esiopetusikäisen lapsen käsittämän koululaisuuden. Näinkin pienellä aineistolla sai kuitenkin esiin kiinnostavia ja ajatuksia herättäviä lasten käsityksiä koululaisuudesta. Olisi edelleen kiinnostavaa haastatella samoja lapsia, jotka nyt kirjoitushetkellä ovat jo toisella luokalla. Jatkotutkimusaiheeksi ehdotankin ensiluokkalaisten lasten kouluun liittyvien kokemusten tutkimista. Olisi hedelmällistä kysyä esimerkiksi ensimmäisen luokan syksyllä lapsilta, mitkä asiat koulun aloituksessa ovat olleet heille merkityksellisiä. Ensimmäisen luokan keväänä lapsilta voisi kysyä, mitä he kertoisivat nyt koulusta esiopetusikäisille lapsille – mitä heidän mielestään koulusta olisi hyödyllistä tietää. Kiinnostavaa olisi tutkia myös lapsen koulumatkaa ja siihen liittyviä asioita. Mitä koulumatkalla tapahtuu ja miten erilaisia koulumatkoja kulkevat lapset kokevat koulumatkansa kulkemisen. Lapsen kokemukset ja lapsen ajattelu kiinnostavat minua. Lapset kohtaavat koulun aloituksessa monia asioita ensimmäistä kertaa – monia sellaisia asioita, joita aikuiset eivät tule ajatelleeksi. On kiinnostavaa, miltä koululaisuus näyttää esiopetusikäisen lapsen silmin. Kysy siitä lapselta.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahtola, A., Silinskas G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early childhood research quarterly* 26, 295–302.
- Anttonen, R. 2009. ”Manne takaraivossa”. Ennakkoluulot ja syrjintä suomalaisten romaniyrittäjien kokemana. Fenomenografinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999. Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative health research* 9, 2, 212–226.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Recent advances in research on ecology of human development. Teoksessa R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (toim.), *Development as action in context. Problem behaviour and normal youth development*. Berlin: Springer. 287–309.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus. 221–288.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. 1998. The ecology of developmental processes. Teoksessa R. M. Lerner (toim.), *Theoretical models of human development* 5. painos, Vol. 1, 993–1027. New York: John Wiley and Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. 2006. The bioecological model of human development. Teoksessa W. Damon. & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. 6.painos, Vol. 1, 793–828. New York: John Wiley and Sons.
- Broström, S. 2002. Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Teoksessa Fabian, H. & Dunlop, A-W. (toim.) *Transitions in the early years*.

Debating continuity and progression for children in early education. New York: RoutledgeFalmer. 52–63.

- Broström, S. 2003. Transition from kindergarten to school in Denmark: building bridges. Teoksessa S. Broström & J. T. Wagner (toim.), *Early childhood education in five nordic countries*. Århus: Systime Academic. 39–74.
- Broström, S. & Wagner, J. T. 2003a. Transitions in context: models, practicalities and problems. Teoksessa S. Broström & J. T. Wagner (toim.), *Early childhood education in five nordic countries*. Århus: Systime Academic. 27–36.
- Broström, S. & Wagner, J. T. 2003b. Transitionis in early childhood education: progress and promise. Teoksessa S. Broström & J. T. Wagner (toim.), *Early childhood education in five nordic countries*. Århus: Systime Academic. 175–178.
- Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251. Väitöskirja.
- Cameron, H. 2005. Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early childhood development and care* 175, 6, 597–610.
- Christenson, S. L. 1999. Families and schools. Rights, responsibilities, resources and relationships. Teoksessa R. C. Pianta & M. J. Cox (toim.), *The transition to kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. 143–177.
- Conroy, H. & Harcourt, D. 2009. Informed agreement to participate: beginning the partnership with children in research. *Early childhood development and care* 179, 2, 157–165.
- Cousin, G. 2009. *Researching learning in higher education. An introduction to contemporary methods and approaches*. New York: Routledge.
- Dockett, S. & Perry, B. 2001. Starting school: effective transitions. *Early childhood research & practice* 3, 2, 1–19.
- Dockett, S. & Perry, B. 2002. Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary issues in early childhood* 3, 1, 1–23.
- Dockett, S. & Perry, B. 2003. The transition to school: what's important? *Educational leadership* 60, 7, 30–33.
- Dockett, S. & Perry, B. 2004a. Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of early childhood research* 2, 2, 171–189.

- Dockett, S. & Perry, B. 2004b. What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International journal of early years education* 12, 3, 217–230.
- Dockett, S. & Perry, B. 2005. Researching with children: insights from the starting school research project. *Early child development and care* 175, 6, 507–521.
- Dockett, S., Perry, B. & Whitton, D. 2006. Picture storybooks and starting school. *Early child development and care* 176, 8, 835–848.
- Dockett, S. & Perry, B. 2009. Readiness for school: a relational construct. *Australasian journal of early childhood* 34, 1, 20–26.
- Dunlop, A-W. & Fabian, H. 2002. Conclusions: debating transitions, continuity and progression in the early years. Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for young children in early education.* Lontoo, New York: Routledge Falmer, 146–154.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal* 15, 2, 197–211.
- Einarsdóttir, J., Dockett, S. & Perry, B. 2009. Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early childhood development and care* 179, 2, 217–232.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus.
- Esiopetuksen tila Suomessa. 2004. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32.
- Flewitt, R. 2005. Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early child development and care* 175, 6, 553–565.
- Hakala, J.T. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu painos.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–24.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harcourt, D. & Conroy, H. 2005. Informed assent: ethics and processes when researching with young children. *Early child development and care* 175, 6, 567–577.
- Havu-Nuutinen, S. 2005. Lasten käsityksiä luonnontieteen käsitteistä ja ilmiöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 93. Joensuu.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Hännikäinen, M. 2003. Transition to school in Finland: from early childhood and preschool education to basic education. Teoksessa S. Broström & J. T. Wagner (toim.), Early childhood education in five nordic countries. Århus: Systime Academic. 77–99.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä. Väitöskirja. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro - Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Väitöskirja. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus – avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 194–215.
- Koskinen, M. 2009. Omistajuus erilaisten yrittäjien kokemana ja tulkintoina. Fenomenografinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kronqvist, E-L. & Hyvönen, P. 2010. Insights and outlouds: childhood research in the north. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Määttä, K. 2011. Using children as research subjects. How to interview a child aged 5 to 7 years. Educational research and reviews 6, 1, 87–93.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: CA: Sage.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. & Pianta, R. C. 2008. Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early childhood research quarterly* 23, 124–139.
- Mangione, P. L. & Speth, T. 1998. The transition to elementary school: a framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *The elementary school journal* 98, 4, 381–397.
- Margetts, K. 2002. Transition to school – complexity and diversity. *European early childhood research journal* 10, 2, 103–115.
- Margetts, K. 2006. “Teachers should explain what they mean”: What new children need to know about starting school. Summary of paper presented at the EECERA 16th annual conference. Iceland, Reykjavik. 1–8.
- Margetts, K. 2007. Preparing children for school – benefits and priviledges. *Australian journal of early childhood* 32, 2, 43–50.
- Marton, F. 1981. Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional science* 10, 117–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.). *Qualitative research in education: focus and methods*. London: The falmer press. 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher education research & development* 24, 4, 335–348.
- Mauthner, M. 1997. Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children & Society* 11, 16–28.
- Niikko, A. 2001. *Esiopetuksen pitkä taival*. Saarijärvi: Joensuu university press.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Oliveira-Formosinho, J. & Barros-Araújo, S. 2006. Listening to young children as a way to reconstruct knowledge about children: some methodological implications, *European early childhood education research journal*, 14, 1, 21–31.

- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oakes: Sage.
- Penn, H. 2005. *Understanding early childhood education. Issues and controversies*. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana: Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Juva: WSOY.
- Pianta, R. C. & Cox, M. J. 1999. The changing nature of the transition to school. Teoksessa R. C. Pianta & M. J. Cox (toim.), *The transition to kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. 363–379.
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E. & Cox, M. J. 1999. Introduction. An ecological approach to kindergarten transition. Teoksessa R. C. Pianta & M. J. Cox (toim.), *The transition to kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. 3–12.
- Pianta, R., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. & Higgins, T. 2001. Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition intervention. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 117–132.
- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. 2003. *Successful kindergarten transition: your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Poikolainen, J. 2002. *Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182. Väitöskirja.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9, 3, 321–341.
- Ramey, C.T. & Ramey, S. L. 1994. The transition to school. Why the first few years matter for a lifetime. *Phi delta kappan* 76, 3, 194–198.
- Ramey, C.T. & Ramey S. L. 1999. Beginning school for children at risk. Teoksessa R. C. Pianta & M. J. Cox (toim.), *The transition to kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. 217–251.

- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi- instituutioissa. Väitöstyö. *Stakes tutkimuksia* 66.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. 2000. An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of applied developmental psychology* 21, 491–511.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. & Cox, M. 2000. Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly* 15, 147–166.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. & Cox, M. 2010. Practices that support the transition to public preschool programs: results from a national survey. *Early childhood research quarterly* 25, 17–32.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 119. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino
- Schulting, A. B., Malone, P. S. & Dodge, K. A. 2005. The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology* 41, 6, 860–871.
- Sink, C. A., Edwards, C. N. & Weir, S. J. 2007. Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional school counseling* 10, 3, 233–237.
- Säljö, J. 1988. Learning in educational settings: Methods of inquiry. Teoksessa P. Ramsden (toim.), *Improving learning: New perspectives*. London: Kogan Page. 32–48.
- Säljö, R. 1996. Minding action - conceiving the world versus participating in cultural practices. Teoksessa G. Dall'Àlba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections of phenomenography. Toward a methodology*. Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Kompendiant. 19–33.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael. 1996. On the philosophical foundation of phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography - toward a methodology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. 105–130.

- Valkonen, Leena. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten vanhemmuuskäsitykset. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 286. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Vienola, V. 2002. Opettajien, vanhempien ja lasten kokemuksia esikoulun ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa A. Niikko (toim.), *Esiopetusta linnan liepeillä*. Joensuu: Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 116–137.
- Viinamäki, L. & Saari, E. 2007. *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Tammi.
- Vosniadou, S & Brewer, W. F. 1992. Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive psychology* 24, 4, 535–585.
- Vosniadou, S. (toim.) 1994. Capturing and modeling the process of conceptual change. Teoksessa S. Vosniadou (Guest Editor), *Special issue on conceptual change, learning and instruction* 4, 45–69.
- Vosniadou, S. & Schnotz, W. 1997. Introduction. *European journal of psychology of education* 12, 2, 105–110.
- Vosniadou, S., Skopeliti, I. & Ikospentaki, K. 2005. Reconsidering the role of artifacts in reasoning: children's understanding of the globe as a model of the earth. *Learning and instruction* 15, 4, 333–351.
- Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Wagner, J. T. 2003. Introduction: International perspectives and nordic contributions. Teoksessa S. Broström & J. T. Wagner (toim.), *Early childhood education in five nordic countries*. Århus: Systime Academic. 11–25.
- White, G. & Sharp, C. 2007. 'It is different ... because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1. *European early childhood education research journal* 15, 1, 87–102.
- White, A., Bushin, N., Carpena-Méndez, F. & Ní Laoire, C. 2010. Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods. *Qualitative research* 10, 2, 143–158.
- Åkerlind, G. S. 2008. A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in higher education* 13, 6, 633–644.

LIITTEET

LIITE 1 Lupakirje esiopetusikäisten lasten vanhemmille

Hyvät esiopetusikäisen lapsen vanhemmat!

Opiskelen varhaiskasvatuksen maisteriksi Jyväskylän yliopistossa ja teen varhaiskasvatuksen pro gradu-tutkielmaa aiheesta *esiopetusikäisten lasten käsityksiä ensiluokkalaisuudesta*. Pro gradu-tutkielmaani ohjaa KT Raija Raittila.

Tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena on saada selville, mitä on ensiluokkalaisuus esiopetusikäisen lapsen silmin. Kartoitan tutkimuksessani myös sitä, miten lasten käsitykset rakentuvat ja millaisia kouluun liittyviä kokemuksia lapsilla on esiopetusvuoden aikana. Esiopetusikäisten lasten käsityksiä ensiluokkalaisuudesta on tärkeää tutkia, jotta lasten kouluun siirtymää osataan tukea lapsilähtöisesti.

