

Kouluvalmiuden ja temperamentin välinen yhteys vanhemman arvioimana

Emmi Leppänen ja Sonja Penttilä

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Leppänen, Emmi ja Penttilä, Sonja. 2016. Kouluvalmiuden ja temperamentin välinen yhteys vanhemman arvioimana. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 70 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin onko esikoululaisen temperamentilla vaikutusta hänen kouluvalmiuteensa vanhempien ollessa arvioitsijoina. Selvitimme sitä, mitkä taustatekijät vaikuttavat kouluvalmiuden osa-alueisiin sekä mitkä temperamenttipiirteet vaikuttavat kouluvalmiuteen. Lisäksi selvitimme millaista tämä yhteys on.

Keskeisin temperamenttiteoria tässä tutkimuksessa on Thomasin ja Chesin yhdeksän temperamenttipiirrettä sisältävä teoria. Nämä piirteet ovat aktiivisuus, rytmisyys, lähestyminen uusissa tilanteissa, reaktioiden intensiivisyys, mielialan laatu, sinnikkyys, responsiivisuuskynnys, häirittevyys sekä sopeutuminen. Tutkimuksessa mukana olivat aktiivisuus, lähestyminen uusissa tilanteissa, mielialan laatu sekä häirittevyys. Kouluvalmiutta käsitellään Turun mallin mukaisesti ja se sisältää osa-alueet kielelliset valmiudet, omatoimisuus ja päivittäistoiminnot, sosiaaliset taidot ja tunneilmaisuus, matemaattiset valmiudet, motorikka, visuomotoriikka ja hahmotus sekä työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteissa.

Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin verkkokyselylomakkein keväällä 2015. Tutkimukseen vastasi 88 (n=88) esikoulukäisen lapsen vanhempaa kuudelta eri paikkakunnalta ympäri Suomen. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla.

Lapsen sukupuolella ja syntymäkuukaudella oli vaikutusta kouluvalmiuteen. Perhetekijöillä ei puolestaan ollut juurikaan yhteyttä kouluvalmiuden kanssa. Aktiivisuus, lähestyminen uusissa tilanteissa, mielialan laatu ja häirittevyys olivat kaikki jossain määrin yhteydessä kouluvalmiuden kanssa. Aktiivisuus ja häirittevyys olivat yhteydessä lähes kaikkiin kouluvalmiuden osa-alueisiin, mutta lähestyminen uusissa tilanteissa oli yhteydessä ainoastaan sosiaalisiin taitoihin ja tunneilmaisuun.

Lapsesta itsestään riippumattomat ominaisuudet olivat siis yhteydessä vanhempien arvioimaan kouluvalmiuteen. Se, miten lapsen koulunaloitus sujuu, on siis riippuvaista myös lapsen temperamentista.

Asiasanat: Temperamentti, kouluvalmius, esiopetus, koulun aloitus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TEMPERAMENTTI	7
	2.1 Historia ja määrittely	7
	2.2 Thomasin ja Chessin temperamenttipiirteet	9
	2.3 Muut temperamenttiteoriat	11
3	KOULUN ALOITTAMINEN	15
	3.1 Koulun aloittaminen Suomessa	15
	3.2 Kouluvalmius	16
	3.3 Yksilön kouluvalmius	19
	3.3.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi.....	19
	3.3.2 Kognitiivinen ja fyysinen kompetenssi	20
	3.3.3 Kontekstuaalinen kouluvalmius	21
4	TEMPERAMENTTI JA KOULUVALMIUS	23
	4.1 Koulumenestystä heikentävät temperamenttipiirteet.....	24
	4.2 Koulumenestykseen suotuisasti vaikuttavat temperamenttipiirteet	25
	4.3 Vaikutusmekanismit.....	26
5	TUTKIMUSONGELMA	27
6	METODOLOGIA	28
	6.1 Verkkokyselylomake	28
	6.2 Tutkimuksen kohdejoukko.....	31
	6.3 Aineiston analysointi.....	34
	6.4 Summamuuttujat	36

7	TULOKSET	40
7.1	Kouluvalmiuteen vaikuttavia tekijöitä	40
7.1.1	Lapsi ja kouluvalmius.....	40
7.1.2	Perhetekijät ja kouluvalmius	43
7.1.3	Yhteenveto kouluvalmiuteen vaikuttavista taustatekijöistä....	43
7.2	Temperamenttipiirteiden vaikutus kouluvalmiuteen.....	45
7.2.1	Aktiivisuus	45
7.2.2	Lähestyminen uusissa tilanteissa	47
7.2.3	Mielialan laatu	48
7.2.4	Häirittävyys.....	49
7.2.5	Yhteenveto kouluvalmiuteen vaikuttavista temperamenttipiirteistä	50
8	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	52
9	POHDINTA	56
	LÄHTEET	59
	LIITTEET	62

1 JOHDANTO

Esiopetus ja kouluun siirtymä on suuri askel eskarilaiselle ja koko perheelle. Vanhemmat joutuvat pohtimaan paljon lapsen valmiutta aloittaa koulu. Lapsen kyvykkyyden lisäksi lapsen yksilölliset piirteet ovat keskeisessä roolissa vanhempien pohtiessa lapsen kouluvalmiutta. Myös Keltikangas-Järvisen (2004, 12) mukaan koulussa toiset temperamenttirakenteet ovat toisia suosiollisempia.

Yhdenvertaisuutta korostetaan yhteiskunnassamme ja ennen kaikkea lasten kasvatuksessa. Kuitenkin jo lapsen synnynnäiset piirteet määrittelevät sitä, miten lapsi tulee koulussaan ja elämässään pärjäämään. Lapset saattavat joutua erilaiseen asemaan temperamenttinsa perusteella. Ennen puhuttiin lapsen valmiudesta aloittaa koulu, mutta nykyään puhutaan enemmän koulun valmiudesta ottaa lapsi vastaan (Linnilä 2006). Tässä tarkoitetaan osittain sitä onko koululla valmiudet ottaa lapsien erilaiset temperamenttipiirteet huomioon. Tutkimusten mukaan näin ei aina ole.

”Kulttuuri arvottaa temperamenttipiirteitä epärationaalisella tavalla pitäen toisia piirteitä hyvinä ja toisia huonoina, joskus ilman järkevää perustetta”, kertoo Keltikangas-Järvinen (2004, 12). Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää alkaako tämä kehitys jo ennen kouluikää. Vaikuttaako temperamentti kouluvalmiuteen, kun arvioitsijoina ovat vanhemmat? Näyttäytyvätkö jotkut lapset toisia kyvykkäämpinä temperamenttinsa takia? Jos näin on, on sillä varmasti suuri vaikutus lapsen itseluottamukseen ja innokkuuteen aloittaa koulu.

Aiemman tutkimuksen mukaan lapsen persoonallisuuden ja psyykkisen kehityksen kannalta on tärkeää, että suhde kouluun muotoutuu heti alussa myönteiseksi, sillä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset muovaavat lapsen identiteettiä (Lyytinen 1994, 87). Miten suhde kouluun voi muotoutua myönteiseksi, jos siellä tarvittavat taidot ovat kiinni sellaisista asioista, joihin lapsi ei voi itse vaikuttaa? Epäonnistuminen voi myöhemmin johtaa moniin ongelmiin, kuten heikkoon sosiaaliseen selviytymiseen ja jopa mielenterveysongelmiin. Lisäksi se aiheuttaa itsetunto- ja masennusongelmia. (Huolila ym. 1999, 5.)

Tarkoituksenamme on tutkia lapsen temperamentin vaikutuksia hänen kouluvalmiuteensa lapsen vanhemman näkökulmasta. Lisäksi selvitämme, mitkä muut tekijät voivat selittää lapsen kouluvalmiutta. Opettajan näkökulmasta asiaa on jo tutkittu aikaisemmin varsinkin koulumaailman puolella.

2 TEMPERAMENTTI

Temperamentissa on kyse ennen kaikkea yksilöiden välisistä eroista. Tässä luvussa määrittelemme temperamenttia tarkemmin ja kerromme lyhyesti sen historiasta. Kehityspsykologisesta lähtökohdasta katsottuna temperamentti on suhteellisen uusi käsite. Esittelemme muutaman keskeisen temperamenttiteorian, joista Thomasin ja Chessin teoriaan paneudumme tarkemmin, koska se on keskeisin oman tutkimuksemme kannalta. Keltikangas-Järvisen (2004, 47) mukaan Thomasin ja Chessin teoria onkin edelleen yksi tärkeimmistä temperamenttitutkimuksista.

2.1 Historia ja määrittely

Ihmisen yksilöllisyys on kiinnostanut aina. Ensimmäisenä temperamenttitutkijana voidaan pitää jo noin sata vuotta ajanlaskumme alun jälkeen vaikuttanutta Rooman keisarien henkilöäkäriä Galenia, joka kehitti ensimmäisen temperamenttiluokituksen. Luokitus perustui ruumiin nesteiden suhteellisiin osuuksiin kehossa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 16.) Temperamenttitutkimus jatkuu yhä, lähivuosina on tutkittu muun muassa temperamentin yhteyttä koulumenestykseen (ks. Hirvonen 2013; Mullola 2012).

Ennen 1950-lukua vallitsi näkemys, jonka mukaan persoonallisuus on täysin riippuvainen ympäristöstä ja kasvatuksesta. Protestina tälle näkemykselle alkoi temperamenttitutkimus 1950-luvulla. (Keltikangas-Järvinen 2004, 19.) Etenkin kasvatuksen merkitystä korostettiin persoonallisuuden syntymisessä ja lasten haastavasta käyttäytymisestä syytettiin lähes yksinomaan äitejä (Thomas & Chess 1977, 5). Kiinnostus temperamenttia kohtaan alkoi siitä huomiosta, että jo vauvojen ja pienten lasten välillä oli eroja. Erojen siis täytyi olla synnynnäisiä, koska ympäristö ei vielä ollut ehtinyt muokata lapsia. (Keltikangas-Järvinen 2004, 15–19.) Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan temperamenttitutkimuksen uranuurtajina pidetään Thomasia ja Chessiä. Heidän temperamentti-

tutkimuksensa alkoivat 1950-luvulla ja he toivatkin persoonallisuuspsykologiaan termin temperamentti. (Keltikangas-Järvinen 2004, 47–48.) 1990-luvun alussa temperamenttitutkijoiden kiinnostus kääntyi temperamentin ja aivojen välisiin yhteyksiin (Steinmetz 1995, 17).

Temperamentin käsite on melko yksiselitteinen, vaikkakin eri tutkijat ja koulukunnat saattavat painottaa määritelmässään jonkun verran eri asioita (Keltikangas-Järvinen 2004, 36; Bates 1989; Rothbart 2011). Thomasin ja Chessin (1977) mukaan temperamentti vastaa kysymykseen kuinka, joku tekee tietyn asian. Temperamentti ei vastaa kysymyksiin mitä joku tekee tai miksi joku tekee jotakin. Temperamentti on siis yksilön käyttäytymistyyli. (Thomas & Chess 1977, 9.) Temperamentin määritelmään kuuluu kiinteästi tämä kuinka-kysymys, mutta Thomas ja Chess (1977) korostavat vahvasti myös ympäristön ja temperamentin välistä suhdetta. Temperamentti ja ympäristö ovat heidän mielestään aina vuorovaikutuksessa keskenään ja tärkeäksi muodostuukin se, miten temperamentti ja ympäristö sopivat yhteen. (Thomas & Chess 1977, 10–11.)

Käytännössä temperamentti näkyy siinä kuinka ihmiset reagoivat samoissa tilanteissa. On kuitenkin muistettava, että temperamentti saa merkityksensä aina jossain kontekstissa, joka asettaa tiettyjä odotuksia, joihin temperamentti joko pystyy vastaamaan tai on ristiriidassa näiden kanssa (Keltikangas-Järvinen 2004, 40). Synnyntäisen temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena kehittyy yksilön persoonallisuus. Ihminen oppii käyttäytymään kulttuurinsa odotusten mukaisesti, mutta ihan millaiseksi tahansa ympäristö ei voi kuitenkaan häntä muovata, vaan temperamentti vaikuttaa aina taustalla. Synnyntäistä ominaisuutta, joka tekee jokaisesta yksilön, kutsutaan temperamentiksi. Temperamentilla tarkoitetaan yksilön käyttäytymistyyliä, hänen synnyntäistä tapaa reagoida asioihin. (Keltikangas-Järvinen 2004, 10–11.)

Temperamentin erottaa persoonallisuudesta se, että temperamentti piirteet ilmaantuvat varhain, jo ennen ympäristön vaikutusta, kun taas persoonallisuus syntyy ympäristön vaikutuksesta (Keltikangas-Järvinen 2004, 36; Buss & Plomin 1984, 84). Temperamentti nähdään jokseenkin geneettisenä ja toiset tempera-

menttipiirteet periytyvät toisia enemmän. Temperamentilla on vahva biologinen perusta. Temperamentin ja aivojen välinen yhteys esiintyy monella eri tasolla. Temperamenttierojen biologisia selittäjiä on löydetty aivorakenteista, kehitysprosessien vaihteluista, välittäjäaineiden ja hormonien aktiivisuudesta sekä oppimisesta ja muistista vastaavista toiminnoista. (Steinmetz 1995, 20.) Esimerkiksi lähestymisen tai vetäytymisen taustalta on löydetty eroavaisuuksia aivopuoliskojen aktiivisuudessa (Calkins & Fox 1995, 202).

Thomasin ja Chessin tutkimuksessa havaittiin, että perimä selittää etenkin motorista aktiivisuutta, lähestymistä ja vetäytymistä uusissa tilanteissa sekä sopeutumista. Perimän merkitys on puolestaan pientä muun muassa reaktioiden intensiivisyyden ja mielialan laadun kohdalla. Vaikka perimä selittääkin osan temperamentista, myös ympäristöllä voi olla merkitystä temperamenttipiirteisiin. Thomas ja Chess löysivät äidin ahdistuksen ja vaikean temperamentin välillä yhteyttä. (Thomas & Chess 1977, 135–145.) Lisäksi ainakin jotkut piirteet ovat hyvin pysyviä, kun lapsi kasvaa isommaksi (Thomas & Chess 1977, 4). Vaikka yksittäinen piirre muokkautuisikin ajan kuluessa, pysyvät yksilöiden väliset temperamenttipiirteiden erot melko samanlaisina (Calkins & Fox 1995, 208). Jos esimerkiksi joku on lapsena saanut korkeat pisteet sinnikkyudesta, saa hän todennäköisesti myös aikuisena korkeammat pisteet kuin yksilö, joka ei ole lapsena ollut kovinkaan sinnikäs, mutta epäsopeva ympäristö on muokannut hänestä sinnikkäämmän.

2.2 Thomasin ja Chessin temperamenttipiirteet

Alexander Thomas ja Stella Chess aloittivat pitkittäistutkimuksensa (The New York Longitudinal Study) vuonna 1956. Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 141 lasta ja aineistoa kerättiin samoilta lapsilta kuusi vuotta. (Thomas & Chess 1977, 18.) Tutkimuksen vaikuttavuutta lisää ennen kaikkea se, että samoja lapsia havainnointiin eri tilanteissa ja eri-ikäisinä pitkällä aikavälillä. Lapsia havainnoi äidin lisäksi myös lapsen hoitajat tai opettajat. (Thomas & Chess 1977, 6–17.) Tämän päätutkimuksen ja sitä seuraavien jatkotutkimusten myötä

syntyi hyvin tunnettu yhdeksän piirrettä sisältävä temperamenttiluokitus.

Thomasin ja Chessin temperamenttipiirteet ovat seuraavat:

1. aktiivisuus,
2. rytmisyys,
3. lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa,
4. sopeutuminen,
5. vastaus- eli responsiivisuuskynnys,
6. reaktioiden intensiivisyys,
7. mielialan laatu,
8. häirittevyys ja
9. tarkkaavaisuuden kesto ja sinnikkyys.

Aktiivisuudella tarkoitetaan motorista aktiivisuutta. Rytmisyydessä puolestaan on kyse siitä, kuinka ennustettavia ajallisesti lapsen päivittäiset funktiot ovat (esimerkiksi onko lapsi nälkäinen aina samaan aikaan päivästä). Lähestymisellä tai vetäytymisellä uusissa tilanteissa on kyse siitä, miten lapsi käyttäytyy uusissa tilanteissa, esimerkiksi uutta ruokaa maistaessa, uudella lelulla leikkiessä tai uuden ihmisen kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 48–54; Thomas & Chess 1977, 21.)

Sopeutuminen liittyy myös uusiin tilanteisiin. Se kuvaa sitä, kuinka nopeasti lapsi alkureaktion jälkeen mukautuu uuteen tilanteeseen. Responsiivisuuskynnyksellä tarkoitetaan sitä, miten suuri ärsyke tarvitaan siihen reagoimiseen. Lapsen reaktiot ovat intensiivisiä, jos lapsi ilmaisee tunteensa ja mielialansa pääsääntöisesti äänekkäästi. Toiset lapset puolestaan ovat ylipäänsä mielialaltaan positiivisia: miellyttäviä, hyväntuulisia ja ystävällisiä, kun taas toiset enemmän tämän vastakohtia. Häirittevyydellä taas tarkoitetaan sitä, miten helposti lapsen huomio kääntyy pois siitä, mitä hän oli tekemässä, jonkun ulkoisen ärsykkeen seurauksena. Viimeinen temperamenttipiirre on tarkkaavaisuuden kesto ja sinnikkyys, joilla tarkoitetaan sitä, kuinka kauan lapsen huomio pysyy siinä, mitä hän oli tekemässä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 54–61; Thomas & Chess 1977, 21–22.)

