

**Esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkemyksiä
kouluun siirtymästä ja lapsen kouluvalmiudesta**

Elliroosa Ahokas & Miia Hakala

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahokas, Elliroosa & Hakala, Miia. 2020. Esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkemyksiä kouluun siirtymästä ja lapsen kouluvalmiudesta. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 46 sivua.

Kouluun siirtymä on vuosittain monelle lapselle ajankohtainen aihe ja sen takia tärkeä. Tutkimuksemme tavoitteena oli saada selville esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkemyksiä liittyen lapsen siirtymään kouluun. Selvitimme, mikä heidän mielestään lapsen siirtymisessä esiopetuksesta kouluun muuttuu. Tavoitteena oli myös saada tietoa siitä, mitä taitoja opettajat näkevät lapselle tarpeellisina koulun alkaessa. Tutkimus toteutettiin hyödyntämällä fenomenografista lähestymistapaa ja tutkimusaineisto koostui seitsemästä fokusryhmähaastattelusta. Kouluun siirtymiseen liittyviä muutoksia analysoitiin haastatteluaineistosta hyödyntämällä sisällönanalyysiä. Koulutaitojen tutkimista ohjasi teorialähtöinen sisällönanalyysi ja analyysissa hyödynsimme koulutaitojen luokittelamiseen Linnilän (2006) mallia kouluvalmiuden kolmesta kompetenssista.

Tulokset osoittivat, että kouluun siirtyessään lapsi kokee rakenteellisia muutoksia, esimerkiksi ryhmäkokojen suurentumista, sekä hänen ominaisuuksiinsa liittyviä muutoksia. Näiden muutosten myötä esimerkiksi koulussa aikuisten määrä vähenee ja lapsi itsenäistyy. Esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkemyksien mukaan lapsen sosiaaliset taidot koettiin akateemisia taitoja tärkeämpinä kouluvalmiudessa. Näkemyksissä luokanopettajat korostivat akateemisia taitoja esiopetuksen opettajia enemmän. Esiopetuksen opettajilla taas korostui tunteiden merkitys. Tutkimustulokset tarjoavat tietoa ammattiryhmille siitä, mitä taitoja kumpikin ryhmä pitää lapsen kannalta olennaisena kouluun siirryttäessä. Tutkimuksen tietoja voidaan hyödyntää pedagogisen toiminnan suunnittelussa, joka edistää lapsen kouluvalmiutta.

Asiasanat: kouluun siirtymä, kouluvalmius, kouluvalmiustaidot, esiopetus, alkuopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KOULUTUKSELLINEN SIIRTYMÄ ESIOPETUKSEN JA ALKUOPETUKSEN NÄKÖKULMASTA	7
	2.1 Koulutuksellinen siirtymä	7
	2.2 Esiopetuksen rooli koulutuksellisessa siirtymässä	8
	2.2.1 Siirtymän tukeminen esiopetuksessa	8
	2.2.2 Koulutuksellinen siirtymä ja esiopetus tutkimuksessa	9
	2.3 Alkuopetuksen rooli koulutuksellisessa siirtymässä	9
	2.3.1 Siirtyminen alkuopetukseen ja koululaiseksi kasvaminen	10
	2.3.2 Koulutuksellinen siirtymä ja alkuopetus tutkimuksessa	10
3	KOULUVALMIUS JA KOULUVALMIUSTAIDOT	12
	3.1 Kouluvalmiustaidot yksilöä koskevana ilmiönä.....	12
	3.1.1 Kouluvalmius sosioemotionaalisenä kompetenssina	12
	3.1.2 Kouluvalmius fyysisenä kompetenssina	13
	3.1.3 Kouluvalmius kognitiivisena kompetenssina.....	13
	3.2 Kouluvalmius opettajien näkökulmasta.....	14
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	16
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	17
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	18
	5.3 Aineiston keruu.....	19
	5.4 Aineiston analyysi	20
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	22
6	TULOKSET	24
	6.1 Siirtymä kouluun suurena muutoksena	24
	6.1.1 Lapsen piirteiden muutos	25
	6.1.2 Rakenteelliset muutokset	26
	6.2 Sosiaaliset taidot ovat tärkeämpiä kuin akateemiset taidot	27

6.2.1	Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot	28
6.2.2	Fyysiset ja motoriset taidot	29
6.2.3	Tiedolliset ja metakognitiiviset taidot	30
6.3	Yhtäläisyydet ja erot kouluvalmiusnäkemyksissä.....	31
6.3.1	Yhtäläisyydet kouluvalmiusnäkemyksissä	31
6.3.2	Erot kouluvalmiusnäkemyksissä	32
7	POHDINTA.....	34
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	34
7.1.1	Siirtymä.....	34
7.1.2	Kouluvalmiustaidot	35
7.1.3	Johtopäätökset	36
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	38
7.3	Tutkimuksemme anti ja jatkotutkimushaasteet	42
	LÄHTEET	44

1 JOHDANTO

Lapsen koulun aloitus on syksyisin monelle lapselle ja heidän perheilleen ajan-kohtainen aihe. Vuonna 2019 esiopetuksen piirissä oli noin 60 000 lasta (Tilastokeskus 2019). Perusopetuslain (1998, 26a §) mukaan lapsen on osallistuttava esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Syksyisin varhaiskasvatuksen piiristä kouluun siirtyykin suuri osa lapsia. Soinin, Pyhällön ja Pietarisen (2013, 9) mukaan päiväkodista kouluun siirtyminen on vertikaalinen siirtymä. Tämän siirtymän kautta lapsen pedagogisessa toimintakulttuurissa tapahtuu muutos. Lapselta aletaan myös koululaiseksi tulemisen kautta odottamaan erilaisia valmiuksia. (Soini ym. 2013, 8, 10.) Linnilän (2006, 15) mukaan koulunaloitus onkin kahden kasvatusjärjestelmän ja kasvatuskulttuurin välissä.

Tutkimuksemme tavoitteena on saada selville esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkemyksiä lapsen siirtymään ja kouluvalmiuteen liittyen. Tieto kasvattajien näkemyksistä on tärkeää, sillä kummatkin ammattiryhmät tarvitsevat tietämystä siitä, mitä taitoja koulussa pidetään tärkeänä ja mihin esiopetuksessa keskitytään. Tieto siirtymästä ja kouluvalmiustaidoista voi auttaa kasvattajia suunnittelemaan toimintaa ja opetusta siten, että siirtymä esiopetuksesta kouluun voidaan tehdä jokaiselle lapselle mahdollisimman sujuvaksi ja joustavaksi. Tutkimuksemme tarjoaa myös näkökulman siihen, miten siirtymä muuttaa lapsen elämää, sillä kouluun siirtyminen on merkittävä muutos lapsen elämässä ja tämä tulisi ottaa huomioon esiopetuksessa ja koulussa.

Näimme aiheen tärkeäksi tutkia, koska varhaiskasvatuksen piiristä kouluun siirtyminen koskettaa niin montaa lasta vuosittain. Mannerheimin lastensuojeluliiton (2017) mukaan lapsen ei tarvitse olla kouluun siirtyessään täysin koulukypsä, mutta lapsen itsetunnon kannalta on tärkeää, että lapsella on koulussa riittävät taidot, joiden avulla hän uskoo itse selviävänsä. Lapsen kouluun siirtymää ja siirtymän takia vaadittavia koulutaitoja on tutkittu aiemminkin. Esimerkiksi Karikoski (2008) on tutkinut lapsen kouluun siirtymää lapsen vanhempien näkökulmasta tutkimalla siirtymää ekologisen siirtymän kautta. Kou-

luvalmiutta ja koulutaitoja on taas tutkinut esimerkiksi Linnilä (2006). Tutkimuksessaan Linnilä käytti kolmea kompetenssia, joiden avulla hän jakoi lapsen tarvitsemia taitoja koulun aloittamisen yhteydessä.

2 KOULUTUKSELLINEN SIIRTYMÄ ESIOPETUKSEN JA ALKUOPETUKSEN NÄKÖKULMASTA

Lapset kokevat Soinin, Pyhällön & Pietarisen (2013, 7) mukaan päiväkotijä ja koulupolkunsa aikana joukon formaaleja siirtymiä, joihin he eivät voi juurikaan itse vaikuttaa. Päiväkodissa lapset siirtyvät ikäryhmänsä mukaan ryhmistä toisiin muutaman vuoden välein ja koulussa he etenevät luokka-asteelta toiselle. Päiväkodin ja koulun arjessa on myös paljon eräänlaisia mikrosiirtymiä esimerkiksi tunnista toiseen tai lapsen jäädessä päiväkotiin. (Soini ym. 2013, 7–8.)

Karikosken (2008) mukaan koulunaloitus nähdään ajallisesti siirtymäprosessina, joka alkaa esiopetusvuotena ja jatkuu ensimmäisen kouluvuoden aikana. Koulun aloittaminen siirtymäprosessina on pitempi kuin se ensimmäinen päivä, jolloin lapsi aloittaa koulun. Lapsen kasvuympäristö kokee muutoksen ja lapsen status muuttuu ja hänestä tulee 'iso'. (Karikoski 2008, 13, 21.) Myös Pirskasen ym. (2019, 417) mukaan siirtyminen kouluun on lapselle tärkeä siirtymä, jolla on merkitystä lapsen sosioemotionaalisisessa ja käyttäytymisen toiminnassa.

2.1 Koulutuksellinen siirtymä

Fabianin (2007, 4) mukaan länsimaalaisessa kulttuurissa koulutuksellisia siirtymiä tapahtuu läpi lapsuuden. Koulun aloittaminen siirtymänä merkitseekin lapselle esimerkiksi siirtymää varhaislapsuudesta kouluikään (Karikoski 2008, 23). Käytännössä siirtymä todennäköisesti merkitsee aina kulttuurin ja statuksen muutosta. Tämä tarkoittaa 'mukavuusalueelta' poistumista ja siirtymistä kohti tuntemattomaan. Kouluun siirtymisessä erilaiseksi muuttuu esimerkiksi reitti kouluun, äänimaailman muutokseen sekä leikkiaika. (Fabian 2007, 7.) Koulutukselliset siirtymät tuovat siis lapsen elämään uutta ja samalla hän luopuu vanhasta tutusta varhaiskasvatusympäristöstään.

2.2 Esiopetuksen rooli koulutuksellisessa siirtymässä

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014a, 25) mukaan lapsen siirtyminen esiopetuksesta kouluun on lapselle tärkeä elämänvaihe. Esiopetus on tärkeä osa oppimisen polkua ja sen takia esiopetus on pedagogisesti tavoitteellista toimintaa. Esiopetus ja sen tavoitteet määräytyvät opetussuunnitelman perusteiden ja niiden pohjalta laaditun paikallisen opetussuunnitelman mukaan. Näiden tavoitteiden lisäksi lapselle pohditaan yksilöllisiä tavoitteita, joiden tarkoituksena on hyödyttää lapsen kasvua ja oppimista. (Opetushallitus 2014a, 14, 25.) Esiopetuksen tavoitteita ohjaa myös perusopetuslaki (1998, 2§), jonka mukaan opetuksen tavoitteena on tukea lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa hänelle elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Esiopetuksen tavoitteena on näiden tavoitteiden lisäksi osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä (Perusopetuslaki 1998, 2§).

