

”Opinko lukemaan ja saanko uusia kavereita?” Koulusiirtymään liittyvät uskomukset ja tunteet esiopetuksessa olevien lasten kertomina ja piirtäminä

Loviisa Skinnari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Syyslukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Skinnari, Loviisa. 2024. "Opinko lukemaan ja saanko uusia kavereita?" Koulusiirtymään liittyvät uskomukset ja tunteet esiopetuksessa olevien lasten kertomina ja piirtäminä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 55 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esiopetusta käyvien lasten koulusiirtymään liittyviä tunteita ja uskomuksia. Siirtymävaiheet ovat merkityksellisiä ihmiselämän kausia, joissa on sekä uusia mahdollisuuksia että haasteita, joihin tarvitaan usein toisten tukea. Lasten tunteiden ja uskomusten tarkastelun päämääränä on ymmärtää ja tukea lapsia tärkeässä koulusiirtymässä lapsilähtöisen tutkimuksen keinoin.

Laadullinen tapaustutkimus toteutettiin yhdessä esiopetusryhmässä 2020-luvun alussa. Aineisto kerättiin avoimilla yksilöhaastatteluilla, joiden yhteydessä lasten oli myös mahdollista tuoda esille tunteitaan ja uskomuksiaan piirtämällä. Analyysi toteutettiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin.

Tulokset osoittavat, että lapset ilmaisivat koulusiirtymiin liittyviä uskomuksiaan usein hyvin erilaisten ja ristiriitaisten tunteiden kautta, jotka vaihtelivat ilosta ja ylpeydestä epävarmuuteen ja ahdistukseen. Lasten vastauksissa korostui erityisesti ystävien merkitys. Kouluun ja koululaisena olemiseen lapset liittivät myös uuteen identiteettiin liittyviä materiaalisia ja omaan osaamiseen kuuluvia seikkoja. Tuomalla esille lasten oman kokemusmaailman ja siihen liittyvät monenlaiset uskomukset ja tunteet tämä tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa kasvatustieteen ammattilaisille ja perheille, joiden tehtävä on ymmärtää ja tukea lapsia tässä tärkeässä elämänvaiheessa.

Asiasanat: esiopetus, koulusiirtymä, uskomukset, tunteet, tapaustutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 ESIOPETUS JA ALKUOPETUS OSANA OPETUSPOLKUA.....	8
2.1 Esiopetuksen tehtävät ja toimintakulttuuri	8
2.2 Alkuopetuksen tehtävät ja toimintakulttuuri.....	10
3 SIIRTYMÄ.....	12
3.1 Siirtymä käsitteenä.....	12
3.2 Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen	13
4 ESIOPETUKSEN PÄÄTTÄVÄ LAPSI.....	17
4.1 Esiopetusikäisen lapsen kehitysvaiheet ja valmiudet	17
4.2 Koulun aloittamiseen liittyvät uskomukset ja lapsen tunne-elämä	18
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	24
6.1 Tutkimuskonteksti ja osallistujat	24
6.2 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu.....	25
6.3 Aineiston analyysi	28
6.4 Eettiset ratkaisut.....	30
7 TULOKSET.....	32
7.1 Materiaaliset ja tilalliset seikat	33
7.2 Sosiaaliset suhteet	39
7.3 Oma koululaisen identiteetti	43
7.4 Koulun institutionaalinen järjestys.....	46
8 POHDINTA.....	50

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja aiheita jatkotutkimuksille	53
LÄHTEET	56
LIITTEET.....	61