Näiden yhdeksän temperamenttipiirteiden pohjalta Thomas ja Chess muodostivat vielä kolme kategoriaa. Nämä luokat he nimesivät helpoksi temperamentiksi, vaikeaksi temperamentiksi ja hitaasti lämpeneväksi temperamentiksi. Helppoa temperamenttia kuvaa rytmisyys, positiivinen lähestyminen uusiin tilanteisiin, hyvä sopeutuminen ja positiivinen mieliala. Vaikea temperamentti on vastakohta helpolle temperamentille, ja sitä kuvaavat biologisten toimintojen epäsäännöllisyys, negatiivinen lähestyminen uuteen, huono sopeutuminen sekä negatiivinen mieliala, johon liittyy intensiivinen tunteiden ilmaisu. Hitaasti lämpenevä temperamentti sisältää negatiivisen suhtautumisen uuteen tilanteeseen, mutta reaktiot eivät ole kovin intensiivisiä ja sopeutuminen uuteen tilanteeseen on hidasta. Verrattuna vaikeaan temperamenttiin, hitaasti lämpenevää temperamenttia kuvastaa pienempi reaktioiden intensiivisyys sekä pienempi epäsäännöllisyys biologisissa toiminnoissa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 62–68; Thomas & Chess 1977, 22–23.)

2.3 Muut temperamenttiteoriat

Muut temperamenttiteoriat pohjautuvat jollain tapaa Thomasin ja Chessin yhdeksään temperamenttipiirteeseen, koska ne ovat syntyneet Thomasin ja Chessin teorian jälkeen. Kaikki teoretikot ainakin mainitsevat Thomasin ja Chessin temperamenttitutkimuksen uranuurtajina ja muissa teorioissa on havaittavissa yhteneväisyyksiä Thomasin ja Chessin teoriaan.

Thomasin ja Chessin jälkeen seuraavat temperamentin tutkijat olivat Buss ja Plomin, jotka luokittelivat temperamentin vuonna 1975 neljään osaluokkaan, jotka ovat emotionaalisuus, aktiivisuus, sosiaalisuus ja impulsiivisuus. Myöhemmin (1984) he kuitenkin tiputtivat impulsiivisuuden pois listaltaan, sillä sitä ei esiintynyt systemaattisesti ja johdonmukaisesti eikä sille löytynyt riittävän perinnöllistä pohjaa. He tekivät muun muassa paljon kaksostutkimusta selvittääkseen temperamenttipiirteiden eroavaisuuksia. Bussin ja Plomin teoriassa kohtaa usein lyhenteen EAS, joka tulee heidän temperamenttipiirteiden

den alkukirjaimista (emotionaalisuus, aktiivisuus, sosiaalisuus). (Buss & Plomin 1984, 68.)

Emotionaalisuus pitää sisällään tunteet, ilmaisun ja vireyden tai toisin sanottuna heräämisen. Korkea vireys tarkoittaa nisäkkäiden maailmassa selviytymistä (pelko ja viha) ja lajin jatkumista (seksuaalisuus). Matalaan vireyteen luokitellaan esimerkiksi rakkaus, ilo ja masennus. Aktiivisuudella tarkoitetaan yksilön tuottamaa ja ylläpitämää energian määrää. Monesti aktiivisuus yhdistetään vain motoriseen osa-alueeseen, mutta Buss ja Plomin viittaavat sillä koko ihmisten käyttäytymiseen ja yksilölliseen tyyliin. Aluksi sosiaalisuudella tarkoitettiin ihmisen halua ja tarvetta muiden ihmisten läheisyyteen, mutta myöhemmin sosiaalisuuteen liitettiin myös hitaasti lämpenevyys eli ujous. (Buss & Plomin 1984, 68; Keltikangas-Järvinen 2004, 71–89) Bussin ja Plominin teoriassa aktiivisuus sisältää myös Thomasin ja Chessin teorian aktiivisuuden, mutta se on määritelty laajemmin. Sosiaalisuuden voidaan puolestaan nähdä olevan lähellä Thomasin ja Chessin lähestymistä tai vetäytymistä uusissa tilanteissa.

Mary Rothbart on keskittynyt enemmän aikuisten temperamentin tutkimiseen, mutta tutkimukset ovat relevantteja myös lapsuuteen (Rothbart 1989, 77). Rothbart ja Doug Derryberry määrittelevät temperamentin pohjautuvan yksilön biologiaan ja kattavan yksilölliset erot reaktiivisuudessa ja itsesäätelyssä. Reaktiivisuudella tarkoitetaan sitä, kuinka alttiita olemme reagoimaan tunteiden, motoriikan ja tarkkaavaisuuden alueilla. Esimerkiksi yksilöllistä on se, kuinka nopeasti suutumme tai pelästymme tai kuinka voimakas reaktio on ja kauanko rauhoittuminen kestää. Reaktiivisuus pitää sisällään suuren määrän tunteita, ja se onkin laaja käsite kuvaamaan ärsykkeisiin reagointia. Itsesäätelyllä tarkoitetaan prosessia, jolla säädellään reaktiivisuutta. Itsesäätelyllä vaikutetaan tunteiden ja toiminnan kontrollointiin, ja sen avulla voidaan joko kiinnittää huomio johonkin ärsykkeeseen tai pois siitä. (Rothbart 2011, 10–14.) Rothbart on tosin saanut kritiikkiä siitä, että reaktiivisuus ja itsesäätely ovat laajoja ja monimuotoisia käsitteitä, jotka voivat käytännössä pitää sisällään melkein mitä tahansa. Reaktiivisuus on käsitteenä lähellä Thomasin ja Chessin responsii-

visuuskynnystä, reaktioiden intensiivisyyttä sekä häiritteävyyttä ja ennen kaikkea näiden piirteiden yhdistelmää.

Rothbart (2011) korostaa muihin teorioihin verrattuna erityisesti temperamentin biologisen perustan merkitystä. Temperamenttipiirteet ovat sidoksissa aivojen toimintaan ja rakenteisiin (myös Bates 1989; Kagan 1989). Rothbartin ja Batesin teoriasta voidaan erottaa erikseen lapsia koskevat temperamenttipiirteet joita on yhteensä viisi: 1) positiivinen affektiivisuus, 2) sosiaalinen inhibitio eli estyneisyys, välttäminen, 3) ärtyneisyys ja hermostuneisuus, 4) aktiivisuustaso ja 5) tarkkaavaisuuden suuntaaminen, kontrolli ja sinnikkyys. (Keltikangas-Järvinen 2004, 90–91.) Mutta nämä jääköön tässä tutkimuksessa vain maininnan tasolle, sillä Rothbart itse korostaa reaktiivisuutta ja itsesäätelyä, joista aikaisemmin mainittiin. Tästä saa kuitenkin lisäkäsityksen siitä, kuinka lähellä teoritat ovat Thomasin ja Chessin temperamenttiteoriaa: positiivinen affektiivisuus ja ärtyneisyys viittaavat mielialan laatuun ja estyneisyys vetäytymiseen uusissa tilanteissa. Aktiivisuustaso ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen löytyvät puolestaan lähes sellaisinaan myös Thomasin ja Chessin piirreluettelosta.

Jerome Kaganin (1989) keskeisenä käsitteenään oli inhibitio (Inhibited) eli estyneisyys. Kagan tutki ihmisten ja varsinkin lasten käyttäytymistä uusissa tilanteissa. Lapset luokiteltiin joko estyneiksi, tai ei-estyneiksi (Uninhibited) tai ei kummaksikaan näistä. Estyneet lapset olivat ujoja, arkoja ja pelokkaita, kun taas ei-estyneet lapset olivat sosiaalisia, rohkeita ja pelottomia. Estyneet lapset tarvitsevat enemmän aikaa. Hän tutki eri-ikäisiä lapsia erilaisilla laboratorionkeilla. Kagan selitti lapsen ujoutta ja pelokkuutta synnynnäisillä taipumuksilla, tarkemmin sanottuna hermoston, aivojen hypotalamuksen ja aivolisäkkeen toiminnolla, jotka aiheuttivat lapselle kuormittavuutta uusissa tilanteissa. Kun lapsi tottui uuteen tilanteeseen, hän lopulta käyttäytyi kuin ei-estyneet lapset eli leikki iloisesti uusien kavereiden tai lelujen kanssa. Kagan tosin itsekin totesi, etteivät kaikki lapset mahdu tähän määritelmään, sillä vain 10–15 prosenttia 2–3-vuotiaista lapsista on estyneitä. (Kagan 1989, 141–167.) Estyneisyys on hyvin lähellä Thomasin ja Chessin hitaasti lämpenevien lasten kategoriaa. Estyneet lapset siis vetäytyvät uudessa tilanteessa, eivätkä sopeudu siihen nopeasti.

Thomasin ja Chessin tutkimuksenhan mukaan hitaasti lämpeneviä lapsia on noin 15 prosenttia (Thomas & Chess 1977, 23).

Kaikilla myöhemmin syntyneillä temperamenttiteorioilla on siis paljon yhdenmukaisuuksia Thomasin ja Chessin teoriaan. Thomasin ja Chessin teoria kattaa lähestulkoon kaikki muut temperamenttiteoriat, vaikka piirteitä onkin määritelty hieman eri tavalla eri teorioissa. Lisäksi Thomasin ja Chessin teoriasa on eniten piirteitä ja ne on määritelty ehkä kaikkein yksityiskohtaisesti. Tässä tutkimuksessa temperamenttimittarit pohjautuvatkin Thomasin ja Chessin yhdeksään temperamenttipiirteeseen.

3 KOULUN ALOITTAMINEN

Kouluvalmiutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Esittelemme tässä luvussa koulun aloittamista ja kouluvalmiuden määritelmää. Tutkimuksessamme oleellista on yksilön kouluvalmius.

3.1 Koulun aloittaminen Suomessa

Suomessa on pohdittu paljon mikä olisi oikea ikä aloittaa koulu. Pääsääntöisesti lapset aloittavat Suomessa koulun sinä vuonna, jona he täyttävät seitsemän vuotta. Lapsella on kuitenkin oikeus aloittaa perusopetus vuotta aikaisemmin, jos hänellä on psykologisten ja tarvittaessa lääketieteellisten selvitysten perusteella valmiudet suoriutua opiskelusta. Opetuksen järjestäjä voi mainittujen selvitysten perusteella lykätä perusopetuksen aloittamista vuodella. (Perusopetuslaki 27 § Opetuksen poikkeava aloittamisajankohta.)

Ennen perusopetuksen alkamista jokaisella lapsella on oikeus ilmaiseen esiopetukseen. Lähes kaikki lapset käyvät esikoulun ja vuonna 2013 esioppilaita oli yhteensä 59 700, joista 11 800 koulun esiopetuksessa ja 47 900 päivähoiton esiopetuksessa. (Tilastokeskus 2013.) Esiopetus muuttui vuonna 2015 syksyllä velvoittavaksi. Vuonna 2015 esioppilaita oli 61 700, joista 11 350 koulun yhteydessä olevassa esiopetuksessa ja 50 350 päivähoiton esiopetuksessa (Tilastokeskus 2015a). Esiopetuksessa seurataan ja tuetaan kunkin lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä sekä hänen tietojensa ja taitojensa kehittymistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14). Esiopetuksessa käytetään muun muassa erilaisia kouluvalmiuksia mittaavia testejä ja materiaaleja, kuten esimerkiksi Boehmin-käsitetesti. Hakkaraisen (2002) mukaan kouluvalmiustesteillä ei voida kuitenkaan saada kokonaiskuvaa lapsen kehityksestä ja mahdollisuuksista oppia.

Esiopetuksen tavoitteena on, että lapset oppivat arvostamaan ihmisten yhdenvertaisuutta ja omaa ainutlaatuisuuttaan (Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014, 12). Kasvatuksen ja opetuksen päämääränä pidetään

positiivista minäkäsitystä ja itsetuntoa. Seurantatutkimukset osoittavat lapsen minäkäsityksen oppijana muotoutuvan voimakkaasti 5-8 vuoden välillä (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 171).

3.2 Kouluvalmius

Kouluvalmiuden käsite ei ole yksinkertainen, se voidaan nähdä yksilöä koskevana tai kontekstuaalisena ilmiönä (Linnilä 2006). Lyytisen (1994, 88) mukaan kouluvalmius on sekä kypsymisen että siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos. Selvää on, ettei ole olemassa mitään yksiselitteistä kouluvalmiuden tasoa, vaan kyse on yhtä paljon lapsen ominaisuuksista kuin koulun joustavuudesta (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 170).

Kouluvalmiutta ja koulukypsyyttä on käytetty synonyymeina, mutta esimerkiksi Oinosen (1969, 23) mielestä koulukypsyys-käsitteen sijasta tulisi puhua kouluvalmiudesta. Hänen mukaansa käsite koulukypsyys johdattaa liikaa mielikuvaan, että kehitys – ainakin koulun alkamiseen asti – olisi yksinomaan kypsymisen asia. Koulukypsyys on käsitteenä suppeampi ja se liittyy enemmän oppilaan omiin kokemuksiin ja lähtökohtiin aloittaa koulu (Huolila, Kinos, Kärki, Lehtinen, Saralehto & Saranpää 1999, 7-8; Linnilä 2006, 99). Kouluvalmiudesta puhuttaessa tulisi paremmin esille oppimisen merkitys kypsymisen rinnalla. (Oinonen 1969, 23.) Kuitenkin kognitiiviset ja havaintomotoriset osa-alueet niin sanotusti ”kypsyvät” ja varustavat lasta akateemisten taitojen oppimiseen. Teoriassa tätä voidaan selittää neuropsykologisesti aivorakenteiden kypsymisellä, joka vaikuttaa lapsen kehitykseen. (Linnilä 2006, 99.) 1970-luvulta lähtien käytössä on kuitenkin ollut mieluummin käsite kouluvalmius (Huolila ym. 1999), jota myös tässä tutkimuksessa käytetään.

Kouluvalmius -käsite sisältää ajatuksen, etteivät kaikki olisi valmiita kouluun. Koulun poikkeava aloittaminen, eli aikaistaminen tai koululykkäys, sisältää ajatuksen siitä, ettei aloitus ole normaali. (Linnilä 2011, 17.) Koululykkäys voidaan tehdä yleensä kasvatushenkilöstön sekä viime kädessä vanhempien

päätöksellä joko niin, että lapsi kertaa esiopetusvuoden, aloittaa niin sanotulla nollaluokalla, aloittaa yleisopetuksen luokalla tai aloittaa erityisluokalla (Huolila ym. 1999, 21–23). Onko lapsi siis poikkeava, jos aloittaa koulun ikätovereita aikaisemmin tai myöhemmin? Nykyään puhutaan myös koulun valmiudesta, millä tarkoitetaan sitä onko koulu valmis ottamaan lapsen vastaan.

Lapsen pitää saavuttaa esiopetusvuonnaan tietyt valmiudet, jotta hän on valmis alkuopetuksessa omaksumaan tietyt perustaidot. Esimerkiksi matematiikan opiskelu edellyttää tiettyjen peruskäsitteiden hallintaa. Jos lapsen valmiudet ovat joiltain osin puutteellisia saattaa koulun aloitus olla hankala. Eri maissa tehtyjen tutkimusten mukaan noin joka viides lapsi kärsii jonkin asteisista oppimisen vaikeuksista opetellessaan luku- ja kirjoitustaitoa koulussa. (Poussu-Olli & Järvinen 2004, 33.)

Suomessa lapsen kouluvalmiuden arviointi on prosessi, joka ei ole aina niin yksiselitteistä, kuten ei myöskään itse oppiminen (Poussu-Olli & Järvinen 2004, 21). Lasten kasvattajille ja neuvolan henkilökunnalle on arviointiin annettu erilaisia havainnointilomakkeita avuksi. Lomakkeet muodostavat eräänlaisen kehyksen, jonka puitteissa varhaiskasvatuksen tavoitteet asetetaan ja lasten kehitystä tuetaan. Nämä lomakkeet ja varhaiskasvatussuunnitelmat vaihtelevat kuitenkin kaupungista toiseen, mutta pohjalla niissä on monesti samat asiat. Esimerkiksi lapsen kognitiivisen kehityksen arviointiin käytettiin kuutta osa-alueita: 1) omatoimisuus, 2) visuaalinen hahmottaminen, 3) auditivinen hahmottaminen, 4) kielellinen tietoisuus, 5) matemaattinen osa-alue ja 6) motorinen suoritus (Poussu-Olli & Järvinen 2004).