Haastattelen tutkimukseeni kuutta esiopetusikäistä lasta, joista kolme käy esiopetuksessa koulussa ja kolme käy esiopetuksessa päiväkodissa. Toteutan haastattelut koulun/päiväkodin tiloissa yksilöhaastatteluina esiopetuspäivän aikana. Haastattelen kutakin lasta kuluvan lukuvuoden aikana *neljänä eri kertana* saadakseni kuvaa siitä, miten lasten käsitykset koululaisuudesta muuttuvat vuoden aikana. Ensimmäisen kerran haastattelen lapsia kuluvan syyslukukauden aikana ja seuraavat kolme haastattelukertaa toteutan tasaisesti kevätlukukaudella. Haastattelussa lapsen ei tarvitse tietää tai osata mitään. Haastattelun aikana juttelemme lapsen kanssa kouluun liittyvistä mielikuvista, ajatuksista ja kokemuksista. Haastattelut kestävät n.10-20 minuuttia ja ne nauhoitetaan. Haastatteluun osallistuminen on lapselle aina vapaaehtoista ja tulen varmistamaan kunkin lapsen kohdalta haastattelua aloittaessani, että lapsi itse on halukas osallistumaan siihen.

Tutkimuksen tekemisessä noudatetaan salassapitosäädöksiä. Saatu aineisto tulee ainoastaan minun käyttööni tutkimusta varten. Haastattelumateriaalia säilytetään, analysoidaan ja raportoidaan valmiissa tutkimuksessa niin, että vastaajien anonymiteetti säilyy. Lopullisesta tutkimusraportista ei voida tunnistaa alkuperäisiä vastaajia. Saamiani tietoja käytän vain varhaiskasvatuksen pro gradu-tutkielmassa sekä mahdollisesti keväällä valmistuvassa erityispedagogiikan pro seminaari-työssä, jossa edelleen tutkin esiopetusikäisten lasten tunnelmia kouluun siirtymään liittyen.

Pyydän teiltä lupaa lapsenne haastatteluun. Palautathan alla olevan lupalapun lapsenne esiopetusryhmään oheisessa palautuskuoressa to 12.11.2009 mennessä.

Jos Sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, ota yhteyttä, vastaan mielelläni!

Ystävällisin syystemmeisin, Inkeri Siitonen

inkeri.siitonen@ju.fi

p. xxx xxxxxxxx

Pro gradu-tutkielma: Esiopetusikäisten lasten käsityksiä ensiluokkalaisuudesta.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen _____

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen _____

Lapsen nimi: _____

Huoltajan nimi: _____

LIITE 2 Marraskuun haastattelurunko: päiväkodin esiopetusikäiset

TUTKIMUSHAASTATTELU: PÄIVÄKODIN ESIOPETUSIKÄINEN LAPSI

PVM _____

LAPSI _____

A. PERHE, KAVERIT, MUUT TÄRKEÄT HENKILÖT

- Ketäs sinun perheeseen kuuluu?
- (jos sisaruksia) Onko sinun siskoista/veljistä joku jo koulussa? Milläs luokalla?
- Mitä siskot/veljet on kertoneet siitä, että millaista se on, kun on ekalla luokalla/koululainen?
- Asuuko täällä Nastolassa sinun sukulaisia? (isovanhemmat, tädit, sedät, kummit) Ketäs heistä näet useimmin? Tietääkö ne, että menet kouluun ensi vuonna? Mitäs ne on sanoneet siitä?
- Ketkäs on sinun parhaita kavereita?
- Onko sinulla kavereita, jotka on ekalla luokalla/koulussa?

B. ESKARIJUTUT

- Niin sinä olet nyt eskarilainen. Oletko tykännyt olla eskarissa?
- Mitä täällä teidän eskarissa tehdään? Millaisia tehtäviä teette?
- Mitäs muuta täällä puuhaillaan?
- Oletko muuten puoli- vai kokopäiväinen?

C. KOULUSTA PUHUTUT JUTUT, KOULUKOKEMUKSET JA -KÄSITYKSET

- Mitä olette esim. kavereiden (niiden parhaiden kavereiden jne) kanssa jutelleet koulusta tai ekalle luokalle menemisestä?
- Mitä kaverit (jos koululaisia kaverina) on kertoneet koulusta/ekalla olemisesta/mitä koulussa on/tehdään jne jne?
- Mitä äiti ja isi on kertoneet koulusta/mitä siellä tehdään/millaista on koulussa/mitä sitten kun menet ekalle?
- Onko eskarissa puhuttu kouluun menemisestä?
- Tiedätkö jo, mihin kouluun menet? Oletko käynyt siellä sisällä/pihalla? Oletko nähnyt koulun?
- Tiedätkö, mitä koulun pihalla on? Mitä pihalla voi tehdä?
- Millaista koulun sisällä on?
- Millainen matka sinun kotoa on sinne kouluun?
- Millä olet kulkenut tänne eskariin? Millähän menet sitten kouluun? Millähän ekaluokkalaiset yleensä menee?
- Nyt jos kuvittelet itsesi sinne kouluun ekalle luokalle, on aamu ja olet tullut sinne koulun pihalle, katselet siinä ympärillesi, mitähän siellä näkyy?
- Sitten siinä kuvitelmassa kurkistat koulun ovelta sisään, mitä siellä näkyy?
- Sitten menet sisälle kouluun ja sinun koulupäivä alkaa, mitäs siellä tänään tehdään?
- Mitäs muuta tiedät, että ekalla tehdään?
- Tiedätkö jotain muuta koulusta, mitä tulee mieleen? Vaikka jotain kouluun liittyviä sanoja?
- Mitä kivaa kouluun menemisessä on? Onko jotain tylsää tai tyhmää?
- Miltä ekaluokkalainen näyttää? Mistä tietää, että joku on ekaluokkalainen? Jos vaikka näkee aamulla tuolla ulkona lapsen kävelemässä, niin mistä sen voi tietää, että se on menossa kouluun eikä tulossa vaikka tänne eskariin?
- Miltäs sinusta tuntuu se, että menet kouluun eskarivuoden jälkeen?
- Tuleeko vielä muuta mieleen näistä asioista, mitä en oo tajunnut kysyä?

