

**”Tärkeintä on, että osatahan olla”
Esiopetusikäisten lasten vanhempien näke-
myksiä lapsensa kouluvalmiudesta**

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Kaili Kepler-Uotinen

TIIVISTELMÄ

Tenhunen, A. 2012. ”Tärkeintä on, että osatahan olla”. Esiopetusikäisten lasten vanhempien näkemyksiä lapsensa kouluvalmiudesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu - tutkielma. 92 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kouluvalmiuden käsitettä esiopetusikäisten lasten vanhempien määrittelemänä. Erityisesti tarkasteltiin vanhempien käsityksiä sosioemotionaalista kouluvalmiudesta. Lisäksi selvitettiin vanhempien käsityksiä lapsensa esiopetuksen sujumisesta, koulun aloittamiseen liittyvistä asioista ja niihin mahdollisesti liittyvistä haasteista.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimusaineisto muodostuu teemahaastattelusta, jotka toteutettiin keväällä 2012 haastattelemalla kuutta esiopetusikäisen lapsen vanhempaa. Haastattelujen purkamisen jälkeen aineiston analyysi aloitettiin käyttämällä menetelmänä teemoittelua. Tutkimusaineistosta nousi esille selkeästi kolme teemaa: kouluvalmius, esiopetuksen sujuminen ja koulun aloitus. Vanhempien kouluvalmiuskuvaukset jaoteltiin kolmeen kouluvalmiuden osa-alueeseen: sosioemotionaaliseen, fyysiseen ja kognitiiviseen kouluvalmiuteen. Lopuksi haastatteluaineisto sijoitettiin käsitekarttoihin käyttämällä apuna tutkimuksen teoriasta nousevia luokitteluja.

Vanhemmat näkivät kouluvalmiuden paljolti lapsen valmiutena kouluun. Sosioemotionaalisisista taidoista vanhemmat pitivät tärkeimpinä ryhmässä toimimisen taitoja sekä kaverisuhteisiin ja kanssakäymiseen liittyviä asioita. Lisäksi tärkeänä pidettiin tunteiden ilmaisuun, käsittelyyn ja hallintaan liittyviä taitoja. Fyysiseen kouluvalmiuteen vanhemmat liittivät esimerkiksi omatoimisuuden. Kognitiiviseen kouluvalmiuteen vanhemmat katsoivat kuuluvan erityisesti kielelliset valmiudet. Esiopetus nähtiin kaikin puolin positiivisena lapsen kannalta, ja etenkin erityisopettajan ja esiopettajan merkitys esiopetusvuoden aikana nähtiin suurena. Kouluvalmiuden haasteet nähtiin eniten lapsen sosioemotionaalisisella alueella esimerkiksi arkuutena ryhmätoimintaan liittyvissä tilanteissa. Kannustamisella nähtiin olevan suuri merkitys haasteiden vähenemiseen. Koulun alkua odotettiin toiveikkaina, mutta uutta jännittäen.

Avainsanat: kouluvalmius, sosioemotionaalinen kehitys, esiopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 KOULUVALMIUS LAPSEN VALMIUTENA.....	7
2.1 Sosioemotionaalinen kehitys.....	8
2.1.1 Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi	9
2.1.2 Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot.....	13
2.1.3 Sosioemotionaalisen kehityksen vaiheita.....	16
2.1.4 Sosioemotionaalinen kouluvalmius.....	17
2.2 Fyysinen kouluvalmius	19
2.3 Kognitiivinen kouluvalmius.....	20
3 KOULUVALMIUDEN JA –KYPYSYYDEN MONITAHOISUUS.....	22
3.1 Kouluvalmius-käsitteen muuttuminen	22
3.2 Kouluvalmius koulun ja perheen valmiutena.....	24
3.3 Kouluvalmiuden haasteita.....	28
3.4 Kumpi on valmis - lapsi vai koulu?	31
4 KOULUVALMIUS TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA	34
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	36
5.1 Tutkimustehtävät.....	36
5.2 Tutkimuksen metodologiset perusteet	36
5.3 Tutkimuksen taustaolettamukset.....	39
5.4 Tutkimuksen eettiset kysymykset	41
5.5 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu.....	42
5.6 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi	43
5.7 Tutkimuksen luotettavuus	45
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	48

6.1	Kouluvalmius vanhempien määrittelemänä.....	48
6.2	Vanhempien liittämät sisällöt kouluvalmiuden eri osa-alueisiin, erityisesti sosioemotionaaliseen kouluvalmiuteen.....	49
6.2.1	Sosioemotionaalinen kouluvalmius.....	51
6.2.2	Fyysinen kouluvalmius.....	57
6.2.3	Kognitiivinen kouluvalmius	59
6.3	Esiopetuksen sujuminen vanhempien kokemana.....	63
6.4	Koulun aloitukseen liittyvät haasteet vanhempien kuvaamana	64
7	POHDINTA	72
7.1	Kouluvalmius lapsen valmiutena kouluun.....	72
7.2	Kouluvalmius perheen ja ympäristön valmiutena.....	77
7.3	Lopuksi.....	78
	LÄHTEET.....	80
	LIITTEET	91
	Liite 1. Haastattelurunko	91
	Liite 2. Tutkimuslupa	92

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten esiopetusikäisten lasten vanhemmat määrittelevät kouluvalmiuden käsitettä. Erityisesti tarkastellaan heidän näkemyksiään sosio-emotionaalisesta kouluvalmiudesta. Lisäksi selvitetään vanhempien kokemuksia lapsensa esiopetuksen sujumisesta sekä koulun aloittamiseen liittyvistä asioista ja niihin mahdollisesti liittyvistä haasteista kouluvalmiuden näkökulmasta. Tutkimus on laadultaan kvalitatiivinen ja tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2012 haastattelemalla kuutta esiopetusikäisen lapsen vanhempaa samasta esiopetussyksiköstä.

Tilastokeskuksen mukaan vuosittain liki 60 000 oppilasta aloittaa maassamme koulunkäynnin. Kuusivuotiaista käytännössä koko ikäluokka osallistuu esiopetukseen, jonka järjestämiseen kunnat on veloitettu vuodesta 2001 alkaen, mutta johon osallistuminen on vapaaehtoista. Opetus voidaan järjestää perusopetuksen tai päiväkodin yhteydessä ja sen tehtävänä on valmistaa lapsia perusopetusta varten. (Tilastokeskus 2012; Tuononen 2007.)

Suomessa esiopetuksella tarkoitetaan yleensä peruskoulua edeltävää 6-vuotiaiden lasten esiopetusta, mutta kansainvälisissä koulutustilastovertailuissa esiopetuksen käsite on laajempi. Kansainvälisessä koulutustilastoyhteistyössä on päädytty siihen, että vertailukelpoisuuden saavuttamiseksi rajauksen on oltava mahdollisimman selkeä. Kansainvälisissä vertailuissa esiasteella tarkoitetaan yleensä 3-6-vuoden ikäisille lapsille koulussa tai päiväkodissa annettavaa opetusta. Tehtäessä esiopetuksen kansainvälisiä koulutustilastovertailuja esiopetukseen katsotaan Suomessa sisältyvän kuusivuotiaiden lasten maksuton esiopetus peruskouluissa ja päiväkodeissa sekä 3-5-vuotiaat lapset päiväkodeissa. (Tuononen 2007.)

Ajatus tällaisesta tutkimuksesta heräsi jo kandidaatintutkielman jälkeen. Kandidaatintutkielmassa tutkittiin koululykkäysvuoden merkitystä lapsen kouluvalmiuksien kannalta vanhemman, esiopettajan sekä erityisopettajan kuvaamana. Kun lapsella on

oppimisen ongelmia, joudutaan vanhempien kanssa pohtimaan syvällisestikin lapsen kouluvalmiuden osa-alueita. Esiopetuksessa ollaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa, ja työtä tehdään kasvatuskumppanuuden pohjalta vanhempia kuunnellen ja kunnioittaen. Kouluvalmiuteen liittyvät asiat ovat esiopetusvuoden aikana luonnollisesti esillä, ja niitä käsitellään vanhempien kanssa yhteisissä tilaisuuksissa yleisellä tasolla ja jokaisen vanhemman kanssa yksilöllisten tapaamisten yhteydessä. Mikäli vanhemmat kokevat lapsensa esiopetuksen sujuneen ilman ongelmia, eikä esiopettajakaan näe ongelmia lapsen kouluvalmiudessa, eivät vanhemmat aina näe tarpeelliseksi syvempää kouluvalmiuden pohtimista. Tämänkin vuoksi on mielenkiintoista ja tärkeää tutkia kouluvalmiutta, esiopetuksen sujumista ja koulun aloitusta vanhempien näkökulmasta ja saada heidän äänensä kuuluviin. Kun tiedetään, kuinka vanhemmat määrittelevät kouluvalmiutta, saadaan siitä alan työntekijöille hyödyllistä tietoa, jonka avulla on helpompi löytää yhteinen kieli, kun keskustellaan lapsen kouluvalmiudesta.

2 KOULUVALMIUS LAPSEN VALMIUTENA

Ikäluokasta liki kaikki osallistuvat maassamme vapaaehtoiseen esiopetukseen ja lapsi aloittaa perusopetuksen yleensä sinä vuonna, kun hän täyttää seitsemän vuotta. Perusopetus

lain (628/1998, 26a §:n) mukaan lapsella on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna oikeus saada esiopetusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2010, 7) mukaan 'varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden'. Esiopetuksessa tuleekin siten huomioida sekä muun varhaiskasvatuksen että perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt.

Lapselle koulun aloittaminen on suuri muutos, jossa lapsen on sopeuduttava uuteen ympäristöön ja opeteltava uusia käyttäytymisen muotoja. Koulun aloituksen haasteellisuus vaihtelee sen mukaan, minkälaisen kirjon elämän muut tärkeät asiat kuten perheen olosuhteet, suhteet vanhempiin sekä toverisuhteet muodostavat (Almqvist 2009, 103). Uusi ilmapiiri ja sosiaalinen yhteisö asettavat vaatimuksia sekä lapsen sopeutumiskyvylle että sisäisille kyvyille. Kouluikä edeltävä aika on kokonaisuudessaan tärkeä lapselle, eikä lapsi tule yhtäkkiä kouluvalmiiksi. (Mäkinen 1997, 29, 35; Lyytinen 1994, 87; Dunderfelt 2011, 81.)

Kun kouluvalmiudella tarkoitetaan Ekebomin, Helinin ja Tuluston (2000) mukaan lapsen valmiutta tulla kouluun ja osallistua siellä annettavaan opetukseen, edellytetään lapselta kykyä siirtyä leikin maailmasta tavoitteellisen työn tekemisen maailmaan. Lisäksi lapsen tulisi jaksaa ponnistella oppiakseen uusia taitoja ja olla valmis toimimaan ryhmässä. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 14.) Myös Ahonen, Aro, Lamminmäki ja Närhi (1997, 43) toteavat, että koulu edellyttää lapselta uudenlaista suhtautumista oppimiseen. Edelleen Dunderfelt (2011, 81), Jantunen (2009, 79) sekä Vestly ja Pajukangas (1994, 30) kuvaavat lapsen kehityksessä tapahtuvan muutoksia sosiaalisissa ja kognitiivisissa taidoissa sekä fyysisessä ja psyykkisessä kasvussa kouluiän lähestyessä. Linnilä (2000, 38) käyttää kompetenssin käsitettä, jolla tarkoitetaan kelpoisuutta, pätevyyttä, osaamista

ja kykyä. Oppimis- ja kouluvalmiuden osatekijöitä ovat hänen mukaansa fyysinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kompetenssi.

2.1 Sosioemotionaalinen kehitys

Pihlajan mukaan (2004, 214) kehityksen sosiaalinen ja emotionaalinen alue liittyvät kanssakäymiseen, tunteisiin, vuorovaikutukseen sekä kokemuksiin, joita kanssakäymisessä herää. Lisäksi Pulkkisen (2002b, 14) mukaan sosioemotionaalinen kehitys sisältää tunne-elämän, sosiaalisen käyttäytymisen sekä sosiaalisten suhteiden kehityksen. Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2002) kiteyttävät, että sosioemotionaalisuus viittaa siis yhtäältä yksilön kokonaiskehityksen sosiaaliseen puoleen sekä toisaalta tunne-elämän kehitykseen. Näiden yhteinen tarkastelu on perusteltua, koska ne ovat yhtenäisemmät kuin muut persoonallisuuden kehityksen osa-alueet: fyysinen, kielellinen, motorinen ja kognitiivinen kehitys. Kehityksen tarkastelu toisiinsa kytkettyinä on perusteltua myös siksi, että sosiaalisuuden ja emotionaalisuuden kehitys on syy-seuraussuhteeltaan selvästi kaksisuuntainen. Esimerkiksi emotionaalisen kehityksen vaikeudet aiheuttavat häiriöitä usein myös sosiaalisessa kehityksessä. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 50.) Silti Ahvenainen ym. (2002, 40) painottavat, että sosioemotionaalinen kehitys on kuitenkin yhteydessä myös fyysiseen kasvuun sekä motoriseen ja kognitiiviseen kehitykseen ja yksilön sosioemotionaalisen kehityksen tarkastelu irrallaan muusta kehityksestä on mahdollista ainoastaan teoreettisesti. Myös Kronqvistin ja Pulkkisen (2007, 116) mukaan lapsen sosiaalista kehitystä on vaikea erottaa irralleen muusta kehityksestä kuten persoonallisuuden, ajattelutaidon tai tunne-elämän kehityksestä.

Myös Heikura-Pulkkisen ja Kujanpään (2006, 11) mukaan lapsen kehityksen sosiaalinen ja emotionaalinen osa-alue ovat hyvin lähellä toisiaan. Lapsen tunteet ja empatia rakentuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa askeleittain. Emotionaalinen kehitys liittyy tunteiden tunnistamiseen, tulkintaan sekä ilmaisuun. (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006, 11; Pihlaja 2004, 218.) Laineen (2005) mukaan lapsen yksilöllisyys johtuu pitkälti geneettisesti määräytyneistä luonteenpiirteistä, jotka muodostavat temperamentin. Edelleen temperamentti suuntaa lapsen käyttäytymistä ja tätä kautta persoonallisuuden ja sosiaalisen kompetenssin kehittymistä. (Laine 2005, 126.) Myös Lopes ja Salovey (2004) toteavat tutkimusten osoittavan vahvasti tunnetaitojen ja sosiaalisen sopeu-

tumisen yhteyden. Taidot, kuten taito lukea toisten tunteita, taito ymmärtää tunteiden sanallista ilmaisua ja taito säädellä omia tunteitaan ovat yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin ja sosiaaliseen sopeutumiseen. (Lopes & Salovey 2004, 87.) Yksilön sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys tulisi nähdä koko elämän pituisena prosessina ja etenkin varhaislapsuuden sosioemotionaalinen kehitys on monella tapaa hyvin merkittävä. Ei tule myöskään unohtaa, että kehitykseen vaikuttaa myös lasta ympäröivä sosiaalinen konteksti: perhe ja perherakenteet, yhteisön arvot ja asenteet sekä kulttuurin rakenteet. (Laine 2005, 126.)

2.1.1 Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi

Varhaiset sosiaalisen kompetenssin määritelmät rajoittuivat pitkälti sosiaaliseen käyttäytymiseen. Myöhemmin alettiin nähdä myös kognitiiviset tekijät yhtä merkittävänä, ja viime aikoina myös emotionaaliset tekijät ovat saaneet yhä suurempaa huomiota. Tällä hetkellä sosiaalisen kompetenssin määrittelyssä käyttäytyminen sekä kognitiivinen ja emotionaalinen alue ovat yhtä merkittävässä asemassa. (Topping, Bremner & Holmes 2000, 29.)

Salmivallin (2005, 72) mukaan useimmat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että sosiaalinen pätevyys (sosiaalinen kompetenssi) ja sosiaaliset taidot ovat kaksi eri käsitettä siten, että sosiaalinen pätevyys on yläkäsite ja sosiaaliset taidot yksi sen osa-alue. Toppingin ym. (2000, 29) mukaan sosiaalisen kompetenssin käsitettä käytettiin itse asiassa enemmän kuin käsitettä sosiaaliset taidot. Salmivalli (2005, 78) jatkaa, että sosiaalisella pätevyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi saavuttaa omat päämääränsä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, toimimalla kuitenkin niin, että myönteiset vuorovaikutussuhteet säilyvät. Poikkeuksen (2011) mukaan sosiaalisen kompetenssin merkki on se, että yksilö kykenee toimimaan joustavasti erilaisissa tilanteissa ylläpitämällä samalla myönteistä yhteyttä toiseen tai ryhmään sekä pitämällä myös kiinni omista tavoitteistaan mahdollisuuksiensa mukaan. Sosiaalinen kompetenssi näkyy esimerkiksi siinä, että lapsi pääsee mukaan leikkiin ja saa neuvoteltua itselleen mieluisan roolin. Myös koulu asettaa lapsen sosiaaliselle kompetenssille monia vaatimuksia. (Poikkeus 2011, 86.) Oppilas, joka ei tule toimeen ikätovereidensa kanssa, leimautuu helposti jopa häiriintyneeksi, hänen koulu-

suorituksensa heikkenevät ja ystävyysuhteet koulun ulkopuolellakin voivat kärsiä (Topping ym. 2000, 36).

Denhamin, Blairin DeMulderin, Levitasin, Sawyerin, Auerbach-Majorin ja Queenanin (2003) mukaan sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi liittyvät läheisesti toisiinsa, mutta silti ne ovat erillisiä rakenteita. Heidän mukaansa Rose-Krasnor määrittelee sosiaalisen kompetenssin abstrakteimmalla tasolla vuorovaikutuksen tehokkuudeksi, joka perustuu organisoituneeseen käyttäytymiseen ja siinä toteutuvat lyhyen ja pitkän aikavälin tarpeet. Tärkeää on pohtia, halutaanko esimerkiksi esiopetuksessa saavuttaa lapsen henkilökohtaisia vai ihmissuhteisiin liittyviä tavoitteita. Yksityiskohtaisemmalla tasolla Rose-Krasnorin mallilla voidaan tarkastella lapsen yksilöllisiä sosiaalisia, emotionaalisia ja kognitiivisia taitoja, käyttäytymistä ja motiiveja. Tässä yksityiskohtaisemmassa tarkastelussa juuri emotionaalinen kompetenssi vaikuttaa yleiseen sosiaaliseen kompetenssiin. (Denham ym. 2003, 238-239.) Poikkeuksen (2011) mukaan Rose-Krasnorin mallin mukainen sosiaalinen kompetenssi syntyy aina vuorovaikutuksessa ja on siksi erilaista eri kumppaneiden kanssa ja eri ympäristöissä (esim. kotipihalla, koulussa ja harrastuksissa). Alimman tason motivationaaliset taipumukset (prososiaalisuus), sosio-kognitiiviset taidot (sosiaalinen ongelmanratkaisu), kyky asettua toisen asemaan ja itsesäätelytaidot ilmentävät aina lapsen sen hetkistä tapaa toimia. Tämän vuoksi lapsen sosiaalisen kompetenssin arviointi edellyttääkin sitä, että on nähnyt lapsen toimivan erilaisissa tilanteissa ja rooleissa. (Poikkeus 2011, 86, 96.)

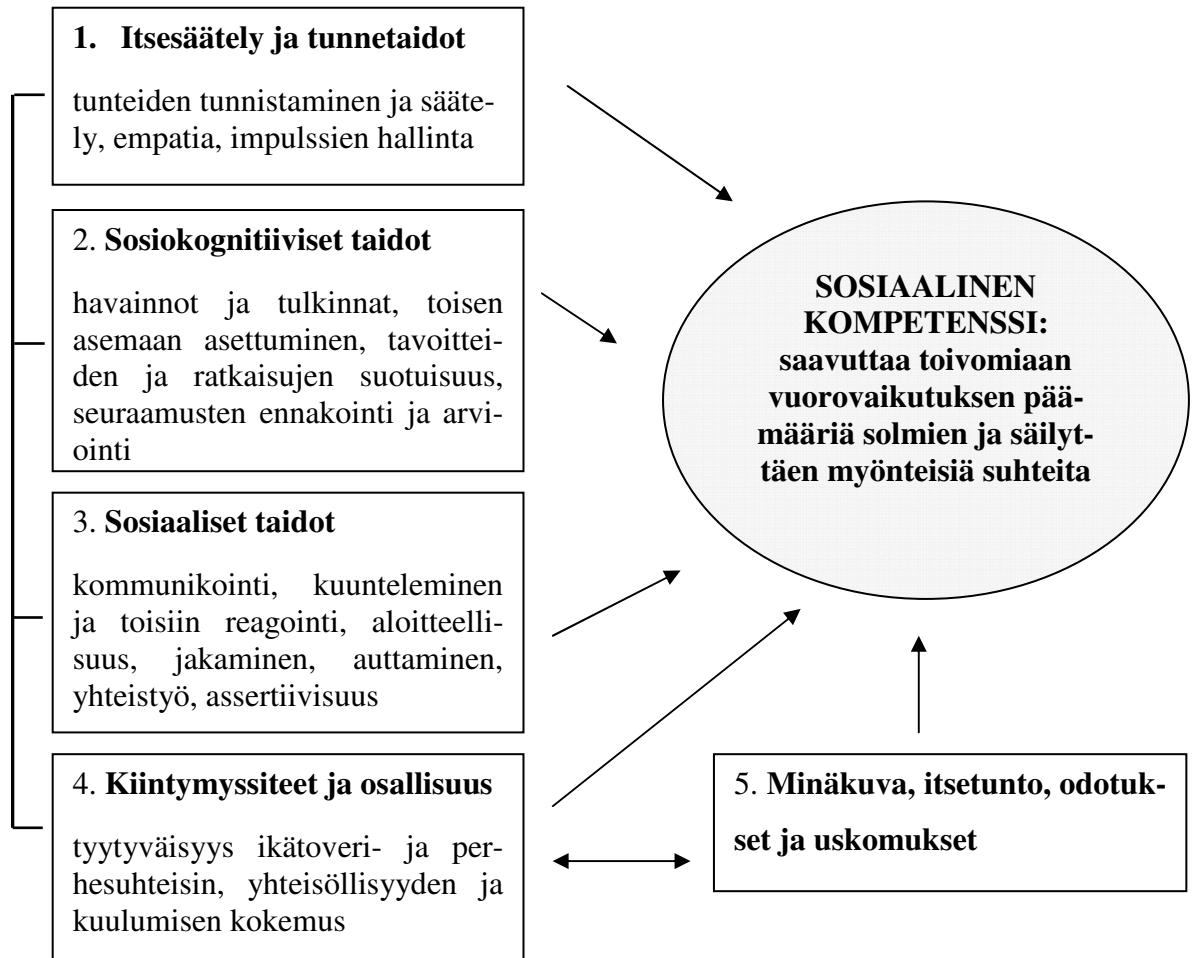
Emotionaalinen kompetenssi

Saarni (2000) määrittelee emotionaalisen kompetenssin oletetuksi kyvyksi ja taidoksi saavuttaa haluttu päämäärä. Päämäärä heijastaa kulttuurisia arvoja ja uskomuksia, joille yksilö on antanut oman henkilökohtaisen merkityksen. Tavoitteet liittyvät myös yksilön moraalikäsitteeseen ja elämänhistoriaan. (Saarni 2000, 68.) Laineen (2005) mukaan emotionaalinen kompetenssi toimii pohjana yksilön vuorovaikutukselle. Sillä tarkoitetaan tietoisuutta omasta emotionaalisesta tilasta, toisten emootioiden tunnistamista sekä emotionaalisten ilmausten itsesäätelykykyä. Omien tunteiden tunnistamisprosessiin vaaditaan itsetiedostusta eli kykyä asettua itsensä ulkopuolelle tarkkaillakseen omia emootioitaan ja käyttäytymistään. Toisten emootioiden tunnistamiseksi yksilö tarvitsee kykyä lukea toisen sisäisiä tiloja ulkoisten käyttäytymisvihjeiden perusteella. Emotio-

naalisen kompetenssiin kuuluu myös yksilön kyky virittäytyä ymmärtävästi toisten emotionaaliseen tilaan (empatiakyky). (Laine 2005, 64–65.)

Denham ym. (2003) näkevät kyvyn ilmaista tunteita keskeisenä emotionaalisen kompetenssin tekijänä. Esimerkiksi aloitettaessa vuorovaikutusta on tärkeä ilmaista positiivisia tunteita, se voi helpottaa ystävyuden syntymistä. Sen sijaan negatiiviset tunteet, kuten viha, ovat ongelmallisia. Toinen tärkeä emotionaalisen kompetenssin osatekijä on tunteiden tunnistaminen. Lapset, jotka tunnistavat toisten tunteita, ovat suosittumia ja myös opettajat pitävät heitä sosiaalisesti taitavampina. Tunteiden säätely on kolmas tärkeä emotionaalisen kompetenssin osatekijä. Sitä tarvitaan silloin, kun tunneilmaisun kesto tai voimakkuus ei ole sopivalla tasolla tavoitteiden saavuttamiseksi. Alle kouluikäisillä lapsilla taito on erityisen tarpeellinen, koska tunne-elämä on hyvin kompleksista ja sosiaalinen ympäristö vaativa. Näissä taidoissa he tarvitsevatkin ulkopuolista tukea. (Denham ym. 2003, 239-240.)

Emotionaalinen kompetenssi onkin perusedellytys ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidoille. Tämän vuoksi se liittyy kiinteästi myös sosiaaliseen kompetenssiin ja luo sille pohjaa. Usein saatetaankin käyttää käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi. (Laine 2005, 64–65.) Poikkeuksen (2011, 87) mukaan sosiaalinen kompetenssi heijastaakin monia alataitoja, ja sosiaaliseen kompetenssiin ovat yhteydessä sekä hyvät itsesäätelytaidot että sosioemotionaaliset taidot. Hän esittää sosiaalisen kompetenssiin yhteydessä olevat taidot seuraavan kuvion muodossa. (KUVIO 1.)



KUVIO 1. Sosiaalisen kompetenssin muodostuminen Poikkeuksen (2011, 86) mukaan

2.1.2 Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot

Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan puhuttaessa sosiaalisuudesta tarkoitetaan usein sosiaalisia taitoja. Nämä ovat kuitenkin eri asioita, sillä sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, kun taas sosiaaliset taidot ovat opittuja. Sosiaaliset taidot tulevat kasvatuksen ja kokemuksen kautta, vaikkakin sosiaalisuus auttaa näiden taitojen saavuttamisessa. Sosiaalisen ihmisen muilta saama palaute lisää hänen taitojaan. Koska hän on kiinnostunut muista, hän hakee kontaktia ja saa jatkuvasti harjoitusta, miten ihmisten kanssa ollaan. Toiseksi sosiaaliselle ihmiselle on tärkeää, että hänestä pidetään, ja siksi hän kiinnittää huomiota omaan käytökseensä ja pyrkii ylläpitämään sellaista käytöstä, jonka seurauksena muut pitävät hänestä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17-18, 53.)

Nurmi ym. (2008) määrittelevät sosiaaliset taidot valmiuksina, joita käyttämällä lapsi ratkaisee arkipäivän tilanteissa syntyviä ongelmia ja pystyy saavuttamaan haluamiaan päämääriä sellaisin keinoin, jotka johtavat positiivisiin seuraamuksiin. Suoriutuminen tässä on yhteydessä lapsen kognitiivisiin taitoihin, minäkuvaan ja asemaan ryhmässä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2008, 54.) Myös Kauppi-
lan (2006, 19) mukaan sosiaalisten taitojen katsotaan olevan yhteistoimintataitoja eli ihmisen tiedollisia taitoja - nämä taidot liittyvät sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan. Edelleen Poikkeuksen (2006, 126) ja Salmivallin (2005, 86) mukaan sosiaalisista taidoista puhuttaessa tarkoitetaan käyttäytymistä, joka konkreettisissa tilanteissa johtaa positiivisiin sosiaaliin seuraamuksiin ja toverisuosioon. Kauppila (2006, 125) toteaa, että sosiaaliin taitoihin kuuluvat tietyt vuorovaikutustaidot, joista sosiaalisesti taitava henkilö suoriutuu ongelmitta. Edelleen Keltikangas-Järvinen (2010, 22) määrittelee sosiaaliset taidot taitona selvitä sosiaalisista tilanteista: niillä tarkoitetaan myös ihmisen kykyä tulla toimeen toisten kanssa riippumatta siitä, kuinka seurallinen hän on. Hän (2010) myös esittää, että on olemassa joitakin ominaisuuksia, joita voidaan pitää sosiaalisina taitoina ajasta ja kulttuurista riippumatta. Ehkä keskeisimpänä sosiaaliin taitoihin kuuluu laaja varasto vaihtoehtoja sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi sekä kyky valita oikea ratkaisu. Lisäksi sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä ymmärtää toista ihmistä, hänen tunteitaan ja näkökantonsa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22.)