Esimerkiksi Turussa kouluvalmiuden arviointia on kehitetty jo vuodesta 1995. Aikaisemmat arvioinnit pelkkien älykkyyskokeiden avulla koettiin liian suppeiksi, joten työryhmä halusi koota laajemman mittariston kouluvalmiuden arviointiin. Turun mallia onkin käytetty myöhemmin ympäri Suomen. Turun kouluvalmiuden arviointia kehittäneen työryhmän (Huolila ym. 1999) käyttämät kouluvalmiuden osa-alueet, joilla vaaditaan riittävää, iänmukaista suoriutumista, ovat seuraavat:

1. Omatoimisuus ja päivittäistoiminnot
2. Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu
3. Motoriikka, visuomotoriikka ja hahmotus
4. Kielelliset valmiudet
5. Matemaattiset valmiudet
6. Työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteessa

Koululla on tietyt vaatimukset lapsen osaamiselle. Omatoimisuus pitää sisällään muun muassa lapsen pukemisen, siisteyden, wc-käynnin ja ruokailun. Siinä katsotaan suorittaako lapsi toiminnat itsenäisesti vai tarvitaanko joihinkin toimintoihin vielä apua ja harjoittelua. Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu on laaja osa-alue, johon sisältyy esimerkiksi lapsen suhtautuminen aikuisiin ja muihin lapsiin, leikki- ja tunteiden ilmaiseminen. Miten lapsi ilmaisee tunteitaan ja osaako hän ratkaista ristiriitatilanteita tai sietääkö hän pettymyksiä?

Motoriikan osa-alue kattaa niin hienomotoriikan kuin karkeamotoriikan. Tästä esimerkkinä ovat saksien käyttö, liikunnalliset leikit, omien kehonosien tunnistus, tasapaino ja kynäote. Hahmottamiseen liittyy esimerkiksi palapelien tekeminen. Kielellisiä valmiuksia voidaan tarkastella esimerkiksi siitä, että tunnistaako lapsi kirjaimet, osaako hän tavuttaa ja onko lapsi kiinnostunut lukemisen harjoittelusta. Matemaattiset valmiudet pitävät sisällään numeroiden tunnistamisen, matemaattisten käsitteiden hallinnan sekä pienet yhteen- ja vähennyslaskut. Työskentelytaidot ja käyttäytyminen on tärkeä osa-alue, jossa kartoitetaan esimerkiksi lapsen tarkkaavaisuutta ja itsenäistä työskentelyä. (Huolila ym. 1999)

Eskarin arki -materiaalissa kouluvalmiudesta puhutaan kolmesta eri näkökulmasta: 1) älyllinen (havaintokyky, keskittymiskyky, muisti, analyyttinen ajattelu, sensomotoriikka ja motoriikka), 2) emotionaalinen (itsesäätely, työskentelytaidot) ja 3) sosiaalinen (kyky sopeutua ryhmään ja opettamiseen) (Hannula, Hiekkataipale, Liimatainen, Laiho & Santanen 2010). Kouluvalmiuden voi yksilötasolla määritellä myös kolmeen eri kompetenssiin: Sosioemotionaalinen,

fyysinen ja kognitiivinen pätevyys (ks. esim. Linnilä 2006; 2011; Poikkeus 2008; Lyytinen 1994).

3.3 Yksilön kouluvalmius

3.3.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Lyytisen (1994, 87) mukaan koulun aloitukseen liittyvät ongelmat johtuvat pitkälti sosiaalisten taitojen puutteesta. Lyytinen (1994) valottaa artikkelissaan 6-vuotiaiden lasten sosiaalisia taitoja. Sosiaaliset taidot ovat lapselle tärkeitä kommunikoinnissa ympäristön kanssa. Jotta lapset pystyisivät kommunikoimaan tasavertaisesti keskenään, tulee heillä olla lähes yhtä kehittyneet sosiaaliset taidot. Lapsen odotetaan muun muassa noudattavan koulun järjestyssääntöjä ja pystyvän ryhmäleikkeihin (Lyytinen 1994, 89).

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan lapsen kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristönsä resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan sosiaalisia tavoitteita, esimerkiksi ystävyys-suhteita. Sosiaalinen kompetenssi voidaan kuvata rakenteeksi, joka sisältää useita ulottuvuuksia. Sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuuden ovat: sosioemotionaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, temperamentti sekä positiiviset vertais- ja aikuissuhteen. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan sitä, että lapsi kykenee tekemään havaintoja toisen ajatuksista, tunteista ja aikomuksista sekä kykyä arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seurauksia. (Poikkeus 2008, 126–127.) Sosiokognitiivisilla taidoilla viitataan siihen viisauteen ja järkeen, jota henkilö käyttää sosiaalisissa tilanteissa, ne voidaan nähdä arjessa esiintyvänä tilanneviisautena (Linnilä 2011, 48).

Linnilä (2011, 48) lisää sosioemotionaaliseen kompetenssiin lapsen käsityksen itsestään, omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Keskeistä sosiaalisessa kehityksessä on lapsen itsenäisyyden nopea lisääntyminen (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 170). Esiopetuksessa ja etenkin koulussa lapselta vaaditaan jo itsenäisyyttä monessa asiassa.

3.3.2 Kognitiivinen ja fyysinen kompetenssi

Laajasti ajateltuna kognitiivisiin taitoihin kuuluvat kaikki ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyvät taidot (Linnilä 2006, 46). Perinteisesti kognitiivisilla taidoilla on tarkoitettu havaitsemisen, ajattelun, kielen ja muistin kehittymistä, joihin sisältyy tarkkaavaisuus ja motivaatio (Linnilä 2006, 46). Oppiminen on siis kognitiivisten taitojen seurasta. Motivaatio on yksi oppimisen keskeinen tekijä. Koulun aloitusvaiheessa tärkeä tekijä on se, onko lapsi kiinnostunut lähtemään kouluun ja oppimaan. (Linnilä 2006, 47.) Motivaatio ohjaa tarkkaavaisuutta ja sen säätelyä ja oppimisvalmiuden kannalta keskeistä on se mihin lapsi on motivoitunut (Linnilä 2006, 47). Näin ollen motivaatio voidaan pitää koulun aloituksen kannalta keskeisenä oppimisvalmiuden kriteerinä (Linnilä 2006, 47).

Metakognitioiden kehittämisessä on kyse lapsen hiljalleen heräävästä tietoisuudesta kognitiivisista toiminnoistaan (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 169). Metakognitiolla on kaksi puolta: tieto kognitiosta ja kognition säätelystä (Linnilä 2006, 47). Metakognition toiminnallisena puolena voidaan nähdä itsesäätely. Koulun aloitusvaiheessa lapsen metakognitiivinen tieto lisääntyy nopeasti. (Linnilä 2006, 48.)

Kognitiiviseen kehitykseen vaikuttaa aivorakenteissa ja -toiminnoissa tapahtuva kehitys: aivojen takaosien assosiaatioalueiden ja etuosien kypsyminen, myelinisoituminen ja tarpeettomien hermosolujen välisten yhteyksien kuihtuminen. Aivojen etuosilla on keskeinen merkitys oman toiminnan suunnittelussa ja säätelyssä ja takaosien assosiaatioalueilla eri aistikanavien kautta tulevan tiedon yhdistämisessä, yhdessä mahdollistavat yhä hienompaa hermostollista säätelyä ja toiminnan suunnittelua vaativien toimintojen toteuttamista. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 168.)

Lapsen terveys, motoriset taidot sekä yleisesti lapsen fyysinen kunto muodostavat yhdessä lapsen fyysisen kompetenssin eli fyysisen pätevyyden (Linnilä 2011, 56). Fyysisen kehityksen näkyviä merkkejä ovat ruumiin mittasuhteiden muutokset, nopea pituuskasvu, lihasvoiman lisääntyminen ja hampaiden vaihtuminen. Kaikilla näillä on merkityksensä lapsen kokemukselle

omasta itsestään uudessa koululaisen roolissa. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 168.)

3.3.3 Kontekstuaalinen kouluvalmius

Esiopetuksessa toiminnan kautta vuorovaikutukseen tottunut lapsi ei ehkä olekaan valmis koulun koulumaisuuteen ja erilaisiin toimintatapoihin (Lyytinen 1994, 92). Kouluvalmiutta ei siis voida määritellä ainoastaan lapsen ominaisuuksien perusteella vaan ympäristölläkin on suuri merkitys. Linnilä (2006) on määritellyt kouluvalmiuden kontekstuaalisuutta Bronfenbrennerin ekologisen mallin (1979) mukaan sekä hyödyntäen Vygotskyn ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä.

Ekologisten eli yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta tutkivien teorioiden mukaan lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kuitenkin myös yksilöllä on aktiivinen rooli. Ehkä tunnetuimman ekologisen teorian kehittäjä on Urie Bronfenbrenner, jonka mukaan lähtökohtana on toisaalta yksilön aktiivisuus ja toisaalta yksilön kehitystapahtuman kulku vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Linnilä 2006, 54.)

Bronfenbrennerin (1979) mallissa lapsen kehitystä tarkastellaan sen luonnollisissa toimintaympäristöissä. Ympäristöä hän kuvaa mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeillä. Mikrosysteemillä tarkoitetaan lapsen välitöntä elinympäristöä, mesosysteemi puolestaan taas viittaa eri ympäristöjen suhteisiin. (Linnilä 2006, 54–55.) Esimerkiksi kasvatuskumppanuus on esimerkki mesosysteemistä. Eksosysteemin kanssa yksilö ei ole itse suoranaudessa yhteydessä, esimerkiksi vanhempien työympäristö voi välillisesti vaikuttaa lapsen kehitykseen. Viimeinen taso eli makrosysteemi koostuu muun muassa laeista ja normeista. Kouluvalmiuksien arviointi koskettaa kaikkia tasoja. (Linnilä 2006, 55.)

Ekologinen tarkastelutapa erottaa toisistaan myös ei-kehityksellisen ja kehityksellisen näkökulman. Ei-kehityksellisessä näkemyksessä tarkastellaan vain lapsen suorituksia ja tulokset nähdään tärkeimpinä. Perinteisesti kouluvalmius onkin nähty juuri tällaisena ei-kehityksellisenä näkemyksenä. Kehityksellisen näkökulman mukaan lapsen kehitys ja oppiminen nähdään dynaamisena. Täl-

löin ei odoteta, että lapset ovat koulun aloittaessa tietynlaisia, vaan he ovat siirtymässä johonkin uuteen tilaan. (Linnilä 2006, 54–55.)

Lapsen kehityksen seuraaminen ei ole helppoa, sillä suoraan kehityksestä kertovien muutosten huomaaminen riippuu tarkastelunäkökulmasta. Esimerkiksi oppimisen kehitystä ei voida aina arvioida oikeiden vastausten tai teknisen suorittamisen kautta, vaan joskus on mielekkäämpää arvioida lapsen sosiaalista vuorovaikutusta, motivaatiota tai käsitteiden osaamista. (Hakkarainen 2002, 53–54.)

Myös Vygotsky näkee kouluvalmiuden muunakin kuin yksilön valmiutena. Kehitystä ei voida tarkastella ainoastaan lapsen yksilökehityksenä vaan ympäristö on kehityksessä aina läsnä. Esimerkiksi koulun aloittavan lapsen vuorovaikutustaitoja ei voida ymmärtää ilman koulun ja oppimisen tavoitteita sekä välineitä ja keinoja. (Linnilä 2006, 56.)

Yksi Vygotskyn teorian keskeisiä käsitteitä on sisäistäminen. Sisäistäminen periaatteena on, että ihmisen korkeammat henkiset toiminnot pohjautuvat sosiaaliseen elämään: henkiset toiminnot tapahtuvat ensin ihmisten välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja vasta sen jälkeen yksilön sisäisenä toimintona. Toinen keskeinen käsite on lähikehityksen vyöhyke. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan etäisyyttä, joka jää lapsen itsenäisen osaamisen ja yhdessä kehittyneemmän kanssa osaamisen, väliin. (Linnilä 2006, 57.) Lapsi ei ehkä vielä osaa esimerkiksi rakentaa palapeliä yksin, mutta suoriutuu siitä osavamman vertaisen avulla. Vygotsky korostaa tietynlaista mallioppimista. Tutkimuksessamme vanhemmat arvioivat lapsen kouluvalmiutta ja vanhemmillä on harvemmin mahdollisuus nähdä lapsen toimintaa vertaisten parissa. Tiedonkulku kodin ja esikoulun välillä onkin tärkeää, jotta vanhemmat saavat lapsestaan tietoa myös vertaisten kanssa toimimisesta.

4 TEMPERAMENTTI JA KOULUVALMIUS

Temperamentti ja ympäristö sopivat hyvin yhteen (Goodness of fit), kun ympäristön odotukset ja mahdollisuudet ovat yhtenäiset yksilön temperamentin eli käyttäytymistyylin kanssa (Thomas & Chess 1977, 11). Temperamenttipiirteitä ei siis ilman ympäristöään määritellä hyviksi tai huonoiksi piirteiksi. Lapsen yksilöllisyys ei kehity tyhjiössä vaan kaikilla yhteisöillä on omat päämääränsä ja standardinsa lapsuudelle (Thomas & Chess 1977, 105). Temperamentin ja ympäristön yhteensopivuus on merkittävässä roolissa juuri koulumaailmassa (Keogh 2003, 31). Kouluvalmiuden näkökulmasta tätä ilmiötä ei ole aikaisemmin juuri tutkittu.

Temperamentin katsotaan vaikuttavan koulumenestykseen. Koulumaailmassa on esimerkiksi tutkittu temperamenttipiirteiden vaikutusta kouluarvosanoihin. Temperamentin ja koulussa menestymisen välillä havaittiin olevan yhteys myös Thomasin ja Chessin pitkittäistutkimuksessa. Vaikka älykkyydosamäärä ei Thomasin ja Chessin tutkimuksessa korreloinut temperamentin kanssa, jotkin temperamenttipiirteet vaikuttivat koulumenestykseen. Heikko sopeutuminen sekä vetäytyminen ennustivat heikkoa menestystä koulussa. Etenkin hitaasti lämpenevä temperamentti siis vaikutti koulumenestykseen heikentävästi. (Thomas & Chess 1977, 95–96.) Kuitenkin jossain tutkimuksissa eräiden temperamenttipiirteiden ja älykkyydosamäärän väliltä on löytynyt korrelaatiota. Näitä piirteitä ovat aktiivisuus, häirittevyys sekä sinnikkyys. (Keogh 2003, 52.)

Temperamentti vaikuttaa monesti ihmisen käsityksiin toisten ihmisten kyvykkyydestä, kuten esimerkiksi opettajan käsitykseen oppilaan osaamisesta. Lisäksi oppilaan yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat siihen, mitä opettaja oppilaaltaan odottaa. Odotuksilla puolestaan on merkittävä vaikutus oppilaan menestykseen. (Keogh 2003, 2.) Mullolan (2012) mukaan opettajien käsitykset lapsen tiedoista ja taidoista sisältävät opettajan odotuksia, arvoja ja asenteita. Keltikangas-Järvisen (2006, 196) mukaan opettajan tekemät arvioinnit ovat yhteydessä opettajan sukupuoleen ja ikään. Opettajan oma temperamentti vaikut-

taa hänen suosimiin opetustapoihinsa. Opettaja työskentelee parhaiten juuri omalla tyylillään. Jokainen tyyli hyödyttää jotain temperamenttia samalla vaatien joltain toiselta oppilaalta sopeutumista. Erilaisten tyylien monipuolinen käyttäminen tuo tilanteeseen tasapainoisuutta.

Koulumenestyksen ja temperamentin tutkija Barbara Keogh (1989) sanoo, että temperamentin merkitys näkyy selkeimmin koulussa. Koulussa oppilaan suoritukset muuttuvat opettajien päätettävissä oleviksi arvosanoiksi ja hyvät menestyjät saavat hyviä arvosanoja. Esimerkiksi on tutkittu, että esikoulussa vaikean temperamentin omaavat lapset olisivat paljon aggressiivisempia, kuin helpon temperamentin omaavat vertaiset. Keoghin tutkimuksen aikaiset opettajat käsittelivät oppilaitaan koskevia ongelmia temperamenttipiirteillä, eivätkä esimerkiksi asiaan kuuluvilla kognitiivisilla taidoilla, motoriikalla, motivaatiolla tai lahjakkuudella. (Keogh 1989, 438–444.)

4.1 Koulumenestystä heikentävät temperamenttipiirteet

Hirvonen (2013) tutki oppilaiden temperamentin vaikutusta työskentelytapoihin ensimmäisellä luokalla. Tuloksena tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroja, mutta temperamenttipiirteet vaikuttivat työskentelyyn. Erityisesti häirittevyys ennusti tehtävien välttelyä ja lisäsi tehtävien välttelyn määrää entisestään. Eestyneisyys puolestaan lisäsi tehtävien teossa ahdistuneisuutta ja avuttomuutta. (Hirvonen 2013, 44–46.)

Keogh (2003) listaa kolme piirrettä, jotka vaikuttavat lapsen oppimiseen. Nämä piirteet ovat aktiivisuus, häirittevyys ja sinnikkyys. Erittäin korkea tai erittäin matala motorisen aktiivisuuden taso vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen luokkahuoneessa oppimista heikentävästi. Tutkimuksissa on löydetty vahva negatiivinen korrelaatio aktiivisuuden tason ja lukemisen sekä matemaattisten suoritusten välillä: korkea aktiivisuuden taso oli siis yhteydessä heikompaan suoriutumiseen niin lukemisessa kuin matematiikassakin. Toinen merkittävästi oppimiseen vaikuttava piirre on häirittevyys: jos oppilas häiriintyy helposti esimerkiksi siitä, kun opettaja neuvoo toista oppilasta, hänen oma oppimisensa

on hankalaa. Myös sinnikkyys matalana tai korkeana tasona vaikuttaa oppimiseen heikentävästi. Oppiminen on vaikeaa, jos lapsi luovuttaa vaikeiden tehtävien parissa, mutta myös silloin, jos lapsi ei millään anna periksi, vaikka hänen kykynsä eivät riittäisi jonkun tehtävän ratkaisemiseen. Etenkin yhdessä esiintyessä matala sinnikkyys ja häirittevyys vaikuttivat merkittävästi lapsen suoriutumiseen lukemisessa ja matematiikassa. (Keogh 2003, 63–64.)