LIITE 3: Marraskuun haastattelurunko: koulun esiopetusikäiset

TUTKIMUSHAASTATTELU: KOULUN ESIOPETUSIKÄINEN LAPSI

PVM _____

LAPSI _____

A. PERHE, KAVERIT JA MUUT TÄRKEÄT HENKILÖT

- Ketäs sinun perheeseen kuuluu?
- Onko joku sisaruksista koulussa? Milläs luokalla?
- Ketäs sukulaisia sinulla on täällä Nastolassa tai muualla? Näetkö heitä harvoin/joskus/usein? Tietävätkö ne, että olet menossa kouluun eskarivuoden jälkeen? Ovatko he kertoneet sinulle jotakin kouluun menemisestä/ekalla luokalla olemisesta?
- Ketkäs on sinun parhaita kavereita?
- Onko sinulla ketään kaveria, joka on koululainen? Milläs luokalla?
- Kenen kanssa leikit useimmiten? Leikitkö koululaisten kanssa?

B. ESKARIJUTUT

- Niin sinä olet nyt eskarilainen. Oletko tykännyt olla eskarissa?
- Mikä eskarissa on kivointa? Mikä tyhmintä?
- Mitä muuta täällä eskarissa tehdään?
- Mihin menet eskaripäivän jälkeen?
- Jatkatko tässä samassa koulussa sitten ekalle luokalle?

C. KOULUKOKEMUKSET JA KOULUSTA KUULLUT ASIAT

Seuraavaksi jutellaan vähän kouluasioista ja siitä, mitä kaikkea sinun mielestä ekalla luokalla olemiseen liittyy ja mitä olet kuullut siitä kerrottavan.

- Mitäs sisarus/sukulaiset/koulussa olevat kaverit/äiti ja isi on kertoneet ekalla luokalla olemisesta/koulusta jne?
- Oletteko jutelleet jotain eskarikavereiden kanssa, että mitä olette miettineet ekalla luokalla olemisesta, millaista sitten on?
- Onko eskarissa puhuttu siitä, millaista on sitten olla ekalla luokalla?
- Milläs muuten tulet tänne eskariin? Milläs menet sitten ekalle luokalle?
- **Mitä sinulle tulee mieleen, millaisia asioita ekalla luokalla olemiseen liittyy?**
- **Mitä ne ekaluokkalaiset tekee täällä koulussa?**
- Mitkä asiat siellä ekalla luokalla on sitten erilaisia kuin täällä eskarissa?
- Oletko liikkunut kaikkialla täällä koulun sisällä? Missä olet liikkunut?
- Missä tuolla pihalla sinä leikit? Missä ekaluokkalaiset leikkii?
- Mitä yleensä leikit tuolla pihalla? Mitäköhän leikit koulun pihalla sitten, kun olet ekalla? Mitä nuo ekaluokkalaiset tuolla leikkii?
- Miltä ekaluokkalainen näyttää? Mistä tietää, että joku on ekaluokkalainen? Jos vaikka näkee aamulla tuolla ulkona lapsen kävelemässä, niin mistä sen voi tietää, että se on menossa kouluun eikä tulossa vaikka tänne eskariin?
- Tiedätkö vielä jotain muuta ekalla luokalla olemisesta?
- Miltä sinusta tuntuu mennä ekalle luokalle eskarivuoden jälkeen? Mikä ekalle menemisessä on kivaa/tyhmää?
- Onko vielä jotain, mitä en ole tajunnut kysyä ekaluokkalaisista tai ekalla olemisesta tai koulusta, mitä sinulla tulisi vielä mieleen?

LIITE 4: Helmikuun haastattelurunko

(Haastattelussa B-osa liittyy enemmän erityispedagogiikan pro seminaari-tutkielmaan.)

TUTKIMUSHAASTATTELU: Päiväkodin / koulun esiopetusikäinen lapsi

PVM _____

LAPSI _____

A1. HAASTATTELUUN VIRITTÄYTYMINEN

Viimeksi kävin marraskuussa kun ei vielä ollut lunta maassa, ja silloin juteltiin siitä ekalle luokalle menemisestä. Nauhoitan taas haastattelun, voidaan lopuksi kuunnella.

Kiva kun sain tulla haastattelemaan uudelleen. Tällä kertaa tehdään niin, että ensin kysyn tässä ihan muutaman haastattelukysymyksen ja sitten vähän piirretään, niin kuin viimeksi lupasin.

Perheeseen kuuluu: xxxxxxxx, xxxxxxxx, xxxxxx

Parhaita kavereita: xxxxxx, xxxxxxxxxx, xxxxxxxx

Kerroit viimeksi, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

➔ Virittäytymistä: Pari helppoa kysymystä, juttelua liittyen lapsen kertomisiin, esim. ”Mitä yleensä leikitte eskarissa noiden Tuukan ja Oton kanssa?”

A2. UUTTA KERROTTAVAA KOULUSTA, EKALLE LUOKALLE MENEMISESTÄ

1. Nyt tulin kyselemään vähän uudelleen, oletko kuullut jonkun puhuvan koulusta lisää?

Onko äiti tai isi, sisarukset, ym. kertonut jotain koulusta, ekaluokkalaisista?

Onko joku eskarissa puhunut?

Onko kaverit puhuneet?

2. Onko sinulla jotain uutta kerrottavaa koulusta, ekalle luokalle menemisestä?

3. Oletko käynyt koulun pihalla?

4. Oletko nähnyt ekaluokkalaisia?

5. Mitäs olette täällä eskarissa touhunneet talven aikana?

B1. PIIRUSTUSTEHTÄVÄ

Viimeksi lupasinkin, että tällä kertaa piirretään jotain. Eli toin paperia ja tällaisia vahaliituja. Ja nyt voit piirtää mitä tahansa, mitä sinulle tulee mieleen ekalle luokalle menemisestä tai ekalla luokalla olemisesta. Saat tämän piirustuksen sitten itsellesi, otan siitä vaan kopion.

B2. Erityispedagogiikan haastatteluosio: Millaisia ajatuksia eskareilla on koululaiseksi tulemisestaan?

Siinä samalla kun piirtelet niin haluaisin vähän kysellä siitä, että millaisia ajatuksia sinulla on siitä, että sinusta kohta tulee koululainen. Ja mitä toivot koululaiseksi tulemiselta.

- Mitä luulet, että on kaikista kivointa siinä, että on koululainen?
- Millaisia ajatuksia, odotuksia tai toiveita sinulla on kouluun liittyen?
- Miten sinusta olisi mukavinta mennä kouluun? Kenen kanssa menisit?
- Mitä toivoisit, että sen koulun pihalla olisi, johon menet?
- Mitä toivoisit, että siellä voisi leikkiä? Mitä leikkisit siellä?
- Mitä toivoisit, että koulussa saisi tehdä? Jos saisit päättää?
- Millainen sinun mielestäsi olisi unelmakoulu? Sellainen paras koulu.
 - o Millaisia ihmiset (opettajat, kaverit) siellä olisivat
 - o ja mitä siellä tehtäisiin?
 - o Miltä siellä näyttäisi?
- Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa ekalle luokalle menemisestä?