Laine (2005, 115-116) liittää sosiaaliin taitoihin prososiaalisuuden, liittymiskäyttämisen, emotionaalisten ilmaisujen ja mielialan säätelyn sekä yhteistoiminnallisuuden.

Prososiaalisuudella tarkoitetaan yksilön epätietoisuutta halua auttaa toisia ihmisiä. Ihmisen sosiaalinen käyttäytyminen vaihtelee prososiaalisen ja epäsosiaalisen välillä. Prososiaalisuuteen vaikuttavat yksilön oman normiston ohella myös yhteisön sosiaaliset normit kuten vastavuoroisuus, sosiaalinen vastuu, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Prososiaalisella yksilöllä on hyvät vuorovaikutus- ja itsesäätelytaidot. Liittymiskäyttäytyminen määrittellään yksilön motivaatioksi osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan yksilön sosiaalista herkkyyttä ja kykyä tehdä aloitteita, kuunnella ja huomioida toisten mielipiteitä. Yhteistoiminnallisuuteen sisältyy myös yksilön kyky toimia ryhmässä ja sopeutua kompromisseihin sekä taito selvittää ongelmatilanteista ja pitää omaa puoltaan (assertiivisuus). (Laine 2005, 116-121.) Myös Kauppila (2006) on esittänyt edellisten suuntaisia sosiaalisia taitoihin kuuluvia taitoja. Hän jakaa taidot perustaitoihin, kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin ja sosiaalisiin tunnetaitoihin. Perustaitoja ovat esimerkiksi kuunteleminen, keskustelun aloittaminen ja keskustelutaidot, kysyminen ja avun pyytäminen. Kehittyneistä sosiaalisista taidoista hän mainitsee seuraavia: ryhmään liittyminen ja siellä toimiminen, opetuksen / toiminnan seuraaminen, anteeksipyyttäminen, ystävyyden luominen sekä yhteistyötaidot. (Kauppila 2006, 126-127.)

Koska sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tulla toimeen muiden kanssa, Keltikangas-Järvinen (2010, 22) toteaa, että käsitteelle on vaikea löytää kuvausta, joka ei olisi kulttuurista ja ajasta riippuvainen. Yksittäisten sosiaalisten taitojen luettelo olisi mittava, koska pelkästään jo sosiaalisten tilanteiden kirjo on loputon, ja menestyminen niissä saattaa vaihdella eri aikoina ja kulttuureissa. Siksi sosiaalisten taitojen tarkastelua voidaan rajata esimerkiksi sellaisiin taitoihin, jotka ovat keskeisiä vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22.)

Vaikka erilaisissa kulttuureissa ja konteksteissa arvostetaankin erilaista käyttäytymistä, ollaan useimmissa yhteiskunnissa kuitenkin hyvin yksimielisiä siitä, millaista on toivottava käyttäytyminen esimerkiksi positiivisten ystävyyssuhteiden luominen ja ylläpitäminen, oman rakentavan panoksen antaminen vertaisryhmissä, perheessä, koulussa, työssä ja yhteiskunnassa, terveyden ylläpitäminen ja sellaisen toiminnan välttäminen, joka vahingoittaa toisia. (Topping ym. 2000, 34.) Ihmisen omaksumissa sosiaalisissa taidoissa näkyikin hänen kykynsä kunnioittaa ja arvostaa muita sekä kyky ottaa huomioon muiden oikeudet ja käyttäytyä sovittujen sääntöjen mukaan. (Keltikangas-Järvinen

2010, 17-18, 24.) Kaikkea sosiaalista käyttäytymistä ohjaavat samat tekijät, jotka ovat tilanteiden havaitseminen ja tulkinta, sosiaaliset normit sekä muiden toiminta (Laine 2005, 115). Kuitenkin helposti unohtuu, että sosiaalsiin taitoihin liittyy kiinteästi aina myös eettinen ja moraalinen aspekti, huolimatta siitä, että niitä tarkastellaan tavallisesti kognitiivisina taitoina kuten ongelmanratkaisu, tilanteiden selvittäminen sekä vaihtoehtojen löytäminen. Keltikangas-Järvinen (2010, 23-24) toteaaakin, että ihmisen sosiaaliset taidot eivät kuvasta ainoastaan hänen kykyään selvitä sosiaalisista tilanteista vaan laajemminkin hänen persoonaansa.

Laineen (2005) mukaan tunteet ja emootiot ovat hyvin lähekkäisiä käsitteitä, ja usein niitä pidetäänkin samaa tarkoittavina. Nykyään tutkijat kuitenkin ovat sitä mieltä, että emootiot ovat tunteita laajempi ilmiö. Kuitenkin merkittävin rooli emootioissa on tunteilla. Emootiot ja tunteet ovat yhä edelleen vilkkaan tutkimuksen kohteena, mutta toisaalta emootioiden määrittelystä ei ole saatu täyttä yksimielisyyttä. Määrittelyvaikeudet johtuvat todennäköisesti emootioiden monitahoisuudesta. (Laine 2005, 60.) Salmivalli (2005) esittääkin, että lapsen emotionaalisuus on myös yhteydessä sosiaalsiin taitoihin ja sosiaaliseen pätevyyteen. Samanlaiset tilannetulkinnat aiheuttavat lapsissa erilaisia tunnereaktioita, ja juuri tällaiset erot vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen kavereiden kanssa. Lapsi saattaa olla hyvinkin arka tai pelokas, kun taas toinen lapsi on helposti ärtyvä ja joutuu usein kielteisten tunteiden, esimerkiksi suuttumuksen, valtaan. (Salmivalli 2005, 111.)

Salmivalli (2005) jatkaa, että yleinen emotionaalisuus, eli se millaisia tunteita ja miten voimakkaasti lapsi kokee, sekä kyky säädellä tunteita ja niihin liittyvää käyttäytymistä vaikuttavat kumpikin erikseen sosiaalsiin taitoihin. Yleinen emotionaalisuus sekä tunteiden säätelykyky toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Esimerkiksi lapsi, joka kokee negatiivisia tunteita kuten suuttumusta helposti, saattaa hyötyä erityisesti tunteiden säätelyn harjoittelusta ja opettelusta. Vastaavasti lapsi, jonka tunteet pääosin ovat myönteisiä tai vähemmän voimakkaita, sopeutuu todennäköisesti vertaisryhmään vähintäänkin kohtalaisesti, eikä tunteiden säätelykyvyllä ole niin suurta merkitystä. (Salmivalli 2005, 112.)

2.1.3 Sosioemotionaalisen kehityksen vaiheita

Nurmi ym. (2008, 105) esittävät, että lapsen tunneilmaisu ja kyky sekä omien että toisten tunteiden tulkintaan kehittyvät asteittain myötäillen muuta kehitystä. Samoin Arjärven (1988, 16) mukaan tunteiden oppiminen ja käsitteleminen alkaa jo syntymästä ja jatkuu koko elämän ajan. Oatley ja Jenkins (1996, 162) kuvaavat tunnetta ensimmäiseksi kieleksi - ensimmäinen merkki emotionaalisesta viestinnästä on lapsen itku. Ensimmäisten elinkuukausien aikana lapsen tunnekokemukset vaihtelevat Furmanin (1998) mukaan lähinnä hyvän ja pahan välisellä akselilla. Tämän jälkeen ne tulevat monipuolisemmiksi ja alkavat pikkuhiljaa muistuttaa aikuisen tunteita. Kuitenkin pienen lapsen keinot hallita ja sietää tunteita ovat jopa vaatimattomat, ja lapsi kokee ne usein hyvin voimakkaiksi, jopa musertaviksi. (Furman 1998, 258.)

Lasten sosiaalisiin taitoihin kuuluu, että he ovat tietoisia toisista ja heidän käyttäytymisestään. (Kauppila 2006, 136.) Heikura-Pulkkinen ja Kujanpää (2006, 11) toteavat, että viisivuotias lapsi tunnistaa ja nimeää tunteitaan ja kouluiässä tunteiden tunnistaminen laajenee yhä abstraktimpiin tunteisiin. Myös Tahkokallion (1995) mukaan lapsen tunteiden ja mielikuvien käsittelyjärjestelmä kehittyy valmiiksi noin kuuden ensimmäisen elinvuoden aikana. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi ilmaisee tunteitaan samaan tapaan kuin aikuinen. (Tahkokallio 1995, 155.) Wikingin (1993, 22) mukaan 4-6 -vuotiaan lapsen kehitykseen kuuluu tunteiden ilmaiseminen myös sanallisesti – enää tunteita ei tarvitse ilmaista vain keholla. Myös Nurmi (2008) antaa tästä esimerkkejä: lapsi voi esimerkiksi ilmaista tunteitaan sanomalla: olen vihainen sinulle tai pidän sinusta. Tunteet ovatkin merkittävässä asemassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa – tunteet suuntaavat yksilön huomiota, sopeuttavat häntä ulkoisen ympäristön muutoksiin sekä tuovat rikkautta elämään (Nurmi ym. 2008, 104).

Furmanin (1998) mukaan vielä ala-aste-ikäinenkään lapsi ei välttämättä tunnista selvästi omia tunteitaan. Hän saattaa tulla kärsimättömäksi, väsyneeksi, yliaktiiviseksi tai jopa aggressiiviseksi. Kun ei tarkasti tiedä, mitä tuntee, ei myöskään voi hallita tunteitaan. (Furman 1998, 149-150.) Tunteet aiheuttavat lapselle myös fysiologisia reaktioita. Tunteet näkyvät eleissä, ilmeissä, asennoissa sekä puheessa. Aggressiota saattaa aiheuttaa useimmiten fyysinen epämukavuus tai huomion tarve, mutta yleensä esikouluiässä ag-

gression määrä vähenee. Samanaikaisesti sen luonne kuitenkin muuttuu. (Nurmi ym. 2008, 105.)

Laine (2005) toteaa, että esikouluikäisen lapsen vuorovaikutus muiden lasten kanssa liittyy enimmäkseen leikkiin. Selkeä kommunikointikyky ja emotionaalinen säätely johtavat usein muiden hyväksyntään. Koska tämänikäiset lapset vasta opettelevat sosiaalista käyttäytymistä, vuorovaikutustilanteet ovat usein lyhytkestoisia ja kaverisuhteet vaihtuvia. Sosiaalinen käyttäytyminen on myös epäjohdonmukaisempaa kuin myöhemmin. Lapsi saattaa esimerkiksi osoittaa empatiaa toista kohtaan, mutta toisinaan hän on välinpitämätön tai jopa aggressiivinen. (Laine 2005, 126–127.) Rinkinen (2002, 175) esittääkin, että lapsen sosiaalisten taitojen hankkiminen edellyttää työskentelyä siinä missä esimerkiksi tiedollisten taitojenkin.

Vaikka emotionaalinen kompetenssi kehittyy koko elämän ajan, toteavat Denham ym. (2003) esikouluikäisellä olevan käytössä monia emotionaalisen kompetenssin osaluokkia. He kykenevät ilmaisemaan monia värikkäitä tunteita rakentavalla tavalla, samoin he alkavat tulla tietoisiksi omista ja toisten tunnetiloista ja pystyvät myös keskustelemaan niistä. Lisäksi he pystyvät tilanteesta riippuen tuomaan esiin tai hillitsemään tunteitaan. On myös tärkeää huomata, että jokainen emotionaalisen kompetenssin osa kehittää esikouluikäisen lapsen sosiaalista kompetenssia esimerkiksi kykyä kaverisuhteisiin. Mikäli lapsi selvittää tämän kehitysvaiheen, hän saa hyvät eväät sosiaaliseen maailmaan, koska kaveripiirissä selviäminen on keskeinen myöhemmän iän mielenterveyden ja hyvinvoinnin ennustaja. (Denham ym. 2003, 238).

2.1.4 Sosioemotionaalinen kouluvalmius

Lasten sosiaaliseen kasvuun liittyviä tavoitteita pidetään yleisesti tärkeimpinä tavoitteina, kun puhutaan alle kouluikäisten lasten kasvatuksesta ja opetuksesta (Viitala 2004, 138). Linnilän (1997, 16) mukaan sosiaalinen valmius tarkoittaa kykyä sopeutua ryhmätilanteisiin. Myös Hakkarainen (2002, 68) liittyy sosiaalisen valmiuden lapsiryhmään sopeutumiseen ja oppilaan roolin omaksumiseen. Sosiaalista kasvua edistää parhaiten se, että lapsella on ollut mahdollisuus toimia ryhmässä. Esikouluryhmä kasvattaa lasta siihen, että ryhmässä on osattava kuunnella muita, mutta myös pidettävä kiinni omista mielipiteistään ja kyettävä kompromisseihin sekä yhteisten sääntöjen noudattamiseen.

(Arajärvi 1992, 16; Aaltonen, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén 2002, 45; Lyytinen 1994, 89.) Sosiaalisessa kehityksessä keskeistä on itsenäisyyden lisääntyminen. Lapselle annettu vastuu omien asioiden huolehtimisesta kasvaa selkeästi. Päivän aikana vaihtuvien fyysisten ympäristöjen sekä ilman aikuista vietetyn ajan määrä kasvaa kouluikään tullessa. Lisäksi kaveripiirin tapahtumat ja kavereilta saatu hyväksyntä tulevat yhä merkityksellisemmiksi. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi, & Räsänen 2003, 170.)

Biermanin, Domitrovichin, Nixin, Gestin, Welshin, Greenbergin, Blairin, Nelsonin, ja Gillin (2008, 1803) mukaan kouluvalmiuteen liittyvään sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat prososiaaliset taidot kuten auttaminen, jakaminen ja vuoron odottaminen, jotka edesauttavat positiivisia kaveri- ja opettajasuhteita sekä itsesäätelytaidot, jotka auttavat aggressiivisuuden kontrolloinnissa. Nämä molemmat taidot liittyvät puolestaan läheisesti emotionaaliseen kompetenssiin, kykyyn tunnistaa ja hallita tunteitaan ja taitoon ratkaista sosiaalisia ongelmia. Blair (2002) lisää näihin kouluvalmiustaitoihin myös sosioemotionaaliset ja itsesäätelytaidot, jotka ovat tärkeitä koulumenestykselle. Näihin taitoihin kuuluu kyky vastavuoroiseen osallistumiseen luokkatilanteissa, taito säädellä tarkkaavaisuutta ja jaksaa tehdä tehtäviä. (Blair 2002, 111-112.) Aron (2011,12) mukaan emootioiden ja käyttäytymisen säätely on jossakin määrin edellytys onnistuneelle prososiaaliselle toiminnalle. Myös Blairin (2002, 111-112) mukaan hyvät itsesäätelytaidot liittyvät monin tavoin koulunkäynnin onnistumiseen sekä tunteiden säätelyssä että työskentelystrategioiden valinnassa.

Tunne-elämän kouluvalmiudella tarkoitetaan, että lapsi kykenee irrottautumaan vanhemmistaan ja kodistaan koulupäivän ajaksi. Mikäli lapsi on saanut perusluottamuksen ja turvallisuuden tunteen, hänen on helppo tulla toimeen erilaisissa ympäristöissä ja kohdata erilaisia ihmisiä. (Vilkko-Riihelä & Laine 2005, 84; Aaltonen ym. 2002, 45). Lapsella tulisi olla myös halu oppia, kasvaa ja itsenäistyä. Lisäksi hänen tulisi kyetä kohtaamaan pettymyksiä menettämättä kuitenkaan itsehillintäänsä sekä siirtyä pikkuhiljaa itsekeskeisyydestä kohti toisten huomioon ottamista. (Aaltonen ym. 2002, 45.)

2.2 Fyysinen kouluvalmius

Nurmen ym. (2008) mukaan lapsen tullessa 6-7 vuoden ikään hänen fyysisen kehityksensä oletetaan edenneen vaiheeseen, jossa on mahdollista toimia aiempaa itsenäisemmin. Lapsi tarvitsee yhä enemmän voimaa ja kestävyyttä selviytyäkseen ympäristön kasvavista vaatimuksista. (Nurmi ym. 2008, 72.) Ahonen ym. (1997) esittää fyysisiä muutoksia, joita kouluiän saavuttavalla lapsella ilmenee: pituuskasvu nopeutuu, lihasvoima lisääntyy ja ruumiin mittasuhteet muuttuvat. Lisäksi koulun aloittaminen edellyttää lapselta uusien motoristen taitojen hallintaa. (Ahonen ym. 1997, 39, 41.)

Motorisella kehityksellä tarkoitetaan liikkeiden kehitystä (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 79; Järvinen ym. 2009, 45; Arajärvi 1992, 17). Luuston, lihaksiston ja keskushermoston kasvuvauhti vaikuttaa siihen, miten lapsen motoriikka kehittyy. Vaikka perimä antaa rajat motorisen kehityksen mahdollisuuksille, ympäristön virikkeet, yksilön persoonallisuus sekä motivaatio taitojen harjoitteluun vaikuttavat siihen, miten taitavaksi ihminen lopulta motorisilta taidoiltaan kehittyy. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 79.) Motorisesta kehityksestä voidaan erottaa karkea- ja hienomotorinen kyky (Järvinen ym. 2009, 45; Arajärvi 1992, 17). Karkeamotoriikka tarkoittaa suurten lihasryhmien hallintaa sekä liikkumiseen tarvittavien lihastoimintojen koordinaatiota. Hienomotoriikka taas tarkoittaa pienten lihasten hallintaa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 79.) Esiopetus ja koulun alkaminen merkitsevätkin uusia haasteita erityisesti hienomotorisissa taidoissa (Nurmi ym. 2008, 75). Motorisesti taitava lapsi hallitsee myös perusliikuntamuodot; kävelee, juoksee, pyöräilee ja hyppii (Heinämäki 2000, 20).

Jantunen (2009) toteaa, että lapsen tiettyjen liikunnallisten tarpeiden sekä fyysisten valmiuksien tulee olla kypsyneet riittävästi ennen koulun aloittamista. Koulu ei pysty vastaamaan lapsen tarpeisiin, jos hänellä on vielä ylitsepursuava liikkumisen ja leikin tarve johtuen myös fyysisestä kasvusta kuuden vuoden iässä. (Jantunen 2009, 99-100.) Furmanin (1998) mukaan esiopetusvuoden loppupuolella liikunta on yleensä hyvin vaikiintunut toiminto lapselle, ja lapsesta tuntuu hyvältä liikkua ja tehdä asioita. Liikkuvuutta käytetään välineenä, jonka avulla muun muassa mennään ihmisten luo ja etäännyttään heistä sekä nautitaan toiminnoista, jotka jo hallitaan. (Furman 1998, 123.) Kouluikäisen lapsen fyysisen kehityksen tulisi olla niin pitkällä, että hän kykenee itse huo-

lehtimaan pukeutumisestaan, ruokailustaan sekä wc-käynneistä. Lisäksi silmän ja käden koordinaatio tulisi olla riittävä lukemisen ja kirjoittamisen opetteluun. Lapsen tulisi myös kestää koulupäivän ja -matkan aiheuttamat rasitukset sekä kyetä keskittyä seuraamaan opetusta (Aaltonen ym. 2002, 45; Vilkkö-Riihelä & Laine 2005, 84.)

Suomalaisten lasten fyysinen hyvinvointi ei ole ollut suuri ongelma, koska yhteiskunta takaa kansainvälisten oikeuksien mukaiset sopimukset mm. terveydenhuoltoon. Kuitenkin vuosituhannen alussa on huomattu puutteita lasten oikeuksien toteutumisessa, koska viimeiset tutkimukset osoittavat lasten pahoinvoinnin lisääntyneen. Kouluikäisten lasten suurimmat terveystulokset liittyvät mielenterveyteen ja vain pieni osa hoitoa tarvitsevista saa sitä. (Suomalainen Lääkäriseura & Suomen Akatemia 2001, 2584, 2586.) Salonen ym. (2004, 563) mukaan päänsärky on yksi yleisimmistä koululaisten poissaoloja aiheuttavista oireista. Suomalaisissa tutkimuksissa päänsärlyn on todettu lisääntyneen viimeisten vuosikymmenten aikana merkitsevästi. Kouluikäisen kynnyksellä 20–35 % lapsista kärsii toistuvasta päänsärystä ja se lisääntyy iän myötä. Myös toistuva vatsakipu on yleinen vaiva kouluikäisillä lapsilla. (Salonen, Aromaa, Rautava, Suominen, Alin & Liuksila 2004, 563-564.) Monet nyt esiintyvät ongelmat ovat pitkän kehityksen tulosta, esimerkiksi perherakenteet ja kasvatukseen liittyvät arvot ovat olleet murroksessa jo pitkään (Suomalainen Lääkäriseura & Suomen Akatemia 2001, 2584).

2.3 Kognitiivinen kouluvalmius

Linnilän (2006) mukaan kognitiivisia taitoja on mahdotonta käsitellä yhtenäisenä taitoalueena. Hänen mukaansa niiden yhteydessä voidaan puhua yhtä hyvin yleiseen ymmärtämiseen ja älykkyyteen liittyvistä tekijöistä kuin myös kieleen tai matemaattiseen päättelyyn liittyvistä tekijöistä. Kouluvalmiuden kannalta hän (2006) näkee tärkeinä motivaation, itsesääätelytaidot, metakognition, muistin ja tarkkaavuuden. Hän pitää motivaatiota koulunaloitusvaiheen keskeisempänä kriteerinä. Se vaikuttaa myös tarkkaavuuteen, joka on myös yksi oppimisvalmiutta kuvaava tekijä. Myös metakognitio on hänen mukaansa oppimisen keskeinen käsite, koska lapsen on tultava tietoiseksi omasta ajattelusta ja oppimistoiminnastaan kuin myös yleisistä tiedonkäsittelyn säätelijöistä. (Linnilä (2006, 46-47, 49.) Lummelahn (2001) mukaan kognitiivisilla valmiuksilla, tarkoitetaan muun muassa ajattelua, tarkkaavaisuutta, keskittymistä, päättelykykyä sekä ongel-

manratkaisua. Lisäksi se pitää sisällään syyn ja seurauksen ymmärtämisen sekä käsitteiden muodostamisen. (Lummelahti 2001, 97-98.)

Svårdin (2000, 149) mukaan kielen hallinta on lapselle merkityksellistä useista syistä ja se on yhteydessä lapsen koko kehitykseen. Alijoki (1991, 229) esittää, että lapsi omaksuikin eniten kieltä noin 2-6 vuoden iässä, tällöin ympäristön vaikutukset kehitykseen ovat suurimmat. Nurmilaakson (2011) mukaan lapsen kielen kehittyminen liittyy kiinteästi muuhun kognitiiviseen kehitykseen kuten muistin, ajattelun, havaitsemisen, älykkyyden ja puheen kehitykseen. Kielen avulla lapsi tutustuu ympäristöönsä, hankkii ja saa tietoja sekä ilmaisee omaa minäänsä. (Nurmilaakso 2011, 31-32.) Korkeamäki (2011, 42) esittää kielen olevan lapselle sekä oppimisen kohde että väline, Nurmilaakson (2011, 31) jatkaessa sen olevan myös tärkeä käyttäytymisen säätelijä, tunteiden ilmaisua, ajattelua, toiminnan ilmaisua sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen väline. Myös Lyytinen (2003, 119) korostaa koulutilanteiden vaatimaa kommunikoinnin perustaitojen hallintaa sekä taitoa tehdä aloitteita, vastata aloitteisiin sekä kuunnella toisia. Edelleen Määtä ja Aron (2011) mukaan kielellä on suuri merkitys myös sosiaalisten sääntöjen välittäjänä ja itsesäätelytaitojen oppimisessa, vaikkakin pohja itsesäätelytaidoille luodaan jo ennen kuin lapsi pystyy ymmärtämään kielellisiä ohjeita. Kognitiivinen kehitys asettaa näin ne puitteet, joissa itsesäätelytaidot voivat kehittyä. (Määttä & Aro 2011, 42-43.)

Aro, Eklund, Nurmi ja Poikkeus (2012) tutkivat Jyväskylässä varhaisten kielellisten taitojen yhteyttä sosiaaliseen sopeutumiseen ja sosiaalisiin taitoihin sekä itsesäätelytaitojen yhteyteen mahdollisena välittäjänä kahdeksan vuoden iässä. He totesivat, että lapset joilla oli viiden vuoden iässä kielen kehityksen ongelmia ja heikot käyttäytymisen itsesäätelytaidot, saivat matalampia pisteitä sosiaalisen sopeutumisen arvioissa kuin muut lapset. Ne lapset, joilla oli vain kielellisen kehityksen vaikeuksia, eivät eronneet muista lapsista sosiaalisessa sopeutumisessa kouluiässä. Varhainen riski kielenkehityksen ongelmiin yhdistyneenä heikkoihin itsesäätelytaitoihin näyttää siis olevan yhteydessä kouluiän sosiaalisiin taitoihin. (Aro, Eklund, Nurmi & Poikkeus 2012, 397, 405.)

3 KOULUVALMIUDEN JA –KYPSYYDEN MONITAHOISUUS

3.1 Kouluvalmius-käsitteen muuttuminen

Linnilän (2006) mukaan koulukypsyyden ongelmat liittyvät usein siihen, missä iässä ja millaisin taidoin lapsi on valmis aloittamaan koulunkäynnin. Hän (2006) jatkaa, että vaikka vanhan koulukypsyyss-termin sijasta käytetäänkin nykyisin käsitteitä kouluvalmius tai oppimisvalmius, ei käsitteen sisällössä ole kuitenkaan tapahtunut merkittäviä muutoksia. Käsitteellä pyritään joka tapauksessa kuvaamaan lapsen kykyä oppia, puhuttiinpa sitten valmiudesta tai kypsyudesta. (Linnilä 2006, 15, 98.)

Linnilän (2006, 30) mukaan kouluvalmiuteen on kaksi erilaista näkökulmaa:

maturaation eli kypsymisen näkökulma ja sosiokulttuurinen/sosiokonstruktivistinen/interaktionistinen näkökulma. Kouluvalmiustutkimusta on tehty viimeisen 40 vuoden ajan ja tutkimuksen teoreettiset näkökulmat ovat sadan vuoden takaa. Erityisesti Hall ja Gesell ovat vaikuttaneet paljon kouluvalmiuskäsitteen muotoutumiseen. He esittelivät kypsymisnäkökulman, jonka mukaan lapsen kasvu ja kehitys olivat aikasidonnaisia ja biologisesti ennalta määrättyjä. (Winter & Kelley 2008, 260-261.) Meisels (1999, 48) esittelee kouluvalmiuden neliluokkaisen mallin, joka Sorinin (2008, 65) mukaan lähtee juuri em. lapsikeskeisestä näkökulmasta. Tämän nativistisen/maturistisen näkökulman mukaan ympäristöllä on vähän tai ei ollenkaan vaikutusta lapsen kouluvalmiuteen. Kaikki lapset käyvät läpi samat kehitysvaiheet omassa aikataulussaan. Tämä johti tietenkin arviointeihin, jossa kouluvalmiuden puutteet olivat lapsen puutteita ja tarkistuslistatyypiset mittaukset johtivat usein virheelliseen johtopäätökseen lapsen todellisista valmiuksista. Toinen Meiselsin (1999) esittämä näkökulma on ympäristönäkökulma, jonka mukaan lapsen täytyy hallita ennen koulunalkua tiettyjä taitoja kuten värien nimeäminen, muotojen tunnistaminen, oman nimen kirjoittaminen ja laskeminen kymmeneen. Näiden taitojen mittaaminen siten paljastaa lapsen kouluvalmiuden. (Meisels 1999, 48; Sorin 2008, 65.) Meiselsin (1999, 48) kouluvalmiuden kolmannen näkökulman, sosio-konstruktionistisen näkökulman, mukaan on huomioita-

va lapsen elinympäristö, jotta voitaisiin mitata lapsen koulukypsyyttä. Tässä siis hylätään ajatus siitä, että valmius on lapsessa myötäsyttyisenä. Tämän näkökulman mukaan kouluvalmiuden mittaaminen on niin ympäristösidoksinen, että tulosten vertailu eri ympäristöissä on vaikeata. (Sorin 2008, 66.) Neljäntenä kouluvalmiuden näkökulmana Meisels (1999, 49; Sorin 2008, 67) esittää yhteistoiminnallisen näkökulman, joka yhdistää lapsen ja ympäristön ominaisuudet. Siinä tarkastellaan lapsen taitoja, tietoja ja kykyjä sekä hänen kasvatus- ja oppimisympäristöään. Ympäristö muovaa niitä sisältöjä, mitä lapselle opetetaan ja mitä arvostetaan. Näin ollen ympäristöllä on ollut suuri merkitys jo ennen koulun alkua. Vygotsky ajattelee (Leong & Bedrova 2003, 163), että lapsi hyötyy joistakin ennen kouluikää hankkimistaan taidoista, mutta hän ymmärtää niiden taitojen käytön vasta koulun toiminnoissa ja vuorovaikutuksessa muitten oppilaitten ja opettajien kanssa. Näin ajateltuna kouluvalmius muotoutuu vasta koulunkäynnin ensikuukausina, ei ennen koulun alkua.

