

**Lapsiin kohdistuvat odotukset perusopetuksen ensimmäisellä luokalla opettajien toiminnassa ja puheessa**

Eveliina Leppä

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Leppä, Eveliina. 2023. Lapsiin kohdistuvat odotukset perusopetuksen ensimmäisellä luokalla opettajien toiminnassa ja puheessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 45 sivua.**

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli lapsiin kohdistuvat odotukset lapsen aloittaessa perusopetuksen ensimmäisen luokan. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ensimmäisen luokan opettajien toimintaa ja puhetta, ja selvittää, millaisia odotuksia niistä välittyy perusopetuksen ensimmäisen luokan alkusyksyn aikana.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka metodologinen lähestymistapa oli etnografinen. Tutkimuksen aineistona käytettiin seitsemän päivän etnografista havainnointiaineistoa sekä kahta opettajan puolistrukturoitua haastattelua. Tutkimusaineisto kerättiin osana SchoolTrace-pilottihanketta. Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin sekä teemoittelun avulla.

Tutkimus osoitti, että opettajien toiminnassa ja puheessa välittyy odotuksia, jotka ovat keskenään verrattuna erilaisia. Odotuksista muodostui viisi teemaa, jotka olivat *lapsen itsenäinen toiminta, uusien toimintatapojen omaksuminen, yhteistyön tekeminen, pitkäkestoiseen toimintaan osallistuminen* sekä *kaikkea ei tarvitse osata*. Teemat kuvaavat osaamista, jota lapsilla odotetaan olevan, sekä taitoja, joita lasten odotetaan oppivan.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajien toiminnassa ja puheessa välittyvät odotukset liittyvät lasten oppimiseen ja osaamiseen. Odotukset peilaavat instituutiossa ja toimintakulttuureissa esille tulevia lapsen osaamiseen liittyviä painotuksia. Vaikka lapsiin kohdistuu odotuksia, heidän ei odoteta osaavan kaikkea ensimmäiselle luokalle siirtyessään. Koulun aloittaessaan jokaisen lapsen tilanne kartoitetaan yksilöllisesti, ja tukea tarjotaan jokaisen henkilökohtaisen osaamistason mukaan.

Asiasanat: odotus, koulunaloitus, perusopetus, instituutio

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Koulu kasvatusinstituutiona .....	5
1.2 Opettajien välittämät odotukset lapsille ja lasten toiminnalle .....	7
1.3 Tutkimuskysymys .....	10
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>11</b>
2.1 Tutkimusaineisto.....	12
2.2 Aineiston analyysi .....	15
2.3 Eettiset ratkaisut.....	18
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>21</b>
3.1 Itsenäinen toiminta .....	21
3.2 Uusien toimintatapojen omaksuminen .....	23
3.3 Pitkäkestoiseen toimintaan osallistuminen.....	25
3.4 Yhteistyön tekeminen.....	26
3.5 Kaikkea ei tarvitse osata.....	27
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>30</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>38</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>44</b>

# 1 JOHDANTO

Koulunaloitusvaihe on yksi merkittävimmistä askelista lapsen koulupolulla, sillä se tuo mukanaan useita merkittäviä muutoksia lapsen arkeen. Koulunaloituksen myötä lapsen oppimisympäristö, ympäröivät ihmiset sekä lapsille asetetut odotukset muuttuvat (Dockett & Perry, 2012). Koululaisen rooliin liittyvät odotukset kohdistuvat muun muassa lapsen sosiaalisiin taitoihin, ryhmässä toimimiseen sekä vastuun ottamiseen ja itsenäisyyden lisääntymiseen (ks. Goble ym., 2017; Seabra-Santos ym., 2021). Aiempi tutkimustieto on osoittanut, että kun lapsille selitetään heihin kohdistuvat odotukset esimerkiksi siitä, mitä heidän odotetaan koulussa oppivan, he tuntevat olonsa mukavaksi (Eskelä-Haapanen ym., 2017). Muun muassa tämän vuoksi lasten kohtaamien odotusten tutkiminen on ajan-kohtaista ja merkityksellistä koulunaloitusvaiheessa.

Koulu on yksi keskeisimpiä yhteiskunnallisia instituutioita, josta meillä jokaisella tulee olemaan jokin kokemus koululaisena (Lahelma & Gordon, 2007). Instituutiot ovat keskeisessä asemassa lapsuuden rakentajina, minkä vuoksi julkisten kasvatustieteiden toiminnan tarkastelu on merkityksellistä (Karila, 2009). Perusopetusta tarkastellaan tässä tutkimuksessa instituution näkökulmasta siten, että perusopetus instituutiona asettaa odotukset lapsen toiminnalle, ja perusopetuksessa työskentelevät opettajat tuovat esille odotuksia oman ammatillisen roolinsa kautta. Odotukset ovat siten osa instituutiosta rakentuvaa kulttuuria, jota opettajat muokkaavat omalla toiminnallaan. Tutkimalla odotuksia saadaan myös tietoa instituution toimintakulttuurista. Instituutioiden toimintaan syventyvä tutkimus on merkityksellistä organisaatioiden ja instituutioiden toiminnan kehittämisen näkökulmasta (Alasuutari, 2009).

Aiemmat tutkimukset koulunaloituksesta eri maissa ovat luoneet pohjaa koulumaailmassa esillä oleville odotuksille ja niiden tutkimiselle (mm. Dockett & Perry, 2012; Quenzer-Alfred ym., 2021; Niklas ym., 2018). Tämä tutkimus tuottaa uutta tietoa tarkastelemalla odotuksia nimenomaan opettajien toiminnan ja puheen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena onkin kerätä tietoa lapsiin kohdistuvista odotuksista, ja tuottaa opettajille, vanhemmille sekä esiopetusikäisille

lapsille tietoa siitä, millaisia odotuksia lapset kohtaavat tänä päivänä perusopetuksen ensimmäisen luokan alussa. Tutkimusaineistona käytetään eräässä koulussa ensimmäisen luokan syksynä kerättyä etnografista havainnointiaineistoa ja opettajien haastatteluita. Odotuksia tulkitaan analysoimalla opettajien toimintaa sekä puhetta arjen erilaisissa tilanteissa koulupäivien aikana.

## 1.1 Koulu kasvatusinstituutiona

Erilaiset instituutiot toimivat yhteiskunnalle merkityksellisinä peruspilareina (Pekkarinen & Vehkalahti, 2012). Yksi yhteiskunnallinen instituutio, joka on mukana vaikuttamassa omaan ympäristöönsä, on koulu (Stamatovic & Cicvaric, 2019). Perusopetuslaissa (1998/628, 2 §) kuvataan koulussa tapahtuvan opetuksen tavoitteita seuraavasti: ”Tässä laissa tarkoitettun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Nykyajan koululla on tärkeä merkitys, sillä se valmistaa uutta sukupolvea osaksi yhteiskuntaa (Biesta, 2022).

Viime aikoina koulutuksen merkitys on lisääntynyt, ja koulun rooli on muuttunut yhä keskeisemmäksi yhteiskunnassamme (Engblom-Pelkkala, 2018). Koulu yhtenä yhteiskuntamme kulttuuri-instituutona on vaikuttamassa omalla toiminnallaan muun muassa lasten kasvatukseen (Engblom-Pelkkala, 2018). Koulu vaikuttaa omalla toiminnallaan myös yhteiskunnan toimintaan esimerkiksi lähiympäristönsä kautta (Stamatovic & Cicvaric, 2019). Tämän tutkimuksen näkökulmasta koulu kasvatusinstituutona muodostaakin lapsen perusopetuksen alkuvaiheelle merkityksellisen oppimisympäristön, sillä lapset viettävät siellä suuren osan arkipäivistään.

Koulusta puhuttaessa nousee esille myös kasvatusinstituution käsite, jolloin on hyvä avata, mitä instituutiolla tarkoitetaan. Instituutio voidaan määritellä eri tavoilla tieteenalan mukaan (Alasuutari, 2009), ja käsitteenä sen monimuotoisuus ja moninaisuus onkin helppo huomata (Jepperson, 1991). Yhteiskuntatie-

teellisen määritelmän mukaan instituutio voidaan määrittää käytännöksi tai toimintatavaksi, joka on vakiinnuttanut asemansa yhteiskunnan itsestään selvänä osana (Alasuutari, 2009). Myös Jepperson (1991) on todennut instituution edustavan sellaista yhteiskunnallista järjestystä, joka on päässyt tiettyyn asemaan tai omaa tietyt ominaisuudet.

Kaikki instituutiot toimivat kehyksinä säännöille tai toiminnalle (Jepperson, 1991), ja myös koulu instituutiona on määritetty edistämään tiettyä asiaa tai ohjelmaa (Biesta, 2022). Yhden näkökulman mukaan koulun voidaan nähdä olevan kasvatusvastuullinen instituutio (Pekkarinen & Vehkalahti, 2012). Jokaisella instituutiolla on oma suunnittelukulttuurinsa, käytäntönsä sekä toimintatapansa (Rantavuori, 2019), ja nämä instituutioissa rutiineiksi muodostuneet toimintatavat ylläpitävät instituution toimintaa edistävää mallia (Jepperson, 1991). Myös koululla kasvatusinstituutiona on oma toimintakulttuuri, jota voidaan tarkastella sen tarkoituksen mukaan.

Instituutiolle tyypilliset ”ominaisuudet” ovat pysyvyys ja ihmisten toiminnan ohjaaminen (Engblom-Pekkala, 2018). Instituution määrittäessä säännöt yhteiskunnan toiminnalle se vähentää myös samalla yksilöiden epävarmuutta ja ohjaa päivittäisissä toiminnoissa (Engblom-Pelkkala, 2018). Yhteiskunnan instituutioina koulut tuottavat lapsuuden rajaamalla sille ehdot sekä mahdollisuudet (Alasuutari, 2009). Tämän tutkimuksen näkökulmasta instituutio tuottaa odotuksia lasten toiminnalle, ja määrittää sekä ohjaa näin myös opettajien toimintaa. Instituutiot rakentavat käyttäytymiselle raamit, ja samalla tuovat myös lisää ennakoitavuutta arkeen niin yksilön kuin ryhmän näkökulmasta (Pekkarinen & Vehkalahti, 2012).

Instituutio toimii pelin sääntöinä (Engblom-Pelkkala, 2018), sillä instituution voidaan ajatella pitävän sisällään sosiaalisen mallin, joka itsessään sisältää jotakin tuottavan prosessin (Jepperson, 1991). Kouluinstituution toimintaa määrittävät yhteiskunnan säädökset sekä opetussuunnitelmat (Lahelma & Gordon, 2007), sillä kaikki institutionaaliset kasvatusyhteisöt noudattavat ohjausdokumentteja kuten opetussuunnitelmia (Soini ym., 2013). Esiopetusta ja perusope-

tusta ohjaavat opetussuunnitelmat sekä yhteiskunnan asettamat tehtävät vaikuttavat esiopetuksen ja perusopetuksen instituutioihin luomalla kulttuurisia eroavaisuuksia (Rantavuori, 2019). Tämän tutkimuksen avulla syvennyttään siihen tunnistettuun tietoon, että odotukset lapsen käyttäytymiselle ovat erilaiset esiopetuksen ja koulun välillä (ks. Karikoski & Tiilikka, 2020). Tässä tutkimuksessa tutkitaan kouluinstituutiossa esille tulevia odotuksia, jotka kohdistuvat lapsen toimintaan tai osaamiseen.

Lapsen koulunaloitukseen liittyvää siirtymää sekä koulua instituutiona on tarkasteltu aiemmin muun muassa Karilan & Rantavuoren (2014) toimesta, jotka ovat tutkineet lapsen siirtymää esiopetuksesta kouluun instituution ja ammatillisuuden näkökulmasta. He ovat tutkineet rajoja, joissa instituutiot kohtaavat. Tässä omassa tutkimuksessani en kuitenkaan tarkastele perusopetuksen opetussuunnitelmaa enkä esiopetuksen ja perusopetuksen välisiä eroja, vaikka näiden molempien tiedostetaan ohjaavan instituution toimintakulttuuria, ja vaikuttavan lapsen siirtymään. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sen sijaan kouluinstituutiossa esille tulevista odotuksista, jotka kohdistuvat lapsen toimintaan.