2.2.1 Siirtymän tukeminen esiopetuksessa

Ahtolan ym. (2015, 169) mukaan siirtymässä aktiviteetit, jotka rakentavat ja vahvistavat suhteita perheiden, esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä, nähdään ensisijaisena keinona tukea lapsen siirtymää kouluun. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 25) mukaan siirtymän onnistuminen edistää lasten kasvu- ja oppimisedellytyksiä sekä heidän turvallisuuden tunnettaan ja hyvinvointia. Tästä syystä siirtymävaiheen käytäntöjen tulee olla suunnitelmallisia ja paikallisissa varhaiskasvatusta ja perusopetusta koskevissa suunnitelmissa on yhteinen linja siirtymävaiheen käytännöistä. Lapsen ja huoltajan kanssa tulee myös keskustella esiopetukseen ja kouluun siirryttäessä alkavan opetuksen tavoitteista, tehtävästä sekä toimintatavoista. Siirtymän tavoitteena on mahdollistaa tutustuminen esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöihin, toimintaan ja henkilöstöön jo ennen opetuksen alkua. (Opetushallitus 2014a, 25–26.)

Karikoski (2008) tutki väitöskirjassaan esiopetuksesta kouluun siirtymää haastatteleamalla lasten vanhempia. Vanhemmat sisällyttivät esiopetukseen jois-

sain määrin koulun oppiaineita, esimerkiksi äidinkieltä eli kirjaimien harjoittelua. Vanhemmat näkivät esiopetuksen valmentavan lapsille koulun oppiaineissa tarvittavia taitoja. Vanhemmat eivät tieneet esiopetuksen sisällöstä yksityiskohtaisesti, mutta he kuitenkin tiesivät, että opetuksessa käytetään esimerkiksi tehtäväkirjoja. Esiopetuksen vanhemmat näkivät kuitenkin kouluun valmentautumisena. (Karikoski 2008, 93.)

2.2.2 Koulutuksellinen siirtymä ja esiopetus tutkimuksessa

Esiopetus nähdään yhtenä keinona tukea sujuvaa siirtymää ensimmäiselle luokalle (Sahin, Sak & Tuncer 2013, 1709). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014a) määritellään yhdeksi esiopetuksen tavoitteeksi edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Opetushallitus 2014a, 12). Näin voidaan ajatella, että esiopetuksen yhtenä tavoitteena on edistää lapsen kouluvalmiutta.

Tutkimusten mukaan esiopetus tukee lapsen kouluvalmiutta. Erkanin ja Kirkan (2011) tutkimuksen mukaan esiopetukseen osallistuneet lapset olivat kouluvalmiudessa valmiimpia, kuin muut vertaisensa (Sahin ym. 2013, 1709). Myös Magnusan, Meyers, Ruhm ja Waldfogel (2004) löysivät esiopetuksen tukevan lapsen lukemisen ja laskemisen taitoja. Abboud ja Hossain (2011) ovat taas korostaneet, miten esiopetukseen osallistuminen nosti lapsen mahdollisuuksia akateemisessa menestymisessä jatkokouluttautumisessa (Sahin ym. 2013, 1709)

2.3 Alkuopetuksen rooli koulutuksellisessa siirtymässä

Kuten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014b, 98) mainitsee lapsen siirtymisen esiopetusta perusopetukseen vaativan yhteistyötä henkilöstön kesken. Sekä esi- että alkuopetus tarvitsee myös molemminpuolista ymmärrystä oppimisympäristöistä, toimintatavoista ja ohjaavista asiakirjoista. Alkuopetuksessa kannustetaan lapsia olemaan ylpeitä esiopetuksessa opituista taidoista sekä heitä rohkaistaan

liittymään uuteen ryhmään ja toimimaan uudessa ympäristössä kohtaamiensa aikuisten kanssa. (Opetushallitus 2014b, 98.)

2.3.1 Siirtyminen alkuopetukseen ja koululaiseksi kasvaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 98) nimeävät alkuopetuksen vuosiluokat 1–2 koululaiseksi kasvamisen ajaksi. Opetuksessa huomioon otetaan esiopetuksen ja sitä edeltäneen varhaiskasvatuksen antamat valmiudet. Alkuopetuksen tavoitteena on luoda perusta lapsien myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana ja koululaisena sekä kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. Tärkeää on taata lapselle oppimisen ilon ja onnistumisen kokemuksia sekä opetus tulisi suunnitella riittävän haasteelliseksi kunkin oppilaan tarpeet huomioiden. (Opetushallitus 2014b, 98.)

Lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen hänen saamansa opetus muuttuu. Esiopetuksessa opetus koostui esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014a, 30) mukaan eheytetystä opetuksesta, joka muodostuu eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista. Oppimiskokonaisuuksina toteutetun opetuksen lähtökohtina ovat lasten kiinnostuksen kohteet ja opetukselle yleisesti asetetut tavoitteet (Opetushallitus 2014a, 30). Perusopetukseen siirtyessään esiopetuksen oppimiskokonaisuudet muuttuvat oppiaineiksi, mutta opetus voi olla edelleen pääosin eheytettyä (Opetushallitus 2014b, 98).

2.3.2 Koulutuksellinen siirtymä ja alkuopetus tutkimuksessa

Karikoski (2008) tutki esiopetuksesta kouluun siirtymää vanhempien näkökulmasta. Perusopetus ensimmäisten luokkien alkuopetusvaiheessa nähtiin sisältävän akateemisia taitoja ja koulukäyttäytymistä. Tärkeänä pidettiin akateemisten taitojen kuten lukemaan ja laskemaan opettamista. Myös koulun sääntöjen ja käyttäytymisen opetteluun ajateltiin liittyvän alkuopetukseen. Tutkimuksen tulokset näyttivät, miten esiopetus tuki lasta koulunaloitusvaiheessa. Sosiaalisten taitojen edistäminen ja akateemisten taitojen valmiuksien sekä oppimisen tukemisesta oli hyötyä lapselle hänen aloittaessaan koulun. Lapsen kouluun

siirtyminen muutti myös hänen rooliaan. Esikoululaisen rooli oppijana painotui lapsen sosiaaliseen kasvuun ja kehitykseen. Koululaiseksi tullessaan lapsen roolin kuvailu oli suppeampaa ja korostuksen kohteeksi tulivat tavoitteellinen oppiminen ja opettamisen kognitiivinen edistäminen. (Karikoski 2008, 89, 94, 115.)

Pirskanen ym. (2019) tutkivat viiden maan, (Australian, Kiinan, Suomen, Japanin ja Espanjan), opettajien näkemyksiä lapsen sosioemotionaalisesta käytöksestä esiopetuksesta kouluun siirtyessä. Opettajat korostivat näkemyksissään lasten emotionaalisten taitojen tärkeyttä, koska lapset kokevat monenlaisia tunteita siirtymävaiheessa kohti formaalia koulutusta. Tästä syystä opettajat korostivat emotionaalisten taitojen ja niiden hallitsemisen opettamista lapsille. (Pirskanen ym. 2019, 420.)

3 KOULUVALMIUS JA KOULUVALMIUSTAITOT

Tärkeimpänä tekijänä lapsen kouluvalmiutta pohtiessa on mieltä, nähdäänkö kouluvalmius lapsen valmiutena kouluun vai koulun valmiutena lapselle. US National Education Goals Panel määritteli vuonna 1997, että kouluvalmius on lapsen valmiutta kouluun, mutta myös koulun valmiutta lapselle (Dockett & Perry 2009, 20). Commodarin (2013, 125) mukaan kouluvalmiudella tarkoitetaan lapsen kognitiivisia, sosiaalisia ja käytöksellisiä taitoja, jotka ovat yhteydessä oppimiseen. Kouluvalmius sisältää akateemisten taitojen lisäksi myös sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, kuten kykyä kontrolloida impulsseja ja työskennellä ohjeiden mukaisesti. (Commodari 2013, 125.)

3.1 Kouluvalmiustaidot yksilöä koskevana ilmiönä

Kouluvalmius tai koulukypsyys voidaan nähdä joko yksilön henkilökohtaisena kypsymisenä tai sosiokulttuurisena ilmiönä (Linnilä 2006, 30). Maturaation eli kypsymisen näkökulmasta lapsen kouluvalmius on biologisen kypsymisen tulosta eli lapsi on valmis kouluun, kun hän on kypsä fyysisesti, kognitiivisesti ja sosiaalisesti. Sosiokulttuurisena ilmiönä kouluvalmius nähdään ympäristön, kulttuurin ja vuorovaikutuksen tuloksena, jolloin lapsen valmius koulun käyntiin rakentuu oppimisen ja opetuksen tuloksena. (Linnilä 2006, 30–31.) Yksilöä koskevana ilmiönä kouluvalmiutta voidaan käsittää kolmen ulottuvuuden kautta. Nämä ulottuvuudet ovat sosioemotionaalinen, fyysinen sekä kognitiivinen ulottuvuus (Linnilä 2006, 36). Seuraavaksi avaamme tarkemmin näitä ulottuvuuksia ja niiden sisälle kuuluvia kouluvalmiustaitoja.

3.1.1 Kouluvalmius sosioemotionaalisenä kompetenssina

Kouluvalmiudesta puhuttaessa sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta pyritään tarkastelemaan, kuinka tunteet ja sosiaaliset taidot kytkeytyvät osaksi kouluvalmiutta (Linnilä 2011, 47). Blair (2002) korostaa, miten emotionaalisuu-

den kehityksellä on keskeinen rooli lapsen kouluun sopeutumisessa (Blair 2002, 112). Myös Dockett ja Perry (2009) tuovat esille, että lapsen kouluvalmiutta tarkastellessa sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen näkökulmasta voidaan nähdä tärkeänä, että lapsi kykenee olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja pystyy ymmärtämään sekä vastaamaan toisten tunteisiin (Dockett & Perry 2009, 21). Sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu useasta tekijästä. Toisaalta sosiaalinen kompetenssi on sosioemotionaalisia taitoja ja sosiokognitiivisia valmiuksia, mutta se on myös lapsen käsityksiä omasta oppimisestaan ja lapsen motivaatiota sekä odotuksia oppimiseen. (Linnilä 2006, 37–38.)

3.1.2 **Kouluvalmius fyysisenä kompetenssina**

Kouluvalmius fyysisenä kompetenssina viittaa siihen, että kouluvalmiutta tulisi tarkastella fyysisten taitojen, kuten motoristen taitojen kautta (Linnilä 2011, 57). Liikkeellä ja motorikalla on yhteys lapsen oppimiseen. Oppimisen kannalta keskeisiä taitoja fyysisestä näkökulmasta ovat muun muassa havaitseminen ja motoriiikka sekä hahmottaminen. (Linnilä 2006, 51–52.) Kagan, Moore ja Bredekamp (1995) määrittelevät, että kouluvalmius fyysisenä ulottuvuutena tarkoittaa esimerkiksi fyysistä kasvua, terveyttä ja fyysisiä ominaisuuksia (Dockett & Perry 2009, 21). Linnilän (2006, 52) mukaan koulun aloittaminen vaatii monenlaisien uusien motoristen taitojen harjoittelua ja koulussa tulee eteen monia toimintoja, joihin vaaditaan esimerkiksi hienomotorisia taitoja. Kirjoittaminen ja kynäote ovat esimerkiksi asioita, jotka edellyttävät hienomotorista osaamista lapselta koulussa (Linnilä 2006, 52).