Linnilä (1997) esittää, että 1950-luvulla kouluvalmius käsitettiin lähinnä lukemisen valmiutena. Kouluopetus painotti lahjakkaiden lasten opetusta, ja koulu oli hyvin ainekeskeinen. Kuitenkin kouluvalmiuden määritelmä 1950-luvulta on yhä edelleen käyttökelpoinen. 1970-luvulle tultaessa kouluvalmius alettiin käsittää lapsen kokonaispersoonan valmiutena koulunkäyntiin. Tuolloin aloitettiin myös esiopetuskokeilut Suomessa. 1990-luvulle kehitys on jatkunut pääpiirteittäin 1970-luvun käsitysten mukaan. (Linnilä 1997, 15.) Oinosen (1969) määritelmässä 1960-luvulta todetaan, että valmius on kypsymisen ja siihen liittyvien ympäristön vaikutusten sekä oppimisen yhteistulos. Valmiudesta puhutaan silloin, kun on kyse uusien taitojen tai tietojen omaksumisesta. Valmius voi myös tähdätä johonkin spesifimpään toimintaan kuten lukemiseen tai kirjoittamiseen. Lisäksi sillä voidaan tarkoittaa koko persoonallisuuden kehityksen kenttää. Kouluvalmius myös painottaa oppimisen osuutta kypsymisen rinnalla. Yleisen käsityksen mukaan koulukypsyyden kriteerinä pidetään suoriutumista koulussa ensimmäisellä luokalla. Koulukypsyyttä-käsite saattaa myös liiaksi johtaa käsitykseen, että kehitys olisi ainoastaan kypsymisen tulos. Näin ollen tulisikin mieluummin puhua kouluvalmiudesta kuin – kypsymisestä. (Oinonen 1969, 19, 22-23.)

Viime aikoina kouluvalmiutta on alettu tarkastella laajemmasta näkökulmasta. Winterin (2009, 96) mukaan päähuomio ei ole enää kielellisissä tai matemaattisissa valmiuksissa, vaan tutkimustulokset osoittavat, että myös lasten fyysistä ja emotionaalista hyvinvoin-

tia on tuettava koulunkäynnin onnistumiseksi. Hänen mukaansa kouluvalmiuden kehittämiseen on kiinnitettävä huomiota jo varhaisessa vaiheessa varhaiskasvatusta ja erityisesti on huomioitava ne lapset, joilla on emotionaalisen tai sosiaalisen kehityksen riskitekijöitä, jotka voivat ilmetä esimerkiksi heikkona vanhemmuutena. Lisäksi ajatellaan, että lapsen valmistaminen kouluun on myös yhteiskunnallinen asia, eikä vain vanhempien vastuulla.

Yhteenvedona voidaan todeta, että kouluvalmiuden määrittelyn ja kuvauksen taustalla on painottunut pitkään maturaationäkökulma, jossa lapsen oletetaan osaavan tietyssä ikävaiheessa tietyt asiat. Tämä johtaa käytäntöihin, joissa lapsen koulunkäynnin aloitusta myöhennetään tai hänet luokitellaan muita toimenpiteitä tarvitsevaksi. Koulun aloitusta ja kouluvalmiutta hallitseekin lausuntokäytäntö, joka palvelee lainsäädännön käytäntöjä. (Linnilä 2006, 36, 260.) Välttämättä ei tiedetä, auttaako lykkäysvuosi todella lasta vai luovatko nykyiset käytännöt enemmän ongelmia kuin ratkaisevat niitä. Asia olisi yksinkertainen, jos kouluvalmius olisi dikotominen käsite, lapsi on valmis tai hän ei ole valmis. (Carlton & Winsler 1999, 345.)

Kouluvalmius-käsitettä voidaan siis tarkastella useista eri näkökulmista, eikä sille löydy yksiselitteistä määritelmää. Kouluvalmiuden rinnalla puhutaan usein myös koulu-kypsyydestä, oppimisvalmiuksista sekä koulun valmiudesta. Kaikki käsitteet koostuvat pitkälti samoista elementeistä, ja hyvin usein ne sisältävät paljon päällekkäisyyttä.

3.2 Kouluvalmius koulun ja perheen valmiutena

Linnilän (2006, 19) mukaan ympäristötekijöistä puhuminen kasvatustieteen käsitteistöllä jättää lapsen usein irralliseksi ympäristöstään, ja hän korostaakin lapsen elämäntilanteen tarkastelun tärkeyttä. Perheinstituutio, sukupolvien väliset suhteet ja vertaissuhteet rakentavat suhdetta itseän, muihin ja maailmaan. Lapsuus on kuitenkin myös yhteiskunnallinen ilmiö, jossa se määritellään suhteessa aikuisuuteen ja päinvastoin. Esimerkiksi lasten opetusta määritellään yhteisöllisin normein. (Bardy 2009, 18.) Edellä mainittua ekologista ajattelua edustaa Bronfenbrennerin (1979) luoma ekologinen teoria, jossa perhettä tarkastellaan osana laajempaa yhteiskuntaa. Teorian mukaan yksilö on osa hierarkista, neljällä tasolla sijaitsevaa sosiaalista järjestelmää, jonka tasot ovat kes-

kenään vuorovaikutuksessa. Hän (1979) vertaa ekologista ympäristöä venäläiseen maatusta-nukkeeseen, jonka kerrokset ovat toistensa sisällä. Sisimpänä on lapsen välitön ympäristö, esimerkiksi koti, päiväkotiki tai koululuokka. (Bronfenbrenner 1979, 3, 22). Härkösen (2008) mukaan tämän mikrosysteemin raja riippuu henkilön osallisuudesta mihintahansa systeemiin ja kaikki ympäristöt, joissa kehittyvä henkilö on aktiivisesti osallistena, ovat hänen mikroympäristöjään (Härkönen 2008, 28). Bronfenbrennerin (1979) hierarkian toinen taso, mesosysteemi, on mikrosysteemien järjestelmä, joka muodostuu tai laajenee aina, kun yksilö siirtyy uuteen ympäristöön. Se sisältää lapsen kahden tai useamman ympäristön väliset suhteet. (Bronfenbrenner 1979, 25.)

Tämän tutkimuksen kannalta mesosysteemi pitää sisällään kodin ja esiopetuksen välisen vuorovaikutuksen ja sen, kuinka yhteneväiset käsitykset kodilla ja esiopettajalla ovat lapsen kouluvalmiudesta. Härkösen (2008, 30) mukaan olennaista onkin se, kuinka mikroympäristöt tukevat toisiaan. Bronfenbrennerin (1979, 25) teorian kolmas taso, eksosysteemi, liittyy kehittyvän yksilön eri ympäristöjen väliseen vuorovaikutukseen, kuitenkin niin, ettei yksilö itse ole aktiivisena toimijana. Härkösen (2008, 31) mukaan esimerkkinä eksosysteemistä on vanhempien työajan ja lapsen koulunkäyntiin liittyvien tarpeiden yhteensovittaminen. Tässä tutkimuksessa eksotaso edustaa vanhempien mahdollisuus tukea lapsensa esiopetuksen sujumista ja koulun aloitusta. Bronfenbrennerin (1979, 26) makrosysteemi pitää sisällään kaikki edellä mainitut kolme tasoa kulttuurisessa kontekstissa. Hän antaa esimerkkinä ranskalaiset koululuokat, jotka näyttävät hyvin samanlaisilta ja toimivat samalla tavoin, mutta ne eroavat kuitenkin luokkahuoneista Yhdysvalloissa. Härkösen (2008, 32) mukaan makrojärjestelmän voidaankin ajatella olevan yhteiskunnallinen jäljennös tietystä kulttuurista, alakulttuurista tai muusta laajemmasta sosiaalisesta kontekstista. Linnilän (2006, 55) mukaan makrosysteemissä on kysymys myös yhteiskunnan laeista, säädöksistä ja normeista.

Myös Yhdysvalloissa 1980-luvulla kehitetyn ekokulttuurisen teorian viitekehyksessä lapsen kasvun ja kehityksen edellytyksiä voidaan tarkastella osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Teorian kehittäjät kritisoivat Bronfenbrennerin (1979) mallin vaikeaa tulkittavuutta, koska sen mukaan kaikki liittyy kaikkeen. (Määttä 2001, 78-79). Ekokulttuurisessa teoriassa on olennaista se päivittäinen toiminta, jossa lapsi on mukana paitsi kotonaan myös muissa toimintaympäristöissä. Arkirutiinit muodostavat perheen ekokulttuurisen ympäristön, jonka muotoutuminen riippuu yhteiskunnan asettamista

rajoituksista ja niistä voimavaroista ja rajoitteista, joita yhteiskunta asettaa, mutta myös perheen arvoista, uskomuksista ja vahvuuksista. (Määttä 2001, 79, 82.)

Määttä (2001) mukaan ekokulttuurisessa teoriassa perhettä ei nähdä vain ulkoisten voimien kohteena, vaan perhe muokkaa aktiivisesti omaa elämäänsä ja ulkoisia olosuhteitaan. Esimerkiksi lapsen kouluunmeno on muutos, jossa perhe joutuu muuttamaan arkirutiinejaan ja toimintatapojaan. Se, millaisiin muutoksiin perhe on valmis ja halukas, riippuu muodostuneesta perhekulttuurista. Sen tunteminen on tärkeää, koska se auttaa esim. opettajaa ymmärtämään, miksi vanhemmat ajattelevat, tuntevat ja toimivat tietyllä tavalla. Yhteistyön kannalta vanhempien uskomukset perheen ja lapsen parhaasta ovat tärkeitä, koska perheelle ne ovat aina tosia riippumatta siitä, voiko koulu niitä ymmärtää. Se, että koulu odottaa perheiden osallistuvan aktiivisesti yhteistyöhön, esimerkiksi vanhempainiltoihin, voi aiheuttaa perheelle stressiä, jos perhe ei koe sitä tärkeäksi omasta perhekulttuuristaan käsin. Suositukset ja vaatimukset muuttavat perheen arkea vasta sitten, kun ne tunnetaan merkittäviksi ja mahdollisiksi toteuttaa. (Määttä 2001, 81-83.)

Erilaisista perhekulttuureista on hyvä esimerkki Sperlingin ja Mowderin (2006) tutkimus, jossa he vertasivat normaalisti kehittyneiden lasten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien vanhemmuutta esikoulun aikana. Erityislasten vanhemmilla (98) korostui yleinen huolenpito, suojeleminen ja herkkyys lapselle, kun taas normaalisti kehittyneiden lasten vanhemmilla (160) korostui koulutus. Se, mitä asiantuntijat esimerkiksi opettajat pitivät tärkeänä, ei välttämättä tavoitakaan vanhempia. (Sperling & Mowder 2006, 698-700.) Hill (2001) puolestaan havaitsi omassa tutkimuksessaan (152 esikoululaisen vanhempaa) äidin lämpimyuden ja hyväksynnän olevan positiivisessa yhteydessä lapsen lukemisen ja matematiikan valmiuksiin. Myös äidin odotukset hyvistä arvosanoista liittyivät lasten hyviin valmiuksiin. Vastaavasti ”kiukkuisten” äitien lapset saivat keskimäärin huonompia tuloksia. Myös se, että opettaja uskoi vanhempien pitävän koulutusta ja opettaja-vanhempi – suhdetta tärkeänä liittyi hyviin lukemisvalmiuksiin. Tutkija arveli positiivisen suhtautumisen kouluun innostavan lasta oppimiseen. (Hill 2001, 693-694.)

Keskisen ym. (2012) Alkuportaatt-seurantaan liittyvässä tutkimuksessa selvitettiin lasten erilaisia oppimispolkuja esiopetuksesta neljännelle luokalle. Eräänä tutkimusteemana

oli tarkastella vanhemmuustyylien yhteyttä lasten sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen. Tutkijat totesivat, että lämmin vanhemmuus oli yhteydessä lasten vähäisempään ongelmakäyttäytymiseen ja syyllistävä vanhemmuus puolestaan ensimmäisten kouluvuosien runsaampaan ongelmakäyttäytymiseen. Lämmin vanhemmuus on lasta tukevaa kuitenkin vain, jos vanhemmat eivät syyllistä lastaan. Tutkimuksessa löydettiin myös näyttöä lukivaikeusriskin ja ongelmakäyttäytymisen välisestä yhteydestä. Lapset, joilla on lukivaikeusriski, olivat erityisen herkkiä syyllistävän vanhemmuuden kielteisille vaikutuksille ja hyötyivät erityisesti rajoja asettavasta vanhemmuudesta. Näin ollen lapsille, joilla on oppimisen pulmia, hyvä vanhemmuus voi toimia suojaavana tekijänä. (Keskinen, Aunola, Lerkkanen, Poikkeus, Niemi, Nurmi & Kiuru 2012, 353, 358.) Kouluvalmiuteen oleellisesti liittyvän itsesäätelyn kehittymiseen Ahonen (2011) näkee voimakkaasti vaikuttavana tekijänä ne kokemukset, joita lapsi saa muiden taholta tulevasta säätelystä. Hän puhuuakin kontekstuaalisesta näkökulmasta, jossa kehitys tapahtuu laajenevissa konteksteissa alkaen lapsen omista vanhemmista ja päätyen laajempaan maantieteelliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. (Ahonen 2011, 8-9.)

Pihlajan (2004) mukaan kouluvalmiuden kannalta lapsen sosioemotionaalisen kehityksen riskitekijät voivat liittyä yksilöön, perheeseen tai laajempaan verkostoon ja yhteiskuntaan. Perheeseen liittyvät riskitekijät saattavat olla esimerkiksi taloudellisia tai perheen elämäntapaan liittyviä. Myös epäjohdonmukaiset kasvatuseräilyt tai vanhempien hankala elämäntilanne ovat eräänlainen riski lapselle. Laajemman verkoston ja yhteiskunnan riskiolosuhteina voidaan pitää sitä, että perhe ja lapsi jäävät vaille riittävää sosiaalista tukea. (Pihlaja 2004, 215.) Whittedin (2011, 11) mukaan lapsi, jolla on kasvuympäristössään useita riskitekijöitä, ei saa mahdollisuutta oppia tärkeitä kehityksellisiä taitoja. Mikäli vanhemmat joutuvat taistelemaan toimeentulosta ja muista perustarpeista, he eivät usein jaksa toimia lapsen kanssa niin, että se tukisi hänen sosioemotionaalista kehitystään. Toisaalta taas koulu, jolla ei ole riittäviä resursseja vastata lapsen tarpeisiin, ei myöskään voi tukea riittävästi hänen kehitystään. Whittedin mukaan Comer (2001) uskoo koulun aikuisten voivan vaikuttaa lasten kehitykseen samoin kuin kyvykkäiden vanhempien. Mamre ja Pianta (2001) puolestaan toteavat Whittedin mukaan lapsen varhaisilla opettajakokemuksilla olevan merkitsevä yhteys hänen sosioemotionaaliseen kehitykseen, käyttäytymiseen ja akateemisiin toimintoihin. (Whitted 2011, 12.)

3.3 Kouluvalmiuden haasteita

Useilta lapsilta puuttuu olennaisia sosiaalisia taitoja, joita heillä odotetaan olevan. Taitojen puuttumiselle voi olla monia eri syitä, eivätkä taidot kehity lapselle ilman opettamista. Sosiaalisten taitojen puute voi johtaa moniin ongelmiin ja jopa syrjäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneet lapset onnistuvat vaikeissakin tilanteissa saaden aikaan toimivia ratkaisuja, kun taas ainoastaan puutteelliset sosiaaliset taidot omaavat lapset leimataan usein hankaliksi tämän perusteella. (Kauppila 2006, 135.) Aina sosiaaliset tilanteet eivät onnistu ja kaikki eivät saavuta ja opi riittäviä sosiaalisen käyttäytymisen taitoja lapsuuden ja nuoruuden aikana. Sosiaalista suoriutumista voivat vaikeuttaa monet eri tekijät. Lapsella saattaa olla esimerkiksi puutteita tunnetilojen ilmaisussa, ja tunteiden tunnistaminen on vaikeaa. Tunteet saattavat ilmetä sosiaalisissa tilanteissa poikkeavalla tavalla. (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006, 9.)

Pihlaja (2004) esittää määritelmän, jossa käyttäytymiseen liittyviä pedagogisia ongelmia kuvataan kahdella termillä: käyttäytymishäiriöt sekä sosioemotionaaliset ongelmat. Yleensä näistä käsite sosioemotionaaliset ongelmat on käytössä, kun puhutaan alle kouluikäisten lasten kasvatuksesta päivähoitossa ja esiopetuksessa. Hän (2004) jatkaa, että kukin aikakausi määrittelee sosioemotionaaliset vaikeudet omalla tavallaan ja ajan termin ja vaikeuksien määrittely ja tulkinta onkin sidoksissa aina kontekstiinsa. (Pihlaja 2004, 216.)

Koro (1982, 178-179) esittää käyttäytymishäiriön käsitteen jaon kahteen erilaiseen alaryhmään, jotka ovat käyttäytymisen sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet. Tällaisen ryhmittelyn voidaan nähdä perustuvan ajatteluun, jonka mukaan yksilö purkaa sisäisiä ongelmiaan sekä reagoi ympäristön ärsykkeisiin kahdella eri tavalla. Yksilön epäsosiaalinen käyttäytyminen tai sosiaalinen sopeutumattomuus näkyy tekoina, kun taas emotionaaliset vaikeudet ovat yksilön tila. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 250.) Vaikka käyttäytymisongelmien käsitteen luokittelu kahteen ryhmään on teoreettisesti perusteltua, Ruoho, Ihatsu ja Kuorelahti (2001) esittävät, että monilla lapsilla ja nuorilla ilmenee kuitenkin usein yhtäaikaisesti sekä sosiaalisia että emotionaalisia ongelmia. Yksilön sosiaalisesti painottuneita ongelmia voidaan myös kuvata yksilön toisiin suuntaamaksi toiminnaksi (ulospäin suuntautunut ongelma) ja vastaavasti emotionaalisia ongelmia

itseensä suuntaamaksi negatiiviseksi toiminnaksi (sisäänpäin suuntautunut ongelma). Käyttäytymishäiriöihin luetaan usein myös joukko sellaisia ongelmia, jotka eivät selkeästi kuulu edellä mainittuihin kategorioihin. Näitä ongelmia voidaan kutsua pedagogis-sosiaalisiksi ongelmiksi. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 250-251.)

Almqvist (2009) toteaa, että vaikka lapsi olisi luku- tai kirjoitustaitoinen, hän voi kuitenkin olla kypsymätön esimerkiksi sosiaalisesti. Toisaalta lapsi saattaa olla sosiaalisesti, kognitiivisesti ja älyllisestikin kouluvalmis, mutta esimerkiksi jokin spesifi tunne-elämän taito saattaa olla puutteellinen. Kouluiän saavuttanut lapsi on käynyt läpi useita kehitysvaiheita, joilla kaikilla on ollut tärkeä merkitys sille, minkälainen koululainen hänestä tulee. Kronologisesta iästä huolimatta lapset ovat kehitystasoltaan hyvin erilaisia. Lapsen sosiaaliset valmiudet, kognitiivinen taso sekä emotionaalinen persoonallisuus muodostavat lapsen yksilöllisen profiilin. (Almqvist 2009, 106-107.) Nummisen ja Sokan (2009, 163) mukaan koulukypsyys muotoutuukin usean eri tekijän yhteisvaikutuksesta, ja koulu edellyttää lapselta huomattavia lisävaatimuksia verrattuna päiväkodin poikkeavaan fyysiseen, sosiaaliseen sekä psyykkiseen ympäristöön.

Pihlajan (2004, 218) mukaan emotionaaliset vaikeudet näkyvät niin sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa kuin tunne-elämän ilmaisussakin. Heikura-Pulkkinen ja Kujanpää (2006) jatkavat, että lapsen emotionaaliset ongelmat tarvitsevat kuitenkin syntyäkseen ympäristön - mikäli lapsi todetaan ”haasteelliseksi”, on tutkittava hänen elinpiiriään. Lapsen tunne-elämän taso saattaa olla ikätasostaan jäljessä ja tämä saattaa vaikuttaa muillakin kehityksen osa-alueilla. Lapsen vaikeudet saattavat näkyä muun muassa vaikeutena leikkiä, solmia suhteita sekä tulla toimeen ikätovereiden kanssa. Lapsi saattaa vaikuttaa tunteettomalta ja omien tunteiden kontrolloiminen on hankalaa, sillä hänellä ei välttämättä ole kykyä havaita tunteita eikä hän pysty tarkastelemaan tilanteita toisen näkökulmasta. Tällaiset ongelmat näkyvät arjen tavallisissa toiminnoissa. Lapsi saattaa riehua tai vetäytyä ja keskittyminen on haastavaa. Lisäksi motivoituminen yhdessä tekemiseen voi olla vaikeaa. (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006, 12.)

Bierman ym. (2009, 305) selvittivät Yhdysvalloissa laajassa (n=356) tutkimuksessa, kuinka Head Start -varhaiskasvatusohjelmassa mukana olevien 4-vuotiaiden lasten käyttäytymiseen liittyvät tekijät: luokkatyöskentelyyn osallistuminen, prososiaaliset taidot ja aggression hallinta, olivat yhteydessä heidän kognitiivisiin taitoihinsa: kognitiiviseen

osaamiseen ja toiminnanohjaustaitoihin (executive functionin). He (2009) totesivat että hyvät luokkatyöskentelytaidot vahvistavat kognitiivisten taitojen oppimista, mikä puolestaan lisää mielenkiintoa oppimiseen ja vahvistaa sitoutumista työskentelyyn. Prososiaalinen käyttäytyminen vertaisryhmässä korreloi voimakkaasti luokkatyöskentelytaitoihin ja myös kognitiivisiin taitoihin. (Bierman ym. 2009, 318.) Tutkijoiden (Bierman ym. 2009, 318) tärkeä havainto oli myös se, että lapsilla, joilla oli huomattavia puutteita prososiaalisissa taidoissa, oli puutteita myös muissa kouluvalmiustaidoissa (sanavarasto, luokkatyöskentelytaidot, kognitiiviset taidot). Prososiaalisten taitojen heikkous näkyikin niiden lasten profiilissa, joilla nähtiin olevan kouluvalmiuteen liittyviä riskitekijöitä. Bierman ym. (2009) näkevät, että aggressivisuus yhdistyneenä prososiaalisten taitojen heikkouteen, voi olla ongelma koulussa, koska mahdollisesti lisääntyvä aggressiivisuus vaikeuttaa akateemisten taitojen oppimiseen. Tämän vuoksi esiopetusvuosina tulisivin kiinnittää huomiota aggressiivisuuden vähentämiseen kehittämällä näiden lasten tunteiden hallintataitoja ja sosiaalisten ongelmien ratkaisutaitoja. Muista lapsista eristäminen saattaa vähentää aggressiivisuutta, mutta jatkoa ajatellen se ei lisää koulussa tarvittavia sosiaalisia taitoja. (Bierman ym. 2009, 305, 318-320).

Suomessa Marjatta Siniharjun (2007) Esiopetuksen laatu ja merkitys –tutkimuksessa kuvattiin vanhempien (3716) ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien (243) näkemyksiä esiopetuksesta. Suurin osa vanhemmista ja opettajista oli hyvin tyytyväisiä esiopetukseen, ja he arvostivat erityisesti lapsen sosiaalisten taitojen ja kouluvalmiuksien kehittymistä. Opettajat näkivät esiopetuksen suurimpana puutteena lasten koulun tapoihin tottumattomuuden, mikä näkyi siinä, että heidän keskittymisensä, kuunteleminen ja oman vuoron odottaminen oli heikkoa. Lisäksi puutteita oli myös omatoimisuudessa, tavaroista huolehtimisessa sekä käytännön taidoissa. (Siniharju 2007, 9, 12, 76.)

Esiopetuksessa samoin kuin perusopetuksessa jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus saada omista lähtökohdistaan käsin tukea kasvulleen ja oppimiselleen sekä kehittää oppimisvalmiuksiaan. Annettava tuki mahdollistaa suunnitelmallisen jatkumon, jossa noudatetaan ns. kolmiportaista tukimallia. Yleiseen tukeen kuuluu mm. opetuksen eriyttäminen ja joustavien ryhmien käyttö sekä erityisopettajan ja avustajan antama tuki. Mikäli yleinen tuki ei ole riittävää, voidaan siirtyä tehostettuun tukeen, jossa korostuvat erityis- (lastentarhan) opettajan antama tuki ja lisääntynyt yhteistyö kodin kanssa. Mikäli tehos-

tetullakaan tuella ei voida vastata lapsen erityistarpeisiin, voidaan siirtyä erityisen tuen piiriin, jossa lapselle tarjottava tuki on kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista kasvun, oppimisen ja oppimisedellytysten tukea ja vahvistamista. (Opetushallitus 2010, 18-23.)

3.4 Kumpi on valmis - lapsi vai koulu?

Ekebomin ym. (2000, 14) mukaan koulun aloittamisen valmius muodostuu useista eri osatekijöistä. Edelleen Mäkinen (1997) esittää, että lapsen kehitystä on suotavaa arvioida usean eri tietolähteen, arviointimenetelmän sekä vuorovaikutustilanteen perusteella. Arvioinnin tulisi olla kehityksen kaikkien osa-alueiden ja käyttäytymisen jatkuvaa havainnointia, ja lisäksi sen tulisi sisältää testityyppisiä tilanteita. (Mäkinen 1997, 33.) Sekä Vestly ja Pajukangas (1994, 52-53) että Almqvist (2009, 106) toteavat, että lapsen mielenterveyden ja tasapainoisen kehityksen kannalta ei ole oleellista, missä iässä lapsi aloittaa koulunkäynnin. Tärkeämpää on sovittaa yhteen yksilölliset edellytykset koulun pedagogisten menetelmien ja vaatimusten kanssa. Myös Mäkinen (1997, 32) puhuu joustavasta koulunaloituksesta, eli koulu aloitettaisiin yksilöllisen kehitystason eikä oppivelvollisuusiän mukaan.

Lapsen kouluvalmiuden arviointi alkaa päiväkodissa, jossa koulun aloitusta koskevat havainnot tehdään. Ehdotuksen tutkimuksesta tekevät lastentarhanopettaja ja erityisopettaja ensin vanhemmille ja vanhemmat edelleen psykologille. Ratkaisun koulun aloituksesta tekevät aina vanhemmat eri osapuolia kuultuaan. Mikäli vanhemmat päätyvät koulun aloituksen lykkäykseen, he anovat päätöstä koululautakunnalta. (Linnilä 1997, 16–17.) Koululykkäys siis tarkoittaa, että lapsi aloittaa koulunkäynnin sinä vuonna, jolloin hän täyttää kahdeksan vuotta (Ekebom ym. 2000, 13). Aina päätös koulun aloituksen lykkäämisestä ei ole vanhemmille helppo, vaan se on pitkän pohdinnan tulos (Siniharju 1993, 105).

Kurpan (2009) mukaan koulukypsyyden ja -valmiuden arvioimiselle voidaan asettaa ulkokohtaisia kriteereitä. Kun kohtaa lapsen, joka on selvästi valmis kouluun, ei arviointi ole ongelma. Arviointi ei ole ongelmallista myöskään silloin, kun lapsi selvästi kuuluu varhaiskasvatuksen piiriin, on pieni ja haluaa vielä leikkiä. Väliin kuitenkin jää ryhmä lapsia, joiden kohdalla asiaa joudutaan punnitsemaan tarkemmin. (Kurppa 2009,

113.) Ekebom (2000, 13) toteaakin, että lapsi, joka on kehityksessään vielä selvästi kiinni leikeissä, mahdollisesti loppuvuodesta syntynyt tai jolla on erityisvaikeuksia, hyötyy usein lykkäysvuodesta. Kuitenkin Pulkkinen (2002) tuo esiin tutkimustuloksia, joiden mukaan tehostettu esiopetus esiopetusvuonna näyttäisi suositeltavammalta menettelyltä kuin koululykkäys. Lapsen vaikeudet ovat nähtävissä jo aikaisemmin kuin kouluuntulovaiheessa, ja esiopetusvuonna vaikeuksiin puuttuminen tuottaa paremmat tulokset kuin opetuksen myöhentäminen. Tehostettu esiopetus edistäisi lapsen mahdollisuuksia edetä opinnoissa oman ikäluokkansa mukaisesti. (Pulkkinen 2002, 102.) Edelleen Linnilä (1997) puhuu koulun valmiudesta vastaanottaa lapsi koulumaailmaan. Yleinen käsitys on pitkään ollut, ettei kouluopetusta tulisi aloittaa ennen kuin lapsi on valmis omaksumaan opetusta. Kuitenkin nykyään yhä useammin puhutaan koulun valmiudesta ja sen merkityksestä. Peruskoulussa opetus tulisi järjestää oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Koulun valmius tulisikin nähdä lapsen yksilöllisten oppimisedellytysten huomioon ottamisena. Linnilän mukaan jokaisella lapsella on kouluvalmiudet, mikäli kouluopetus sopeutuu lapsen kehitystasoon. Koulun valmiutta voidaan tarkastella myös lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta. Koulunsa aloittavan lapsen monet taidot ovat kypsymissivaiheessa eivätkä näy vielä valmiutena. Lapsi ei selviydy itse kypsyvässä olevista taidoista, mutta yhteistyössä, autettuna aikuisen kanssa selviytyminen on mahdollista. Koulun tehtävä ei siis ole koulunkäynnin alussa mitata olemassa olevia taitoja, vaan edesauttaa kypsyvässä olevia taitoja kehittymään. (Linnilä 1997, 19-23.)