Kontoniemi (2003) tutki väitöksessään opettajien kokemuksia oppilaiden alisuoriutumisesta. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja aineisto kerättiin haastattelemalla 21:tä opettajaa. (Kontoniemi 2003, 71.) Tuloksissa Kontoniemi (2003) hahmotteli muun muassa alisuoriutujien muotokuvaa. Myös hän päätyi tulokseen, että alisuoriutujat olivat eräänlaisia ääripäiden oppilaita, he olivat usein joko esimerkiksi erittäin ulospäin suuntautuneita tai vaihtoehtoisesti erittäin sisäänpäin kääntyneitä. Kuitenkin alisuoriutujien muotokuvan piirtäminen oli haastavaa. Tutkimuksen mukaan alisuoriutujat olivat usein motorisesti aktiivisia häiriköitä, mielialaltaan negatiivisia sekä heidän sinnikkyytensä oli vähäistä. (Kontoniemi 2003, 90–97.)

4.2 Koulumenestykseen suotuisasti vaikuttavat temperamentti- piirteet

Keltikangas-Järvinen (2006, 183–186) listaa koulunkäyntiä helpottavat temperamentti-
piirteet seuraavasti: korkea sopeutuvuus, korkea sinnikkyys, matala häirittevyys ja taipumus lähestyä uusia asioita. Koulu voi ja sen jopa kannattaa valmistautua erilaisiin oppilaisiin ja heidän temperamentti-
piirteisiinsä, sillä usein on tuloksetta ehkäistä temperamentin aikaansaamia oppimison-
gelmiä kuin korjata niitä tukiopeutuksessa. Temperamentti-
piirteet eivät suora-
naisesti haittaa koulunkäyntiä, vaan kyseessä on ympäristön ja temperamentin
yhteensovittaminen. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 187.) Opettajan ja vanhemman
arvio lapsen temperamentin vaikutuksesta hänen kognitiiviseen kyvykkyyteen-
sä voi vaihdella, sillä koulu- ja kotiympäristössä oppimisen kannalta tärkeät
temperamentti-
piirteet voivat olla erilaisia (Keogh 2003, 53).

Myös lapsen iällä on merkitystä siihen, kuinka voimakkaasti temperamentti vaikuttaa hänen suoriutumiseensa. Erään tutkimuksen mukaan korrelaatiot seitsemänvuotiaana olivat temperamentin ja suoriutumisen välillä paljon heikompia kuin samoilla lapsilla 12-vuotiaana. Tätä on selitetty sillä, että esimerkiksi piirteinä sinnikkyys ja häirittevyys tulevat entistä tärkeämmäksi, kun oppiminen käy monimutkaisemmaksi. (Keogh 2003, 65.)

4.3 Vaikutusmekanismit

Temperamentin vaikutukset suoriutumiseen voivat olla suoria tai epäsuoria. Suorasta vaikutuksesta on kyse silloin, kun temperamentti itsessään ohjaa oppilasta käyttäytymiseen, joka joko tukee oppimista tai ehkäisee sitä. Oppilas, joka lähestyy uusia opeteltavia asioita innokkaasti, on sinnikäs, eikä juuri häiriinny, tulee varmasti temperamentistaan johtuen menestymään koulussa hyvin. (Keogh 2003, 69–70.)

Epäsuorasta vaikutuksesta on puolestaan kyse silloin, kun itse temperamentin ja koulussa menestymisen välillä on jokin kolmas tekijä. Luokkahuone on erittäin sosiaalinen paikka ja oppilas on vuorovaikutuksessa niin vertaisten kuin opettajansakin kanssa. Näissä sosiaalisissa tilanteissa jokainen toimii oman temperamenttinsa pohjalta. (Keogh 2003, 73.) Esimerkiksi oppilaan ja opettajan temperamentin yhteensopivuus vaikuttaa oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta myös oppilaan koulumenestykseen (Keogh 2003, 33).

Temperamentti vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen siis monella tavalla. Erilaisella temperamentilla varustetut lapsen lähestyvät opittavia asioita eri tavalla, osallistuvat eri tavalla, käyttäytyvät eri tavalla ja ovat erilaisia siinä, kuinka opettaja heihin suhtautuu (Keogh 2003, 76). Luokkahuoneesta ei varmasti löydy temperamentiltaan kahta samanlaista yksilöä. Myös erilaisten piirteiden yhdistelmien vaikutukset oppilaisiin ovat varmasti yksilöllisiä.

5 TUTKIMUSONGELMA

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata lapsen kouluvalmiuden ja temperamentin välistä yhteyttä vanhempien arvioimana. Selvitämme, mitkä piirteet ovat yhteydessä kouluvalmiuteen ja sen osa-alueisiin. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, mitkä lapseen tai perheeseen liittyvät tekijät selittävät lapsen kouluvalmiutta.

Tutkimuksen tarkoituksena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä lapseen tai perheeseen liittyvät tekijät ovat yhteydessä lapsen kouluvalmiuteen?

- Mihin kouluvalmiuden osa-alueisiin nämä tekijät ovat yhteydessä?
- Millaista tämä yhteys on?

2. Mitkä lapsen temperamenttipiirteet (aktiivisuus, lähestyminen/vetäytyminen uusissa tilanteissa, mielialan laatu, häirittevyys) ovat yhteydessä hänen kouluvalmiuteensa?

- Mihin kouluvalmiuden osa-alueeseen piirteet ovat yhteydessä?
- Millaista tämä yhteys on?

6 METODOLOGIA

Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus on tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntaus, joka perustuu kohteen kuvaamiseen ja tulkitsemiseen tilastojen ja numeroiden avulla. Määrällinen tutkimus onkin mittaamista, jonka tuloksena saadaan lukuarvoja sisältävä havaintoaineisto ja jota analysoidaan tilastollisin analyysimenetelmin. Tarkoituksena on tarkastella tutkimuksen käsitteiden välisiä suhteita muuttujien välisinä riippuvuuksina. Lopulta saadaan tietoa, joka on luonteeltaan yleistä tai yleistettävissä. (Vilka 2007, 13–23.)

Tutkijan tehtävä on valita omaan tutkimukseensa sopivin teoreettinen viitekehys, joka toimii pohjana kyselylomakkeelle (Metsämuuronen 2005, 100). Teoreettiset käsitteet muutetaan arkiseen ja mitattavaan muotoon eli operationalisoidaan. Määrällinen tutkimus etenee yleensä teoriasta käytäntöön ja tämän jälkeen palataan analyysin, tulosten ja tulkinnan kautta takaisin teoriaan. Tutkimuksen avulla yleensä rakennetaan, selitetään, uudistetaan, puretaan tai täsmennetään aiempaa teoriaa tai käsitteistöä. Määrälliselle tutkimukselle on tyyppillistä vastaajien suuri määrä, jolloin tutkittavista otettu otos edustaa paremmin perusjoukkoa, johon tieto voidaan yleistää. (Vilka 2007, 14–26.)

6.1 Verkkokyselylomake

Yksi perinteisimmistä tavoista kerätä tutkimusaineistoa on kyselylomake ja sillä onkin jo pitkä historia. 1930-luvulta alkaen kyselylomaketta on pidetty erityisenä aineistonkeruumenetelmänä ja sen taustalla on 1920-luvulla tilastollisten menetelmien huomattava lisääntyminen tutkimustulosten analysoinnissa. Kyselylomakkeen suosio on kuitenkin ihmistieteissä ollut laskussa viimeiset vuosikymmenet, koska laadullinen tutkimus on hallinnut tutkimuskenttää. (Valli 2010, 103.) Kuitenkin Internet on tuonut aineistonkeruuseen uusia mahdollisuuksia ja haasteita. Etenkin verkkokyselyiden käytön lisääntymistä on vauhdittanut aineistonkeruun alhaiset kustannukset sekä kyselyiden suunnittelu- ja analyysiohjelmien helppokäyttöisyys. (Räsänen & Sarpila 2013, 68.)

Kyselylomakkeen muoto vaihtelee kohderyhmän ja tarkoituksen mukaan. Toisinaan tutkija voi itse olla paikalla aineistoa kerättyä, mutta toisinaan paikalla ei ole valvojaa lainkaan, jolloin vastaaja toimii itsenäisesti saamiensa ohjeiden pohjalta. (Valli 2010, 103.) Kyselylomaketutkimuksessa voidaan erottaa myös kaksi erilaista tutkimusasetelmaa: poikittaistutkimus ja pitkittäistutkimus. Poikittaistutkimuksessa aineisto on kerätty yhdessä ajankohdassa usealta vastaajalta, kun taas pitkittäistutkimuksessa aineisto on kerätty vähintään kahdessa eri ajankohdassa samoilta vastaajilta. (Vastamäki 2010, 128.) Tässä tutkimuksessa kyseessä on poikittaistutkimus. Poikkileikkausaineistolla tehtävällä analyysillä voidaan kuvailla ilmiötä (Vastamäki 2010, 128).

Kyselylomakkeen yksi hyvistä puolista on se, ettei tutkija vaikuta läsnäolollaan vastauksiin. Etenkin jos lomakkeeseen on laadittu valmiit vastausvaihtoehdot, kyselylomakkeella on mahdollista selvittää runsaasti vastauksia. Tutkimus voidaan myös laajentaa suuremmalle maantieteelliselle alueelle ja vastaaja voi valita itselleen sopivimman vastausajankohdan. Kyselylomaketutkimuksessa on toki myös haittapuolia. Vastausprosentti voi esimerkiksi jäädä alhaiseksi. Vastausprosentin pitää olla kuusikymmentä, jotta sitä voidaan pitää riittävänä. (Valli 2001, 30–31.) Kun aineisto kerätään verkossa, törmätään yleensä ongelmaan, ettei kaikilla vastaajilla olisi halua tai mahdollisuutta vastata. Kuitenkin yli 90 prosentilla alle 75-vuotiaista ihmisistä on kotona käytössään tietokone. Esimerkiksi kahden väestötasolla toteutetun (2009 ja 2011) tutkimuksen mukaan alle 45-vuotiaat vastasivat mieluummin verkkokyselyyn kuin postikyselyyn. (Räsänen & Sarpila 2013, 70–80.)

Yksi verkossa tehtyjen kyselyjen etu on taloudellisuus. Etuna on myös se, että sähköiset kyselyt ovat käännettävissä suoraan tiedostoiksi, millä pystytään poistamaan myös mahdolliset lyöntivirheet. Toisaalta sähköiset kyselyt voivat pienentää vastausprosenttia, mutta usein nuoret henkilöt suhtautuvat iäkäämpiä suopeammin tällaiseen vastaustapaan. (Valli 2010, 113.) Koska kohdejoukkomme on esikoululaisten vanhemmat, voidaan heidän olettaa olevan suhteellisen nuoria. Monelle heistä tietokoneen käyttö on arkipäivää. Verko-

kyselylomake myös poistaa vastaajilta postittamisen rasitteen ja on siksi myös vastaajien kannalta helpompi tapa toimia (Räsänen & Sarpila 2013, 74).

Usein kyselylomake aloitetaan taustakysymyksillä, jotka toimivat samalla lämmittelykysymyksinä varsinaiseen aiheeseen (Valli 2010, 104). Taustakysymyksistä kysyimme esimerkiksi vastaajan iän, sukupuolen, lapsen ja perheen tietoja sekä asuinpaikkakuntaa. Aikuisille suunnatun lomakekyselyn pituuden ohjenuorana voidaan pitää viittä sivua (Valli 2010, 105).

Kysymykset luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle ja kysymysten muoto aiheuttaakin eniten virheitä tutkimustuloksiin. Tulokset voivat vääristyä, jos vastaaja ajattelee eri tavalla kuin tutkija on kysymyksen tarkoittanut. Sanamuodoissa tulee olla tarkkana ja kysymysten tulee olla yksiselitteisiä. Kyselylomaketta rakentaessa voidaan joutua tilanteeseen, jossa kaikki asiat eivät ole mitattavassa muodossa, eikä saatavilla ole aiemmin testattua mittaria. Tällöin tutkija joutuu operationalisoimaan käyttämänsä käsitteet mittariksi. (Valli 2010, 103–104.)

Kyselylomakkeen ongelmana voi siis olla väärinymmärtämisen mahdollisuus, sillä vastaajilla ei ole mahdollisuutta saada tarkentavaa informaatiota. Tätä voidaan kuitenkin pienentää huolellisesti laadituilla vastausohjeella sekä lomakkeen esitestauksella. (Valli 2001, 31–32.) Esitestasimme lomakkeemme eritaustaisilla vastaajilla, jotka täyttivät kohdejoukon kriteerit. Esitestaajilta saimme myös hyvää palautetta kyselylomakkeesta ja kysymysten muodoista. Selvitimme esitestauksessa myös oikean kynäotteen tietämystä, ja päädyimme laittamaan kyselylomakkeeseen linkin kuvaan oikeasta kynäotteesta, jottei siinä tulisi väärinymmärryksiä.

Tässä tutkimuksessa teoreettiset käsitteet operationalisoitiin ja strukturoitiin eli käsitteet muutettiin arkiseen ymmärrettävään ja mitattavaan muotoon kyselylomakkeessa. Hyvän ja optimaalisen mittarin rakentaminen lähtee teoriasta ja sen keskeisistä käsitteistä. (Metsämuuronen 2005, 99.) Tavoitteena on, että kaikki ymmärtävät kysymykset samalla tavalla, koska muuten tutkimustulos ei ole luotettava. Koska kyselylomake lähetettiin vanhemmille, kysymykset pyrittiin tekemään mahdollisimman arkipäiväisiksi.

Keskeinen mittarityyppi tutkimuksessamme on 4-portainen ja 5-portainen Likert-asteikko, jota käytetään yleisesti asenne-, motivaatio, yms. mittareissa, joissa vastaaja arvioi omaa näkemystään väitteestä tai kysymyksestä. (Metsämuuronen 2005, 61.) Likert-asteikon yksi heikkous on se, että on ihmisiä, jotka käyttävät mielellään runsaasti keskimmäistä vaihtoehtoa eivätkä halua lainkaan ottaa kantaa asioihin. Myös ääripäät voidaan jättää käyttämättä ja tyydytään vastaamaan viereinen vaihtoehto. (Valli 2010, 119.)

Temperamenttia koskevissa kysymyksissä käytössämme oli 5-portainen Likert-asteikko. Vastausvaihtoehdot olivat: "1=eri mieltä", "2=jokseenkin eri mieltä", "3=jokseenkin samaa mieltä", "4=samaa mieltä" ja "5=en osaa sanoa". (ks. Liite 1). Kouluvalmiuskysymykset oli otettu suoraan Muuramen kunnan "Esikoulusta kouluun" -lomakkeesta, jossa kysymykset oli ryhmitelty Turun mallin kouluvalmiuden osa-alueiden (Huolila ym. 1999) mukaisesti. Valikoimme Esko-lomakkeesta muutamia käytännönläheisimpiä kysymyksiä koskien jokaista osa-aluetta. Kysymysten vastausvaihtoehdot noudattivat 6-portaista Likert -asteikkoa: "1=harjoittelee vielä paljon", "2=harjoittelee vielä", "3=vaihtelevasti", "4=osaa", "5=osaa hyvin" ja lisänä oli vielä "6=en osaa sanoa".

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Vastaajat voidaan valita kahdella tavalla, joko satunnaisesti tai ei-satunnaisesti. Satunnaisotanta lisää tutkimuksen luotettavuutta. Perusjoukosta valitaan täysin sattumanvaraisesti sopiva määrä ihmisiä eli tutkimusyksiköitä. (Metsämuuronen 2005, 53–54.) Tutkimukseen osallistui joukko esikouluikäisten vanhempia ympäri Suomea. Kaupunkeja ja kuntia tutkimuksessa oli yhteensä kuusi, joista kolme oli isompia kaupunkeja ja kolme pienempää paikkakuntaa. Tutkimuspaikkakunnat oli valittu sopivin maantieteellisin välimatkoin, jotta aineistoa saatiin kattavasti ympäri Suomea. Tutkimuksessamme pyrimme saamaan vastaajia jokaisesta valitsemastamme kaupungista tai kunnasta. Kun olimme satunnaisesti valinneet paikkakunnat ympäri Suomea, aloitimme tutkimuslupien

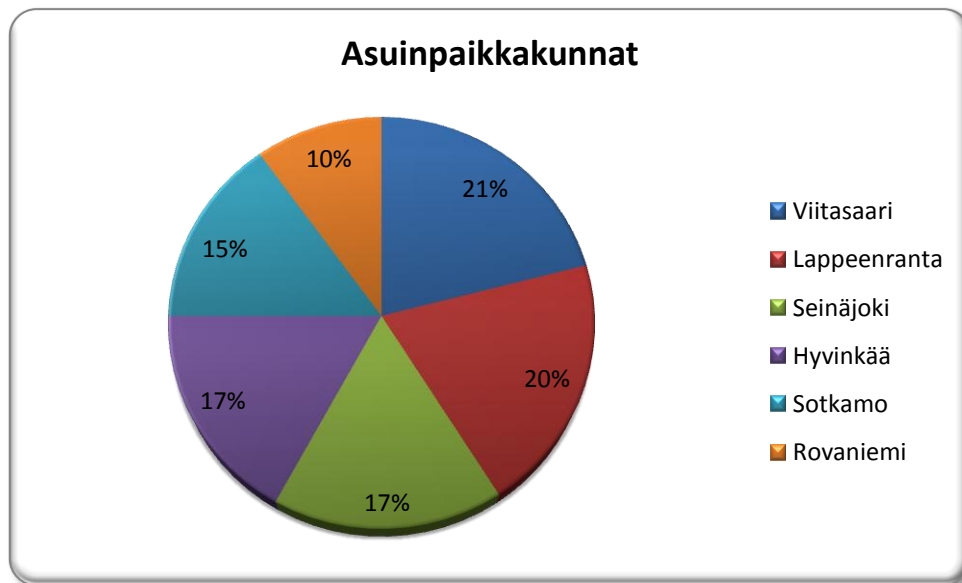
keräämisen. Jokaiseen kaupunkiin haimme erikseen luvan ja lupalomakkeet olivatkin erilaisia jokaisella kaupungilla ja kunnalla.