LIITE 5: Huhtikuun haastattelurunko

TUTKIMUSHAASTATTELU: Päiväkodin / koulun esiopetusikäinen lapsi

PVM _____

LAPSI _____

A. HAASTATTELUUN VIRITTÄYTYMINEN

Viimeksi haastattelin sinua helmikuussa, (KOULUESKAREILLA) teillä oli ollut ne talviolympialaiset täällä silloin. Viimeksi kyselin kaikkea, että millaisia toiveita sinulla on koululaiseksi tulemisesta ja millaista koulussa olisi, jos sinä saisit päättää, ja kysyin mitä uutta tietoa sinulla on ekaluokkaan liittyen. Ja viimeksi piirsit hienon piirustuksen kouluun liittyen.

Tällä kertaa jutellaan ensin vähän eskariin liittyvistä asioista ja sitten minulla on sellainen lyhyt satu pikkukarhusta, mutta se satu on vähän keskeneräinen, niin voidaan yhdessä tehdä se valmiiksi. Samalla vähän muovailaan muovailuvahalla. Tykkäätkö muovaila? Tässä haastattelussa voi taas kertoa ihan mitä vain tulee mieleen aina ja voi miettiä rauhassa, ja jos ei tule mitään mieleen, niin aina voi sanoa, että en tiedä. Ei haittaa, vaikka sanoisi montakin kertaa en tiedä, mutta aina kannattaa jotain yrittää keksiä. Näihin ei ole oikeaa vastausta, en takia voi sanoa ihan mitä vain, mitä tulee mieleen.

1. Joskus marraskuussa kysyin sinulta, että mikä sinun mielestä eskarissa on kaikista kivointa tai mitä tykkäät täällä tehdä. Niin nyt kysyn sitä uudelleen, kun olet ollut täällä jo aika kauan, että mikä sinusta täällä eskarissa on ollut kaikkein kivointa tekemistä?
2. Millaisia on kaikkein kivoimmat leikit täällä? Kenen kanssa leikit mieluiten?
3. Kerroit viimeksi, että...(esim. sählyharkat jne, uudet sisarukset ym. puhetta näistä)
4. Nyt on jo huhtikuu, eli jo kevät ja kohta on kesä. Oletkohan vielä kesälläkin eskarissa? Mikä sinusta on kivointa siinä, että tulee kesä?

B. SATU PIKKUKARHUN KIRJEESTÄ

Kesästä puheen ollen, nyt voitaisiin siirtyä tähän satuun Pikkukarhusta. Se kertoo pienestä karhusta, joka yhtenä toukokuisena kevätpäivänä saa kuulla kummallisen uutisen.

Tästä sadusta kuitenkin puuttuu osa, ja toivon, että voidaan yhdessä lisätä kertomukseen asioita, niin että tarina saadaan valmiiksi. Samalla ajattelin, että olisi kiva jos muovailtaisiin jotain, mitä satuun liittyy. Voisi muovaila vaikka pikkukarhun tai jotain sieltä karhun metsästä. Haluaisitko sinä muovaila karhun? Minä voin muovaila puun tai pienen pesäkolon.

”Olipa kerran pikkuinen karhu, joka asusteli äitikarhun, isikarhun ja velikarhun kanssa pienessä viihtyisässä metsässä. Karhu tykkäsi leikkiä metsän muiden pikkueläinten kanssa, heitellä käpyjä, laskea kuusen oksalta liukumäkeä ja potkia palloa. Eräänä päivänä leikkimästä kotiin tultuaan pikkukarhulle oli tullut kirje, jossa luki: ”Tervetuloa kouluun, Metsäkoulun ekalle luokalle. Koulu alkaa ensi syksynä. Nähdään silloin!” Karhu hämmästeli samaansa kirjettä. Se ei ollut kuullutkaan mistään koulusta ja se mietti ihmeissään, mitä se ekaluokka oikein tarkoitti. ”Täytyy kysyä muilta metsän asukkailta, joku varmasti tietää, mikä on koulu ja mitä ekalla luokalla on. Lähdenpä ottamaan selvää.” Pikkukarhu päätti.

Ensimmäisenä pikkukarhu käveli Pupujussin pesäkololle. Pupujussi ilmaantui pesäkolon suulle porkkanaa nakertaen. ”Kuule Pupujussi.” Pikkukarhu aloitti. ”Sain kirjeen, jossa minut toivotettiin tervetulleeksi kouluun, Metsäkoulun ekalle luokalle. (Tiedätkö sinä, miltä se sellainen koulu oikein näyttää?) Osaisitko kertoa minulle jotain ekasta luokasta?”

- Mitä pupujussi vastasi?

Pikkukarhu oli tyytyväinen vastaukseen, mutta halusi saada lisää tietoa ja niinpä se tallusteli Pöllön (... Ketun...Oravan...Siilin....) pesän luokse ja tiedusteli...

- Osaisiko hän kertoa pikkukarhulle jotain, mitä hänen kannattaisi tietää koulusta?
- Mitä koulussa tehdään?
- Mitä koulun sisällä on?
- Ketä kaikkia koulussa sitten on?
- Miten minä sinne menen? Kenen kanssa?
- Mitä minä otan sinne mukaan?
- Onko vielä jotain, mitä en tiedä koulusta?
- Olenko sitten jollain lailla erilainen kun olen koululainen? Millä tavalla olen erilainen kuin nyt, Pikkukarhu mietti ja katseli itseään.

Nyt pikkukarhu tiesi, mitä kirje kouluun menemisestä tarkoitti, edes vähäsen. Mutta sinne oli vielä aikaa. Kouluhan kuulosti ihan...? Nyt pikkukarhu halusi leikkiä, hän lähti iloisena...tekemään mitä?
KOONTI: Pikkukarhu sai tietää koulusta, että....