3.1.3 **Kouluvalmius kognitiivisena kompetenssina**

Kolmas kompetenssi on kognitiivinen ulottuvuus ja sillä tarkoitetaan lapsen tiedollisia taitoja, kuten kieleen ja matemaattiseen päättelyyn liittyviä taitoja ja valmiuksia (Linnilä 2011, 60). Kognitiivinen ulottuvuus on laaja ja siihen kuuluvat kaikki ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyvät taidot. Kognitiivisen ulottuvuuden perusteella nähdään, että oppiminen on tiedon prosessointia. (Linnilä 2006, 46.) Myös Kagan ym. (1995) puhuvat kognitiivisesta ulottuvuudesta tai

lapsen yleisestä tietämyksestä osana kouluvalmiutta. Heidän mukaansa kognitiivinen ja yleinen tietämys pitävät sisällään muun muassa tietämystä tietyistä kulttuurisista ja sosiaalisista käytänteistä. (Dockett & Perry 2009, 21.) Linnilä (2006, 47) tuo esiin, että kognitiivinen ulottuvuus pitää sisällään myös motivaation ja itsesäätelyn, jotka ovat oppimisen kannalta myös keskeisiä tekijöitä. Kognitiivinen osaaminen kytkeytyy vahvasti sosiokognitiiviseen osaamiseen, jossa keskeistä on myös metakognitiiviset taidot, eli lapsen käsitys omasta oppimisestaan ja taidoistaan. Sosiokognitiivisessa näkökulmassa korostuu kuitenkin erityisesti vuorovaikutussuhteiden vaikutus lapsen käsityksiin omasta osaamisestaan. (Linnilä 2006, 38–39.)

3.2 Kouluvalmius opettajien näkökulmasta

Lapsen kouluvalmiutta on Linnilän (2006) mukaan tutkittu paljon. Sitä on usein tutkittu koulunlykkäyksen yhteydessä. Tutkimuksen kohteena on yleisesti ollut lapsen valmiuksien tutkiminen eli tutkimuksen näkökulma on painottunut lapsen näkökulman tarkasteluun. (Linnilä 2006, 32.) Linnilän (2006, 32) mukaan lapsen näkökulman tutkimiseen on keskitytty enemmän kuin lapsen valmiuden ulkopuolisiin tekijöihin, kuten hänen perheensä kokemuksiin.

Kouluvalmiuden tarkastelussa opettajan näkökulmasta on usein otettu huomioon lapsen akateemiset taidot ja, miten opettajan toiminta vaikuttaa niihin. Esimerkiksi Lerkkanen ym. (2016) tutkivat, miten lapsilähtöinen ja opettajalähtöinen opetus vaikuttivat lapsen akateemisten taitojen kehitykseen. Blairin (2002, 122) mukaan kouluvalmiudesta on tullut sosiaalisesti rakentunut ilmiö. Tämän takia tutkimukset keskittyvät kouluihin, opettajiin sekä koulutuspoliittiseen kehitykseen, joilla pyritään maksimoimaan lapsen koulutusmenestys (Blair 2002, 122).

Esiopetuksen opettajien näkemyksiä kouluvalmiudesta on tutkinut esimerkiksi Lin, Lawrence ja Gorrell (2003). Näkemyksiä tutkiessaan he saivat selville, miten nuoremmat opettajat arvostivat akateemisia taitoja vanhempia opettajia enemmän. Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena oli kuitenkin se, miten

esiopetuksen opettajat näkivät lapsen sosiaalisten taitojen vahvistamisen akateemista kehitystä tärkeämpänä. (Lin ym. 2003, 233, 235.)

Sahin ym. (2013) tutkivat kouluvalmiutta ottamalla tarkasteluun esiopetuksen opettajien ja alkuopettajien näkemykset. Tämän tutkimuksen tärkeimpinä tuloksina oli se, miten molemmat ryhmät näkivät esiopetuksen tärkeäksi kouluvalmiuden vahvistajaksi, mutta perheen roolin koettiin olevan tärkeämpi kouluvalmiudessa. Tutkimuksen tulokset näyttivät myös sen, miten opettajilla oli samansuuntaiset näkemykset kouluvalmiuden suhteen esiopetuksen opettaja ja alkuopettaja statuksesta huolimatta. Tutkimuksen osallistujilta kysyttiin myös ehdotuksia, joiden avulla kouluvalmiutta voidaan vahvistaa. Opettajat odottivat esiopetuksen opettajien ohjaavan toimintaa, joka kehittää lapsen kouluvalmiutta. He toivoivat esiopetuksen opettajien esimerkiksi tähtäävän parantamaan lasten kehitysalueita, suunnittelevan lasten iälle sopivia ja viihdyttäviä kouluvalmiutta kehittäviä aktiviteetteja ja tutustumista alkuopetuksen luokkiin. (Sahin ym. 2013, 1708, 1711.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tehtävänä on selvittää, millaisia näkemyksiä esiopetuksen opettajilla ja luokanopettajilla on esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymään sekä koulutaitoihin liittyen. Tavoitteenamme on selvittää, miten lapsen elämä esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkemysten mukaan muuttuu lapsen siirtyessä kouluun. Tutkimuksen toisena tavoitteena on tarkastella esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkemyksiä siitä, millaiset taidot ovat lapselle tärkeitä ensimmäisellä luokalla. Lisäksi tavoitteenamme on verrata varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen ammattilaisten vastauksia ja selvittää, eroavatko heidän näkemyksensä toisistaan vai ovatko ne samansuuntaisia kouluun siirtymiseen ja kouluvalmiustaitoihin liittyen.

Tutkimuskysymyksemme ja niitä tarkentavat alakysymyksemme ovat:

1. Millaisena esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat näkevät siirtymän esiopetuksesta kouluun?
 - a. Löytyykö näkemyksistä yhtäläisyyksiä tai eroja?
2. Mitä taitoja esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat nimeävät lapselle tärkeiksi ensimmäisellä luokalla?
 - a. Mihin kompetensseihin taidot kuuluvat?
3. Eroavatko esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien kouluvalmiusnäkemykset toisistaan?
 - a. Löytyykö kouluvalmiusnäkemyksistä yhtäläisyyksiä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston DALFA (Daily life in transitions, children in multiple family forms) tutkimushankkeeseen vuosina 2015–2019. Tutkimushankkeessa tutkittiin, millaiset päivittäiset tunteet, toiminnot ja sosiaaliset suhteet kuuluvat lasten arkeen ja miten ne ovat yhteydessä perheiden muutoksiin. Tutkimushankkeessa kerättiin laadullista ja määrällistä aineistoa. Laadullinen aineisto kerättiin esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien haastatteluiden avulla ja määrällinen aineisto esiopetus ikäisiltä lapsilta Kisse- tablettitietokonesovelluksen avulla. Kisse-tablettitietokonesovellus oli päiväkirjamenetelmä, jossa lapset saivat vastata viikon ajan tablettisovelluksessa esimerkiksi tunteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviin kysymyksiin.

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuskohteenamme oli esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkemykset siitä, minkälainen vaihe ensimmäiselle luokalle siirtyminen on lapsen elämässä. Lisäksi tutkimme millaisia näkemyksiä esiopetuksen opettajilla ja luokanopettajilla oli siitä, mitä taitoja lapsen olisi hyvä osata, kun hän menee kouluun. Tutkimme aihetta laadullisen tutkimuksen avulla.

Tutkimuksemme tarkastelun kohteena oli siirtymän ja kouluvalmiuden arkipäiväiset ilmiöt esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkökulmasta. Tästä syystä tutkimuskohteenamme tarkasteluun sopii hyvin fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on Huuskon & Palo-niemen (2006, 162) mukaan erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Kasvatustieteen näkökulmasta fenomenografia tarjoaa mahdollisuuden tarkastella erilaisia kasvatustodellisuuden ja arkielämän ilmiöitä yhteisöjen ja yksilöiden näkemysten kautta (Huusko & Palo-niemi 2006, 171). Meidän tutkimuksessamme tämä tarkoittaa sitä, että pyrimme

tarkastelemaan siirtymää ja kouluvalmiutta arkielämän ilmiönä esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkökulmasta. Huuskon & Paloniemen (2006) mukaan fenomenografia keskittyy käsitysten eroavaisuuksiin ja tutkimuksen tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiallisesti merkittäviä. Käsityksistä pyritään saamaan selville eroja tietyssä ryhmässä ja mielenkiinto kohdistuu siihen, millaisia ne ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–171.) Tässä tutkimuksessa mielenkiinto on nimenomaan eroavaisuuksissa esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkemyksien välillä ja pyrimme saamaan selville millaisia nämä erot mahdollisesti ovat.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Käytimme tutkimukseemme DALFA- aineiston esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien haastatteluja. Haastateltavat esiopetuksen opettajat käyttivät aineistossa itsestään termiä esiopettaja tai vastaava lastentarhanopettaja. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista kuitenkin ohjaa, kuka voi toimia esiopetuksen opettajana. Asetuksen (327/2000, muutosasetus 865/2005,7§) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla on kelpoisuus olla esiopetuksen opettaja. Myös luokanopettajat voivat toimia esiopetuksen opettajina (OAJ 2020a). Käytämme tutkimuksessamme termiä esiopetuksen opettaja. Aineisto kerättiin viiden maan esiopetuksen opettajilta ja ensimmäisen luokan opettajilta (Suomi, Espanja, Australia, Japani ja Kiina). Tässä tutkimuksessa käytimme ainoastaan Suomesta kerättyjä haastatteluja. Yhteensä tutkimuksessamme oli 33 osallistujaa (N=33). Aineistomme koostui yhteensä seitsemästä haastattelusta, joihin osallistui 20 esiopetuksen opettajaa ($n=20$) ja 13 luokanopettajaa ($n=13$). Haastattelut oli kerätty kahdelta eri paikkakunnalta ja haastateltavat työskentelivät näissä kunnissa. Luokanopettajat tulivat yhteensä viidestä eri koulusta. Haastateltavat esiopetuksen opettajat taas tulivat yhteensä viidestätoista eri päiväkodista.

5.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin vuonna 2016 laadullisin menetelmin fokusryhmähaastattelujen muodossa ja haastatteluissa oli läsnä kaksi haastattelijaa. Fokusryhmähaastattelulla tarkoitetaan Pattonin (2002, 385) mukaan haastattelua, jossa pientä ryhmää haastateltavia haastatellaan tietyistä aiheista. Fokusryhmähaastattelussa haastatteluun osallistujat kuulevat toistensa vastauksia ja pääsevät itse lisäämään heidän ajatuksiaan muiden kommentteihin (Patton 2002, 386). Haastattelut keskittyivät hieman eri aiheisiin, kuin lapsille käytetyn Kisse-kyselyn teemat. Esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien haastatteluiden teemoina olivat opettajien käsitykset, kokemukset ja tulevaisuuden näkymät lasten siirtymästä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Lisäksi teemoina olivat lasten perhesuhteet, sosiaaliset suhteet sekä transiitot. Haastatteluissa korostuivat myös tunnetaidot ja niiden merkitys. Tässä tutkimuksessa hyödynsimme erityisesti haastattelun kohtia, jotka keskittyivät siirtymään esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle.