Pulkkinen (2002) esittää tutkimustuloksia, joiden mukaan vanhemmat yleisesti halusivat vastuun 6-vuotiaiden esiopetuksesta olevan päiväkodeilla enemmän kuin kouluilla. Esiopetuksessa tulisi painottaa leikinomaisia työskentelytapoja, ja vain pienen osan mielestä esiopetuksen tulisi olla kouluopetuksen kaltaista. (Pulkkinen 2002a, 99.) Zhai, Brooks-Gunn ja Waldfogel. (2011, 135) toteavat tutkimusten osoittavan toistuvasti, että lapsen korkeatasoinen huolenpito, erityisesti huoltajan lämpö, herkkyys, vastavuoroisuus, johdonmukaisuus ja virikkeellisyys ovat yhteydessä lapsen kognitiiviseen kehitykseen, sosiaaliseen kompetenssiin ja tarkkaavuuteen. Erityisen suuri merkitys näillä on lapsille, jotka kokevat puutteellista vanhemmuutta. (Zhai ym. 2011, 135.) Jos lapsen oppimisvalmiudet esikouluvaiheessa ja koulutulokkaana ovat riittävät, on ennuste koulussa pärjäämiselle ja oppimiselle myöhemminkin hyvä (Alahuhta 1992, 45). Myös Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 231) esittävät, että lapsi selviytyy paremmin

koulussa, jos hän on esiopetuksessa osallistunut erityisesti suunniteltuun toimintaan pedagogisesti pätevien aikuisten tukemana.

Linnilän (2006) mukaan kouluvalmiudessa on kaiken kaikkiaan kyse lapsen laaja-alaisen toiminnan sekä toimintaedellytysten tasosta. Lapsen kouluvalmiuden arviointi koskettaa ainakin välillisesti kaikkia Bronfenbrennerin (1979) kuvaamia systeemejä. Kouluvalmiuden arvioinnin kohteena oleva lapsi kantaa kokemuksensa kouluvalmiudestaan mikrosysteemissään, itse arviointi tapahtuu mesosysteemissä ja arvioinnin pohja on makrosysteemin lainsäädännössä. Arvioinnin käytäntöjen tulkinta tapahtuu eksosysteemin opetussuunnitelmajärjestelmässä. (Linnila 2006, 16, 55.)

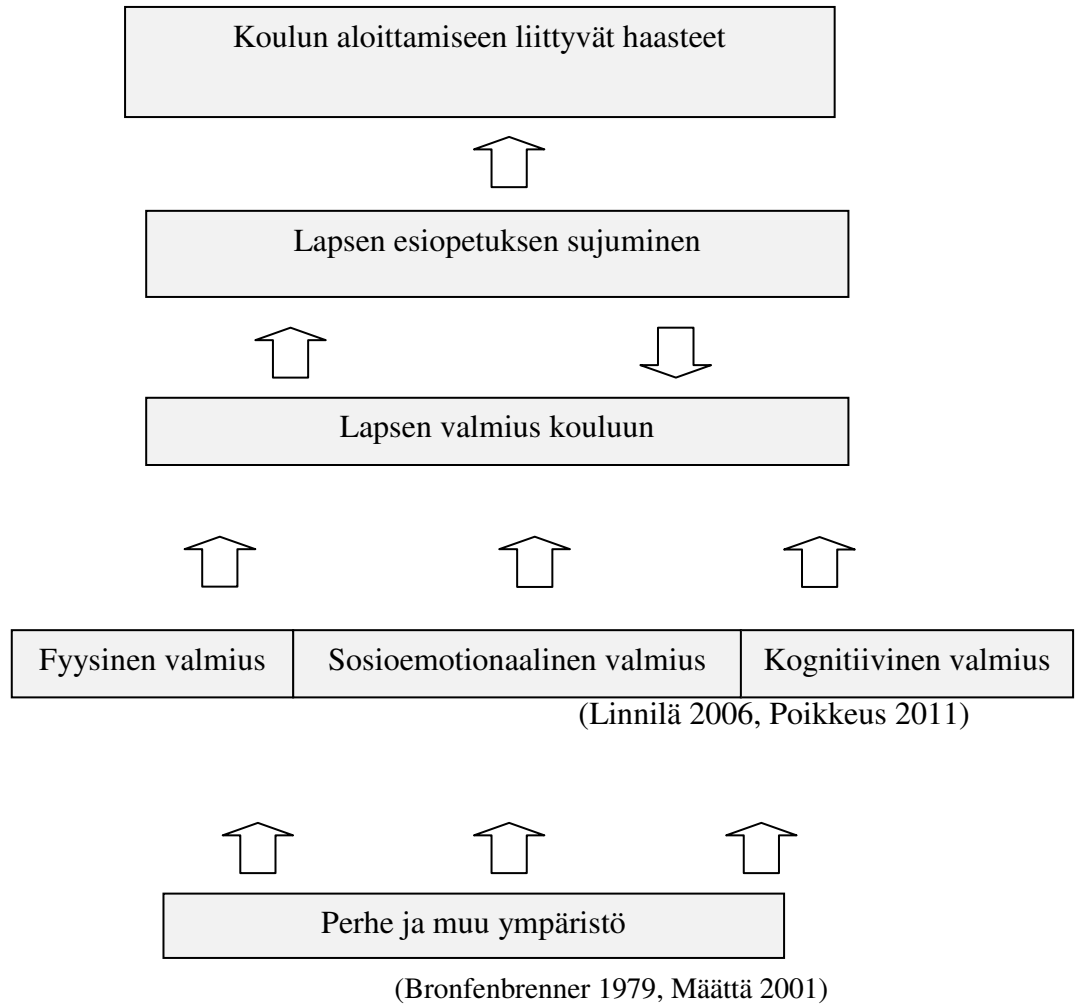
4 KOULUVALMIUS TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA

Teoreettisen katsauksen pohjalta kouluvalmiutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa lapsen valmiutena kouluun ja toisaalta lapsen kehitykseen vaikuttavan ympäristön valmiutena lapsen koulunkäyntiin. Lapsen valmiudessa pääpaino on sosioemotionaalisessa kouluvalmiudessa.

1. Lapsen valmiudella kouluun tarkoitetaan fyysistä, sosioemotionaalista ja kognitiivista valmiutta, joka ilmenee mm. seuraavasti:
 - fyysinen hyvinvointi ja kehitys, kasvu ja terveys, omatoimisuus
 - itsesäätely- ja tunnetaidot
 - sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot
 - motivaatio, halu oppia, kasvaa ja itsenäistyä
 - kielelliset taidot, lukemisen ja matematiikan valmiudet
 - metakognitiiviset taidot

2. Lapsen kehitykseen vaikuttavan ympäristön valmiuksilla tarkoitetaan seuraavaa:
 - mahdollisuus osallistua esiopetukseen
 - joustava jatkumo esiopetuksesta kouluun
 - riittävästi resursoitu perusopetus
 - yleinen huolenpito lapsesta
 - kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan
 - halu tukea koulunkäyntiä yhdessä koulun kanssa

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys voidaan esittää seuraavana kuviona (KUVIO 2.)



KUVIO 2. Tutkimuksen viitekehys

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää esiopetusikäisten lasten vanhempien näkemyksiä lapsensa kouluvalmiudesta. Erityisesti tarkastellaan vanhempien näkemyksiä sosioemotionaalista kouluvalmiudesta. Lisäksi selvitetään vanhempien kokemuksia lapsensa esiopetuksen sujumisesta, koulun aloittamiseen liittyvistä asioista ja näihin mahdollisesti liittyvistä haasteista.

Tutkimustehtävät ovat seuraavat:

1. Kuinka vanhemmat määrittelevät kouluvalmiutta?
2. Mitä sisältöjä vanhemmat liittävät kouluvalmiuden eri osa-alueisiin ja erityisesti sosioemotionaaliseen kouluvalmiuteen?
3. Kuinka vanhemmat ovat kokeneet lapsensa esiopetuksen sujuneen?
4. Mitä mahdollisia haasteita ja odotuksia vanhemmat näkevät lapsensa koulunaloituksessa?

5.2 Tutkimuksen metodologiset perusteet

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, josta voidaan käyttää synonyymeinä termejä laadullinen, pehmeä sekä ymmärtävä ihmistiede (Tuomi & Sarajärvi 2002, 23). Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157). Eskola ja Suoranta (1998, 15) esittävät, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään laadulliseen aineistoon, joka voidaan hankkia esimerkiksi haastattelemalla tai havainnoimalla. Eskolan ja Suorannan (1998, 61) sekä Tuomen ja Sarajärven (2002, 87) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa tai ymmärtämään tiettyä toimintaa. Silverman (2006, 5) sanoo osuvasti, että laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena sanoa paljon vähästä.

Pattonin (1990, 14) mukaan laadullisen tutkimuksen etuna onkin saada runsaasti yksityiskohtaista informaatiota pieneltä tapausjoukolta, mikä lisää tutkimuskohteen ymmärtämistä, mutta toisaalta kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattuna menetetään yleistettävyydessä. Myös Eskola ja Suoranta (2005, 18, 60) toteavat, että laadullisen tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Otanta on usein hyvin pieni, joten aineiston tieteellisyyden määrittelee sen laatu eikä määrä. Edelleen Eskolan ja Suorannan (1998, 66) ja Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan kaikki laadulliset tutkimukset ovatkin oikeastaan tapaustutkimuksia, eikä niiden pohjalta ei ole tarkoitus tehdä samalla tavoin empiirisesti yleistettäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on ilmeinen, ja siksi sitä tarvitaan välttämättä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 17).

Laadullisen tutkimuksen aineisto voidaan kerätä usealla tavalla. Yleisimmin tämä tapahtuu haastattelemalla, kyselemällä, havainnoimalla tai yhdistelemällä eri tapoja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73) Tämän tutkimuksen tiedonhankinta tapahtui haastattelemalla kohdejoukkoa. Haastattelurunko on esitetty liitteessä 1.

Patton (1990, 280) jakaa haastattelut kolmeen luokkaan: 1. epäviralliset keskustelut, 2. teemahaastattelu ja 3. standardoitu avoin haastattelu. Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan yksinkertainen jako eri haastattelutyyppeihin saadaan, kun otetaan huomioon kysymysten muotoilun kiinteyden aste ja se, miten paljon haastattelijä jäsentää haastattelu-tilannetta. Näin saadaan neljä eri haastattelutyyppeä: 1. strukturoitu haastattelu, 2. puolistrukturoitu haastattelu, 3. teemahaastattelu ja 4. avoin haastattelu. (Eskola & Suoranta 2005, 86.)

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla, jossa tutkijalla on etukäteen mietittyjä tutkimuksen viitekehystä nouseviin teemoihin liittyviä kysymyksiä. Menetelmästä kuitenkin puuttuu strukturoidulle haastattelulle ominainen kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys. Haastateltavan on siis itse varmistettava, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään läpi haastateltavan kanssa. Teemojen laajuus ja järjestys voivat kuitenkin vaihdella haastattelusta toiseen. Haastattelijalla on tukilista käsiteltävistä asioista, mutta ei valmiita kysymyksiä. Teemat ovat samat kaikille haastateltaville. (Eskola & Vastamäki 2001, 26-27; Eskola & Suoranta 2005, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Alasuutarin (1999, 145) mukaan vapaamuotoinen teemahaastattelu onkin ti-

lanteena varsin lähellä luonnollista keskustelutilannetta. Haastattelu on ainutkertainen tiedonkeruumenetelmä siinä mielessä, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovai-
kutuksessa haastateltavan kanssa. Myös Eskola ja Vastamäki (2010, 26) pitävät teema-
haastattelua eräänlaisena keskusteluna, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja usein tutki-
jan ehdoillakin.

Pattonin (1990, 280,288) mukaan teemahaastattelun etuna on juuri tutkijan vapaus edetä
ja rakentaa keskustelua spontaanisti valittujen teemojen ympärillä. Teemahaastattelu
varmistaa myös sen, että kaikilta tutkittavilta saadaan informaatio samoista teemoista.
Tutkija pystyy käyttämään usein rajallisen haastatteluajan tehokkaasti. Haittana hän
näkee sen, että tärkeitä ja merkittäviä aiheita voi jäädä huomioimatta. Myös eri henki-
löiden vastausten vertailu voi olla vaikeata. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2008, 199-
200) pitävät teemahaastattelun suurimpana etuna joustavuutta aineistoa kerätessä.
Haastattelussa voidaan myös säädellä aineiston keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla
sekä haastateltavaa myötäillen. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47) esittävät, että teema-
alueita ja jopa kysymysmuotoja tulisi hahmotella kuitenkin niin pitkälle, että turvataan
tarvittavien tietojen saanti.

Eskolan ja Suorannan (2005, 87) mukaan teemahaastattelun yleistyminen suomalaisessa
tutkimuksessa perustuu ainakin kahteen seikkaan. Ensinnäkin vastaaja pääsee halutes-
saan puhumaan melko vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voidaan katsoa
edustavan puhetta itsessään ja toisaalta ennalta suunnitellut teemat takaavat sen, että
jokaisen haastateltavan kanssa puhutaan samoista teemoista.

Haastattelun hyvien puolien lisäksi siihen liittyy myös ongelmia. Haastattelu vie yleensä
paljon aikaa. On etsittävä haastateltavat, sovittava haastattelut sekä sen jälkeen toteutet-
tava ne. Lisäksi haastattelujen litterointi on hidasta ja aikaa vievää. Myös vapaamuotoi-
sen haastatteluaineiston analysointi ja tulkinta voi olla ongelmallista, sillä valmiita mal-
leja tähän ei ole tarjolla. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Menetelmän työläydestä huoli-
matta päädyttiin tässä tutkimuksessa teemahaastatteluun, koska sen kautta uskottiin saa-
tavan tutkittavien yksilöllisten tulkintojen ääni parhaiten kuuluviin. Lisäksi teemahaas-
tattelu koettiin sopivaksi menetelmäksi sen joustavuuden ansiosta, koska siinä on mah-
dollisuus toistaa kysymyksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja oikaista mahdollisia
väärinkäsityksiä. Vaikka haastattelussa on tavoitteena saada mahdollisimman paljon

tietoa, voidaan tilanne pitää keskusteluomaisena ja ilmapiiriltään rauhallisena, niin että haastateltavalle jää riittävästi aikaa pohtimiseen ja asioiden tarkasteluun eri näkökulmista.

5.3 Tutkimuksen taustaolettamukset

Tätä tutkimusta voidaan kuvata hermeneuttisena laadullisena tutkimuksena, koska siinä pyritään ymmärtämään niitä merkityksiä, joita vanhemmat antavat lapsensa kouluvalmiudelle. Eskelä-Haapasen (2012) mukaan laadullisessa tutkimuksessani hermeneuttinen tutkimusote tarkoittaa sitä, että tutkija ymmärtää tutkittavat heistä itsestään ja heidän kokemusmaailmastaan käsin. Toisen ihmisen ymmärtäminen edellyttää sitä, että tutkija kykenee paneutumaan tutkittavan ajatusmaailmaan ja ymmärtämään hänen elämissaamaailmaansa. (Eskelä-Haapanen 2012, 56) Laineen (2010) mukaan hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten välisen kommunikaation maailmaan, jossa haastateltava pukee kokemuksensa sanoiksi, joista tutkija pyrkii löytämään mahdollisimman oikean tulkinnan. Tutkimuksen filosofiset ongelmat liittyvät siihen, millainen ihminen on tutkimuskohteena ja miten tuollaisesta kohteesta saadaan tietoa ja millaista tieto on luonteeltaan. (Laine 2010, 28,31.)

Hermeneuttinen metodi tarkoittaa Laineen mukaan (2010, 33) ajattelutapaa ja tutkimusotetta eikä teknisesti säännönmukaista aineiston käsittelytapaa - tärkeiksi tekijöiksi nousevat tutkijan, tutkittavan ja tilanteen erityislaatuisuus. Eskolan ja Vastamäen mukaan (2010) haastattelu on sosiaalisesti määräytyneet kohtaaminen, kuten mikä tahansa sosiaalinen tilanne. Lähtökohtana siinä ovat haastattelijan ja haastateltavan roolit, joihin kuuluvasta soveliaasta käyttäytymisestä molemmilla on jonkinlainen ennakkokäsitys, ei välttämättä yhteneväinen. (Eskola & Vastamäki 2010, 32.) Haastattelu on siis vuorovai-
kutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelijan tulee tuntee roolinsa, ja haastateltavan on luotettava siihen, että hänen sanomaansa käsitellään luottamuksellisesti. (Eskola & Suoranta 2005, 85) Koskaan ei voi kuitenkaan tietää etukäteen, kuinka haastattelijan ja haastateltavan kemiat toimivat ja siksi haastattelijan on etukäteen mietittävä, kuinka hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa sosiaalisen tilanteen onnistumiseen. (Eskola & Vastamäki 2010, 32).

Merkityksiä ymmärtävään ja tulkitsevaan tutkimukseen liittyy oleellisena tutkijan esiymmärrys, jolla Varto (1992, 26) tarkoittaa tutkijan ennako-odotuksia, tutkijan tapaa ymmärtää tutkimuskohde ennen tutkimusta ja kyky saada tämä ennakoitu tutkimuksen osaksi. Laineen (2010, 34) mukaan tutkijan pitääkin pystyä laajentamaan omaa perspektiiviään niin, ettei hän tulkitisi toisen puhetta vain omien lähtökohtiensa mukaisesti. Omat tulkinnat pitää asettaa koetukselle ja ottaa etäisyyttä välittömästi, spontaanisti nousevaan tulkintaan. Poispääsy omista ennakkoluuloista ja piintyneistä tavoista ymmärtää toisia on ehto sille, että tutkimus savuttaa yleisempää pätevyyttä (Laine 2010, 34-35). Moilasan ja Rähän (2010) mukaan ne teorit, joihin tutkija on tutustunut, ovat osa esiymmärrystä. Myöskään Laineen (2010, 35) mukaan tieteellinen tutkimus ei ala tyhjästä, vaan tutkija joutuu hyväksymään tutkimukselleen joitakin teoreettisia lähtökohtia esimerkiksi ihmiskäsityksen. Tutkimuskohdetta koskevat aiemmat tutkimukset ja arkkikokemuksemme ovat kuitenkin sellaisia tutkimuskohteen määrittäjiä, jotka pitäisi laittaa hyllylle tutkimuksen ajaksi. (Laine 2010, 35.) Teorialla on merkitys uusien asioiden näyttäjänä, mutta se myös rajaa pois joitakin näkökulmia. Merkityksen kuvaamisen pitäisi olla mahdollisimman riippumatonta teoriasta. Teoria astuu kuvaan vasta tulkintojen syventämisvaiheessa. (Moilanen & Rähä 2010, 52.)

Koska tässä tutkimuksessa pyritään tavoittamaan vanhempien näkemyksiä lapsensa kouluvalmiudesta ja kokemuksia esiopetuksen sujumisesta, määrää se esitettävien kysymysten luonteen ja tavan, jolla asiasta lähdetään puhumaan. Laine (2010, 38) erottaa puheen kokemuksista ja puheen käsitteistä. Kokemus on aina omakohtainen, käsitys puolestaan voi kertoa jotakin esimerkiksi yhteisön tavasta ajatella maailmaa. Kysymysten kieli, joka on mahdollisimman konkreettista, saavuttaa parhaiten kokemuksen ja toisaalta, mitä käsitteellisempää kieltä käyttää, sitä kauemmaksi mennään kokemuksesta. (Laine 2010, 38-39.) Tässä tutkimuksessa tutkijan lastentarhanopettajan koulutus ja toimiminen esikouluopettajana auttaa pääsemään lähemmäksi lasten elämismaailmaa ja näin ollen myös ymmärtämään paremmin vanhempien puheen sisältöjä. Yhteisen kielen löytäminen vanhempien kanssa voi olla helppoa, mutta toisaalta tutkijan pitää irrottautua opettajan roolista ja käsitemaailmasta pystyäkseen olemaan avoin kaikelle tiedolle ja myös uusille näkökulmille.

5.4 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksen eettiset kysymykset on tärkeä huomioida tässä tutkimuksessa, joka liittyy arkaan aiheeseen, omasta lapsesta kertomiseen. Eskola ja Suoranta (2005, 52) jakavat tutkimuksen eettiset kysymykset kysymyksiin tiedon hankinnasta ja tiedon käytöstä. Tämän tutkimuksen kannalta ovat oleellisia tiedonhankintaan liittyvät eettiset kysymykset. Anoessaan tutkimuslupaa tämän tutkimuksen tekijä on jo mielessään ratkaissut yhden eettisen ongelman ja tutkimusluvan myöntäjä on omalta osaltaan päätenyt ratkaissussaan siihen, ettei tutkimuksen tekemiseen liity sellaisia eettisiä ongelmia, joiden vuoksi lupaa ei voitaisi myöntää. Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan tutkimushenkilöiden vapaaehtoinen osallistuminen on myös yksi tutkimuseettinen näkökulma, samoin kuin se, että tutkittaville kerrotaan tarkasti tutkimuksen tarkoitus. Tässä tutkimuksessa vanhempiin otettiin ensin yhteyttä kirjallisesti ja suostumuksen jälkeen vielä puhelimitse, jossa heille kerrottiin tutkimuksesta, sen etenemisestä, tiedon käytöstä ja tutkittavien suojasta. Tutkimuksessa esiintyvien henkilöiden nimet onkin muutettu, koska tutkittavien suoja on merkittävä tutkimuseettinen näkökulma (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkijan ja tutkittavan välillä ei saa myöskään olla riippuvuussuhdetta, joka voisi vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (Eskola & Sarajärvi 2005, 55). Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat tutkijalle vieraita henkilöitä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeä nauhoittaa haastattelut. Asiasta sovittiin haastateltavien kanssa ja heille ilmoitettiin, kun nauhuri käynnistettiin ja suljettiin. Myös itse haastattelutilanteeseen liittyy eettisiä näkökohtia. Pattonin (1990, 353-354) mukaan haastattelu on aina interventio, joka vaikuttaa ihmisiin. Se aikaansaa sekä haastateltavassa että haastattelijassa ajatuksia, tunteita ja kokemuksia myös sellaisista asioista, joita he eivät tienneet tai ainakaan tiedostaneet aikaisemmin. Näin haastattelu saattaa muuttaa ihmistä, vaikka sen ensisijainen tarkoitus on tuottaa tutkimustietoa. Aroistakin aiheista keskusteltaessa tutkijan on tärkeätä pitää mielessään tutkimuksen tarkoitus, eikä esim. ottaa tuomarin tai terapeutin roolia, jolloin saattaa käydä niin, että haastateltavasta tulee helposti haastattelija. (Patton 1990, 353-354.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa tutkija esitti kysymyksiä ja pyysi vanhemmilta tarkennuksia heidän vastauksiinsa. Tutkija pysyi kuuntelijan roolissa antaen mahdollisimman paljon tilaa vanhemmille, eikä hän ottanut kantaa vanhempien esittämiin näkemyksiin.

Eettiset kysymykset on huomioitava myös tutkimuksen raportoimisessa, koska tietoja hankittaessa on luvattu säilyttää tutkittavien vanhempien ja heidän lastensa henkilöllisyys ja myös tutkimuspaikkakunta. Kuulan (2006) mukaan tutkimusteksti tulee kirjoittaa niin, että tutkimukseen osallistujat eivät ole tunnistettavissa, koska näin kunnioitetaan henkilöiden yksityisyyttä. (Kuula 2006, 64.) Tässä tutkimuksessa on toimittu tämän periaatteen mukaan muuttamalla henkilöiden nimet. Myös tutkimuspaikkakunta on peitetty liitteenä 2. olevasta tutkimusluvasta.

5.5 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu

Tutkimusaineisto on kerätty keväällä 2012. Tutkimusluvan saamiseksi otettiin yhteyttä kaupungin sivistystoimenjohtajaan, jolta saatiin tutkimuslupa (liite 2). Tämän jälkeen otettiin yhteys sivistysosaston ohjeen mukaisesti esiopetuksen erityisopettajaan haastateltavien saamiseksi. Erityisopettaja tuns kaikki esiopetuksen oppilaat ja heidän vanhempansa ja oli siten apuna mahdollisimman hyvien informanttien löytämisessä. Hän toimitti valikoidulle osalle (12 kpl) lasten vanhemmista kirjeen, jossa pyydettiin suostumusta tutkimukseen. Valikoituun otokseen päädyttiin, jotta saataisiin mahdollisimman paljon tutkimusta palvelevaa informaatiota ja vanhemmat olisivat mahdollisesti suostuvaisia haastatteluun. Kaikki lapset olivat samasta esiopetusyksiköstä. Kahden haastateltavan lapset olivat toista vuotta esiopetuksessa ja neljän vanhemman ensimmäistä. Suostumuksen antaneista vanhemmista valittiin satunnaisesti kuusi mukaan tutkimukseen. Haastattelupaikka järjestettiin esiopetusyksikköön erityisopettajan tilaan. Vanhemmilla oli myös mahdollisuus ehdottaa muuta heille paremmin sopivaa paikkaa, mutta lopulta kaikki haastattelut järjestettiin esiopetuksen tiloissa. Kaikki haastattelut suoritettiin kahden päivän aikana.

Tutkimusta varten haastateltiin kuutta esiopetusikäisen lapsen vanhempaa. Ennen haastattelua vanhemmalle kerrottiin vielä tutkimuksen aihe ja haastattelun kulku. Haastateltavalla oli myös mahdollisuus esittää kysymyksiä tässä vaiheessa. Haastateltavalta kysyttiin ennen haastattelun aloittamista, onko hänellä mitään sitä vastaan, jos haastattelu tallennetaan nauhurille. Lisäksi kerrottiin, että aineisto jää ainoastaan tutkijan käyttöön ja mahdolliset lainaukset, joita käytetään, pysyvät nimettöminä. Kukaan haastateltavista ei reagoinut kielteisesti nauhuriin. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelui-

den luonteeseen kuulu niiden tallentaminen. Näin haastattelu saadaan sujumaan nopeasti ilman katkoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 92.)

Haastattelut kestivät noin 30-40 minuuttia. Teemahaastattelu on usein syvälle menevää ja henkilökohtaista, eikä sille voi etukäteen rajata tarkkaa kestoja (Hirsjärvi & Hurme 2001, 74–75). Haastattelujen alussa esitettiin muutama hieman yleisempi kysymys, jonka jälkeen siirryttiin käsittelemään varsinaisia teemoja. Haastattelutilanteet pyrittiin pitämään mahdollisimman luonnollisina ja keskusteleovina, jotta haastateltavalle jäisi mahdollisimman paljon tilaa. Laineen (2010, 38) mukaan kysymykset tulisikin laatia niin, että vastaukset olisivat mahdollisimman kuvailevia, eivätkä vaatisi paljon lisäohjausta. Tähän päästiin käyttämällä Laineen (2010, 38) suosittamia konkreettisia, kokemuksellisia ja havainnollisen todellisuuden kuvaamiseen houkuttelevia kysymyksiä. Viimeisessä haastattelussa tämä olikin jo selvästi helpompaa kuin ensimmäisessä. Haastateltavat olivat hyvin luonnollisia, eikä tilanne haastattelijan mukaan tuntunut heistä ahdistavalta tai epämiellyttävältä.

5.6 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekee analyysivaiheesta mielenkiintoisen ja haastavan, mutta samalla myös ongelmallisen ja työlään. Usein analyysi alkaa jo haastatteluvaiheessa. Kun tutkija tekee itse haastattelut, hän voi jo haastatellessaan tehdä havaintoja ilmiöistä esimerkiksi niiden toistuvuuden perusteella. Analyysitekniikat ovat hyvin moninaisia, ja erilaisia työskentelytapoja on paljon. Laadullisessa tutkimuksessa ei siis ole yhtä oikeaa, ehdotonta analyysitapaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 135-136.)

