

Esiopetuksen laaja-alaiset osaamisalueet

kouluvalmiustaidoissa

Esi- ja alkuopettajien näkemyksiä
kouluvalmiudesta

Laura Moilanen

Varhaiskasvatustieteen Pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Moilanen, Laura. 2018. Esiopetuksen laaja-alaiset osaamisalueet kouluvalmiustaidoissa. Esi- ja alkuopettajien näkemyksiä kouluvalmiudesta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 62 sivua + liitteet.

Kouluvalmius on laajasti tutkittu aihe, ja kaksi eri koulutusastetta tiukasti toisiinsa yhdistävä tekijä. Tämä tutkimus tuo uuden näkökulman kouluvalmiuteen vuonna 2016 voimaan tulleiden Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevien esiopetuksen laaja-alaisten osaamisalueiden kautta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esi- ja alkuopettajien näkemyksiä kouluvalmiudesta. Kouluvalmiustaitojen määrittely pohjautui esiopetuksen laaja-alaisiin osaamisen alueisiin. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin esi- ja alkuopettajien ajatuksia esiopetuksen merkityksestä koulun aloituksessa.

Tämän fenomenografisen tutkimuksen aineisto kerättiin puoli-strukturoidulla parihaastattelulla, jossa haastatteluparit muodostuivat yhdestä esiopettajasta ja yhdestä alkuopettajasta. Haastattelupareja oli tutkimuksessa yhteensä viisi. Aineiston analyysi suoritettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti.

Tutkimuksen mukaan tärkeimpinä kouluvalmiustaitoina pidettiin sosio-emotionaalisia taitoja, arjessa selviytymistä, oman toiminnan ohjauksen taitoja ja koulumaailmaan orientoitumista. Sosio-emotionaalisia taitoja kuvasivat ryhmässä toimimisen taidot, pettymyksensietokyky ja huomion jakaminen muiden lasten kesken. Arjessa selviytymistä kuvattiin puolestaan itsestään ja tavaroistaan huolehtimisen kautta sekä avun pyytämisen taidolla. Lapsen suuntautuminen koulumaailmaan, hyvä keskittymiskyky sekä fyysinen ja psyykinen kypsyys nähtiin tärkeinä tekijöinä kouluvalmiuden kannalta. Kouluvalmiutta kuvatessa matemaattisia valmiuksia ja lukivalmiuksia tärkeämpänä pidettiin lapsen motivaatiota, jonka nähtiin korvaavan mahdolliset puutteelliset akateemiset valmiudet.

Esiopetuksen laaja-alaisista osaamisen alueista korostuivat ajattelu ja oppiminen, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sekä kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Esiopetuksen tärkeää roolia kouluvalmiudessa perusteltiin lasten taitojen kehittämisen, kouluun sopeuttamisen, kehityksellisten erojen tasoittamisen sekä lasten tärkeiden tietojen siirtämisen näkökulmasta.

Asiasanat: Kouluvalmius, laaja-alainen osaaminen, esiopettaja, alkuopettaja, esiopetussuunnitelma

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	ESIOPETUS OSANA ELINIKÄISTÄ OPPIMISTA	8
	2.1 Mitä esiopetus on?	8
	2.2 Esiopetussuunnitelma kasvatuksen ja opetuksen taustalla.....	11
3	PERUSOPETUS ESIOPETUKSEN JATKUMONA	13
	3.1 Perusopetus yleissivistyksen perustana	13
	3.2 Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen.....	15
4	KOULUVALMIUS	18
	4.1 Kouluvalmiuden määrittelyä	18
	4.2 Kouluoppimiseen vaikuttavat tekijät.....	21
	4.3 Laaja-alainen osaaminen kouluvalmiustaidoissa.....	23
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	30
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	6.1 Tutkimusote	31
	6.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	33
	6.3 Aineiston analyysi.....	36
	6.4 Eettisyys ja luotettavuus	37
7	TUTKIMUSTULOKSET	41
	7.1 Kouluvalmius lasten ominaisuuksien ja aikuisten odotusten kautta ...	41
	7.2 Laaja-alaiset osaamisalueet kouluvalmiustaidoissa	45
	7.3 Esiopetuksen merkitys kouluvalmiudessa.....	53
8	POHDINTA	57
	8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	57
	8.2 Tutkimuksen merkittävyys ja jatkotutkimusehdotukset	60

LÄHTEET	63
LIITTEET	72

1 JOHDANTO

Koulunaloituksen nähdään olevan yksi ihmisen elämänkaaren merkittävimmistä virstanpylväistä (Linnilä 2006, 15; Ahtola 2012, 21; Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2011). Samalla koulun aloitus nähdään merkittävänä kasvun ja kehittymisen symbolina (Ahtola 2012, 21); lapsi on valmis siirtymään leikin maailmasta tavoitteelliseen toimintaan ja oppimiseen kouluympäristössä (Helin, Mäensivu & Vesanen 2000, 14).

Päiväkoti ja koulu ovat suomalaisille lapsille merkittäviä kasvun, kehityksen ja oppimisen kenttiä (Soini, Pyhältö, Pietarinen 2013, 6), joista erityisesti esi- ja alkuopetus ovat lapsen oppimiselle ja kehitykselle tärkeä ajanjakso (Pihlaja 2005, 17). Esiopetuksen tavoitteena on lapsuuden toimintojen monipuolistaminen lasta motivoivalla tavalla (Aho 2001, 7); innostaen ja kokeilemiseen kannustaen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12). Esiopetuksessa korostuvat lapsen valmiudet, aktiivisuus, tavoitteellisuus, oppimaan oppimisen taidot ja sosiaalinen vuorovaikutus (Kyllönen 2001, 44). Lapsen siirtyessä perusopetuksen piiriin otetaan opetuksessa huomioon esiopetuksen antamat valmiudet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98; Järvinen 2011, 48). Alkuopetuksen lähtökohtana on oppilaiden myönteisen oppijaminäkuvan luominen sekä valmiuksien kehittäminen myöhempää oppimista varten (POPS 2014, 98; ks. Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 121). Alkuopetuksessa jatketaan esiopetuksessa aloitettuja työskentelytaitojen ja oppimaan oppimisen taitojen omaksumista (Brotherus ym. 2002, 121). ”Parhaimmillaan päiväkoti ja koulu muodostavat johdonmukaisen jatkumon lapsen kasvun ja oppimisen polulle” (Soini ym. 2013, 6).

Koulun aloittaminen on lapselle muutoksen aikaa. Kotoa tai päivähoidosta kouluun siirtyminen tuo mukanaan uusia aikuisia ja lapsia, uuden kasvuympäristön sekä uusia odotuksia (Opetushallitus). Lapsen valmiutta kouluun kuvataan monimuotoiseksi, joka koostuu paljon laajemmasta kuin lasten akateemiset taidot (Dockett & Perry 2007, 24; ks. Helin ym. 2000, 14). Koulun aloittaminen edellyttää lapselta sekä älyllistä kehitystasoa sekä tunne-elämän

tasapainoista kehittymistä ja sosiaalistumista (Arajärvi 1992, 16). Koulun aloittamisen alkuun kuuluu, että lapsi oppii lyhyessä ajassa ottamaan vastuuta omasta koulunkäynnistään, opiskelustaan ja oppimisestaan (Järvinen 2011, 53). Positiivisen koulun aloittamisen on nähty liittyvän hyviin tuloksiin sekä akateemisissa saavutuksissa että sosiaalisessa osaamisessa (Dockett & Perry 2007, 3).

Kouluvalmiutta on tutkittu paljon eri näkökulmista, kuten esi- ja alkuopettajien näkemysten kautta (Törnblom 2004), vanhempien näkökulmasta (Tenhunen 2013) sekä esiopetusikäisten lasten leikin kautta (Pellikainen 2013). Tämä tutkimus keskittyy tutkimaan kouluvalmiutta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) olevien laaja-alaisten osaamisen alueiden pohjalta. Laaja-alaiset osaamisen alueet ovat tulleet osaksi esiopetussuunnitelmaa opetussuunnitelman uudistuksen myötä, eikä niistä ole tehty aikaisemmin kouluvalmiuteen liittyvää tutkimusta. Laaja-alaisten osaamisalueiden lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan esiopetuksen merkitystä kouluvalmiuden kehittäjänä.

2 ESIOPETUS OSANA ELINIKÄISTÄ OPPIMISTA

Tämä luku käsittelee esiopetusta. Ensiksi avaan esiopetuksen käsitettä; mitä esiopetuksella tarkoitetaan ja mitkä ovat sen tehtävä ja tavoitteet. Toisessa alaluvussa keskityn esiopetuksen opetussuunnitelmaan ja sen merkitykseen kasvatuksessa ja opetuksessa.

2.1 Mitä esiopetus on?

Esiopetuksella tarkoitetaan vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua tarjottavaa maksutonta opetusta (Laine 1999b, 4; Perusopetuslaki 1998). Opetukseen velvoittava Perusopetuslaki (26a §, 9 §) määrää vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua lasten osallistumisen vuoden mittaiseen esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan (Perusopetuslaki 1998; Kinos & Palonen 2013, 24; Hartonen 2014, 35). Esiopetuksen lähtökohtana toimii lapsen kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen sekä lapsen sosiaalisten taitojen ja terveen itsetunnon vahvistaminen leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla. (Opetushallitus 2015a). Samalla se muodostaa opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuuden, jossa eri osa-alueiden tavoitteet yhdistyvät muodostaen toimintakulttuurin perustan (Esiops 2014, 3).

Esiopetus on tärkeä osa suomalaista kasvatustajärjestelmää (Hannula & Lepola 2006, 9), mitä toteutetaan Opetushallituksen asettamien normien, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja sen mukaan laaditun paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti (Opetushallitus 2015a). Esiopetuksen järjestämisestä vastaavat kunnat, joiden velvollisuutena on ollut mahdollistaa esiopetuspaikka jokaiselle lapselle oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna vuodesta 2001 alkaen (Kinos & Palonen 2013, 24; Opetushallitus 2015a; Hartonen 2014, 35). Kunta voi järjestää esiopetusta koulussa, päiväkodissa tai perhepäiväkodissa (Hartonen 2014, 35). Esiopetukseen osallistumisen lisäksi lapsella on subjektiivinen oikeus päivähoitopalvelujen käyttämiseen (Hartonen 2014, 35; Perusopetuslaki 1998).

Perusopetusasetuksen 3 §:n mukaan vuoden aikana esiopetusta annetaan vähintään 700 tuntia, joista työpäivät saavat sisältää korkeintaan viisi oppituntia (Kinos & Palonen 2013, 22; Perusopetusasetus 1998, 3 §). Järjestettävän esiopetuksen periaatteena on, että ilmoitetut lapset osallistuvat esiopetukseen säännöllisesti, jotta opetukselle asetetut tavoitteet voivat toteutua (Opetushallitus 2015c). Esiopetukseen osallistuvien lasten osuus esiopetusikäisten ikäluokasta on viime vuosien aikana vakiintunut lähes sataan prosenttiin (Hartonen 2014, 35).

”Esiopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet liittyvät yhteen ja muodostavat toimintakulttuurin perustan” (Esiops 2014, 3). Esiopetus on osa koulutusjärjestelmää ja elinikäisen oppimisen periaatetta (Poikonen 1999, 21), ollen samalla merkittävä ajanjakso lapsen elämässä (Esiops 2014, 12). Järjestettäessä esiopetusta tulee huomioida varhaiskasvatuksen, mutta toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt (Kinos & Palonen 2013, 23). Esiopetusvuoden aikana saavutetut tiedot ja taidot luovat hyvän perustan lapsen siirtyessä kohti tavoitteellisempaa toimintaa koulussa (Lindström 2001, 4–5).

Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet

Esiopetus on ensimmäinen oppimisympäristö, jossa lapsen elinikäistä oppimista tukevia taitoja ohjataan ja tuetaan (Autio 2006, 5). Tärkeimpänä tavoitteena esiopetuksessa on lasten oppimisedellytysten parantaminen. Esiopetuksessa seurataan ja tuetaan jokaisen lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä sekä hänen tietojensa ja taitojensa kehittymistä (Esiops 2014, 14; Brotherus ym. 2002, 32; Aho 2001, 9). Lapsen kehityksen ja oppimisedellytysten edistämiseksi esiopetus tekee tiivistä yhteistyötä kodin ja lapsen huoltajien kanssa (Hartonen 2014, 35; ks. Alasuutari & Markström 2011; OKM 2017).

Esiopetuksen oppimisympäristö tulee rakentaa lapsen uteliaisuus, mielenkiinto ja oppimismotivaatio huomioonottaen ja samalla tukien laajalaisesti lapsen kasvua ja oppimista sekä oman työn arviointia (Opetushallitus 2015b). Esiopettajan ohjaaman oppimisprosessin tulee olla tavoitteellista; opet-

tajalla on oltava näkemys kasvatuksen päämäärästä, sekä riittävät aineenhallinnalliset sekä sisältötiedolliset pätevyudet (Brotherus ym. 2002, 127). Uusien asioiden oppiminen perustuu lapsen aikaisemmille tiedoille, taidoille ja toimintoille. Tämän vuoksi on tärkeää, että esiopettaja tietää lapsen aiemman tiedon käsiteltävistä aihealueista, taitotason, sosiaalisten suhteiden hallitsemisen sekä lapsen elämään kuuluvat eettiset pohdinnat ja emotionaaliset kokemukset. Voidakseen auttaa lasta edistymään hänen omien edellytystensä pohjalta, tulee opettajan olla tietoinen, millaiset menetelmät ja asiasisällöt palvelevat parhaalla mahdollisella tavalla lapsen oppimista. (Aho 2001, 9.)

Esiopetuksen yhtenä tärkeimmistä tavoitteista on pyrkiä ennaltaehkäisemään mahdollisia vaikeuksia. Esiopetus pyrkii vahvistamaan lapsen persoonallisuuden kehitystä, myönteisen minäkuvan kehittymistä sekä käsitystä itsestään oppijana. (Esiops 2014, 15.) Oppimaan oppimisen valmiuksien kehittyminen edellyttää lapsen vapautta tutkia, yrittää ja erehtyä sekä korjata omia erehdyksiään. Oppimisen kannalta tärkeänä voimavarana toimii itseohjautuvuus, jota vahvistamalla lapsi pystyy saavuttamaan omat kehittymisen mahdollisuutensa. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994.) Lapsen saadessa onnistuneita oppimiskokemuksia hänelle kehittyy positiivinen ja innostunut asenne oppimiseen, joka on yksi tärkeimmistä lähtökohdista elinikäisen oppimisen näkökulmassa (Autio 2006, 5). Myönteiset ja monipuoliset oppimiskokemukset vahvistavat puolestaan lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä minäkäsitystä (Hartonen 2014, 35; Esiops 2014, 14).

Esiopetuksen järjestämisen päämääränä on sivistystehtävä ja tasa-arvoisuuden edistämisen tehtävä. Esiopetusvuoden aikana lapset tutustuvat lähiympäristöönsä sekä sen ihmisiin ja luontoon. Tavoitteena on, että lapset oppivat arvostamaan ihmisten yhdenvertaisuutta ja omaa ainutlaatuisuuttaan. Esiopetuksessa lapsi saa tilaisuuksia sosiaalisten taitojen vahvistamiseen, ilmaisun eri muotoihin sekä uusiin kokemuksiin (Esiops 2014; 6, 13–15). Lisäksi tavoitteena on kielellisen kehityksen edistäminen sekä valmiuksien antaminen uusien asioiden oppimiseen (Kinos & Palonen 2013, 22; Opetushallitus 2015b; Esiops 2014, 12).

Esiopetuksen toiminta suunnitellaan lapsilähtöisesti (Esiops 2014, 15; Brotherus ym. 2002, 127); se perustuu lapsen kehitystason huomioivaan toimintaan, jonka myötä lapsi omaksuu perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia oppimisen eri osa-alueilta (Opetushallitus 2015b). Alle kouluikäisten lasten oppimisessa ja opetustilanteissa korostetaan leikin merkitystä (Korhonen 2001, 37; Ahtola ym. 2011). Leikki toimii lapsille keskeisenä toimintamuotona, sillä se on luontevaa ja aktivoi lasta myönteisellä tavalla toimintaan. Lisäksi leikki nähdään sekä pedagogisena että psykologisena toimintana, jolloin tavoitteena on lapsen omaehtoisen leikin toteutuminen sekä lapsen oppimisen rikastuttaminen ja helpottaminen. (Korhonen 2001, 37.) Leikin kautta tapahtuvassa opetuksessa huomioidaan lapsen luontainen kyky käyttää mielikuvitusta oppimisen tukena (Opetushallitus 2015b).

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on luoda perusta elinikäiselle oppimiselle. Esiopetuksen haasteena onkin lapsen oppimisedellytysten tukeminen sekä ohjaaminen myönteisen oppimisasenteen löytämiseksi. Tarkoituksena on tukea sekä arvioida niitä lapselle tärkeitä kehityksen alueita ja valmiuksia, jotka vaikuttavat olennaisesti lapsen elinikäiseen oppimiseen. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 7.) Sekä laadulliset että määrälliset tutkimukset ovat osoittaneet, että esiopetukseen osallistumisella on positiivisia vaikutuksia lapsen siirtyessä ensimmäiselle luokalle sosiaalisen sopeuttamisen sekä akateemisen suorituskyvyn osa-alueilla (Corsaro & Molinari 2005, 15).

2.2 Esiopetussuunnitelma kasvatuksen ja opetuksen taustalla

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen määrittämä perusopetuslain mukainen asiakirja, jonka pohjalta esiopetusta toteutetaan (Esiops 2014, 3). Tämä valtakunnallinen määräys toimii kunnille velvoittavana ja noudatettavana normina, toimien samalla kansallisena kehyksenä kunnallisten opetussuunnitelmien laadinnassa (Alila 2013, 138; Esiops 2014, 3; Korhonen & Högström 2001, 14). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 3) tehtävänä on laadukkaana ja yhtenäisen esiopetuksen tasa-arvoinen toteutumi-

nen koko maassa. Paikallisten esiopetussuunnitelmien tehtävänä puolestaan on tarkentaa valtakunnallisissa perusteissa määriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä, sekä huomioida paikallinen omaleimaisuus (Alila 2013, 138). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimii selkeänä ja helppolukuisena asiakirjana esiopetusta järjestettäessä; se ei määritä esiopetuksen tarkkaa toteuttamisen muotoa vaan toimii ohjaavana työkaluna esiopetuksen toteuttamisessa. (Kola-Torvinen 2010, 47.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti esiopetukseen osallistuville lapsille tarjottava opetus perustuu eheyttämisen näkökulmaan (Esiops 2014, 20; Kinos & Palonen 2013, 22). Eheyttämisen taustalla ovat elinikäisen oppimisen periaatteet; yksilön oppimisen kyky nähdään jatkuvan syntymästä vanhuuteen asti (Lerikkanen & Koivisto 2001, 27). Eheyttävä opetus muodostuu eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista, joiden lähtökohtina toimivat lasten kiinnostusten kohteet. Vuonna 2016 voimaan tulleissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimiskokonaisuuksina ovat ilmaisun monet muodot, kielen rikas maailma, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan ja kehityn. (Esiops 2014, 20–29.)