## **1.2 Opettajien välittämät odotukset lapsille ja lasten toiminnalle**

Lapsen siirtyessä instituutiosta toiseen hän kohtaa uusia odotuksia itseään kohtaan (Dockett & Perry, 2012). Kouluun siirtymisen myötä lapsen kasvuympäristö muuttuu, mutta sen lisäksi myös toimintakulttuurissa tapahtuu muutoksia, jotka vaikuttavat lapsen rooliin (Karikoski, 2008). Koulunaloituksen myötä lapsi muodostaakin itselleen uuden koululaisen roolin (Karikoski & Tiilikka, 2020; Soini ym., 2013). Aiempi tutkimus on osoittanut, että lapseen kohdistuu erilaisia odotuksia uudessa roolissa koululaisena verrattuna aiempaan kasvatusympäristöön (Soini ym., 2013). Koululaisen rooliin liitetään odotukset esimerkiksi vastuun ja itsenäisyyden lisääntymisestä ja näiden hallitsemisesta (Seabra-Santos ym., 2021). Alkuopetuksen eli perusopetuksen kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aloituksen onkin luonnehdittu olevan muodollisemman sekä jäsennellymmän oppimisen aloituskohta (Santos, 2015).

Instituution odotuksia tuodaan esille usein muuttuvan fyysisen ympäristön sekä uusien toimintojen avulla (Rutanen & Karila, 2013). Koulunaloituksen lähestyessä lapsille tuodaan esille, kuinka koulunaloitus muuttaa heihin kohdistuvia odotuksia (Rutanen & Karila, 2013). Esiopetuksesta kouluun tapahtuvaa siirtymää nimitetään vertikaaliseksi siirtymäksi. Tämä vertikaalinen siirtymä, eli enustettavissa oleva usein institutionaalinen siirtymä, aiheuttaa monesti lapsen hetkisten taitojen tarkastelua (Dockett & Perry, 2012; Soini ym., 2013). Tämän käsityksen mukaisesti lapsen kohdistuvat odotukset nähdään erilaisena jo ennen koulunaloitusta.

Lasten tullessa uuteen kouluympäristöön, heidän odotetaan sopeutuvan koulun vaatimuksiin, opetussuunnitelmiin sekä ympäristöön varsin nopeasti (Dockett & Perry, 2007). Toimintaa, jota odotetaan, luonnehditaan ”normaaliksi” toiminnaksi (Alasuutari & Karila, 2009). Jokaisessa kasvatusinstituutiossa muodostuu rutiinien ja vuorovaikutuksen kautta jaettuja odotuksia lasten toivotulle, odotetulle ja sallitulle toiminnalle, joka kohdistuu erilaisiin arjen tilanteisiin (Rutanen & Karila, 2013). Odotukset tulevaisuudelle perustuvat nykyisiin aiemmin koettuihin asioihin (Dockett & Perry, 2012), joten on luonnollista, että odotuksia rakennetaan pääosin myös aiemman tiedon pohjalta. Odotukset lasten toiminnalle ovat sekä tilanteeseen sidottuja että instituution tuottamia (Rutanen & Karila, 2013). Näillä instituutioissa toimiviin ihmisiin kohdistettavilla odotuksilla pyritään takaamaan järjestys (Alasuutari, 2009).

Lapsen roolin muuttuminen esiopetuksessa olevasta lapsesta koululaiseksi on hyvin yksilöllinen kasvuprosessi, ja sen vuoksi onkin olemassa erilaisia rooliodotuksia kouluvalmiille lapselle (Karikoski, 2008). Ei siis ole yhtä yksilöllistä määritelmää koululaisen roolille tai kouluvalmiille lapselle (Kolehmainen ym., 2015). Kouluvalmiuden käsite on ylipäätään haastava käsite määritellä (Stein ym., 2019), mutta yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että lapsen tulee saavuttaa tietty kehitystaso kouluun siirtymiseksi ja siellä pärjäämiseksi (Stein ym., 2019). Tällä tarkoitetaan muun muassa lapsen emotionaalista, henkistä, psyykkistä sekä fyysistä kehitystä (Stein ym., 2019). Väestön moninaisuuden lisääntyessä on kui-



tenkin pohdittava, mikä muodostaa kouluvalmiuden, ja toisaalta, kenen on oltava valmis mihinkin (Jahreie, 2022). Kouluvalmiutta tarkastellaankin nykyään enemmän koulun valmiuden näkökulmasta sen sijaan, että keskityttäisiin ainoastaan lapsen valmiuteen (Kolehmainen ym., 2015).

Tarkasteltaessa koulua kasvatusinstituutiona opettajalla voidaan todeta olevan merkittävä ja keskeinen rooli, sillä instituutiot vaikuttavat työntekijöihinsä kohdistamalla heihin odotuksia (ks. Alasuutari, 2009). Aiempi tutkimus on osoittanut, että opettajat ovat kerryttäneet itselleen työhistoriansa aikana kulttuurisia sekä institutionaalisia toimintatapoja (Rantavuori ym., 2019), joita he hyödyntävät esimerkiksi opetustyössään tuodessaan esille odotuksia. Opettajat, jotka tunnistavat lapsen vahvuudet ja taidot, ovat paremmin valmiita yksilöimään opetustaan tukeakseen lasten oppimista ja kehittymistä (Niklas ym., 2018). Opettajat välittävät oman toimintansa kautta odotuksia lapsille sanallisesti sekä toiminnan kautta. Opettajan toiminnassa välittyvät odotukset tulevat esille esimerkiksi tilanteessa, jossa opettaja on suunnitellut toimintaa peilaten sitä odotuksiin, joita hänellä on lapsen osaamiseen liittyen. Karikoski ja Tiilikka (2020) näkevätkin koulun opettajajohtoisena kasvuympäristönä.

Aiemman tutkimuksen perusteella on havaittu, että sekä opettajat että vanhemmat odottavat lapsen ottavan enemmän vastuuta itsestään ja omista tavaristaan koulussa (ks. Dockett & Perry, 2007). Opettajat odottavat lapsen osaavan syödä itsenäisesti ja huolehtivan henkilökohtaisesta hygieniasta sekä turvallisuudesta (Dockett & Perry, 2007). Lisäksi he myös odottavat lapsen ottavan suurempaa vastuuta koulun ja perheiden välisestä kommunikaatioista (Dockett & Perry, 2007). Lisäksi Steinin ynnä muiden (2019) mukaan opettajien arvostamaa kouluvalmiutta tukevaa osaamista ovat muun muassa peruslukutaidot, oman nimen kirjoittaminen sekä sosiaaliset taidot kuten itsenäisyys, itseilmaisuus, rohkeus pyytää apua ja ryhmätyötaidot.

Varhaiskasvatuskontekstia tutkittaessa on sen sijaan saatu tuloksia, jotka osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat pitävät merkityksellisimpänä lapsen sopeutumista uuteen kouluympäristöön (Dockett & Perry, 2001). Sosiaalinen sopeutuminen pitää sisällään suuressa ryhmässä toimimisen, opettajan huomion

jakamisen, itsenäisen työskentelyn sekä ohjeiden noudattamisen (Dockett & Perry, 2001). Myös Etti (2011) on havainnut päiväkodin ja alakoulun opettajien asettavan lapsen itsenäisyyden, lukutaidot ja kommunikoinnin ikäisten kanssa etusijalle. Aiempi tutkimus on osoittanut, että lapseen kohdistuu erilaisia odotuksia niin opettajien kuin vanhempien suunnasta koulunaloitusvaiheessa.

### **1.3 Tutkimuskysymys**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia lapsen koulunaloitusvaiheessa esille tulevia lapsiin ja lasten toimintaan kohdistuvia odotuksia, joita on havaittavissa opettajien toiminnassa ja puheessa. Instituutio käsitteen avulla pyritään ymmärtämään koulua kasvatusinstituutiona, oppimisympäristönä ja paikkana, jossa lapsen toimintaan kohdistuu odotuksia. Lapsiin ja heidän toimintaansa kohdistuvia odotuksia tutkitaan opettajien toiminnan ja puheen kautta, sillä opettajat toimivat instituution odotusten välittäjänä, ja heijastavat oman ammatillisen roolinsa kautta instituutiossa ylläpidettyjä odotuksia.

Tutkimuskysymys:

Millaisia lapsiin ja lasten toimintaan kohdistuvia odotuksia tulee esille opettajien toiminnassa ja puheessa ensimmäisen luokan syksynä?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen tutkimus, ja aineisto on kerätty perusopetuksen ensimmäisen luokan syksynä vuonna 2022. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on syventää tietoa ja löytää uusia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä tutkittavien henkilöiden kokemusten ja ajatusten kautta (Juuti & Puusa, 2020). Opettajien toiminta ja puhe muodostavat aineiston, jota analysoimalla on mahdollisuus saada käsitys siitä, millaisia odotuksia lapsille asetetaan perusopetuksen ensimmäisten viikkojen aikana. Monipuolista yksityiskohtaista tietoa tuotetaan tutkimalla ihmisiä heille tyypillisessä ympäristössä (Juuti & Puusa, 2020). Opettajien toiminnan havainnointi luokkatilassa ja opetustilanteissa mahdollistaa yhdessä haastatteluiden kanssa syvemmän ymmärryksen rakentamisen lapsiin kohdistuvista odotuksista. Tutkimus on tehty osana Jyväskylän yliopiston toteuttamaa SchoolTrace-pilotti hanketta, johon myös kerätty tutkimusaineisto kuuluu.

Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on etnografinen. Etnografisella lähestymistavalla viitataan koulutustutkimuksen muotoon, jossa painottuu ihmisten toimintaan ja puheeseen liittyvä tutkimus (Hammersley, 2006). Etnografista tutkimusta luonnehditaan käytännönläheiseksi ihmisten arjen toiminnan havainnoinniksi (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Etnografisella tutkimuksella tarkoitetaan havainnointia, joka toteutuu luonnollisessa ympäristössä siten, että tutkija on yhteisön arjessa mukana tietyn aikajakson (Eskola & Suoranta, 1998; Lappalainen, 2007). Tutkija havainnoi luonnollisessa ympäristössä, jotta hän saa rakennettua ymmärryksen yhteisön toimintatavoista ja kulttuurista (Eskola & Suoranta, 1998). Erityisesti tutkittavien kanssa kentällä tehty työ on merkityksellisessä roolissa etnografiassa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Etnografista tutkimusta voidaan luonnehtia subjektiiviseksi tutkijan näkökulman painottumisen vuoksi (Hammersley & Atkinson, 2007).

Tämän tutkimuksen etnografinen aineisto koostuu opetustilanteissa ja kouluympäristössä toteutetuista havainnoinneista sekä opettajien haastatteluista. Et-

nografista tutkimusta on aiemminkin tehty eri koulutusinstituutioissa, ja institutiot ovatkin useissa maissa keskeisiä tällaisen tutkimuksen kenttiä (Lappalainen, 2007; Lahelma & Gordon, 2007). Koska aineisto on kerätty perusopetuksessa, voidaan puhua kouluetnografiasta (educational ethnography) (ks. Eskola & Suoranta, 1998; Lappalainen, 2007).

## 2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto on osa SchoolTrace pilottihanketta, joka on jatkoa Trace in ECEC - Tracing children's socio-spatial relations and lived experiences in early childhood education transitions -tutkimushankkeelle (Rutanen, 2023). SchoolTrace -hankkeessa syvennyttään tutkimaan lasten koulunaloitusta sekä ensimmäisiä kouluvuosia alkuopetuksessa (ks. Rutanen, 2023). Trace in ECEC hankkeessa yksi mukana olleista lapsista aloitti ensimmäisen luokan syksyllä 2022. Tämän lapsen polkua haluttiin tutkia myös perusopetuksessa, joten SchoolTrace -pilottihankkeen tutkittavat määrityivät tämän lapsen koululuokan mukaan. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olevat opettajat määrityivät tämän luokan kanssa aktiivisesti toimiviin kahteen opettajaan. Lisäksi luokan oppilaista 17:llä oli suostumus havainnointiin.