Kyselylomake suunnattiin esikoululaisten vanhemmille. Aineisto kerättiin huhtikuussa 2015. Tutkimuksessamme perusjoukkoa edustavat esikoulua käyvien lasten vanhemmat. Käytämme tutkimuksessamme ryväsotantaa, perustuen olemassa olevien ryhmien rakenteiden hyväksi käyttämiseen (Valli 2001, 31). Ryvästämme edustavat esikoulut niin päiväkotien kuin koulujenkin yhteydessä. Otimme yhteyttä valitsemiemme päiväkotien johtajiin. Heidän kautta saimme esiopetusryhmän lastentarhanopettajan yhteystiedot. Lopulta lastentarhanopettaja välitti valitsemaansa kautta vanhemmille linkin tutkimukseen. Toki toiveenamme oli, että linkki olisi toimitettu jokaiselle ryhmän vanhemmalle. Tutkimuspaikkamme valittiin seuraavista kaupungeista ja kunnista:

- Rovaniemi, Lappeenranta ja Seinäjoki
- Hyvinkää, Sotkamo ja Viitasaari

Kyselylomake lähetettiin yhteensä 163 vanhemmalle ja tutkimukseen vastasi 88 vanhempaa. Näin ollen vastausprosentiksi tuli 54 prosenttia. Aina ei tietenkään voi olla varma, kuka lomakkeeseen on todella vastannut (Valli 2001, 31–32). Lähetimme linkin lomakkeen täyttämiseksi jokaisen kaupungin ja kunnan vastuuhenkilölle, joka toimitti sen kohdejoukolle sähköpostin tai Wilman välityksellä, jolloin kyselyyn ei päässyt vastaamaan ihan kuka tahansa.

Vanhemmista valtaosa (89 prosenttia) oli äitejä, 10 prosenttia oli isiä ja yksi prosentti vastasi olevansa esikoululaisen muu huoltaja. Eniten vastaajia oli Viitasaarelta (21 prosenttia), toiseksi eniten Lappeenrannasta (20 prosenttia), kolmanneksi eniten Seinäjoelta ja Hyvinkäältä (17 prosenttia), neljänneksi eniten Sotkamosta (15 prosenttia) ja vähiten Rovaniemeltä (10 prosenttia).



KUVIO 1. Vastaajien asuinpaikkakunnat (n=81)

Suurin osa vanhemmista oli iältään 37–41 -vuotiaita (44 prosenttia). 31–36 -vuotiaita oli 33 prosenttia. Alle 31-vuotiaita oli ainoastaan 6 prosenttia ja puolestaan yli 41-vuotiaita 16,0 prosenttia. Vanhemmista 57 prosentilla oli aiempaa kokemusta esiopetuksesta, sillä perheessä oli vähintään yksi lapsi käynyt esiopetuksessa jo aiemmin.

Koulutustaustaltaan neljännes vanhemmista oli suorittanut ammatillisen tutkinnon (27 prosenttia), alemman korkeakoulututkinnon (28 prosenttia) tai ylemmän korkeakoulututkinnon (27 prosenttia). Opinnot kansa-, keski- tai peruskouluun päättäneitä oli aineistossa 3 prosenttia, ainoastaan ylioppilastutkinnon suorittaneita 4 prosenttia ja opistotutkinnon suorittaneita 10 prosenttia. Selkeästi yleisin perhemuoto oli ydinperhe, jossa kertoi asuvansa 78 prosenttia vastanneista. Yksinhuoltajaperheitä aineistossa oli 7 prosenttia ja uusioperheessä asui 12 prosenttia vastaajista.

Vanhemmat vastasivat koskien heidän esikouluikäisiä lapsiaan. Lapsista 65 prosenttia oli poikia ja 35 prosenttia oli tyttöjä (n=80). Syntymäkuukauden luokittelimme kolmeen luokkaan. Ensimmäinen luokka oli alkuvuosi, johon kuuluivat lapset, jotka olivat syntyneet tammi-, helmi-, maaliskuu- tai huhtikuussa. Alkuvuonna syntyneitä lapsia oli aineistossa 38 prosenttia. Kesällä (toukokuusta elokuuhun) syntyneitä lapsia oli 29 prosenttia ja loppuvuodesta syntyneitä

lapsia 33 prosenttia. Valtaosan esikoulu oli järjestetty päiväkodissa (65 prosenttia). koulussa järjestetyssä esiopetuksessa kävi 32 prosenttia lapsista. Lähestulkoon kaikki vanhemmat (99 prosenttia) uskoivat lapsensa aloittavan koulun tulevana syksynä.

6.3 Aineiston analysointi

Aineisto analysoitiin käyttämällä SPSS (Statistical Package for Sciences) -ohjelmistoa, joka on suunnattu kvantitatiivisen aineiston analysointiin. Lisenssi versioon SPSS Statistics 22 ostettiin kotikoneelle. Koska kyselylomake oli tehty Jyväskylän yliopiston Korppi-järjestelmän kautta, aineisto saatiin suoraan siirrettyä SPSS-ohjelmaan.

Aineiston analyysi alkoi puuttuvien havaintojen uudelleen koodaamisella. Temperamenttimuuttujien vastausvaihtoehtoina oli 5-portainen Likert-asteikko. Vastausvaihtoehdot olivat siis "1=eri mieltä", "2=jokseenkin eri mieltä", "3=jokseenkin samaa mieltä", "4=samaa mieltä" ja "5=en osaa sanoa". Myöhemmin jouduimme kuitenkin koodaamaan "en osaa sanoa" -vaihtoehdot niin, että saimme ne puuttuviksi havainnoiksi. Näin arvot eivät vääristäneet keskiarvoja. Saman teimme myös kouluvalmiusmuuttujille. Myös joidenkin temperamenttimuuttujien mitta-asteikot käännettiin, nämä muuttujat löytyvät liitteestä kaksi.

Tämän jälkeen vanhempien ikä - ja lapsen syntymäkuukausi -muuttujien luokkia yhdisteltiin, jotta informaatiota saatiin tiiviimpään muotoon. Vanhempien ikä -muuttuja muodostui yhdistämisen jälkeen neljästä luokasta, kun ennen yhdistämistä luokkia oli kuusi. Lomakkeessa kysyttiin lapsen syntymäkuukautta. Yhdistelimme kuitenkin kuukausia niin, että luokkia tuli kolme. Näin lapsi oli syntynyt joko alkuvuonna, kesällä tai loppuvuonna. Vastaajia kuvailtiin taustamuuttujien valossa kappaleessa 6.1.

Sitten yksittäisistä temperamentti- ja kouluvalmiuskysymyksistä muodostettiin summamuuttujia. Näin saimme aineistoa tiiviimpään muotoon. Nämä summamuuttujat luotiin muuttujista aiemman teorian varassa. Tempera-

aineisto on pienehkö ja ainoastaan kaksi muuttujaa on normaalistajakautuneita, analyysimme perustui parametrittomille menetelmille.

Tutkimuksessamme riippuvia muuttujia olivat kouluvalmiusmuuttajat. Olimme siis kiinnostuneita muiden muuttujien yhteyksistä tähän muuttujaan. Koska kouluvalmiusmuuttajat olivat jatkuvia muuttujia, emme voineet käyttää esimerkiksi ristiintaulukointia. Kun vertailimme kahden ryhmän välisiä keskiarvoja, käytimme Mannin-Whitneyn u-testiä. Tämä testi sopii pienille aineistoille, eikä muuttujan tarvitse olla normaalistajakautunut. U-testillä tutkimme esimerkiksi sitä, onko poikien ja tyttöjen kouluvalmiudesta saaduilla pistemäärillä eroa. Tutkiessamme useamman kuin kahden ryhmän välisiä eroavaisuuksia keskiarvoissa, käytimme Kruskalin-Wallis testin. Tätä testiä käytimme esimerkiksi selvittäessä perhemuodon ja kouluvalmiuden välisiä eroja. (Metsämuuronen 2005, 1038–1051.) Jos ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevää eroa, laskimme erolle vielä efektikokoa mittaavan r-arvon.

Vähintään järjestysasteikollisten muuttujien välistä yhteyttä selvitimme Spearmanin järjestyskorrelaation avulla. Aineistossa esimerkiksi vanhemman koulutustausta on järjestysasteikollinen muuttuja. Vanhemman koulutustaan ja lapsen kouluvalmiuden välistä yhteyttä selvitimme siis järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin on puolestaan laskettavissa välimatka- ja suhdeasteikollisille muuttujille. Metsämuuronen (2005, 544) mukaan myös Likert-asteikolliselle muuttujalle voi laskea tulomomenttikorrelaatiokertoimen. Selvitimme kouluvalmiuden ja temperamentin välistä yhteyttä tämän korrelaatiokertoimen avulla.

6.4 Summamuuttajat

Tutkimuksen tulee aina perustua teoriaan, josta käytettävät mittarit johdetaan. Nämä mittarit koostuvat usein useista eri osista. (Valli 2001, 28.) Tässä tutkimuksessa temperamenttimuuttajat rakentuivat Thomasin ja Chessin temperamentti-tyyppien mukaan. Yksittäisistä temperamenttia koskevista kysymyksistä koottiin summamuuttujia. Summamuuttujina toimivat Thomasin ja Chessin

(1977) temperamenttipiirteet: aktiivisuus, rytmisyys, lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa, sopeutuminen, vastaus- eli responsiivisuuskynnys, reaktioiden intensiivisyys, mielialan laatu, häirittevyys sekä tarkkaavaisuuden kesto ja sinnikkyys.

Esimerkiksi aktiivisuus-muuttuja muodostui kolmesta väittämästä, jotka olivat ”Lapseni on jatkuvasti liikkeessä”, ”Lapselleni on haastavaa olla paikallaan” ja ”Lapseni jaksaa istua ruokapöydässä paikallaan”. Viimeisen väittämän mitta-asteikko oli käännetty ennen summamuuttujan muodostamista. Lista muistakin käännettyistä muuttujista löytyy liitteenä (LIITE 2). Taulukko summamuuttujien sisältämistä temperamenttiväittämistä löytyy myös liitteenä (LIITE 3).

TAULUKKO 2. Summamuuttujat temperamenttipiirteistä (n=88)

Temperamenttipiirre	Muuttujien määrä	Keskiarvo	Keskihajonta	Cronbachin alfa
AKT- Aktiivisuus	3	2,21	0,78	0,71
RYT - Rytmisyys	2	3,31	0,5	0,4
LÄH - Lähestyminen (/vetäytyminen) uusissa tilanteissa	3	2,86	0,8	0,73
SOP - Sopeutuminen	2	3,24	0,63	0,53
RES - Responsiivisuuskynnys	2	2,09	0,64	0,38
INT - Reaktioiden intensiivisyys	3	2,71	0,52	0,44
MIEL - Mielialan laatu	3	3,44	0,51	0,6
HÄI - Häirittevyys	3	2,57	0,68	0,73
SIN - Tarkkaavaisuuden kesto ja sinnikkyys	3	2,81	0,56	0,53

Summamuuttujat saivat arvoja välillä 1-4. Pienimmän keskiarvon sai responsiivisuuskyky (2,09) ja suurimman mielialan laatu (3,44). Kaikki mitta-asteikot ovat summamuuttujilla samansuuntaisia, joten mitä suurempia arvoja temperamenttimuuttujat saavat, sitä enemmän kyseistä piirrettä esiintyy lapsella. Keskihajonnat olivat summamuuttujilla välillä 0,50 - 0,80. Valtaosa muuttujista koostui kolmesta muuttujasta, mutta mukana oli myös kolme kahden muuttujan muodostamaa summamuuttujaa.

Summamuuttujalta vaaditaan tiettyä muuttujien välistä korrelaatiota, jotta muuttuja voidaan tulkita ja ennen kaikkea, jotta se olisi luotettava. Cronbahin alfa on työväline, jolla tutkimme jokaisen summamuuttujan yhtenäisyyttä ja sitä, voimmeko muodostaa muuttujista summamuuttujia. Alimpana hyväksyttävän alfan arvona voidaan pitää arvoa 0,60. (Metsämuuronen 2005, 507-518.) Tämän raja-arvon ylittivät muuttujat aktiivisuus, lähestyminen/vetäytyminen uusissa tilanteissa sekä häirittevyys. Lisäksi mielialan laatu saavutti juuri raja-arvon. Koska muut temperamenttipiirteet jäivät kauas raja-arvosta, ei voida ajatella, että ne mittaisivat luotettavasti piirteitä. Jätämme siis analysoinnin ulkopuolelle temperamenttipiirteistä rytmisyyden, sopeutumisen, responsiivisuuskyvyn, reaktioiden intensiivisyyden sekä tarkkaavaisuuden keston.

Kouluvalmius-summamuuttujat koostuvat puolestaan Turun mallin mukaisista kouluvalmiuden osa-alueista. Yksittäisistä kysymyksistä saadut piste-määrät on siis laskettu yhteen, jotta ne muodostaisivat laajemman kokonaisuuden. Kokonaispistemäärät laskettiin seuraaville uusille muuttujille 1) kielelliset valmiudet, 2) omatoimisuus ja päivittäistoiminnot, 3) sosiaaliset taidot ja tunneilmaisuus, 4) matemaattiset valmiudet, 5) motoriikka, visumotoriikka ja hahmotus sekä 6) työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteissa. Lopuksi laskimme vielä kaikkien kysymysten yhteispistemäärän. Jotta arvoja olisi helpompaa tulkita, muutimme mitta-asteikon niin, että arvot voivat olla välillä 1-5. Taulukko osa-alueista ja niihin liittyvistä kysymyksistä löytyy liitteenä (LIITE 4).

TAULUKKO 3. Kouluvalmiuden yhteenlasketut pistemäärät eri osa-alueille

Kouluvalmiuden osa-alue	Muuttujien määrä	Keskiarvo	Keskihajonta
KIEL - Kielelliset valmiudet	5	4,47	0,59
OMAT - Omatoimisuus ja päivittäistoiminnot	3	4,07	0,58
SOS - Sosiaaliset taidot ja tunteilmaisuus	5	3,87	0,59
MAT - Matemaattiset valmiudet	3	4,74	0,53
MOT - Motoriikka, visuumotoriikka ja hahmottaminen	5	4,45	0,67
TYÖS - Työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteissa	5	4,28	0,66
KOULVAL - Kaikkien kouluvalmiusmuuttujien yhteenlaskettu pistemäärä	26	4,3	0,45

Kouluvalmiuden osa-alue -muuttujien arvot vaihtelivat välillä 2,4 - 5,0. Keskiarvot olivat jokaisella osa-alueella hyvin korkeita, pienin keskiarvo oli sosiaalisilla taidoilla ja tunteilmaisuulla (3,87) ja suurin keskiarvo oli matemaattisilla valmiuksilla (4,74). Myöskään hajonta vastausten välillä ei ollut suurta: pienimmillään keskihajonta oli 0,45 ja suurimmillaan 0,67.

7 TULOKSET

7.1 Kouluvalmiuteen vaikuttavia tekijöitä

Tässä kappaleessa esittelemme taustatekijöiden vaikutusta vanhempien arvioimaan kouluvalmiuteen. Ensin esittelemme lapseen liittyvien taustatekijöiden vaikutusta kouluvalmiuteen ja sen osa-alueisiin, jonka jälkeen puolestaan vanhempaan sekä perheeseen liittyviä tekijöitä. Kappaleen lopussa kokoamme nämä tulokset vielä yhteen.

7.1.1 Lapsi ja kouluvalmius

Vanhempien arvioima tyttöjen koulumenestys oli parempaa kuin poikien. Erot tyttöjen ja poikien välillä olivat melko voimakkaita. Eroja ei kuitenkaan ollut kaikilla kouluvalmiuden osa-alueilla. Erot näkyivät ainoastaan motoriikassa, visumotoriikassa ja hahmotuksessa sekä työskentelytaidoissa ja käyttäytymisessä oppimistilanteissa. Molemmissa osa-alueissa tytöt siis pärjäsivät poikia paremmin. Selkeämmin tytöt olivat poikia parempia motoriikan, visumotoriikan ja hahmotuksen osalta. Lapsen sukupuolella ei ollut merkitystä kielellisten valmiuksien, omatoimisuuden ja päivittäistoimintojen, sosiaalisten taitojen ja tunneilmaisun tai matemaattisten valmiuksien osalta.