1 JOHDANTO

Siirtymävaihe esiopetuksesta kouluun on merkittävä vaihe lapsen elämässä. Lapsi valmistautuu jo esiopetusvuoden aikana kohtaamaan muutoksia ympäristössään ja sosiaalisissa suhteissaan ja rakentaa samalla vähitellen uutta koululaisen identiteettiä. Tämä saattaa aiheuttaa lapsessa monenlaisia usein ristiriitaisiakin tunteita aina ilosta ja ylpeydestä epävarmuuteen ja ahdistukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan on tärkeää, että lapsen polku varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä kouluun on sujuva ja huomioi jokaisen lapsen yksilöllisesti (Opetushallitus, 2014a, s. 14, 26). Koulun aloitukseen liittyvät tunteet ja uskomukset voivat vaihdella lapsikohtaisesti (Peters, 2010, s. 73). Näiden tunteiden ymmärtäminen on tärkeää, jotta voidaan tukea lapsia nivelvaiheessa ja saattaa heidät sen yli.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kuvailla esiopetusta käyvien lasten koulusiirtymävaiheeseen liittyviä tunteita ja uskomuksia. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tapauksen muodostavat yhden esiopetusryhmän oppilaat noin puoli vuotta ennen ensimmäiselle luokalle siirtymistä. Tutkimuksen pääaineistona ovat lasten kanssa toteutetut avoimet haastattelut. Lisäksi lapsilla oli mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan kertomisen ohessa piirtämällä. Kyseinen esiopetusryhmä toimi osana päiväkotia ja ryhmän lapset aloittivat tutkimusta seuraavana syksynä koulutiensä useassa eri koulussa.

Kouluun siirtymistä käsittelevissä tutkimuksissa on usein kerätty tietoa lasten uskomuksista vanhempien tai opettajien kautta, mikä on mahdollistanut määrällisesti suuren aineiston. Esimerkiksi Eskelä-Haapanen ym. (2017) tutkivat esikoululaisten positiivisia ja negatiivisia uskomuksia koulun aloittamisesta haastattelemalla 1 386 lapsen vanhempaa. Tutkimuksessa käytettiin laadullista sisällönanalyysia, ja tulokset paljastivat, että lasten uskomukset keskittyivät erityisesti ystävyys-suhteiden säilyttämiseen ja uusien ystävien hankkimiseen. Oma

tutkimukseni avaa uuden näkökulman tarkastelemalla lasten tunteita ja uskomuksia lapsilähtöisesti ja osittain visuaalisten tutkimusmenetelmien avulla. Käsitteellisesti tämä tutkimus eroaa useista siirtymää käsittelevistä tutkimuksista, sillä se tarkastelee lasten uskomusten lisäksi myös heidän tunteitaan. Tunteet rakentuvat toimintakulttuurissa ja siirtymät toimintakulttuurista toiseen tuottavat lapsille erilaisia, joskus vaikeitakin tunteita. (Tahkola, 2023). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014b, s. 28) mukaan lasta ympäröivä toimintakulttuuri vaikuttaa lisäksi lapsen toimintatapoihin. Esiopetuksen tavoin, myös kouluympäristössä toimintakulttuurin käsite kattaa monia eri ulottuvuuksia ja vaikuttaa laajasti lapsen kasvuun ja kehitykseen hänen jokapäiväisessä arjessaan.

Esiopetuksen ja perusopetuksen toimintakulttuurit poikkeavat kuitenkin olennaisesti toisistaan ja sen mukaisesti myös niitä ohjaavat opetussuunnitelmat eroavat toisistaan niin sisällöltään kuin painotuksiltaan. Esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelma painottaa leikin merkitystä luontaisena osana lapsuutta ja lasten yksilöllisyyttä, kun taas perusopetuksessa keskiössä ovat oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus laadukkaaseen opetukseen eikä leikkiä ole nostettu samalla tavalla esiin (Opetushallitus, 2014a, 2014b; ks. myös Curtis, 1997).