Etnografisen lähestymistavan mukaisesti aineistonkeruussa hyödynnetään usein muun muassa havainnointia ja haastattelua (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Etnografista tutkimusta tehdessä tutkija osallistuu havainnointiin ja kirjoittaa havainnoistaan muun muassa kenttämuistiinpanoja (Papen, 2020). Tutkimukseni aineisto koostuu havainnointi- sekä haastatteluaineistosta. Havainnointiaineisto on pääosin itse keräämäni etnografinen seitsemän päivän havainnointiaineisto perusopetuksen ensimmäisen luokan syksyltä. Tämän lisäksi aineistoon kuuluu itse toteuttamani kaksi opettajan puolistrukturoitua haastattelua samalta syksyltä.

Havainnoinnin kohteena oli etnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan yksi luokka ja sen toiminta siten, että havainnointi keskittyi opettajan toimintaa ja puheeseen (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Opettajat, joita havainnoitiin

sekä haastateltiin, olivat aktiivisesti mukana luokan toiminnassa. Sosiaalinen ympäristö toimii hiljaisen tiedon, ääneen sanomattomien arvojen sekä muotoutuneiden rutiinien ja kokemusten ympärillä, joita pyritään löytämään tekemällä havainnointia (Papen, 2020). Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus löytää niitä opettajien toiminnan ja puheen taustalla vaikuttavia odotuksia, jotka kohdistuvat lapseen. Tässä tapauksessa voidaankin puhua tarkoituksenmukaisesta ja harkinnanvaraisesta aineistosta, sillä ennen haastattelua opettajilla tiedettiin olevan tietoa tutkittavasta ilmiöstä (ks. Puusa, 2020).

Keräsin etnografista havainnointiaineistoa yhdessä toisen opinnäytteentekijän kanssa koulun aloituspäivästä lähtien kolmen ensimmäisen kouluviikon aikana elokuun ja lokakuun 2022 välisenä aikana. Aineistonkeruupäiviä oli keskimäärin kaksi yhden viikon aikana siten, että havainnointiaineistoa kertyi yhteensä kymmeneltä päivältä. Tässä tutkimuksessa havainnointiaineisto rajautui seitsemään ensimmäiseen päivään, sillä kolmena viimeisenä havainnointipäivänä tutkimuksen havainnoinnin kohteena olevat opettajat eivät vastanneet ope- tuksesta. Jokaisena havainnointipäivänä teimme kyseisen koululuokan havainnointeja keskimäärin noin viiden tunnin ajan kello 8–13 välillä. Yhtenä yksittäisenä päivänä havainnointi loppui jo kello 12. Tämän tutkimuksen havainnointiaineistossa pääpainona oli luokanopettajan ohjaama opetus, joten havainnointipäivän pituus määrittyi lasten koulupäivien mukaan.

Havainnoinnissa aktiivinen läsnäolo ja sivustaseuraajan rooli mahdollistivat luokan toimintakulttuurin ymmärtämisen. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä tutkijan kuunteleva työote, aktiivinen kysely sekä tilanteen havainnointi oppiakseen ja päästäkseen yhteisön kulttuuriin sisälle (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkija toimii tärkeässä roolissa etnografisessa tutkimuksessa esimerkiksi esittäessään kysymyksiä, määritellessä aineiston keruun kenttää sekä tehdessään tulkintoja (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Aineistonkerääjänä tein päätöksiä siitä, mitä havainnoin ja miten tulkitsin tilanteita. Tutkimusaineiston keruuvaiheessa pyrin tutkijana olemaan mahdollisimman huomaamaton, enkä puuttunut keskusteluun tai kommentoinut tilanteita. Satunnainen tarkentavien

kysymysten kysyminen opettajalta opetustilanteiden jälkeen kuitenkin tuki ja vahvisti omia havaintojani.

Lopullisessa etnografisessa havainnointiaineistossa on yhdistetty sekä minun että toisen tutkijan keräämät havainnointiaineistot yhteen. Ennen aineistonkeruun alkua päätimme yhdessä toisen tutkijan kanssa, että minä keskityn institution näkökulmaan sekä opettajan toimintaan, ja toinen tutkija tarkastelee lasten vertaissuhteita. Tästä päätöksestä riippumatta havainnoinneissa on joitakin tilanteita, joita olemme havainnoineet toinen toistemme näkökulmista. Täysin vieraita toisenkaan tekemät havainnot eivät kuitenkaan ole, sillä olemme molemmat nähneet ympäristön ja tunnemme ihmiset sekä heidän toimintatapansa melko hyvin. Kenttämuistiinpanot pitävät sisällään tehdyt havainnot sekä tiedon siitä, miten on havainnoitu, ja mahdollisesti myös omia pohdintoja, joita tapahtumat ovat herättäneet (Papen, 2020).

Havainnot kirjoitettiin reaaliajassa tietokoneelle tai muistioon, ja havainnointipäivien aikana kävimme myös yhteistä keskustelua havainnoistamme. Yhdistimme havaintoaineistomme jokaisen havainnointipäivän jälkeen, jonka jälkeen puhtaaksikirjoitimme kunkin päivän aineiston vuoropäivin. Kirjoitustilassa kuvataan koettu mahdollisimman yksityiskohtaisesti, kun taas jälkikäteen lukutilassa tarkastellaan kirjoitettuja muistiinpanoja ja tarkennetaan niitä muistinvaraisesti (Papen, 2020). Tällä tavalla saimme luotua yksityiskohtaisen havainnointiaineiston, jossa on aukikirjoitettuna mahdollisimman paljon havaintojamme.

Havainnointiaineiston lisäksi tutkimukseni aineisto sisälsi myös kaksi opettajan haastattelua. Haastattelut tarjoavat mahdollisuuden tutkia ihmisten reaktioita ja käsityksiä tietyistä asioista syvällisemmin (De Fina, 2020). Haastatteluun osallistuneista opettajista toinen oli ensimmäisen luokan luokanopettaja ja toinen erityisopettaja. Haastattelut toteutettiin viimeisten havainnointipäivien aikana, sillä havainnointi luo etnografialle tyypillistä esiymmärrystä tutkimuskentästä, ja tämän esiymmärryksen avulla pystytään kohdentamaan haastattelukysymyksiä eri asioihin (ks. Tolonen & Palmu, 2007). Havainnointien myötä minulle tutkijana sekä haastateltavalle oli ehtinyt syntyä jo jonkinlainen yhteys ja kokemus

toisistamme ennen haastattelua, mikä onkin Tolosen ja Palmun (2007) mukaan etnografiselle tutkimukselle tyypillistä.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun haastattelun tavoin, koska se tarjoaa mahdollisuuden joustavaan haastatteluun, jossa valmiiksi suunniteltuja kysymyksiä voidaan muokata haastateltavan vastauksien ja kiinnostuksen mukaan (ks. De Fina, 2020). Haastatteluita suunnitellessani hyödynsin tekemiäni havainnoita ja kysymyksiä herättäneitä tilanteita aiemmilta havainnointipäiviltä. Haastattelurunko on nähtävillä liitteenä 1. Vaikka haastattelun runko on etukäteen suunniteltu, puolistrukturoitu haastattelu tarjoaa mahdollisuuden siihen, että haastattelussa voidaan syventyä myös asioihin, joita tutkija ei ole etukäteen suunnitellut (Puusa, 2020).

Haastattelut toteutettiin lasten koulupäivän jälkeen kahdeksantena ja yhdeksäntenä havainnointipäivänä siten, että haastatteluun osallistui yksi opettaja kerrallaan. Haastattelut noudattivat pääosin etukäteen suunniteltua haastattelurunkoa (liite 1), mutta joihinkin aiheisiin esitin tarkentavia kysymyksiä. Haastattelutilanteissa keskeistä oli vuoropuhelu, kysymysten esittäminen ja asioiden avaaminen (ks. Tolonen & Palmu, 2007). Haastattelussa pyrin vuorovaikutteiseen ja rikkaaseen keskusteluun siten, että opettajat olivat ennen haastattelua saaneet haastattelun aiheet tutustuttavakseen. Molemmat haastattelut olivat kestoltaan noin 45–50 minuuttia, ja ne toteutettiin rauhallisessa häiriöttömässä tilassa. Haastattelu nauhoitettiin ja myöhemmin aineisto litteroitiin.

## **2.2 Aineiston analyysi**

Tutkimusaineisto analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia sekä teemoittelua. Tutkimusaineistosta analysoitiin ensin havainnoinnin avulla koottu aineisto, ja sen jälkeen haastattelujen avulla kerätty aineisto. Etnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan aineistonkeruuvaiheessa aineistosta oli kuitenkin tehty jo alustavaa analyysia (ks. Lappalainen, 2007). Havainnointiaineistosta oli muodostunut ensivaikutelma jo aineistonkeruuvaiheessa, minkä pohjalta aloitettiin aineiston analyysi lukemalla havainnointiaineistoa läpi useita

kertoja. Analyysissa aineistosta etsittiin tutkimuksen näkökulmasta keskeiset aiheet ja jaoteltiin niitä yhteen teemoittain (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Aineistosta ja mahdollisista tutkimuksen alustavista teemoista kirjattiin ylös havaintoja koko analyysiprosessin ajan. Aineiston läpikäynnissä keskityttiin mahdollisimman avoimeen ilman ennakko-oletuksia tapahtuvaan aineistoanalyysiin.

Havainnointiaineiston useiden kertojen läpikäymisen jälkeen aloitettiin koodaus. Koodauksessa aineistoa jaotellaan pienempiin osiin, joita olisi helpompi tulkita (Eskola & Suoranta, 1998). Koodauksen avulla aineistosta saatiin yhdistettyä samansisältöiset asiat yhteen, ja näitä oli tämän jälkeen helpompi tarkastella (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Koodauksen perusteella muodostui alateemat. Alateemojen yhdistelmiä muutettiin ja niiden sanamuotoja pohdittiin paremmin tutkimuskysymykseen vastaaviksi useaan kertaan, myös haastatteluaineiston analyysin kanssa päällekkäin. Koodauksessa pyrittiin siihen, että samansisältöiset asiat olisivat yhdessä, ja niistä olisi mahdollista muodostaa lopulta teemoja.

Havainnointiaineistoon perehtymisen jälkeen otettiin käsittelyyn haastatteluaineisto, joka käytiin läpi samalla tavalla kuten havainnointiaineistokin. Aineiston koodauksella keskeisistä asioista muodostettiin alateemat, joita hiottiin ja yhdisteltiin teemoittain. Koodausvaiheessa samansisältöisten asioiden jaottelua pohdittiin ja hiottiin useaan kertaan, jotta jokaiselle merkitykselliselle aineistoesimerkille tai aineistolöydölle löytyisi mahdollisimman sopiva alateema.

Havainnointi- sekä haastatteluaineistojen erillisten analyysien jälkeen aineistoa tarkasteltiin kokonaisuutena, ja saatuja alateemoja yhdisteltiin siten, että havainnoinnin ja haastatteluaineiston alateemat eivät olisi erillisiä. Alateemojen nimiä hiottiin siten, että ne vastasit koko aineistoa. Aineistojen yhtäaikaisen tulokinnan ja tarkastelun jälkeen muodostuneet viisi teemaa sekä alateemat ovat kuvattuna taulukossa 1. Näiden lisäksi taulukossa 1 on myös aineistoesimerkkejä, jotka ovat tukemassa ymmärrystä siitä, mistä teemat ja alateemat ovat rakentuneet. Analyysin perusteella muodostuneet teemat sekä alateemat vastaavat molemmista aineistoista tehtyjä havaintoja.