TAULUKKO 4. Tyttöjen ja poikien väliset erot kouluvalmiuden osa-alueissa ja yhteispistemäärässä vanhempien arvioimana

	u-testi	p-arvo	otoskoko n	efektikoko r
Kielelliset valmiudet	u(508)=-1,58	.113	75	
Omatoimisuus ja päivittäistoiminnot	(u(627)=-0,39	.699	76	
Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu	u(477)=-1,68	.094	74	
Matemaattiset valmiudet	u(542)=-0,83	.405	73	
Motoriikka, visuomotoriikka ja hahmotus	u(306)=-3,51	< .001	73	-0,41
Työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteessa	u(376)=-2,31	< .05	70	-0,28
Kouluvalmiuden yhteispistemäärä	u(304)=-2,46	< .05	65	-0,31

Lapsen syntymäkuukausi ei juuri vaikuttanut vanhemman arvioimaan kouluvalmiuteen. Lapsen syntymäkuukaudella ja kouluvalmiudella oli ainoastaan heikko yhteys ($r=-0,35$; 2-suuntainen $p < .05$; $n=65$). Mitä aikaisemmin vuodesta lapsi oli syntynyt, sitä parempia pisteitä hän sai kouluvalmiudesta. Heikko yhteys näkyi kielellisissä valmiuksissa ($r=-0,29$; 2-suuntainen $p < .05$; $n=75$), matemaattisissa valmiuksissa ($r=-0,26$; 2-suuntainen $p < .05$; $n=73$) sekä työskentelytaidoissa ja käyttäytymisessä oppimistilanteissa ($r=-0,31$; 2-suuntainen $p < .05$; $n=70$).

Päätös lapsen tuen tarpeesta vaikutti vanhempien arvioimaan kouluvalmiuteen. Jos lapselle oli tehty tehostetun tai erityisen tuen päätös ($n=11$), sai hän huonompia pistemääriä lähes kaikilla kouluvalmiuden osa-alueilla. Päätöksen saaneet lapset saivat huonompia pistemääriä kielellisissä valmiuksissa, oma-

toimisuudessa ja päivittäistoiminnoissa, motoriikassa, visuomotoriikassa ja hahmotuksessa, työskentelytaidoissa ja käyttäytymisessä oppimistilanteissa sekä kouluvalmiuden kokonaispistemäärässä. Erot olivat voimakkuudeltaan keskisuuria. Vaikka lapsi oli saanut tehostetun tai erityisen tuen päätöksen, hänen sosiaaliset taitonsa ja tunneilmaisunsa sekä matemaattiset valmiutensa eivät olleet heikompia kuin yleisen tuen piirissä olevilla lapsilla.

TAULUKKO 5. Erityisen tai tehostetun tuen päätöksen saaneiden lasten väliset erot kouluvalmiuden osa-alueissa ja sen yhteispistemäärässä vanhempien arvioimana

	u-testi	p-arvo	otoskoko n	efektikoko r
Kielelliset valmiudet	u(104)=-3,53	<.001	75	-0,41
Omatoimisuus ja päivittäistoiminnot	u(181)=-2,66	<.05	76	-0,31
Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu	u(247)=-1,53	.126	74	
Matemaattiset valmiudet	u(242)=-1,88	.060	73	
Motoriikka, visuomotoriikka ja hahmotus	u(168)=-2,74	<.05	73	-0,32
Työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteessa	u(128)=-2,91	<.05	70	-0,35
Kouluvalmiuden yhteispistemäärä	u=(82)=-3,51	<.001	65	-0,41

Jos lapsi osasi lukea (n=29), hänen yhteispistemääränsä kouluvalmiudesta oli parempi kuin sellaisella lapsella, joka ei vielä osannut lukea (u(290)=-2,73; p<.05; n=64; efektikoko r=-0,34). Paremmiin lukevat lapset menestyivät luonnollisesti kielellisissä valmiuksissa (u(173)=-5,45; p<.001; n=74; efektikoko r=-0,63),

mutta myös matemaattisissa valmiuksissa ($u(414)=-3,00$; $p<.05$; $n=72$; efektkoko $r=-0,35$). Yhteys oli suurinta kielellisten valmiuksien kanssa.

Kouluvalmiuteen ei vaikuttanut se, missä esiopetus oli järjestetty ($u(361)=-1,02$; $p=.308$; $n=63$). Sillä, oliko esiopetus järjestetty koulun tiloissa vai päiväkodin yhteydessä, ei ollut merkitystä minkään kouluvalmiuden osa-alueen kanssa. Lapsen asuinpaikkakunta tai sen koko ei myöskään vaikuttanut lapsen kouluvalmiuteen ($\chi^2=3,96$; $df=5$; $p=.555$; $n=65$) tai sen osa-alueisiin.

7.1.2 Perhetekijät ja kouluvalmius

Jos lapsi ei ollut esikoinen ($n=35$), hän menestyi paremmin vanhempien arvioimassa omatoimisuudessa ja päivittäistoiminnoissa verrattuna esikoiseen ($u(500)=-2,18$; $n=76$; $p<.05$; efektkoko $r=-0,25$). Erot eivät kuitenkaan olleet suuria. Vanhempien aiempi kokemus esiopetuksesta ei vaikuttanut muilla kouluvalmiuden osa-alueilla, eikä kouluvalmiuden yhteispistemäärään.

Äidit, isät ja muut huoltajat arvioivat lapsensa kouluvalmiutta ja sen osa-alueita hyvin samalla tavalla. Erot huoltajien arviointien välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Ainoastaan omatoimisuuden ja päivittäistoimintojen kohdalla ero oli lähes tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2=5,80$; $df=2$; $p=.055$; $n=76$). Äidit antoivat lapsilleen hieman korkeampia pistemääriä omatoimisuudessa ja päivittäistoiminnoissa kuin isät ja muut huoltajat, mutta ero ei siis ollut aivan tilastollisesti merkitsevä.

Perhemuodolla ei ollut merkitystä kouluvalmiuteen ($\chi^2=2,98$; $df=2$; $p=.226$; $n=63$), eikä sen osa-alueisiin. Myöskään vanhemman iällä ei ollut yhteyttä kouluvalmiuden tai sen osa-alueiden kanssa ($r=-0,03-0,15$; 2-suuntainen $p=.190-.806$; $n=65-76$). Vanhemman koulutustaustakaan ei ollut yhteydessä kouluvalmiuteen ($r=0,17$; 2-suuntainen $p=.174$; $n=65$) tai sen osa-alueisiin ($r=-0,06-0,18$; 2-suuntainen $p=.155-.623$; $n=65-76$).

7.1.3 Yhteenveto kouluvalmiuteen vaikuttavista taustatekijöistä

Lapsen itseensä liittyvät tekijät vaikuttivat vanhempien arvioimaan kouluvalmiuteen enemmän kuin perheeseen liittyvät tekijät. Tytöt saivat joillakin osa-

alueilla poikia parempia pistemääriä. Mitä aiemmin vuodesta lapsi oli syntynyt, sitä paremmin hän pärjasi kouluvalmiudessa. Tämä yhteys oli kuitenkin heikko. Ne lapset, jotka olivat saaneet päätöksen joko tehostetusta tuesta tai erityisestä tuesta, saivat heikompia tuloksia lähes kaikilla osa-alueilla. Lukutaito taas oli yhteydessä parempaan menestykseen kielellisissä ja matemaattisissa valmiuksissa. Perhetekijöistä ainoastaan esikoisuudella oli merkitystä lapsen kouluvalmiuteen, mutta ainoastaan omatoimisuuden ja päivittäistoimintojen osalta.

Millään taustatekijällä ei ollut merkitystä lapsen sosiaalisiin taitoihin ja tunneilmaisuun. Päätös tehostetusta/erityisestä tuesta sekä esikoisuus vaikuttivat lapsen omatoimisuuteen ja päivittäistoimintoihin. Myöskin matemaattisiin valmiuksiin oli yhteydessä kaksi taustatekijää: lapsen syntymäkuukausi sekä lukutaito. Motoriikkaan, hahmottamiseen ja visumotoriikkaan vaikuttivat lapsen sukupuoli sekä päätös tehostetusta/erityisestä tuesta. Kielellisiin valmiuksiin vaikuttivat syntymäkuukausi, päätös tehostetusta/erityisestä tuesta sekä lukutaito. Työskentelytaitoihin puolestaan olivat yhteydessä lapsen sukupuoli, syntymäkuukausi sekä päätös tehostetusta/erityisestä tuesta. Kouluvalmiuden yhteispistemäärään vaikutti aiemmista taustatekijöistä kaikki muut paitsi esikoisuus.

TAULUKKO 6. Taustatekijät, jotka ovat yhteydessä kouluvalmiuteen ja sen osa-alueisiin vanhempien arvioimana

	KIEL	OMAT	SOS	MAT	MOT	TYÖS	KOULVAL
Lapsen sukupuoli				x	x		x
Lapsen syntymäkuukausi	x			x		x	x
Päätös tehostetusta / erityisestä tuesta	x	x			x	x	x
Lukutaito	x			x			x
Esikoisuus		x					

7.2 Temperamenttipiirteiden vaikutus kouluvalmiuteen

Tässä kappaleessa esittelemme tuloksia siitä, miten temperamenttipiirteet, aktiivisuus, lähestyminen uusissa tilanteissa, mielialan laatu sekä häirittevyys, vaikuttavat kouluvalmiuden osa-alueisiin ja yhteispistemäärään, kun arvioijina olivat lasten vanhemmat. Lisäksi selvitimme, onko lapsen tai vanhempien sukupuoliolla yhteyttä näihin piirteisiin. Vaikka temperamentin ajatellaan olevan synnynnäinen, niin ympäristöllä voi olla erilaisia odotuksia sukupuolittain.

Mikään temperamenttimuuttuja ei noudattanut normaalijakaumaa. Näin ollen käytimme u-testiä selvittääksemme onko sukupuolella merkitystä temperamenttipiirteisiin. Temperamenttimuuttujien ja kouluvalmiusmuuttujien välisiä yhteyttä selvitimme korrelaation avulla.

TAULUKKO 7. Temperamenttimuuttujien normaalistijakautuneisuus

	Vinous	Huipukkuus	Kolmogorov-Smirnov Sig.
Aktiivisuus	0,28	-0,52	<.05
Lähestyminen uusissa tilanteissa	-0,53	-0,79	<.001
Mielialan laatu	-0,82	0,03	<.001
Häirittevyys	-0,13	-0,13	<.01

7.2.1 Aktiivisuus

Tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan vanhempien arvioiman aktiivisuuden perusteella ($u(463)=-1,96$; $p=.051$; $n=75$). Myöskään vanhempien sukupuoliolla ei ollut merkitystä siihen, millaisia pisteitä lapsi sai aktiivisuudesta ($u(163)=-1,78$; $p=076$; $n=74$). Lapsen tai vanhemman sukupuoli ei siis vaikuttanut aktiivisuuteen.

Aktiivisuus vaikutti selvästi vanhempien arviomaan kouluvalmiuteen. Mitä aktiivisempi lapsi oli, sitä heikompaa oli hänen kouluvalmiutensa. Yhteys näkyi lähes kaikilla kouluvalmiuden osa-alueilla. Suurin yhteys oli aktiivisuuden ja työskentelytaitojen ja käyttäytymisen välillä. Toiseksi suurinta yhteys oli motoriikan, visumotoriikan ja hahmottamisen osalta. Aktiivisuus vaikutti myös omatoimisuuteen ja päivittäistoimintoihin, sosiaalisiin taitoihin ja tunneilmaisuun sekä kielellisiin valmiuksiin. Kielellisten valmiuksien sekä sosiaalisten taitojen ja tunneilmaisun kohdalla aktiivisuuden vaikutus ei ollut suurta. Ainoastaan matemaattisten valmiuksien ja aktiivisuuden välillä ei ollut yhteyttä.

TAULUKKO 8. Aktiivisuuden yhteys kouluvalmiuden osa-alueisiin ja yhteispistemäärään vanhempien arvioimana

	Korrelaatiokerroin	2-suuntainen p-arvo	Otoskoko n
Kielelliset valmiudet	-0,25	<.05	73
Omatoimisuus ja päivittäistoiminnot	-0,4	<.001	74
Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu	-0,29	<.05	72
Matemaattiset valmiudet	-0,17	.152	71
Motoriikka, visumotoriikka ja hahmotus	-0,5	<.001	71
Työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteessa	-0,56	<.001	69
Kouluvalmiuden yhteispistemäärä	-0,52	<.001	64

7.2.2 Lähestyminen uusissa tilanteissa

Tytöt ja pojat lähestyivät uusia tilanteita samalla tavalla ($u(604)=-0,52$; $p=.607$; $n=76$), kun arvioijana olivat vanhemmat. Myöskään vanhemman sukupuoli ei vaikuttanut arviointeihin ($u(267)=-0,03$, $p=.979$; $n=75$). Sukupuolella ei siis näyttänyt olevan merkitystä lähestymiseen uusissa tilanteissa.

Kouluvalmiuteen ei juuri vaikuttanut se, miten lapsi lähestyi uusia tilanteita. Heikko yhteys löytyi ainoastaan sosiaalisten taitojen ja tunneilmaisun kanssa. Jos lapsi lähestyi uusia tilanteita, hänen sosiaaliset taitonsa ja tunneilmaisunsa oli parempaa kuin niiden lasten, jotka vetäytyivät uusissa tilanteissa. Muilla kouluvalmiuden osa-alueilla ei ollut yhteyttä tähän temperamenttipiiri-

teeseen. Lähestyminen uusissa tilanteissa ei vaikuttanut myöskään kouluvalmiuden yhteispistemäärään.

TAULUKKO 9. Lähestyminen uusissa tilanteissa -temperamenttipiirteen yhteys kouluvalmiuden osa-alueisiin ja yhteispistemäärään vanhempien arvioimana

	Korrelaatiokerroin	2-suuntainen p-arvo	Otoskoko n
Kielelliset valmiudet	-0,1	.376	74
Omatoimisuus ja päivittäistoiminnot	0,09	.457	75
Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisuu	0,39	<0.01	73
Matemaattiset valmiudet	0,23	.053	72
Motoriikka, visumotoriikka ja hahmotus	-0,11	.368	72
Työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteessa	-0,09	.462	70
Kouluvalmiuden yhteispistemäärä	0,08	.508	65

7.2.3 Mielialan laatu

Myös vanhempien arvioima mielialan laatu oli tytöillä ja pojilla samanlaista ($u(576)=-0,15$; $p=.884$; $n=72$). Mielialan laatuun ei vaikuttanut se, oliko vastaaja lapsen äiti vai isä ($u(224)=-0,01$; $p=.992$; $n=71$). Mielialan laatukaan ei siis vaikuttanut sukupuoli.

Mielialan laatu vaikutti kouluvalmiuteen jonkin verran. Jos lapsi oli usein hyvällä tuulella, hänen kouluvalmiutensa oli parempaa. Tämä yhteys näkyi

omatoimisuudessa ja päivittäistoiminnoissa sekä sosiaalisissa taidoissa ja tunneilmaisussa. Suurinta vaikutus oli sosiaalisten taitojen ja tunneilmaisun kanssa. Mielialan laatu ei vaikuttanut kielellisiin tai matemaattisiin valmiuksiin; motoriikkaan, visuomotoriikkaan ja hahmottamiseen eikä työskentelytaitoihin ja käyttäytymiseen oppimistilanteissa.

TAULUKKO 10. Mielialan laadun yhteys kouluvalmiuden osa-alueisiin ja yhteispistemäärään vanhempien arvioimana

	Korrelaatiokerroin	2-suuntainen p-arvo	Otoskoko n
Kielelliset valmiudet	-0,04	.716	70
Omatoimisuus ja päivittäistoinnot	0,36	<.01	71
Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisus	0,51	<.001	70
Matemaattiset valmiudet	0,08	.506	69
Motoriikka, visuomotoriikka ja hahmotus	0,12	.316	69
Työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteissa	0,15	.243	66
Kouluvalmiuden yhteispistemäärä	0,27	<.05	61

7.2.4 Häirittävyys

Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut vanhempien arvioimassa häirittävyydessäkään eroja ($u(443)=-1,73$; $p=.084$; $n=71$). Häirittävyyden osalta merkitystä ei myöskään ollut sillä, kumpi vanhemmista vastasi kyselyyn ($u(239)=-0,18$; $p=.859$; $n=70$). Sukupuoli ei siis vaikuttanut mihinkään temperamenttipiirteeseen.

Jos lapsi ei häiriintynyt ulkoisista tekijöistä, hänen kouluvalmiutensa oli selvästi parempaa. Tämä näkyi kaikissa muissa osa-alueissa paitsi matemaattisissa valmiuksissa. Eniten häiritävyyden vaikutus näkyi työskentelytaidoissa ja käyttäytymisessä oppimistilanteissa. Lähes yhtä vahva yhteys oli omatoimisuuden ja päivittäistoimintojen kohdalla. Vähiten häiritävyys vaikutti kielellisiin valmiuksiin. Lisäksi häiritävyys oli yhteydessä sosiaalisiin taitoihin ja tunneilmaisuun sekä motoriikkaan ja hahmottamiseen.