Esiopetus perustuu tavoitteelliseen toimintaan. Opetuksen tavoitteet määritellään opetussuunnitelman perusteiden sekä niiden pohjalta laaditun paikallisen opetussuunnitelman mukaan. Jokaiselle lapselle määritellään yhdessä huoltajan ja lapsen kanssa keskustellen yksilölliset tavoitteet, joiden tarkoituksena on tukea lapsen kasvua ja oppimista. Tavoitteissa huomioidaan kunkin lapsen yksilölliset tarpeet ja toiveet, jotka henkilöstö ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa ja oppimisympäristöjä kehittäessään. (Esiops 2014, 14.)

3 PERUSOPETUS ESIOPETUKSEN JATKUMONA

Tässä luvussa käsittelen perusopetusta ja sen tehtäviä. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen perusopetusta erilaisten lakien ja asetusten kautta sekä avaan perusopetuksen tehtävää. Toisessa alaluvussa keskityn esittelemään siirtymävaihetta esiopetuksesta alkuopetukseen.

3.1 Perusopetus yleissivistyksen perustana

Perusopetus on koulutusjärjestelmän kivijalka, joka toimii samalla osana esiopetuksesta alkavaa koulutusjatkumoa (POPS 2014, 18). Se on esiopetuksen tavoin maksuton kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus (Perusopetuslaki 1998, 31§), jossa eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt muodostavat yhdessä perustan opetukselle ja toimintakulttuurille (POPS 2014, 9). Perusopetuksen järjestämistä ohjaavat normit tulevat perustuslaista, perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista sekä opetussuunnitelman perusteista. Lisäksi opetuksen järjestämisessä huomioidaan velvoitteet, jotka tulevat muusta lainsäädännöstä sekä kansainvälisistä sopimuksista, joihin Suomi on sitoutunut. Näin perusopetus rakentuu yhteiselle arvoperustalle ja käsitykselle oppimisesta. (POPS 2014, 14.)

Suomessa kaikki vakituisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia (Perusopetuslaki 1998, 25§). Lapsen oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun hän täyttää seitsemän vuotta (Lautela 2011, 31; Kinos & Palonen 2013, 24; Perusopetuslaki 1998, 25§) ja päättyy, kun lapsi on suorittanut perusopetuksen oppimäärän tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta (Perusopetuslaki 1998, 25§).

Perusopetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa huomioon otetaan muut paikalliset suunnitelmat, kuten varhaiskasvatuksen suunnitelma ja esiopetuksen opetussuunnitelma, mahdollinen perusopetukseen valmistavan opetuksen suunnitelma sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelma (POPS 2014, 9–10). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opetussuunnitelma on mer-

kittävässä roolissa opetuksen tavoitteiden, sisällön sekä toteutuksen kehyksenä (Nyyssölä & Vitikka 2013, 8), ja samalla sen tehtävänä on edistää opetuksen laadun jatkuvaa kehittämistä sekä vahvistaa koulutuksellista jatkumoa (POPS 2014, 9–10). Lisäksi se toimii koulussa tapahtuvan opetus- ja kasvatustyön ohjaajana, jonka kautta pyritään mahdollistamaan koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutuminen (Nyyssölä & Vitikka 2013, 8). Nyyssölä ja Vitikka (2013, 8) kuvaavat opetussuunnitelmaa yhteiskunnan välineeksi, jonka avulla tuleville sukupolville välitetään koulussa annettavaa opetusta ja kasvatuksen arvopohjaa, tietoperustaa sekä oppimis- ja ihmiskäsitystä. Samalla se luo perustan esiopetuksesta perusopetukseen ja perusopetuksesta toisen asteen koulutusvaiheeseen siirtymiselle (POPS 2014, 10).

Perusopetuksen tehtävä

Perusopetuksen tehtävänä on luoda perusta oppilaiden yleissivistykselle. Opetus perustuu ajatukseen lapsuuden itseisarvoisesta tärkeydestä. (POPS 2014, 14.) Jokainen oppilas nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana, jolla on oikeus kasvaa täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi (POPS 2014; 14–15; Brotherus ym. 2002, 230). Esiopetuksen toimintaperiaatteita seuraten perusopetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, samalla edistäen oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä (POPS 2014, 15). Opetus perustuu lapsen aiemmille kokemuksille ja heidän olemassa oleville käsityksille, jolloin se rakentaa yhteyden aiemmin omaksuttujen käsitysten ja uuden opittavan tiedon välille (Laine 1999b, 5). Opetuksessa huomioidaan myös jokaisen oppilaan erityistarpeet. Erityistä huomiota kiinnitetään kielellisten, sosiaalisten sekä motoristen taitojen ja muistin kehittymiseen. Tavoitteena on kehityksen ja oppimisen vaikeuksien tunnistaminen varhaisessa vaiheessa ja oikeanlaisten tukitoimien tarjoaminen. (POPS 2014; 14–15, 98.)

Jokaisella perusopetuksen vuosiluokkakokonaisuudella on yhteisten tehtävien lisäksi omat erityiset tehtävänsä. Tehtävien hoitamisessa tulee huomioida oppilaiden ikäkausi ja kehitysvaiheet sekä huolehtia heidän sujuvasta ja turvallisesta siirtymästä koulupolun eri nivelvaiheissa. (POPS 2014, 98.) Al-

kuopetuksessa, eli vuosiluokkien 1–2 opetuksessa, huomioidaan esiopetuksen ja sitä edeltäneen varhaiskasvatuksen antamat valmiudet. Alkuopetuksen tärkeimpänä tehtävänä on luoda perusta oppilaiden myönteiselle minäkuvalle itsestään oppijana ja koululaisena sekä parantaa oppimisvalmiuksia myöhempiä työskentelyä varten. Perusopetuksen alussa jokaisen oppilaan edistymistä seurataan tarkasti, jolla varmistetaan jokaisen oppilaan edellytykset opinnoissa etenemisessä. (POPS 2014, 98; Opetushallitus 2014, 3.)

3.2 Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyminen on yksi tärkeimmistä koulutuksellisista siirtymävaiheista (Holopainen, Ojala, Orellana & Miettinen 2005, 5). Koulun aloittaminen merkitsee suuria muutoksia lapsen elämässä tuoden samalla esille lapsen kehityksen yksilöllisyyden ja mahdolliset vaikeudet kehityksessä (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 170). Hyvin järjestetyt koulutuksen siirtymävaiheet tukevat lapsen sujuvaa koulunkäyntiä sekä yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista (Holopainen ym. 2005, 5).

Alkuopetuksen tehtävänä on jatkaa kasvatus- ja opetustyötään siitä, mihin esiopetus on oppilaiden osalta päättynyt (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33). Tavoitteena on ehjän oppimispolun varmistaminen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen 2011, 10). Ehjän oppimispolun luominen edellyttää esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön välistä, suunnitelmallista yhteistyötä sekä oppimisympäristöjen, toimintatapojen ja opetusta ohjaavien asiakirjojen seikkaperäistä tuntemista (POPS 2014, 98). Lapsen siirtymistä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle helpottaa molempien opetussuunnitelmien välinen johdonmukaisuus ja pysyvyys, joka tekee samalla lapsen kouluvalmiusprosessista tarkoituksenmukaisemman (Sahin, Sak & Tuncer 2013).

Siirtymävaiheen nivelkohdat ja niiden välissä tapahtuvat oppimis- ja kasvuprosessit vaikuttavat olennaisesti toisiinsa ja muodostavat yhdessä kokonaiskoulupolun, jossa tulee huolehtia sekä kouluoppimisen että persoonallisen

ja sosiaalisen kehityksen edellytyksistä (Holopainen ym. 2005, 5). Päiväkotien ja peruskoulujen yhteistyöllä varmistetaan oppilaan oppimiseen liittyvän tiedon siirtyminen seuraavalle koulutusasteelle (Kopisto ym. 2011, 10; ks. Opetushallitus 2014, 3). Yhteistyön onnistuminen edellyttää toimijoilta oppimisympäristöjen, toimintatapojen sekä toimintaa ohjaavien asiakirjojen molemminpuolista tuntemista (Opetushallitus 2014, 3). Tietojen siirtämisen myötä alkuopettaja saa informaatiota jokaisen lapsen varhaisesta oppimispolusta tutustumalla heidän henkilökohtaisiin esiopetuksen opetussuunnitelmiin (Kopisto ym. 2011, 10). Esi- ja alkuopettajien tiedon ja kokemusten jakaminen vaikuttavat positiivisesti kouluunsiirtymisprosessiin (Sahin ym. 2013). Positiivinen koulunkäynnin aloittaminen liittyy puolestaan hyviin tuloksiin sekä akateemisissa saavutuksissa että sosiaalisessa kyvykkyydessä (Dockett & Perry 2007, 3). Tietojen siirron yhteydessä arvioidaan lapsen valmiuksia, kuten valmiutta siirtyä suurempaan ryhmään tai koulukypsyyttä (Soini ym. 2013, 11). Käsittelen tarkemmin kouluvalmiutta luvussa 4.

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyvän lapsen kohdalla opettajien ja koulun tulee huomioida lapsen kehityksen eri osa-alueet ja sisällöt, joita lapsi on oppimassa (Pihlaja 2005, 16). Riittävät tiedot oppilaasta voivat auttaa ensimmäisen luokan opettajaa opettamaan uusia oppilaitaan heidän henkilökohtaiset piirteensä, oppimisvalmiudet ja tarpeet huomioiden (Ahtola ym. 2011; POPS 2014, 98), sekä mukauttamaan opetuksen lapsen kiinnostuksen ja kehitystason mukaiseksi (Pihlaja 2005, 16). Alkuopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on tärkeää analysoida sitä, millainen 6–9-vuotias lapsi on oppilaana, miten hän kasvaa ja kehittyy ihmisyyteen sekä yhteiskunnan jäsenyyteen perusopetuksen toteutuksen mukaisesti (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33). Lapsia rohkaistaan uuteen ryhmään liittymisessä sekä toimimisessa uudessa ympäristössä uusien aikuisten kanssa (POPS 2014, 98).

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota esiopetuksesta perusopetukseen siirtymään. Jokainen perusopetuksen vuosiluokkakokonaisuus sisältää yhteisten tehtävien lisäksi omat erityiset tehtävänsä. Näistä tehtävistä huolehtiminen edellyttää

oppilaiden ikävaiheen ja kehitysvaiheen huomioonottamista sekä huolenpitoa oppilaiden sujuvista siirtymistä koulupolun nivelvaiheissa. Peruskoulun aloittaessaan lapsen tilanne, oppimisvalmiudet ja tarpeet ottaa huomioon henkilökohtaisesti. Lasta kannustetaan olemaan ylpeä esiopetuksessa oppimistaan taidoista. Samalla häntä kannustetaan uuteen ryhmään liittymisessä sekä rohkaistaan toimimaan uudessa ympäristössä kohtaamiensa aikuisten kanssa. (Opetushallitus 2014, 3.)

4 KOULUVALMIUS

Tässä luvussa esittelen kouluvalmiutta. Ensimmäinen alaluku keskittyy kouluvalmiuden käsitteen määrittelyyn, ja toisessa alaluvussa esittelen esiopetusta kouluvalmiuden määrittäjänä. Viimeisessä alaluvussa pureudun kouluvalmiuden tekijöihin esiopetuksen laaja-alaisten osaamisen alueiden näkökulmasta.

4.1 Kouluvalmiuden määrittelyä

Valmius merkitsee eri ihmisille eri asioita. Valmiuden määritelmää voidaan kuvata iän, kehitystason, eri taitojen, suhteiden tai vuorovaikutuksen kautta. Tällaiset määritelmät keskittyvät aina lapsiin huolimatta siitä, että huomiota kiinnitetään paljon myös muihin asiayhteyksiin ja vuorovaikutteisiin tekijöihin, kuten lapsiin, perheisiin, kouluihin ja yhteisöihin liittyviin suhteisiin sekä jatkuvuuden merkitykseen sekä opetussuunnitelmassa että kontekstissa. (Dockett & Perry 2007, 23.) Linnilä (2006; 36, 62) on määritellyt kouluvalmiuden lapsen kypsymisen ja siihen sisältyvien ympäristövaikutusten sekä oppimisen yhteistulokseksi, jota lapsen persoonalliset ja yksilölliset ominaisuudet säätelevät. Se on sidoksissa käsityksiin ihmisestä, oppimisesta, opettamisesta ja kasvatuksesta. Kouluvalmiudessa on kyse lapsen laaja-alaisen toiminnan ja toimintaedellytysten tasosta hänen toimiessaan ympäristössään.

Kouluvalmiudella on perinteisesti viitattu siihen, että lapsen tulee pystyä oppimaan opetussuunnitelmassa ensimmäiselle luokalle määritellyt sisällöt sekä hallita työskentelytaidot tavallisessa luokkaympäristössä (Vainikainen, Marjanen, Kupiainen, Gustavson & Hautamäki 2011, 2). Lähes 60 vuotta sitten Oinonen (1969) on määritellyt kouluvalmiuden erilaisiksi behaviorismin kautta omaksutuiksi tietyiksi taidoiksi. Nämä ovat tarkoittaneet lapsen toimintaa, suorituksia sekä käyttäytymismuotoja koulun alkaessa. (Oinonen 1969, Brotherus ym. 2002 mukaan, 229–230.) Dockett'n ja Perryn (2007, 24) tuoreempi kouluvalmiuden määritelmä kuvaa lapsen valmiutta kouluun monimuotoiseksi, joka koostuu paljon laajemmasta kuin lasten akateemiset taidot. Näiden ele-

menttien yhdistelmä osoittaa selvästi, että kouluvalmius on enemmän kuin taito, jonka lapset tuovat mukanaan kouluun, ja että tällainen valmius määritellään kokemukseksi koulun ulkopuolella sekä ennen koulua ja sen aikana merkittävimpiä valmiuksia. (Dockett & Perry 2007, 24.)

Lapsen persoonallisuudessa valmiuteen vaikuttavat olennaisesti fyysinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kompetenssi sekä näiden tekijöiden yhteistoiminta (Linnilä 2006, 62). Dockett'n ja Perryn (2007) tapaan Sahin, Sak ja Tuncer (2013) määrittelevät kouluvalmiuden monitahoiseksi prosessiksi, joka ei koostu pelkästään kognitiivisista taidoista tai lukutaidosta, vaan kattaa kaikki kehityksen osa-alueet, kuten fyysisen, sosiaalisen sekä emotionaalisen kehitysalueen ja kielen. Valmiutta ei siis nähdä vain lapsen liittyvänä ominaisuutena, vaan tilanteesta toiseen vaihtuvana, kontekstisidonnaisena kokonaisuutena; luonteeltaan dynaamisena ja muuttuvana, jonka kehittymistä edistävät vuorovaikutus ja sen laatu (Linnilä 2006, 62). Dockett ja Perry (2007, 45–46) korostavat perheen, koulun, erilaisten yhteisöjen ja yksittäisten lasten merkitystä kouluvalmiutta edistävinä tekijöinä. Valmius kehittyy ajan myötä ja vuorovaikutuksessa monien erilaisten ihmisten ja kontekstien kanssa. Se käsittää paljon enemmän kuin ne taidot, jotka lapsi tuo mukanaan kouluun. Ahtola ym. (2011) puolestaan painottavat, että voidakseen ymmärtää kouluun siirtymisen käsitteen kokonaisuudessaan, täytyy tuntea koko verkosto, joka ympäröi lasta ja koulua.

Nykyaikainen näkemys peruskouluun siirtymisestä on tuonut kouluvalmiuden rinnalle käsitteen koulun valmius (Ahtola ym. 2011; Brotherus ym. 2002, 230). Koulun valmiudella tarkoitetaan koulun kykyä kohdata ja vastaanottaa eri kehitysvaiheissa olevia ja erilaisista kulttuuritaustoista tulevia oppilaita ja tukea heidän oppimistaan eriyttämällä järjestettävää opetusta. Yhtenä oleellisena kysymyksenä kuitenkin on se, missä määrin lapsen kehityksen yksilöllisyys pystytään huomioimaan alkuopetuksessa. (Brotherus ym. 2002, 230.) The National Educational Goals panel (Dockett'n ja Perryn 2007 mukaan) on esitellyt koulun valmiutta kolmen ominaisuuden kautta. Valmis koulu tarjoaa tarvittavaa tukea lapsille keskittymällä siirtymisohjelmiin, luomalla yhteyksiä esiope-

tuksen ja koulun välille sekä sovittamalla opetustapansa ammattitaitoisen henkilökunnan avulla lasten tarpeiden mukaan. Toiseksi valmiilla koululla on opetus- ja oppimishjelmia, jotka tunnustavat opetustyylien sopeuttamisen merkityksen lasten reagoimiseksi ja johtavat vanhempien osallisuutta. Viimeisenä valmiin koulun ominaisuutena on mukautuvuus; koulut sopeutuvat etsimään, mikä toimii yksittäisissä olosuhteissa, eivätkä tarjoa kaikille lapsille samaa ”ohjelmaa”. (Dockett & Perry 2007, 36–37.)

Eri ihmiset painottavat koulun aloittamiseen liittyviä taitoja eri tavoin. Lapset pitävät tärkeinä kavereita ja ystävyysuhteiden luomista sekä koulun sääntöjä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat näkevät kouluvalmiuden tärkeimpinä piirteinä sosiaalista ja emotionaalista kehittymistä, kun taas vanhemmat keskittyvät enemmän lasten akateemisiin valmiuksiin. (Dockett & Perry 2007, 25.)

Kouluvalmiuden arviointi

Kouluvalmiuden määrittely ja kuvaus ovat perinteisesti painottuneet yksilöön (Linnilä 2006, 36); se on ymmärretty lapsen piirteiden kokonaisuutena, jota voidaan arvioida havainnoimalla sekä erilaisten testien avulla (Ahonen ym. 2008, 170). Koska esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on tukea lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittämistä, tulee kouluvalmiuden arviointi kohdistaa laajalaisesti lapsen kehityksen ja päivittäisen toiminnan eri osa-alueille (Brotherus ym. 2002, 219; Kyllönen 2001, 43). On tärkeää huomioida, ettei arviointi muodostu pelkästään yksittäisten taitojen ja oppimissaavutusten luettelemiseksi (Kyllönen 2001, 43), vaan arvioinnin painopiste säilyy lapsen vahvuuksissa ja arviointi tapahtuu suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Kyllönen 2001, 43; Brotherus ym. 2002, 219).

Arvioinnissa päähuomio kohdistetaan lapsen sosiaalisen kasvun, yhteistyökyvyn, ilmaisutaitojen sekä työskentelytapojen kehittymiseen (Brotherus ym. 2002, 219). Sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna kouluvalmis lapsi pystyy huomioimaan sekä toisten että oman edun. Hän pystyy keskittymään kuuntelemiseen ja hänen tahtoaan ohjaavat enemmän sanat kuin oma impulsii-

visuus. (Kurppa 2009, 114.) Onnistunut arviointi nähdään opettajan ulkoapäin tapahtuvan arvostelun sijaan prosessina, jossa lapsi, huoltajat ja opettaja yhdessä osallistuvat lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen arviointiin sekä uusien tavoitteiden asetteluun (Kyllönen 2001, 44).

Lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta ikä ei ole oleellinen tekijä koulun aloittamisessa. Olennaista on jokaisen lapsen yksilöllisten edellytysten yhteen sovittaminen koulun asettamien vaatimusten ja pedagogisten menetelmien kanssa. Kronologiselta iältään samanikäiset lapset ovat kehitykseltään hyvin erilaisissa vaiheissa. Lapsen sosiaaliset taidot ja valmiudet, kognitiivinen tyyli, älykkyys sekä emotionaalinen persoonallisuus muodostavat yhdessä yksilöllisen luonteen, jotka muodostavat yhdessä lapsen kouluvalmiuden. (Almqvist 2009, 106–107.)

4.2 Kouluoppimiseen vaikuttavat tekijät

Lapsen esikoulu sekä koulunkäynnin aloittaminen ajoittuvat lapsuuden keski-vaiheeseen (Ahonen ym. 2008, 168; Keltikangas-Järvinen 2006, 70). Sen nähdään olevan selkeä ja merkittävä kehityksellinen siirtymävaihe, jossa biologinen ja kognitiivinen kehitys luovat mahdollisuudet aiempaa itsenäisemmälle toiminnalle sekä oman toiminnan vastuunottamiselle (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 70–72). Samasta kronologisesta iästään huolimatta perusopetuksen aloittavat lapset ovat kehitysiältään hyvin erilaisia (Almqvist 1994, 53; Brotherus ym. 2002, 71); yksittäiset lapset saavuttavat eri kypsymisen ja kehityksen vaiheet eri-ikäisinä ja eri tavoin (Brotherus ym. 2002, 71). Koulutulokkaiden kehityksen tutkimuksissa on havaittu lasten fyysisen, sosioemotionaalisen ja älyllisen ikänsä vaihtelevan noin viidestä vuodesta kahdeksanteentoista vuoteen (Brotherus ym. 2002, 71).

Lasten yksilöllisillä eroilla on oleellinen vaikutus oppimiseen (Heikka ym. 2009, 54). Yksilöllinen profiili muodostuu sosiaalisista taidoista ja valmiuksista, älyllisestä tasosta, kognitiivisesta tyylistä, emotionaalisesta persoonallisuudesta sekä lapsen käsityksistä itsestään oppijana (Almqvist 1994, 53;

Nurmi ym. 2006, 90). Nämä tekijät tulevat lapsessa esille erilaisina kiinnostuksen kohteina sekä kykynä oppia erilaisia asioita (Heikka ym. 2009, 54). Kouluvalmiudet muodostuvat näiden kaikkien tekijöiden eri osien tasosta ja niiden välisistä suhteista (Almqvist 1994, 53). Ne suuntaavat yksilön toimintaa ja sen myötä toiminnan avulla tapahtuvaa oppimista. Lapset tulkitsevat opetuksen kohteena olevat asiat omista näkökulmistaan ja rakentavat uuden tiedon aiempien kokemustensa pohjalle. (Heikka ym. 2009, 54.)

Lasten oppimistaipumukset ovat opittuja käyttäytymistapoja ja asenteita, jotka ohjaavat lapsen suhtautumista uusissa oppimiskokemuksissa ja -tilanteissa. Taipumukset voivat olla myönteisiä, kuten sisäinen motivaatio, sinnikkyys ja luovuus tai kielteisiä, kuten ongelmia välttelevä toiminta. Myönteisillä taipumuksilla on pitkäaikaisia vaikutuksia elinikäiseen oppimiseen, mutta myös kielteiset taipumukset on mahdollista ohjata myönteisempään suuntaan. Oppimistaipumukset vaikuttavat merkittävästi oppimiseen; samalla kun ne määrittävät oppimisen tehokkuutta, ne vaikuttavat yksilön oppimiseen koko elämän ajan (Heikka ym. 2009, 54). Nurmen ym. (2006, 90) mukaan lapsen kyky suunnitella ja ohjata itse omaa toimintaansa oppimistilanteissa, oppimiseen liittyvät tunteet ja uskomukset sekä tavat selviytyä vaikeiksi koetuissa tilanteissa ovat yhteydessä oppimisen tuloksellisuuteen. Tämän vuoksi on tärkeää, että lasta arvioitaessa huomio keskitetään siihen, millainen lapsi on oppijana (Heikka ym. 2009, 54).

Ennen kouluikää lapselle kertyneet erilaiset kokemukset muovaavat lapsen käsityksiä ja uskomuksia itsestään oppijana sekä hänen itselleen asettamiaan oppimistavoitteita (Nurmi ym. 2006, 90). Se, millainen käsitys lapsella on itsestään oppijana ja miten hän osaa yhdistää uutta tietoa aiemmin omaksumaansa tietoon vaikuttavat lapsen tulevien tietojen kehitykseen ja lapsen koulussa tapahtuvaan oppimiseensa (Brotherus ym. 2002, 230). Tullakseen riippumattomaksi ja itsenäiseksi oppijaksi tulee koulun aloittavalla oppilaalla olla erilaisia strategioita ja taitoja, joita hän kykenee vaihtelemaan eri tilanteiden mukaan (Briggs & Hansen 2012, 16). Tämä korostaa esiopetuksessa käytettyjen sisältöjen ja menetelmien tärkeyttä (Brotherus ym. 2002, 230).

Yksilön kehitys tapahtuu jatkuvassa vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, jonka vuoksi ympäristön laadulla on tärkeä rooli kehityksen eteenpäin viemisessä. Oppimisen kannalta keskeisessä asemassa on sosialisatioprosessi, jonka avulla lapsi oppii havaitsemaan sosiaalisia merkityksiä sekä oman roolinsa ryhmässä. Sosialisatioprosessissa ryhmän merkitys korostuu, sillä se toimii yksilölle keskeisimpänä itsetuntemuksen lisäämisen välineenä. Ryhmän toimintaan osallistuminen, erityisesti silloin kun kehitys on suotuisaa ja kokemukset rakentavia, kehittää lapsen toimintakykyä. (Brotherus ym. 2002, 71–72.) Onnistuneena oppimisen edellytyksenä esiopetuksessa ja koulussa nähdään olevan lapsen hyväksytyksi tulemisen kokemukset, tunteminen olonsa turvalliseksi sekä tunne tyydytetyistä perustarpeista (Lindström 2001, 5).

Lapsen kehityksen ja kouluun sopeutumisen kannalta on tärkeää, millaista tukea lapsi saa itseohjautuvuuteen uusissa tehtävätilanteissa. Taitojen kehittyminen useilla eri osa-alueilla, kuten lukutaidossa, matematiikassa, liikunnassa ja musiikissa edellyttää pitkäkestoisten harjoitteiden sulauttamista sosiaalisesta mallista oppimiseen. Jäljittely ja mallioppiminen toimivat monen uuden opittavan taidon alussa tärkeinä sosio-kognitiivisina strategioina, jotka tukevat opittavan taidon sisäistämistä ja tämän jälkeen taidon itsenäistä hallintaa. (Hannula & Lepola, 2006, 10–11.)

4.3 Laaja-alainen osaaminen kouluvalmiustaidoissa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevien laaja-alaisten osaamisen kokonaisuudella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon yhdessä muodostamaa laajaa kokonaisuutta. Käsite osaaminen viittaa kykyyn käyttää tietoja ja taitoja tilanteen vaatimalla tavalla. Laaja-alaisen osaamisen kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa vahvistuen oppimisen polun myötä opiskelussa, arjen toiminnassa sekä vuorovaikutuksessa. (Esiops 2014, 16.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaiset osaamisalueet on jaettu kuuteen osa-alueeseen, joiden tavoitteena on edistää lapsen yksilöllistä ja yhteisöllistä kasvua. Osaamisalueet tukevat elinikäisen oppimisen periaatetta ja

luovat perustan kestävän elämäntavan omaksumiselle. Laaja-alaisen osaamisen sisältävien osa-alueiden kehittäminen huomioidaan kaikessa esiopetuksen toiminnassa: opetus- ja kasvatustyössä sekä toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen kehittämisessä. Esi- ja perusopetuksen yhteistyö, suunnitelmallinen työskentely ja tavoitteiden toteutumisen arviointi ovat edellytyksiä laaja-alaisen osaamisen kehittämisen toteutumiselle. (Esiops 2014, 16.) Seuraavaan taulukoon on koottu laaja-alaisen osaamisalueiden keskeisin sisältö.

Taulukko 1. Laaja-alaiset osaamisalueet esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Esiops 2014, 16–19).

Laaja-alainen osaamisalue	Keskeisin sisältö
Ajattelu ja oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> - Uuden tiedon omaksuminen ja oman oppimisen ohjaaminen - Oppiminen leikkien ja pelien avulla
Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	<ul style="list-style-type: none"> - Taito kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä - Vuorovaikutus erilaisten ihmisten kanssa - Hyvät käytöstavat ja itsensä ilmaisu
Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	<ul style="list-style-type: none"> - Terveys, turvallisuus, arjen teknologian hallinta - Itsestä, toisista, omista tavaroista ja ympäristöstä huolehtiminen
Monilukutaito	<ul style="list-style-type: none"> - Viestien tulkinta ja tuottaminen erilaisissa ympäristöissä - Erilaiset lukutaidot (peruslukutaito, numeerinen lukutaito, kuvalukutaito, medialukutaito)
Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - Kansalaistaito - Oppimisen väline - Erilaiset tieto- ja viestintäteknologiset välineet, palvelut ja pelit
Osallistuminen ja vaikuttaminen	<ul style="list-style-type: none"> - Kuulluksi tuleminen, osallisuus

Ajattelu ja oppiminen

Ajattelun ja oppimisen taitojen kehittyminen perustuu vuorovaikutukseen muodostaen pohjan muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Tiedon määrä ja sen nopea uudistuminen edellyttävät kykyä uuden tiedon omaksumiseen sekä oman oppimisen ohjaamiseen. Oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti leikin, elämysten, liikunnan, musiikin ja draaman avulla. (Esiops 2014, 17.)

Oppiminen on keskilapsuudessa yksi keskeisimmistä kehitystehtävistä (Nurmi ym. 2006, 86). Kognitiivisessa kehityksessä keskeisenä tunnusmerkkinä esiopetusiän lopussa pidetään konkreettisten operaatioiden hallitsemista. Piaget'n mukaan tälle ajattelun kehittymisen uudelle vaiheelle on tyypillistä lapsen kyky vapautua välittömistä havainnoista päättelyn avulla, joka perustuu kykyyn kuvitella ulkoisen konkreettisen tuen varassa erilaisia operaatioita. Lapsi kykenee pitämään mielessään useampia samaan tilanteeseen liittyviä piirteitä ja ryhtyy ajattelemaan sisäisten representaatioiden avulla. (Ahonen ym. 2008, 169; Nurmi ym. 2006, 80–81.)

Fyysisen maailman tapahtumat ja sen ilmiöt tulevat lapselle ymmärrettäviksi ja ennustettavammiksi, kun lapsi oivaltaa esineiden ominaisuuksien, kuten koon, pituuden, painon ja tilavuuden pysyvyyden samoina, vaikka niiden ulkoisissa piirteissä tapahtuisi muutoksia. Kouluiän saavuttaessaan lapselle kehittyy myös vastaavanlainen lukumäärän pysyvyyden ymmärtäminen. Lapsi oppii siis käyttämään apuna päättelyssään näköhavainnon lisäksi myös muita ongelmanratkaisu- ja päättelytaitojaan. (Nurmi ym. 2006, 80–81.)

Oppiminaan oppimisen taidot ovat merkittävä osa oppilaan tiedon rakentamista. Oppilaan on tultava tietoiseksi omasta oppimisestaan ja siihen vaikuttavista seikoista sekä kyettävä ohjaamaan omaa oppimistaan haluamaansa suuntaan: asettamaan oppimiselleen tavoitteita, valitsemaan ja toteuttamaan erilaisia oppimisen strategioita sekä kontrolloimaan ymmärtämistään ja tavoitteiden täyttymistä. (Kinnunen 2000, 45.)

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

Vuorovaikutustaidoilla, itsensä ilmaisemisen ja muiden ymmärtämisen kyvyllä on merkittävä yhteys yksilön toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Hyvä vuorovaikutus ja kulttuurinen osaaminen edellyttävät kuuntelutaito sekä valmiutta tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä. (Esiops 2014, 17.) Sosiaalinen yhteisö sekä yksilöiden välinen vuorovaikutus vaikuttavat lapsen oppimiseen. Lapsen sosiaaliseen kehitykseen kuuluvat olennaisesti tunne-elämän, sosiaalisten taitojen ja sosiaalisten sääntöjen omaksuminen. (Järvinen 2011, 52–53.)

Sosiaalisten taitojen perustaso sisältää toisen kuuntelemisen oppimisen, toiselle puhumisen, oman vuoron odottamisen sekä aloitteen tekemisen esimerkiksi yhteiseen leikkiin (Järvinen 2011, 52–53; Liikanen 1984, 23). Vaativampana taitona on varsinaisen yhteistoiminnan omaksuminen, joka sisältää ohjeiden noudattamisen, auttamisen sekä terveen kilpailemisen (Järvinen 2011, 52–53). Esiopetusiässä lapsi kykenee vastavuoroiseen kanssakäymiseen: hän pystyy ottamaan huomioon toisten ehdotukset sekä mielipiteet ja vastaamaan niihin, muuttamaan omaa käyttäytymistään pyydetyllä tavalla, jakamaan tavaroita toisten lasten kanssa ja odottamaan omaa vuoroaan. (Nurmi ym. 2006, 55.)

Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan erilaisten tunnetilojen käsittelyä siten, että yksilön toimintakyky säilyisi mahdollisimman hyvänä. Tunteiden säätely koskee sekä ulospäin ilmaistavia tunteita, kuten aggressiivisuus sekä yksilön sisäisiä kokemuksia. (Pulkkinen 2002, 69.) Monilla lapsilla on koulun aloittaessaan puutteelliset itsesäätelytaidot. Itsesäätelytaidot ovat kuitenkin koulunaloituksen kannalta avainasemassa. Itsesäätelytaitojen kehittämisessä tunnetaidoilla ja sosiaalisilla taidoilla on tärkeä rooli. Tunteiden säätely on myös tiiviissä yhteydessä tarkkaavaisuuteen, joka on yksi oppimisen edellytyksistä. (Linnilä 2006, Blairin 2002 mukaan).

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

Itsestä huolehtiminen, omaan terveyteen ja turvallisuuteen sekä arjen teknologiseen liittyvät taidot liittyvät vahvasti yksilön hyvinvointiin ja kestäväan elämäntapaan. Esiopetuksessa lapsia ohjataan huolehtimaan itsestään ja toisista,

kantamaan vastuuta omista tavaroista sekä yhteisestä ympäristöstä lapsen oppimisedellytysten mukaisesti. (Esiops 2014, 17–18.) Koulun aloittavan lapsen odotetaan suoriutuvan esimerkiksi koulumatkoista sekä ottavan vastuuta ennalta sovituista asioista (MLL). Tärkeinä kouluvalmiuden taitoina pidetään suoriutumista tietyistä perustarpeista ilman aikuisen apua ja ohjausta, kuten wc:ssä käyminen, syöminen, riisuminen ja pukeutuminen. Lisäksi olennaista on, että koulun aloittava lapsi kykenee olemaan erossa vanhemmistaan koulupäivän ajan ja toimimaan itsenäisesti koulupäivän jälkeen. Lapsen tulee hahmottaa ympäristöään, sekä sitä kuka aikuinen hänestä on kulloinkin vastuussa (MLLa).

Arjen taitoihin kuuluu tietous ruokailun ja levon merkityksestä sekä monipuolisen liikunnan hyödyistä yksilön hyvinvoinnissa ja oppimisessa (Esiops 2014, 17–18). Kouluvalmis lapsi tuntee olonsa turvalliseksi koulussa, toisten lasten kanssa sekä vieraiden opettajien ohjauksessa. Hän pystyy hillitsemään omia sisäisiä yllykkeitään osaamalla odottaa omaa vuoroaan ja olemalla yhteistyökykyinen. (Almqvist 1994, 50–52.) Itsenäiseksi kasvaminen tapahtuu kuitenkin vähitellen, sillä ekaluokkalaisten lapsuus ei pääty koulun alkaessa. (MLL.)

Monilukutaito

Monilukutaito tarkoittaa erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Se on osa ajattelun ja viestinnän taitoja, kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa erilaisissa ympäristöissä. Monilukutaito käsittää erilaisia lukutaitoja, kuten peruslukutaidon, numeerisen lukutaidon, kuvalukutaidon ja medialukutaidon. Monilukutaidon kehittyminen luo pohjan muulle oppimiselle; sen kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa jatkuen läpi koko elämän. (Esiops 2014, 18.) Monilukutaidon taustalla on perinteisen lukutaidon hallitseminen. Perinteinen lukutaito, kirjainten oppiminen sekä sanojen merkitysten ymmärtäminen mahdollistavat yhdessä monilukutaidon kehittymisen. (Herkmann & Vainikka 2012, 36.)

Ennen peruskoulun aloittamista lapsi omaksuu monia eri taitoja, jotka valmentavat häntä lukemiseen. Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen

kannalta olennaisia varhaisia taitoja kutsutaan lukivalmiuksiksi. Näihin valmiuksiin vaikuttavat merkittävästi lapsen yleiset oppimisvalmiudet, kuten kyky tehtävään keskittymisessä, fyysinen jaksaminen sekä oppimismotivaatio. (Lukimat.)

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen

Tieto- ja viestintäteknologia on tärkeä osa yksilön kansalaistaitoja. Se näkyy osana lasten ja perheiden arkea, ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä yhteiskunnallista osallistumista. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen kuuluu osana monilukutaitoa sekä media- ja opiskelutaitoja, jotka ovat tärkeässä roolissa opiskelussa ja työelämässä. Se on väline vuorovaikutustaitojen, oppimisen taitojen, sekä luku- ja kirjoitustaitojen oppimiselle (Esiops 2014, 18); teknologiset välineet helpottavat monimutkaisten asioiden konkretisointia, esimerkiksi erilaisten mallien avulla (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 159–160). Olennaista tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa on, että sitä käytetään oppimisympäristönä sekä oppimisen tukena ja välineenä. Tekniikan tarkoitus on oppimisympäristöjen pedagogisten käytänteiden ja oppimisen tavoitteiden palveleminen. Tieto- ja viestintäteknologia luo perustaa lapsen elinikäiselle oppimiselle. (Hietala, Ovaska, Sommers-Piiroinen, Tanhua-Piiroinen & Birkstedt 2005, 167.)