## Taulukko 1

*Analyysiprosessin tuloksia: Teemat, alateemat ja aineistoesimerkit*

Teema	Alateema	Aineistoesimerkki
Itsenäinen toiminta	Omatoimisuus	Opettaja tuo haastattelussa esille, että lapsilta odotetaan koulussa omatoimisuutta kuten esimerkiksi osaat pukea, osaat siirtyä paikasta toiseen ja ”syöminen sujuu jo aika mukavasti”.
	Vastuun ottaminen	Opettaja vastaa haastattelussa kysymyksen mitä lapselta odotetaan koululaisena: ”Sun pitää osata huolehtia sun omista tavaroista.”
	Ohjeiden mukaan toimiminen	Opettaja: ”Nyt ope laittaa tänne timeriin 2 minuuttia ja sinä aikana sinun tulee lopettaa peli ja viedä tabletti kaappiin.”
Uusien toimintatapojen omaksuminen	Uuden roolin omaksuminen	Opettaja kertoi haastattelussa odottavansa lapsilta ymmärrystä uuden ympäristön mukanaan tuomasta uudesta roolista.”-- että he niin kun hoksais, että nyt ei olla enää eskarissa et nyt ollaan koulussa”.
	Uusien toimintatapojen mukaan toimiminen	Opettaja kertoo lapsille, että kun luokassa soi rauhallinen musiikki se tarkoittaa sitä, että lapset istuvat omalla paikallaan.
Pitkäkestoiseen toimintaan osallistuminen	Kärsivällisyys	Opettaja: ”Upeasti jaksoit kuunnella pitkän pätkän tarinaa.”
	Keskittyminen	Opettaja luettelee haastattelussa:” Opit odottamaan, että sä et voi olla ensimmäinen joka paikassa...keskittymisen tavoite, pysyt keskittyyn omaan, suuntaamaan sun tarkkaavaisuutta ja omatoimisuutta”.
Yhteistyön tekeminen	Yhteistyö kaikkien kanssa	Opettaja pyytää oppilaita auttamaan toinen toisiaan askartelutehtävässä, jos joku tarvitsee apua.
	Toisten huomiointi	Opettaja kertoo haastattelussa: ”Osais tässä isossa ryhmässä ottaa toiset huomioon ja jaksais odottaa myöskin sitä omaa vuoroa.”
Kaikkea ei tarvitse osata	Opettajalta saa apua	Lapsi: ”Mä en osaa tehdä pikku a:ta”. Opettaja lupaa tulla auttamaan.
	Taitojen harjoittelu	Opettaja kertoo haastattelussa: ”Kaikkea ei tarvi osata eikä tarvi tietää kaikkia sääntöjä ja näitä tehdä, mutta se, että kun niitä harjoitellaan, niin on mukana harjoittelemassa”.

Analyysin perusteella syntyneet viisi teemaa kuvaavat opettajien toiminnassa ja puheessa välittyviä odotuksia lapsille. Jokainen odotuksia kuvaava teema on muodostunut kahden tai kolmen alateeman perusteella. Taulukkoon 1 jokaisen alateeman alle on valittu vain yksi aineistoesimerkki, mutta todellisuudessa niitä on vähintään kaksi jokaista alateemaa kohden.

### **2.3 Eettiset ratkaisut**

Tieteellisen tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus pystytään takaamaan noudattamalla hyvän tieteellisen käytännön mukaisia peruseriaatteita kuten luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa (TENK, 2023). Etnografista tutkimusta tehdessä reflektiivisyys ja eettisyys ovat teemoja, joihin tutkijan tulee kiinnittää huomiota koko tutkimuksen teon ajan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Tutkimuksen eettinen toteuttaminen edellyttää tutkimussuostumusten keräämistä, tutkittavien kunnioittamista ja anonymiteetista huolehtimista (Puusa & Julkunen, 2020). Ennen aineistonkeruuta allekirjoitin sopimuksen tutkimusaineiston käytöstä hankkeen kanssa, sillä tutkimusaineisto on osa SchoolTrace-pilottitutkimukselle kerättävää aineistoa, ja muun muassa aineiston käyttöoikeuksista on sovittava (ks. TENK, 2023). Aineiston kerääminen osana tutkimushanketta määrittä tutkimukseen liittyviä eettisiä ratkaisuja.

Tietosuojailmoitukset sekä tutkimusta koskevat tiedotteet jaettiin yhdessä hankkeen aineistonkeruuseen osallistuvien kanssa kaikille tutkimukseen osallistuville henkilöille. Tutkimussuostumusten sekä tiedotteiden avulla pyrittiin takaamaan tutkittaville riittävä tiedonsaanti tutkimuksesta sekä oikeus vapaaehtoiseen osallistumisoikeuteen (ks. Hammersley & Atkinson, 2007). Tutkimussuostumukset kerättiin opettajilta, lasten huoltajilta sekä lapsilta, ja niissä mainittiin myös hankkeen aineiston pohjalta tehtävät opinnäytetyöt. Tutkimusaineistoa kerätessä havainnoitiin ja haastateltiin ainoastaan henkilöitä, jotka olivat antaneet suostumuksensa tutkimukseen.

Tutkimusaineistoa oli keräämässä minun lisäksi myös toinen opinnäytteen tekijä. Kun tutkimusta tehdään yhdessä muiden tutkijoiden kanssa, voidaan

puhua tutkijatriangulaatiosta. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että samaa ilmiötä tutkitaan yhdessä useamman tutkijan kanssa, jolloin on neuvoteltava näkemyksistä ja havainnoista sekä tutkimuksen toteuttamisen tavoista (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijatriangulaatio tuli esille aineistonkeruun suunnitteluna, keskusteluna aineistonkeräämisen aikana sekä yhteistyönä havainnointiaineiston puhtaaksikirjoittamisvaiheessa. Tutkimusaineiston kerääminen yhtä aikaa antoi mahdollisuuden yhteiseen keskusteluun havainnoista sekä neuvotteluun myös aineistonkeräämisen tavoista nopeasti muuttuvissa tilanteissa.

Tutkija on havainnointiaineistoa kerätessä yksi keskeinen tiedonkeruuväline, joka johtaa pohdintaan objektiivisuuden puutteesta (Papen, 2002). Etnografista tutkimusta tehdessä on hyvä tiedostaa, että tutkimus on yhteydessä tutkijaan itseensä hänen kokemustensa ja tuntemustensa kautta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018; Papen, 2020). Aineistoa kerätessä kiinnitin erityistä huomiota tapahtumien selkeään kuvaamiseen sekä keskusteluiden yksityiskohtaiseen kerrontaan. Tutkimusaineistoa kerätessä on merkityksellistä kiinnittää huomiota omaan suhtautumiseen ja omaan toimintaan, jotta se olisi mahdollisimman neutraalia ja myös kaikki tilanteet huomioonottavaa (Eskola & Suoranta, 1998). Aineistoon kirjattiin suorat lainaukset niistä keskusteluista, jotka oli mahdollista kirjata sanatarkasti. Ne tilanteet, joissa tämä ei ollut mahdollista, tilanteet kirjoitettiin auki mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti.

Tutkija on keskeisessä roolissa aineistonkeruussa, aineiston rajaamisessa tutkimukseen sekä analyysin tekemisessä. Etnografisessa tutkimuksessa merkittävässä roolissa on myös kokemukset ja tunteet, joita tutkija tuntee kerätessään aineistoa kentällä, ja sen vuoksi ne on tärkeä kirjata tutkimuspäiväkirjaan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). On hyvä tiedostaa, että useilla tutkijan valinnoilla on merkitystä tutkimuksen etenemiseen ja lopullisiin tuloksiin, sillä esimerkiksi aineistonkeruun vaiheessa olen tutkijana tehnyt koko ajan valintoja siitä, mikä on tärkeää. Tällä on ollut vaikutusta tutkimuksen kulkuun. Näitä valintoja ja tilanteiden tulkintoja on pyritty kirjoittamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti auki koko aineistonkeruun ajan.

Tutkittavien oikeuksien takaamiseksi tutkimusaineiston säilytyksestä ja tutkittavien yksityisyydensuojasta huolehdittiin tutkimushankkeen sopimusten mukaisesti. Tutkimusaineistoa säilytettiin hankkeeseen liittyvällä tietoturvallisella verkkoasemalla, johon oli pääsyoikeus vain rajatulla joukolla ihmisiä. Tutkittavien anonymiteetti varmistettiin poistamalla litterointivaiheessa henkilöiden ja paikkojen tunnistetiedot vaihtamalla ne koodeihin. Tutkittavien anonymiteetti sisältää tunnistetietojen hävittämisen sijaan myös oikeuden vapaaehtoiseen osallistumiseen (Puusa & Julkunen, 2020). Tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi myös sensitiiviset tutkittaviin liitettävät asiat tulee suojata niin, ettei niitä voida yhdistää yksittäiseen henkilöön (Hammersley & Atkinson, 2007). Raportointivaiheessa huolehdittiin tutkittavien anonymiteetistä kiinnittämällä erityistä huomiota esimerkkien valinnassa sekä tutkittavien kuvailussa.

### 3 TULOKSET

Aineistosta muodostui viisi teemaa, jotka kuvaavat lapsiin kohdistuvia odotuksia. Tulkitsemalla opettajien toimintaa ja puhetta nousi esille odotuksia, jotka kohdistuivat lapsen itsenäiseen toimintaan, uusien toimintatapojen omaksumiseen, yhteistyön tekemiseen, pitkäkestoiseen toimintaan osallistumiseen sekä odotukseen siitä, että kaikkea tarvitse osata. Nämä viisi teemaa kuvaavat, millaisia lasten osaamiseen ja toimintaan kohdistuvia odotuksia tulee esille opettajien toiminnassa ja puheessa perusopetuksen ensimmäisen luokan syksynä.

Opettajat toimivat kouluinstituutiossa oman ammatillisen roolinsa kautta kasvattajina. Tämän roolin kautta he tuovat esille omassa toiminnassaan sekä puheessaan lapsiin kohdistuvia odotuksia. Haastatteluissa opettajat ikään kuin reflektoivat omaa toimintaansa kertoessaan lapsiin ja lasten toimintaan kohdistuvista odotuksista. Havainnoinneissa sen sijaan opettajan puhe ja toiminta ovat suoraan yhteydessä sen hetkiseen tilanteeseen. Seuraavaksi avaan tarkemmin viisi teemaa, jotka kuvaavat lasten toimintaan ja osaamiseen kohdistuvia odotuksia.

#### 3.1 Itsenäinen toiminta

Odotus lasten itsenäisestä toiminnasta tuli esille kouluympäristössä sekä opettajien toiminnassa että puheessa. Itsenäistä toimintaa kuvattiin seuraavien alateemojen kautta: *omatoimisuus, vastuun ottaminen sekä ohjeiden mukaan toimiminen*. Lasten odotettiin osaavan toimia omatoimisesti tai annettujen ohjeiden mukaan itsenäisesti vastuuta ottaen. Ensimmäinen alateema eli odotus lasten *omatoimisuudesta*, tuli esille muun muassa paikasta toiseen siirryttäessä, ruokailutilanteissa sekä kirjojen esille ottaessa oppitunnin alussa. Havainnointien perusteella lapsilta odotettiin omatoimisuutta myös esimerkiksi välitunnille lähdettyäessä, kun lasten odotettiin osaavan pukea itse ulkoiluvaatteet päälle. Onnistuneissa omatoimisuutta vaatineissa tilanteissa opettaja korosti omatoimisuuden merkitystä kehumalla lapsia ja heidän toimintaansa.

Toinen itsenäistä toimintaa kuvaava alateema, *vastuun ottaminen*, tuli esille muun muassa opettajien toiminnassa ohjeistamisena ja muistuttamisena, mitä lasten tulisi milloinkin tehdä. Lasten odotettiin ottavan vastuuta omasta toiminnastaan ja työskentelystään esimerkiksi askartelutilanteessa, jossa kaikki askarteluun tarvittavat välineet tuli hakea itse omalle pulpetille opettajan ohjeistuksen jälkeen. Vastuun ottaminen tuli esille myös opettajan haastattelussa hänen vastatessa kysymykseeni lapsiin kohdistuvista odotuksista seuraavasti: "*Sun (lapsen) pitää osata huolehtia sun omista tavaroista.*" Opettaja tuo esille haastattelussa vastuun ottamisen merkitystä erityisesti omista tavaroista huolehtimisen näkökulmasta.

Viimeinen itsenäisen toiminnan teemaan liittyvä alateema on *ohjeiden mukaan toimiminen*, joka tuli esille luokkatilanteessa opettajan ohjeistaessa seuraavaa toimintaa. Opettaja kertoi lapsille, mitä heidän tulee seuraavaksi tehdä, jonka jälkeen lasten odotettiin osaavan toimia itsenäisesti ohjeiden mukaan. Toki lapsi sai myös apua tarvittaessa, mutta havainnointien perusteella opettajien toiminnassa nousi kuitenkin esille odotus lasten itsenäiselle toiminnalle. Tästä esimerkkinä tilanne luokasta, jossa opettaja ohjeisti lapsille seuraavaa askartelutehtävää. Ohjeet luettiin ensin yhteisesti läpi, jonka jälkeen opettaja näytti kohta kohdalta, miten eri vaiheissa toimitaan, ja mistä tarvikkeet askarteluun löytyvät. Tämän jälkeen opettaja antoi lapsille luvan aloittaa työskentelyn ja siirtyi itse kiertelemään lasten joukkoon. Tarvittaessa hän auttoi lapsia, mutta pääosin lapset toimivat itsenäisesti omassa rytmissään. Tällaisen pidempikestoisen ohjeistetun toiminnan lisäksi odotus ohjeiden mukaan toimimisesta tuli esille myös lyhyemmissä ohjeistetuissa tilanteissa kuten käsienpesutilanteissa, opiskelutarvikkeita esille otettaessa, siirtymätilanteissa ja yleisesti luokassa toimittaessa. Lasten toimiessa ohjeiden mukaan opettaja toi esille heidän oikeaoppisen toimintansa ja kehui heitä.