Vaikka tällaiset painotukset ja lähestymistavat ohjaavat toimintakulttuureja kummassakin opetusvaiheessa, esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on myös useita yhtäläisyyksiä. Niin esiopetuksessa kuin alkuopetuksessa korostuvat laaja-alaiset tavoitteet ja oppiminen ennen kaikkea elämää varten (Opetushallitus, 2014a, 2014b). Ensimmäisen vuosiluokan aloittaessaan lapsi tutustuu oppiaineisiin, mikä on uutta esiopetukseen verrattuna (Opetushallitus, 2014b, s. 98). Kuitenkin myös alkuopetus sisältää oppiaineiden lisäksi jossain määrin eheyttäviä oppimiskokonaisuuksia, jotka ovat lapsille entuudestaan tuttuja varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. Lisäksi uusia asioita opitaan myös alkuopetuksessa osin leikkillisesti, ja opetustuokiot voivat sisältää esimerkiksi pelillistämistä ja tarinankerrontaa, jotka ovat lapselle ennestään tuttuja elementtejä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta (Opetushallitus, 2014a, s. 36).

Esiopetuksen tapaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat, että yhteistyö ja suunnitelmallisuus eri osapuolten välillä ovat avainasemassa, jotta saavutetaan lapsen kannalta onnistunut koulu siirtymä (Opetushallitus, 2014b, s. 100). Opetushallitus korostaa, että eri tahojen on syytä tutustua huolellisesti toistensa toimintatapoihin, opetusta ohjaaviin dokumentteihin sekä oppimisympäristöön (Opetushallitus, 2014b, s. 98).

2 ESIOPETUS JA ALKUOPETUS OSANA OPETUSPOLKUA

Tässä luvussa tarkastellaan esiopetusta ja alkuopetusta osana koulutusjärjestelmää. Vaikka koulutuspolun on tarkoitus olla mahdollisimman yhtenäinen, eroavat eri instituutioiden väliset toimintakulttuurit väistämättä toisistaan. Kuvaan esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuureja ja nostan esiin niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

2.1 Esiopetuksen tehtävät ja toimintakulttuuri

Suomessa varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden, jonka tehtävänä on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Kuusivuotiaat lapset osallistuvat esiopetukseen, jonka toiminta on mahdollista järjestää joko osana päiväkotia tai koulua. Tämän lisäksi esiopetusta käyvät lapset voivat tarvittaessa osallistua varhaiskasvatukseen (Opetushallitus, 2014a, s. 36).

Esiopetus on kohdannut useita uudistuksia historiansa varrella. Vuodesta 1996 saakka kunnat ovat olleet velvollisia tarjoamaan esiopetusta kaikille 6-vuotiaille lapsille. Tuolloin esiopetuksen tavoitteeksi kirjattiin kuusivuotiaiden lasten kouluvalmiuksien kehittäminen. Tämän jälkeen esiopetusohjelmaa on vuosien saatossa päivitetty. Vuonna 2001 säädettiin laki, joka määräsi kunnat tarjoamaan maksutonta esiopetusta, ja vuonna 2014 esiopetuslaki laajeni koskemaan kaikkia oppivelvollisuusikäisiä lapsia. Osassa kunnista alettiin tarjota kokeiluna kaksivuotista esiopetusta vuonna 2021. (Laki perusopetuksesta 628/1998, 26 §). Tässä tutkimuksessa *esikoululaisilla* tarkoitetaan kuitenkin niitä kuusivuotiaita lapsia, jotka aloittivat koulun tutkimusta seuraavana syksynä 2021, eikä tutkimukseen osallistunut esiopetusryhmä kuulunut kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun.

Esiopetusryhmät seuraavat toiminnassaan Opetushallituksen (2014) laatimaa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita, jonka pohjalta kunnat kirjoittavat paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman ja järjestävät esiopetusta sen mukaisesti. Tavoitteena on, että esiopetus toteutuisi laadukkaana ja tasapuolisena riippumatta paikkakunnasta tai yksiköstä (Opetushallitus, 2014a, s. 8). Kaikkein viimeisimpänä muutoksena esiopetuksen perusteisiin lisättiin vuonna 2022 kohta, joka huomioi kiusaamisen ja syrjäytymisen ehkäisyyn liittyviä seikkoja ja kurinpidollisia asioita. Uudistus myös korostaa tässäkin tutkimuksessa keskiössä olevaa lapsinäkökulmaa seuraavasti: ”Jatkossa lapsen edun ensisijaisuus on huomioitava opetusta suunniteltaessa, järjestettäessä ja siitä päätettäessä” (Opetushallitus, 2022).