Osallistuminen ja vaikuttaminen

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 18–19) mukaan yksilön aktiivinen ja vastuullinen rooli osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueella luo perustan demokraattiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Nämä mahdollistuvat yksilön taidoilla ja halulla osallistua yhteisön toimintaan sekä luottamuksella omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Esiopetuksessa tuetaan lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja, jolloin he oppivat hahmottamaan yhteisten sääntöjen, sopimusten ja luottamusten merkitystä. Olennaista on, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden osallistumiseen ja tunteen siitä, että häntä kuunnellaan (Turja 2007, 167–171). Lapsia kannustetaan toisten auttamiseen ja pyytämiseen

tarvittaessa. Lisäksi lapsille korostetaan oikeutta aikuiselta saatavaan apuun sekä suojeluun. (Esiops 2014, 18-19.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Lasten kouluvalmiutta on tutkittu paljon. Laaja-alaisten osaamisalueiden käyttö kouluvalmiusteeman yhteydessä on kuitenkin uusi, sillä esiopetuksen laaja-alaisten osaamisalueet tulivat osaksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuonna 2016. Tämä tutkimus tuo kouluvalmiustutkimuksen kentälle uuden näkökulman ajankohtaisuutensa ja uuden näkökulman kautta; kouluvalmiuden tutkimisen esiopetuksen laaja-alaisiin osaamisen alueisiin perustuen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventää kouluvalmiuden käsitettä laaja-alaisten osaamisalueiden pohjalta ja saada tietoa, millaisina kokonaisuuksina esi- ja alkuopettajat näkevät laaja-alaisten osaamisalueet.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä esiopettajilla ja alkuopettajilla on esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyvästä lapsesta ja mitä kouluvalmiustekijöitä he pitävät tärkeänä koulun aloituksen kannalta. Tutkimuksen keskiössä on esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevat oppimisen laaja-alaisten osaamisalueet, joiden avulla pyrin laajentamaan kouluvalmiuteen liittyviä näkemyksiä. Lisäksi selvitän, miten esi- ja alkuopettajat kokevat kuntien velvoittavaksi tulleen esiopetuksen järjestämisen vaikuttavan koulun aloitukseen.

Lopulliset tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisena esi- ja alkuopettajat näkevät esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyvän lapsen?
2. Millaisia kouluvalmiustaitoja esi- ja alkuopettajat nostavat esille esiopetuksen laaja-alaisten osaamisalueiden pohjalta?
3. Mitä kuntia velvoittava esiopetuksen järjestäminen merkitsee koulun aloitukselle?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen aluksi tutkimukseni epistemologisen lähtökohdan sekä käyttämäni aineistonkeruumenetelmän. Kolmannessa alaluvussa, 6.3, avaan käyttämäni aineiston analyysimenetelmää ja viimeisessä alaluvussa pohdin aineiston keruuseen liittyviä eettisiä tekijöitä sekä aineiston keruun luotettavuutta.

6.1 Tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja sen taustalla on fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenografia on suunniteltu vastaamaan erilaisiin ajattelun ja oppimisen kysymyksiin (Marton 1998, 141). Tämä laadullinen tutkimussuuntaus tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Järvinen & Järvinen 2000, 86) ja pyrkii kuvaamaan, miten ilmiöt näyttäytyvät ihmisille (Marton 1988, 146). Fenomenografiassa käsityksellä tarkoitetaan syvää ymmärtämistä tai näkemystä jostakin (Niikko 2003, 25).

Fenomenografinen tutkimus selvittää erilaisia arkipäivän ilmiöihin liittyviä käsityksiä ja niiden erilaisia ymmärtämisen tapoja (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Marton & Pong 2005), jotka muodostuvat kokemuksen ja ajattelun kautta (Ahonen 1994, 117; Niikko 2003; 13, 20). Fenomenografiassa keskitytään ilmiöiden tutkimisen sijaan ilmiöistä esiin tulleiden käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Järvinen & Järvinen 2000, 86). Tavoitteena on saada selville, miten ihmiset kuvaavat, tulkitsevat, ymmärtävät ja käsitteellistävät erilaisia todellisuuden aspekteja tutkittavassa ilmiössä (Järvinen & Järvinen 2000, 86; Marton 1988, 144). Todellisuus rakentuu aina yksilön omien kokemustensa kautta (Niikko 2003, 15). Tämän tutkimuksen ilmiönä oli kouluvalmius. Tarkoituksena oli selvittää millaisia käsityksiä ja näkemyksiä esi- ja alkuopettajilla on koulun aloittavasta lapsesta ja millaisia kouluvalmiustaitoja he asettavat lapsille.

Niikon (2003, 14) mukaan fenomenografian perusajatuksena on, että olemassa on vain yksi maailma ja todellisuus, jonka ihmiset kokevat ja ymmärtävät eri tavoin. Ihminen nähdään rationaalisena olentona, joka muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä niiden selvittämiseen. Käsitteille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Käsite nähdään ymmärryksenä tietystä ilmiöstä sekä suhteena yksilön ja ympäristön välillä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.) Näin ollen fenomenografinen näkökulma tutkii, kuinka ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu yksilön tietoisuudessa. Yksilöiden käsitykset samasta ilmiöstä voivat vaihdella merkittävästi. (Ahonen 1994, 114.) Huusko ja Paloniemi (2006, 165) korostavat, että fenomenografisen tutkimuksen päämääränä on jaettujen ja sosiaalisesti merkittävien ajattelutapojen löytäminen ja systematisointi. Lähtökohdiana on näin ollen saada selville käsitysten erot tietyssä ryhmässä, ei yksilöta-son kuvausten tuottaminen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuskysymysten tulee olla avoimia ja hieman etukäteen valmisteltuja. Tutkijan ei ole suotuisaa tehdä esioletuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 31.) Keskeistä fenomenografisessa aineistonkeruussa onkin kysymysten asettelun avoimuus (Huusko & Paloniemi 2006, 164; ks. Niikko 2003, 31), joka näyttäytyi omassa tutkimuksessani tiukkojen kysymysten sijaan monipuoliset vastaukset huomioivana temarunkona. Kysymysten avoimuus puolestaan mahdollistaa erilaisten käsitysten ilmi tule-
misen aineistossa (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Käsitteiden erilaisuus riip-puu tutkittavien kokemustaustasta (Ahonen 1994, 114). Tutkimusta tehdessäni tiedostin, että haastateltavien erimittainen työkokemus voi vaikuttaa heidän käsityksiinsä tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografinen tutkimuksen analyysi toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta. Teoria ei toimi luokittelurunkona, vaan analyysi tapahtuu aineistolähtöisesti. Tulkinta muodostuu kuitenkin vuorovaikutuksessa aineis-ton kanssa, aineiston toimiessa samalla kategorisoinnin perustana. (Ahonen 1994; 114, 123.) Fenomenografisessa tutkimuksen analyysissä muodostetaan merkitysluokkia, eli kategorioita. Joskus kategoriaa tukee aineistossa yksi ilmai-

su merkityksineen, toisinaan ilmaisuja voi olla monia. Tutkija on kiinnostunut merkitysten laadullisesta erilaisuudesta, ei niiden määrästä tai edustavuudesta. (Ahonen 1994, 127.)

6.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Käytin tutkimuksessani puolistrukturoitua haastattelua, eli teemahaastattelua. Tässä tutkimuksessa kaikki haastattelut etenivät teemarungon mukaisessa järjestyksessä (ks. liite 3). Haastateltaville ei esitetty valmiita kysymyksiä, vaan mukana oli teemalista, joka toimi keskustelun pohjalla (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 29). Omassa tutkimuksessani puolistrukturoidun haastattelun valinta oli perusteltua, sillä se antoi vapautta kysymysten esittämiseen sekä mahdollisuuden tarttua erilaisiin esille nouseviin aiheisiin. Mikäli haastateltavien puheissa nousi esille asioita, joihin halusin tarkennusta, esitin tarkentavia kysymyksiä keskustelun pohjalta.

Haastattelu suoritettiin parihaastatteluna, johon osallistui kerrallaan esiopettaja ja alkuopettaja. Parihaastattelun katsotaan kuuluvan ryhmähaastattelun piiriin. Eskolan ja Suorannan (2008, 94) mukaan ryhmähaastattelu tarkoittaa haastattelua, jossa paikalla on yhtäaikaisesti useampia haastateltavia. Ryhmähaastattelussa haastateltavilta voidaan saada tavallista enemmän tietoa (Eskola & Suoranta 2008, 94) ja osallistujat pääsevät kuulevat toistensa vastaukset sekä antamaan lisäkommentteja omiin vastauksiinsa (Patton 2002, 386). Lisäksi osallistujat voivat yhdessä herättää mielikuvia, tukea sekä rohkaista toisiaan (Eskola & Suoranta 2008, 94). Tässä tutkimuksessa parihaastattelun tarkoituksena oli saada kattava käsitys esi- ja alkuopettajien näkemyksistä lasten kouluvalmiuksista. Parihaastatteluun valittiin tarkoituksellisesti pariksi esi- ja alkuopettaja, jotta keskustelussa saataisiin esille molempien ammattiryhmien edustajien näkemykset aiheesta, ja että aihe herättäisi heitä pohtimaan ilmiötä erityisesti yhteistyön näkökulmasta. Patton (2002, 386) korostaa, että ryhmähaastattelun tavoitteena on saada korkeatasoista tietoa sosiaalisessa kontekstissa, jossa haastateltavat saavat pohtia omia näkemyksiään suhteessa muihin.

Haastattelukysymysten teemat muodostuivat pääasiassa esiopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen osa-alueista. Teemoja valitessani tavoitteena oli, että ne kattaisivat kouluvalmiuden osa-alueita mahdollisimman monipuolisesti. Koska pidin haastattelussa tärkeimpänä esiopettajien ja alkuopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tärkeimmistä kouluvalmiuden tekijöistä, en miettinyt teemojen yhteyteen etukäteen osa-aluetta tarkentavia kysymyksiä. Väljän haastattelurungon tavoitteena oli saada haastateltavat nostamaan keskusteluun tärkeimmät kouluvalmiuden taidot heidän omiin kokemuksiin pohjautuen. Tämä myös mahdollisti sen, että haastattelussa jäi paljon tilaa spontaaneille tarkentaville kysymyksille.

Tutkimusaineiston kerääminen

Pyrkimyksenä oli kerätä tutkimusaineisto ensisijaisesti Keski-Suomen alueelta, mutta haastateltavien vähäisten yhteydenottojen vuoksi aineiston keräämistä laajennettiin yhteen kainuulaiseen kuntaan sekä Pirkanmaan alueelle. Saatuani kohdekaupungeilta kirjalliset tutkimusluvut tutkimustani varten, otin yhteyttä koulujen rehtoreihin ja päiväkotien johtajiin sähköpostitse, jossa pyysin lupaa saada kutsua heidän henkilökuntaansa osaksi tutkimusta. Informoin tutkimusluvun antaneita rehtoreita ja päiväkodin johtajia tutkimuksen sisällöstä, joista osa välitti tutkimuksen saatekirjeen opettajille. Kutsuin haastatteluun vain sellaiset henkilöt, jotka toimivat kuluvana lukuvuonna esiopettajina ja ensimmäisen luokan opettajina. Kyseisen valinnan tein sen vuoksi, että heidän kohdallaan lapsen kouluvalmiuksien pohdinta on ajankohtaisinta ja uskoin saavani heiltä monipuolisempia vastauksia aiheeseen liittyen.

Vapaaehtoiset opettajat ilmoittivat sähköpostilla halukkuutensa tutkimukseen osallistumisesta. Osa päiväkodin johtajista lähetti puolestaan opettajien yhteystiedot minulle henkilökohtaista yhteydenottoa varten. Näihin opettajiin olin yhteydessä sähköpostin välityksellä, jossa lähetin tutkimuksen saatekirjeen (liite 1) ja teemarungon (liite 3). Teemarungon lähettämisen taustalla oli tarjota haastateltaville mahdollisuus valmistautua ennakkoon keskustelua

varten. Tuomen ja Sarajärven (2011, 73) mukaan haastattelun onnistumisen kannalta on suositeltavaa, että osallistujat saavat tutustua teemoihin etukäteen.

Tein kaksi ensimmäistä haastattelua Kainuussa huhtikuussa 2014, kolmas ja neljäs Keski-Suomessa elokuussa 2017 sekä marraskuussa 2017. Viimeisen haastatteluaineiston keräsin Pirkanmaalla tammikuussa 2018. Haastattelut järjestettiin pääosin päiväkodin tai koulun tiloissa. Yksi haastatteluista toteutettiin erään haastateltavan kotona ja yksi haastattelu tehtiin lounasravintolassa. Tutkittavia pyydettiin varaamaan aikaa haastatteluun noin yksi tunti. Haastattelujen kestot vaihtelivat 50 minuutista 90 minuuttiin ja kaikki haastattelut nauhoitettiin. Kahteen ensimmäiseen haastatteluun varauduin myös videokameralla, jotta informanttien puheenvuorojen tarkistaminen olisi helpompaa mahdollisten samankaltaisten puheäänien vuoksi. Videokameran käytölle ei kuitenkaan ollut tarvetta, sillä haastateltavien puheenvuorot erottuivat selkeästi toisistaan, eivätkä heidän puheäänensä olleet samankaltaisia.

Ennen haastattelun alkamista haastateltavat allekirjoittivat haastattelusopimuksen (ks. liite 2) ja kertoivat työkokemuksensa vuosissa. Lisäksi luonnehdin haastateltaville tulevan haastattelun kulkua. Haastateltaville kerrottiin, että perinteisen haastattelun sijasta heidän toivottiin keskustelevan keskenään annetuista teemoista ja painotettiin eriävien mielipiteiden olevan sallittuja, sillä he edustaisivat eri koulutusasteita. Esiopettajalle korostettiin, että hän pohjisi haastattelun ajan kouluvalmiutta siitä näkökulmasta, että lapsi on keväällä lopettamassa esiopetusta ja siirtymässä perusopetuksen piiriin. Ensimmäisen luokan opettajaa pyydettiin sen sijaan pohtimaan, että lapsi on aloittamassa perusopetusta. Lisäksi heille korostettiin, niiden kouluvalmiuden osa-alueiden ja taitojen merkitystä keskustelun yhteydessä, joita kyseiset opettajat pitivät omasta mielestään tärkeimpinä koulun aloituksen kannalta.

Kaikki haastattelut etenivät ennalta tehdyn temarungon mukaisesti. Ainoastaan kahden laaja-alaisen oppimisen osa-alueen yhteydessä (monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen), jotka olivat tulleet uusia osa-alueina esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, lainasin teemojen yhteyteen muutaman virkkeen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteis-

ta, joiden oli tarkoituksena selvittää haastateltaville osa-alueen sisältöä. Luin nämä virkkeet jokaisessa haastattelussa haastateltaville.

Kaikki haastatteluun osallistuvat esiopettajat olivat naisia, joiden työkokemus esiopettajana vaihteli 1–20 vuoden välillä. Ensimmäisen luokan haastateltavista opettajista neljä oli naisia ja yksi mies. Myös heidän työkokemuksensa alkuopetuksessa vaihtelivat 1–20 vuoden välillä.

6.3 Aineiston analyysi

Käytin tutkimuksessani teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita. Teoriaohjaavalla analyysillä tarkoitetaan sitä, että analysoitaessa aineistoa mukana on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan. Sen lisäksi teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–97.)

Haastattelujen jälkeen litteroin kaikki haastattelut sanatarkasti. Poistin litteroiduista teksteistä kaikki tutkittavien henkilökohtaisia tietoja sisältävät osat, jota kutsutaan tunnistetietojen anonymisoinniksi (Kuula & Tiitinen 2010, 452). Litteroidun tekstin määrä vaihteli 10–20 sivuun haastattelusta riippuen. Litteroinnin jälkeen luin aukikirjoitit haastattelut useaan kertaan, jotta sain aineistostani kokonaiskuvan. Aineistoon tutustumisen jälkeen lähdin tutkimaan haastattelun teemoja yksi kerrallaan. Teemoittelin aineiston luomalla tekstin olennaisimmista asioista pelkistetyt kuvaukset (Moilanen & Rähkä 2010, 55). Kirjoitin kunkin haastattelun osalta kaikki saman teeman alla esiintyneet kuvaukset allekkain. Tämän jälkeen ryhdyin vertailemaan eri haastattelujen ilmauksia toisiinsa ja etsimään tarkemmin aineiston yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tällaista ryhmittelyä Tuomi ja Sarajärvi (2011, 108) kutsuvat klusteroinniksi. Samalla pelkistin aineiston, eli karsin tutkimuksen kannalta kaiken epäolennaisen pois (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköt vaihtelivat yhdestä sanasta lauseen osiin tulosten kuvauksesta riippuen. Yläluokkia kuvasin useimmiten lauseen osilla, kun taas alaluokkien

kuvauksessa riitti toisinaan yksi sana. (ks. Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs 2014, 5.)

Ensimmäisen haastatteluteeman kohdalla (Kouluvalmis lapsi) esi- ja alkuopettajien vastaukset jakautuivat selkeästi lapsen ominaisuuksia kuvaaviin tekijöihin ja opettajien odotuksiin kouluvalmiista lapsesta. Lapsen ominaisuuksia kuvattiin erilaisten *adjektiivien* kautta, kun taas odotuksia kuvattiin osoittamalla, mitä lapsen *pitäisi* osata. Tämä jakoi teeman analysoinnin kahteen erilliseen osaan, jotta tuloksista tulisi ymmärrettävämmät (ks. liite 4). Analysoinnin helpottamiseksi lasten ominaisuuksia kuvaavien ilmausten eteen lisäsin aineiston pelkistämisen vaiheessa käsitteen ”*lapsi*” kun taas odotusten yhteyteen lisäsin ”*tulee olla*” tai ”*pitää olla*”. Koodasin samankaltaiset ilmaukset samalla värillä, jolloin eri näkemykset hahmottuivat selkeämmin ja helpottivat kokonaiskuvan ymmärtämistä (Patton 2002, 463; Tuomi & Sarajärvi 2011, 93). Koodaamisen tarkoituksena on toimia tekstin kuvailun apuvälineenä, jolloin tekstin eri kohtien etsiminen ja tarkistaminen helpottuu (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93). Tämän jälkeen ryhdyin pelkistämään haastattelun ilmauksia. Ilmauksista muotoutui lapsen kouluvalmiuden pääluokkaa kuvaavaa kaksi yläluokkaa, jotka olivat ”lasten ominaisuudet” ja ”opettajien odotukset”. Nämä yläluokat jakautuivat edelleen pienimpiin alaluokkiin.

Muiden haastatteluteemojen kohdalla aineiston analysoinnissa seurasin samaa analysoinnin kaavaa. Jokaisesta laaja-alaisesta kokonaisuudesta nostin esille 1-4 pääluokkaa, joita avasin esimerkkien ja lainausten avulla. Tulosten selkeyttämiseksi aineistosta karsiutui pois yksittäisiä, epäolennaisia ja tutkimuksen teemaan sopimattomia ilmauksia. Lopulliseen tutkimusraporttiin valitsin jokaisesta haastattelun teemasta tärkeimmät tekijät. Aineiston luokittelun suoritin aineistolähtöisesti.

6.4 Eettisyys ja luotettavuus

Eettisyys

Tuomen ja Sarajärven (2011, 131) mukaan ihmisoikeuksien katsotaan muodostavan tutkimuksen eettisen perustan. Tutkijan on selvitettävä tutkimukseen

osallistuville tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tässä tutkimuksessa kerroin haastateltaville yksityiskohtaisesti ennen tutkimukseen osallistumista tutkimuksen kulusta ja haastattelutilanteeseen liittyvistä tekijöistä. Toin jo tutkimuksen saatekirjeessä haastateltaville ilmi haastattelujen äänittämisen sekä mahdollisen videokuvaamisen. Otin äänittämisen esille uudelleen ennen varsinaisen haastattelutilanteen alkamista ja pyysin tutkittavilta kirjallinen lupaa tallenteiden nauhoittamiseen. Tutkittavilla oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumisesta tutkimukseen ennen lupautumistaan haastateltavaksi sekä varsinaisessa haastattelutilanteessa. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2011, 131) korostavat tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta; yksilöillä tulee olla oikeus kieltäytyä tutkimuksen aikana sekä oikeus kieltää itseään koskevan aineiston käyttäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131.)