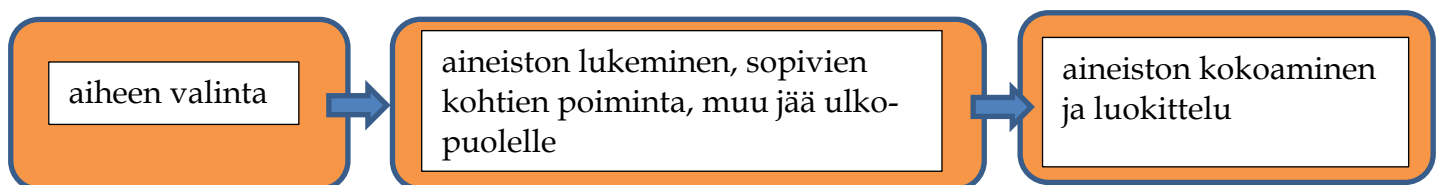
Aineisto esiopetuksen opettajien osalta koostui kolmesta haastattelusta. Haastattelut toteutettiin 6–8 hengen ryhmissä. Haastattelut koskivat esimerkiksi siirtymätilanteita, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja yhteistyötä koulun kanssa. Haastateltavilta kysyttiin muun muassa, mitä erityistä esiopetus-toiminnassa ja esiopetusvuodessa on esimerkiksi verrattuna varhaiskasvatukseen tai kouluun. Lisäksi haastateltavilta kysyttiin millaisena he näkevät oman roolinsa lasten kouluun siirtymisen tukijana ja miten lapsia voidaan valmistaa koulun aloitukseen.

Luokanopettajien aineisto koostui neljästä haastattelusta. Myös luokanopettajien haastattelut toteutettiin fokusryhmähaastatteluina ja ryhmät olivat kooltaan 2–4 henkeä. Haastattelut käsittelivät esimerkiksi ensimmäisen luokan arkea, lasten suhdetta aikuisiin ja koulupäivän aikana tapahtuvia siirtymiä. Haastateltavilta luokanopettajilta kysyttiin, mitä erityistä ensimmäisen luokan toiminnassa on ja miten se eroaa esimerkiksi ylemmistä luokka-asteista. Lisäksi heiltä kysyttiin, mikä on oleellista lasten valmistautumisessa ensimmäiselle luokalle ja mitkä asiat ovat tärkeitä kouluun siirtymisessä.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysiprosessimme eteni Tuomen & Sarajärven (2018, 78–79) esittämässä järjestyksessä. Kuviosta 1 käy ilmi, että ensimmäisenä päätimme tutkimusaiheen, seuraavaksi kävimme aineiston läpi ja kokosimme aineistosta löytyneet sopivat kohdat yhteen. Analyysiprosessi aloitetaan päättämällä se, mitä halutaan tutkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–79). Analyysiprosessimme aluksi päätimme, mikä on tutkimusaiheemme, joka selkeytti aineiston läpi käymistä. Tämän jälkeen etsimme ja merkitsimme aineistostamme ne asiat, jotka liittyivät meidän aiheeseemme ja tutkimukseemme. Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan tutkimusaiheen päättämisen jälkeen aineisto käydään läpi ja siitä erotetaan ja merkitään kaikki ne asiat, jotka sisältyvät tutkimukseen ja kaikki muu aineiston tieto jää tutkimuksen ulkopuolelle. Lisäksi tutkimukseen sopiva aineisto kerätään yhteen ja erilleen muusta aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–79.) Kun olimme merkanneet aineistostamme oleelliset kohdat, siirsimme ne toiseen tiedostoon. Sen jälkeen luokittelimme aineistostamme löytyneet asiat karkeasti eri aihepiirien alle ja nimesimme nämä aihealueet. Kun aineistosta on erillään oleelliset kohdat, on ne helpompi luokitella, teemoitella tai tyypitellä ennen yhteenvedon kirjoittamista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–79). Analyysiyksikkönämme tutkimuksessa toimi ajatuskokonaisuus. Tämä tarkoitti tutkimuksemme sitä, että ajatuskokonaisuudeksi laskimme aina yhden haastateltavan puheenvuoron, joka liittyi tutkimuksemme aiheisiin.

KUVIO 1: Analyysiprosessin eteneminen



Sisällönanalyysi

Analyysitavaksi valitsimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Tuomen & Sarajärven (2018, 91–92) mukaan aineiston analyysi on kolmivaiheinen, jossa ensin redusoidaan eli pelkistetään aineisto. Tämän jälkeen aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ja viimeiseksi aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–92.) Meidän analyysissämme tämä tarkoitti sitä, että aluksi pelkistimme aineiston, rajaamalla sieltä kohtia. Sen jälkeen etsimme aineistosta esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien mainintoja siitä, mitä erityistä lapsen ensimmäinen kouluvuosi ja kouluun siirtyminen lapselta vaatii ja miten nämä näkemykset mahdollisesti eroavat toisistaan. Tekemiemme havaintojen kautta ryhmittelimme eli klusteroimme aineistoa ja luokittelimme lapsen koulun aloittamiseen liittyviä muutoksia uusiin pääluokkiin. Analyysi eteni ensin valitsemalla aineistosta ajatuskokonaisuuden esimerkiksi ”itsenäistymisen prosessi, koulumaailmassa yksin pärjääminen”, joka muutettiin pääluokaksi *itsenäistyminen*. Lopulta nämä pääluokat käsitteellistettiin kahteen luokkaan, jotka olivat lapsen piirteisiin liittyvät muutokset sekä rakenteelliset muutokset.

Toista ja kolmatta tutkimuskysymystä tarkastelimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Aineistomme oli valmiiksi litteroitu, joten aloitimme tekstin tarkastelun abduktiivisen analyysin eli teoriaohjaavan analyysin kautta. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. Aineiston analyysivaihe aloitetaan etenemällä aluksi aineistolähtöisesti, mutta sen loppuvaiheessa analyysiä ohjaavaksi ajatukseksi tulee mukaan viitekehuksesta nousevaa tietoa tai esimerkiksi jokin malli (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82–83.) Tarkastelimme toista ja kolmatta tutkimuskysymystä siten, että etsimme aineistosta mainintoja siitä, millaisia taitoja tai valmiuksia lapsen siirtymä esiopetuksesta kouluun ja koulun aloitus vaatii. Luokittelimme aineistosta nousseet taidot hyödyntäen Linnilän (2006) mallia kolmesta kouluvalmiuteen liittyvästä kompetenssista. Tämä tarkoitti sitä, että etsimme aineistosta lapsen kouluval-

miustaitoihin liittyviä mainintoja ja jaottelimme ne sosioemotionaaliseen, fyysiseen ja kognitiiviseen kompetenssiin.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksemme eettisissä ratkaisuissa olemme ottaneet huomioon tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Ohjeiden mukaan tutkimuksessa tulee esimerkiksi noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkittavien identiteettiä tulee suojata ja aineistoa ei tule käyttää muuhun, kuin tutkittaville on kerrottu. Lisäksi tutkimuksesta saatuja tietoja ei saa luovuttaa ulkopuolisille. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 116–117.) Tämän vuoksi tutkimuksemme haastattelut ovat pseudonymisoitu ja anonymisoitu, jotta haastatteluista ei voi tietää kuka haastateltava on. Emme myöskään mainitse missä kaupungeissa haastattelut olivat toteutettu, tutkittavien anonymiteetin suojelemiseksi. Tutkimuksesta syntynyt tietoaineisto tulee tallentaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tämän vuoksi haastatteluaineistomme on asianmukaisesti tallennettu ja säilytetty sellaisille välineille, joihin ulkopuoliset eivät voi päästä siihen käsiksi. Lisäksi tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen jälkeen laitteilta, joissa sitä on säilytetty.

Myös tutkittavien oikeudet tulee ottaa huomioon eettisissä ratkaisuissa. Tutkittavien suojaan kuuluu, että heille on kerrottu tutkimuksen tavoitteet ja mahdolliset riskit. Lisäksi tutkijan tulee varmistaa, että tutkittavat tietävät, mikä ovat heidän oikeutensa ja mihin tutkimusaineistoa tullaan käyttämään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 116–117.) Tutkimuksemme haastateltaville oli lähetetty etukäteen tietoja tutkimushankkeesta ja tulevan haastattelun teemoista. Näin ollen haastateltavat pystyivät hieman varautumaan haastatteluun ja sen aiheisiin etukäteen. Tutkittaville oli myös kerrottu mihin haastatteluja tullaan käyttämään ja heiltä oli pyydetty kirjallinen suostumus.

Eettisissä ratkaisuissa otimme myös huomioon, että emme anna oman opiskelualamme vaikuttaa siihen, miten arvotamme esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien vastauksia, sillä tutkija ei saa antaa omien ennakkokäsityksiensä vaikuttaa tulosten tulkintaan. Tutkijan tulee myös tarkastella tutkittavia oman kehyksensä ulkopuolelta, jolloin esimerkiksi tutkijan ikä tai asema ei saa vaikuttaa tulkintaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119.)

6 TULOKSET

Tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisenä käymme läpi, mitä esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat nostivat esiin kouluun siirtymisestä yleisesti. Sen jälkeen tarkastelemme toista tutkimuskysymystä, jossa käsitellään lapsen kouluvalmiustaitoja. Viimeisenä tarkastelemme, kuinka esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien kouluvalmiusnäkemykset erosivat toisistaan.

6.1 Siirtymä kouluun suurena muutoksena

Esiopetuksen ja luokanopettajat nostivat puheessaan esille sen, miten ensimmäinen luokka eroaa esiopetuksesta ja muista koululuokista. He myös nostivat esille seikkoja, jotka tekevät lapsen koulun aloittamisen ja esiopetuksesta kouluun siirtymisestä lapselle erityisen tapahtuman. Sekä esiopetuksen opettajat, että luokanopettajat mainitsivat samanlaisia piirteitä, mitä alkuopetukseen siirtymä lapselta vaatii. Lapsen piirteiden lisäksi aineistosta nousi esiin myös rakenteellisia muutoksia, jotka tulevat esiin lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Rakenteellisilla muutoksilla tarkoitamme muutoksia, joita siirtymä esiopetuksen kasvatuskulttuurista alkuopetuksen kasvatuskulttuuriin aiheuttaa. Tällaisia muutoksia ovat esimerkiksi muutokset ryhmäkoossa ja aikuisten määrässä. Taulukossa 1 on kuvattuna esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien ajatuksia siitä, mikä kouluun siirtymässä muuttuu.

TAULUKKO 1. Kouluun siirtymän aiheuttamat muutokset

Muutos	Mikä muuttuu?
Lapsen piirteet	<ul style="list-style-type: none"> - Itsenäistyminen - Oma-aloitteisuuden / omatoimisuuden lisääntyminen
Rakenteelliset muutokset	<ul style="list-style-type: none"> - Aikuisten määrän väheneminen - Leikin määrän lasku - Lapsen pitää jaksaa enemmän - Istumisen määrän kasvu - Holhotummasta ympäristöstä itsenäisempään

6.1.1 Lapsen piirteiden muutos

Esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat mainitsivat useita asioita kouluun siirtymästä, jotka liittyivät lapsen piirteisiin. Näitä asioita olivat muun muassa lapselta vaadittava itsenäistyminen sekä oma-aloitteisuus (taulukko 1). Sekä esiopetuksen opettajat, että luokanopettajat mainitsivat yhdeksi kouluun siirtymässä tapahtuvaksi muutokseksi itsenäistymisen. Esiopetuksen opettajat mainitsivat haastatteluissa, että eskari-ikäisen lapsen kouluun suuntaaminen saa lapsen aloittamaan itsenäistymisen prosessin. Itsenäistymiseen esiopetuksen opettajat mainitsivat esimerkiksi omista tavaroista huolehtimisen ja kyvyn selvittää ristiriitoja. Myös luokanopettajat nostivat tärkeäksi itsenäistymisessä omista tavaroista huolehtimisen. Luokanopettajat korostivat muutenkin itsenäisyyttä enemmän kuin esiopetuksen opettajat. Eräs haastateltava totesikin, että *Sit tässä koulumaailmassa tuntuu, että ne hyppää täysin itsenäiseen elämään (Luokanopettaja 11)*. Koulun aloitus koettiin siis vaativan lapselta itsenäisyyttä.