Toimintakulttuurin voidaan ajatella sisältävän lakipykälien lisäksi kaiken sen konkreettisen toiminnan, johon lapsi elinympäristössään osallistuu. Kasvatustyössä, kuten varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja koulussa, sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi yhdessä sovittuja sääntöjä ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä tapoja. Toimintakulttuuri ohjaa sen jäsenten toimintaa ja voi toimia sekä mahdollistavana että rajoittavana tekijänä. Toimintakulttuuriin liittyvä toiminta voi olla osin tiedostettua ja osin tiedostamatonta. (Brotherus, 2004, s. 14).

Opetushallitus (2014a, s. 10) korostaa, että yksi esiopetuksen tärkeimmistä tavoitteista on vahvistaa lapsen minäkuvaa. Lisäksi opetushallituksen (2014a, s. 5) mukaan esiopetusvaiheessa harjoitellaan muun muassa ryhmässä toimimisen taitoja, vastuunottoa ja pitkäjänteisyyttä, käytöstapoja ja yhdessä sovittujen sääntöjen seuraamista. Lapsi myös tutustuu esiopetuksen aikana sekä omaan että vieraisiin kulttuuriympäristöihin ja kehittää itseilmaisuaan.

Esiopetuksessa oppimisvalmiuksien monipuolinen kehittäminen on opetuksen keskiössä. Esiopetuksessa harjoitellaan jo useita samoja taitoja kuin koulussa, mutta toiminta on vapaamuotoisempaa, kun varsinaisia oppiaineita ja opitunteja ei ole. Toiminnan suunnittelun keskiössä on lapsilähtöisyys ja uusia asioita opitaan eheytyttyä erilaisten oppimiskokonaisuuksien kautta. Yhdistävänä tekijänä koulun kanssa ovat laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet, jotka koskevat jo esiopetusta. Tarkoituksena on, että lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun

riittävin oppimisvalmiuksin, jolloin koulun puolella voidaan jatkaa opiskelua tästä eteenpäin mahdollisimman saumattomasti. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, s. 232.)

Esiopetuksessa yhteistyö eri toimijoiden välillä on tärkeää. Vaikka ajanjakso on suhteellisen lyhyt, on se kuitenkin merkittävä kohta lapsen elämässä. Esikoulun opettajan tiivis vuorovaikutus alkuopetuksen opettajien ja muiden sidosryhmien sekä lapsen perheen kanssa on keskeistä ja luo edellytykset lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle (Broström, 2015). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014a, s. 26) määrittelevätkin, että esiopetuksessa on valmistauduttava lapsen tulevaan koulu siirtymään ja käsiteltävä siihen liittyviä teemoja yhdessä perheen ja lapsen kanssa. Jotta nivelvaihe olisi sujuvampi, voidaan koululle järjestää vierailuja ja tulla näin tutummaksi uuden opettajan ja kouluympäristön kanssa. Esiopettajan on tärkeä tuntee esiopetusryhmän lapset yksilöllisesti ja välittää lapsen edun mukaisesti heihin liittyviä olennaisia tietoja kouluun ennen siirtymää. (Opetushallitus, 2014a, s. 26.)

2.2 Alkuopetuksen tehtävät ja toimintakulttuuri

Esiopetuksen jälkeen lapsi siirtyy perusopetuksen ensimmäiselle luokalle. Perusopetuksen tehtävänä on luoda pohja oppilaiden yleissivistykselle, ja se kattaa opiveliollisuuden vuosiluokilla 1-9 (Opetushallitus, 2014b, s. 14). Perusopetuksen tulee myös edistää lasten ja nuorten tervettä kasvua ja kehitystä ikäkaudet huomioiden (Laki perusopetuksesta 628/1998, 3 §). Alkuopetuksella tarkoitetaan perusopetuksen ensimmäistä ja toista luokkaa. Koulun ensimmäisten luokkien tavoitteena on edistää lapsen myönteistä käsitystä omasta oppimisestaan ja auttaa häntä saavuttamaan riittävät valmiudet oppimiselle tulevaisuudessa (Opetushallitus, 2014b, s. 99).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014b, s. 28) mukaan lasta ympäröivä toimintakulttuuri vaikuttaa lapsen toimintatapoihin. Esiopetuksen tavoin, myös kouluympäristöstä puhuttaessa toimintakulttuurin käsite kattaa monia eri ulottuvuuksia ja vaikuttaa laajasti lapsen kasvuun ja