TAULUKKO 11. Häiritävyyden yhteys kouluvalmiuden osa-alueisiin ja yhteispistemäärään vanhempien arvioimana

	Korrelaatiokerroin	2-suuntainen p-arvo	Otoskoko n
Kielelliset valmiudet	0,33	<.01	69
Omatoimisuus ja päivittäistoiminnot	0,62	<.001	70
Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu	0,51	<.001	68
Matemaattiset valmiudet	0,17	.182	67
Motoriikka, visumotoriikka ja hahmotus	0,53	<.001	67
Työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteessa	0,63	<.001	64
Kouluvalmiuden yhteispistemäärä	0,65	<.001	59

7.2.5 Yhteenveto kouluvalmiuteen vaikuttavista temperamenttipiirteistä

Aktiivisuus, lähestyminen uusissa tilanteissa, mielialan laatu sekä häiritävyys vaikuttivat kaikki kouluvalmiuteen, kun vanhemmat olivat arvioitsijoina. Eniten kouluvalmiuteen vaikutti häiritävyys. Lähestyminen uusissa tilanteissa ei vaikuttanut laisinkaan kouluvalmiuden yhteispistemäärään. Se vaikutti ainoas-

taan sosiaalisiin taitoihin ja tunneilmaisuuun. Tämäkin yhteys oli kuitenkin heikko.

Matemaattisiin valmiuksiin ei vaikuttanut mikään temperamenttipiirre. Sosiaalisiin taitoihin ja tunneilmaisuuun vaikuttivat puolestaan kaikki tutkitut piirteet. Kielellisiin valmiuksiin oli yhteydessä aktiivisuus ja häirittevyys, ja omatoimisuuteen ja päivittäistoimintoihin näiden temperamenttipiirteiden lisäksi myös mielialan laatu. Motoriikkaan, visumotoriikkaan ja hahmotukseen sekä työskentelytaitoihin vaikuttivat aktiivisuus ja häirittevyys. Kouluvalmiuden yhteispistemäärä oli yhteyttä kaikkien muiden tutkittujen temperamenttipiirteiden kanssa, paitsi lähestymisen uusissa tilanteissa -piirteiden kanssa.

TAULUKKO 12. Temperamenttipiirteet, jotka ovat yhteydessä kouluvalmiuteen ja sen osa-alueisiin vanhempien arvioimana

	KIEL	OMAT	SOS	MAT	MOT	TYÖS	KOULVAL
Aktiivisuus	x	x	x		x	x	x
Lähestyminen uusissa tilan- teissa			x				
Mielialan laatu		x	x				x
Häirittevyys	x	x	x		x	x	x

8 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Luotettavuus tutkimuksessa on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. Luotettavuutta kuvataan reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen. Validiteetti jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin: ulkoinen validiteetti kertoo kuinka yleistettävissä tutkimus on ja sisäinen validiteetti on enemmän käsitteellinen ja sitä tarkastellessa katsotaan onko mittarissa käytetty teorian mukaisia käsitteitä. (Metsämuuronen 2005, 109–110.)

Sisäistä validiteettia tässä tutkimuksessa lisää se, että olemme käyttäneet teorian mukaisia käsitteitä, joiden mukaan rakensimme mittarit. Nämä käsitteet pohjautuvat aiempiin tutkimuksiin. Käsitteet muokkasimme vanhemmille arkiseen ja ymmärrettävään muotoon. Näin vastaajat ymmärsivät kysymykset mahdollisimman samalla tavalla. Sisäisen validiteetin kannalta tärkeää on myös kyselylomakkeen esitestaus. Esitestauksen jälkeen mittaria voidaan vielä muuttaa, mutta jos aineiston keruun jälkeen huomataan mittarin olevan virheellinen, niin asialle ei voi enää tehdä mitään. Jos käsitteiden muokkaaminen mittariksi epäonnistuu, mitataan väärää asiaa (Metsämuuronen 2005, 102). Esitestauksessa paljastuikin muutamia sanamuotoja, jotka kannatti vaihtaa. Lisäksi sisäistä validiteettia paransi se, että jätimme analyysin ulkopuolelle sellaiset temperamentti-summamuuttujat, joiden Cronbachin alfa ei saavuttanut yleisesti käytössä olevaa raja-arvoa. Tämän seurauksena olimme kiinnostuneet temperamentti-tyyppiteistä aktiivisuus, lähestyminen uusissa tilanteissa, mielialan laatu ja häiritävyys.

Kouluvalmiusmuuttujien kohdalla luotettavuutta heikensi se, etteivät kysymykset ehkä erotelleet riittävästi lapsien valmiuksia. Kauttaaltaan lapset saivat melko korkeita pistemääriä kouluvalmiuden osa-alueista ja yhteispistemäärästä. Korkeimmat pistemäärät olivat matemaattisten valmiuksien osalta. Valmiin lomakkeen hyödyntäminen ei ehkä ollut paras vaihtoehto, sillä osa siinä olleista taidoista oli sellaisia, jotka esikoululaisten kuuluisikin jo hallita ennen koulua. Aineisto kerättiin huhtikuussa, jolloin valtaosa lapsista oli jo saavutta-

nut nämä taidot. Joka tapauksessa saimme tuloksia jokaisella osa-alueella, joten ainakin jossain määrin kysymykset erottelivat lapsien valmiuksia. Jos erottelevuus olisi ollut parempaa, olisi tuloksia ehkä syntynyt enemmän.

Ulkoista validiteettia lisää aineiston suuri määrä: määrällisellä tutkimuksella onkin mahdollista kerätä ja analysoida suuriakin vastaajamääriä suhteellisen helposti ja yksinkertaisesti. Vastaajien asuinpaikkakunnat valitsimme maantieteellisesti niin, että joka puolelta Suomea tulisi vastaajia. Lisäksi mukana oli niin isoja kaupunkeja kuin pieniä paikkakuntiaakin. Myös tämä lisää osaltaan tutkimuksen ulkoista validiteettia. Verkkokyselylomakkeella pystyimme välttämään koodausvirheitä (Miettinen & Vehkalahti 2013, 84). Vastaukset välittyvät ilman inhimillisiä virheitä aineiston analysointiohjelmaan. Vastausprosentti jäi kuitenkin melko pieneksi, se oli ainoastaan 54 prosenttia. Tämä voi osaltaan heikentää ulkoista validiteettia.

Kyselyyn vastanneet vanhemmat olivat melko korkeasti koulutettuja. Valtaosa vastaajista oli iältään 30–39-vuotiaita. Väestötasolla perusasteen jälkeistä koulutusta ei ollut tässä ikäluokassa 15 prosentilla, meidän tutkimuksessa kaikista vastaajista vain 3 prosenttia oli jättänyt opinnot perusasteelle. Keskiasteen tai alimman korkea-asteen 30–39-vuotiaista oli väestötasolla suorittanut 45 prosenttia, vastaava luku tutkimuksessamme oli 41 prosenttia. Alemman korkeakoulututkinnon 30–39-vuotiaista suomalaisista oli suorittanut 23 prosenttia ja ylemmän korkeakoulututkinnon 16 prosenttia suomalaisista. Tässä tutkimuksessa alemman korkeakoulututkinnon oli suorittanut 28 prosenttia ja ylemmän 27 prosenttia vastaajista. (ks. liite 5.) (Tilastokeskus 2015b.) Koulutustaustan suhteen otos ei siis tässä tutkimuksessa kuvannut perusjoukkoa täydellisesti. Kouluttamattomat vanhemmat olivat tutkimuksessamme aliedustettuja ja etenkin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet yliedustettuja. Myös äidit olivat isiin nähden yliedustettuina. Tämä heikensi osaltaan tutkimuksen ulkoista validiteettia.

Kuvasimme tarkkaan sen, miten analysoimme aineistoa ja mitä testejä käytimme missäkin tilanteessa. Myös testien tulokset on raportoitu. Lisäksi kyselylomake löytyy liitteistä. Nämä parantavat tutkimuksemme reliabiliteettia.

Meillä oli etäinen suhde tutkittaviin henkilöihin, jolloin tutkija itse vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkimustulokseen (Vilkkä 2007, 16–17). Emme kysyneet vastaajilta taustatiedoissa nimiä emmekä yhteystietoja, mikä turvaa vastaajien anonymiteetin jo vastausvaiheessa. Kuka tahansa ei kyselyyn päässyt vastaamaan, sillä linkki tutkimukseen toimitettiin jokaisen kunnan yhteyshenkilön kautta sähköisesti suoraan kohdejoukolle. On tietysti mahdollista, että sähköpostiin tai Wilmaan voisi joku ulkopuolinen päästä tai murtautua ja sitä kautta vastata kyselyymme, mutta suurilta osin voimme luottaa, että sähköposti on ollut turvallinen tapa ja että sen avulla olemme tavoittaneet oikeat ihmiset. Etäinen suhde tutkittaviin johti siihen, että esiopetusryhmän lastentarhanopettaja välitti linkin vanhemmille. Vaikka pyysimme lastentarhanopettajaa välittämään linkin kaikille ryhmän vanhemmille, voi olla että hän valikoi vanhempia, joille linkin välitti. Tällä voi olla vaikutuksensa luotettavuuteen.

Kyselyyn vastasivat lapsien vanhemmat. Vanhempien vastaukset voivat olla jossain määrin puolueellisia. Heillä ei ehkä ole sopivaa vertailukohtaa omille lapsilleen varsinkaan, jos kyseessä on perheen ainoa lapsi, jolloin edes sisaruksiin vertailu ei ole mahdollista. Kouluvalmiudessa vanhemmat eivät ehkä osanneet verrata lapsiansa toisiin lapsiin. Toisaalta vanhemmat voivat olla parhaita lapsensa arvioijia, sillä he näkevät lapsen käyttäytymistä monissa eri tilanteissa ja olosuhteissa. Etenkin temperamenttikysymysten kohdalla vanhemmat olivat varmasti kaikkein pätevimpiä vastaajia. Esiopetuksen henkilöstöllä on taustalla ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus, mutta vanhemmilla on pitkäaikaisempi ja syvä tietämys sekä ymmärrys omasta lapsestaan. Lapsen ja vanhemman suhde on yleensä paljon tiiviimpi verrattuna kasvatushenkilöstön ja lapsen suhteeseen, mikä voi tehdä vanhemmista myös herkemmän huomamaan lapsen mahdolliset ongelmat. (Klein & Feldman 2007, 384–385.) Vanhempien ja esiopetuksen henkilöstön kuvausten vertaaminen olisi tuonut tutkimukseen enemmän luotettavuutta.

Tutkimuksella saattoi olla myös käytännön hyötyä. Kun vanhemmat vastasivat kyselyyn, he kävivät varmasti pohtimaan lapsensa kouluvalmiutta. Toivottavasti saimme myös vanhemmat miettimään sitä, miten temperamentti voi

vaikuttaa lapsen kouluvalmiuteen. Ehkä kyselyn jälkeen vanhemmat ymmärsivät, että kouluvalmiuteen vaikuttavat muutkin tekijät kuin opeteltavissa olevat taidot. Kiinnitimme myös erityistä huomiota kysymysten muotoon ja järjestykseen. Tarkoituksenamme ei ollut aiheuttaa huolta lapsen kouluvalmiudesta. Kysymyksemme olivat mahdollisimman arkisia ja käytännönläheisiä.

9 POHDINTA

Lasten akateemisten taitojen arviointi alkaa jo ennen kouluikää, viimeistään esiopetusvuonna. Toisaalta myös neuvolan yhteydessä arvioidaan näitä taitoja jo aiemmin. Aiempien tutkimusten mukaan lapsen koulumenestykseen vaikuttavat myös lapsen synnynnäiset ominaisuudet, lapsen temperamentti (Hirvonen 2003, Keltikangas-Järvinen (2006), Keogh 2003, Kontoniemi 2003). Tässä tutkimuksessa saimme selville, että temperamentti vaikuttaa jo lapsen kouluvalmiuteen vanhempien ollessa arvioitsijoina.

Aiempien tutkimusten mukaan koulumenestykseen suotuisasti vaikuttavat piirteet ovat sopeutuvuus, sinnikkyys, häirittevyys sekä lähestyminen uusissa tilanteissa (Keltikangas-Järvinen 2006, 183–186). Tässä tutkimuksessa kouluvalmiuteen vaikuttivat häirittevyys sekä lähestyminen uusissa tilanteissa. Lähestyminen uusissa tilanteissa oli yhteydessä kuitenkin ainoastaan yhteen kouluvalmiuden osa-alueeseen: sosiaaliseen taitoon ja tunneilmaisuuksiin. Häirittevyys puolestaan oli yhteydessä kaikkiin muihin kouluvalmiuden osa-alueisiin paitsi matemaattisiin valmiuksiin.

Hirvosen (2013) tutkimuksessa häirittevyys vaikutti koulumenestykseen heikentävästi. Jos lapsi häiriintyi ulkoisista ärsykkeistä helposti, hänen koulumenestyksensä oli heikompaa. (Hirvonen 2013, 44–46.) Näin oli myös meidän tutkimuksessa. Häirittevyys korreloi suoraan kouluvalmiuden kanssa. Keoghin (2003, 63–64) tutkimuksessa korkea aktiivisuus heikensi matemaattisia suoriutuksia ja lukemista. Tutkimuksessamme korkea aktiivisuus heikensi lapsen kielellisiä valmiuksia, mutta sillä ei ollut yhteydessä matemaattisiin valmiuksiin. Korkea aktiivisuus heikensi kuitenkin lapsen motoriikkaa, visumotoriikkaa ja hahmotusta. Hahmotus on tärkeää myös matemaattisten valmiuksien kannalta. Kontoniemi (2003, 90–97) löysi tutkimuksessaan yhteyden alisuoriutujien ja korkean aktiivisuuden, negatiivisen mielialan laadun sekä pienen sinnikkyuden välillä. Tutkimuksessamme myös positiivinen mielialan laatu vaikutti parempaan menestymiseen koulussa.

Tutkimuksessamme aktiivisuudella, lähestymisellä uusissa tilanteissa, mielialan laadulla sekä häirittevyydellä oli yhteys kouluvalmiuden osa-alueista sosiaalisiin taitoihin ja tunneilmaisuuksiin. Lyytisen (1994, 87) mukaan koulun aloitukseen liittyvät ongelmat johtuvat pitkälti juuri sosiaalisten taitojen puutteesta. Kaikki ne temperamenttipiirteet, joita tutkimme, olivat yhteydessä sosiaalisiin taitoihin. Juuri temperamentti vaikutti siis kaikkein kriittisimpiin koulun aloitukseen liittyviin taitoihin. Temperamentti on varsin pysyvä, eikä sitä pysty juurikaan muuttamaan. Sosiaalisia taitoja voidaan kuitenkin harjoitella. Tärkeää ehkä olisi, että sosiaalisia taitoja harjoiteltaisiin jo varhaiskasvatuksessa, jotta lapsen koulunaloittaminen helpottuisi. Myös muita kouluvalmiuden osa-alueita voitaisiin harjoitella enemmän niiden lasten kohdalla, joiden temperamentti voi heikentää kyseistä kouluvalmiuden osa-aluetta.

Se, tuleeko lapsi menestymään koulun aloitusvaiheessa, on riippuvaista myös lapsen temperamentista. Positiivista kuitenkin oli se, että perhetekijät tai esiopetuksen järjestäminen ei juuri vaikuttanut kouluvalmiuteen. Lapset saivat samanlaisia pisteitä kouluvalmiudesta ja sen osa-alueista riippumatta asuinpaikkakunnasta. Myöskään sillä ei ollut merkitystä, oliko esiopetus järjestetty päiväkodin vai koulun yhteydessä. Esiopetuksen laatu on siis ehkä varsin samanlaista ympäri Suomen. Samassa asemassa lapset olivat myös perhemuodon, vanhemman iän ja vanhemman koulutustaustan suhteen.

Tästä tutkimuksesta voisi jatkaa useammallakin tavoin vielä eteenpäin. Asiaa voisi tutkia vanhempien näkemyksiä vielä kattavammilla kysymyksillä, havainnoilla ja suuremmalla otoskoollla. Tutkimukseen voisi yhdistää myös esiopettajien näkökulman, jolloin voitaisiin saada kokonaisvaltainen kuvaus lapsen temperamenttipiirteiden vaikutuksesta eri näkökulmista. Aineiston voisi kerätä myös puolueeton tutkija, jolloin vastaukset eivät olisi puolueellisia. Lisäksi samojen lasten koulun aloitusta olisi voitu lähteä tutkimaan, Kuinka se koulun aloitus lopulta sujui ja onko luokanopettaja samoilla linjoilla vanhempien ja esiopetuksen lastentarhanopettajien kanssa? Olisi myös mielenkiintoista selvittää, vaikuttaako temperamentti lapsen taitoihin jo ennen esiopetusikää.

Vaikuttavatko temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet lapsen muihinkin taitoihin jo heti syntymästä saakka? Temperamentti on näkyvässä kuitenkin jo lapsen synnyttyä.

Uskomme, että tämän tutkimuksen hyöty on ennen kaikkea siinä, että se lisää ymmärrystä. Tulokset saavat ajattelemaan, että kaikki taidot eivät riipu lapsesta. Aina ei ole kyse esimerkiksi lapsen älykkyydestä. Koulun tulisi pystyä ottamaan paremmin vastaan erilaisilla temperamenteilla varustetut pienet oppijat. Myös arvioinnissa tulisi ottaa huomioon lapsen temperamentti. Ehkä lapsen yksilöllinen huomioiminen auttaisi huomioimaan myös lapsen temperamentin. Näin suhde kouluun voisi muotoutua myönteiseksi temperamentista huolimatta.