Merkittävä osa tutkittavien suojaa on tutkimuksesta kerättyjen tietojen luottamuksellisuus. Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu myös osallistujien anonyymiys ja identiteetin suojaaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131.) Korostin tutkittaville heidän anonymiteettiaan lopullisessa tutkimusraportissa. Haastateltavien identiteettiä suojattiin muuttamalla heidän vahvoja murteilmauksia yleiskielisempään muotoon, jotta haastateltavat eivät olisi tunnistettavissa puhetyylinsä perusteella. Haastateltavien suojaamiseksi en myöskään esittele raportissa tarkkoja paikkakuntia, joissa haastattelut toteutettiin. Haastattelujen äänitallenteet tallennettiin tutkijan omalle tietokoneelle sekä ulkoiselle kovalevyllä heti haastattelutilanteiden jälkeen. Tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti, kukaan ulkopuolinen ei päässyt käsiksi äänitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131). Litteroin tallenteet heti haastattelujen jälkeen ja poistin teksteistä kaikki haastateltavien tunnistettavat tiedot.

Luotettavuus

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui pitkällä aikavälillä, sillä ensimmäiset haastattelut äänitettiin keväällä 2014, ja viimeiset haastattelut tammi-kuussa 2018. Tämä on voinut vaikuttaa esi- ja alkuopettajien tietämykseen ja ymmärrykseen esiopetussuunnitelman laaja-alaisista sisältöalueista, ja vaikut-

taa näin ollen aineiston sisältöön. Vuonna 2014 uusi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet –asiakirja oli luonnosvaiheessa, jolloin kaikki esiopettajat ja alkuopettajat eivät välttämättä olleet tutustuneet esiopetuksen laaja-alaisten osaamisalueiden sisältöihin tarkasti. Vuoteen 2018 uusi esiopetussuunnitelma on ehtinyt olla käytössä lähes kaksi vuotta, jolloin se on tullut tutuksi esiopettajille ja alkuopettajille; uusi tieto ja uuden opetussuunnitelman käytännöt ovat voineet tulla esille haastatteluissa rikkaampina ja jäsentyneempinä mielipiteinä. Tämä on voinut vaikuttaa aineiston luotettavuuteen heikentävästi.

Tuomen ja Sarajärven (2011, 73) mukaan haastattelukysymykset tai haastattelun aiheet on perusteltua antaa haastateltaville etukäteen tutustuttavaksi. Omassa tutkimuksessani haastattelukysymysten antaminen sekä esi- että alkuopettajille etukäteen oli perusteltua ja luotettavuutta lisäävä tekijä, sillä alkuopettajille esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät olleet välttämättä entuudestaan tuttu asiakirja. Teemarungon pohjalta molemmat ammattiryhmän edustajat pystyivät pohtimaan etukäteen, millaisiin aihepiireihin haastattelu keskittyy. Myös tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että haastateltava on tietoinen mitä aihetta haastattelu koskee (Tuomi & Sarajärvi 2011, 73).

Haastattelut nauhoitettiin puhelimen ääninauhurin avulla. Tämän ansiosta haastatteluihin oli helppo palata jälkeinpäin ja mitään olennaista ei jäänyt tallentamatta. Tutkijana pystyin keskittymään haastattelutilanteeseen täysin, sillä minun ei tarvinnut kirjoittaa yksityiskohtaisia muistiinpanoja haastattelun aikana tai hidastaa haastattelun etenemistä omien muistiinpanojen takia. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt esihaastattelun tekeminen, jonka myötä olisin saanut tietoa haastatteluteemojen kattavuudesta ja voinut muokata teemarunkoa tutkimusta paremmin palvelevaksi.

Suoritin yhden haastattelun lounaskahvilassa, jossa oli haastattelun aikaan paljon taustahälyä. Jatkuvat kauppakeskuksen kuulutukset ja muiden ruokailijoiden aiheuttama taustahäly ovat voineet vaikuttaa negatiivisesti haastateltavien keskittymiseen haastattelutilanteessa. Lisäksi yhden päiväkodin tiloissa järjestetyn haastattelun aikana haastattelutilaan tuli kiinteistöhuollon vartija kaksi kertaa, jonka vuoksi haastattelu keskeytyi yhteensä noin viiden

minuutin ajaksi. Vartijan tulo haastattelutilaan keskeytti erään informantin puheenvuoron, jolloin aiheeseen ja omaan näkemykseen palaaminen oli hankalaa ja vaati mieleen palauttamista sen hetkisestä aiheesta. Eskola ja Vastamäki (2010, 29) korostavat haastatteluympäristön tärkeyttä. Rauhallinen ja ylimääräisistä virikkeistä vapaa ympäristö edistää haastatteluun keskittymistä.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen päätulokset. Tulokset on jaettu kolmeen alalukuun, joiden esittely tapahtuu tutkimuskysymyksittäin. Tutkimuksen tuloksia havainnollistan haastatteluista esiin nostamillani siteerauksilla. Osasta lainauksista on muutettu murre sanoja yleiskieliseen muotoon haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi. Lainauksissa olevat hakasulkeet ovat tutkijan lisäämiä merkintöjä lainausten ymmärtämisen helpottamiseksi. Lisäksi lainauksista on poistettu yksittäisiä sanan toistoja ja lisätty välimerkkejä sujuvoittamaan tekstin lukemista. Kaksi peräkkäistä ajatusviivaa (– –) lainausten keskellä merkitsevät, että lainauksesta on poistettu tutkimuksen kannalta epäoleellisia kohtia. Tärkeitä käsitteitä on kursivoitu ja lihavoitu tekstin selkeyttämiseksi.

7.1 Kouluvalmius lasten ominaisuuksien ja aikuisten odotusten kautta

Esi- ja alkuopettajat kuvasivat lapsen kouluvalmiutta kahden eri näkökulman valossa; lasten ominaisuuksien sekä aikuisten asettamien odotusten kautta. Esittelen ensin lasten ominaisuuksiin liittyvät kouluvalmiustekijät, jonka jälkeen käsittelen aikuisten odotukset lapsen kouluvalmiudelle.

Lasten ominaisuudet

Lasten ominaisuuksia kuvaava pääluokka jakautui kahteen vastakkaiseen kategoriaan: valmiutta heikentäviin tekijöihin ja valmiutta tukeviin tekijöihin (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Kouluvalmiuden kuvaus lasten ominaisuuksien kautta.

Lasten kouluvalmiutta heikentävät tekijät olivat esi- ja alkuopettajien puheissa esiin tulleita negatiivisia lasten ominaisuuksia, joilla he kuvasivat kouluvalmista lasta. Heikentävät tekijät jakautuivat kolmeen alaluokkaan, jotka olivat oppimiseen kielteisesti vaikuttavat tekijät, vilkas luonne ja häiriökäyttäytyminen sekä ryhmässä toimimisen vaikeudet. Oppimiseen kielteisesti vaikuttavat tekijät sisälsivät kuvauksia lasten huonosta itsetunnosta, jännittämisestä sekä uusien taitojen oppimisen pelosta.

” - - ku mä viime keväänä kyselin et millä mielin niinku lähössä niin joo kaikkee tätä kivaa ja muuta mut ’kyllä mua vähän jännittää et mitä jos mä en osaa’ tai ’mitä jos mä en opi lukemaan’ tai et ’onks mulla sit kavereita’.” (Esiopettaja)

Lasten luonnetta ja käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä kuvasivat erityisesti alkuopettajat. Koulun aloittavia lapsia kuvattiin muun muassa ”vilkkaksi” ja ”äänekkäiksi”, joille paikallaan pysyminen on hankalaa. Eräs alkuopettaja luonnehti asiaa seuraavasti:

”Nykyajan lapsissa on nimenomaan vähän kaikissa sellanen rauhattomuus - - sellanen tottelemattomuus.” (Alkuopettaja)

Esimerkki kuvastaa hyvin haastateltavien esi- ja alkuopettajien näkemystä siitä, että nykyisin koulun aloittavat lapset koetaan paljon haastavampina kuin aiemmin. Ryhmässä toimimisen vaikeutta kuvattiin puolestaan heikkojen tunnetaitojen kehittymisen kautta sekä huomionjakamisen vaikeutena.

"Kun tullaan ykköselle ei olla ehkä totuttu että isossa ryhmässä joutuu odottaa vaikka omaa vuoroa tai ei aina saa vastata, niin se on tosi monelle niinku sit vaikeeta." (Esiopettaja)

Kouluvalmiutta tukevat tekijät jakautuivat koulun struktuurin tuntemiseen sekä positiiviseen asenteeseen ja korkeaan motivaatioon. Koulun struktuurin tuntemista kuvattiin lasten tietämyksellä koulun arjesta ja kouluympäristössä toimimisesta. Koulun aloittavan lapsen nähtiin osaavan toimia luokassa koululaisen tapaan muun muassa pyytämällä puheenvuoroa viittaamalla ja istumalla omalla paikallaan. Lisäksi koulun struktuureja ilmensivät esimerkiksi tiedot läksyistä, omasta pulpetista ja omista oppikirjoista.

" - - niillä on hirveen kuitenkin selkee kuva että mihin ne menee että 'koska me saadaan läksyjä' ja 'onks mulla oma pulpetti' ja 'tuleeks mulle oma kirja'." (Esiopettaja)

Positiivinen asenne ja korkea motivaatio nousivat eniten esille esi- ja alkuopettajien keskusteluissa. Lasten positiivista asennetta kuvasivat lasten innokkuus ja kiinnostus koulun aloitusta kohtaan. Innokkuus nähtiin sekä itseisarvona että innokkuutena eri taitojen oppimiseen. Lisäksi lasten koettiin olevan koulumaailmaan suuntautuneita. Korkeaan motivaatioon esi- ja alkuopettajat liittivät näkemyksiä lasten halusta uusien asioiden oppimiseen. Esille nousivat lasten kiinnostus kirjaimia ja numeroita kohtaan sekä oppimismotivaatio.

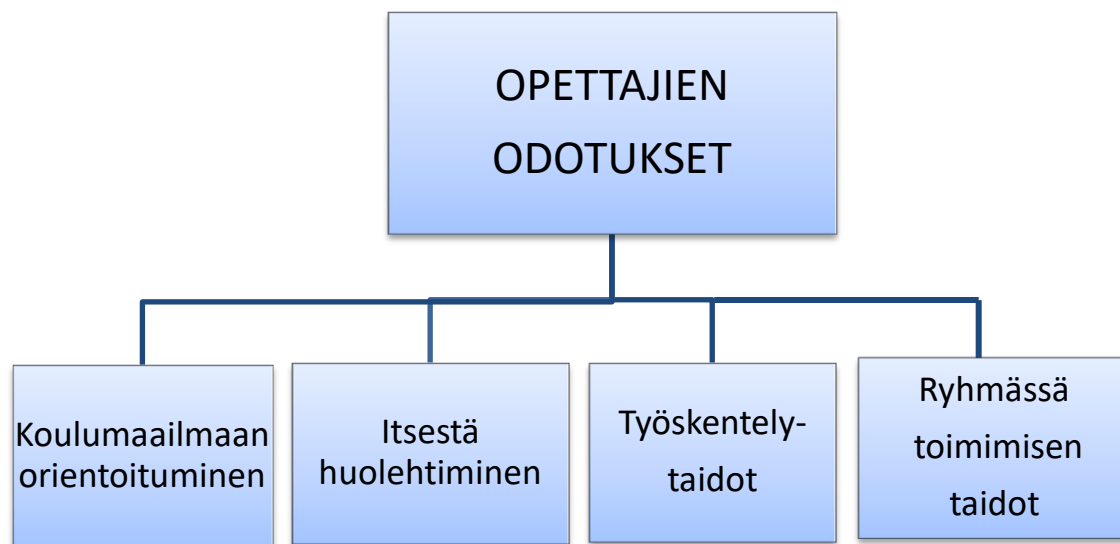
"Yleensä ne on hyvin innokkaita jo tuossa eskarivuoden aikana, niinkun - - jo tavallaan sinne koulumaailmaan suuntautuneita." (Esiopettaja)

"Mitä tää eskarivuosi tuo - - jo vähän kirjaimet kiinnostaa, numerot kiinnostaa ja semmonen uuden oppiminen." (Esiopettaja)

Opettajien odotukset

Lasten ominaisuuksien kuvaamisen lisäksi toisena lapsen kouluvalmiutta kuvaavana piirteenä olivat esi- ja alkuopettajan asettamat odotukset. Sekä esi- että

alkuopettajat korostivat niitä taitoja, joita lapsella tulisi olla koulun aloittaessaan. Opettajien asettamat odotukset lasten koulun aloittamiselle olivat jaettavissa neljään pääryhmään. Ryhmät nimesin koulumaailmaan orientoitumiseksi, itsestä huolehtimiseksi, työskentelytaidoiksi ja ryhmässä toimimisen taidoiksi (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Kouluvalmiuden kuvaus opettajien odotusten mukaan.

Koulumaailmaan orientoitumisen odotukset näyttäytyivät esi- ja alkuopettajien puheenvuoroissa sekä henkisinä että fyysisinä kypsyyttä kuvaavina tekijöinä. Fyysisen kypsyyden odotuksia kuvattiin muun muassa lapsen kyknä kantaa oma reppunsa, jaksamisena koulussa ja päiväunien tarpeettomuutena. Henkinen kypsyyden odotukset sisälsivät puolestaan näkemyksiä lapsen orientoitumisesta koulumaailmaan ja kyknä olla erossa vanhemmista koko koulupäivä.

”Ihan ensiksi ehkä lähtis liikkeelle siitä että se lapsi pystyy olemaan siellä koulussa erossa vanhemmistaan sen koulupäivän ajan. Vieläkin on sitä että äidistä eroaminen on vaikeeta ja saattaa olla aika pitkään syksyllä vielä vaikeeta.” (Alkuopettaja)

Itsestä huolehtimisen taidoissa painottui arkisista toimista selviytyminen ilman opettajan apua, vastuun kantaminen itsestä ja omasta toiminnasta sekä avun pyytämisen taito. Nämä taidot tulivat esille haastattelun myöhemmässä vaiheessa keskustellessamme esiopetuksen laaja-alaisista osaamisalueista. Näitä taitoja avaam tarkemmin seuraavassa alaluvussa, laaja-alaiset osaamisalueet kouluvalmiustaidoissa.

Työskentelytaidot sisälsivät esi- ja alkuopettajien odotuksia lapsen suuntautumisesta pois leikin maailmasta sekä kouluympäristössä pärjäämiseen liittyviä tekijöitä. Koulussa oppimiseen liittyviä taitoja olivat lapsen kyky keskittyä annettavaan opetukseen, rauhoittumiseen ja ohjeiden kuuntelemiseen. Työskentelytaitoihin liittyivät myös odotukset lapsen kiinnostuneisuudesta lukemaan oppimiseen ja matemaattisiin valmiuksiin sekä vastaavasti odotukset näiden valmiuksien hallinnasta ennen koulun aloittamista.

”Pystyy niinku rauhottumaan ja kuuntelemaan sitä ohjetta ja olemaan itsensä kanssa.” (Alkuopettaja)

”Se ei oo enää vaan siinä leikkivaiheessa et se kiinnostuu vaan leikistä ja haluais vaan pelkästään leikkiä, vaan pitää olla tietynlaista kiinnostusta jo niihin lukivalmiuksiin ja numeroihin.” (Alkuopettaja)

Yksi alkuopettajista korosti näiden tekijöiden lisäksi koulun tapoihin opettelua. Hänen mukaansa esiopetuksessa korostettu lapsilähtöisyys ei tue ensimmäisen luokan aloitusta, sillä lasten tottuminen koulun toimintatapoihin voi olla tällöin vaikeampaa.

”Sen opetuksen pitäis olla, riippuen ehkä vielä vähän ku tullaan sieltä erillisestä esiopetusryhmästä ni ne on ehkä tottuneet siihen että se opetus on lapsilähtöistä, mitä itse keksitään - - mutta se ei oikeen onnistukkaan että sillä tavalla sanosko että semmonen, semmoseen tarkkaan lukujärjestykseen tottuminen. Et meillä on aikataulu, että meillä on se oppitunti minkä se kestää ja se on se nelkytäviisminuuttia, alussa kyllä aika pitkä aika ekaluokkaliselle.” (Alkuopettaja)

Ryhmässä toimimisen taidot sisälsivät odotuksia muun muassa lasten sosiaalisista taidoista; toisten lasten huomioimisesta ja kyvystä toimia suuressa ryhmässä. Näihin tekijöihin liittyen sekä esi- että alkuopettajat toivat esille, että lapsen tulee koulun alkaessa osata hyväksyä se, että hän ei voi olla aina huomion keskipisteenä tai vastausvuorossa.

”Mitä ehkä toivois että vois olla semmotteella peruslapsella enemmän niin justina huomaa et sit ku tullaan ykköselle ei olla ehkä totuttu että isossa ryhmässä joutuu odottaa vaikka omaa vuoroa tai ei saa aina vastata niin se on tosi monelle niinku sit vaikeeta ku se laitetaan sinne kahenkytäviiden oppilaan ryhmään.” (Alkuopettaja)

7.2 Laaja-alaiset osaamisalueet kouluvalmiustaidoissa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevia laaja-alaisia osaamisen alueita ovat ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja

ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintä- teknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen (Esiops 2014, 16–19). Näiden laaja-alaisten osaamisalueiden tulokset esitellään edellä mainitussa järjestyksessä.

Ajattelu ja oppiminen

Ajattelun ja oppimisen laaja-alainen kokonaisuus jakautui haastattelujen perusteella kahteen näkökulmaan: maailman ja ympäristön jäsentäminen ja oppimiseen liittyvät tekijät. *Maailman ja ympäristön jäsentäminen* sisälsi näkemyksen ajankäsitteiden ymmärtämisen taidosta. Ajankäsitteiden ymmärtämistä esi- ja alkuopettajat kuvasivat odotuksena viikkorytmin ymmärtämisestä sekä viikon jakautumisesta viiteen koulupäivään ja viikonloppuun. Toiseksi haastateltavat korostivat lapsen tiedon jäsentämisen kykyä kouluvalmiuden tekijänä. Tiedon jäsentämiseen liitettiin syy-seuraussuhteen ymmärtäminen, ympäristön havainnointikyky, tiedon jäsentäminen suuremmasta kokonaisuudesta pienempiin yksityiskohtiin sekä luokittelu. Kolmantena näkemyksenä maailman ja ympäristön jäsentämisessä korostui mielikuvien luomisen ja loogisen ajattelun taito. Esiopettaja avasi näkemystään seuraavan esimerkin avulla:

”Liisa sano et Liisa on matkustanu ja Liisa on vaikka lentäny lentokoneella, ni sit se lapsi heti ymmärtää et, ’ahaa, Liisa on ollu ehkä jossain kaukana lomalla ja sinne on menty lentokoneella’ - - [lapsi] lähtee yhdistää sitä tietoo ja sit toisaalta just jäsentää sitä niinku eri alaryhmiin.” (Esiopettaja)

Oppimiseen liittyvissä tekijöissä korostuivat erityisesti oppimaan oppimisen taidot. Erityisesti alkuopettajat toivat esille, että lapsen olisi hyvä tiedostaa ne taidot, joissa on hyvä sekä ne taidot, joissa hän kaipaa harjoitusta. Toisena oppimiseen liittyviin tekijöihin esi- ja alkuopettajat nimesivät innostuksen ja motivaation näkökulman. Motivaation yhteydessä haastateltavat painottivat sisäisen motivaation tärkeyttä, josta eräs alkuopettaja käytti käsitettä ’sisäinen yrittäjä’. Sisäinen yrittäjyyden käsite sisälsi motivaation lisäksi näkemyksiä oman toiminnan ohjauksesta ja itsesäätelytaidoista. Tämä nähtiin puolestaan tärkeänä tekijänä keskittymiskyvyn ylläpitämisessä.