Toinen haastateltavien korostama lapsen ominaisuus oli oma-aloitteisuus ja omatoimisuus. Esiopetuksen opettaja kuvaili lapsen kouluun siirtymää seuraavasti:

Niin et se on isokin muutos sitte, päiväkodin oloista sitte tommoseen isoon koulumaailmaan. Et siinä vaaditaan lapselta eri tavalla semmoista oma-aloitteisuutta ja semmosta, että osaa huolehtia omista tavaroistaan. Meilläkin siirretään vaatteet, ulkovaatteet paikasta toiseen päivän aikana. Et sellaista et ei ookaan aina se joku niin paljon siinä ohjaamassa ja neuvomassa (Esiopetuksen opettaja 6)

Koulun aloittaminen vaatikin esiopetuksen opettajien mielestä lapselta kykyä huolehtia esimerkiksi omasta repustaan tai vaatteistaan. Luokanopettajat korostivat myös lapsen vastuuta omasta toiminnastaan sekä toiminnan ohjauksestaan ja omista tavaroistaan huolehtimista: *Ja oman toiminnan ohjaus pitää olla hallinnassa, että sitten ei enää olla siellä eteisessä välttämättä auttamassa ja haalareita päälle ja muuta. (Luokanopettaja 3)*

6.1.2 Rakenteelliset muutokset

Haastateltavat kuvailivat esiopetuksesta kouluun siirtymisen erityisyyttä myös rakenteellisten muutosten kautta. Aineistosta nousi esille monia rakenteellisia muutoksia, joiden takia ensimmäistä kouluvuotta voidaan pitää lapselle erityisenä. Rakenteellisina muutoksina aineistosta nousi esimerkiksi aikuisten määrän väheneminen sekä leikin määrän lasku ja se, että lapsen tulee pystyä odottamaan kauemmin ja ympäristö muuttuu vähemmän ”holhotuksi” (taulukko 1).

Sekä esiopetuksen opettajat, että luokanopettajat nostivat esille sen, miten aikuisten määrän muuttuminen koulussa yhteen opettajaan vaikuttaa lapsen toimintaan. Yhden luokanopettajan mukaan aikuisten määrän vähenemisessä *on varmasti sopeutumista sillä lapsella, että ei aina saa sitä huomiota eikä sitä apua heti sillä hetkellä kun sitä tarvitsee. Kestää sitä odottelua ja semmoista (Luokanopettaja 1).* Myös esiopetuksen opettaja kuvasi, että koulussa aikuisia on vähemmän esiopetukseen verrattuna:

Kun nyt on vielä monta aikuista ympärillä selvittämässä ristiriitoja, kahnauksia, mitä tahansa. Mut sitten ei ookaan ehkä ketään. Ku siellä on yks välituntivalvoja ja ei se ehdi joka kahinaan väliin... (Esiopetuksen opettaja 8)

Lisäksi aineistosta tuli esiin, että lapsen aikuiselta saama huomio vähenee kouluun siirtyessä: *Kyllä se aikuiselta saama huomio, se pienenee huomattavasti. Se on iso ero. Se on merkittävä ero (Luokanopettaja 5).* Rakenteelliseksi muutokseksi aineistosta voitiin myös luokitella leikin määrän väheneminen. Luokanopettaja mainitsi, että koulussa leikin määrä vähenee verrattuna esiopetukseen:

Ja eskarissa painottuu huomattavasti enemmän se leikki vielä. Kun ekaluokalla, tietenkin täälläkin yritetään monin eri tavoin asioita opiskella ja opetella. Mut ehkä se leikki jää vähän vähemmälle. Että semmoinen arjesta vähenee siinä päivän aikana. (Luokanopettaja 5)

Kouluun siirtymisestä ja sen erityisyydestä puhuessaan luokanopettajat keskittyivät esiopetuksen opettajia enemmän siihen, miten lapset siirtyvät uuteen oppimisympäristöön. Eräs haastateltava opettaja toi haastattelussa esille mielipiteensä:

... Sit mulle tuli mieleen, että lapsen kannalta siinä on hirvee pomppaus eskarista, kun joka asia on siellä eskarissa neuvottu sille ja ulkoilut ja aikuinen on ollut ruokalassa ja joka paikassa ja yleensä pienemmässä ryhmässä monta aikuista. Ja sit yks opettaja ja iso iso ryhmä. Ehkä vieraita kavereita siinä aluksi. Niin itsenäistyminen ja semmoinen, että sää joudutkin tekee tosi oma-aloitteisesti ratkaisuja jo heti aluks. (Luokanopettaja 8)

Oppimisympäristön sijaan esiopetuksen opettajat toivat ilmi puheessaan enemmän sen, miten koulun arki eroaa esiopetuksesta. Haastatteluissa tuotiin ilmi esimerkiksi se, miten esiopetuksessa ei tarvitse istua niin paljoa kuin koulussa: *...että esikoulussa ei nyt niin hirveesti tarvi istua, mut koulussa vielä enemmän (Esiopetuksen opettaja 10)*. Luokanopettajat keskittyivät taas esiopetuksen opettajia enemmän siihen, miten suuri harppaus tai pomppaus koulumaailmaan siirtyminen on. Luokanopettajien haastatteluissa tuli myös ilmi, miten opettajat näkivät lasten siirtyvän holhotusta ympäristöstä kohti vapaampaa ympäristöä:

Että miten hirveän suuri harppaus se on niille lapsille kun ne siirtyy sieltä esikoulumaailmasta kouluun. Että tuntuu, että me ei aina sitä edes muisteta ajatella. Että kuinka holhotussa ympäristössä ne on ollut ja ne kaikki siirtymät on tapahtunut aina aikuisen johdolla. (Luokanopettaja 12)

6.2 Sosiaaliset taidot ovat tärkeämpiä kuin akateemiset taidot

Aineistosta löytyi useita erilaisia mainintoja siitä, mitä luokanopettajat ja esiopetuksen opettajat mainitsivat tärkeiksi taidoiksi lapselle koulun aloittamisen yhteydessä. Vastauksissa nousi esiin kaikkiin kolmeen Linnilän (2006) mallin kompetensseihin liittyviä teemoja. Linnilä (2006) jakaa kouluvalmiuden kolmeen kompetenssiin, jotka ovat sosioemotionaalinen, fyysinen ja kognitiivinen kompetenssi. Näihin osa-alueisiin liittyy erilaisia taitoja, joita lapsen tulisi hallita, kun hän siirtyy kouluun. Malli on esitelty tarkemmin tutkimuksemme sivulla 12. Tuloksissamme painottuivat erityisesti sosioemotionaaliset sekä kognitiiviset valmiudet. Fyysiseen kompetenssiin liittyvät teemat jäivät vastauksissa vähemmälle. Seuraavaksi avaamme tuloksia kouluvalmiudesta tarkemmin, ja otellen vastaukset kolmeen luokkaan Linnilän mallia mukailleen. Aineistosta nousseet kouluvalmiustaidot on esitetty tiivistettynä taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Lapsen kouluvalmiustaidot tiivistettynä Linnilän (2006) mallin mukaan

Kompetenssi	Lapsen taidot
Sosioemotionaalinen kompetenssi	<ul style="list-style-type: none"> - Sosiaaliset taidot - Kyky toimia isossa ryhmässä - Kyky toimia muiden lasten kanssa - Kyky tunnistaa muiden tunteita - Ristiriidoista selviäminen - Omien tunteiden tunnistaminen
Fyysinen kompetenssi	<ul style="list-style-type: none"> - Motoriset taidot kunnossa - Fyysinen kunto - Kynäote
Kognitiivinen kompetenssi	<ul style="list-style-type: none"> - Kirjain- ja äännetuntemus - Yleinen kielellinen tietoisuus - Jonkinlaiset lukivalmiustaidot - Vuoron odottaminen - Hiljaa oleminen opettajan puhuessa - Oman oppimisen arviointi ja kyky tunnistaa, miten opin parhaiten

6.2.1 Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot

Aineistosta nousseet maininnat liittyen sosiaalisiin taitoihin ja tunnetaitoihin, jaottelimme kuuluvaksi sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Linnilän mallissa sosioemotionaaliseen kompetenssiin kuuluvat muun muassa sosiaaliset taidot sekä tunnetaidot (Linnilä 2006, 37–39). Haastatteluissa nousikin tähän kompetenssiin liittyviä taitoja ja valmiuksia esille eniten. Taulukosta 2 nähdään, että sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyviä mainintoja tuli esimerkiksi sosiaalisista taidoista sekä esimerkiksi taidosta toimia isossa ryhmässä tai tunnistaa omia ja toisten tunteita. Esiopetuksen opettajat sekä luokanopettajat mainitsivat, että lapselle tärkeitä taitoja pärjätäkseen koulussa, ovat sosiaaliset taidot sekä kyky toimia isossa ryhmässä. Esimerkiksi luokanopettajien mukaan lasten tulisi kyetä toimimaan yhdessä muiden lasten kanssa. Myös esimerkiksi ryhmätyöskentelytaitoja tuotiin esille. Haastateltavat korostivat, että sosiaaliset taidot ovat lapsille tärkeämpiä, kuin akateemiset valmiudet. Eräs haastateltava totesi-kin seuraavaa: *Mutta se, ei tarvi osata lukee. Ei tarvi osata sillai välttämättä. Ne tie-*

dolliset ei oo niin kun ne sosiaaliset. Et osaat vaikka kiitos ja anteeksi (Luokanopettaja 9). Myös toinen haastateltava puhui sosiaalisten taitojen merkityksestä samaan tapaan: Enemmän just sosiaalisia. Ei, että osaako lukea tai aakkoset tai laskea. Ei tarvi ollenkaan. Koulussa ne aloitetaan alusta. Mut enemmän niitä, että tulee muiden kanssa juttuun (Luokanopettaja 11).

Tunnepuolella tärkeäksi nähtiin muun muassa kyky tunnistaa muiden tunteita. Tunne-elämäntaitoja pidettiin tärkeinä taitoina koulussa ja esimerkiksi lasten kykyä selvittää ristiriitoja. Yksi haastateltavista esiopetuksen opettajista mainitsi ristiriidoista näin: *Varmasti sitä itseluottamusta ja sitten just niitä ristiriitoja osaa ilman aikuisiakin selvittää... (Esiopetuksen opettaja 10).* Lisäksi haastateltavat puhuivat siitä, että on tärkeää, että lapsi osaa tunnistaa myös omia tunteitaan: *...paljon tärkeempänä kouluunlähtötaitona pidän sitä, että se lapsi sanottaa niitä omia tunteita ja tunnistaa muissa ja osoittaa sitä empatiaa (Esiopetuksen opettaja 15).* Tärkeänä pidettiin myös sitä, että lapsella on vahva itseluottamus, kun hän menee kouluun ja lapsi pystyisi sietämään pettymyksiä.