Tutkimusaineiston ensimmäisessä työstövaiheessa aineistoa kuunneltiin useampaan kertaan ennen litterointia, koska useimmat vanhemmat puhuivat murteella, johon haluttiin päästä paremmin sisälle. Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat tutkimuseettisten kysymysten nousevan esille myös litterointivaiheessa siinä, kuinka uskollisesti lausumat kirjataan. Heidän mukaansa suoria lainauksia voidaan muuttaa esimerkiksi siten, että murre muutetaan kirjakieleksi muuttamatta kuitenkaan lausuman merkitystä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20.) Tässä tutkimuksessa lausumat kirjattiin sanasta sanaan vanhempien

kielellä, myös taukopaikat merkittiin. Litteroitua tekstiä tuli 55 sivua. Litteroinnin jälkeen aineisto luettiin useampaan kertaan. Jo ensimmäisillä lukukerroilla haastatteluista nousi esille selkeästi samanlaisia vastauksia ja näkemyksiä, joten aineiston järjestely teemoittain tuntui selkeältä. Tässä vaiheessa teemat muotoutuivat vielä selkeämmiksi kuin haastatteluvaiheessa.

Aineistosta nousi selkeästi esiin kolme teemaa: kouluvalmius, esiopetuksen sujuminen ja koulun aloitus. Teema kerrallaan etsittiin jokaisesta haastattelusta teeman alle kuuluvat ilmaisut. Myös Eskola ja Vastamäki (2001, 41) toteavat, että litteroinnin jälkeen aineiston voi järjestää teemoittain niin, että jokaisen teeman alla on kaikkien haastatteluvastaukset tähän teemaan. Lisäksi jokaiseen teemaan oli jo alustavasti mietitty yksityiskohtaisempia alakohtia, jotka helpottivat työtä. Aina vastauksen sijoittaminen yhden tietyn teeman alle ei ollut selkeää ja helppoa, mutta lopulta pohdinnan ja valintojen kautta teemoihin saatiin selkeät kokonaisuudet. Myös Eskolan (2010, 143) mukaan aineiston järjestely teemoittain ei ole aina helppoa, sillä haastattelu ei ole välttämättä edennyt teemasta teemaan, vaan vastauksia tiettyyn kysymykseen voi löytyä eri puolilta haastattelua. Tämä toi jossain määrin lisähaastetta aineiston järjestelyvaiheessa.

Teemoittelun jälkeen aloitettiin aineiston tarkempi käsittely luomalla aluksi kuvaus siitä, mitä vanhemmat sanovat kouluvalmiudesta. Tämä kuvaus tehtiin vanhempien omalla kielellä, jotta heidän omalaatuisuutensa tulisi mahdollisimman aidosti esille. Tässä vaiheessa käytettiin apuna käsitekarttaa, joka helpotti myös aineiston jatkokäsittelyä. Moilasen ja Rähän (2010, 56) mukaan käsitekartan käyttö onkin käyttökelpoinen apuväline teemojen merkityssisältöjen täsmentämisessä. Käsitekartan ohella kuvattiin myös sanallisesti vanhempien näkemyksiä käyttäen suoria lainauksia kuvaamaan paremmin vanhempien ilmaisutapaa. Näin saatiin vanhempien ääni paremmin kuuluville. Laineen mukaan (2010, 40) tämän vaiheen tarkoituksena on esittää lukijoille aineiston merkitsevä aines välttämällä kuitenkin tulkintoja tai yleistävämpiä käsitteitä.

Tutkimusaineiston seuraavassa vaiheessa vanhempien kouluvalmiuskuvaukset jaoteltiin tutkimuskysymyksen viitekehyksessä käyttämällä apuna aikaisempien tutkimusten perusteella tehtyä luokitusta fyysiseen, sosioemotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluvalmiuteen. Laineen (2010) mukaan tutkimuksessa on merkityksellistä tiedostaa tutkimuskohdetta ennakoita selittävät teoreettiset mallit, joiden kautta kohdetta voidaan lähestyä.

Kuitenkin nämä mallit pyritään unohtamaan tutkimuksen ajaksi, jotta ne eivät ohjaisi liikaa tutkijan tulkintoja. Tähän liittyy myös tutkijan arkikäsitusten unohtaminen. Jokaisesta kouluvalmiuden osa-alueesta laadittiin oma käsitekartta käyttäen vielä vanhempien omaa kieltä. (Laine 2010, 35.)

Edellä kuvatulla tavalla työstettiin myös vanhempien kokemuksia lapsensa esiopetuksen sujumisesta sekä näkemyksiä koulun aloitukseen liittyvistä kuvauksista. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa käsitteellistettiin vanhempien antamia kuvauksia ja pyrittiin saamaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä, siis kouluvalmiudesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Kuvioihin jätettiin vieläkin näkyviin vanhempien vastaukset, joten lukijan on helppo nähdä, mihin käsiteluoikkaan ne kuuluvat. Lopuksi haastatteluista etsittiin vielä tyypillisiä tapauksia. Eskolan ja Suorannan (2005, 181) mukaan aineiston tyypittely jatkaa teemoittelua pidemmälle rakentamalla vastauksista yleisempiä tyyppejä. Lisäksi tyypittelyssä voidaan kiinnittää huomiota myös muista poikkeavien tapausten etsintään.

Analyysivaihe oli mielenkiintoinen, mutta myös haastava. Aineiston käsittelyn alkoi luonnostaan jo haastatteluvaiheessa ja se ohjasi uusiin kysymyksiin. Haastatteluiden aikana vastauksia ja näkemyksiä peilasi automaattisesti muihin haastatteluihin ja niissä esiin nousseihin seikkoihin. Haastatteluiden jälkeen haastattelut kirjoitettiin puhtaaksi sana sanalta. Tämä vaihe oli työläs ja aikaa vievä, mutta asiaa helpotti litterointi heti haastattelun jälkeen. Näin haastateltavien vastaukset olivat vielä hyvässä muistissa.

5.7 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivista tutkimusta voidaan arvioida käsitteiden reliaabelius sekä validiteetti avulla. Mainittuja käsitteitä ei ole välttämätöntä käyttää, ja tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaankin käyttää useita erilaisia tutkimustapoja. (Hirsjärvi ym. 2008, 226-227.) Tässä tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan ilman reliaabelius ja validius - käsitteitä. Eskola ja Suorannan (2003, 210) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on luotettavuuden kriteerinä, joten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tämä tutkimus on pyritty kuvaamaan vaihe vaiheelta tarkasti ja selkeästi. Hirsjärven ym. (2008, 227) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisääkin tut-

kijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen aiheen ja menetelmän valintaa on pohdittu ja analyysin vaiheet on kuvattu selkeästi. Haastattelurunkoa suunniteltaessa sekä haastattellessa tuli jatkuvasti pohtia ja tarkkailla, ettei johdattele vastaajaa haluttuun suuntaan. Omat ennakkokäsitykset aiheesta vaikuttavat väistämättä kysymysten suunnitteluvaiheessa ja ehkä myös haastattelun aikana. Tutkijan olisi kuitenkin pystyttävä haastattelemaan ilman, että omat ennakkokäsitykset vaikuttavat siihen. Metsämuurosen (2006) mukaan onkin ongelmallista, jos tutkijalla on voimakkaita ennakkokäsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tällöin subjektiiviset käsitykset saattavat muuttaa analysoitavaa aineistoa tai etenkin sen tulkintaa. (Metsämuuronen 2006, 241.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi on pyritty analysoimaan niin, että se tapahtuu vain teoriasta nousevien lähtökohtien pohjalta.

Esihaastattelu suoritettiin tutulle vanhemmalle. Haastattelu oli hieman lyhyempi kuin viralliset haastattelut, ja päätarkoitus oli harjoitella haastattelemista, testata nauhuria sekä muokata teemoja ja kysymyksiä sopivaan muotoon. Vaikka esihaastateltava oli tuttu, ei sillä koeta olevan merkitystä tutkimuksen kannalta. Joka tapauksessa esihaastattelu auttoi valmistautumaan virallisiin haastatteluihin.

Tässä tutkimuksessa luotettavuuden vakuudeksi tulee pohdittavaksi erityisesti aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus sekä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston kokoa on vaikea arvioida etukäteen ja Eskola ja Suoranta (2003, 215) toteavatkin yleisohjeena, ettei aineistoa kannata ahnehtia liikaa. Tässä tutkimuksessa haastateltavien määrästä keskusteltiin ohjaajan kanssa ja määrä tuntui tähän tutkimukseen riittävältä, eivätkä lisähaastattelut ilmeisesti olisi tuoneet uutta tietoa. Aineiston analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, ettei tulkinta perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Eskola & Suoranta 2005, 215). Tutkimusaineiston käsittely perustui tässä tutkimuksessa haastattelujen kuuntelemiseen, litterointiin ja lukemiseen useaan kertaan tutkimusprosessin aikana. Aineisto koottiin aluksi tarkkoihin käsittekarttoihin, joita sitten alettiin käsitteellistää.

Analyysin arvioitavuudella Eskola ja Suoranta (2005, 215-216) tarkoittavat lukijan mahdollisuutta seurata tutkijan päättelyä ja analyysin toistettavuudella sitä, että käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin yksityiskohtaisesti, että toinen tutkija voisi niitä soveltamalla tehdä samat tulkinnot tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa aineisto on

teemoiteltu yksityiskohtaisesti, ja teemojen sisältö kuvattu tarkasti, joten tutkimuksen toistaminen olisi mahdollista.

Loppujen lopuksi tutkimuksen keskeisenä luotettavuuden kulmakivenä voidaan pitää tutkimusraporttia. Raportti on aina tutkijan tulkinallinen konstruktio, joten toinen tutkija saattaisi painottaa aineistosta muita ulottuvuuksia. Siksi tutkijan olisikin hahmotettava mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja niiden perusteista. Tutkimusraportin pitäisikin tarjota lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkitusta ilmiöstä lukijan kannalta luotettava. (Kiviniemi 2010, 83.) Tässä tutkimuksessa raportointi on tehty hyvän tieteellisen tutkimuskäytännön edellyttämällä tavalla (esim. Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 21-26). Tutkija on perehtynyt monipuolisesti lähdekirjallisuuteen ja kuvannut tutkimusprosessin huolellisesti ja tarkasti opiskelun kuluessa hankkimillaan valmiuksilla.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulokset käsitellään tutkimustehtävittäin aloittamalla vanhempien antamista määritelmistä kouluvalmiudesta. Sen jälkeen vanhempien antamaa määrittelyä tarkennetaan tutkijan tekemien lisäkysymysten avulla. Sosioemotionaalisen kouluvalmiuden sisältöjä käsitellään laajemmin. Lopuksi kuvaillaan esiopetuksen sujumista ja vanhempien kokemia lapsen koulun aloitukseen liittyviä haasteita sekä haastatteluista nousevia tyypillisiä tapauksia.

6.1 Kouluvalmius vanhempien määrittelemänä

Haastatteluissa vanhempia pyydettiin lyhyesti määrittelemään kouluvalmiutta. Kouluvalmius – käsitteen rinnalla on käytetty myös termiä koulukypsyys, näiden ollessa toistensa synonyymejä tässä tutkimuksessa. Vanhemmat näkevät kouluvalmiuden paljolti yleisenä valmiutena kouluun. Useimmat heistä mainitsevat itsenäisyyden ja omatoimisuuden. Sillä he tarkoittavat aamutoimien sujumista kotona, johon kuuluu muun muassa omatoiminen pukeutuminen ja koulumatka. Myös yksin kotona olon lyhyen aikaa koulun jälkeen yksi vanhemmista koki tärkeänä valmiutena.

Vanhempi 5.” -- jos pitää lähtiä kouluun niin ku sanotaan, että tänään on koulupäivä, että nyt pitää lähteä, niin osaa tavallaan ite oma-aloitteisesti lähteä, niinku huolehtia niistä asioista, että okei nyt pitää lähteä, mennä kouluun -- että jos joutuu vaikka pieniä hetkiä olemaan ittekseen , ei sitte niinku ole odotettavissa mitään kauheita, et pystytään tavallaan neki asiat sitte sillai sopimaan.”

Koulussa ja kotona vanhemmat tarkoittivat omatoimisuudella pukemisen, vessa-asioiden ja ruokailun sujumista ja vuoron odottamista. Luokkatilanteissa puolet vanhemmista korostaa paikallaan istumisen tärkeyttä, oppitunnilla jaksamista ja keskittymistä.

Vanhempi 4: ” -- että on valmis istumaan siinä ja imemään, ottamaan vastaan kaiken sen mitä sieltä edestä tulee opettajalta -- ettei ajatukset pyöri enää niin paljo kaiken muun säheltämisen ympärillä--”

Puolet vanhemmista mainitsee määrittelyssään käsitteen sosiaaliset taidot ja lisäksi yksi vanhemmista puhuu ryhmässä toimimisen taidoista.

Yksi vanhemmista näkee esiopetuksessa saavutetun lukutaidon tärkeänä valmiutena. Kolme vanhempaa kokee tärkeinä lukemisen ja kirjoittamisen alkeiden sujumisen. Yksi heistä mainitsee myös laskemisen alkeet.

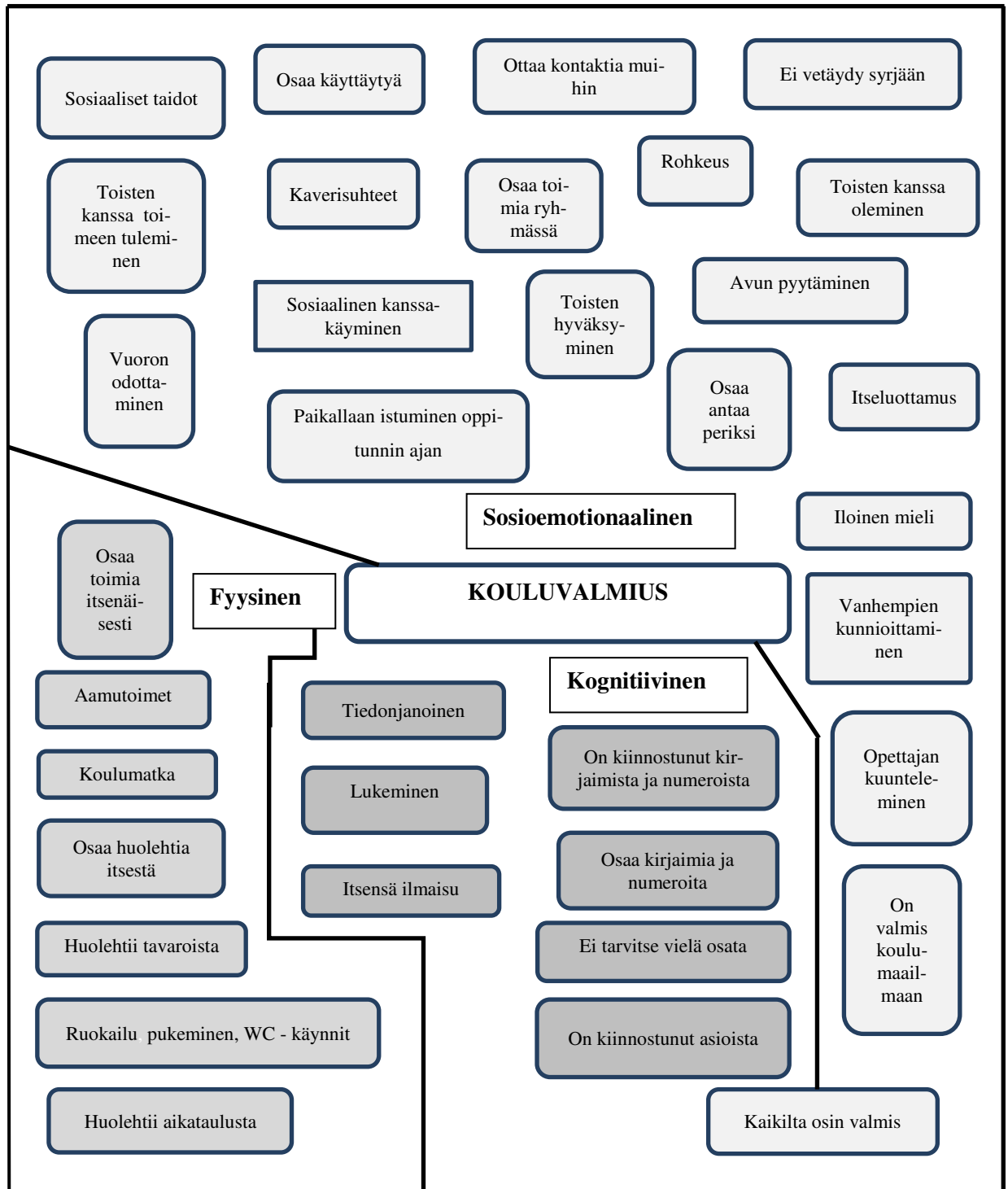
Vanhempi 3: ” -- vähä niinku alkeita, että lukemisen ja kirjoittamisen ja laskemisen -- mutta se, että on kiinnostunut.”

Kaksi vanhempaa ei tässä yhteydessä mainitse lainkaan kielellisiä tai muitakaan kognitiivisia taitoja.

6.2 Vanhempien liittämät sisällöt kouluvalmiuden eri osa-alueisiin, erityisesti sosioemotionaaliseen kouluvalmiuteen

Vanhempien kouluvalmiuteen liittämät käsitteet ja määrittelyt on koottu kuvioon 3. *Kouluvalmius vanhempien määrittelemänä*. Kuvio helpottaa lukijaa hahmottamaan aineiston jatkokäsittelyä. Kuvioon on kerätty vanhempien antamien lyhyiden kouluvalmiuden määritelmien lisäksi haastatteluista esiin nousseita näkemyksiä, kun tutkija pyysi vanhempia kertomaan tarkemmin kouluvalmiuteen liittyvistä asioista. Vastaukset koottiin kuvioon kolmen pääteeman alle: sosioemotionaalinen kouluvalmius, fyysinen kouluvalmius ja kognitiivinen kouluvalmius. Teoriataustassa kouluvalmiutta on tarkasteltu juuri näistä näkökulmista. Kouluvalmiuden osa-alueet saattavat paikoin sisältää keskinäistä päällekkäisyyttä, ja haastatteluista esiin nousseet asiat voivat liittyä useampaan osa-alueeseen yhtä aikaa. Näitä ei kuitenkaan käsitellä jokaisessa kategoriassa erikseen vaan jaottelu on tehty niin, että se parhaiten palvelee tätä tutkimusta. Jokaisesta kouluvalmiuden osa-alueesta on lisäksi oma kaavio, joka on jäsennelty teoriasta nousseiden käsitteiden avulla. Sosioemotionaalisen kouluvalmiuden jäsentely tehtiin mukai-

lemalla Poikkeuksen aiemmin kuviossa 1. esittämiä sosiaaliseen kompetenssiin yhteydessä olevia taitoja: itsesäätely- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuus sekä minäkuva ja taidot, kiintymyssiteet ja osallisuus sekä minäkuva ja itsetunto.



KUVIO 3. Kouluvalmius vanhempien määrittelemänä

6.2.1 Sosioemotionaalinen kouluvalmius

Tarkasteltaessa erikseen vanhempien määritelmiä sosiaalisuudesta nousi neljästä haastattelusta esiin määritelmiä ja käsitteitä, jotka liittyvät sosiaalisen kouluvalmiuden kategoriaan. Haastateltavista kaikki käyttivät selkeästi termejä sosiaalisuus tai sosiaaliset taidot ja määrittelivät näitä myös tarkemmin. Loput haastateltavista eivät maininneet oma-aloitteisesti sosiaalisia taitoja kouluvalmiuden määrittelyn yhteydessä. Haastatelluista löytyy kuitenkin runsaastikin mainintoja näistä seikoista kysyttäessä myöhemmin sosiaalisista taidoista ja valmiuksista. Vanhemmat mainitsivat sosiaalisista taidoista erityisesti kanssakäymisen toisten kanssa, kaverisuhteet sekä ryhmässä toimimisen. Haastateltavat toivat sosiaalista kanssakäymistä esiin seuraavilla tavoilla.

Vanhempi 2: ” -- sellasta sosiaalisuutta, niinku kanssakäymistä toisten kanssa ja että pystyy ilmaisemaan itsiänsä -- ”

Vanhempi 1: ” Että toinen pitää vain hyväksyä semmosena ku se on ja antaa periksi ja tulla vastahan -- niin toisten kans vain täytyy tylla toimee, vaikei niin tykkääskään. ”

Vanhempi 3: ” -- osaa ottaa ne muut huomioon et ei oo aina et minä minä ja minä suunapäänä -- ”

Haastateltavat pitivät tärkeinä myös erilaisia ryhmässä toimimisen taitoja ja toisten huomioon ottamista sekä sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen tarvittavia sosiokognitiivisia taitoja..

Vanhempi 1: ” Tietää kuinka siis käyttäytyään sielä ja toimitaan ryhmäs -- mun mielestä tämä on tärkeintä, että osatahan niinku olla.”

Vanhempi 3: ” -- ja kyllä mun mielestä ne sosiaaliset taidot ja siellä se vuoron odottaminen ja tällaset asiat -- ”

Vanhempi 2: ” -- jos nyt on jotaki tälläsiä ryhmätöitä, että pystyy kommunikoimahan -- ja tietysti nämä kaverisuhteet on sitte tärkeitä -- ettei vetäyry sillä lailla omiin oloihinsa -- että voi hakea leikkiin toista -- ”

Vanhempi 6:’’ -- osaa niinku toimia ryhmässä mutta myös yksin -- tulee toimeen yhden kanssa mut se tulee toimeen myös kymmenen kanssa. Et semmonen sovitteleva. ’’

Vanhempi 3:’’ -- sellanen hyvä piirre, että tota aika helposti löytää niitä lapsia sieltä, jotka niinku ehkä yksin on -- usein on ilmeisesti semmone, joka hakee, et tuu sä leikkiin tai voin leikkii sun kans.’’

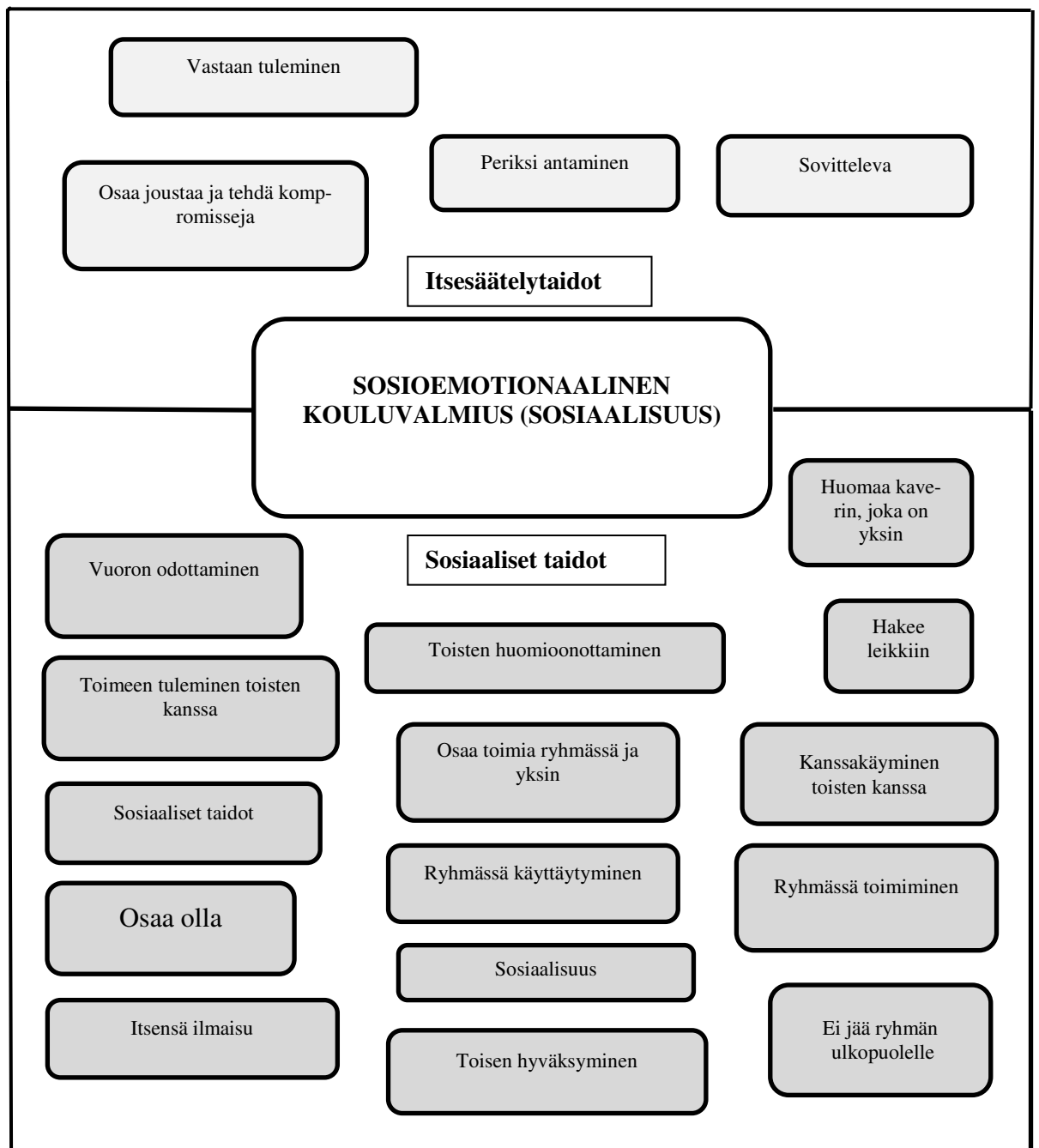
Vanhemmat pitivät sosiaalisia taitoja tärkeänä kouluunmenon ja siellä pärjäämisen kannalta, vaikka he eivät näitä ensisijaisesti maininneetkaan spontaanin määrittelyn yhteydessä. Kuitenkin he myöhemmin esiin tulleiden kysymysten pohjalta liittivät sosiaaliset valmiudet osaksi kouluvalmiutta. Myös nämä liittyivät keskeisesti ryhmässä toimimiseen ja toisten huomioon ottamiseen.

Vanhempi 5: ’’ -- ryhmässä pitää pystyä toimimaan -- että osaa huolehtia ittestä mutta osaa myös ottaa huomioon muut ja muittenki tunteet eikä vaan liikaa tuoda sitä omaa ittiä.’’

Vanhempi 2:’’ -- koulus, että kyllä sinne pitää mennä sitte jos jotaki yhres tehdään niin sinne täytyy mennä mukaha ettei siinä voi jäädä siihen sivuun.’’

Vanhempi 4: ’’ -- osaa toimia ryhmässä ja ottaa huomioon muut lapset, pettymyksiä osaa jo vähä käsitellä sillälailla et isos ryhmäs jos ollaan niin eihän jokainen voi saada omaa tahtoansa läpitte joka hetki. Että osaa niinku joustaa muitten kans ja tehdä kompromisseja

Vanhempien sosioemotionaalisen kouluvalmiuden sosiaaliseen ulottuvuuteen liittämät asiat on koottu seuraavaan kuvioon 4. *Sosioemotionaalinen kouluvalmius (sosiaalisuus) vanhempien kuvaamana*



KUVIO 4. Sosioemotionaalinen kouluvalmius (sosiaalisuus) vanhempien kuvaamana

Vastauksissa saatiin selkeästi viitteitä myös emotionaalisiin valmiuksiin liittyen, vaikka vanhemmat eivät niitä oma-aloitteisesti maininneetkaan. Kuitenkin jokaisesta haastattelusta löytyi asioita liittyen emotionaalisiin taitoihin ja valmiuksiin. Vanhempien määrittelyä syvennettiin haastattelijan esittämällä lisäkysymyksillä. Kaksi vanhemmista koki määrittelyn ensin haastavaksi, vaikka he myöhemmin osasivatkin kertoa emotionaalisiin valmiuksiin liittyviä asioita.

Vanhempi 1: ” -- *tu on uusi sana, mitä se tarkoittaa. Onko se niinku mitenkä ilimaasee tunteitansa vai?* ”

Vanhempi 2: ” -- *niin no vaikia kysymys. No kyllähän ny tietysti pitää selasta tietynlaista sympatiaa osata tuntea toisia kohtaan.*”

Vanhemmista kolme näki tunnetaitoihin liittyvän tunteiden ilmaisemisen, käsittelyn sekä hallinnan olevan osa lapsen emotionaalisia taitoja.