Yhteenvedon voidaan todeta, että odotus itsenäisestä toiminnasta tuli esille päivittäin. Voidaan myös todeta, että odotukset itsenäisestä toiminnasta kohdistuivat taitoihin, joita lasten odotettiin jo osaavan ja hallitsevan. Lapsilta odotettiin erilaisissa tilanteissa heidän oman osaamisensa ja taitojensa esille tuomista. Esi-

merkiksi ohjeiden antamisen jälkeen lasten odotettiin ottavan omatoimisen asenteen, ja lähtevän toimimaan annettujen ohjeiden mukaan itsenäisesti. Kaikissa näissä itsenäistä toimintaa kuvaavissa alateemoissa yhdistyy odotus lapsen taidoista toimia itsenäisesti, oli se sitten ohjeiden mukaan toimimisen avulla, vastuun ottamisen kautta tai yleisesti omatoimisuutena.

### 3.2 Uusien toimintatapojen omaksuminen

Lapsilta odotettiin koulunaloitusvaiheessa myös uusien toimintatapojen omaksumista. Uusien toimintatapojen omaksumisella tarkoitetaan tilanteita, joissa lapsilta odotettiin uusia tapoja toimia sekä olla. Tämä näkyi erityisesti viittauksina sekä *uuden roolin omaksumiseen* että *uusien toimintatapojen mukaan toimimiseen*. Aineistossa nämä alateemat nousivat esille niin haastatteluissa kuin etnografiassa havainnointiaineistossakin. Havainnoinnin perusteella ensimmäinen alateema, *uuden roolin omaksuminen*, tuli esille muun muassa opettajan keskustellessa lasten kanssa. Keskusteluissa opettaja korosti lapsen uutta koululaisen roolia ikään kuin luoden ajatuksen lapsille siitä, että uusi rooli tuo mukanaan uusia tehtäviä tai vastuita. Tästä on esimerkkinä seuraava lause, jolla opettaja toivotti oppilaat tervetulleeksi ensimmäisenä koulupäivänä: *"Sinusta on tullut ekaluokkalainen."*

Uuden roolin omaksuminen tuli esille havainnointiaineiston lisäksi myös haastatteluaineistossa. Opettaja kertoi odottavansa lapsilta ymmärrystä uuden ympäristön mukanaan tuomasta uudesta roolista. Opettaja vastaa kysyttäessä mitä koululaiselta odotetaan: *"Koululaistuminen, että he niin kun hoksais, että nyt ei olla enää eskarissa et nyt ollaan koulussa"*. Instituution muutos tuo mukanaan myös roolin muuttumisen, jota opettaja kuvaa myös edellä olevan vastauksensa kautta. Opettaja kertoi myös haastattelussa, että lapsen odotetaan ymmärtävän, että he ovat siirtyneet nyt uuteen ympäristöön, jossa on mahdollisesti erilaiset toimintatavat.

Aineiston perusteella oli myös havaittavissa, että uutta roolia käytettiin myös houkuttimena tilanteissa, joissa haluttiin lasten huomio tai haluttiin koros-

taa jotakin uutta taitoa tai sen merkitystä. Havainnointiaineiston perusteella koululaisuutta korostettiin muun muassa seuraavassa opettajan lauseenaloituksessa: *"Noniin koululaiset."* Tällaisissa tilanteissa lapsille tuodaan esille koulu uutena instituutiona muun muassa uuden roolin kautta, mutta myös uusien toimintatapojen näkökulmasta.

Toinen uusien toimintatapojen omaksumista kuvaava alateema oli *uusien toimintatapojen mukaan toimiminen*, joka muodostui etnografisen havainnointiaineiston sekä haastattelun pohjalta. Luokkatilanteessa uusien toimintatapojen mukaan toimiminen tuli esille seuraavassa opettajan puheenvuorossa: *"Aina kun me lähdetään kotiin tai jälkkäriin (iltapäiväkerhoon) niin aina me tehdään samalla tavalla. Laitetaan reppu selkään ja asetutaan oman paikan taakse."* Tässä tilanteessa opettaja sanoittaa lapsille, miten heidän tulisi jatkossa toimia päivittäin ennen kotiinlähtöä. Tämä esimerkki kuvastaa niitä toistuvia koulun toimintakulttuuriin liittyviä toimintatapoja, joita lasten odotetaan osaavan tai omaksuvan mahdollisimman nopeasti.

Opettaja toi myös haastattelussa esille uusia toimintatapoja, jotka liittyvät kouluun, ja joiden mukaan lasten tulee jatkossa toimia. Toimintatavat liittyivät muun muassa eroavaisuuksiin verrattuna esiopetuksen toimintakulttuuriin. Eroavaisuudet esiopetuksen ja uuden instituution eli koulun välillä tulivat esille esimerkiksi opettajan todetessa lapsille, että koulussa ei nukuta päikkäreitä eli päiväunia, mutta pidetään rentoutumishetkiä. Samanlainen uusien toimintatapojen mukaan toimimiseen liittyvä odotus tuli esille myös opettajan ohjeistaessa lapsia ruokailuun. Opettaja kertoi lapsille heidän varmasti muistavan jo ruokalan toimintatavat, koska lapset olivat toukokuussa tutustumassa. Tässä tilanteessa viitataan koulun tutustumispäivään, jolloin käytiin ensimmäistä kertaa syö-mässä ruokalassa. Tutustumispäivän oletetaan jääneen lasten mieleen.

Uusien toimintatapojen omaksuminen rakentui siis uuden roolin omaksumisen sekä uusien toimintatapojen mukaan toimimisen ympärille. Molemmat yhdessä muodostavat odotuksen siitä, että lapsi sisäistää uusia uuteen institu-



tion liittyviä taitoja. Aineisto tuo erityisesti esille, kuinka opettaja odottaa lapselta uudessa kouluympäristössä uuden roolin mukaista toimintaa sekä uusien koulun toimintatapojen mukaan toimimista.

### 3.3 Pitkäkestoiseen toimintaan osallistuminen

Opettajien puheessa ja toiminnassa esille tulleet odotukset liittyivät myös lapsen kykyyn osallistua pitkäkestoiseen toimintaan. Pitkäkestoiseen toimintaan osallistumista lähestyttiin aineistossa alateemoilla, jotka käsittelivät *kärsivällisyyttä* sekä *keskittymiskykyä*. Nämä kaksi alateemaa muodostivat odotuksen sille, että lapsi suoriutuisi hyvin pitkäkestoiseen toimintaan osallistuessaan. Ensimmäinen alateema, *kärsivällisyys*, tuli esille opettajien kehuissa, jotka liittyivät oppilaiden toimintaan. Opettaja: *"Upeasti jaksoit kuunnella pitkän pätkän tarinaa"*. Kuten aiempien odotusten kohdalla, myös tässä, opettaja käyttää kehumista tuoden esille lapsille, mitä hän heiltä odottaa. Odotus lasten kärsivällisyydestä tuli myös esille havainnointiaineistossa niissä tilanteissa, joissa odotettiin jonossa toiseen paikkaan siirtymistä, kuunneltiin ohjeistusta tai odotettiin omaa vuoroa ruokajonossa.

Toinen pitkäkestoiseen toimintaan osallistumista kuvaava alateema oli *keskittymiskyky*. Tämä tuli esille haastatteluissa, joissa opettajat painottivat, että heidän koulussaan käytössä olevat 75 minuutin mittaiset oppitunnit haastavat lasten jaksamista. Oppitunnin pituus vaatii lapsilta pitkäkestoista keskittymiskykyä, jota opettajan mukaan pyritään vahvistamaan erilaisilla opetusmenetelmillä ja monipuolisilla sisällöillä yhden oppitunnin aikana. Opettaja luettelee haastattelussa ensimmäisten viikkojen aikana lasten tärkeitä taitoja, joista seuraavassa lyhyt osa: *"--keskittymisen tavoite, pystyt keskittyyn omaan, suuntaamaan sun tarkkaavaisuutta ja omatoimisuutta--"*. Opettaja sanoittaa keskittymisen tärkeyttä erityisesti oikeiden asioiden huomioimisen kautta. Keskittyminen auttaa huomaamaan oikean asian sekä edesauttaa samalla myös oppimista.

Yhteenvedona voidaan todeta, että sekä kärsivällisyys että keskittymiskyky kuvaavat pitkäkestoiseen toimintaan osallistumista ja siinä onnistumiseen vaadittavia taitoja. Aineiston perusteella opettaja odottaa lapsilta pitkäkestoiseen toimintaan osallistumisen taitoja. Opettajan toiminnasta käy ilmi, että hän kuitenkin tiedostaa lasten rajallisen kyvyn pitkäkestoiseen toimintaan osallistumiseen. Opettaja pyrkii luomaan opetuksen monipuoliseksi lapsen kärsivällisyyttä sekä keskittymiskykyä mahdollisimman hyvin ylläpitäväksi.

### 3.4 Yhteistyön tekeminen

Yhteistyön tekeminen jakaantui kahteen alateemaan: *yhteistyö kaikkien kanssa* sekä *toisten huomioiminen*. Ensimmäinen alateema eli *yhteistyö kaikkien kanssa* tuli esille sekä haastatteluissa että havainnoinneissa. Havainnointiaineiston perusteella opettaja toi esille yhteistyön tekemisen muun muassa ohjeistaessaan lapsia autamaan toinen toistaan. Opettaja ohjeistaa: ”*Voit auttaa vieruskaveria etsimisessä*”. Opettaja kehui myös lasten yhteistoimintaa, ja eräässä tilanteessa kehotti antamaan aplodit sujuneen yhteistyön kunniaksi.

Opettaja painotti yhdessä tekemistä kaikkien kanssa, ja pyrki tukemaan tätä ensimmäisten viikkojen aikana muun muassa ryhmäytymisleikein sekä etukäteen suunniteltujen välituntiparien avulla. Yhteistyö kaikkien kanssa tuli esille myös ensimmäisenä päivänä, kun lasten tehtävänä oli ratkaista kadonneiden aapisten mysteeri. Moniosaisessa mysteerinratkaisemisessa lapset saivat sattumanvaraisesti muodostetuissa ryhmissä ratkaista yhden vihjeen sisällön. Toinen yhteistyön tekemisen tapa tuli esille välituntiparien kautta. Niiden avulla lapset pääsivät tutustumaan toinen toisiinsa paremmin, kun parina ei ollutkaan se kaveri, jonka kanssa he viettävät yleensä eniten aikaa. Yhteistyön tekeminen kaikkien kanssa nousi esille ensimmäisestä päivästä lähtien kaikkien kolmen havainnointiviikon aikana. Ensimmäisten viikkojen aikana yhteistyön tekemiseen kannustettiin paljon ryhmäytymisen näkökulmasta.

Toinen alateema, *toisten huomioiminen*, tuli esille havainnoinnissa sekä haastatteluissa. Opettaja kuvasi lapsille toisten huomioimisen tärkeyttä avaamalla,

miten yksilön hiljainen työskentelytapa mahdollistaa koko luokalle työrauhan. Opettaja: *”Näin kun sä työskentelet niin kaikilla on rauha työskennellä.”* Lisäksi toisten huomioiminen tuli esille myös haastatteluissa, joissa opettajat kertoivat, että lapsilta odotetaan isommassa ryhmässä työskentelyn taitoja sekä toisten huomioimista ja oman vuoron odottamista.