Opetusmetodeja ja opetusjärjestelyjä pitäisi ajatella temperamentin kannalta. Aktiiviset lapset tarvitsevat varmasti erilaisia opetusmetodeja kuin vähemmän aktiiviset lapset. Helposti häiriintyvät lapset puolestaan hyötyisivät oppimisympäristöstä, jossa on mahdollisimman vähän häiriötekijöitä. Tällaiset lapset voitaisiin esimerkiksi sijoittaa luokassa eturiviin istumaan, jotta he eivät häiriintyisi niin paljon siitä, mitä luokassa tapahtuu. Onneksi tähän suuntaan ollaankin kokoajan matkalla. On kohtuutonta, että arviointeihin vaikuttavat sellaiset piirteet, joille lapsi ei itse mahda mitään. Lapsen temperamentin huomioiminen opetuksessa ja arvioinnissa olisi varmasti tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. ja Räsänen, P. 2008. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen ja H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 158–187.
- Bates, J. 1989. Concepts and Measures of Temperament. Teoksessa G. Kohnstamm, J. Bates & M. Rothbart (toim). Temperament in childhood. New York: John Wiley, 3–26.
- 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
- Buss, A. H. & Plomin, R. 1984. Temperament: Early developing personality traits. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Calkins, S. & Fox, N. 1995. Individual Differences in the Biological Aspects. Teoksessa J. Bates ja T. Wachs. Temperament. Individual Differences at the Interface of Biology and Behavior. Washington: American Psychological Association, 199–218
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hannula, A., Hiekkataipale, A., Liimatainen, E-L., Laiho, M. & Santanen, P. 2010. Esikarinki. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Huolila, R., Kinos, S., Kärki, M-L., Lehtinen, L., Saralehto, L. & Saranpää, P. 1999. Kouluvalmiuden arviointi Turussa. Päivähoidon, vanhempien ja kasvatus- ja perheneuvolan yhteistyötä. Turun kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisu nro 1A/1999.
- Kagan, J. 1989. Unstable Ideas. Temperament, Cognition, and Self. Lontoo: Harvard University.
- Keltikangas-Järvinen 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti –ihmisen yksilöllisyys. Juva: WSOY.
- Keogh, B. 1989. Applying Temperament Research to School. Teoksessa G. Kohnstamm, J. Bates & M. Rothbart (toim). Temperament in childhood. New York: John Wiley & Sons, 437–450.

- Keogh, B. 2003. *Temperament in the Classroom. Understanding individual differences.* Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Klein, P. S. & Feldman, R. 2007. Mothers' and caregivers' interactive and teaching behavior with toddlers. *Early Child Development and Care.* 177 (4), 383.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Linnilä, M-L. 2011. *Kumpi on valmis - lapsi vai koulu?* Tampere: Mediapinta.
- Linnilä, M-L. 2006. *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa.* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294.
- Lyytinen, H. 1994. Kuusivuotiaiden sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. *Kasvatus* 1, 87–94
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.* Helsinki: Gummerus
- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. 2013. Verkkokyselytutkimusten otosten valinta. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.). *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät.* Tampere: Vastapaino, 84–104.
- Oinonen, P. 1969. *Kouluvalmiuden ongelma. Milloin lapsi on kypsä kouluun?* Porvoo: WSOY.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Poikkeus, A-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen ja H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan.* Helsinki: WSOY, 122–138.
- Poussu-Olli, H-S & Järvinen, A. 2004. *Esikouluikäisen kehityksen arviointi.* Naantali: Scribeo.
- Rothbart, M. 1989. *Biological Processes in Temperament.* Teoksessa G. Kohnstamm, J. Bates & M. Rothbart (toim). *Temperament in childhood.* New York: John Wiley & Sons. 77–110.
- Rothbart, M. 2011. *Becoming Who We Are. Temperament and Personality in Development.* New York: Guilford.
- Räsänen, P. & Sarpila, O. 2013. Internet-lomake vai ei? Verkkokyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.). *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät.* Tampere: Vastapaino, 68–83.

- Steinmetz, J. 1995. Brain Substrates of Emotion and Temperament. Teoksessa J. Bates ja T. Wachs. Temperament. Individual Differences at the Interface of Biology and Behavior. Washington: American Psychological Association, 17–46.
- Thomas, A. & Chess, S. 1977. Temperament and Development. 3. painos. New York: Brunner/Mazel, INC.
- Tilastokeskus. 2015a. Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-3709. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 30.10.2016]. <http://www.stat.fi/til/pop/index.html>
- Tilastokeskus. 2015b. Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutus rakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4586. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 5.11.2016]. <http://www.stat.fi/til/vkour/index.html>
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–127.
- Vastamäki, J. 2010. Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 128–140.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

LIITE 1 Kyselylomake

TAUSTAKYSYMYKSET

Olen esikoululaisen

Äiti

Isä

Muu huoltaja

Ikäni

alle 25

25-30

31-36

37-41

42-47

48-53

yli 54 vuotta

Koulutustaustani on (jos useita, valitse korkein)

Ei muodollista koulutusta

Kansa-, keski- tai peruskoulu

Ylioppilas

Ammatillinen tutkinto

Opistotutkinto

Alempi korkeakoulututkinto

Ylempi korkeakoulututkinto

Muu, mikä?

Asuinpaikkamme

Hyvinkää

Lappeenranta

Rovaniemi

Sotkamo

Seinäjoki

Viitasaari

Muu, mikä

Perhemuotomme

Yksinhuoltajaperhe (yksi huoltaja ja lapset/lapsi)

Ydinperhe (vanhemmat ja yhteiset lapset/lapsi)

Uusioperhe

Muu, mikä

Onko sinulla lapsia, joista joku on jo käynyt esiopetuksen?

Kyllä

Ei

KYSELY ESIKOULULAISEN VANHEMMALLE

Ajattele nyt esiopetusta käyvää lastasi

Esiopetuksessa olevan lapseni syntymäkuukausi
ja syntymävuosi

Esioululaisen sukupuoli

Tyttö

Poika

Esioulu on järjestetty

Päiväkodissa

Koulussa

Mualla, missä

Valitse jokaiseen väittämään parhaiten sopivat vaihtoehdot

1= Eri mieltä 2= Jokseenkin eri mieltä 3= Jokseenkin samaa mieltä 4= Samaa mieltä 5= En osaa sanoa

Lapseni sopeutuu uusiin asioihin hyvin.

Lapseni on usein kiukkuinen.

Lapseni jaksaa keskittyä mieluisaan tekemiseen kauan.

Lapseni on jatkuvasti liikkeessä.

Lapseni on nälkäinen joka päivä samaan aikaan.

Lapseni ei jaksaa keskittyä hänelle epämieluisen tekemiseen kauaa.

Lapseni stressaantuu uusissa tilanteissa helposti.

Lapsi tottelee useimmiten aikuista.

Lapseni leikkiessä häntä tarvitsee kutsua syömään useamman kerran, ennen kuin hän reagoi pyyntöön.

Lapseni unirytmii on säännöllinen.

Lapseni tekeminen keskeytyy helposti ulkopuolisten tekijöiden vuoksi.

Lapseni osoittaa tunteensa voimakkaasti.

Lapseni on pääsääntöisesti hyväntuulinen.

Lapseni ei ujostele vieraiden ihmisten seurassa.

Lapseni ei ujostele vieraiden ihmisten seurassa.

Lapseni jaksaa istua ruokapöydässä paikoillaan.

Lastani ei häiritse erilaiset häiriötekijät.

Lapseni uskaltaa ottaa kontaktia tuntemattomiin ihmisiin.

Lapselleni on haastavaa olla paikallaan.

Lapseni reagoi muutokseen voimakkaasti.

Lapseni tekeminen keskeytyy helposti, jos joku häntä häiritsee.

Lapseni nauraa paljon.

Kohdatessaan epäonnistumisia lapseni jaksaa silti jatkaa yrittämistä.

Jos lapseni ei saa kaupassa haluamaansa asiaa, hän suuttuu ja kaikki muutkin asiakkaat huomaavat meidät.

Jos lapseni saa esimerkiksi uuden lelun, hän näyttää ilonsa voimakkaasti.

Valitse jokaiseen väittämään parhaiten sopiva vaihtoehto.

1=Harjoittelee vielä paljon 2=Harjoittelee vielä 3=Vaihtelevasti 4=Osaa 5=Osaa hyvin
6=En osaa sanoa

Lapseni huolehtii omista tavaroistaan

Lapseni kykenee solmimaan ystävyysuhteita

Lapseni pukeutuu itsenäisesti

Lapseni noudattaa sääntöjä

Lapseni sietää pettymyksiä

Lapseni suoriutuu itsenäisesti wc:ssä

Lapseni ymmärtää ohjeita

Lapseni selvittää ristiriitatilanteita myönteisin keinoin

Lapseni puheilmaisu on selkeää

Lapseni tunnistaa kotimaiset kirjaimet

Lapseni kertoo asioista kokonaisiin lausein

Lapseni piirtää ikätasonsa mukaisesti

Lastani kiinnostaa kirjaimet ja lukeminen

Lapseni luettelee luvut kahteenkymmeneen saakka

Lapseni tunnistaa millä kirjaimella sana alkaa

Lapseni huomioi toisia

Lapseni tuntee ja nimeää numerot ykkösestä yhdeksään

Lapseni piirtää ihmishahmon

Lapseni antaa pyydettäessä oikean lukumäärän esineitä (0-20)

Lapseni osaa hyppiä yhdellä jalalla

Lapseni noudattaa annettuja ohjeita

Lapseni saa pallon kiinni, kun sitä heitetään hänelle

Lapseni osaa pyytää apua

Lapseni keskittyy omaan tekemiseensä

Lapseni osaa olla hiljaa pyydettäessä

Lapseni hallitsee kynäotteen (*linkki verkkosivulle, jossa on kuva oikeanlaisesta kynäotteesta*)

Huom. Kynäotteesta saat lisätietoa klikkaamalla ”Lapseni hallitsee kynäotteen” -kohtaa.

Vielä muutama kysymys

Lapseni osaa lukea?

Kyllä

Ei

Uskon, että lapseni aloittaa koulun tulevana syksynä

Kyllä

Ei

Lapselleni on tehty päätös tuen tarpeesta

Kyllä

Ei

Jos vastasit edelliseen ”kyllä”, niin onko tuki

yleinen

tehostettu

erityinen

Mielestäni koululla on valmiuksia ottaa lapseni ensimmäiselle luokalle

Kyllä

Ei

En osaa sanoa

Lopuksi voit antaa palautetta tutkimuksesta

LIITE 2 Temperamenttimuuttujat, joiden mitta-asteikko on käännetty

te2 - Lapseni on usein kiukkuinen.

te6 - Lapseni ei jaksaa keskittyä hänelle epämieluisaan tekemiseen kauaa.

te7 - Lapseni stressaantuu uusissa tilanteissa helposti.

te8 - Lapsi tottelee useimmiten aikuista.

te11 - Lapseni tekeminen keskeytyy helposti ulkopuolisten tekijöiden vuoksi.

te15 - Lapseni jaksaa istua ruokapöydässä paikoillaan.

te19 - Lapseni reagoi muutoksiin voimakkaasti.

te20 - Lapseni tekeminen keskeytyy helposti, jos joku häntä häiritsee.

LIITE 3 Temperamenttimuuttujista muodostetut summamuuttujat

Temperamenttipiirremittari	Muuttujat, joista mittari koostuu
AKT - Aktiivisuus	te4 - Lapseni on jatkuvasti liikkeessä. te15 - Lapseni jaksaa istua ruokapöydässä paikallaan. (käännettynä) te18 - Lapselleni on haastavaa olla paikallaan.
RYT - Rytmisyys	te5 - Lapseni on nälkäinen joka päivä samaan aikaan. te10 - Lapseni unirytmii on säännöllinen.
LÄH - Lähestymisen/vetäytyminen uusissa tilanteissa	te7 - Lapseni stressaantuu uusissa tilanteissa helposti. (käännettynä) te14 - Lapseni ei ujostele vieraiden ihmisten seurassa. te17 - Lapseni uskaltaa ottaa kontaktia tuntemattomiin ihmisiin.
INT - Reaktioiden intensiivisyys	te12 - Lapseni osoittaa tunteensa voimakkaasti. te23 - Jos lapseni ei saa kaupasta haluamaansa asiaa, hän suuttuu ja kaikki muutkin asiakkaat huomaavat meidät. te24 - Jos lapseni saa esimerkiksi uuden lelun, hän näyttää ilonsa voimakkaasti.
MIEL - Mielialan laatu	te2 - Lapseni on usein kiukkuinen. (käännettynä) te13 - Lapseni on pääsääntöisesti hyväntuulinen. te21 - Lapseni nauraa paljon
SIN - Sinnikkyys	te3 - Lapseni jaksaa keskittyä mieluisaan tekemiseen kauan. te6 - Lapseni ei jaksa keskittyä hänelle epämieluisaan tekemiseen kauaa. (käännettynä) te22 - Kohdatessaan epäonnistumisia lapseni jaksaa silti jatkaa yrittämistä.
RES - Responsiivisuuskynnys	te8 - Lapsi tottelee useimmiten aikuista. (käännettynä) te9 - Lapseni leikkiessä häntä tarvitsee kutsua syömään useamman kerran, ennen kuin hän reagoi pyyntöön.
HÄI - Häiritävyys	te11 - Lapseni tekeminen keskeytyy helposti ulkopuolisten tekijöiden vuoksi. (käännettynä) te16 - Lastani ei haittaa erilaiset häiriötekijät. te20 - Lapseni tekeminen keskeytyy helposti, jos joku häntä häiritsee. (käännettynä)
SOP - Sopeutuminen	te1 - Lapseni sopeutuu uusiin asioihin hyvin. te19 - Lapseni reagoi muutokseen voimakkaasti. (käännettynä)

LIITE 4 Kouluvalmiusmuuttujista muodostetut osa-alueet, joille on laskettu yhteispistemäärä

Kouluvalmiusosa-alue	Muuttujat, joista mittari koostuu
KIEL - Kielelliset valmiudet	kv9 - Lapseni puheilmaisu on selkeää. kv10 - Lapseni tunnistaa kotimaiset kirjaimet. kv11 - Lapseni kertoo asioista kokonaisin lausein. kv13 - Lastani kiinnostavat kirjaimet ja lukeminen. kv15 - Lapseni tunnistaa, millä kirjaimella sana alkaa.
OMAT - Omatoimisuus ja päivittäistoiminnot	kv1 - Lapseni huolehtii omista tavaroistaan. kv3 - Lapseni pukeutuu itsenäisesti. kv6 - Lapseni suoriutuu itsenäisesti wc:ssä.
SOS - Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu	kv2 - Lapseni kykenee solmimaan ystävyyssuhteita. kv4 - Lapseni noudattaa sääntöjä. kv5 - Lapseni sietää pettymyksiä. kv8 - Lapseni selvittää ristiriitatilanteita myönteisin keinoin. kv16 - Lapseni huomioi toisia.
MAT - Matemaattiset valmiudet	kv14 - Lapseni luettelee luvut kahteenkymmeneen saakka. kv17 - Lapseni tuntee ja nimeää numerot ykkösestä yhdeksään kv19 - Lapseni antaa pyydettäessä oikean lukumäärän esineitä (0-20).
MOT - Motoriikka, visuomotoriikka ja hahmotus	kv12 - Lapseni piirtää ikätasonsa mukaisesti. kv18 - Lapseni piirtää ihmishahmon. kv20 - Lapseni osaa hyppiä yhdellä jalalla. kv22 - Lapseni saa pallon kiinni, kun sitä heitetään hänelle. kv26 - Lapseni hallitsee kynäotteen.
TYÖS - Työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteissa	kv7 - Lapseni ymmärtää ohjeita. kv21 - Lapseni noudattaa annettuja ohjeita. kv23 - Lapseni osaa pyytää apua. kv24 - Lapseni keskittyy omaan tekemiseensä. kv25 - Lapseni osaa olla hiljaa pyydettäessä.
KOULVAL - Sisältää kaikki kouluvalmiuden osa-alueet	kv1 - kv26

LIITE 5 Väestön koulutus rakenne 2015 (Tilastokeskus 2015b)

Koulutustaso Suomi 2015	15 vuot- ta täyt- tänyt väestö yhteensä	Ei perus- teen jäl- keistä tutkintoa	Tutkinnon suorittaneita yhteensä	Keskiaste	Alin korkea- aste	Alempi korkea- kouluaste	Ylempi korkea- kouluaste	Tutkija- koulutus- aste
Ikäluokat yhteensä	4591285	1345561	3245724	1867828	4471112	484271	403731	42782
15–19	301171	258886	42285	42284	.	1	.	.
20–24	339216	60116	279100	258183	105	19991	817	4
25–29	342528	56473	286055	179058	362	76405	29910	320
30–34	356932	56250	300682	158516	866	83637	55134	2529
35–39	345816	47291	298525	144229	12273	78112	58755	5156
40–44	317879	44743	273136	127768	41147	48080	50720	5421
45–49	350369	51206	299163	148274	63239	34455	47729	5466
50–54	374501	53528	320973	171727	71547	29276	43098	5325
55–59	368110	67833	300277	166025	67941	26291	35173	4847
60–64	371660	94056	277604	158849	60876	25689	27750	4440
65–69	381263	136102	245161	138458	55491	23835	23537	3840
70-	741840	419077	322763	174457	73265	38499	31108	5434