Vanhempi 2: ” -- *se ny tietysti on tärkeää, että osaa näyttää tunteensa ja tietysti se voi jollain voimakkaampana tulla, että kyllä niitä tietysti näyttää pitää tunteensa --* ”

Vanhempi 4: ” -- *nämä pettymyksen tunteet että osaa käsitellä niitä jollaki muulla lailla ku paiskomalla tavaroita tai itkemällä. Et osaa suodattaa asioita eikä ota kaikkea niin kuolemanvakavasti.* ”

Vanhempi 5: ” -- *koko ajanhan on tavallaan semmosta tunteiden vuorisatorataa niin hyvässä ku pahasaki, et tietenki niitä pitää osata sillä tavalla hallita ettei joka tilanteessa voi niinku käyttää sitä itkua hyväksi --* ”

Myös toisen asemaan asettuminen, toisten tunteiden huomioon ottaminen sekä myötäeläminen mainittiin osana emotionaalisia taitoja ja valmiuksia. Näin asiaa määritteli kolme vanhempaa.

Vanhempi 5: ” -- *sitä et osaa ottaa huomioon muidenki tunteet ettei se oo pelkästään niin sitä minäkeskeistä, että jollaki asteella pitää jo ainaski pystyä tuon ikästen jo tavallaan huomioida muitaki, että vaikka se välillä tietenki on 6 ja 7 vuotiaille aika haastavaa.*”

Vanhempi 4: ” *Myötäeläminen, niin se on mun mielestä sellaanen mikä pitäis olla joka ihmisellä, että osaa asennoitua toisen asemaan.* ”

Vanhempi 1: ” -- *pitää niinku yrittää mieltä sitä, että miltä siitä toisesta tuntuu, että niinku asettaa ittensä sen toisen asemaan --* ”

Lisäksi kolme vanhempaa piti tärkeänä lohduttamisen taitoa sekä tilanteen havainnoinnista ja toimimista sen vaatimalla tavalla.

Vanhempi 1: ” – ja jos huomaa, että toisella on paha mieli niin sitte mennä kysymähän, että mikä on -- ”

Vanhempi 2: ” -- että on semmosia lohduttamisen taitoja että pystyy huomioimaan sen tilanteen, että mikä on, että jos jollaki on paha mieli tai jos joku on kiukkunen näin niin pystyy toimimaan siinä tilantees, että osaa mennä tilanteen mukaan itteki siinä. ”

Vanhempi 3: ” -- se on tosi empaattinen, että hirveesti aina ajattelee ehkä ensiks muita ja sitte vasta ittensä, et osaa sillai asettua toisen asemaan et miltä tuntuu -- sillai tietyllä tavalla herkkä, herkkä niinku kaikelle, että aistii hirveen herkästi niinku sen tunnelman -- ja osaa kyllä sitten toimia senki mukaan. ”

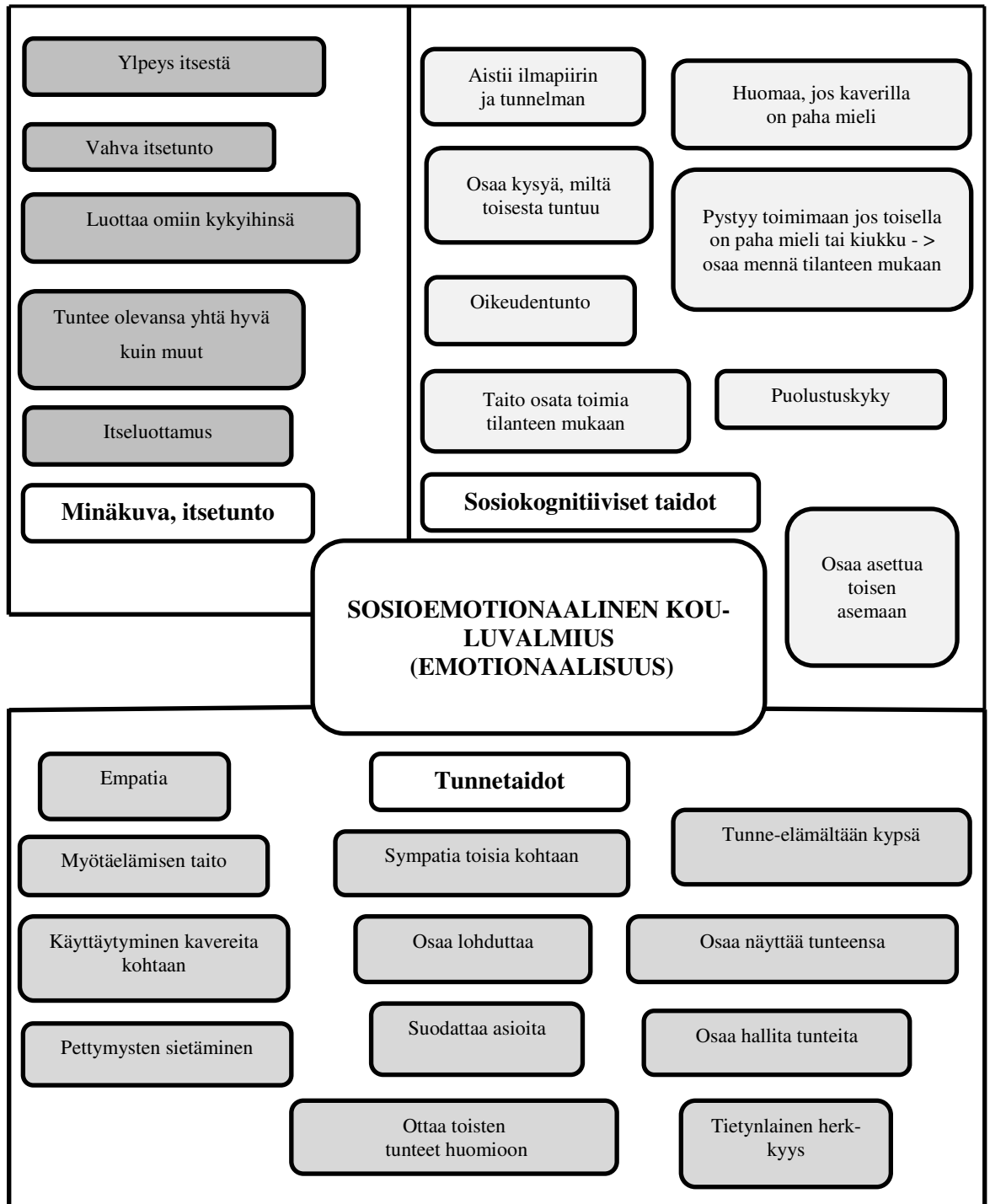
Vanhemmat (3) mainitsivat myös itsetunnon ja itsensä puolustamisen emotionaalisiin taitoihin liittyvinä.

Vanhempi 6: ” No justiin nää emotionaaliset tunteet, tunnepuoli niin just se että siinä on se vahva itsetunto -- tiedostaa sen et miltä siitä toisesta tuntuu niin sehän on tavallaan pohja niinku sille, että ei oo ehkä niin altis sille kiusaamiselle ja kaikelle tälle. Kyllä se on niinku yks semmonen tekijä siinä menestykses. ”

Vanhempi 4: ” Jälleen kerran tämä itsetunto, että tuntee ittensä hyväksi ihmiseksi, luottaa itteensä ja luottaa siihen, että mä oon yhtä hyvä kun kaikki muutki et kukaan ei oo parempi kun minä. ”

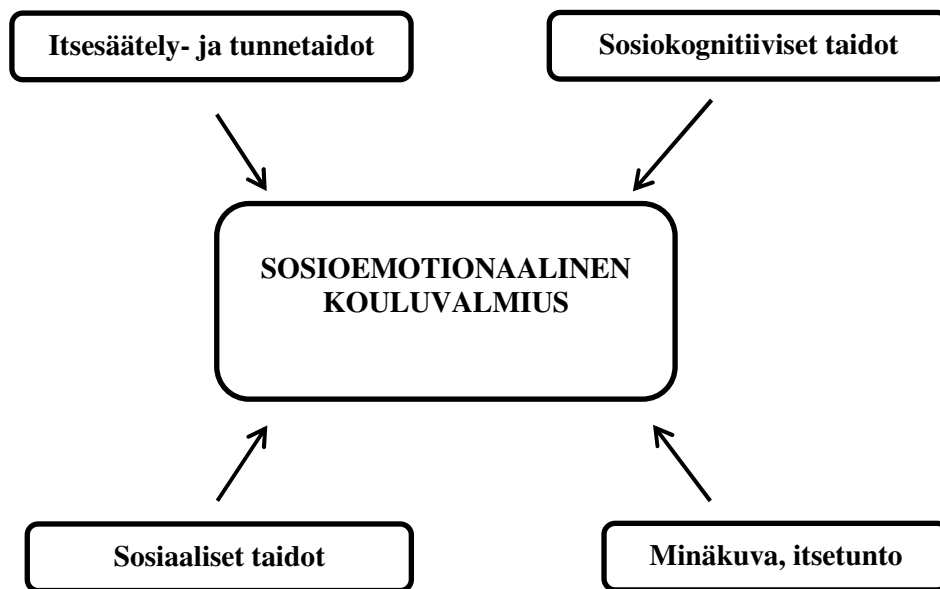
Vanhempi 3: ” – et ei voi sanoa mitä vaan kaverille ettei toisen mieltä voi pahottaa, mutta myös että pitää osata itte sit sanoa jos ittee kohtaan niinku käyttäytytään, niin jos ei siinä tilanteessa osaa sille kaverille sanoo ni sitte aikuiselle kotona tai opettajalle -- että kyllä mun mielestä on tärkeä sitte että ei sitte anna itteensä kohdella kuinka vaan -- ”

Vanhempien kuvaukset sosioemotionaalisen kouluvalmiuden emotionaalisesta ulottuvuudesta on koottu seuraavaan kuvioon 5. *Sosioemotionaalinen kouluvalmius (emotionaalisuus) vanhempien kuvaamana*



KUVIO 5. Sosioemotionaalinen kouluvalmius (emotionaalisuus) vanhempien kuvaamana

Vanhempien kuvaama lapsen sosioemotionaalinen kouluvalmius voidaan esittää kokonaisuutena seuraavasti käyttämällä Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin osa-alueita. (KUVIO 6)



KUVIO 6. Sosioemotionaalinen kouluvalmius vanhempien kuvaamana

6.2.2 Fyysinen kouluvalmius

Neljä vanhemmista mainitsi asioita, jotka kuuluvat fyysisen kouluvalmiuden kategoriaan. Maininnat kävivät ilmi jo vanhempien antamissa kouluvalmiuden spontaaneissa määrittelyissä. Vanhemmista kolme mainitsi fyysiseen kouluvalmiuteen liittyen itsenäisen toimimisen, itsestään ja asioistaan huolehtimisen oma-aloitteisesti sekä omatoimisuuden ruokailussa, pukemisessa sekä wc-käynneissä.

Vanhempi 2: ” Niin no mulla ensimmäisenä tulee mieleen tietysti se, että osaa toimia itsenäisesti, osaa tuota pukia ja näin.”

Vanhempi 3: ” -- ne omatoimisuudet näis niinku ruokailu, pukeminen, vessa-asiat-- ”

Vanhempi 5: ” -- että osaa huolehtia jo ittestään -- osaa tavallaan ite oma-aloitteisesti huolehtia niistä asioista --”

Näiden lisäksi vanhempien mukaan kouluvalmiuteen kuuluu kyky mennä itsenäisesti kouluun sekä jaksaa olla oppitunnilla. Näitä mainintoja haastatteluista löytyi kolmelta vanhemmalta.

Vanhempi 5: ” -- löytyy se luottamus siihenki, että osaa mennä itsenäisesti kouluun – että mitä se tarkoittaa.”

Vanhempi 3: ” -- koulussa tunnit kuitenkin kestää tietyn aikaa -- ”

Vanhempi 2: ” Ja tietysti se, sitte se luokas istuminen. Että pystyy olemaan sen tunnin siinä paikoillansa.”

Kertaajalapsen haastattelussa haastateltava kertoi, kuinka ensimmäisen esiopetusvuoden aikana keskittyminen toimintaan oli lapselle vielä haastavaa ja tämä näkyi väsähtämisenä sekä kiinnostuksen puutteena. Myös toinen kertaajalapsen vanhempi toi esille, että leikki oli vielä tärkein asia lapselle ensimmäisen esiopetusvuoden aikana. Vanhemmat siis kokivat, että ensimmäisen esiopetusvuoden jälkeen lapsi ei osaltaan näiden seikkojen vuoksi ollut vielä kouluvalmis. Vanhempien mainitsemat keskittyminen, väsähtäminen sekä kiinnostuksen puute ovat osa fyysistä kouluvalmiutta, mutta niiden voidaan selkeästi katsoa kuuluvan myös kognitiiviseen valmiuteen.

Vanhempi 4: ” -- on kovin tärkeätä leikkiminen -- että ei niinku jaksaa keskittyä ihan täysillä -- väsähtämisenä, kiinnostuksen puutteena. ”

Vanhempi 2: ” leikki ja se että saa olla kotona. ”

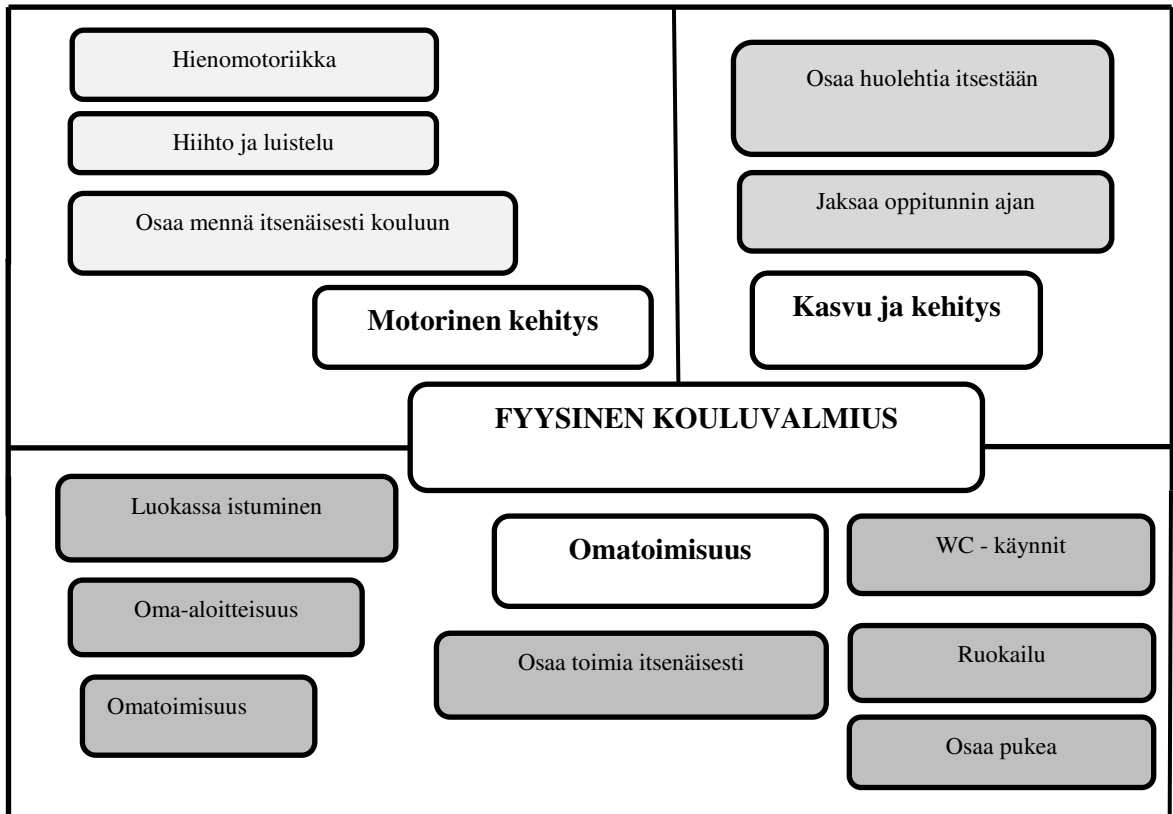
Lapsen motorisiin taitoihin ja valmiuksiin liittyen haastatteluista löytyi maininta yhdeltä vanhemmalta. Kertaajalapsen vanhempi kertoi lapsen motoristen taitojen mietityttäneen ensimmäisen esiopetusvuoden aikana. Siksi myös näiden voidaan katsoa kuuluvan vanhemman käsitykseen kouluvalmiudesta.

Vanhempi 2: ” No justiin tämä luisteleminen ja hiihto.”

Vanhempi 2: ” Ja sitten tämä käden hienomotoriikka, leikkaamiset ja kaikki tälläiset on vähän

haasteellista -- että niitä on saatu harjotella.’’

Vanhempien näkemykset fyysisestä kouluvalmiudesta on koottu seuraavaan kuvioon 7.
Fyysinen kouluvalmius vanhempien kuvaamana



KUVIO 7. Fyysinen kouluvalmius vanhempien kuvaamana

6.2.3 Kognitiivinen kouluvalmius

Kognitiivisiin valmiuksiin kuuluvat metakognitiiviset taidot kuten ajattelu, tarkkaavaisuus, keskittyminen sekä ongelmanratkaisu. Lisäksi kielelliset valmiudet ovat osa kognitiivisia valmiuksia. Jokaisen vanhemman vastauksesta voidaan nostaa esiin kognitiiviseen kouluvalmiuteen liittyviä asioita. Kahta lukuun ottamatta kaikki vanhemmat mainitsivat kielelliset valmiudet osana lapsen kouluvalmiutta. Tämän lisäksi haastatteluista nousi esiin muutamia asioita, jotka kuuluvat psyykkisen valmiuden kategoriaan. Nämä ovat yksittäisiä mainintoja, eivätkä ne ole ilmenneet kuin yhden vanhemman vastauksissa.

Kielellisiin taitoihin ja valmiuksiin liittyen haastatteluista löytyi neljä mainintaa. Näiden neljän vanhemman mukaan lapsen kouluvalmiuteen kuuluu kirjaimien osaamiseen ja lukemiseen liittyvät taidot.

Vanhempi 1: ” -- vähän tietysti täytyy varmaan näitä kirjaimia osata -- ”

Vanhempi 2: ” -- pystyy näitä kirjaimia tekemään – ja sitte tää lukeminen”

Vanhempi 3: ” -- helpottaa, että on vähän niinku alkeita – lukemisen ja kirjottamisen ja laskemisen -- ”

Vanhempi 4: ” Tuo lukemisen oppiminen”

Lisäksi yksi vanhemmista mainitsi lapsen kokonaisvaltaisella kielen kehityksellä olevan merkitystä kouluvalmiuden kannalta.

Vanhempi 5: -- semmonen puheen ja kielen ymmärtäminen on sillä tasolla, ettei tuu ongelmia siinä etteikö niinku ymmärtäis jotaki mitä käsketään tehdä – ”

Yksi vanhemmista näki kyvyn vastaanottaa opettajan antamaa informaatiota osana lapsen kouluvalmiutta. Lisäksi yksi vanhempi mainitsi ylipäätään psyykkisen valmiuden olevan osa kouluvalmiuden kokonaisuutta.

Vanhempi 4: ” -- että on valmis -- ottamaan vastaan kaiken sen, että mitä sieltä edestä tulee opettajalta. -- että on tiedonjanoinen.”

Vanhempi 6: ” No tää psyykkinen, henkinen, sosiaaliset ja nää . Niin kylähän se on se kokonaisuus. ”

Kertaajalasten vanhemmat puhuivat yleisestä kypsymättömyydestä ja kouluvalmiuden puutteesta lapsella ensimmäisen esiopetusvuoden aikana. Esimerkiksi näiden asioiden myötä päädyttiin koululykkäykseen, joten ”yleisen kypsymättömyyden” voidaan katsoa kuuluvan myös kognitiivisen kouluvalmiuden kategoriaan.

Vanhempi 4: ” -- no se oli sellasta yleistä -- sen vain niinku huomaa, että se ei oo kypsä siihen.”

Vanhempi 4: ” *No ensinnäki loppuvuoden poikia -- ja jotenki alusta asti se tuntu tosi epäreilulta poikia kohtaan -- heti alusta asti pidettiin auki se mahdollisuus, että helposti on niin että ne ei sitte oo valmiita sen ekan eskarivuoden jälkeen menemään sinne ykköselle -- että ei vaan oltu vielä valmiita --*”

Vanhempi 2: ” *-- leikki kiinnosti enemmän sitte kun ne kirjaimet ja näin.*”

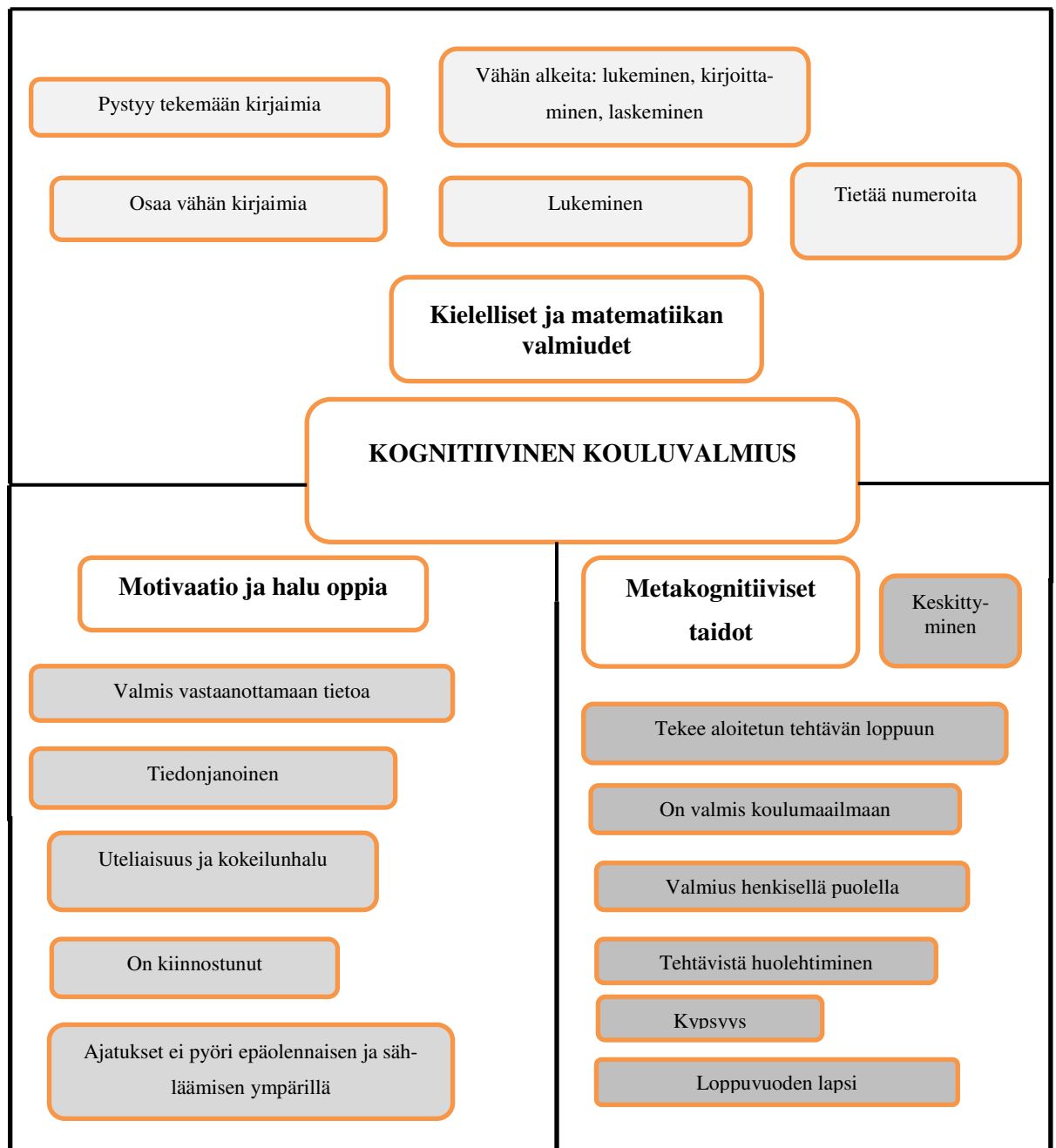
Myös lapsen henkisellä kasvamisella ja kypsymisellä katsottiin olevan merkitystä kouluvalmiuksien kehittymiselle.

Vanhempi 4: ” *Kyllä se oli vain yksinkertaisesti se, että me haluttiin antaa se vuosi kypsymisaikaa -- ei vaan haluttu että joutuu niin kauhiasti ponnistelemaan - -*”

Vanhempi 4: ” *-- ne on nyt isompia. Tuntuu että jokaanen kuukausi tuon ikäisellä tuo niinku sitä isomman pojan tuntua -- ja justiinsa se, että luottaa itte omiin kykyihinsä. Mä uskon, että siinä on suuri suuri merkitys kuinka ne itte näkee ittensä -- meidän silmis ne näyttää isommilta pojilta, niinku sillai henkisellä puolella --*”

Vanhempi 2: ” *-- No kyllä siinä varmaan sellasta kasvamista on ollu.*”

Vanhempien näkemykset lapsen kognitiivisesta kouluvalmiudesta on koottu kuvioon 8. *Kognitiivinen kouluvalmius vanhempien kuvaamana*



KUVIO 8. Kognitiivinen kouluvalmius vanhempien kuvaamana

6.3 Esiopetuksen sujuminen vanhempien kokemana

Kaikki vanhemmat ovat erittäin tyytyväisiä lapsensa esiopetusvuoden sujumiseen. He kokivat lapsensa edistyneen monissa taidoissa. Itsenäisyyttä oli tullut lisää, sosiaaliset taidot olivat kehittyneet ja motivaatio koulua kohtaan herännyt. Myös kielellisten taitojen kehittyminen ja yhden lapsen kohdalla lukutaidon saavuttaminen olivat isoja askelia. Varsinkin esiopetusvuoden kerranneiden lapsen vanhemmat olivat erittäin tyytyväisiä lisävuoteen ja sinä aikana tapahtuneeseen taitojen lisääntymiseen.

Vanhempi 2: ” -- on nyt toista vuotta eskarissa ja nyt menee paremmin kyllä -- on tullu tätä reippautta enemmän ja tykkää lähtiä aina aamuisin eskariin -- kirjaimet on loksahdanu ja lukemista osaa -- nyt saa vielä harjoitella -- ollu ihan hyvä tämä kertausvuosi -- kyllä nyt kaikin puolin -- ”

Vanhempi 4: ” -- ollaan kyllä ollu tosi tyytyväisiä tähän vuoteen -- tämä oli maailman paras päätös, että ne tuplaa eskarin. ”

Vanhempi 5: ” -- ei niinku mittää ongelmia oo ollu oikeestaan minkään asian suhteen -- sellanen sopeutuvainen -- eskarissa ollu kivointa melkein kaikki -- se tykkää leikkiä mut sit se tykkää keskittyä tavallaan niihin koulujuttuihinki -- ”

Vanhempi 6: ” --hyvin -- ollu hyvin kypsä ikääsekseen -- hyvin vahvat sosiaaliset taidot -- ettei sen kanssa oo ollu sillai mitään haasteita -- ”

Vanhempi 3: ” -- hirveesti on tullu taitoja täs eskarin aikana -- et se on saanu tästä eskarista tosi paljon -- on niinku ruvennu kiinnostumaan kouluun liittyvistä asioista -- eskarivuosi on ollu tosi hyvä -- aina innokkaasti lähteny -- ”

Vanhempi 1: ” -- Tosi hyvin. Ei oo kyllä mitään ongelmia ollu -- kavereista on tullu hirveen tärkeitä täs vuoden aikana -- ”

Vanhemmat näkivät esiopettajalla sekä erityisopettajalla olevan suuri merkitys lapselle esiopetusvuoden aikana. Lapselle on tärkeää olla tietynlainen esiopettajan silmissä. Li-

säksi sekä erityisopettajalla että esiopettajalla nähdään olevan merkitystä lapsen taitojen kehitykselle.

Vanhempi 4: ” -- ehkä se on se kaikkien asioiden kertaus, että nyt on saatu uudestaan -- on niinku tästä erityisopetuksestakin ollu hirviästi apua, että siinäki on saanu vähän harjoitella sitä koulumaisuutta -- ”

Vanhempi 2: ” -- näillehän on Leppäsen Elli (erityisopettaja) pitänyt näille kertaajille just sitä vähän niinku koulumaista juttua. Mä luulen, että se on ainaki sellanen juttu joka on vieny eteenpäin -- ”

Vanhempi 3: ” -- kyllä sitte ihan niinku Pauliinaa (esiopettaja) kiittäminen -- on nähny ne asiat vahvuutena -- ja kyllä siinä on hirveesti niinku Pauliinan ansiota, että kun olis voinu olla sellanen eskarियोpe, joka lannistaa ja koko ajan moittii -- ”

Vanhempi 6: ” -- ja sitte on tullu niitä esimerkkiä ja idoleita. Että eskariopet on yks suuri idoli.”