Yhteistyön tekeminen edellyttää toisten huomioimista, ja lasten odotetaan osaavan ottaa huomioon muut lapset. Tätä edesautetaan muun muassa ryhmäytymisellä, jotta lapset tutustuisivat toinen toisiinsa ja yhteistyö helpottuisi. Haastatteluissa nousi esille myös se, että opettajat toivovat, että ensimmäiselle luokalle tullessa lapsi olisi tottunut toimimaan toisten lasten ja aikuisten kanssa. Opettaja: *”Sosiaaliset taidot on itellä jotenkin tuntuu tärkeimmiltä – on oppinut niin kun tekemään toisten kanssa asioita, on oppinut huomioimaan toisia – ”.* Näiden opettajan nostamien asioiden avulla lapsilla olisi jo pohjalla taitoja huomioida toisia ja tehdä yhteistyötä. Lapsilta odotetaan tiettyjä yhteistyön tekemisen taitoja, mutta tarkempi analyysi osoittaa, että opettajat myös kannustavat, ohjaavat ja opettavat lapsia yhteistyön tekemiseen ensimmäisten viikkojen aikana. Voidaan siis todeta, että lapsilta odotetaan yhteistyön tekemisen taitoja, mutta ymmärrettään kuitenkin se, että jokaisella lapsella sosiaaliset taidot ovat erilaiset, ja sen vuoksi niitä tuetaan opettajien toiminnan avulla.

### 3.5 Kaikkea ei tarvitse osata

Viimeinen odotus on kaikkea ei tarvitse osata, joka tuli esille opettajien toiminnassa ja puheessa. Kaikkea ei tarvitse osata- odotus korostaa myönteistä suhdetta oppimiseen sekä painottaa harjoittelun merkitystä. Kaikkea ei tarvitse osata - odotus muodostui kahdesta alateemasta, *opettajalta saa apua* sekä *taitojen harjoittelu*. Ensimmäinen alateema, *opettajalta saa apua*, kuvaa tilanteita, joissa lapset sa-noittavat avuntarvettaan ja opettaja tulee auttamaan. Näissä tilanteissa lapsilta odotetaan ymmärrystä siitä, että opettajalta saa apua, kunhan tuo esille avuntar-

peen. Lapsille halutaan luoda kuva siitä, että opettajalta saa tukea ja apua pyydettyä. Tämä teema luo merkityksellisen näkökulman tähän tutkimukseen painottaen keskeneräisyyden hyväksymistä ja jokaisen yksilöllistä osaamista.

Edelle mainittuja kahta alateemaa yhdistivät tilanteet, joissa lapsi kysyy opettajalta tiettyjä kouluun liittyviä asioita, joita hän ei tiedä. Näissä tilanteissa opettaja joko antaa suoraan vastauksen tai sitten hän kertoo, että taitoa vielä harjoitellaan, joten vielä ei tarvitsekaan osata. Tilanteissa, joissa lapsi ei tiedä mitä tehdä, opettajan toiminnalla on merkittävä vaikutus siihen, miten tilanne etenee.

Toiseen alateemaan eli *taitojen harjoitteluun* liittyen opettaja toi esille lapsille, kuinka kaikkia taitoja ei tarvitse vielä osata. Opettaja kertoi lapsille, että erilaisia taitoja ollaan harjoittelemassa täällä koulussa. Opettajat painottivat myös haastattelussa lapsen yksilöllistä osaamista ja tämän osaamisen päälle rakennettavaa tukea oppimisen edistämiseksi:

Opettaja: "Lähdetään siitä, että me selvitetään mitä lapset osaavat, ja siitä me lähdetään rakentamaan sitten tukea siitä, että tiedollisia odotuksia meillä ei ole, mutta me selvitetään kuitenkin jo se mitä lapset jo tietävät ja osaavat."

Opettajan vastauksen perusteella voidaan todeta, että lasten osaamiselta ei siis opettajien mukaan odoteta selkeitä tiedollisia taitoja, mutta sen sijaan lapselta odotetaan kykyä taidon harjoitteluun. Opettaja tuo esille, että perusopetuksen ensimmäisellä luokalla kaikkea ei tarvitse osata, ja esimerkiksi lukemaan oppimista ei edellytetä ennen ensimmäisen luokan alkua. Tämän lisäksi havainnointiaineiston perusteella on kuitenkin havaittavissa, että arjen toiminnassa on hyötyä, jos lapsi osaa lukea. Luokassa jo lukeville lapsille annetaan esimerkiksi mahdollisuus lukea ääneen taululle heijastettavia ohjeita. Nämä lapset myös osaavat lukea opettajan taululle kirjoittamat ohjeet itsenäisesti, ja osaavat toimia niiden mukaan. Lukemisen esille nostamisella voidaan myös herätellä lasten halua lukemaan oppimiseen. Vaikka tätä lukemisen taitoa ei lapsilta vielä odoteta koulunaloituksen yhteydessä, se tulee aktiivisesti esille havainnointiaineistossa lukemisen harjoittelun ollessa aktiivisesti esillä.

Taidon harjoittelu -alateema tuli esille myös luokkatilanteessa, jossa lapsi oli huolissaan mitä tapahtuu, jos läksyä ei tuo huomenna kouluun. Opettaja toi

vastauksessaan esille lasten vastuun, mutta ei odottanut sitä vielä kaikkien osaavan: *"Sitten sitä harjoitellaan vielä, mutta se on sellainen tärkeä koululaisen taito, että muistaa tuoda sen läksyn kouluun."* Tässä kohtaa opettaja korosti uuden roolin omaksumisen tärkeyttä tuomalla esille tehtävän, joka uuteen rooliin liittyy. Opettaja ei kuitenkaan vielä olettaut kaikkien lasten osaavan tätä taitoa, vaan painotti taidon harjoittelun merkitystä.

Lapsen toimintaan ja osaamiseen kohdistuva odotus siitä, että kaikkea ei tarvitse osata tuo esille harjoittelemisen ja avun saamisen merkityksen ensimmäisen luokan alussa. Haastattelussa opettaja toi esille asioita, joiden osaamisesta olisi hyötyä koulussa, kuten esimerkiksi kirjaimiin olisi tutustuttu ja osaisi suuntia kuten yläpuolella, alapuolella. Näiden esille nostamisen jälkeen opettaja kuitenkin painotti, että jokainen lähtee omista lähtökohdistaan ja kehittyy yksilöllisesti. Opettaja: *"Kaikkea ei tarvi osata eikä tarvi tietää kaikkia sääntöjä ja näitä tehdä, mutta se, että kun niitä harjoitellaan, niin on mukana harjoittelemassa"*.

Aineistossa useassa kohtaa tuli esille sana harjoitella: *"tässä alkuvaiheessa harjoitellaan"*, *"me harjoitellaan koululaisen taitoja"* sekä *"ne on ne semmoiset tärkeimmät mitä kouluvuoden alussa harjoitellaan"*. Koulussa kartoitetaan lasten osaaminen, ja sen pohjalta tarjotaan tukea taidon oppimiseen jokaisen yksilöllisistä lähtökohdista katsoen. Tukea lapsen oppimiseen tarjotaan aktiivisella harjoittelulla sekä tehtävien suuntaamisella taitotason mukaan. Tämän lisäksi sanoitetaan, että opettajalta saa apua, jos sitä tarvitsee. Erityisesti haastatteluissa korostui kaikkea ei tarvitse osata -teema, kun opettajat painottivat yksilöllisyyttä ja taitotasojen kartoittamista. Kaikkea ei tarvitse osata -teema tuo esille jokaisen lapsen yksilöllisyyden ja sallitun keskeneräisyyden. Lapsilta odotetaan taitoa tiedostaa, että heidän ei vielä tarvitse osata kaikkea kouluun tullessaan, koska koulussa ollaan harjoittelemassa ja oppimassa uutta.

## 4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita instituution eli tässä tapauksessa koulun ylläpitämistä lasten toimintaan ja osaamiseen liittyvistä odotuksista. Tätä ilmiötä tutkittiin rajaamalla tarkastelu opettajien toimintaan ja puheeseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia lapsiin ja lasten toimintaan liittyviä odotuksia tulee esille opettajien toiminnassa ja puheessa ensimmäisen luokan syksynä, kolmen ensimmäisen kouluviikon aikana. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lapsen toimintaan kohdistuu erilaisia odotuksia koulupäivien aikana. Odotukset kohdistuvat jo olemassa olevaan osaamiseen sekä taitoihin, joita lasten odotetaan oppivan ensimmäisellä luokalla. Odotuksia luonnehtivat analyysissä löytyneet viisi teemaa. Lapsiin kohdistuvat odotukset suuntautuivat itseenäiseen toimintaan, uusien toimintatapojen omaksumiseen, pitkäkestoiseen toimintaan osallistumiseen, yhteistyön tekemiseen sekä siihen, että kaikkea ei tarvitse osata. Erityisesti viimeinen teema kaikkea ei tarvitse osata korostaa koulun roolia instituutiona, jossa ollaan oppimassa uutta.

Tutkimustuloksina saadut teemat kuvaavat odotuksia, jotka välittyivät opettajien toiminnassa ja puheessa lasten toiminnalle. Tässä tutkimuksessa opettajien tuottama puhe ja heidän toimintansa liittyvät toisiinsa, ja tutkimuksen näkökulmasta täydentävät toisiaan. Tutkimustulosten perusteella instituution asettamat odotukset kohdistuvat lapsen uuteen rooliin koululaisena, roolin omaksumiseen, valmiuteen oppia uutta sekä taitoihin, joita koulunaloitusvaiheessa tulee esille. Koululaisiin kohdistuvat odotukset eivät niinkään kohdistu oppiainetaidollisiin odotuksiin koulun aloitusvaiheessa, vaan odotukset painottuvat enemmän lasten uuteen rooliin sekä työskentelytaitoihin yksin ja yhdessä.

Lapsiin kohdistuu odotus yhteistyön tekemisestä, joka tuli esille sekä opettajien toiminnassa ja puheessa, luokkahuoneessa ja haastattelutilanteessa. Myös Goble ynnä muut (2017) sekä Stein ynnä muut (2019) ovat havainneet lasten sosiaalisten vuorovaikutustaitojen arvostuksen ja korostamisen koulun aloitusvaiheessa. Kouluun siirtyessään lapsen sosiaaliset vuorovaikutustaidot ovat merkittävässä roolissa, sillä koulussa lapsen oletetaan osaavan toimia yhä suuremmissa

sosiaalisissa ryhmissä tehtäviä tehden ja akateemisia taitoja kehittäen (Goble ym., 2017). Odotus yhteistyötaitojen tekemisestä tuo esille lapsiin kohdistuvien odotusten moninaisuutta, sillä tutkimustulosten perusteella lapsen toimintaan ja osaamiseen kohdistuu yhteistyöntaitojen lisäksi myös odotus itsenäisestä toiminnasta.

Opettajien puheessa ja toiminnassa esiintyvien teemojen keskinäinen moninaisuus luo jännitettä, sillä samanaikaisesti lapsien odotetaan osaavan toimia itsenäisesti, mutta myös yhteistyössä muiden kanssa. Quenzer-Alfredin ynnä muiden (2021) saksalaisessa tutkimuksessa on havaittu, että kouluun siirtymisen myötä lapsen roolissa koululaisena painottuu itsenäisyys sekä uusien suhteiden solmiminen vertaisten ja opettajien kanssa. Myös australialaisen tutkimuksen mukaan lapsen kouluvalmiuteen liitettäviä ominaisuuksia ovat olleet itsenäisyys, sosiaaliset taidot ja keskittymisen taito (ks. Niklas ym., 2018). Nämä aiempien tutkimusten tulokset ovat yhtenäisiä tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Havainnointiaineistossa tuli esille lasten koulupäivien monipuolinen sisältö, ja sen mukanaan tuomat odotukset lapsen itsenäiselle toiminnalle kuten vastuunottamiselle, ohjeiden mukaan toimimiselle sekä omatoimisuudelle. Toisaalta toiminnassa tuli esille myös yhteistyön tekeminen kaikkien kanssa sekä toisten huomioiminen arjen erilaisissa tilanteissa. Tämä kuvastaa mielestäni lapsen osaamiseen kohdistuvien odotusten moninaisuutta ja laajuutta sen sijaan, että se asettaisi ristiriidan itsenäisten taitojen ja yhteistyön tekemisen välille. Kuten aiemmat tutkimuksetkin ovat osoittaneet, koulun toimintakulttuuri rakentuu sekä yhteistyön tekemisen että itsenäisen työskentelyn ympärille (ks. Goble ym., 2017; Seabra-Santos ym., 2021).