C. JOTAIN UUTTA KERROTTAVAA?

Olet jo kertonut minulle paljon ekaluokkaan liittyviä asioita ja mitä koulussa tehdään ja muuta. Kysyisin vielä, että:

- Olet kertonut, että koulussa on läksyjä. Mitä ne läksyt sinun mielestäsi tarkoittaa?
- Millainen sinun mielestä olisi kiva opettaja?
- Oletko jollain lailla erilainen tai samanlainen sitten kun olet ekalla? Mikä sinussa on sitten erilaista? Entä mikä on samanlaista kuin nyt?
- Mitä luulet, mistä tiedät nämä kaikki asiat koulusta, mitä tiedät? Muistatko, että onko esim. kaverit puhuneet, vanhemmat, eskarissa, oletko lukenut kirjoista, nähnyt itse?
- Onko vielä jotain, mitä tulee mieleen koulusta, kouluun menemisestä, koulussa olemisesta, ekaluokkalaisista, siitä, miltä ne näyttää, mitä olet nähnyt tai kuullut.

Miltä sadun keksiminen tuntui? Oliko se vaikeaa vai helppoa vai vähän molempia? Miltä sinusta muuten tuntui olla haastattelusta? Tämä oli kolmas kerta kun haastattelin sinua. Kiitos, että olen saanut haastatella jo näin monta kertaa. Vielä olisi yksi kerta jäljellä. Seuraavan kerran tulisin haastattelemaan vähän yli kuukauden päästä, eli jo aika pian. Eli sitten, kun olet käynyt tutustumassa kouluun ja sitten kun puissa on jo lehtiä on jo melkein kesä. Saanko tulla vielä sitten haastattelemaan? Minusta on ollut tosi kiva haastatella sinua! Kiitos kaikista vastauksista! Haluatko kuunnella nauhuria? **Onko sinulla jotain ehdotusta, mitä olisi kiva puuhastella ensi kerralla, kun haastattelen sinua? Ensimmäisellä kerralla vain kysyin kysymyksiä, toisella kerralla piirrettiin ja nyt kolmannella kerralla tarinoitiin ja muovailtiin. Tuleeko mieleen, mitä haluaisit ensi kerralla tehdä kysymysten lomassa? Ehkä ensi kerralla rakennetaan jotain tai pelataan jotain peliä!**

LIITE 6: Toukokuun haastattelurunko

TUTKIMUSHAASTATTELU: Päiväkodin / koulun esiopetusikäinen lapsi

PVM _____

LAPSI _____

LÄHTÖAJATUKSENA HAASTATTELUSSA ON, ETTÄ LAPSEN KANSSA TEKEE JOTAIN, MISTÄ HÄN TYKKÄÄ – SILLOIN LAPSI ON MOTIVOITUNUT. (PIIRTÄMINEN, RAKENTELU, LEGOT, MUOVAILU, OMPELU, KIRJOITTAMINEN?)

LÄMMITTELY

Tässä alussa saat kiitokseksi osallistumisesta taas valita itsellesi viisi tarraa. Ja saat vielä tällaisen kortin, jonka voit viedä kotiin. Viimeksi nähtiin huhtikuussa, noin kuukausi sitten. Silloin minulla oli sitä muovailuvahaa ja se satu pikkukarhusta, joka sai kirjeen. Sitten sanoin tulevani uudestaan sen jälkeen kun teillä on ollut kouluun tutustuminen. Kerrotko jotain, mitä olet tässä välillä puuhastellut kotona tai eskarissa? Sählyä/harrastuksia/leikit...

KOULUUN TUTUSTUMINEN

- Miltä koulussa näytti, mitä näit siellä?
- Kenen kanssa menit sinne?
- Mitä siellä tapahtui?
- Näitkö oman opettajasi?
- Oliko siellä sellaista kuin kuvittelitkin, vai oliko joku erilaista?

UUTTA KERROTTAVAA

- Onko sinulla jotain uutta tietoa koulusta ja ekalle luokalle menemisestä, mitä voisit kirjoittaa?
- Onko sinulle tullut uusia ajatuksia kouluun menemisestä?
- Millaisia asioita ekalle luokalle menemiseen liittyy?
- Tiedätkö, mitä koulupäivän aikana tehdään?
- Milläläilla ekaluokkalainen on erilainen kuin eskarilainen? Mitä erilaisia asioita ekaluokkalainen tekee tai näyttää?
- Mitä siihen ”isoksi kasvamiseen” liittyy?

(Tähän kohtaan lapselle mieluinen kouluaihinen tekeminen(piirustus, rakennelma ym), jonka lomassa seuraavat kysymykset:)

Kysyn joitain samoja kysymyksiä, mitä olen kysynyt aiemmin, älä välitä siitä. Voit vastata samanlailla tai erilailla kuin ennen. Kysyn siksi, jos on tullut uusia ajatuksia.

- Mikä kouluun menemisessä on kivointa?
- Mitä toivot, että koulussa tehdään? Onko sinulle tullut uusia toiveita?
- Onko siinä kouluun menemisessä jotain jännittävää?
- tai tylsää?

HAASTATTELUJEN LOPETTELU

- Kiitos, että olet osallistunut haastatteluihin.
- Miltä sinusta on tuntunut olla haastateltavana? Onko ollut vaikeita kysymyksiä? Tuntuiko joku tekeminen tai kysymykset tyhmiltä?

LIITE 7 Esimerkki saturakentelun analyysistä

Lihavoidut kohdat kertovat lapsen **koululaisuuskäsityksistä. (Suluissa on tutkijan tulkinta/pelkistys)**

Teemat: kouluun ehtiminen, koulun tilat ja välineet, kiltteys vs. pelleily, oppilaiden riitely ja opettajan antamat rangaistukset, opettajan toimintaan liittyvä huumori

Iina: Ehkä se voi olla ton karhun ystävä. Ehkä nää on leikkimäs tääl pikkukarhun kodin pihalla.

H: Nii ne voi olla.

Iina: Tääl on kato tän opettajan viitta. **Olkaa oppilaat kiltisti! (opettaja kommentaa)** Tähännäi tän koulun ikkuna. Täst tulee aika suuri.

H: Mm.

Iina: Täst tulee kolmekerroksinen. Kolme legokerrosta. Tosta noin ja tosta. Täs on ne koulun palotikkaat. (Koulussa on kerroksia ja palotikkaat)

H: Nonni. Mitäs sitte?

Iina: Täst saa hyvän pöytäliinan.

H: Ai se on pöytäliina.