Vanhempi 3: ” -- et Pauliina ja Kirsi (esiopettajat) on niin tärkeitä -- et se haluaa niitten silmissä olla niinku taitava ja semmonen niinku hyvä -- ”

6.4 Koulun aloitukseen liittyvät haasteet vanhempien kuvaamana

Haastatteluissa kysyttiin vanhemmilta, mitä mahdollisia haasteita he näkevät lapsensa koulunaloituksessa. Kouluvalmiuden haasteet näkyivät eniten lapsen sosioemotionaalilla alueella sekä itsesäätely että tunnetaidoissa ja sosiaalisissa taidoissa. Vanhemmista useampi mainitsi lapsen arkuuden tai jännittämisen uusissa tai ryhmätoimintaan liittyvissä tilanteissa. Vanhemmat pohtivat myös kaverisuhteiden muodostumista ja kavereiden vaikutusta, erityisesti luokkaan mahdollisesti tulevia haasteellisia lapsia.

Vanhempi 6: ” -- on ne vahvat sosiaaliset taidot -- ei eskarilaisen tarttekaan vielä osata mitään, vaikei se opillisesti vielä olisikaan vahva ja osaava, mut se oppii sen koulus -- kun ne sosiaaliset taidot ja se puoli on kunnos, kyllä lapsi selviää niistä.”

Vanhempi 2: ” -- Matias on nyt sitte vähän sellanen omanlaisensa, että aika arka sillä lailla niinku joukossa -- että jos pitää mennä sellaseen tilanteeseen, että on niinku paljon muita lapsia ja näin, niin sitte on aika arka siinä tilantees -- aluksihan se oli niin, ettei uskaltanu sanoa mitään sillä joukos. ”

Vanhempi 5: ” -- vaatii niinku semmosen aika pitkän ajan ennenkö sitte uskaltaa lähtiä oikeen kunnolla mukaan joihinki juttuihin. ”

Vanhempi 2: ” -- kyllä mä huomasin, että kuinka lujaa se jännitti niitäki kun me aamulla mentiin sinne eskariin -- että sitä jännitti niin hirviästi se päivä, niinku että mitähän siellä nyt on ja että oli sellasta aika niinku vaikeaa se meneminenki sinne silloin.”

Vanhempi 3: ” -- mua on eniten mietityttäny semmoset asiat jos on iso luokka, miten sit jos siel on paljon haasteellisia lapsia -- et Minttu ei oo tietyllä lailla haasteellinen, mutta tietyllä lailla se on, et mitä sitte nopeesti tekee jonkun tehtävän, ni rupeaako se siellä sitte kaikkee pellen-touhua tekemään -- et tunnit onki yllättävän pitkiä, että riippuen millanen on opettaja, että kuinka paljon siellä on sitte sanotaanko sellasta taukojuttua -- Mintun puolelta oo ollu oikeestaan mitään muuta ku nyt vaan se, että ketä tulee samalle luokalle -- kyl se on ihan innoissaan -- ”

Vanhemmat toivat esiin myös lapsen tunnetaitoihin liittyviä asioita seuraavasti.

Vanhempi 3: ” -- on temperamenttinen et riita tulee kaverien kans mut osaavat aika hyvin sopiakin.”

Vanhempi 5: ” -- on niinku herkkä semmoselle sanomiselle tai jos joku ei mee niinku ite tavallaan haluaa tai jos joku asia ei onnistu niinko olettas että hän osaa, niin kyllä sillai niinku suuttuu tai jotenki möksähtää aika herkästi -- sitte mennään käet puuskassa johonki tai sitte itkuki tulee aika herkästi. ”

Muutaman vanhemman vastauksista voidaan löytää haasteita liittyen itseluottamukseen tai rohkeuteen.

Vanhempi 4: ” -- vähän niinku semmosta itseluottamuksen puutetta -- että ne ei niinku oikeen aina välillä jaksanu uskoa niihin omiin kykyihinsä. ”

Vanhempi 5: ” -- varmaan enemmän sitä rohkeutta mennä asioihin mukaan ja heittäytyä, ettei aina tarte olla jotenki niin kauheen hillitty ja hallittu, että saa välillä heittäytyä enemmän. ”

Vanhempi 6: ” -- tulee niitä normi kiukunpuuskia -- nyt on ollu semmonen varhaismurkkuvaihe -- kokeilee niitä rajojansa, sehän on luonnollista. ”

Vanhempi 1: ” -- on aika huono kestämään pettymyksiä, et ottaa tosi helposti ittehensä -- joskus oli sellasia itkupotkuraivareita -- ne on sitte kyllä jääny. ”

Myös lapsen perhetilanne on yhteydessä kouluvalmiuden haasteisiin.

Vanhempi 3: ” -- kun vauva on syntynyt niin se on vaikuttanu tähän tämmöseen, että se on hirveesti ruvennu syyttelemään muita, että se ei tällä hetkellä pysty näkemään itessään mitään niinku sellasia syitä -- ”

Vanhempi 6: ” -- Nytte on ollu muutama viikko semmosta että se on itkien ollu -- sitte sieltä paljastu että sitä kiustataan. Ja sitte tietenki tää mun sairastaminen nyt vähä vaikuttaa omalla laillansa. ”

Vanhemmat myös kertoivat näkemyksiään asioista, jotka ovat vaikuttaneet haasteiden kehittymiseen positiiviseen suuntaan, niiden pienemiseen tai mahdolliseen häviämiseen. Yksi tärkeimmistä vaikuttimista, jota vanhemmat pitivät tärkeänä, oli kannustaminen ja lapsen tukeminen eri tilanteissa. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että lapsi on saanut esiopetuksen aikana mahdollisuuden harjoitella ja kehittyä. Kertaajalasten vanhemmat myös mainitsivat tärkeäksi lapsen kehittymisen kannalta asioiden kertaamisen, yleisen kypsymisen sekä koulumaisten taitojen harjoittelun. Myös muutama muu vanhemmista mainitsi kasvamisen selittävän taitojen harjaantumista.

Lapsen kannustamista sekä kotona että esiopetuksessa pidettiin tärkeänä sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle.

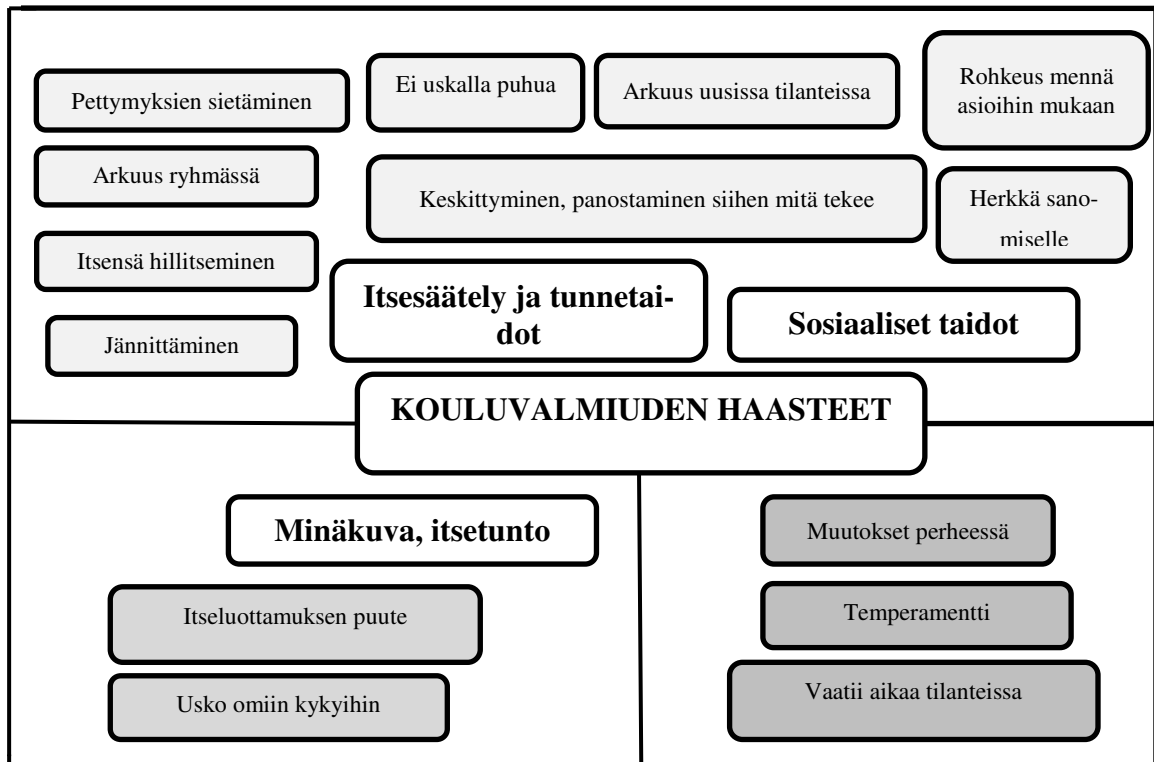
Vanhempi 2: ” kyllä toki täällä niinku koko eskarisysteemi on sillä tuonu Matiakseen sitä rohkeutta. Siinä kannustetahan siihen, että saa tuoda itseänsä esille. Nyt ” Matias uskaltaa sillai jo niinku ihan äänehenki puhua -- uskaltaa sanoa mitä on sanottavaa. ”

Vanhempi 5: ” -- on tarvinnu tavallaan sitä semmosta kannustamista -- et haluaa sitä semmosta kehumista. ”

Vanhempi 6: ” -- terveellä tavalla kannustettu kotua -- mutta kyllä ma uskon, että se on se kasvatuksen tulos, että on osattu oikeaan suuntaan ohjaita. ”

Vanhempi 4: ” -- ehkä seki sitte omalta osaltansa että ne on varmaan ollu vähä rinta rottingilla tämän vuoden -- ne on vanhimpia -- kai se tuo sellasta isovelimäisyyttäki -- kotonaki on kannustettu vähä sillai leikkimielisesti jos näyttää siltä, että ryhmäs joku ei vaikka osaa tai jaksakaan tai jotaki niin sähän voit aina auttaa ja kannustaa -- ”

Vanhempien kokemat lapsen kouluvalmiuteen liittyvät haasteet on koottu kuvioon 9.
Kouluvalmiuden haasteet vanhempien kuvaamana



KUVIO 9. Kouluvalmiuden haasteet vanhempien kuvaamana

Vanhemmat ja lapset odottavat koulun alkua toiveikkaina, mutta kuitenkin uutta jännittäen. Lasta jännittävät uudet luokkakaverit ja vanhempia uuteen, suureenkin kouluyhteisöön siirtyminen. Tärkeänä pidetään myös sitä, millainen on tuleva opettaja ja millainen luokkahenki luokassa on.

Vanhempi 6: ” -- montako yötä on vielä eskaria -- montako yötä viä sitte ku alkaa koulu -- kuka mun opettaja on ja ketä mun luokalle tulee -- näitä ikuisuuskysymyksiä -- iloa -- mulla itellä on enemmän sitä muresta -- se on erittäin haastava työympäristö kelle tahansa lapselle niin äitinä kun tiät sen niin mulla on sellanen oma mures -- mutta en suinkaan mä sitä mukulalle mee kertomaan -- että mä oon siinä ilos mukana.

” Vanhempi 5: ” -- aikuisia jännittää sitte enempi -- ei ossaa sitä vielä ite sillai jännittää -- toivoo vaan, että olis semmonen hyvä luokka ja hyvä luokkahenki -- ja on menossa tohon suureen kouluun niin sitte aina tieteenki vähän jännittää että miten nuo ekaluokkalaiset sinne sopeutuu.”

Vanhempi 1: ” -- kyllähän se äiskää aina vähän jännittää - onhan se aina semmonen mures -- Sanna ei oo ihan hirveesti edes vielä sitä varmaan hifannukkaan, että kyllä se varmaan sitten kesän aikana tulee -- ”

Kertaajalasten vanhemmat ovat myös toiveikkaita ja toinen heistä, joka oli epäroinyt kertausvuotta, uskoo sen kuitenkin olleen hyväksi.

Vanhempi 4: ” -- mä en osaa sanoa mitään semmosia yksityiskohtia. se on vaan niinku se koko paketti ollu mun mielestä vaan niin hyvä, että päiväkään ei oo kaduttu, että me tämä päätös tehtiin -- ne kerta kaikkiaan vaan tarvi vuoden lisääaikaa vanhentua -- ”

Vanhempi 4: ” -- mä luulen, että pojat odottaa oikein valtavasti -- aiva selvästi se on tärkeä juttu ku vihdoin ja viimein sitte mennään kouluun -- että mun mielestä ne on valmiita -- ”

Kaiken kaikkiaan vanhemmat kokivat esiopetusajan hyvin myönteisenä ja uskovat sen antaneen lapsilleen hyvän pohjan siirtyä eteenpäin.

Vanhempi 3: ” -- kuinka paljon sitä kehitystä on näkyny täs eskariaikana - - että mä olin ehkä siitä asiasta vähän huolissani syksyllä -- innostunu oppimaan asioita -- ei osaa liikaa -- et oikeesti sitä haastetta tulee -- kuitenkin sillai normaali lapsi -- kuusvuotiaan kasvu ja ihan niinku se, että se kuuluu mennä näin -- alkaa kiinnostua asioista ja niinku niistä omista taidoista ja alkaa viehättyä siitä mitä se oppii -- ”

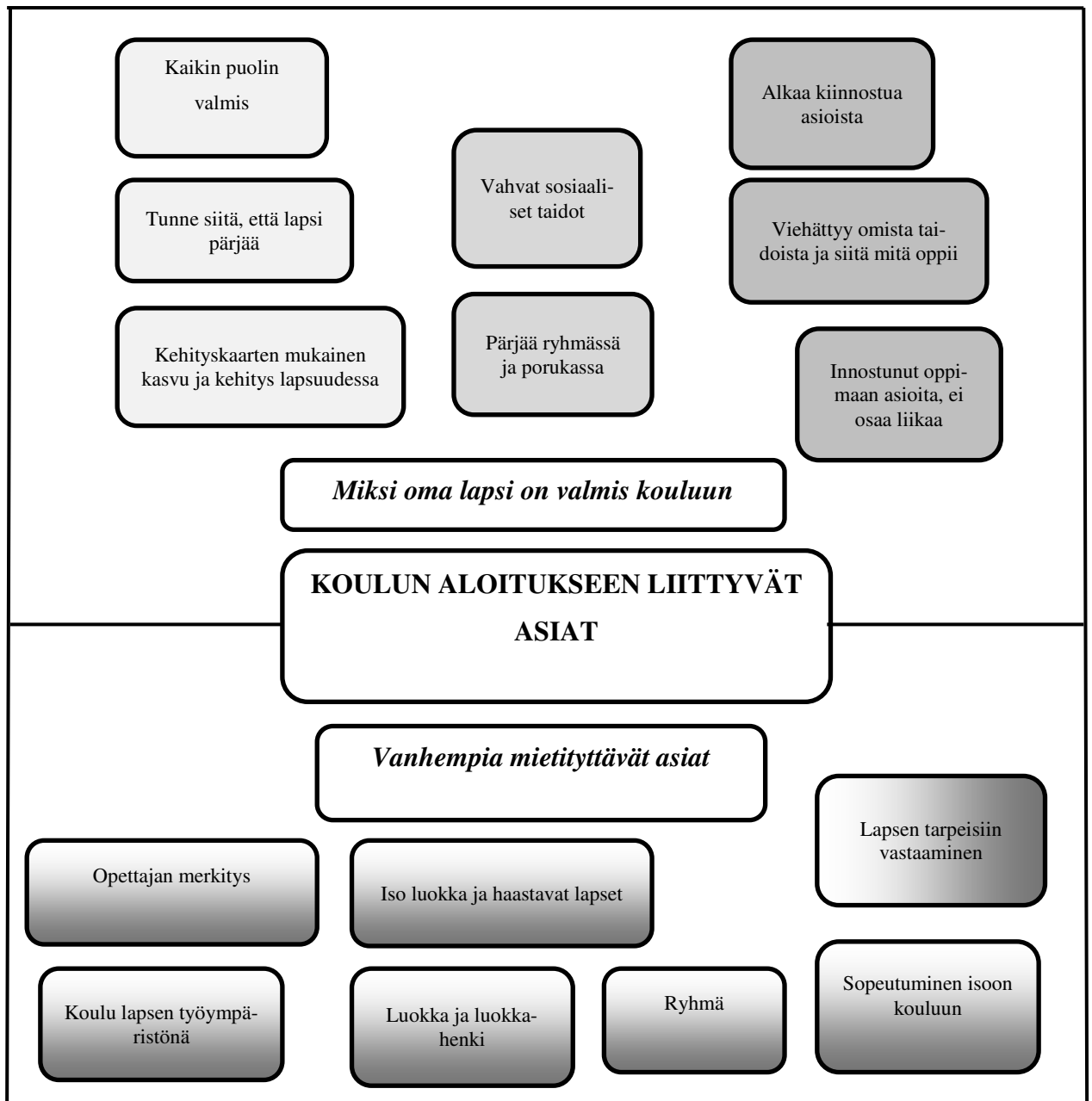
Vanhempi 5: --sen takia just kun kehityksesä ei koko aikana oo ollu mittää semmosta mikä olis antanu viitteitä siihen, että vois olla jotaki joko niinku tavallaan siellä kielellisellä puolella tai käyttäytymisessä -- jotain sellasta estettä etteikö pystyis menemään kouluun -- ku tavallaan kaikki on menny pienestä pittäin ihan kaikkien kehityskaarten mukasesti -- ei meillä oo tavallaan ollu syytä epäillä sitä etteikö hän tulis mennee ihan aikataulun mukaisesti kouluun -- eskarivuosi on tavallaan osottanu sen, että tulee pärjäämään porukasa ja ryhmässä ihan hyvin -- ehkä se on sellanen kokonaisvaltanen juttu, se on semmonen tunne, että kyllä se lapsi pärjää -- ”

Haastatellut vanhemmat voidaan jakaa kahteen ryhmään. Toisen muodostavat vanhemmat, joiden lapset ovat kerranneet esiopetusvuoden (vanhemmat 2 ja 3) ja toisen ne, jotka ovat edenneet normaalivauhtia (vanhemmat 1, 3, 5, ja 6). Kerranneiden ryhmään kuului kolme poikaa, koska vanhemmalla 2 oli kaksospojat ja toiseen ryhmään neljä tyttöä.

Esiopetuksen kerranneiden lasten vanhemmat korostivat motoriikan ja yleisen kypsyyden merkitystä kouluvalmiudessa. Kouluvalmiudessa he korostivat myös sosiaalisia taitoja, itsesäätelytaitoja ja tunne-elämän taitoja mutta myös ja kielellisiä taitoja. Myös saavutettua lukutaitoa pidettiin tärkeänä koulunkäynnin sujumisessa, vaikka toisaalta he sanoivat, ettei tarvitse vielä osata paljon.

Toisen ryhmän vanhemmat eivät olleet kokeneet ongelmia lapsen esiopetuksen sujumisessa ja näkivät lapsensa olevan valmis kouluun. He pitivät tärkeinä sosiaalisia taitoja ja korostivat erityisesti omatoimisuutta. Kognitiivisista taidoista korostettiin esim. kirjainten osaamista ja yleensä hyviä kielellisiä valmiuksia, joiden avulla selviää tärkeissä sosiaalisissa suhteissa. Heidän puheessaan korostui myös kodin tuen merkitys lapsen taidoille.

Koulun aloitukseen liittyvät vanhempien kuvaamat asiat on koottu kuvioon 10. *Koulun aloitukseen liittyvät asiat vanhempien kuvaamana.*



KUVIO 10. Koulun aloitukseen liittyvät asiat vanhempien kuvaamana

7 POHDINTA

7.1 Kouluvalmius lapsen valmiutena kouluun

Vanhemmat näkivät kouluvalmiuden lähinnä lapsen valmiutena kouluun. Spontaaneissa kouluvalmiuden määritelmissä he korostavat ensisijaisesti lapsen omatoimisuutta päivittäisissä taidoissa sekä kotona että koulussa. Myös Nurmi ym. (2008, 72) toteavat, että 6-7 vuoden iässä lapsen tulisi kyetä toimimaan jo aiempaa itsenäisemmin. Myös fyysiseen hyvinvointiin liittyvän jaksamisen ja motorisen valmiuden vanhemmat mainitsivat tärkeinä taitoina. Aaltosen ym. (2002, 45) sekä Vilkkö-Riihelän ja Laineen (2005, 84) mukaan koulunsa aloittavan lapsen tulisi kyetä kestämään koulumatkan ja -päivän aiheuttamat rasitukset sekä kyetä istumaan paikoillaan oppitunnin ajan, jotta opetuksen seuraaminen olisi mahdollista. Erityisesti kertaajalasten vanhemmat toivat esiin sen, että leikki oli lapsille tärkeää etenkin ensimmäisen esiopetusvuoden aikana. Sitä voidaankin pitää viitteenä siitä, ettei lapsi ole vielä valmis koulumaiseen toimintaan. Ekebomin, Helinin ja Tuluston (2000, 14) mukaan kouluun siirtyvän lapsen tulisi kyetä siirtymään leikin maailmasta pikkuhiljaa tavoitteellisen työn maailmaan ja jaksaa ponnistella oppiakseen uusia taitoja.

Fyysisen hyvinvoinnin ja omatoimisuuden mainintojen vähäisyys haastatteluissa kuvaa osaltaan ehkä sitä, että asiat ovat hyvin. Yhtenä syynä siihen on korkeatasoinen varhaiskehityksen seuranta lastenneuvoloissa ja se, että mahdollisiin ongelmiin voidaan puuttua jo varhain kodissa ja päivähoidossa. Niikko ja Ugaste (2011) vertasivat tutkimuksessaan suomalaisten (30) ja virolaisten (30) esikouluopettajien pedagogisia tavoitteita työssään. Molemmat ryhmät korostivat lapsen holistista kouluvalmiutta, mutta kiinnittivät vain vähän, jos ollenkaan huomiota fyysiseen kouluvalmiuteen ja terveyteen, joita kuitenkin pidetään tärkeimpinä kysymyksinä nykyään. (Niikko & Ugaste 2011, 481, 492.) Toisaalta Yhdysvalloissa on vuodesta 1965 lähtien toteutettu Head Start –ohjelmaa varhaiskasvatuksessa tukemaan erityisesti puutteellisissa oloissa kasvaneiden lasten hyvinvointia ja kouluvalmiutta. Yhtenä tärkeänä tavoitteena siellä on juuri terveydestä ja ravitsemuksesta huolehtiminen. (Zhai & Waldfogel 2011, 134-135.)

Jo spontaaneissa kouluvalmiuden määritelmässä vanhemmat toivat esiin lapsen sosiaaliset taidot ja kokivat lastensa edistyneen niissä esiopetuksen aikana. Vanhemmat pitivät ryhmässä toimimisen taitoja ja muiden huomioimista erittäin tärkeinä kouluvalmiuden osatekijöinä. Lapsen sosiaalista kasvua edistääkin parhaiten se, että hänen on ollut mahdollista toimia ryhmässä. Ryhmä kasvattaa lasta siihen, että hänen on kyettävä kuuntelemaan muita, mutta myös pidettävä kiinni omista mielipiteistään. Lisäksi lapsen tulisi kyetä tekemään kompromisseja. (Arajärvi 1992, 16; Aaltonen ym. 2002, 45; Lyytinen 1994, 89.) Lapselle sosiaaliset taidot ovat myös tie toverisuosioon ja esimerkiksi leikkiin mukaan pääsemiseen (Salmivalli 2005, 86; Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006, 6).

Vaikka vanhemmista yli puolet mainitsivatkin ensimmäisessä määrittelyssä sosiaaliset taidot tai sosiaalisuuden osaksi lapsen kouluvalmiutta, nämä jäivät lähinnä maininnoiksi, kun taas esimerkiksi fyysisiä tai kognitiivisia valmiuksia ja taitoja pohdittiin paljon tarkemmin. Esimerkiksi vanhemmat kuvailivat tarkasti lapsen itsenäisyyteen tai oma-toimisuuteen liittyviä asioita, mutta sosiaaliset taidot vain mainittiin ilman yksityiskoh- taisempaa erittelyä. Ehkä vanhemman on helpompi avata esimerkiksi fyysiseen valmiu- teen kuuluvia asioita, sillä varmasti jo itsessään käsite – fyysinen on tutumpi kuin vaik- kapa sosioemotionaalinen. Tutkijan mielestä tutkimustuloksissa oli yllättävää se, että sosiaalisiin tai emotionaalisiin valmiuksiin liittyviä määritelmiä ei tullut enempää, eten- kin juuri spontaanin määrittelyn yhteydessä.

Denhamin (2006, 59) mukaan lukuisa joukko tutkijoita on osoittanut, että lapset, joilla on positiivinen sosioemotionaalinen profiili, eivät ainoastaan saavuta myönteisempiä asenteita koulua kohtaan ja sopeudu sinne paremmin, vaan saavat myös parempia tulok- sia oppimisessa. Erityisesti ne lapset, joilla on kouluun tullessaan kavereita, joista pide- tään, jotka kykenevät luomaan uusia ystävyysuhteita muihin oppilaisiin ja jotka luovat positiivisia suhteita opettajiin osoittavat positiivisempia asenteita koulua kohtaan, osal- listuvat aktiivisemmin ja saavuttavat parempia tuloksia. Lapsen yleisen sosiaalisen kompetenssin arvioinnin sijaan Poikkeuksen (2011, 87) mukaan on toisaalta hyödylli- sempää tehdä havaintoja siitä, miten lapsen sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot ja tunteiden säätely ilmenevät arjen tilanteissa kuin arvioida hänen yleistä sosiaalista kom- petenssiaan.

Sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen tärkeydestä tutkijat ovat yksimielisiä, mutta Zinsin ym. (2004, 3) mukaan tarkastelukulma on usein hajanainen. Sosioemotionaaliset taidot nähdään tärkeinä sinänsä tai niiden nähdään edistävän lapsen hyvinvointia, turvallisuutta tai kansalaiseksi kasvamista. Vaikka sosioemotionaaliset taidot ovatkin näissä tärkeitä, niillä on myös merkittävä rooli akateemisten taitojen oppimisessa ja elinikäisessä oppimisessa. (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg 2004, 3.) Myös suomalaiset ja ruotsalaiset esiopettajat korostivat lapsen sosiaalista käyttäytymistä ja sopeutumista eivätkä kielellisiä taitoja keskustellessaan vanhempien kanssa heidän lapsestaan (Alasuutari & Markström 2011, 531).

Emotionaaliset taidot vanhemmat kokivat vaikeana käsitteenä, mutta keskustelun myötä he liittivät siihen lapsen piirteitä, kuten tunteiden ilmaisemisen, tunteiden käsittelyn ja tunteiden hallinnan taitoja. Denhamin (2003, 239-240) mukaan emotionaalisen kompetenssin osatekijöitä ovatkin kyky ilmaista tunteita, kyky tunnistaa tunteita ja taito säädellä omia tunteita. Peltonen (2000a, 15) ja Isokorpi (2004, 129) toteavatkin, että yhtä tärkeää kuin tunteiden hillitseminen, on oppia näyttämään, kokemaan ja tunnistamaan niitä. Vanhempien mielestä tunteita pitäisi pystyä hallitsemaan ja käsittelemään esimerkiksi muuten kuin itkun kautta. Myös Aaltonen ym. (2002, 45) esittää, että lapsen tulisi kyetä kohtaamaan pettymyksiä menettämättä itsehillintäänsä. Numminen ja Sokka (2009, 172) puolestaan toteavat kyvyn säädellä negatiivisia tunteita olevan tärkeä. Toisaalta vihan, kiukun ja surun tunteet ovat kaikille yhteisiä ja elämään kuuluvia asioita ja nämä tunteet ovat myös eräänlainen voimavara (Kullberg-Piilola 2000a, 33-34). Peltonen, Kullberg-Piilolan ja Kullberg-Turtiaisen (2002, 4) mukaan tunteiden tunnistaminen lisää itsetuntemusta ja tätä kautta kyky lukea sosiaalisia tilanteita lisääntyy.

Myös lapsen hyvä itsetunto koettiin tärkeänä asiana koulun kannalta. Lapsen itsetunto on yhteydessä siihen, mitä vanhemmat tekevät, mutta myös siihen, mitä vanhemmat mielessään ajattelevat tai mitä tiedostamattomia käsityksiä heillä on lapsesta. Vanhempien asenne, että lapsi omasta tahdostaan sopeutuu sääntöihin, on yhteydessä hyvään itsetuntoon toisin kuin vanhempien näkemys, että lapsi on tiukalla kurilla ja järjestyksellä saatava sosiaaliseksi. (Keltikangas-Järvinen 1994, 162.)