Teemat, jotka kuvaavat odotuksia, heijastavat koulua instituutiona laajemmin, sillä opettajat omalla ammatillisella toiminnallaan tuovat esille instituutiossa olevia odotuksia. Kun koulua tarkastellaan institutionaalisenä toimintana, tarkastellaan samalla myös, miten koulu toimii, ja miten se hyödyntää normatiivisia, sosiaalisia sekä kulttuurisia odotuksia, joita sille on asetettu (Engblom-Pelkkala, 2018). Tutkimustulosten takana vaikuttamassa on instituutio, sillä opettajat omalla toiminnallaan heijastavat instituution toimintatapoja sekä odotuksia

ammattillisen roolinsa kautta. Instituutio ohjaa yksilön käyttäytymistä siihen, että yksilö pystyy luomaan muista ihmisistä odotuksia, joiden avulla voidaan peilata lopulta laajemman ryhmän tuloksia (Engblom-Pelkkala, 2018). Tämän tutkimuksen näkökulmasta tällä viitataan opettajan rooliin kouluinstituutiossa, kun opettaja tuo esille lapsiin kohdistuvia odotuksia.

Kouluinstituution toimintakulttuurissa on erilaisia toimintatapoja kuin esiopetuksessa, joka itsessään muodostaa odotuksen lapsen taidolle omaksua uusia toimintatapoja (ks. Karikoski & Tiilikka, 2020). Koulu on oman toimintakulttuurinsa kautta itsessään jo osaltaan vaikuttamassa odotuksiin, joita lapsiin kohdistuu. Esimerkkinä 75 minuutin mittaiset oppitunnit. Tämä instituution sisällä oleva toimintatapa asettaa lapselle odotuksen siitä, että hän pystyy osallistumaan pitkäkestoiseen toimintaan, eli hänellä on kärsivällisyyttä sekä keskittymiskykyä. Lapsiin kohdistuvat odotukset muokkaavat kokemuksia ja vaikuttavat tapahtumiin sekä niiden merkityksiin (Dockett & Perry, 2012). Tutkimusaineisto osoittaa, että lapsen kokemus koulun toimintakulttuurista rakentuu ensimmäisistä päivistä lähtien pitkäkestoisen toiminnan ympärille, sillä lapselta odotetaan sekä kärsivällisyyttä että keskittymiskykyä. Lapsiin kohdistuvien odotusten voidaan nähdä vaikuttavan myös opettajan toimintaan. Opettajan odottaessa lapselta pitkäkestoiseen toimintaan osallistumista, hänen tulee myös tehdä ratkaisuja lapsen osallistumisen onnistumiseksi.

Tutkimuksessa saadut tulokset tukevat suurelta osin aiempien tutkimusten tuloksia lasten osaamisodotuksista sekä tärkeistä taidoista ensimmäisellä luokalla (mm. Goble ym., 2017; Niklas ym., 2018). Aiemman tutkimuksen perusteella on tunnistettu lapsen itsenäisen työskentelyn ja vastuunottamisen merkitys (ks. Dockett & Perry, 2007; Goble ym., 2017; Stein ym., 2019) sekä yhteistyön tekemisen tärkeys ensimmäisellä luokalla (ks. Goble ym., 2017; Seabra-Santos ym., 2021; Stein ym., 2019). Karikoski ja Tiilikka (2020) näkevät koululaiset vastuunottajina, omatoimisina sekä yhteistyössä aktiivisesti toimivina lapsina. Karikosken ja Tiilikan näkemys on yhtäläinen tämän tutkimuksen tuottaman tuloksen kanssa, sillä odotukset kohdistuivat muun muassa lapsen itsenäiseen työskentelyyn ja yhteistyön tekemiseen. Edellä mainitut aiemmat tutkimustulokset



vahvistavat tämän tutkimuksen tuottamia tuloksia, ja luovat luotettavuutta tälle tutkimukselle.

Opettajien haastatteluissa sekä myös havainnointiaineistoissa tuli esille opettajien vahva painotus siitä, että koulun alussa jokaisen lapsen taitotaso kartoitetaan yksilöllisesti ja tukea oppimiseen annetaan sen mukaan, mitä lapsi osaa. Aiempi tutkimus on osoittanut, että kouluvalmiuskeskustelussa on jo 2000-luvun alusta lähtien painotettu koulun valmiutta ottaa kaikki oppilaat vastaan (Kolehmainen ym., 2015). Lasten tullessa kouluun opettajilla on jo odotus, ettei lasten tarvitse osata kaikkea. Aiemmissä tutkimuksissa on löydettävissä odotus siitä, että lapset rohkenisivat pyytämään apua, kun tarvitsevat sitä (Stein ym., 2019). Aiemmissä tutkimuksissa ei kuitenkaan tule laajemmin esille tämän tutkimuksen tuottamaa odotusta siitä, että kaikkea ei tarvitse osata.

Opettajat painottivat havainnointi- sekä haastatteluaineistoissa, että lapsilla on olemassa jo taitoja, joita he osaavat kouluun tullessaan, mutta on myös asioita, joita ollaan oppimassa harjoittelemalla. Tutkimustulokset osoittavat selkeästi toiminnassa ja puheessa esille tulevat lapsen toimintaan kohdistuvat odotukset, mutta samanaikaisesti opettajat osoittivat, että lapsen ei tarvitse osata vielä kaikkea aloittaessaan koulun. Tämä luo tutkimustuloksiin myös ristiriitaisuutta. Eriyisesti ristiriitaisuus tulee esille opettajien toiminnan ja puheen välillä, sillä toiminnassa tulee esille selkeitä odotuksia lapsen toiminnalle, mutta haastatteluissa opettajat painottavat lapsen yksilöllisyyttä ja sitä, että jokaisen taitotaso kartoitetaan koulunaloituksen alkuvaiheessa. Tämä odotus tuo esille, että kouluun tullessaan lapsen ei tarvitse osata vielä kaikkea, ja yksilöiden välinen osaaminen ei voi olla täysin samanlaista. Odotusten kautta koulu instituutiona näyttäytyy paikkana, jossa opetellaan uutta. Uuden opettelu myötä kaikkea ei tarvitsekaan osata etukäteen. Koulussa instituutiona on tilaa oppia, ja sitä myös hyödynnetään opettajien johdolla.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että viisi tämän tutkimuksen tuloksena saatua odotusta täytyessään tukevat lapsen koulupolun alkua ja helpottavat lapsen toimintaa perusopetuksen ensimmäisen luokan syksynä. Aiemmissä tutkimuksissa ei ole havaittavissa yhtä laajasti muodostunutta näkemystä

yhden tutkimuksen avulla siitä, millaisia erilaisia odotuksia lapsen osaamiseen kohdistuu. Tällainen ensimmäisen luokan alkuun painottuva tutkimus rakentaa ymmärrystä odotusten moninaisuudesta, jotka kohdistuvat lapseen heti ensimmäisten kouluviikkojen aikana.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tämän tutkimuksen tulokset kertovat opettajan kiinnostavan huomiota lasten sosiaaliseen sekä itsenäiseen osaamiseen sekä taitoihin omaksua uusia toimintatapoja ja osallistua pitkäkestoiseen toimintaan. Opettajat instituution edustajina eivät aseta yksittäisiä tiedollisia tai oppiaineisiin liittyviä odotuksia, mutta sen sijaan heillä on odotuksia lapsen toimintatapoihin ja vuorovaikutuksessa toimimiseen liittyen. Sosiaalisten odotusten kautta koulu mahdollistaa myös yksilöllisen kehittymisen jokaiselle (Stamatovic & Cicvaric, 2019). Valmius peruskoulun aloitukseen kehittyy jokaisella lapsella yksilöllisesti askel askeleelta (Stein, 2019), ja sen vuoksi jokaisen lapsen taitotaso kartoitetaan yksilöllisesti, ja tukea tarjotaan sen mukaan, missä tilanteessa kukin lapsi on. Lopuksi voidaan todeta, että tämän tutkimuksen mukaan opettajien toiminnassa ja puheessa tulee usein esille odotus sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvästä osaamisesta sekä itsenäisen työskentelyn taidoista. Yhtäaikaisesti opettajat kuitenkin tuovat esille, että lapsi on koulussa oppimassa uutta, joten kaikkea ei tarvitse osata.

**Tutkimuksen arviointi.** Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa keskitytään luotettavuuden tarkasteluun pääasiassa uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta sekä vahvistuvuutta pohtimalla (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Sosiaalinen todellisuus muodostuu ihmisten omaksumista käsityksistä sekä heidän eri asioillensa antamista merkityksistä, jotka riippuvat henkilöstä itsestään sekä häntä ympäröivästä kontekstista (Puusa & Juuti, 2020). On myös tiedostettava, että jos tutkimus olisi toteutettu havainnoimalla eri opettajia eri ympäristössä, voisivat tulokset ja johtopäätökset olla erilaisia. Tutkimustulokset ovat kontekstista riippuvaisia, sillä tutkijan valinnoilla ja toiminnalla on merkittävä vaikutus tutkimustuloksiin.

Tutkimuksen lähtökohtana on opettajan toiminnan merkittävä vaikutus, sillä he ovat rakentamassa, tuottamassa sekä ylläpitämässä instituution odotuksia. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että tutkimustulokset voisivat olla erilaisia, jos aineistoa olisi kerätty havainnoimalla eri opettajien toimintaa eri luokassa tai eri koulussa. Opettajan omalla perehtyneisyydellä, kokemuksella sekä asiantuntijuudella on merkitystä siihen, mitä odotuksia opettajan toiminnasta ja haastatte- luista tulee esille.

Tutkimusaineistossa oli havaittavissa, että opettajan esille tuomia odotuk- sia tuli esille useissa kohtaa kehujen muodossa. Opettaja kehui oppilasta jostakin, mitä opettaja oli mahdollisesti odottanut lasten osaavan, tai sitten hän yllättyi lasten taidoista ja kehui heitä. Aineiston analyysissä nämä kehut yhdistettiin toi- vottuun käyttäytymiseen ja sen esille tuomiseen. Tutkimuksen rajoituksia poh- dittaessa on nostettava esille näiden kehujen taustalla olevat asiat. Tutkimusai- neistossa ei tule suoraan opettajan sanoittamana ilmi mihin kehut liittyvät. Tut- kijana oletin niiden olevan tapa tuoda esille odotettu käyttäytyminen. Myöhem- min tiedostin, että on olemassa myös mahdollisuus, että ne ovat olleet esimer- kiksi seurausta tilanteista, joissa opettaja on yllätynyt lasten osaamisesta ja ke- hunut heitä sen vuoksi. Teemojen muodostamisessa kehut tulivat useassa kohtaa esille, joten tämän näkökulman pohtiminen on otettava huomioon arvioitaessa tutkimuksen rajoituksia.

Tämän tutkimuksen tuloksissa on havaittavissa yhtäläisyyksiä aiempiin tutkimuksiin, joka luo luotettavuutta tutkimustuloksille ja vahvistaa, että tutki- musaineisto sekä analyysimenetelmät ovat olleet yhteensopivia. Samalla se myös varmistaa, että tutkijana olen osannut kentällä ollessani havainnoida niitä asioita, joita muutkin tutkijat ovat havainneet. Havainnointi on subjektiivista toimintaa, jossa muun muassa huomio kiinnitetään yleensä jo tunnettuihin asioihin tai va- likoidaan havainnoinninkohde, sillä kaikkea ei voida millään huomata (Eskola & Suoranta, 1998). Subjektiivisuuden kautta tulee esille arkielämän monitulkintai- suus, ja sitä kautta rikkaus eri tutkijoiden tapoihin tuoda asioita esille ja kiinnittää asioihin huomiota (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksen uskottavuutta lisää

se, että myös aiempien tutkimusten perusteella on saatu samansuuntaisia tuloksia, vaikka tutkijan rooli on ollut subjektiivinen.