6.2.2 Fyysiset ja motoriset taidot

Taulukosta 2 selviää, että fyysiseen kompetenssiin liittyvät maininnat koskivat motorisia taitoja sekä fyysistä kuntoa. Linnilän mukaan fyysinen kompetenssi koostuu esimerkiksi motorisista ja fyysisistä taidoista (Linnilä 2006, 51–53). Jaottelimmekin fyysiseen kompetenssiin kuuluvaksi muun muassa hieno- ja karkeamotoriset taidot sekä lapsen fyysiset ominaisuudet. Fyysiseen kompetenssiin liittyviä valmiuksia aineistosta nousi verraten vähän. Yksi haastateltavista esiopetuksen opettajista toi ilmi, että on tärkeää, että lapsen motoriset taidot ovat kunnossa, kun lapsi menee kouluun. Haastateltavat puhuivat myös esimerkiksi siitä, että lapsilla tulisi olla sellainen fyysinen kunto, että he pystyvät kävelemään koulumatkat. Hienomotorisiin taitoihin liittyen aineistosta nousi esiin kynäotteen tärkeys. Haastateltavien luokanopettajien mukaan olisi hyvä, että lapsella olisi oikeanlainen kynäote, kun hän tulee kouluun. Eräs haastateltavista luokanopettajista sanoi seuraavaa kynäotteeseen liittyen: *Niin toivoin*

oikeeseen kynäotteeseen opettamista, koska se on tosi hankala poisopettaa. Että siihen keskityttäis tuolla eskarissa ja jopa ennen sitä (Luokanopettaja 4).

6.2.3 Tiedolliset ja metakognitiiviset taidot

Kognitiiviseen kompetenssiin valitsimme kuuluvaksi esimerkiksi maininnat akateemisista taidoista sekä metakognitiiviset taidot. Kognitiivinen kompetenssi Linnilän mallissa pitää sisällään muun muassa tiedolliset taidot, mutta myös esimerkiksi metakognitiiviset taidot, eli lapsen käsitykset omasta oppimisestaan (Linnilä 2006, 46–50). Kognitiiviseen kompetenssiin liittyviä asioita löytyi aineistosta myös jonkin verran. Aineistosta esiin tulleita kognitiivisia taitoja olivat muun muassa kirjain- ja äännetuntemus, yleinen kielellinen tietoisuus sekä oman oppimisen arviointi (taulukko 2). Useat vastaajista painottivat, että ei ole niin tärkeää osaako lapsi esimerkiksi lukea kouluun tullessaan tai onko lapsen akateemiset taidot erityisen hyvät, sillä vastaajat pitivät sosiaalisia taitoja tärkeämpinä kuin tiedollisten taitojen hallintaa. Haastatteluista nousi kuitenkin esiin se, että olisi hyvä, että lapsilla olisi jonkin verran kirjain- ja äännetuntemusta, kun he tulevat kouluun, jotta lukemaan oppiminen olisi helpompaa. Tähän aiheeseen liittyen esimerkiksi haastateltavan luokanopettajan näkemys oli:

Ehdottoman tärkeempiä on noi sosiaaliset. Työskentelytaidot ja, että osaa olla ryhmässä, että opettajat opettaa ja koulussa oppii. Mutta jos et yhtään mitään hajua oo vaikkapa äikän perustaidoista. Rytmitystä, alkuäännettä ei kuule, yhtään kirjainta ei tiedä. Niin onhan se heikko alku. Totta kai nykyään ne tietää niin paljon, että puolet lukee (Luokanopettaja 9)

Lisäksi aineistosta nousi esille, että olisi hyvä, että lapsilla olisi yleistä kielellistä tietoisuutta sekä jonkinlaisia lukivalmiustaitoja. Kognitiiviseen kompetenssiin liittyen tuli mainintoja myös itsesäätelystä. Vastaajat pitivät tärkeänä, että lapset pystyvät odottamaan omaa vuoroaan ja malttavat olla hiljaa, kun opettaja puhuu. Myös metakognitiiviset taidot liittyvät kognitiiviseen kompetenssiin ja niistäkin tuli haastatteluissa mainintoja. Haastateltavat kertoivat, että olisi tärkeää, että lapset osaisivat arvioida omaa oppimistaan ja tunnistaa miten oppivat itse parhaiten. Tärkeää on myös motivaatio oppimiseen. Haastatteluista nousi esiin, että olisi tärkeää, että lapsilla olisi oppimisen ilo:

Just se, että se oppimaan oppimisen taito kuitenkin sillä tavalla, kun se lapsi niitä ymmärtää. Ja sit se oppimisen ilo. Niin eihän se laps oikeestaan muuta tarvikaan. Kun se just, että innostuu asioista, haluaa oppia uutta ja sit se, et oppii tunnistaa et miten minä opin. Niin niitä tiedollisia asioita, kun muitakin. Ja miten juuri minä opin. (Esiopetuksen opettaja 20)

6.3 Yhtäläisyydet ja erot kouluvalmiusnäkemyksissä

Luokanopettajien ja esiopetuksen opettajien kouluvalmiuksien kuvailussa oli monia yhtäläisyyksiä, mutta myös eroja. Yhtäläisyydet näkemyksissä liittyivät erityisesti sosiaalisiin taitoihin sekä ryhmätyöskentelytaitoihin. Erot puolestaan liittyivät siihen, korostettiinko akateemisia taitoja, tunnetaitoja vai motorisia taitoja osana kouluvalmiutta. Seuraavaksi avaamme tarkemmin näitä yhtäläisyyksiä ja eroja. Taulukossa 3 on tiivistetysti avattu kouluvalmiusnäkemysten yhtäläisyydet ja erot.

TAULUKKO 3. Kouluvalmiusnäkemysten yhtäläisyydet ja erot

Lapsen kouluvalmiustaidot	
Yhtäläisyydet	<ul style="list-style-type: none"> - Sosiaalisten taitojen tärkeys - Ryhmätyöskentelytaidot - Vuorovaikutustaidot
Erot	<ul style="list-style-type: none"> - Akateemisten valmiuksien korostus (luokanopettajat) - Hienomotoriset taidot, kynäote (luokanopettajat) - Tunnetaitojen ja metakognitiivisten taitojen korostus (esiopetuksen opettajat) - Liikuntataidot, fyysinen kunto (esiopetuksen opettajat)

6.3.1 Yhtäläisyydet kouluvalmiusnäkemyksissä

Isoimpana yhtäläisyytenä luokanopettajien ja esiopetuksen opettajien vastauksista nousi aineistosta sosiaaliset taidot. Sosiaalisiin taitoihin nähtiin kuuluvan esimerkiksi ryhmätyöskentely ja vuorovaikutustaidot (taulukko 3). Sekä luokanopettajat, että esiopetuksen opettajat korostivat sosiaalisten taitojen merkitystä osana lapsen kouluvalmiutta. Molemmat ammattiryhmät näkivät sosiaalisten taitojen olevan lapselle tärkeämpiä, kuin tiedolliset taidot. Haastateltavat

mainitsivat, että ei ole esimerkiksi niin tärkeää osaako lapsi lukea kouluun tullessaan, vaan tärkeämpää on, että lapsi tulee toimeen toisten lasten kanssa. Sosiaalisiiin taitoihin nähtiin kuuluvan esimerkiksi vuorovaikutustaidot sekä ryhmätyöskentelytaidot. Sekä esiopetuksen opettajat, että luokanopettajat puhuivat siitä, että on tärkeää, että lapsi osaisi toimia isossa ryhmässä. Haastateltava luokanopettaja sanoi seuraavaa ryhmätyöskentelytaitoihin liittyen: *...että osaa olla isossa ryhmässä. Ei just, että ei voi vaatia itselleen koko ajan huomiota. Että taitoja toimia isommassa porukassa mihin on ehkä tottunut aikaisemmin (Luokanopettaja 5).* Esiopetuksen opettaja totesi puolestaan seuraavaa samaan aiheeseen liittyen:

Ja jotenkin tunnistaa toisissa ja ehkä sitä kautta myös niitä ryhmätyöskentelytaitoja ja ryhmässä olemista ja vuorovaikutusta muutenkaan mikä sitten koulussa on tosi tärkeää. Et kyllähän se eskarivuonna on varmaan yks niistä kulmakivistä (Esiopetuksen opettaja 18)

6.3.2 Erot kouluvalmiusnäkemyksissä

Erot esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien kouluvalmiusnäkemyksissä liittyivät akateemisiin taitoihin, tunnetaitoihin ja motorisiin taitoihin (taulukko 3). Luokanopettajien haastatteluissa nousi enemmän esille, että lapsi tarvitsee myös akateemisia valmiuksia sosiaalisten taitojen lisäksi pärjätäkseen koulussa. Luokanopettajat puhuivat muun muassa kirjaintuntemuksen tärkeydestä sekä matemaattisista valmiuksista:

Ja tosiaan samaa aattelen, että mitään akateemisia valmiuksia ei tarvi olla eikä treenata, mutta hämmästyttää, että kaikki lapset käy kuitenkin esiopetuksen ja sit tuntuu, että kuitenkin tulee niitä lapsia, jotka siitä nopasta ei tunnista niitä silmälujuja, vaan niitä pitää lähtä laskemaan. (Luokanopettaja 13)

Esiopetuksen opettajien haastatteluissa painottui akateemisten taitojen sijaan enemmän tunnetaitojen ja metakognitiivisten taitojen merkitys lapsen kouluvalmiuden kannalta. Esiopetuksen opettajat puhuivat muun muassa siitä, että olisi tärkeää, että lapset osaisivat sanoittaa omia ja toisten tunteita. Myös tunnekasvatus nähtiin tärkeänä. Tunnekasvatukseen liittyen oli löydettävissä mainintoja myös luokanopettajien haastatteluista, vaikka muuten tunnetaidot eivät nousseet erityisesti esille heidän haastatteluissaan. Tärkeänä huomiona esiopetuksen opettajien haastatteluista erona luokanopettajiin nousi myös lapsen ky-

ky arvioida omaa oppimistaan ja se, että lapsi osaisi itse arvioida, kuinka oppii parhaiten. Näihin metakognitiivisiin taitoihin liittyviä mainintoja ei noussut esille luokanopettajien haastatteluista.

Viimeisenä erona luokanopettajien ja esiopetuksen opettajien välillä aineistosta nousi motoriset taidot. Motorisista taidoista tuli kokonaisuudessaan vähän mainintoja, mutta esiopetuksen opettajilla painottuivat karkeamotoriset taidot, kun taas luokanopettajilla hienomotoriset taidot. Luokanopettajien haastatteluissa mainittiin, että oikeanlainen kynäote olisi tärkeä taito lapselle. Kynäote on esimerkiksi liitettävissä hienomotorisiin taitoihin. Esiopetuksen opettajat taas puhuivat siitä, että motoriset taidot, kuten liikuntataidot ovat lapselle tärkeitä. Myös fyysinen kunto nähtiin tärkeänä ja siitä oltiin huolissaan:

Ja lapsen fyysinen kunto on niin huono, et ku hän ei pysty kävelee päiväkodilta leikki-puistoon. Et hän ei pysy muiden tahdissa ja kompastelee ja kaatuu. Ja kuitenkin 6-vuotias. Ja sanoin siitä, että esim. koulumatkat ja muut, ja et koulussa välitunneilla, et se voi jo olla syy et miks tää lapsi jää yksin, kun hän ei voi mennä mukaan pallopeleihin eikä hyppynaruun. (Esiopetuksen opettaja 15)

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä esiopetuksen opettajilla ja luokanopettajilla oli esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymiseen liittyen ja millaisena he kuvailivat tätä muutosta lapsen elämässä. Lisäksi tavoitteenamme oli saada selville, mitä kouluvalmiustaitoja esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat pitivät lapselle oleellisina ja kuinka heidän näkemyksensä erosivat toisistaan. Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksemme päätuloksia ja pohdimme niihin liittyviä johtopäätöksiä. Tämän jälkeen tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta sekä jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä osiossa tarkastelemme tutkimuksemme päätuloksia ensin tiivistämällä tutkimuksemme päätulokset. Tarkastelemme ensin esiopetuksesta kouluun siirtymää ja kouluvalmiustaitoja aiempien tutkimustulosten valossa. Sen jälkeen laajennamme tulosten näkökulmaa yhteiskunnalliseen tarkasteluun tutkimuksemme johtopäätöksissä.