Haastateltavien vastauksista neljältä löytyy mainintoja, jotka voidaan katsoa kuuluvan kognitiivisiin kouluvalmiuksiin. Ne liittyivät kielellisiin valmiuksiin sekä lapsen psyyk-

kisiin ominaisuuksiin ja psyykkiseen kehitykseen. Matemaattisista valmiuksista oli vain muutama maininta numeroiden ja lukumäärien osaamisesta. Kielellisiin valmiuksiin liittyen useat vanhemmat mainitsivat kirjainten osaamisen sekä lukemisvalmiuden. Lisäksi yksi mainitsi itsensä ilmaisun osana kouluvalmiutta. Myös Vilkkö-Riihelän ja Laineen (2005, 84) mukaan kielelliset valmiudet ovat tärkeä osa kognitiivisia valmiuksia. Alkuportaat-seurantatutkimuksen (Lerkanen & Poikkeus 2006, 4, 10) pilottivaiheen tulosten mukaan esiopetusvuoden aikana lasten lukemisvalmiuksissa ja matemaattisissa taidoissa tapahtuu vahvaa edistymistä. Useimmilla lapsilla on hyvät lähtökohdat koulun aloittamiseen ja osalla lapsista tekninen lukutaito on hyvällä alulla. Toisaalta tutkimus osoitti myös sen, että jo esiopetusvuoden alussa voidaan tunnistaa esiopetuksen aikana tukea tarvitsevat lapset. Lummelahden (2001, 97-98) mukaan kognitiivisiin valmiuksiin kuuluu ajattelu, tarkkaavaisuus, keskittyminen sekä päättelykyky. Kouluikässä toiminta ei ole ainoastaan enää jäljittelyä vaan opettajan puheen kuuntelu nousee keskeiseksi (Kurppa 2009, 114). Vain yhden vanhemman näkemys kouluvalmiudesta sisälsi juuri näitä osa-alueita. Lisäksi hän mainitsee itseluottamuksen osaksi kouluvalmiutta.

Tutkimuksen aikana heräsi kysymyksiä, miksi vanhemmat pitävät esimerkiksi tiettyjä kognitiivisia taitoja jopa tärkeämpinä kuin sosiaalisia tai emotionaalisia valmiuksia. Korostaako ympäröivä yhteiskunta kognitiivisten taitojen osaamista ja hallintaa enemmän kuin sosioemotionaalisia valmiuksia vai onko osalla vanhemmista edelleen käsitys, että lapsen täytyisi esimerkiksi osata lukea ennen kouluun menoa? Mielenkiintoista oli se, että esiopetuksessa saavutetun lukutaidon tai kielellisten valmiuksien merkitys korostui kertaajalasten vanhempien vastauksissa. Tämän voi ehkä tulkita niinkin, että yksi saavutettu taito antaa enemmän aikaa ja tilaa muiden valmiuksien kehittymiselle. Vanhemmilla oli kuitenkin realistinen suhtautuminen koulun aloitukseen ja he näkivät lapsensa tarvitsevan jatkossakin koulun tarjoamia tukimahdollisuuksia. Toisaalta vanhemman voi olla vaikea ottaa puheeksi lapsen sosioemotionaalisuuteen liittyviä asioita. On ehkä helpompi esimerkiksi kertoa lapsen kielellisistä kuin sosiaalisista haasteista. Ajatteleeko vanhempi mahdollisesti niin, että vanhemmuuteen, kasvatuskulttuuriin tai perheen dynamiikkaan kiinnitetään tässä tapauksessa negatiivista huomiota? Lapsen sosioemotionaaliset taidot tulevat esiin usein isossa ryhmässä ja harvemmin vanhemmat ovat osallisina tällaisissa tilanteissa. Usein siis havainnot lapsen käyttäytymisestä ja taidoista näissä tilanteissa ovat muiden kuin vanhempien varassa. Ehkä siksi sosioemotionaaliset

taidot eivät tule ensimmäisenä mieleen kouluvalmiutta määriteltäessä. Omat varhaiskasvatuksen- ja luokanopettajaopinnot sekä työskentely esiopetuksessa tuovat varmasti erilaista näkökulmaa omiin ajatuksiini ja määrittelyihin, mutta silti haastatteluissa on tärkeää olla johdattelematta haastateltavia haluttuun suuntaan.

Kertaajalasten vanhemmat puhuivat yleisestä kypsymättömyydestä ja kouluvalmiuden puutteesta lapsella ensimmäisen esiopetusvuoden aikana. Esimerkiksi näiden asioiden myötä päädyttiin koululykkäykseen. Vilikko-Riihelän (2011, 238) mukaan esiopetusikäisen lapsen tulisi suhtautua myönteisesti koulumaiseen työskentelyyn sekä tehtäviin ja olla innostunut opetettavista asioista. Kouluvalmiuden haasteet näkyivät eniten lapsen sosioemotionaalaisella alueella. Haaste voi näkyä selkeästi jollain tietyllä osa-alueella, esimerkiksi tunteiden näyttäminen tai ryhmässä toimiminen, mutta yleensä sosiaaliset ja emotionaaliset haasteet ovat päällekkäisiä. Kronqvistin ja Pulkkinen (2007, 116) mukaan lapsen sosiaalista kehitystä onkin vaikea erottaa irralleen muusta kehityksestä, esimerkiksi tunne-elämän kehityksestä.

Vanhemmista useampi mainitsi lapsen arkuuden tai jännittämisen uusissa tai ryhmätöihin liittyvissä tilanteissa. Myös tunteiden kontrolloiminen saattoi olla vielä lapselle hankalaa ja tällaiset ongelmat näkyivät arjen tavallisissa toiminnoissa. Lapsi saattaa esimerkiksi riehua, vetäytyä tai hänen keskittymisensä oli vaikeaa (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006, 12). Peltosen (200d, 133) mukaan lapsi pelkää usein sitä, mitä ei tunne, esimerkiksi uudet tilanteet voivat tuntua pelottavilta. Arkuus ja uusien tilanteiden jännittäminen saattaa liittyä myös itsetunnon ongelmiin. Keltikangas-Järvisen (1994, 16-17) mukaan hyvä käsitys itsestä, positiivinen minäkuva, on erittäin tärkeää lapsen kasvulle. Myös Rönkä, Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi ja Kiuru (2011, 313) pitävät positiivista minäkuvaa tärkeänä. Tällainen kuva itsestä ja sosiaalisista tilanteista saattaa ohjata lasta lähestymään tilanteita avoimemmin.

Vanhemmat toivat esiin lapsen tunnetaitoihin liittyviä asioita. Pihlajan (2004, 18) mukaan lapsen emotionaaliset haasteet näkyvät niin vuorovaikutuksessa, sosiaalisessa toiminnassa kuin tunne-elämän ilmaisussakin. Kullberg-Piilola (2000 a/c, 26-27, 106) toteaa, että kyky sietää pettymyksiä on tärkeä taito, vaikka vihan ja kiukun tunteet ovatkin lapselle tärkeä tapa ilmaista esimerkiksi pahaa oloa ja omaa tahtoa. Esiopetusikäinen

lapsi ajautuu helposti äärimmäisyyksiin. Lapsi saattaa olla impulsiivinen, itsepintainen tai helposti kiihtyvä. (Jantunen 2009, 79-80.)

7.2 Kouluvalmius perheen ja ympäristön valmiutena

Haastatteluissa näkyi lapsen syntymän aiheuttaman muutos perheen arkirutiineissa ja myös lapsen käyttäytymisen muuttumisena haastavammaksi. Perheeseen liittyvät riskitekijät saattavat liittyä esimerkiksi perheen elämäntilanteeseen. Ekokulttuurisen teorian mukaan lapsen lähiympäristöllä ja päivittäisillä toiminnoilla onkin merkittävä vaikutus lapsen kehitykseen (Määttä 2001, 77). Näin ollen myös lapsen perhetilanne on yhteydessä kouluvalmiuteen ja sen mahdollisiin haasteisiin. Pihlajan (2004, 215) mukaan lapsen sosioemotionaalisen kehityksen riskitekijät voivat liittyä juuri yksilöön tai perheeseen.

Vanhemmat toivat haastatteluissa esiin lapsen kannustamisen ja tukemisen merkityksen kehityksen haasteiden pienemiseen tai mahdolliseen häviämiseen. Myös Keskinen ym. (2012, 350) toteaa tutkimuksessaan, että vanhemmuuden laadulla on merkitystä lasten ongelmakäyttäytymiseen. Isokorven (2004) mukaan onkin tärkeää, että lapsi oppii pitämään itseään rakastamisen arvoisena. Tämä on mahdollista, mikäli lapsi kokee olevansa tärkeä läheisilleen. (Isokorpi 2004, 133.) Kullberg-Piilola (2000b, 60) korostaa, että lapsen on erittäin tärkeä kuulla hyviä asioita itsestään itsetunnon kannalta.

Suomen esiopetusjärjestelmää voidaan pitää yhteiskunnan antamana tukena lapsen kouluvalmiudelle. Vanhemmat korostavatkin erityisen paljon esiopetuksen merkitystä ja sen aikana tapahtuvaa voimakasta kehitystä, josta osa tietenkin on oman kehittymisen tulosta. Brotherus ym. (2002, 231) esittävät, että lapsella on paremmat mahdollisuudet selviytyä koulussa, mikäli hän on esiopetuksessa osallistunut suunniteltuun toimintaan pätevien aikuisten tukemana. Kouluikä edeltävä aika on lapselle kokonaisuudessaan tärkeä, eikä lapsi tule yhtäkkiä kouluvalmiiksi (Mäkinen 1997, 29, 35; Lyytinen 1994, 87; Dunderfelt 2011, 81). Vanhemmat näkivät esiopettajalla sekä erityisopettajalla olevan suuri merkitys lapselle esiopetusvuoden aikana. Lapselle on tärkeää olla tietynlainen esiopettajan silmissä. Lisäksi sekä erityisopettajalla että esiopettajalla nähtiin olevan merkitystä lapsen taitojen kehitykselle.

7.3 Lopuksi

Tutkimuksen tekeminen herätti paljon pohdintaa myös seuraaviin lapsen koulupolkuun kuuluviin asioihin liittyen: joustava koulunaloitus ja saumaton yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä ja eteneminen siinä. Olisiko jokaisen lapsen oikeus kasvaa, kehittyä, oppia asioita ja edetä koulupolulla omaan tahtiin joustavasti? Pitäisikö mahdollisesti koulujärjestelmän tässä suhteessa muuttua niin, että vanhemmat ja lapsi eivät kohta vielä esiopetuksessa suuria muutoksia ja ratkaisuja, joita nyt joutuu tekemään esimerkiksi koululykkäystä mietittäessä? Esimerkiksi yksi haastateltava pohti paljon esiopetusvuoden kertaamisen merkitystä. Päätös kertaamisesta ei ollut aluksi helppo ja vanhemmat miettivät paljon, onko siitä mahdollisesti mitään hyötyä. Usein kertaamisesta puhuttaessa saattaa syntyä negatiivisia mielikuvia: ajatellaan, että lapsi ”joutuu” kertaamaan sen vuoksi, että ei osaa tai ei suoriudu jostakin. Kuitenkin tämä pitäisi ennemminkin nähdä lapsen mahdollisuutena kehittyä ja kasvaa, olla vielä rauhassa lapsi. Silti kuilu esi- ja alkuopetuksen välillä tuntuu olevan paikoin melko suuri. Esiopetuksen aikana pohditaan, onko lapsi kouluvalmis, ja lopulta esiopetuksen loppupuolella tehdään suuria päätöksiä liittyen koulun aloittamiseen: lapsi on tai ei ole kouluvalmis. Jatkumo esi- ja alkuopetuksen välillä tulisi olla joustavampi ja lasta palveleva. Toki joustavaa esi- ja alkuopetusta on paljon kehitetty ja siitä keskustellaan runsaasti jatkuvasti, mutta käytännössä, suuressa mittakaavassa se tuntuu kuitenkin näkyvän vielä melko vähän.

Tutkimus osoitti selvästi kodin, esiopetuksen ja lapsen elämänpiirin merkityksen kouluvalmiuden kehittämisessä. Koulun aloitusta edeltävä vuosi oli lapsille nopean kehityksen aikaa, mutta kronologisesta iästä huolimatta lapset olivat hyvin erilaisia ja vanhemmat kokivat heidän saaneen tarvittavaa tukea, myös tarpeellisen esiopetuksen kertaamisen muodossa. Vanhemmat näkivät kouluvalmiuden kuitenkin pitkälti lapsen valmiutena, eivätkä korostaneet koulun valmiutta kohdata lapsi, joskin he korostivat tulevan opettajan tärkeyttä. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on osoitettu opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen ja ohjauksen laadun, esimerkiksi opetuksen oppijalähtöisyyden olevan merkittävämpää akateemisten taitojen ja oppimisen motivaation kannalta kuin opetustoimintojen muodon tai sisällön (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi, Nurmi, 2010, 126). Tutkimuksen tekeminen herätti myös ajatuksen siitä, että kielen ja käsitteiden avaaminen vanhemmille on erittäin tärkeää. Tällä tarkoitan sitä,

että usein saatetaan lapsen kehityksestä ja oppimisesta puhuttaessa käyttää käsitteitä, termejä ja kieltä, jota vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä. Esimerkiksi haastatteluissa osa vanhemmista koki vaikeaksi määritellä emotionaalisuutta. Ammatillisena saattaa unohtaa kuinka tärkeää yhteinen kieli kasvatuskumppanuudessa on, sillä käsitteet ovat itselle niin itsestään selviä.

Lapsen ensimmäiset koulukokemukset ovat merkittäviä hänen elämässään. Kokemukset jäävät mieleen ja ne muistetaan vuosikymmenien päästä. Tämän totesi muun muassa Turunen (2012, 69, 75, 81) tutkiessaan vuosina 1937-1957 koulunsa aloittaneiden ensimmäisiä koulumuistoja vuonna 2008. Muistot liittyivät kotoa lähtöön ja yksinäisyyteen, epävarmuuteen uudessa tilanteessa, mutta myös tuttujen kavereiden turvaan ja iloon uuden oppimisesta. Kaiken kaikkiaan kouluun meno aloitti uuden vaiheen elämässä. Hyvin samanlaisen kokemuksen saavat varmaan myös tämän päivän koululaiset aloittaessaan koulupolkunsa, tosin hyvin erilaisessa ympäristössä kuin esivanhempansa.

Tutkimusprosessin aikana heränneen pohdinnan ja kysymysten kautta syntyi myös ajatuksia mahdolliseen jatkotutkimukseen liittyen. Mielenkiintoista olisi päästä osallistumaan kokeilututkimukseen toteuttamaan joustavaa esi- ja alkuopetusta ja raportoida tästä tutkimuksen muodossa. Tutkimusta voisi myös jatkaa myöhemmin seurantatutkimuksena. Tutkimusjoukon lapsien koulupolulla etenemistä voisi mahdollisesti selvittää esimerkiksi vanhemman, lapsen ja opettajan näkökulmasta.

LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen, T., Siven, T., Vihunen, R. & Vilen, M. 2002. Lapsen aika. Helsinki: WSOY.
- Ahonen, T. 2011. Esipuhe: Kuka meitä säätelee? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-104.
- Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 38-55.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 2003. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen P., Korkiakangas M & Lyytinen H. (toim.) 2003. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168-187.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Alahuhta, E. 1992. Lapsen oppimisvalmiudet. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 45-58.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. 2011. The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 5, 517-535. [doi:10.1080/00313831.2011.555919](https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555919). Viitattu 1.12.2012.
- Alijoki, A. 1991. Puhe- ja äänihäiriöt. Teoksessa M. Kauppinen & M. Saranoja (toim.) Erilainen lapsi päivähoitossa. Porvoo: WSOY, 226-242.
- Almqvist, F. 2009. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultta-aika. Helsinki: Tammi, 103-108.

- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Arajärvi, T. 1992. Koulutulokkaan muotokuva. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) Tasapainoinen koululainen. Helsinki: WSOY, 15-19.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso. Taa-perosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10-18.
- Aro, T., Eklund, K., Nurmi, J-E. & Poikkeus, A-M. 2012. Early Language and Behavioral Regulation Skills as Predictors of Social Outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 395–408. doi:10.1044/1092-4388(2011/10-0245). Viitattu 1.12.2012.
- Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J., Greenberg, M., Blair, C., Nelson, K. & Gill, S. 2008. Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79, 6, 1802 – 1817. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x. Viitattu 2.10.2012.
- Bierman, K., Torres, M., Domitrovich, C., Janet A. Welsh, J. & Scott D. Gest, S. 2009. Behavioral and Cognitive Readiness for School: Cross-domain Associations for Children Attending Head Start. *Social Development*, 18, 2, 305-323. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00490.x. Viitattu 2.10.2012.
- Blair, C. 2002. School Readiness. Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*, 57, 2, 111–127. doi: 10.1037//0003-066X.57.2.111. Viitattu 29.9.2012.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Carlton, M. & Winsler, A. 1999. School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28, 3, 338-352. www.ebscohost.com. Viitattu 28.12.2012.

- Denham, S. 2006. Social–Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17, 1, 57-89. doi:10.1207/s15566935eed1701_4. Viitattu 6.10.2012.
- Denham, S, Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12625448. Viitattu 6.10.2012.
- Dunderfelt, T. 2011. *Elämänkaaripsykologia*. Helsinki: WSOY
- Ekebon, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. *Satayksi koulu ongelmaa*. Helsinki: Edita.
- Eskola J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-44.
- Furman, E. 1998. *Auta lasta kasvamaan*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikura-Pulkkinen, U. & Kujanpää, S. 2006. *Sosiaaliset kuvatarinat*. Jyväskylä: Haukarannan koulu.
- Heinämäki, L. 2000. *Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa*. Helsinki: Tammi.
- Hill, N. 2001. Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Roles of Ethnicity and Family Income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 4, 686-697. www.interscience.wiley.com. Viitattu 15.6.2012.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopiston paino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopiston paino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Otava.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen Opetusta, oppimista, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 21-39. <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/monitiet/>. Viitattu 28.12.2012.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia. parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jantunen, T. 2009. Mitä koulu voi odottaa esiopetukselta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi, 98-102.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS - kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsingin: WSOY
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keskinen, H., Aunola K., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Niemi, P., Nurmi, J-E. & Kiuru, N. 2012. Lapsen lukivaikeusriski vanhemmuustyylien ja ongelmakäyttämisen välisiä yhteyksiä muuntavana tekijänä. Kasvatus 43, 4, 350-360.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.

- Koro, J. 1982. Käyttäytymishäiriöisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityspsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: THL, 42-54.
- Kullberg-Piilola, T. 2000 a. Miksi tunnetaitoja tarvitaan. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola. Tunnemuksu & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja, 19-37.
- Kullberg-Piilola, T. 2000 b. Positiivinen minäkuva. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola. Tunnemuksu & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja, 57-73.
- Kullberg-Piilola, T. 2000 c. Viha ja kiukku - ”Mä inhoon sua!”. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola. Tunnemuksu & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja, 96-112.
- Kurppa, R. 2009. Koulukypsyys ja sen arvioiminen lääkärin näkökulmasta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi, 109-115.
- Kuula, T. 2006. Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-46.
- Leong, D. & Bedrova, E. 2003. Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & S.

- Miller, (toim.), Vygotsky's theory of education in cultural. New York: Cambridge University Press, 156-176.
- Lerikkanen, M-K. & Poikkeus A-M. 2006. Lukemisvalmiuksien ja matemaattisten taitojen kehityksen riskitekijät esiopetusvuonna. Alkuportaattutkimuksen pilottivaiheen tuloksia. NMI-bulletin, 2006, 16, 3, 4-12.
- Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lammimäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 14-26.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 294. Jyväskylän yliopisto.
- Lopes, P. & Salovey, P. 2004. Toward a Broader Education: Social, Emotional, and Practical Skills. Teoksessa J. Zins, R. Weissberg, M. Wang & H. Walberg (toim.) Building Academic Success On Social and Emotional Learning. What does the research say? New York: Teachers College Press, 76-93.
- Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi
- Lyytinen, P., Korhokangas, M. & Lyytinen, H. 2003. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.
- Lyytinen, H. 1994. Kuusivuotiaiden sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. Kasvatus 1, 87-94.
- Lyytinen, P. 2003. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168-187.
- Meisels, S.J. (1999). Assessing Readiness. Teoksessa R.R. Pianta & M.M. Cox (toim.) The transition to Kindergarten, Baltimore, MD: Paul Brookes, 39-66.

- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp ky.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululyökkäyksestä. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 27-37.
- Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, S. & Aro, T. 2011. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 42-58.
- Niikko, A. & Ugaste, A. 2011. Conceptions of Finnish and Estonian Pre-School Teachers' Goals in Their Pedagogical Work. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56, 5, 481-495.
- Nummenmaa, A.R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 66-76.
- Numminen, H. & Sokka, L. 2009. Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Edita
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2008. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Nurmilaakso, M. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. 2011. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: THL, 31-42.
- Oatley, K. & Jenkins, J.M. 1996. Understanding emotions. Cambridge: Blackwell Publishers.

- Opetushallitus 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Helsinki: Opetushallitus.
- Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma. Helsinki: WSOY
- Patton, M. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park: Sage Publications.
- Peltonen, A. 2000a. Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola. Tunnemuksu & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja, 13-18.
- Peltonen, A. 2000b. Pelko ja rohkeus - ”Tuu mukaan, mua pelottaa!”. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola. Tunnemuksu & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja, 131-140.
- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg-Turtiainen, M. 2002. Tunnemuksu ja muutoukka: tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Aseman lapset ry.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 muutoksineen.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 214-241.
- Poikkeus, A-M. 2006. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-104.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS - kustannus.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2005. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.

- Rinkinen, L. 2002. Päiväkotilapsuus – yksilöllisyyttä ja sosiaalisia taitoja. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen. 2002. Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 168-182.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) 2001. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 249-265.
- Rönkä, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Nurmi, J.-E., & Kiuru, N. 2011. Luku- ja laskutaidon sekä oppiainekohtaisten minäkäsitysten yhteydet lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä. *Psykologia*, 46, 5, 312-327.
- Saarni, C. 2000. Emotional Competence. A Developmental Perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 68-91.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salonen, P., Aromaa, M., Rautava, P., Suominen, S. Alin, J. & Liuksila P-R. 2004. Miten suomalainen koululainen voi? Viidennen luokan laajennetun terveystarkastuksen keskeisiä löydöksiä. *Duodecim*, 120, 563–569.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Sorin, R. 2008. Readiness for School – Educators' perception and the Australian Early Development Index. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 15, 2, 65-74. <http://eprints.jcu.edu.au>. Viitattu 3.10.2012.
- Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Helsinki: Opetushallitus.
- Sperling, S. & Mowder, B. 2006. Parenting Perceptions Comparing Parents of Typical and Special Needs Preschoolers. *Psychology in the Schools*, 43, 6, 695-700. doi: 10.1002/pits.20180. Viitattu 15.6.2012.
- Suomalainen Lääkäriseura Duodecim & Suomen Akatemia 2001. Koululaisten terveys. *Duodecim* 117, 2583-2594.

- Svärd, P-L. 2000. Lapsen kielen ja puheen kehitys ja häiriöt. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 146-175.
- Tahkokallio, K. 1995. myönteinen ajattelu lasten kasvatuksessa. Miten sanotaan EI myönteisellä tavalla. Helsinki: WSOY.
- Tilastokeskus 2012. Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus [verkköjulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus, <http://stat.fi/til/pop/index.html>, viitattu: 15.12.2012.
- Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. 2000. Social Competence. The Social Construct of the Concept. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace. SanFrancisco: Jossey-Bass, 28-39.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, M. 2007. Esi- ja perusopetukseen osallistuminen kansainvälisessä vertailussa. Tilastokeskuksen Hyvinvointikatsaus 1/2007. http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-04-12_001.html. Viitattu 21.11.2012.
- Turunen, T. 2012. Memories about Starting School. What is Remembered after Decades? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 1, 69-84. doi:10.1080/00313831.2011.567397. Viitattu 1.12.2012.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vestly, M. & Pajukangas, J. 1994. Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Atena
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa. P. Pihlaja & R. Viitala. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 131-193.
- Vilkko-Riihelä 2011. Psykologia. Helsinki: Sanoma Pro.

- Vilkko-Riihelä, A. & Laine, V. 2005. Mielen maailma 2. Kehityopsykologia. Helsinki: WSOY
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Helsinki: WSOY.
- Whitted, K. 2011. Understanding How Social and Emotional Skill Deficits Contribute to School Failure. *Preventing School Failure*, 55, 1, 10–16. doi: [10.1080/10459880903286755](https://doi.org/10.1080/10459880903286755). Viitattu 13.10.2011.
- Wiking, B. 1993. Vaikeat lapset. Käytännön psykologiaa pedagogeille. Helsinki: Otava.
- Winter, S. 2009. Interdisciplinary Approaches to School Readiness. *Childhood Education*, 86, 2, 96. <http://www.questia.com/library/1G1-215305203>. Viitattu 31.10.2012.
- Winter, S. & Kelley, M. 2008. Forty Years of School Readiness Research. What Have We earned? *Childhood Education*, 84, 5, 260-266. <http://www.acei.org>. Viitattu 31.10.2012.
- Zhai, F., Brooks-Gunn, J. & Waldfogel, J. 2011. Head Start and Urban Children's School Readiness: A Birth Cohort Study in 18 Cities. *Developmental Psychology*, 47, 1, 134-152. doi: 10.1037/a0020784. Viitattu 29.10.2012.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg R. & Walberg, R. 2004. The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. Teoksessa J. Zins, R. Weissberg, M. Wang & H. Walberg (toim.) *Building Academic Success On Social and Emotional Learning. What does the research say?* New York: Teachers College Press. 3-22.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

- Haastattelun kulku ja yleiset asiat, mahdolliset kysymykset
- Lapsen esiopetuksen sujuminen
 - o Yleistä lapsesta
 - o Miltä esiopetus on tuntunut: lapsen / vanhemman näkökulmasta vanhemman määrittelemänä
- Kouluvalmiuden määrittelyä
- Sosioemotionaalinen kehitys, sosioemotionaaliset taidot
 - o Määrittelyä
 - o Mitä kuuluu sosiaaliin / emotionaaliin taitoihin - > mikä merkitys näillä on esiopetuksen sujumiseen tai koulun aloittamiseen
- Lapsen haasteet esiopetuksessa
 - o Mahdolliset haasteet eri kouluvalmiuden osa-alueilla
- Koulun aloittaminen
 - o Koulun aloittamiseen liittyvät haasteet ja odotukset vanhemman ja lapsen näkökulmasta

Liite 2. Tutkimuslupa

Sivistysosasto / Hallinto
Sivistysjohtaja
Markku Viitasaari

Viranhaltijapäätöspöytäkirja

23.03.2012 § 30 / 2012

Asia: Tutkimusluvan myöntäminen KK Anni Tenhuselle pro gradu-työtä varten aiheena esiopetusikäisten lasten vanhempien käsityksiä lapsen kouluvalmiudesta

Asian sisällön kuvaus: Kasvatustieteen kandidaatti Anni Tenhunen on hakenut lupaa pro gradu-työtään varten tutkiakseen esiopetusikäisten lasten vanhempien käsityksiä lapsen kouluvalmiudesta sekä sosioemotionaalista kehityksestä. Tutkimuksella halutaan selvittää mm. mitä vanhemmilla on ajatuksia koulukypsyydestä ja huomaavatko tai tunnistavatko he koulukypsyyden ongelmia joko yleensä tai oman lapsen kohdalla. Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, joten haastateltavien vanhempien määrä on n. 5-7.

Päätös: Myönnetään Anni Tenhuselle tutkimuslupa.

Päättäjä: Vs. sivistysjohtaja Kirsi Koski-Säntti
Sivistysjohtaja Markku Viitasaaren sijainen
0400 683 307

Valmistelija:

osastosihteeri Liisa Pääkkönen
043 820 0349


Tiedoksianto asianosaisille: 23.03.2012

Pöytäkirja on nähtävillä: 26.03.2012

Muutoksenhaku:

Tähän päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen ao. toimielimelle. Päätökseen ei saa hakea muutosta valittamalla (kuntalaki § 89). Muutoksenhakuohje on päätöksen lopussa.

Tiedoksianto ja tiedoksiantotapa:

Asianosainen: Anni Tenhunen
kirjeitse 
Tiedoksiantaja: Liisa Pääkkönen, osastosihteeri

Muu tiedottaminen: Varhaiskasvatuksen toimisto