kehitykseen. Näin ollen koulun toimintakulttuuri on olennainen osa lapsen elämää ja se näyttäytyy arjessa esimerkiksi asenteissa ja arvoissa sekä tavoissa käyttäytyä ja toimia.

Opetussuunnitelmat esiopetuksessa ja perusopetuksessa eroavat toisistaan niin sisällöltään kuin painotuksiltaan. Esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelma painottaa leikin merkitystä luontaisena osana lapsuutta ja lasten yksilöllisyyttä, kun taas perusopetuksessa keskiössä ovat oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus laadukkaaseen opetukseen eikä leikkiä ole nostettu enää samalla tavalla esiin. (Opetushallitus, 2014a, 2014b, ks. myös Curtis, 1997)

Vaikka erilaiset painotukset ja lähestymistavat ohjaavat toimintakulttuureja kummassakin opetusvaiheessa, esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on myös paljon yhtäläisyyksiä. Niiden avulla on pyritty jatkuvasti madaltamaan esiopetuksen ja koulun välistä kuilua. Niin esiopetuksessa kuin alkuopetuksessa korostuvat laaja-alaiset tavoitteet ja oppiminen ennen kaikkea elämää varten. (Opetushallitus, 2014a, 2014b).

Ensimmäisen vuosiluokan aloittaessaan lapsi tutustuu oppiaineisiin, mikä on uutta esiopetukseen verrattuna. (Opetushallitus, 2014b, 98.) Kuitenkin myös alkuopetus sisältää oppiaineiden lisäksi jossain määrin eheyttäviä oppimiskokonaisuuksia, jotka ovat lapsille entuudestaan tuttuja varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. Lisäksi uusia asioita opitaan myös alkuopetuksessa osin leikkillisesti ja opetustuokiot voivat sisältää esimerkiksi pelillistämistä ja tarinankerrontaa, jotka ovat lapselle ennestään tuttuja elementtejä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta (Opetushallitus, 2014b, s. 101, 104).

Esiopetuksen tapaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014b, s. 100) korostaa, että yhteistyö ja suunnitelmallisuus eri osapuolten välillä ovat avainasemassa, jotta saavutetaan lapsen kannalta onnistunut koulusiirtymä. Opetushallitus korostaa, että eri tahojen on syytä tutustua huolellisesti toistensa toimintatapoihin, opetusta ohjaaviin dokumentteihin sekä oppimisympäristöön. (Opetushallitus, 2014b, s. 100).

3 SIIRTYMÄ

Tässä kappaleessa käsittelen ensin siirtymän käsitettä yleisesti ja avaan sitten tutkimuksen kannalta keskeistä siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Käytän siirtymän rinnalla läpi tutkimuksen myös termiä *nivelvaihe*.

3.1 Siirtymä käsitteenä

Siirtymä on käsitteenä moniulotteinen ja se voi tarkoittaa eri asioita eri yhteyksissä. Siirtymiin liittyvää tutkimusta on tehty aikaisemmin jonkin verran ja kotimaisella tutkimuskentällä siirtymiä tarkastellaan hyvin usein ekologisen lähestymistavan kautta (esim. Ahtola, 2012; Karikoski, 2008). Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan siirtymät tapahtuvat vuorovaikutuksessa erilaisten toimintaympäristöjen välillä, ja ne tuovat yksilön elämään mukanaan niin uusia haasteita kuin mahdollisuksiakin (Bronfenbrenner, 1979, s. 10). Tätä teoriaa seuraten voisi ajatella, että myös koulun aloittava lapsi käy kasvuympäristönsä kanssa läpi eräänlaista muutosprosessia. Siirtymä vaikuttaa lapsen kehitykseen ja sopeutumiseen uuteen toimintaympäristöön ja rooliin koululaisena.