Iina: **Tehää tänne pihalle näille oppilaille karuselli. (Pihalla on karuselli)** Tonnehan vois tehdä viel ton kilpikonnan kodinkin. Tonne nurkkaan.

(puhetta on enemmänkin, en vain litteroinut kaikkia ”tää menis tähän”-puhetta)

Iina: Noniin, nyt tää on aikalailta valmis. Viel noi palikat.

H: Noni mä laitan nää sua lähelle ni sä voit liikutella niitä. Noniin. Pikkukarhun ensimmäinen koulupäivä. Ja oikeestaan on myös ehkä kilpparinki.

Iina: Kalle-kilpparin.

H: Noniin. Pikkukarhun ja Kalle-kilpparin ensimmäinen koulupäivä ja on koulupäivän aamu ja pikkukarhu herää hohhoijjaa ja Kalle-kilppari herää hohhoijjaa. Ensimmäisenä aamulla he...mitä he tekee?

Iina: Ensin ne kattoo ulos ja muistaa sen.

H: Joo ensin ne kattoo ulos ja he muistaa, että on ensimmäinen koulupäivä!

Iina: Ja sitte ne menee kiireesti pukemaan, koska kello on jo paljon.

H: Ooh, kauhee kiire nyt äkkiä pukemaan, kellohan on jo paljon. Niin he laittoivat vaatteet päälle.

Iina: **Ja ehtivät juuri ja juuri kouluun. (Koulusta voi myöhästyä)**

H: Meniks ne yhdessä kouluun?

Iina: Joo.

H: Kalle-kilppari ja pikkukarhu saapuivat koulun pihalle. Siellä he näkivät...?

Iina: Kiipeilytelineen ja karusellin.

H: Kiipeilytelineen ja karusellin. Pihalla oli myös...? Mitähän siel ois voinu olla?

Iina: Toinenkin...toinenkin nalle.

H: Toinenkin nalle.

Iina: Tyttönalalle.

H: Hmm.

Iina: Tähän sais viel kiipeilytelineen. Tonne noin.

H: Joo. Sehän on hyvä kiipeilyteline. Pikkukarhusta kouluun meneminen tuntui...

Iina: **Jännittävältä. (koulu voi jännittää)**

H: Vähän jännittävältä. Kalle-kilpparista tuntui...?

Iina: Siltä, että samat sanat.

H: Nii. Kalle-kilppariakin vähän jännitti. No, sitten...mitä tapahtui?

Iina: Tonne tulee viel toinen tomonen.

H: Joo. No mitäs sitten tapahtui..?

Iina: Sitten he ihmettelivät, että missäs opettaja oli.

H: Mm. Pikkukarhu tuumasi, että missäs opettaja oikein on. Pikkukahu ja Kalle-kilppari menivät kurkistamaan koulun ovelta sisään. Voisikohan tänne jo mennä.

Iina: Täähän on toinen tällai samanlainen. Tää on täs karusellissa. Eiku nyt mä tiijän mihin tää laitetaan.

H: Noniin. Kallekilppari ja pikkukarhu menivät kurkistamaan koulun ovelta sisään.

Iina: He näkivät opettajan.

H: Ja siellä he näkivät opettajan. Koulupäivähän alkaisi juuri nyt. Niinpä Kalle-kilppari ja pikkukarhu menivät sisään. Ja opettaja sanoi oppilaille...?

Iina: Hyvää huomenta!

H: Hyvää huomenta. Ja koulupäivän aikana...?

Iina: Opettaja kertoi kaikenlaista...kertoi nimensä.

H: opettaja kertoi nimensä.

Iina: Minun nimi on Hannu (murisevalla äänellä).

H: Minun nimeni on Hannu.

Iina: toisen ekan luokan open nimi on Hannu.

H: Aijaa.

Iina: Löytyisköhän täältä mistään tuolia...

H: Tää on joku tämmönen pieni.

Iina: Tommonen. Sitte se istahtaa siihen tuolille ja pyörtyy (naurua). (huumoria opettajan pyörtymisestä)

H: Mm. No koulupäivän aikana pikkukarhu ja Kalle-kilppari tekivät kaikenlaista, esimerkiksi...?

Iina: He... tekivät koulukirjaansa.

H: Aa, tekivät koulukirjaansa.

Iina: Tietsä mikä tääl, mikä tääl sit on?

H: No?

Iina: Tänne, tännehän ku tekis semmosen tänne joutuu, jos ei oo kiltisti.

H: Mhm. Ai sinne joutuu, jos ei oo kiltisti?

Iina: Tänne opettajan viereen pienen kopin. (koulussa pitää olla kiltisti) Tänne voidaan pistään viel tämmönen. Tänne pikkukarhun kotiin.

H: Joo.

Iina: Noin.

H: No, pikkukarhu ja Kalle-kilppari opettelivat kaikenlaista.

Iina: Mutta, tällähän tällähän, täähän vois olla vaikka se taulu, mihin se opettaja piirtää.

H: Joo, no mitähän se opettaja sinne taululle piirtää?

Iina: Opettaja piirsi jokaisen lapsen kuvan.

H: Mhm. Opettaja piirsi jokaisen lapsen kuvan. Taululle, joka oli luokan seinällä.

Iina: Noi kaikki on tuol luokan seinässä.

H: Mm.

Iina: Yhden palan et mä saan ton tonne vähän niinku seisomaan.

H: No mitäs muuta koulupäivän aikana tapahtui?

Iina: Mitäs muuta koulupäivän aikana tapahtui...opettaja suuttui pikkukarhulle.

H: Opettaja suuttui pikkukarhulle sillä pikkukarhu oli...mitäs se oli tehnyt?

Iina: sanonut Kalle-kilpparia hitomadoksi.

H: Ahaa, se oli haukkunut kaveria. Niinpä pikkukarhu joutui nyt..?

Iina: Tänne.

H: Joutui opettajan viereen istumaan, sinne koppiin.

Iina: (naurua) Joutui.

H: Mahtuukse sinne?

Iina: Kaikki kaatui.

H: Nii. No. Sitten pikkukarhu istui siellä ja sitä vähän harmitti, että se oli käyttäytynyt huonosti ja, mitä se sitten päätti tehdä?

Iina: Päätti mennä pyytämään anteeksi.

H: Mm, pikkukarhu päätti mennä pyytämään anteeksi Kalle-kilpparilta. (Opettaja suuttui, koska oppilas haukkui toista. Oppilas joutui rangaistukseksi koppiin, kunnes pyysi anteeksi.)