”Semmonen niinku sisäinen yrittäjäyys - - se on kestävyyttä kun sanotaan, että tämä tehtävä nyt tehdään, niin [lapsi] pystyy tekemään sen. Ei tarte jokaista muurahaista tai kärpistä käyä välillä ihmettelemässä. Pystyy keskittymään siihen omaan tekemiseen, on semmosta ohjautuvuutta siihen työn tekemiseen.” (Alkuopettaja)

Eräs alkuopettaja kertoi lapsen ajattelun ja oppimisen edellytyksenä olevan suomen kielen taidot. Ajattelun ja oppimisen nähtiin perustuvan sanoihin ja kielenhallintaan, jonka seurauksena suomen kieli on ehdoton vaade lapsen loogiselle ajattelulle, keskittymiselle ja ymmärtämiselle.

”Kyllähän niinku se että hyvät suomen kielen taidot pitää olla ja - - ajattelemineen, mihin se perustuu, ni sehän perustuu sanoihin ja siihen kielenhallintaan.” (Alkuopettaja)

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

Esiopettajien ja alkuopettajien puheissa vuorovaikutuksen ja ilmaisun osa-alueisiin liittyvät argumentit limittyivät vahvasti toisiinsa. Haastattelujen perusteella osa-alueesta hahmottui kolme kokonaisuutta, jotka olivat *kommunikointitaidot, kulttuurin omaksuminen ja yhteisten sääntöjen noudattaminen sekä itse-tunto ja rohkeus*.

Kommunikointitaidoissa haastateltavat painottivat koulun aloittavan lapsen kommunikointikykyä vertaisten kesken, sekä kommunikointikykyä aikuisten kanssa. Lasten välisissä kommunikointitaidoissa korostui lapsen taidot hakeutua leikkiin mukaan, sekä yhteistyötaidot erilaisten lasten kanssa. Esiopettaja kuvasi kommunikointia vertaisten kanssa seuraavasti:

”Miten sä niinku toisten ihmisten kanssa tulet toimeen - - mitenkä sinä haet itsellesi kaveria, miten sinä kaverisuhteissa toimit.” (Esiopettaja)

Kommunikointitaitoihin liittyivät myös valmiudet omien mielipiteiden ilmaisuun. Vastaavasti haastateltavat korostivat myös muiden mielipiteiden kunnioitusta sekä oman mielipiteen ’hillitsemistä’, joka yhdistettiin oman vuoron odottamisen taitoon. Seuraava esiopettajan kommentti toisten kunnioittamisesta kuvaa hyvin sekä aikuisen että lasten mielipiteiden kunnioittamisesta. Lisäksi lainauksessa tulee esille ajatus toisten mielipiteiden kohtaamiseen myönteisellä asenteella.

”Opetellaan siihen että niinku toisilla lapsilla on erilaisia mielipiteitä ja toisilla aikuisilla-kin on erilaisia mielipiteitä ja tavallaan sitten oman mielipiteensä saa siellä kertoa mutta et miten osattais sitten ottaa niitä muitakin huomioon ja sillä lailla myönteisesti.” (Esiopettaja)

Suomalaisen *kulttuurin omaksuminen ja yhteisten sääntöjen noudattaminen* korosti koulun aloittavan lapsen kykyä ymmärtää ympärillä olevaa kulttuuria, kuten erilaisten symbolien ymmärtämisen ja instituutioiden toimintaperiaatteen. Lisäksi suomalaisen kulttuurin omaksumiseen katsottiin tärkeänä ymmärtää erilaisten juhlapäivien merkityksen. Yksi alkuopettaja korosti yhtenä tärkeänä suomalaisen kulttuurin omaksumisen osana maahanmuuttajalasten kotouttamista suomalaisen kulttuurin toimintatapoihin. Seuraavat lainaukset avaavat instituutioiden toimintaperiaatteesta kirjaston kautta, sekä kulttuurin omaksumista maahanmuuttajaoppilailla.

”Kaikki sellaset minkä minkä takia meillä on täällä vaikka kirjasto, miten se toimii, miksi se toimii näin ja miten niitä kirjaston kirjoja pitää(-) miksi niistä pitää pitää huolta.” (Esiopettaja)

”oppilaiden tai lasten on hyvä osaa niinku kulttuureista ja eri kulttuurien vuorovaikutuksesta - - tämmöset mamu-oppilaat kotoutetaan tämmöiseen suomalaiseen toimintakulttuuriin.” (Esiopettaja)

Kulttuurin omaksumisen ja samalla yhteisten sääntöjen noudattamisen valmiutta kuvasivat odotukset erilaisten kulttuuristen ja toimintaympäristön sääntöjen, kuten koulun sääntöjen ja liikennesääntöjen noudattamisesta. Sääntöjen noudattamisen lisäksi esi- ja alkuopettajat painottivat yleisten, hyvien käytöstopojen hallitsemisen tärkeyttä.

Esi- ja alkuopettajat kokivat *hyvän itsetunnon ja rohkeuden* olevan avainasemassa omien mielipiteiden ja omien asioiden esilletuonnissa. Rohkeuteen liitettiin lapsen kyky kertoa, jos jotain on tapahtunut sekä kyky omien tunteiden sanoittamiseen. Lisäksi se liitettiin sosiaalisen vuorovaikutuksen perusteeksi. Erityisesti esiopettajat pitivät tärkeänä, että lapsi kykenee tuomaan itseään esille sopivassa suhteessa, eikä jää passiiviseksi. Seuraavat lainaukset kuvaavat itsetuntoon ja rohkeuteen liittyviä tekijöitä.

”Lapset joilla on vahva itsetunto ni hehän pystyy kertoo hirveesti asioita ja tarinoita.” (Alkuopettaja)

”Tulee mieleen sellanen nykymaailmallinen että osaa tietyissä määrin tuoda itseään esiin tai enemmän lähinnä sitä semmosta hiljaisemman oppilaan, ettei se jää passiiviseksi.” (Alkuopettaja)

”Jos joku oottaa suhun kontaktia niin reippaasti vastaat.” (Esiopettaja)

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

Kouluvalmiin lapsen arjen taidoista keskustellessa, esi- ja alkuopettajien näkemykset jakautuivat kahteen erilaiseen näkökulmaan; koululaisen rooliin liittyviin tekijöihin sekä koululaisen taitoihin liittyviin tekijöihin.

Koululaisen rooliin liittyi lapsen vastuunotto omasta koulunkäynnistään. Lapsen odotetaan sisäistävän koulun päiväjärjestys; kyky huolehtia itsensä oikeaan paikkaan oikeaan aikaan, kuten välitunnille meno ja luokkaan tulo. Tähän liittyi myös odotus nopeasta toimintakyvystä siirtymätilanteissa.

”Tunti on tietyn mittainen ja siellä sitten ollaan se aika ja sitten vasta sinne välitunnille pääsee. Välituntikin on vain tietyn mittainen ja semmosen ajan hahmottaminen.” (Alkuopettaja)

”Koulussa on enemmän sitä semmosta huolehtimista että siellä ei oo sitä aikuista koko ajan. Et ku mennään liikuntaan ni pitäs muistaakki mennä nyt ihan eri paikkaan välitunnin jälkeen.” (Esiopettaja)

”Oletetaan että ku sä oot ulkona ja vaikka ois mikä kiva leikki kesken ni ilman että aikuinen tulee sua siitä keskeyttää ja sanoo et nyt pitää lähtee ni et ku sä kuulet et kellot soi ja just muut lähtee siitä ni et sä pystyt siihen et se leikki jää ja sä otat vastuun itestäs.” (Alkuopettaja)

Esi- ja alkuopettajat pitivät tärkeänä, että ensimmäisen luokan aloittava oppilas osaa huolehtia omista koulutarvikkeistaan ja läksykirjojen kuljettamisesta kotiin ja kouluun. Olennaisena taitona ovat myös muista luokassa olevista koulutarvikkeiden huolehtiminen sekä niiden takaisin paikalleen asettaminen. Lisäksi koululaisen rooliin yhdistetään rohkeus. Lapsen tulee olla tarpeeksi rohkea; uskallus ja eritoten kyky kysyä neuvoa ja ohjeita, jos on epävarma omista toimistaan.

Koululaisen taidot liittyivät pukeutumiseen, hygieniasta huolehtimiseen sekä ruokailussa toimimiseen. Esi- ja alkuopettajat korostivat koulun aloitettavan lapsen pukeutumistaitojen hallitsemista. Pukeutumistaitoihin katsottiin kuuluvan pukeutuminen vallitsevan sään mukaan sekä omatoiminen pukeutuminen, joka käsittää muun muassa vetoketjujen kiinni saamisen ja housun

lahkeiden laitton kenkien varren päälle. Seuraava esiopettajan lainaus tuo esille useita omatoimiseen pukeutumiseen liittyviä tekijöitä:

”Pukeutuminen sekä ulos lähtiessä että sisälle tullessa sujuu ja että ne tavarat löytyvät sieltä omasta naulakosta ja että osaa oikealla tavalla pukeutua niinku oikeanlaiseen säähän ja se pukemisnopeuskin vielä olis sillä tavalla vikkela että selviää sinne välitunnille ja kerkiää jotakin tehdäkin siellä välitunnilla.” (Esiopettaja)

Hygieniataidot tarkoittivat haastateltaville itsenäistä selviytymistä vessassa, käsien pesua sekä nenän niistämistä. Lisäksi haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että lapsi osaa ennakoida omat vessatarpeensa. Ruokailutaitoihin liitettiin puolestaan ruuan ottamisen taito, riittävä ravinnon saanti sekä monipuolinen syöminen. Lisäksi erityisiä ruokailuun liittyvinä kouluvalmiustaitoina esi- ja alkuopettajat pitivät haarukan ja veitsen käyttöä sekä hyviä pöytätapoja.

Monilukutaito

Esiopettajat ja alkuopettajat kuvasivat monilukutaidon laaja-alaista osaamista kuvien ja symboleiden lukutaidon kautta, kriittisen lukutaidon kautta sekä viestien tuottamisen kautta. *Kuvien ja symboleiden lukutaidossa* korostuivat lapsen kyky ympäristön havainnoimiseen. Lapsen tulisi oppia kuvien ja erilaisten symboleiden lukemisen taito myös kouluympäristön ulkopuolella.

”Siirrytään sen oman luokan tavallaan ulkopuolelle, sinne ympäristöön missä ne asiat tapahtuu, et mennään just kauppaan ja katotaan että kuka täältä löytää vaikka sen semmoisen exit-kyltin. - - et me opitaan niitä niinku tiettyjä kuvia ja symboleja lukemaan et niillä on joku merkitys.” (Esiopettaja)

Kuvien ja symboleiden lukutaitoon yhdistettiin tutustuminen sanomalehtiin ja mainoksiin. Lapset tulisi tutustuttaa siihen, millaisista kokonaisuuksista sanomalehti koostuu ja millaisia mainoksia on olemassa, mutta kouluvalmiuden kannalta nämä eivät kuitenkaan olleet ensiarvoisia tekijöitä. Sen sijaan kuvien ja symboleiden lukutaitoon ja kouluvalmiuteen liitettiin lapsen oma kiinnostuneisuus, joka koettiin perusteeksi kuvien ja symboleiden lukutaidon sekä yleisesti koko monilukutaidon osa-alueen omaksumiselle.

Kriittiseen lukutaitoon liitettiin mediakriittisyyden näkökulma. Mediakriittisyyden taitoa haastateltavat perustelivat lasten kasvavilla teknologisten taitojen hallitsemisella sekä esimerkiksi internetissä saatavilla olevilla erilai-

silla videoilla, joita jo esiopetusikäiset lapset katsovat. Eräs alkuopettaja kuvasi mediakriittisyyden tärkeyttä tekemänsä videoesimerkin avulla.

”Ite koen et että se on niinku mun tehtävä tasapainottaa niitä eroja että osa voi olla hyvinkin niinku mediatietosia jo kouluun tullessaan mut sitten taas osa ihan ottaa kaiken totena. - - meillä on ollu sellanen klassikkovideo ku ope ampuu laaseria silmistä, mitä mä oon näyttäny mun oppilaille ja me on katottu sitä mietitty sitä, ampuuko ope oikeesti laaseria silmistään.” (Alkuopettaja)

Mediakriittisyyden hallitsemista ei pidetty tärkeänä taitona koulun alkaessa. Sitä vastoin haastateltavat korostivat omaa rooliinsa mediakriittisyyteen opastajana.

Viestin tuottamisen taitoihin yhdistyi lapsen kyky symbolien ja kuvien avulla itsensä ilmaisemiseen sekä verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä. Seuraavat esi- ja alkuopettajien esimerkit avaavat viestien tuottamisen näkökulmaa kouluvalmiustaidoissa.

”- - tuottaminen myös et sä pystyt ite niitten symbolien tai puheen tai jonkun tämmösen kautta myös tuottamaan sitä et mitä sä ajattelet tai miten sä(-) miten sä haluat ilmaista itseäsi.” (Esiopettaja)

”Suulliset ja kehon kielen viestit - - viestien tuottaminen et voi olla suurikin hätä.” (Alkuopettaja)

Haastatteluissa tuotiin esille monilukutaitoon liittyvät peruslukutaito ja numeerinen lukutaito, mutta näitä ei pidetty koulun aloituksen kannalta tärkeinä taitoina. Yksi alkuopettaja korosti erityisesti kuvalukutaidon tärkeyttä koulun aloittamisen kannalta, sillä se oli ainoa tapa opettaa lapsille uutta tietoa, mikäli lapsi ei hallitse peruslukutaitoa peruskoulun alkaessa.

”Joku ympäristötiedon opetus kun emmä voi olettaa että lapset osaa lukea, et mitä mä lähen opettamaan ni kyllä se usein et me lähetään jotain kuvaa kattomaan ja sitä miettii sitä [kuvan] kautta, et sit ne siitä pystyvät keskustelemaan ja sitä kautta oppimaan.” (Alkuopettaja)

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen

Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen laaja-alaisessa kokonaisuudessa haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, ettei tämä osa-alue ollut millään tavalla kouluvalmiutta määrittävä tekijä. Heidän mukaansa tieto- ja viestintäteknologia oli

ennemminkin oppimisen väline sekä oppimismotivaatiota kasvattava ja ylläpitävä resurssi.

Vaikka tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen nähtiin olevan kouluvalmiuden kannalta toissijainen taito, nousi osa-alueesta kaksi keskeistä tekijää, joita haastateltavat korostivat puheissaan. Ensimmäinen tekijä oli tabletin perustoimintojen hallitseminen, kuten avaaminen ja sammuttaminen sekä äänen voimakkuuden säätäminen. Toinen tekijä oli tietokoneen näppäimistön hallitseminen. Esi- ja alkuopettajat kokivat tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden olevan hyvä tapa antaa lapsille mediakasvatusta ja opettaa samalla mediakriittisyyttä.

Sekä esi- että alkuopettajat peräänkuuluttivat tieto- ja viestintäteknologiaan tutustumisen tärkeyttä lapsen oman mielenkiinnon pohjalta. Erityisesti esiopettajat kertoivat käyttävänsä teknologiaa ja harjoittelevansa teknologisten laitteiden käyttöä lasten kanssa sen perusteella, kuinka paljon he ennustivat ensimmäisen luokan opettajan hallitsevan teknologisten laitteiden käyttöä.

”- - ku se on varmaan niin hajallaan [teknologisten laitteiden käyttö] ja eri tasosta et mitä kukaki ekaluokanopettaja sit taas tekee, et se on niin paljon täl hetkel kiinni siit opettajan omasta osaamisesta ja muusta.” (Esiopettaja)

Medialaitteisiin, erityisesti tabletteihin, tutustumisen mahdollisuutta pidettiin kuitenkin tärkeänä esiopetuksessa. Tärkein esiopettajien puheista nousut peruste tablettien käytölle esiopetuksessa oli tarjota kaikille lapsille mahdollisuus käyttökokemukselle erilaisista kotitaustoista huolimatta.

”Joissakin perheissä voi olla sitten taas että siellä ei oo pystytty taas panostaa siihen [tablettien hankkimiseen] niin tavallaan ne saa sit siellä eskarissa edes nekin lapset, jotka ei kotona oo nähnykkään tablettia tai tiä oikein mikä se tabletti on. - - mitä sillä tehdään, et ne saa tavallaan sitten siellä jo ees vähän niinku kokemusta - - et olisivat pikkasen samalla viivalla muitten kanssa et tietäisivät mistä puhutaan.” (Esiopettaja)

Osallistuminen ja vaikuttaminen

Osallistuminen ja vaikuttaminen nähtiin lapsen kouluvalmiustaidoissa ymmärryksenä omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Vaikutusmahdollisuuksiin liitettiin omien mielipiteiden ilmaiseminen ja siihen vaikuttavat tekijät. Esi- ja al-

kuopettajat pitivät tärkeänä että lapsi ymmärtää, että hänen mielipiteillään on merkitystä ja ne voivat vaikuttaa päätöksen teossa. Lapsen omien mielipiteiden ilmaisemisen edellytyksenä pidettiin riittävää rohkeutta.

”Mun mielestä on tärkeitä et siel ekalla luokalla - - ne tiedostaa sen niinku et ne pystyy niinku vaikuttaa.” (Esiopettaja)

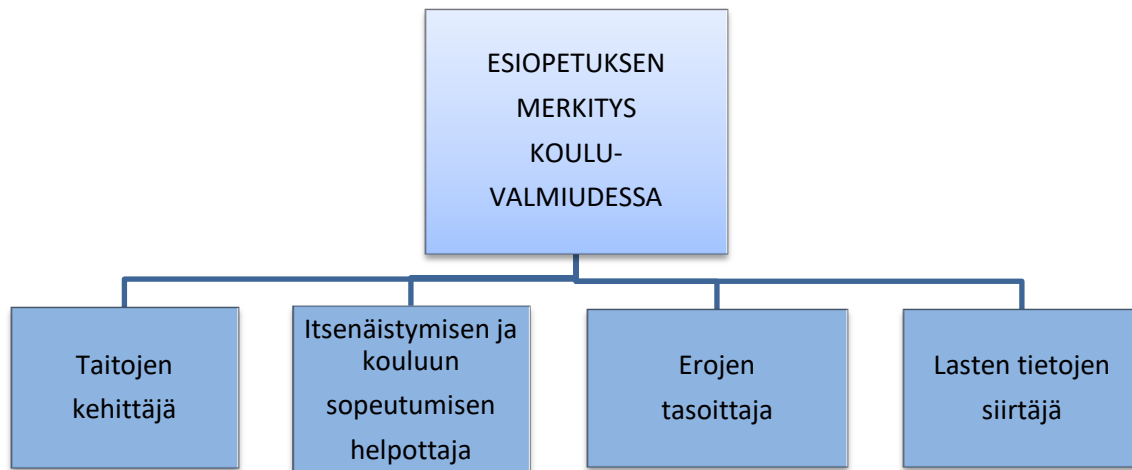
Osallistuminen ja vaikuttaminen sisälsivät myös odotuksia demokraattisen päätöksenteon periaatteen sisäistämisestä. Tällä esi- ja alkuopettajat tarkoittivat sitä, että lapsi kykenee hyväksymään enemmistön mielipiteen, vaikka olisi itse eri mieltä. Toinen odote oli koulun aloittavan lapsen kyky osallistua ja vaikuttaa omaan oppimiseensa. Omaan oppimiseen osallistumiseen liitettiin vahvasti näkemys lapsen kyvystä arvioida itseään ja omaa toimintaansa sekä kykyä ajatella, miten hän haluaisi tietyssä tilanteessa toimia.