7.1.1 Siirtymä

Tutkimuksemme päätulokseksi siirtymään esiopetuksesta alkuopetukseen ja siinä tapahtuvaan muutokseen liittyen nousi erityisesti kaksi asiaa. Ensimmäiseksi esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat nostivat esille, että kouluun siirtyessään lapselta odotetaan asioita, jotka liittyvät nimenomaan lapsen ominaisuuksiin. Toiseksi siirtymässä tapahtuu erilaisia rakenteellisia muutoksia, jotka vaikuttavat lapseen. Tärkeimmiksi yksilöä koskeviksi ominaisuuksiksi, jotka alkuopetukseen siirtymässä muuttuvat mainittiin itsenäistyminen, omaaloitteisuus sekä omatoimisuus. Sekä esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat mainitsivat, että siirtyessään kouluun lasten tulee harjoitella itsenäistymistä ja

osata huolehtia esimerkiksi omista tavaroistaan. Rakenteellisista muutoksista mainittiin, että kouluun siirtyessään esimerkiksi aikuisten määrä vähenee ja esimerkiksi oppimisympäristö muuttuu.

Fabianin (2007, 7) teoria tuki tutkimuksemme tuloksia siitä, että kouluun siirtyessä lapsen elämässä tapahtuu paljon muutoksia ja se on siirtymä toisesta kasvatuskulttuurista toiseen. Fabian (2007, 7) kuvailee, että kouluun siirtyessään lapsen oppimisympäristö muuttuu ja esimerkiksi leikkiaika vähenee. Tämä näkyi meidän tuloksissamme, sillä erityisesti luokanopettajat kuvasivat haastatteluissa sitä, kuinka leikki jää huomattavasti vähemmälle koulussa verrattuna esiopetukseen. Siirtymä esiopetuksesta kouluun on myös siirtymä toimintaympäristöstä toiseen (Soini ym. 2013, 6). Samalla myös toimintakulttuuri ja lapsen rooli muuttuvat (Karikoski 2008, 110–111.) Tutkimuksemme haastattelut kuvasivat aineistoissa samankaltaista ilmiötä. Esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat näkivät, että koulu on erilainen toimintaympäristö lapselle, kuin esiopetus ja päiväkotimaailma. Esiopetuksen opettajat korostivat erityisesti sitä, että lasten arki muuttuu, kun he menevät kouluun. Luokanopettajat taas puhuivat enemmän sitä, että koulu ei ole niin ”holhottu” ympäristö, kuin esiopetus.

7.1.2 Kouluvalmiustaidot

Kouluvalmiustaitoihin liittyen tutkimuksemme tärkeimmiksi löydöksiksi nousivat eri osa-alueisiin liittyvät taidot ja erityisesti sosioemotionaaliset taidot osana sujuvaa koulun aloitusta. Esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat mainitsivat kouluvalmiustaitoja, jotka voitiin jakaa sosiaalisiin taitoihin ja tunnetaitoihin, fyysisiin ja motorisiin taitoihin sekä tiedollisiin ja metakognitiivisiin taitoihin. Eniten mainintoja kuitenkin tuli siitä, että tärkeämpää lapselle koulussa pärjätäkseen ovat sosiaaliset taidot ja ryhmätyöskentelytaidot kuin esimerkiksi akateemiset taidot. Kiinnostavaa oli, että luokanopettajat kuitenkin puhuivat myös akateemisten taitojen merkityksestä, kun taas esiopetuksen opettajat painottivat erityisesti tunnetaitojen merkityksellisyyttä osana lapsen kouluvalmiutta.

Tuloksemme olivat samansuuntaisia kuin joissakin aiemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Lin ym. (2003) on tutkinut esiopetuksen opettajien näkemyksiä kouluvalmiuteen liittyen. Heidän tutkimuksessaan, nousi esille, että sosiaalisia taitoja pidettiin tärkeämpinä kuin akateemisia taitoja (Lin ym. 2003, 233, 235). Tässä suhteessa tutkimuksemme vahvisti siis näkökulmaa siitä, että sosiaaliset taidot ovat erittäin tärkeä osa lapsen kouluvalmiutta. Toisaalta Sahinin ym. (2013) tutkimuksessa nousi esille, että esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkemykset kouluvalmiudesta olivat hyvin samankaltaisia (Sahin ym. 2013, 1708, 1711). Tämä sai meidän tutkimuksemme vahvistusta vain osittain, sillä esiopetuksen opettajilla ja luokanopettajilla oli osittain samanlaisia näkemyksiä tärkeimmistä taidoista, mutta heidän näkemyksensä myös erosivat toisistaan. Tutkimuksemme osoittikin, että tutkittavan ammattistatus vaikutti siihen, millaisia asioita henkilö piti tärkeinä taitoina lapselle.

7.1.3 Johtopäätökset

Siirtymä kouluun ja pedagogisen toimintakulttuurin muutos

Tutkimuksemme yhtenä johtopäätöksenä voimme pitää sitä, miten siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen oli lapselle suuri muutos. Yhteiskunnallisella tasolla tätä muutosta voidaan tarkastella pedagogisen toimintakulttuurin muutoksena. Lapsen kouluun siirtyminen muuttaa hänen kasvatuskulttuuriaan ja nämä muutokset voivat perustella, sitä miksi lapsi kokee rakenteellisia muutoksia ja hänestä tulee itsenäisempi ja oma-aloitteisempi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014a, 12) esiopetuksen tavoitteeksi on asetettu esimerkiksi edistää lapsen kasvu- oppimis- ja kehitysedellytyksiä. Opetus toteutetaan laaja-alaisten oppimialueiden kautta ja tavoitteena on, että lapset oppivat arvostamaan ihmisten yhdenvertaisuutta ja omaa ainutlaatuisuuttaan (Opetushallitus 2014a, 12, 16). Lapsen siirtyessä alkuopetukseen ja samalla perusopetuksen piiriin muuttuvat myös opetuksen tavoitteet. Perusopetuksessa lapselle taas tarjotaan mahdollisuus laajan yleissivistyksen perustan muodostamiseen ja oppivelvollisuuden muodostamiseen (Opetushallitus 2014b, 18).

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta onkin mahdollista, että siirtymä kouluun nähdään niin isona muutoksena juuri pedagogisen toimintakulttuurin muutoksen takia. Lapsen esiopetuksessa painottunut leikki muuttuu ja laaja-alaisen oppimisen kokonaisuudet muuttuvat oppiaineiksi. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, miksi esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat näkivät siirtymän niin suurena muutoksena lapselle. Siirtymän aiheuttama pedagogisen toimintakulttuurin muutos aiheuttaa rakenteellisia muutoksia, kuten aikuisten vähentymistä ja lapsen piirteisiin liittyviä muutoksia, kuten itsenäistymistä

Kouluvalmiuden näkemysten yhtäläisyydet ja erot

Tutkimuksemme johtopäätökset kouluvalmiuteen liittyen liittyivät siihen, miten molemmat ammattiryhmät näkivät sosiaaliset taidot akateemisia taitoja tärkeämpinä. Ammattiryhmät kuitenkin ajattelivat kouluvalmiudesta eri tavalla esiopetuksen opettajien painottaessa tunnetaitojen merkitystä ja samalla luokanopettajat painottivat akateemisten taitojen tärkeyttä enemmän.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2020a) mukaan varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto tuottaa kelpoisuuden esiopetuksen opettajana toimimiseen. Perusopetuksessa opettavalla luokanopettajalla pitää taas olla maisterintutkinto, jotta hänellä on opettamiseen kelpoisuus (OAJ 2020b). Esiopetuksen opettajina toimivilla ja luokanopettajana toimivilla opettajilla on siis kelpoisuuteen erilaiset vaatimukset. Koska kelpoisuusvaatimukset ovat ammattiryhmillä erilaiset, voidaan haastateltavien koulutustaustan nähdä mahdollisesti vaikuttavan heidän vastauksiinsa.

OAJ:n (2020a) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan kandidaatin tutkintoon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin, ja esiopetuksen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Perusopetuksen opettajilla on taas maisterintutkinto ja heidän tulee suorittaa esimerkiksi myös pedagogiset opinnot (OAJ 2020b). Tutkimuksemme haastatelluilla esiopetuksen opettajilla ja luokanopettajilla on siis työkokemuksensa taustalla erilaiset koulutustaustat. On mahdollista, että luokanopettajien koulutuksen saaneiden mielestä akateemiset taidot osoittautuvat tärkeämmiksi, koska niiden merkitystä on korostettu heidän saamassaan koulu-

tuksessa. Esiopetuksen opettajien puheessa korostuneet tunnetaidot saattavat myös olla heidän mielestään tärkeitä, koska heidän saamansa koulutus on saattanut vaikuttanut siihen, mitä taitoja heidän mielestään lapsen täytyy osata kouluun siirtyessään.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi validiteetin, eli sen kautta vastaako tutkimus siihen, mitä siinä on luvattu tutkia sekä reliabiliteetin kautta, joka viittaa siihen, että tutkimuksen tulokset tulisivat olla toistettavissa. Näiden termien sijaan laadullisessa tutkimuksessa usein kuitenkin mielekkäämpää on käyttää termejä uskottavuus ja siirrettävyys. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 120–122.) Myös termiä vahvistuvuus käytetään laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa (Eskola & Suoranta 1998, 153). Arvioimmekin seuraavaksi tutkimuksemme luotettavuutta näiden käsitteiden kautta. Sen jälkeen käsittelemme tutkimuksemme rajoituksia, sisällönanalyysin toteutumista sekä parityömme sujumista.

Tutkimuksemme uskottavuus

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulisi tarkistaa vastaako hänen käsityksensä ja tulkintansa tutkittavan näkemyksiä. Tämä voi kuitenkin olla haastavaa, sillä esimerkiksi tutkittavilta itseltään ei voida kaikissa tapauksissa kysyä, onko tukija ymmärtänyt asian oikein. (Eskola & Suoranta 1998, 153.) Tämä täytyi ottaa huomioon myös meidän tutkimuksessamme. Emme olleet itse haastattelemassa tutkittavia, sillä käytimme valmista aineistoa. Tämä voi vaikuttaa tulkintaamme, sillä emme olleet haastattelutilanteessa itse paikalla ja nähneet esimerkiksi tutkittavien ilmeitä tai eleitä. Hyödynsimme ainoastaan litteroitua tekstiä ja teimme tulkinnat sen perusteella. Jos jokin tekstikohta vaikutti siltä, että se olisi voinut olla tulkittavissa monin eri tavoin, jätimme sen tutkimuksestamme pois.

Tutkimuksemme siirrettävyys

Siirrettävyys luotettavuuden arvioinnissa puolestaan liittyy tulosten yleistettävyyteen. Sillä viitataan siihen, kuinka hyvin tutkimuksen teoreettiset käsitteet ja tulokset ovat siirrettävissä vaikkapa toiseen toimintaympäristöön tai kontekstiin. Oleellista on, että tutkija kertoo tutkimuksen kontekstista tarpeeksi tarkasti, jotta siirrettävyys onnistuu. On kuitenkin hyvä huomata, ettei siirrettävyys kuitenkaan mahdollista tulosten suoraa yleistämistä. (Eskola & Suoranta 1998, 51.) Meidän tutkimukssamme konteksti on nimenomaan siirtymä esiopetuksesta kouluun. Tämän vuoksi tuloksiamme ei ole välttämättä luotettavaa verrata vaikkapa siirtymään alakoulusta yläkouluun tai yläasteelta lukioon. Pyrimme myös tutkimukssamme kuvaamaan tarkasti tutkimuksemme kontekstia, jotta siirrettävyys olisi mahdollista.