Havainnointivaiheessa haasteena ja rajoittavana tekijänä on rajalliset resurssit, jotka tutkijalla on. Tutkija ei voi havainnoida jokaista tilannetta yhtä aikaa, mikä väistämättä rajoittaa havainnointiaineistoa (Hammersley & Atkinson, 2007). Tutkijatriangulaatio on kuitenkin ollut häivyttämässä tätä rajoitusta, sillä kahden tutkijan voimin saimme havainnoitua useampaa tilannetta yhtä aikaa (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Kummankin kiinnittäessä eri asioihin huomiota, aineistosta saatiin mahdollisimman laaja ja eri tilanteita kuvaava.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että aineistonkeruuvaiheessa on käytetty kahta menetelmää, haastattelua ja havainnointia. Näiden avulla on ensin voitu havainnoida, miten opettaja toimii luokassa ja millaisia odotuksia hän omalla toiminnallaan ja puheellaan asettaa lapsille. Tämän jälkeen haastattelussa on voitu kysyä opettajalta kohdennettuja kysymyksiä havainnoinnin perusteella, sekä täydentää käsitystä opettajien toiminnassa välittyvistä odotuksista lasten toiminnalle. Havainnoinnin näkökulmasta tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkimusaineiston keruu sekä saatu tutkimusaineisto on kuvattu tarkasti ja yksityiskohtaisesti.

Haastattelutilanteisiin liittyen on tiedostettava, että ennalta annetut haastattelussa käytävät teemat tai muut etukäteistiedot voivat ohjata ja jopa rajata tutkittavan ajatuksia, ja vaikuttaa sitä kautta ei-toivotusti haastattelun sisältöön (ks. Puusa, 2020). Tämä on hyvä ottaa huomioon arvioitaessa haastattelua ja sen toteutusta. Koen kuitenkin, että etukäteen tutkittaville lähetetyillä haastattelun aiheilla oli haastatteluun positiivinen vaikutus, koska tutkittavat saivat pohtia etukäteen aiheita. Näin ollen haastattelusta tuli mahdollisesti rikkaampi. Luotettavuutta puoltaa myös se, että haastattelun lisäksi aineisto koostui myös havainnointiaineistosta, johon pystyin peilaamaan haastattelussa esille tulleita vastauksia.

**Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet.** Tällä tutkimuksella ei ole pyritty yleistettävyyteen, kuten ei tyypillisesti muillakaan laadullisilla tutki-

muksilla. Sen sijaan tutkimuksen avulla on haluttu tuottaa ymmärrystä siitä, miten opettaja ilmaisee odotuksia ja mitä lopulta lapselta odotetaan ensimmäisen luokan alussa. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkasteltu niitä asioita, jotka voisivat tukea koulunaloitusta suoraan. Uuteen instituution siirtymistä ja sinne sopeutumista on tutkittu muun muassa Alankomaissa, jossa on tarkasteltu lapsen sopeutumista uuteen instituutioon ja siinä esiintyviä haasteita (ks. Hamerslag ym., 2018). Tutkimus instituution asettamien odotusten vaikutuksista lapsen sopeutumiseen lapsen ollessa ensimmäisellä luokalla tuottaisi tietoa siitä, miten lasten sopeutuminen uuteen instituutioon käytännössä toteutuu. Tutkimuksen avulla saataisiin merkityksellistä tietoa, joka auttaisi vahvistamaan lasten nopeampaa kouluun sopeutumista ja siirtymän sujuvuutta lapsen näkökulmasta.

Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe instituution odotusten näkökulmasta olisi tutkimus esiopetuksen odotuksista, ja niiden suhteesta perusopetuksen odotuksiin. Tutkimuksen tulosten avulla voitaisiin saada arvokasta lisätietoa esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumon vahvistamiseksi. Tämä tutkimus mahdollistaisi myös lapsen siirtymän kehittämisen vielä yhtenäisemmäksi, ja mahdollistaisi näin ollen myös lapselle sujuvamman siirtymän peruskouluun. Dockett ja Perry (2012) ovat tutkineet lasten omia odotuksia ja niiden perusteella jatkuvuutta siirryttäessä esiopetuksesta kouluun. Tulevaisuudessa olisi ajankohtaista tutkia myös instituutioiden odotusten jatkumoa esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä, sillä siirtymävaiheen sujuvoittaminen on lapsen näkökulmasta edelleen ajankohtaista.

Instituution näkökulmasta koulun tehtävänä on kartoittaa jokaisen lapsen yksilöllinen tilanne, ja tarjota jokaisen lapsen oman tason mukaista opetusta. Tämä peilaa sitä tutkittua tietoa, jonka mukaan kouluvalmiutta tarkastellaan nykyään pääosin koulun valmiuden näkökulmasta (ks. Kolehmainen ym., 2015). Lapsiin kohdistuvien odotusten täyttymistä tai toteutumista voidaan edistää tarkastelemalla erityisesti koulun valmiutta. Tällä tavoin kouluinstituutiossa voidaan löytää tavat tukea jokaisen lapsen osaamisen kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla odotusten mukaisesti.

## LÄHTEET

- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, (s. 54-69).
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2009). Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, (s. 70-88).
- Biesta, G. (2022). School-As-Institution or School-As-Instrument? How to Overcome Instrumentalism without Giving up on Democracy. *Educational Theory* Volume 72 (3). Centre for Public Education and pedagogy. Meynooth University, 319-331. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/edth.12533>
- De Fina, A. (2020). The ethnographic interview. Teoksessa K. Tusting (toim.) *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, Routledge, (s. 154–167). <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4324/9781315675824>
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *ECRP Early Childhood Research & Practice* 3(2). University of Western Sydney.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). Children’s transition to school: changing expectations. Teoksessa A.-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the early years: Research policy and practice*. Lontoo: McGraw-Hill Open University Press, (s. 92-104).
- Dockett, S. & Perry, B. (2012). “In Kindy You Don’t Get Taught”: Continuity and Change as Children Start School. *Frontiers of education in China* Vol.7 (1), 5-32.
- Engblom-Pelkkala, K. (2018). *Institutionaalien koulun strategiset käytännöt. Diskurssiivinen lähestymistapa*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0625-0>
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkänen, M-K., Rasku-Puttonen, H. & Poikkeus, A-M. (2017). Children’s beliefs concerning school transition. *Early Child*

Development and Care, 187 (9), 1446-1459.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Etti, T. (2011). Expectations of Kindergarten and School Teachers and Parents about Skills Necessary for School Success. Tartu: University of Tartu.
- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A. & Hanish, L. D. (2017). The transition from preschool to first grade: A transactional model of development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 49, 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.007>
- Hamerslag, R., Oostdam, R. & Tavecchio, L. (2018). Inside school readiness: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26:1, 80-96. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412035>
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1:1, 3-14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. Lontoo: Routledge.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Juvenes Print, (s. 7-31).
- Jahreie, J. (2022). The standard school-ready child: the social organization of 'school-readiness'. *British Journal of Sociology of Education*, 43:5, 661-679. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2038542>
- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, Institutional Effects and Institutionalism. Teoksessa W. W. Powell & P. J. DiMaggio (toim.) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, (s. 143–163).

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulualoittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf>  
[väitöskirja](#)
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2020). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lasuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, (s. 249-262).
- Karila, K. & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years: An International Research Journal*, 34 (4), 377-391.  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. (2015). Koulukypsyydestä koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & Aika* 9 (2), 32-57.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, (s.17-38).
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, (s. 9-14).
- Niklas, F., Cohrsen, C., Vidmar, M., Segerer, R., Schmiedeler, S., Galpin, R. & Tayler, C. (2018). Early childhood professionals' perceptions of children's



school readiness characteristics in six countries. *International Journal of Educational Research*, 90, 144-159.

Papen, U. (2020). Participant observation and field notes. Teoksessa K. Tusting (toim.) *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, Routledge, (s. 141-153). <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4324/9781315675824>

Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. (2012). Johdanto. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*. Nuorisotutkimusverkosto; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos; Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5994-26-1>

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodologiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Quenzer-Alfred, C., Schneider, L., Soyka, V., Harbrecht, M., Blume, V. & Mays, D. (2021). No nursery ´til school -the transition to primary school without institutional transition support due to the COVID-19 shutdown in Germany. *European journal of special needs education* 36, (1), 127-141. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872850>

Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>

- Rantavuori, L., Karila, K. & Kupila, P. (2019). Transition practices as an arena for the development of relational expertise, *Teacher Development*, 23:2, 249-263. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1558106>
- Rutanen, N. (2023). Trace in ECEC. <https://www.jyu.fi/edupsy/en/research/project/trace-in-ecec>
- Rutanen, N. & Karila, K. (2013). Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. *Raportit ja selvitykset 2013: 17*, (s.17-24).
- Santos, A. I. (2015). Between Preschool and Primary Education – Reading and Writing from the Perspective of preschool and Primary Teachers. *International Education Studies*; 8, (11). <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n11p211>
- Seabra-Santos, M., Major, S., Patras, J., Pereira, M., Pimentel, M., Baptista, E., Cruz, F., Santos, M., Homem, T., Azevedo, A. & Gaspar, M. (2021). Transition to Primary School of Children in Economic Disadvantage: Does a Preschool Teacher Training Program Make a Difference? *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01240-y>
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, Lipponen, L & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus, (s. 6-16).
- Stamatovic, J. & Cicvaric, J. (2019). Child Rights in Primary School – The Situation and Expectations. *CEPS Journal*, 9 (1). <https://doi.org/10.26529/cepsj.661>
- Stein, K., Veisson, M., Õun, T. & Tammemäe, T. (2019). Estonian preschool teachers' views on supporting children's school readiness. *Education 3-13*, 47:8, 920-932. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1539113>

TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.

[https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, (s. 89-112).

## LIITTEET

Liite 1.

Haastattelurunko kasvattajien haastatteluun, jota sovelletaan yksilöllisesti haastattelutilanteessa (ensimmäisen luokan opettaja ja erityisopettaja).

Toteuttamisajankohta: Ensimmäisen luokan syksy 2022

Haastattelija: Eveliina Leppä

-kerro itsestäsi (työkokemus, aikaisempi työnkuva, työtehtävät tällä hetkellä)

### KOULUN ALKU

Koulun alkua on nyt kulunut muutama viikko. Miten koulunaloitus on mielestäsi sujunut; hyvin sujuneet asiat, haasteet, huomiot?

Miten kuvailisit ensimmäisen luokan alkua ja sen tavoitteita tai tarkoitusta?

Mitä lapselta odotetaan koulussa?

Oletko huomannut jo joitakin muutoksia lasten toiminnassa (käytös, osaaminen) ensimmäisten kolmen viikon aikana? Jos kyllä, niin millaisia?

### ESIOPETUS

Mitkä ovat tärkeitä taitoja koulun näkökulmasta, mitä lasten tulisi osata kouluun tullessa? Mitä lapsilta odotetaan koulun aloituksessa?

Mitä tärkeitä taitoja esiopetuksessa lapset oppivat, joista on hyötyä koulun alkuvaiheessa?

Millaista tiedonsiirtoa teillä on ollut esiopetuksen kanssa?

Miten mielestäsi esiopetus ja koulu eroavat instituutioina?

### LASTEN SUHTEET

Millaisia huomioita olet tehnyt lasten välisistä suhteista? Vertaissuhteet, kaverisuhteet, voimasuhteet lasten välillä.

Miten lasten väliset vertaissuhteet ovat lähteneet kehittymään mielestäsi?

Onko jotakin erityisiä huomioita yksittäisistä lapsista, jotka vaikuttavat lasten välisiin suhteisiin? Millaisia?

Millaista muutosta lastenvälisissä suhteissa on havaittavissa näin lyhyen ajan välillä?

Miten lapset mielestäni suhtautuvat kasvattajiin (opettajiin, avustajiin)?

## SIIRTYMÄ

Miten siirtymä esiopetuksesta kouluun on otettu huomioon ensimmäisten kouluviikkojen aikana? Miten mahdollisesti yritetty helpottaa lapsen siirtymää kouluun?

Miten mielestäsi lapset ovat kokeneet siirtymän?

Onko lasten käytöksessä/ puheissa tullut esille jotakin odotuksia koulussa tapahtuvalle toiminnalle?

Miten tämän luokan lapset ovat mielestäsi suhtautuneet kouluun ja sen alkuun?

Mihin itse olet panostanut opetuksessasi näin koulun alussa?

## ODOTUKSET

Millaisia odotuksia mielestäsi lapseen kohdistuu koulunaloitusvaiheessa?

Mitä lapsen tulee osata kouluun tullessa?

Onko tullut esille asioita, joita lapset pitävät erityisen tärkeinä koulussa?

Vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä: millaista? Mitä perheiltä ja vanhemmilta odotetaan, kun lapsi on koululainen?