”He alkais aktiivisesti myöskin itse kiinnittää huomiota siihen, että nyt minä harjoittelen. - - eikä silleen et he toimivat rutiinomaisesti niinku aina on sanottu että tehdään ja sitten aikuinen tulee perässä, tarkistaa, että ootko sinä tehnyt sen, muistitko sinä tällä kertaa tehdä. - - sitä kautta sitä omatoimisuutta ja semmosta niinku et he itse niinku pääsevät hallitsemaan tai et se ei oo vaan mun puheen varassa.”

Vaikka molemmat ammattikunnan edustajat nostivat haastattelussa esille osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueelta asioita joita kouluvalmiilla lapsella tulisi olla, eivät he kuitenkaan pitäneet esittämiään asioita erityisen merkittävinä koulun aloittamisen kannalta.

7.3 Esiopetuksen merkitys kouluvalmiudessa

Esiopetuksen merkityksestä kouluvalmiudessa erottui selkeästi neljä toisistaan eroavaa piirrettä, jotka nimesin taitojen kehittäjäksi, itsenäistymisen ja kouluun sopeutumisen helpottajaksi, erojen tasoittajaksi sekä tietojen siirtäjäksi.



KUVIO 3. Esiopetuksen merkitys kouluvalmiudessa

Esiopetus taitojen kehittäjänä jakautui sosiaalisten taitojen paranemiseen, arjen rutiinien hallintaan sekä akateemisten taitojen paranemiseen. Esi- ja alkuopettajien mukaan esiopetuksen järjestämisellä on ollut merkittävä rooli lasten sosiaalisten taitojen parantumisessa. Sosiaalisten taitojen kehittymisen myötä ryhmässä toimiminen on nykyään lapsille helpompaa ja lapset kykenevät sitoutumaan ryhmän yhteisten sääntöjen noudattamiseen. Ryhmässä toimimisen myötä lapset pääsevät kokemaan uusien taitojen harjoittelemista. Tämä nähtiin positiivisena tekijänä verraten siihen, että lapsi tulee kouluun ilman esiopetukseen osallistumista.

”- - et siellä ryhmässä niitä taitoja harjoitellaan ni onhan se ihan erilaista ku oltais kotona ja jos vallankaan ei oo sisaruksia.” (Alkuopettaja)

”On tottunu olee ryhmässä, on tottunu siihen että ei saa aina tavallaan sitä aikuisen huomioo.” (Esiopettaja)

Esi- ja alkuopettajat kokivat esiopetuksen parantaneen arjen rutiinien hallitsemista. He toivat esille retkillä ja jonossa kulkemisen taidot sekä kuuntelu- ja keskittymistaitojen parantumisen. Akateemisten taitojen parantumisella viitattiin esiopetuksen aikana opittuun lukutaitoon ja matemaattisten perustaitojen hallitsemiseen.

Sekä esi- että alkuopettajat kertoivat esiopetuksen tarjoavan pehmeän laskun koulumaailmaan. Tämä oli yleisin haastatteluissa esitetty peruste

itsenäistymisen ja kouluun sopeutumista helpottavana tekijänä. Pehmeän laskun ohella haastateltavat korostivat esiopetuksen helpottavan ikävää ja vanhemmistä irtautumista. Yksi esiopettaja ja alkuopettaja kuvasivat vanhemmista irtautumista seuraavasti:

”Vanhemmista ero et se on tässä eskariaikana jo totuteltu - -” (Esiopettaja)

”- - mutta sitten on niitäki eskareita ollu minun käsissäni, jotka eivät oo halunneet joka päivä tulla kouluun - - on kauhee ikävä äitiä. Ja sitten ku kouluun ne on tullu nii ne on tajunnu että he on niinku koululaisia ja ei siinä oo mitään ongelmaa. Ovat kasvaneet siitä.” (Alkuopettaja, esi-alkuopetuksen yhdysluokka)

Myös koulun ja sen tapojen ennalta tuntemisen koettiin helpottavan kouluun siirtymistä. Tämä tuli esille erityisesti haastatteluissa, joissa esiopetus järjestettiin koulun tiloissa ja koulurakennus oli esioppilaille ennestään tuttu. Esiopetuksen merkitystä korostettiin myös uuteen ympäristöön sopeutumisen kannalta. Seuraava lainaus tuo osuvasti esiin esiopettajan näkemyksen esiopetuksen tärkeydestä lapsen kouluun sopeuttajana.

”Toiset on sellasia et tuntuu et menee tosi kauan että ne pääsee siihen semmoseen niinku pyörään mukaan, et jotenki ne ei oo aivan ulapalla siitä [esiopetuksesta] - - et mitä siihen ruokailutilanteeseen kuuluu, mitä tähän eteisilanteeseen kuuluu.” (Esiopettaja)

Kolmas esiopetuksen tärkeyttä puoltava tekijä koulun aloituksen kannalta oli esiopetuksen rooli *lasten erojen tasoittajana*. Erojen tasoittamiseen liittyivät esi- ja alkuopettajien ajatukset siitä, että esiopetukseen tullaan eri lähtökohdista, kuten kotihoidosta, perhepäivähoidosta tai useamman vuoden päiväkotikokemuksen pohjalta.

”Eskariinki tulee niitä jotka on ollu kotona niin siellä on hyvin värikäs sitten se tai sit nää jotka tulee perhepäivähoidosta et - - niissä akateemisissa taidoissa voi olla tosi paljon vaihtelevuutta ja sit se riippuu tosi paljo siitä onko siellä kotona - - mitä siellä kotona on tehty. - - et se ehkä tasottaa sitä just sitä lapsiainesta silloin syksyllä.” (Esiopettaja)

Esiopettajat mainitsivat lasten akateemisissa taidoissa olevan vaihtelevuutta esiopetukseen siirryttäessä. Siteerauksessa nousi esille kotiympäristön vaikutus, jonka nähtiin olevan vaikuttava tekijä akateemisten taitojen osaamisessa jo ennen esiopetukseen tuloa. Esiopetuksen nähtiin kuitenkin tasoittavan lasten suuria eroja koulun alkuun mennessä.

Viimeisenä esiopetuksen tärkeyttä tukeva tekijä oli esiopetuksen rooli *lasten tietojen siirtäjänä*. Alkuopettajat korostivat esiopettajalta saamaansa tärkeää tietoa koulun aloittavista oppilaista, jonka he kokivat helpottavan omaa työtänsä syksyn koittaessa. Eräessä haastattelussa esi- ja alkuopettajat kuvasivat esiopetuksen tärkeydestä tiedon siirtäjänä seuraavalla tavalla:

”Eskariopettajilta saadaan jonkunnäkönen alkuselvitys lapsista nyt esimerkiksi kevään aikana jo - - että tulee sellasta ammattilaisen tietoo meille koulun puolelle jota ei sitte tavallaan tulis ollenkaan.” (Alkuopettaja)

”Se on tosi tärkeä juttu semmosilla lapsilla joilla on joitaki vaikeuksia niin sitte pystytään taas antamaan tietoa sinne kouluun päin” (Esiopettaja)

Esiopettajalta saatu selvitys lapsista nähtiin positiivisena siksi, että koulu pystyy valmistautumaan lapsia varten ja tarjoamaan tarvittavan tuen heti ensimmäisen luokan alusta lähtien. Esi- ja alkuopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että tietojen siirtäminen oli hyvä asia sekä lapsen että luokanopettajan kannalta.

8 POHDINTA

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää esi- ja alkuopettajien näkemyksiä kouluvalmiudesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin esi- ja alkuopettajien ajatuksia esiopetuksen opetussuunnitelman tärkeydestä ja sen merkityksestä koulun aloituksessa sekä esiopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisista kokonaisuuksista nousseita kouluvalmiustaitoja.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Esi- ja alkuopettajat kuvailivat koulun aloittavia lapsia innokkaiksi ja motivoituneiksi oppijoksi. Lapsilla on selkeä kuva, millainen koulu on toimintakulttuuriltaan ja he osaavat toimia koulun struktuurien mukaisesti. Lasten positiivisten piirteiden kuvauksen lisäksi lapsia kuvattiin negatiivisten piirteiden kautta. Näitä olivat lasten huono itsetunto ja jännittäminen, joka heijastuu pelkona uusien taitojen oppimisessa. Lapset nähtiin äänekkäinä, vilkkaina ja aiempaa haastavimpina koulun aloittajina. Heikot tunnetaidot ja huomion jakamisen vaikeus kuvastivat ryhmässä toimimisen taitojen puutteellisuutta.

Esi- ja alkuopettajat kuvasivat kouluvalmiutta myös lapselle asetettujen odotusten kautta. Lapsen tuli olla sekä henkisesti että fyysisesti valmis koulun aloitukseen; koululaisen on jaksettava kantaa omat koulutavaransa sekä kyetä olemaan erossa vanhemmistaan koulupäivän ajan (vrt. Tenhunen 2012). Lapsen on oltava tarpeeksi itsenäinen, kantaa vastuu omasta koulunkäynnistään ja olla orientoitunut koulunkäyntiin ja uusien taitojen oppimiseen. Lisäksi haastateltavat korostivat sosiaalisten taitojen, erityisesti ryhmässä toimimisen tärkeyttä kannalta matemaattiset valmiudet ja lukivalmiudet eivät olleet merkittävässä roolissa. Tärkeämpää oli lasten innostuneisuus ja motivoituneisuus, joka korvaisi lasten puutteelliset akateemiset valmiudet. Innostus ja kiinnostuneisuus ovat myös Törnblomin (2004) tutkimuksessa esiin tulleita kouluvalmiustaitoja, joita esi- ja alkuopettajat pitivät tärkeimpinä tekijöinä koulun aloit-

tamisessa. Corsaron ja Molinarin (2005, 59) teettämän tutkimuksen mukaan esiopettajien päätavoitteena ei ole opettaa lapsia lukemaan ja kirjoittamaan, vaan auttamaan heitä kehittämään tiettyjä edellytyksiä, kuten kykyä kuunnella tarkasti, ymmärtää tarinan merkitys ja kunnioittaa keskustelun yleisiä sääntöjä. Tässäkään tutkimuksessa esi- ja alkuopettajat eivät pitäneet lukemaan ja kirjoittamaan oppimista merkityksellisinä kouluvalmiustaitoina. Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuivat Corsaron ja Molinarin (2005, 59) tulosten tapaan sosiaaliset taidot sekä keskittymiskyky.

Kouluvalmiuden käsite tiivistää koulutien aloittaville lapsille asetettuja kehitysvaatimuksia. Näitä ovat fyysinen, motorinen, kognitiivinen, sosiaalinen sekä oman toiminnan suunnitteluun ja arviointiin liittyvä kouluvalmius. (Ahonen ym. 2008, 170.) Esiopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisista kokonaisuuksista kouluvalmiuden kannalta merkittävimmät tulokset sisältyivät Ahosen (2008) edellä mainittuihin kouluvalmiuden osa-alueet. Laaja-alaiset osaamisen kokonaisuudet on koottu kuvioon (kuvio 4), jonka ytimessä ovat ne osa-alueet, joita esi- ja alkuopettajat pitivät kouluvalmiuden kannalta tärkeimpinä ja uloimpana osa-alueet, joilla ei ollut suurta merkitystä kouluvalmiuden kannalta.



KUVIO 4. Laaja-alaisen osaamisalueiden painotus kouluvalmiudessa esi- ja alkuopettajien mukaan.

Ajattelun ja oppimisen kokonaisuudessa esi- ja alkuopettajat painottivat tiedon jäsentämisen ja ajankäsitteiden ymmärtämisen tärkeyttä. Oppimaan oppimisen taidot ja itsearviontikyky nähtiin tärkeänä kouluvalmiuden tekijänä. Motivaation koettiin puolestaan vaikuttavan keskittymiskyvyn ylläpitämiseen ja tätä kautta oppimiseen. Itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liitettiin koululaisen roolin omaksumisen tärkeys. Tähän rooliin liitettiin näkemyksiä omista tavaroista huolehtimisesta. Lisäksi kouluvalmiuteen liittyivät itsenäisen pukeutumisen taidot, kyky omasta hygieniasta huolehtimiseen sekä ruokailemiseen liittyvät toimet, kuten haarukan ja veitsen käyttö. Tulokset saavat tukea Tenhusen (2013, 57–59) teettämästä kouluvalmiustutkimuksesta, jonka mukaan esiopetusikäisten lasten vanhemmat korostivat lasten kouluvalmiudessa omatoimisuuden taitoja, jotka pitivät sisällään muun muassa itsenäisen wc:ssä käymisen, omatoimisen pukeutumisen ja ruokailuun liittyvät taidot.

Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun kokonaisuus korosti kouluvalmiuden osalta lapsen kommunikointitaitoja, kykyä yhteisten sääntöjen noudattamiseen sekä kykyä ymmärtää ympäröivää kulttuuria ja toimintaympäristön sääntöjä. Hyvä itsetunto ja riittävä rohkeus nähtiin tärkeänä tekijänä sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämisessä.

Monilukutaidon yhteydessä esi- ja alkuopettajat korostivat kuvien ja symbolien lukutaidon tärkeyttä ja lapsen kiinnostuneisuuden edellytystä lukutaidon omaksumiselle. Monilukutaitoon liitettiin myös kriittinen lukutaito sekä nonverbaalinen ja verbaalinen viestintä. Peruslukutaitoa ja numeerista lukutaitoa ei pidetty kouluvalmiuden kannalta tärkeinä tekijöinä. Osallistumisen ja vaikuttamisen kokonaisuus toi kouluvalmiuskeskusteluun näkemyksiä lasten kyvystä ymmärtää oman mielipiteiden esille tuomisen tärkeys ja riittävä rohkeus omien mielipiteiden ilmaisemiseen. Lisäksi kouluvalmiuteen yhdistettiin demokraattisen päätöksenteon ymmärtäminen.

Tieto- ja viestintäteknologista osaamista ei nähty kouluvalmiuden kannalta tärkeänä osa-alueena. Tieto- ja viestintäteknologia koettiin oppimista rikastuttavana lisänä. Esiopetuksen merkitys tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa koettiin eri sosioekonomisista taustoista aiheutuvien teknologista

osaamista rajoittavien tekijöiden tasoittajana. Myös Kankaanrannan, Palosen, Kejosen ja Ärjen (2011, 71–72) mukaan erot tietotekniikan käyttömahdollisuuksissa aiheuttavat epätasa-arvoa lasten keskuudessa.

Kyllösen (2001, 44) mukaan esiopetuksessa painotetaan lapsen valmiuksia, aktiivisuutta ja tavoitteellisuutta, oppimaan oppimisen taitoja sekä sosiaalista vuorovaikutusta. Tämän tutkimuksen mukaan kouluvalmiustaitojen nähdään kehittyneen esiopetuksen velvoittavuuden myötä. Lasten sosiaaliset taidot ovat parantaneet ja helpottaneet suurella koululuokassa toimimista. Lapset hallitsevat kouluun tullessaan arjen toimintarutiinit, kuten kuuntelutaidon sekä hallitsevat paremmin luku- ja matemaattiset perustaidot. Nämä tulokset tukivat Corsaron ja Molinarin (2005, 15) useiden laadullisten ja määrällisten tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan esiopetukseen osallistumisella on positiivisia vaikutuksia lapsen siirtyessä ensimmäiselle luokalle sosiaalisen sopeuttamisen sekä akateemisen suorituskyvyn osa-alueilla. Tämän tutkimuksen mukaan esiopetus nähtiin myös kouluun sopeuttajana ja itsenäistymisen kehittäjänä. Sillä nähtiin olevan merkittävä rooli lasten tietojen siirtäjänä kouluun. Tämän puolestaan koettiin helpottavan koulun valmistautumista uusia oppilaita varten.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tärkeimpinä kouluvalmiuden taitoina ovat esi- ja alkuopettajien mukaan sosiaaliset taidot, tunnetaidot, oma-toimisuus ja motivaatio. Edellä mainitut tekijät linkittyivät vahvasti useisiin esiopetuksen laaja-alaisiin osaamisen eri kokonaisuuksiin, mikä osoittaa näiden taitojen merkitsevän esi- ja alkuopettajille kaikista eniten lapsen koulun aloituksessa. Useita asioita, kuten tieto- ja viestintäteknologista osaamista sekä osallistumista ja vaikuttamista pidettiin tärkeänä osa-alueena, mutta näiden ei kuitenkaan nähty olevan kouluvalmiutta määrittäviä tekijöitä.

8.2 Tutkimuksen merkittävyys ja jatkotutkimusehdotukset

Laadullista tutkimusta arvioitaessa siihen ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, joiden mukaan tutkijan tulisi toimia (Tuomi & Sarajärvi 2012, 140). Tutkijan teh-

täviin kuuluu olennaisesti tehtyjen ratkaisujen pohtiminen. Näin ollen tutkija on itse tutkimuksensa luotettavuuden kriteeri jonka vuoksi luotettavuuden arvioinnin tulisi kulkea alusta loppuun koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 2005, 208–210.) Pohdin tutkimukseni luotettavuustekijöitä, kuten omaa rooliani tutkimuksessa heti tutkimuksen alusta alkaen. Tulosten luotettavuutta tarkastellessani pohdin, olisivatko saadut tutkimustulokset olleet erilaiset, mikäli haastateltavat olisivat saaneet tutustua tarkemmin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olleisiin laaja-alaisiin osaamisen kokonaisuuksiin. Uskon, että laajempi tieto esiopetuksen tavoitteista laaja-alaisissa osaamisen kokonaisuuksissa olisi voinut vääristää haastateltavien omia käsityksiä tutkitavasta ilmiöstä.