Tutkimuksemme vahvistuvuus

Kolmas seikka laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on vahvistuvuus. Vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tutkittava ilmiö saa tukea vastaavista aiemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 153). Tämän vuoksi vertailemme tutkimuksemme tuloksia aiempiin vastaaviin tutkimuksiin ja yritimme löytää mahdollisimman paljon aiempia tutkimustuloksia vastaavista ilmiöistä, kuten siirtymästä ja kouluvalmiudesta. Osa aiemmista tutkimustuloksista tukikin tutkimuksemme tuloksia ja näin ollen lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta.

Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksemme rajoitukset liittyivät siihen, että haastatteluaineisto oli kooltaan melko pieni, sillä aineistomme koostui yhteensä seitsemästä haastattelusta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt, jos haastatteluja olisi ollut enemmän. On kuitenkin hyvä huomata, että aina oleellisinta ei välttämättä ole aineiston koko vaan, että aineistosta voidaan tehdä kestäviä ja syviä tulkintoja (Eskola & Suoranta 1998, 51). Haastateltavat puhuivat tutkimuksemme aiheista monipuol-

lisesti ja tarjosivat erilaisia näkökulmia, jolloin syvällisemmät tulkinnat olivat mahdollisia. Vaikka haastateltavia oli melko vähän, edustuvat he kahta eri ammattiryhmää, jolloin saimme monipuolisempia vastauksia, kuin jos haastateltavana olisivat olleet vain yhden ammattiryhmän edustajia.

Tutkimuksen rajoitukseksi nousi myös haastattelukysymykset. Haastattelukysymykset painottuivat paljon tunnetaitoihin ja niihin liittyviin teemoihin ja tämä saattoi ohjata haastateltavien vastauksia. Tämän vuoksi myös vastauksissa korostuivat erityisesti sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvät seikat ja se saattoi olla yksi syy siihen, miksi fyysiseen kompetenssiin liittyvät maininnat jäivät aineistoissa huomattavasti vähemmälle. Haastattelukysymykset tarjosivat kuitenkin myös tärkeää tietoa tutkimuksemme kannalta, sillä saimme tärkeää tietoa tunnetaitojen merkityksestä esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkökulmasta.

Rajoituksena meidän tutkimuksessamme vaikutti myös se, että ryhmähaastatteluissa jokaiselta ryhmältä oli kysytty samoja kysymyksiä, mutta ei täysin samalla tavalla. Näin onkin mahdollista, että eri haastatteluryhmät ovat käsitäneet kysymyksen eri tavalla. Ryhmähaastatteluissa on ollut myös mahdollista, että kaikki haastateltavat eivät välttämättä ole uskaltaneet tuoda kaikkia mielipiteitään ilmi. Ryhmähaastattelujen keskustelut ovat myös voineet kaikki liikkua eri suuntiin, joten mikään keskusteluista ja haastatteluista ei ole täysin samanlainen ja tämä tulee ottaa huomioon tulosten tulkinnassa. Toisaalta hie-man toisistaan eroavat tutkimuskysymykset saattoivat tuoda esille tietoa, joka ei olisi tullut julki täysin samanlaisilla kysymyksillä. Ryhmähaastatteluissa muut haastateltavat ovat myös saattaneet rikastaa muiden tutkittavien vastauksia.

Sisällönanalyysin toteutuminen

Aineiston analyysissä hyödynsimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä sekä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten selvittämiseen sopi parhaiten aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jolloin pääsimme tarkastelemaan haastatteluaineistoa syvällisesti. Aineiston pelkistämi-

nen eli redusointi sekä ryhmittely eli klusterointi olivat helppoja. Löysimme hyvin aineistosta tiettyjä teemoja ja ne oli helppo jaotella omiin luokkiinsa. Aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi sen sijaan oli välillä haastavaa, sillä apuna ei ollut varsinaista teoriaa, johon käsitteitä olisi pohjattu. Lopulta kuitenkin tulokset jaoteltiin kahteen pääluokkaan, jotka nimesimme lasta koskeviksi piirteiksi sekä rakenteellisiksi muutoksiksi.

Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jolloin meillä oli aiempaa teoriapohjaa ohjaamassa analyysin etenemistä. Teorianamme tutkimuksessamme hyödynsimme Linnilän (2006) mallia kouluvalmiustaidoista, jossa taidot oli jaettu kolmeen eri luokkaan. Teoria ohjasi analyysiä siten, että etsimme näihin kolmeen luokkaan liittyvien taitojen mainintoja aineistostamme. Jaottelimme myös aineistosta löytyneet taidot samaan tapaan kolmeen eri luokkaan, kuin Linnilän mallissa. Teoria ei kuitenkaan täysin asettanut tiettyjä raameja analyysille, vaan se ainoastaan ohjasi taitojen luokittelua. Esimerkiksi osa aineistosta nousseista taidoista olisi voinut kuulua Linnilän mallin mukaan kahteen eri luokkaan, jolloin teimme itse valinnan, mihin sijoitamme aineistosta nousseen taidon.

Parityöskentelyn toteutuminen tutkimusprosessissa

Toteutimme tutkimuksemme parityönä. Tämä auttoi tutkimuksessamme esimerkiksi sisällönanalyysia tehdessä, sillä pääsimme parina pohtimaan analyysin vaiheita. Parityöskentelymme sujui hyvin ja koko tutkimus on toteutettu yhteistyöllä. Eriävät näkemykset ratkaisimme keskustelujen avulla. Etsimme haasteisiin kompromisseja, joihin molemmat olimme tyytyväisiä. Tutkimuksesta tuli myös monipuolisempi, kun kumpikin sai tuoda oman näkemyksensä esiin ja osaksi tutkimusta. Sisällönanalyysia ja tutkimustamme tuki myös parityöskentelymme, jonka avulla pystyimme yhdessä luokittelemaan aineistosta nousseet taidot.

7.3 Tutkimuksemme anti ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksemme keskittyi kouluvalmiuteen esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessamme selvitettiin, mitä taitoja lapsi tarvitsee pärjätäkseen koulussa. Tutkimuksemme tarjosi vastauksia lapsen kouluun siirtymän muutoksista ja siitä, mitä taitoja opettajat pitivät lapselle tärkeinä. Saamamme vastaukset auttavat esiopetuksen opettajia ja luokanopettajia näkemään, mitä kumpikin ammattiryhmä siirtymästä ajattelee. Tutkimuksemme siis antaa ammattiryhmille tietoa siitä, mitä esiopetus ja alkuopetus näkee olennaisena lapselle hänen siirtyessään koulumaailmaan. Saamiamme vastauksia voidaankin hyödyntää lapsen siirtymän tukemisessa, kun molemmat ammattiryhmät näkevät, mitä toinen pitää tärkeänä ja millaista pedagogista toimintaa esimerkiksi esiopetuksessa toteutetaan. Tutkimuksemme maininnat korostivat sosiaalisten taitojen merkitystä, joten tämän perusteella etenkin nämä taidot olisivat hyvä ottaa harjoitteluun jo esiopetuksessa. Toisaalta tulokset antavat näkökulmia myös alkuopetukseen ja millaisten taitojen harjoittelu olisi tärkeää koulupolun alussa esiopetuksessa toteutettavan opetuksen lisäksi.

Keskityimme omassa tutkimuksessamme esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien näkökulmaan, joten tutkimuksemme ei tarjoa näkökulmaa siihen, millaisena esimerkiksi lapset tai heidän perheensä kokevat siirtymän esiopetuksesta peruskouluun. Tutkimuksemme ei myöskään huomio koulun valmiutta lapselle, vaan näkökulma on lapsen tarvitsemissa taidoissa koulun kannalta. Tämän vuoksi tärkeää olisikin tutkia lisää lasten kokemuksia siitä, mitä he itse ajattelevat tärkeiksi taidoiksi koulussa. Myös perheiden roolia ja esimerkiksi vanhempien näkemyksiä siirtymästä oli tärkeää selvittää enemmän. Tämän lisäksi jatkotutkimushaasteena on lisätä tietoa siitä, miten koulu voisi olla valmis ottamaan vastaan jokaisen lapsen, riippumatta lapsen ominaisuuksista tai taidoista. Linnilän (2011) mukaan yleinen ajatus on, että lapsen on oltava valmis oppimaan voidakseen aloittaa koulun käymisen. Näkökulman laajentamisen avulla voidaan nähdä, että lapsi voisikin mennä kouluun oppimaan, eikä hänen välttämättä tarvitsisi osata kaikkea ennen koulun aloitusta. (Linnilä 2011, 17).

Tämän takia näemmekin isoimpana jatkotutkimuksen aiheena keskittyä siirtymään ja kouluvalmiuteen lapsen näkökulmasta, koska kouluun siirtymä ja kouluvalmius ovat ennen kaikkea juuri lasta koskettava ilmiö. Omassa tutkimuksessamme opettajien havainnot liittyivät esimerkiksi lapsen sosiaalisiin ja akateemisiin taitoihin. Jatkotutkimuksessa näkökulman kääntäminen koskemaan lapsen ajatuksia ja mielipiteitä saattaisikin tuoda siirtymään ja kouluvalmiuteen täysin uusia näkökulmia. Lapset saattaisivatkin kouluun siirtymässä ja kouluvalmiudessa korostaa, jotain aivan muita seikkoja kuin akateemisten ja sosiaalisten taitojen merkitystä ja keskittyä esimerkiksi kaverisuhteisiin sekä leikkiin.

LÄHTEET

- Ahtola, A., Björn, P., Turunen, T., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K., et al. (2015). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168–181.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 986/1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.
- Blair, C. 2002. School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist* 57, 2, 111-127.
- Commodari, E. 2013. Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 28, Issue 1, 1st Quarter 2013. 123–133.
- Dockett, S. & Perry, B. 2009. Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*. Volume 34 Number 1, 20–26.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fabian, H. 2007. Informing transitions. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.). *Informing Transitions in the Early Years : Research, Policy and Practice*. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 3–17.
- Kariskoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Oulun Yliopisto, Väitöskirja. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf>
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. 2016. Child-centered versus teacher-directed teaching practices: associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.36, 145–156.
- Linnilä, M.-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu. Mediapinta
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän Yliopisto, Väitöskirja.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13400/9513926672.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lin, H-L., Lawrence, F., & Gorrel, J. 2003. Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 18, Issue 2, 225–237.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2017. Valmiudet koulunkäyntiin. <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/elamaa-kouluikaisen-kanssa/koulu-alkaa/valmiudet-koulunkayntiin/>.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2020a. Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyon/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2020b. Opettajana perusopetuksessa. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyon/opettajana-perusopetuksessa/>.
- Opetushallitus. 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Perusopetuslaki. 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P. & Rogero-García, J. 2019. Children's emotions in educational settings. Teacher perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*. 417–426. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>.
- Sahin, I., Sak, R., & Tuncer, N. 2013. A comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*. Vol. 13(3), 1708–1713.
- Soini, Pyhältö, & Pietarinen. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. OPH:n Päiväkodista peruskouluun. sivut
- Tilastokeskus, Suomen virallinen tilasto (SVT). 2019. Esi- ja peruskouluopetus. ISSN=1799-3709. 2019. Helsinki: Tilastokeskus.

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/pop/2019/pop_2019_2019-11-14_tie_001_fi.htm.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. ISBN 978-952-5995-07-7.