Iina: Nyt mä keksin hyvän jutun.

H: No?

Iina: Sitte taas Kalle-kilppari haukku.

H: Mhm.

Iina. Seuraavana päivänä.

H: Ai oisko nyt seuraava päivä?

Iina: Joo.

H: Ja Kalle-kilpparikin haukkui pikkukarhua. Mutta miksi?

Iina: Pelleksi.

H: Ahaa, haukkui pelleksi. Ja niinpä...

Iina: Mitä sinä oikein teit!?! (opettaja-lego) (naurua) Noniin sinä pikkukarhu sinne toiseen kertaan.

H: Ai se taas pikkukarhun? (naurua)

Iina: No vahingossa.

H: Voi voi. Nyt pikkukarhusta tuntui aika kurjalta.

Iina. Ja nyt tää vois tulla taputtaa tätä. Hyvä Kalle-kilppari.

H: No, mutta sitten myös pikkukarhu pääsi pois sieltä ja...ja koulupäivä oli taas loppuillaan. Milläs ne menee pois koulusta? **(Opettaja laittoi pikkukarhun rangaistukseksi koppiin, vaikka kalle-kilppari oli syyllinen.)**

Iina: Mm...tääl olis tällaset. Täs vois olla molempien ovet...Oota et mä saan tän rakennuksen, ennen ku ne lähtee. Ensiks lähtee pikkukarhu omalla metsollansa. Ja sitte se jää ulos kiipeilemään.

H: Ja menee ulos kiipeilemään.

Iina: Ja sitte tää menee viel hakee sen kilpparin. Noin. Sitte se käy viel kerran koulussa.

H: Mhm. Mitäs se nyt menee tekemään?

Iina: (naurua) Se näki pyörtyneen opettajan. **(huumoria opettajan pyörtymisestä)**

H: Mitäs sitten tapahtui?

Iina: Se meni et herätyys Hannuu! Sitte se alkoi jahtaamaan pikkukarhua. **(Huumoria opettajan suuttumisesta)**

H: Ahaa. Ja sitten pikkukarhu juoksi äkkiä kipitti kotiin karkuun.

Iina. (Naurua) Sitte ovi...

H: Mm. No miltäs pikkukarhusta tuntui koulupäivä?

Iina: Kivalta.

H: Sillä oli kivaa.

Iina: Tai jännitti.

H: Vähän jännitti kuitenkin.

Iina: Jännittävää.

H: Joo jännittävää, mutta silti vähän kivaa. **(koulussa on kivaa, vaikka vähän jännittääkin)**

Iina: Nyt tää menee kattoo nyt tää kalle-kilppari tulee pyytää silt anteeksi. Ja sanoo että mentäiskö koulun pihalle. Anteeksi että haukuin sinua pelleksi. Anteeksi että minä haukuin sinua hitomadoksi. **Mennäänkö nyt koulun pihalle leikkimään? Mennään vain. (Riidan sopiminen)**

H: Koulun pihalle leikkimään. Sen pituinen se. (naurua) Olipas niillä vauhdikkaat koulupäivät. Mä voisin ottaa siitä valokuvan.

Iina: Nii mä pyörityn ton opettajan. (naurua) Ihan on väärin päin.

H: Oliko hauskaa keksiä?

Iina: Oli.

H: Siellähän tapahtui vaikka mitä.

Iina: Mm. Ne meni vähän myöhässä. **(Koulusta voi myöhästyä)**

H: Nii. Niillä tuli kauhee kiire.

Iina: Mut sitte ne muisti et tänäänhän on ensimmäinen koulupäivä ni ei tarvii mennä niin ajoissa. **(Ei haittaa, jos ensimmäisenä koulupäivänä myöhästy)**

H: Noniin. Laitetaas noi kilpparit. Okei. No tänää meillä oli tämmönen haastattelukerta tää viimeinen. Tähän se päättyy.

Iina: Nyt niille tuli maanjäristys.

H: Noin. Kiitos sulle Iina hei. Muutenki ku oot ollu kaikissa haastatteluissa.

(Touko/Iina/2-6/89-274)

LIITE 8 Esimerkki käsitysten rakentumisen analyysista

MITKÄ TEKIJÄT RAKENTAVAT ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN KÄSITYKSIÄ KOULULAISUUDESTA ESIOPETUSVUODEN AIKANA?

PÄIVÄKODIN ESKARIT

(kaikki nimet muutettu)

SITAATTI	PELKISTYS
<p>H: Joo. Sisko äiti ja iskä ja sinä. Minkäs ikänen sun sisko on? E: Kakstoista. H: Se on kakstoista. Milläs luokalla se on koulussa tiiäksä? E: Kutosella se on.</p> <p>(Marras/Emma/1/rivit?)</p>	<p>Isosisko on koululainen, 6-luokkalainen.</p>
<p>E: Mut Marianne on toisella. H: Ai Marianne on tokalla, joo. No oottekste niitten kavereitten kaa jutellu tota siitä ekalle luokalle menemisestä? Mitä te ootte jutellu? E: Ihan kaikkee. H: Kaikkee kivaa tehdään siellä, joo... Mitäköhän siel koulus sitte...onks se puhunu et mitä se, mitä se siel päivisin tekee ku tääl eskaris vaik leikitään ja...? E: On. H: Mitä se on sanonu? E: No...ne niinku opiskelee ja sit ne on välitunnil ja syö ja.</p> <p>(Marras/Emma/2/rivit?)</p>	<p>Kaveri on koululainen, tokaluokkalainen.</p> <p>On jutellut kaverin kanssa kouluun liittyvistä asioista. Esim. koulussa opiskellaan, ollaan välitunnilla ja syödään.</p>
<p>E: Oommä käyny siellä (koulussa). H: Joo. Ooksä montaki kertaa? E: Oon. H: Joo. Ainii tehän olitte tänäänki siellä. (teatteriesityksessä) Joo. Niin justii. Miltäs se koulu näyttää? Sähän meet sinne vuoden päästä. Miltä siellä sisällä näytti? Onks siellä eri näköistä kun täällä? E: On. H: Joo. Mikäs siellä on erilaista? E: No...siel on sen takii vähän eri näköstä koska siel on eri tiilejä. (Marras/Emma/2/rivit?)</p>	<p>On käynyt tulevan koulunsa sisällä, teatteriesityksessä.</p>