Tämän tutkimuksen myötä paljon tutkittu kouluvalmiuden käsite sai uuden näkökulman uusista esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisista osaamisalueista. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä kuvaamaan kaikkien esi- ja alkuopettajien näkemyksiä kouluvalmiudesta; se on ollut pieni otos yksittäisten esi- ja alkuopettajien henkilökohtaisia näkemyksiä. Sen sijaan tämä tutkimus voi herättää esiopettajia pohtimaan esiopetuksen tavoitteita ja erityisesti kouluvalmiuden käsitettä esiopetuksen laaja-alaisen osaamisen kautta. Lisäksi se voi antaa alkuopettajille sysäyksen laaja-alaisiin osaamisalueisiin tutustumiselle esiopetuksen näkökulmasta. Tutustumisen myötä esi- ja alkuopettajat voivat hioa omaa opetustaan opetuksen jatkumon kannalta yhtenäisemmäksi. Tutkimuksesta saatujen tulosten myötä esiopettajat voivat arvioida ja kehittää omaa pedagogista toimijuuttaan ja nähdä oman työn merkitys myös koulun aloituksen näkökulmasta. Lisäksi tämä tutkimus voi auttaa alkuopettajia ymmärtämään esiopetuksen pedagogisen toiminnan laajuuden ja huomioimaan alkuopetuksessa paremmin esiopetuksen sisällöt, opetuksen jatkumon näkökulmasta.

Tämä tutkimus oli hyvä ensikosketus esiopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen alueiden tutkimiselle. Tulevaisuudessa olisi tärkeää selvittää, kuinka esiopettajat hyödyntävät esiopetuksen laaja-alaisia osaamisen alueita omassa pedagogisessa toiminnassaan. Lisäksi olisi mielen-

kiintoista tutkia, miten laaja-alaiset osaamisen alueet näyttäytyvät jokapäiväisessä arjessa ja kuinka esiopettajat arvioivat omaa opettajuuttaan laaja-alaisen osaamisen alueisiin perustuen.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2010. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus.
- Aho, L. & Havu-Nuutinen, S. 2002. Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 32-50.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-160.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 2008. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.-8. painos. Porvoo: WSOY. 168-187.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples. Väitöskirja. Käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos: Turun yliopisto.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, M. & Nurmi, J-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly* 26 (2011) 295-302. Viitattu 22.6.2017.
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. 2011. The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.55(5), 517-535.
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatualue varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012. Tampereen yliopisto, Tampere.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68120/978-951-44-9115-3.pdf?sequence=1> Viitattu 10.4.2015.

- Almqvist, F. 1994. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyuteen. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy. 49–56.
- Almqvist, F. 2009. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Helsinki: Tammi. 103–108.
- Arajärvi, T. 1992. Koulutulokkaan muotokuva. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY. 15–19.
- Arajärvi, T. 1992. (toim.) Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY.
- Autio, I. 2006. Päiväkodin opetussuunnitelma elinikäisen oppimisen oppimisympäristönä. "Tärkeintä ei ole maali ja mitali, vaan matka.". Tampereen yliopisto.
- Briggs, M. & Hansen, A. 2012. Play-Based Learning in the Primary School. London: SAGE Publication Ltd.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2., uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Corsaro, W.A & Molinari, K. 2005. I Compagni. Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School. Teachers College Press.
- Dockett, S. & Perry, B. 2007. Transition to School: Perceptions, Expectations, Experiences. UNSW Press.
- Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Helsinki: Edita.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. Sage Open. 4(1).
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
http://oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 16.8.2016.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1994. Opetushallitus. Stakes: Oppaita n:o 24. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, & Vastamäki 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli. [Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle](#). Juva: PS-kustannus. 24–42.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Helsinki: WSOY.
- Hannula, M. M. & Lepola, J. 2006. Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:205. Turku: Turun yliopisto. 9–22.
- Hartonen, M. 2014. Esi- ja perusopetus. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2014: 10. 35–52. Verkkojulkaisu.
http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf Viitattu 25.3.2018.
- Heikka, J. Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Multiprint Oy.
- Helin, M., Mäensivu, K. & Vesänen, R-M. 2000. Esiopetuksesta kouluun. Teoksessa U-M. Ekebom, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Helsinki: Edita. 12–21.
- Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere University Press.
http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66381/Lukemi_tavat_2012.pdf?sequence=1. Viitattu 2.5.2018.
- Hietala, P., Ovaska, S., Sommers-Piironen, J., Tanhua-Piironen, E. & Birkstedt, S-P. 2005. Kenen ehdoilla tietotekniikkaa: kokemuksia päiväkodista ja koulusta. Teoksessa A-R Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä. 2005. Lapsuus mediamaailmassa: näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus. 164–184.
- Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. 2005. (toim.) Siirtymät sujuviksi – Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Opetushallitus. Helsinki.
- Holopainen, P., Ojala, P., Orellana, T. & Miettinen, K. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (toim.). Siirtymät sujuviksi – Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Opetushallitus. Helsinki. 5–8.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus, 37 (2), 162–173.
- Högström, B. & Saloranta, O. 2001. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispölyn alkuna. Opetushallitus.

- Jantunen, T. & Lautela R. 2009. (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi.
- Jantunen, T. & Lautela, R. 2011. (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kankaanranta, M., Palonen, T., Kejonen, T. & Ärje, J. 2011. Tieto- ja viestintäteknikan merkitys ja käyttömahdollisuudet koulujen arjessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 47-73.
http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094_netti.pdf Viitattu 8.5.2018.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006b. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitte/tr05.pdf?lang=fi> Viitattu 10.4.2015.
- Kinnunen, R. 2000. Oppimaan oppiminen. Teoksessa Teoksessa U-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Helsinki: Edita. 45-47.
- Kola-Torvinen, P. 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. 43-64.
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. 2011. Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Opetusviraston julkaisuja B1: 2011. Helsingin opetusvirasto.
- Korhonen, R. 2001. Leikki kuusivuotiaiden lasten esiopetuksessa. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. 37-42.
- Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus.

- Kumpulainen, T. 2014. (toim.) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2014: 10. 35–52. Verkkojulkaisu. http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf
- Kurppa, R. 2009. Koulukypsyys ja sen arvioiminen lääkärin näkökulmasta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi. 109–115.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 446–459.
- Kyllönen, M. 2001. Lapsen arviointi kehityksen ja oppimisen tukena. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus.
- Lahikainen, A-R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. 2005. Lapsuus mediamaailmassa: näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, K. 1999a. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.). Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Julkaisusarja B, selosteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku. 30–76.
- Laine, K. 1999b. Lapsen maailmankuvan rakentuminen ja opetus. Teoksessa K. Laine ja J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. 1–12.
- Laine, K. & Tähtinen, J. 1999. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Julkaisusarja B, selosteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku.
- Lautela, R. 2011. Esiopetuksen lähtökohtia. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi. 31–35.
- Lepola, J. & Hannula, M. M. 2006. (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys.. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:205. Turku: Turun yliopisto.
- Lerkkanen, M-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen – Kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehitypsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia N:o 23.

- Lindström, A. 2001. Vanhemmillä on vastuu kasvatuksesta esiopetuksessakin. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social research.
- Lukimat. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/vanhemmalle/lukemistaitojen-taustalla-olevat-valmiudet> viitattu 8.11.2014.
- Lyytinen, M., Korhonen, H. & Lyytinen, H. 2008. (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.-8. painos. Porvoo: WSOY.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. London: Falmer Press. 141-161.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. Higher Education Research & Development 24 (4), 335-348.
- MLL. Koulu alkaa. Mannerheimin lastensuojeluliitto, Vanhempainnetti. <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/elamaa-kouluikaisen-kanssa/koulu-alkaa/> Viitattu 2.5.2018.
- MLLa. Valmiudet koulunkäyntiin. Mannerheimin lastensuojeluliitto, Vanhempainnetti. <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/elamaa-kouluikaisen-kanssa/koulu-alkaa/valmiudet-koulunkayntiin/> Viitattu 2.5.2018.
- Moilanen, P. & Riihinen, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus. 46-69.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopistopaino.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Nyyssölä, K. & Vitikka, E. 2013. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa K. Pyhäntö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. 7-21.

- OKM 2017. Finnish Country Note on Transitions in ECEC Review of Policies and Practices for Transitions from Early Childhood Education to Primary Education. Publications of the Ministry of Education and Culture. Finland 2017:27. Verkkojulkaisu. Viitattu 6.5.2018.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 1–2. Verkkojulkaisu. Viitattu 1.12.2014.
- Opetushallitus. 2015a. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus
Viitattu 15.1.2015
- Opetushallitus 2015b.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_toteuttaminen Viitattu 15.1.2015
- Opetushallitus 2015c.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetukseen_osallistuminen Viitattu 11.4.2015
- Opetushallitus. Onnistunut koulun aloittaminen.
http://www.edu.fi/download/151735_onnistunut_koulun_aloittaminen.pdf Viitattu 6.5.2018.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Viitattu 28.2.2014.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26a> Viitattu 15.1.2015
- Pihlaja, P. 2005. Pedagogisen kontekstin merkitys ja arviointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (toim.). Siirtymät sujuviksi – Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Opetushallitus. Helsinki. 16–26.
- Poikonen, P-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä: esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto: Kampus kirja.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Pyhäntö, K. & Vitikka, E. 2013. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:9.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010 Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander ja M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.
- Sahin, I. T., Sak, R. & Tuncer, N. 2013. A Comparison of Preschool and First Grade Teachers' Views about School Readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13(3). 1708–1713.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017735.pdf> Viitattu 20.6.2017.
- Saloranta, O. 2002. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. 1994. (toim.) Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Soini, T., Pyhäntö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17. 6–16. VERKKOJULKAISU.
- Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junntila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tenhunen, A. 2013. "Tärkeintä on, että osatahan olla" Esiopetusikäisten lasten vanhempien näkemyksiä lapsensa kouluvalmiudesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus. 167–196.
- Törnblom, M. 2004. Esi- ja alkuopettajien tulkintoja lasten kouluvalmiudesta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma.

Vainikainen, M-P., Marjanen, J., Kupiainen, S., Gustavson, N. & Hautamäki, J. 2011. Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Ensiluokkalaisten oppimivalmiudet syksyllä 2010. Koulutuksen arviointikeskus: Helsingin yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1. Saatekirje esi- ja alkuopettajille

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatustieteen maisteriohjelmassa ja olen tekemässä Pro gradu -tutkielmaa esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymisestä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää esi- ja alkuopettajien näkemyksiä lapsesta hänen siirtymisensä esiopetuksesta alkuopetuksen piiriin. Haluan kutsua sinut osaksi tärkeää tutkimustani.

Tutkimuksen aineisto kerätään parihaastattelun avulla, jossa on mukana kerrallaan yksi esi- ja alkuopettaja. Tämän sähköpostin liitteenä on haastattelun teemarunko, joka toimii haastattelun pohjalla. Voit halutessasi tutustua haastattelun teemoihin, muutoin haastatteluun osallistuminen ei edellytä sinulta minkäänlaista ennakovalmistautumista. Olennaista on, että saan tutkimuksessani osallistujien **henkilökohtaiset näkemykset** esille. Osallistumisen kannalta **ei ole merkitystä**, tehdäänkö päiväkodissanne yhteistyötä alkuopetuksen kanssa, tai millaista mahdollinen yhteistyö on laadultaan.

Parihaastattelut järjestetään helmi-maaliskuun välisellä ajalla osallistujille sopivina ajankohtina. Oheisen linkin kautta voit ilmoittaa sinulle sopivat ajankohdat haastattelulle. <http://doodle.com/xxxxxxxxx>

Muodostan haastatteluparit esittämiesi sopivien ajankohtien pohjalta ja ilmoitan lopullisen ajan sinulle sähköpostilla tai puhelimitse.

Voit halutessasi ehdottaa sinulle sopivaa ja rauhallista paikkaa haastattelun järjestämiseksi. Muussa tapauksessa haastattelut suoritetaan Jyväskylän yliopiston tiloissa. Parihaastattelu kestää n. 1-1,5h. Haastattelun yhteydessä on tarjolla kahvia ja pientä naposteltavaa.

Parihaastattelu nauhoitetaan aineiston analysointia varten ja tutkimuksen luotettavuuden säilyttämiseksi. Haastattelu videoidaan tarvittaessa, mikäli haastateltavien äänet osoittautuvat samankaltaisiksi ja vaikeiksi erottaa toisistaan. Tässä tapauksessa videointia käytetään ainoastaan haastateltavien puheenvuorojen selventämisen apuna. **Aineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti siten, että tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti säilyy, eikä annettuja kommentteja voida yhdistää yksittäisiin vastaajiin.**

Uuden esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden astuessa voimaan vuonna 2016, on tutkimukseni aihe ajankohtainen ja tärkeä. Parhaimmillaan tutkimuksen tulokset tarjoavat esi- ja alkuopettajille välineitä kouluun siirtymiseen liittyvään esi- ja alkuopettajien yhteistyöhön, jota myös uudessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan.

Toivon, että haluat olla osa tärkeää tutkimustani ja ilmoitat osallistumisestasi **sähköpostilla tai puhelimitse perjantaihin 6.3.2015 mennessä. Pyydän myös ilmoittamaan mahdollisen estyneisyytesi tutkimukseen osallistumisesta, jotta voin etsiä tilallesi toisen haastateltavan.**

SINUN OSALLISTUMISESI ON MINULLE TÄRKEÄÄ!

Jos sinulla on kysyttävää, annan mielelläni lisätietoja tutkimukseen liittyen!

Ystävällisin yhteistyöterveisin,

Laura Moilanen

laura.k.m.moilanen@student.jyu.fi

p. xxx xxxx xxx

Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitos

Liite 2. Haastattelusopimus.**SOPIMUS HAASTATTELUN TALLENTAMISESTA JA AINEISTON KÄYTTÄMISESTÄ PRO GRADU -
TUTKIMUKSESSA**

Tutkimus on Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitokselle tehtävä Pro gradu – tutkielma. Tutkielman aiheena on Esikoululaisesta koululaiseksi – Esi- ja alkuopettajien näkemyksiä kouluvalmiudesta.

Tämän haastattelusopimuksen myötä sitoudun osallistumaan yhteen (1) sovittuun haastattelukertaan, jonka tarkoituksena on kartoittaa näkemyksiä esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyvän lapsen kouluvalmiudesta. Haastatteluaineistosta tullaan esittämään suoria lainauksia tutkimusraportissa. Tällöin aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti siten, että haastateltavien anonymiteetti säilyy, eikä annettuja kommentteja voida yhdistää yksittäisiin vastaajiin.

Haastattelu nauhoitetaan sanelukoneella sekä tarvittaessa videokameralla. Tallenteet hävitetään välittömästi niiden litteroimisen jälkeen, eikä niitä tule kuulemaan tai näkemään kukaan muu kuin haastattelija.

Allekirjoittamalla tämän sopimuksen annan luvan Pro gradu –tutkimuksen haastattelun tallentamiseen sekä tallenteen käyttämiseen tutkimuksen hyväksi.

Päivämäärä ja paikka

Allekirjoitus

Haastattelija

Laura Moilanen
Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitos
laura.k.m.moilanen@student.jyu.fi
p. xxx xxxx xxx

Liite 3. Haastattelun teemarunko.

Seuraavat teemat toimivat parihaastattelun pohjalla; Mitä kouluvalmiuteen liittyviä taitoja lapsella tulisi mielestäsi olla alla olevilla osa-alueilla (kohdat 4-9) hänen siirtyessään esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle.

Haastatteluun osallistuminen ei velvoita sinua valmistautumaan ennakkoon haastattelun teemoihin.

HAASTATTELUN TEEMAT

1. Kouluvalmis lapsi
2. Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat
3. Esiopetuksen velvoittavuuden vaikutukset kouluvalmiuteen
4. Ajattelu ja oppiminen
5. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
6. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
7. Monilukutaito
8. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
9. Osallistuminen ja vaikuttaminen

LIITE 4. Analyysiesimerkki Kouluvalmiutta kuvaavista tekijöistä

LAPSIA KUVAAVAT PIIRTEET

lapset ovat vilkkaita
 lapset ovat rauhattomia
 lapset ovat äänekkäitä
 lapsilla paikallaan pysyminen vaikeaa
 lapset ovat tottelemattomia
 lapset ovat haastavampia kuin aiemmin
 lapsilla pettymysten sietokyky matala
 lapsilla tunnetaidot kehittymättömät
 lapsilla huomion jakaminen muiden kanssa vaikeaa
 lapsilla korkeat odotukset
 lapsilla jännitystä
 lapsilla huono itsetunto
 lapsilla pelko omasta oppimiskyvystä

Luonnetta kuvaavat tekijät

Ryhmässä toimimista kuvaavat tekijät

Oppimiseen vaikuttavat tekijät

(NEGATIIVISEN)
 VALMIUTTA HEIKENTÄVÄT
 TEKIJÄT

lapsilla selkeä kuva mihin on menossa
 lapset jaksavat istua
 lapset osaavat keskittyä ja kuunnella
 lapset osaavat puheenvuoron pyytämisen viittaamalla
 lapset ovat kiinnostuneita
 lapset innostuneita kouluun menemisestä
 lapsi on innostunut
 lapsi on innokas
 lapset ovat innokkaita
 lapset innokkaita kouluun menemisestä
 lapset ovat koulumaailmaan suuntautuneita
 kirjaimet kiinnostaa
 numerot kiinnostaa
 lapsella kiinnostus lukivalmiuksiin ja numeroihin
 lapsilla hirveä motivaatio oppia
 uuden oppiminen kiinnostaa

Koulun struktuurin tunteminen

Positiivinen asenne

Motivaatio uuden oppimiseen

(POSITIIVISEN)
 VALMIUTTA TUKEVAT
 TEKIJÄT

OPETTAJIEN ODOTUKSET

tulee olla hyvät toiminnan ohjaukset taidot
 tulee pystyä irtautumaan vanhemmistaan
 pitää pystyä olemaan erossa vanhemmistaan koulupäivän ajan
 tulee olla valmis jäämään kouluun
 tulee jaksaa koulupäivän
 tulee jaksaa fyysisesti kantaa oman reppunsa
 ei saa olla tarvetta päiväunille
 pitää pystyä pukeutumaan itsenäisesti
 tulee kyetä itsenäiseen toimintaan
 tulee olla omatoimisuustaidot
 tulee olla arjen taidot
 pitää sujua päivittäiset toiminnot (pukeutuminen, ruokailu)
 tulee osata pyytää apua
 tulee osata kysyä
 tulee pystyä ottamaan vastuuta itsestään
 omista tavaroista huolehtiminen
 täytyy tottua tarkkaan lukujärjestykseen
 tulee olla pois leikkivaiheesta
 pitää jaksaa istua pulpetissa
 täytyy jaksaa keskittyä
 tulee olla käsitys kirjaimista
 pitää jaksaa keskittyä
 pitää pystyä olla paikoillaan
 tulee olla kiinnostus lukemaan oppimiseen ja matemaattisiin taitoihin
 tulee olla työskentelytaitoja
 tulee olla kielelliset ja matemaattiset valmiudet
 pitää pystyä rauhoittumaan ja kuuntelemaan ohjeita
 tulee osata toimia ryhmässä
 tulee kyetä ottamaan toiset huomioon
 tulee olla sosiaaliset taidot

henk. kypsyys

fyys. kypsyys

KOULUN
 KÄYNTIIN
 ORIENTOITUMINEN

ITSESTÄÄN
 HUOLEHTIMINEN

TYÖSKENTELYTAIDOT

RYHMÄSSÄ TOIMIMISEN TAIDOT

tulee olla sosiaaliset taidot
pitää kyetä toisten huomioonottamiseen