Fyysisenä siirtymänä voidaan pitää siirtymistä rakennuksesta toiseen. Useat esiopetuksesta kouluun siirtyvät lapset kokevat tämän konkreettisen, tilallisen muutoksen suurena. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet esiopetusta käyvät lapset aloittavat koulun heille täysin uudessa, päiväkodista erillisessä oppilaitoksessa. Toisilla esiopetusta käyvillä lapsilla muutos voi olla hiukan pienempi, jos esiopetus on järjestetty koulun tiloissa. Kuitenkin silloinkin tapahtuu jonkinasteinen muutos myös fyysisessä tilassa, jos siirrytään esimerkiksi koulun toiseen päähän tai ainakin uuteen luokkahuoneeseen. (Karikoski, 2008, s. 50)

Siirtymiseen liittyy kuitenkin myös muita muutoksia kuin pelkkä ympäristön vaihtuminen. Esiopetuksesta kouluun siirtyvän lapsen on sopeuduttava uuteen päivärhythmiin ja integroiduttava osaksi uutta sosiaalista ympäristöä. Lisäksi esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmissa on eroavaisuuksia, joten

lapsen on omaksuttava paljon uutta tietoa ja työskentelytapoja verrattuna aiempaan. Siirtymät voidaan ymmärtää myös sosiaalisina tapahtumina, joissa lapset kohtaavat uusia vaatimuksia käytökselleen ja opettelevat uusia toimintatapoja (Fabian, 2007, s. 7).

Yksi tapa nähdä siirtymä, on jakaa se horisontaaliseen ja vertikaaliseen siirtymään. Horisontaalinen siirtymä kuvaa päivittäisiä pienempiä siirtymiä, kuten esimerkiksi matkaa kotoa kouluun. Vertikaalinen siirtymä puolestaan viittaa tässäkin tutkimuksessa keskeisiin laajempiin muutoksiin, kuten siirtymiseen uudelle luokka-astelle tai juuri esiopetuksesta kouluun siirtymiseen. (Johansson, 2007; Soini ym., 2013).

Siirtymät voidaan nähdä luonnollisena osana elämäntietoaamme. Esimerkkejä siirtymistä, joita lapsi voi kohdata, ovat esimerkiksi sisaruksen syntyminen, vanhempien ero tai uuteen instituutioon siirtyminen (Niesel & Griebel, 2007). Siirtymät kasvattavat meitä ja vaikuttavat identiteettiimme. Instituutioiden välisissä siirtymissä lapsen identiteetti muovautuu sekä hänen itsensä että uuden ympäristön mukaan (Karila ym., 2013). Tämä vastaa tutkimuksessa jo aikaisemmin mainitun Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian siirtymäajattelua, jonka mukaan lapsi ja ympäristö muuttuvat toistensa vaikutuksesta. Siirtymän aiheuttamia muutoksia voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Voidaan esimerkiksi keskittyä tutkimaan siirtymäprosessia, lasten sopeutumista tai kasvatusyhteisöä. Tämä tutkimus tarkastelee koulusiirtymää lasten näkökulmasta pureutuen heidän siirtymään liittyviin uskomuksiinsa ja tunteisiinsa.

3.2 Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen

Esiopetusikäinen lapsi elää vaihetta, jossa asiat muuttuvat nopealla tahdilla. Useimmat lapset kohtaavat lyhyen ajan sisällä kaksi suurempaa siirtymää. Ensimmäinen siirtymä on varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja pian edessä on jälleen uusi siirtymä kouluun. Koulusiirtymä on lapsen elämässä merkittävä tapahtuma ja onnistuessaan se vaikuttaa hänen hyvinvointiinsa, kehitykseensä ja oppimiseensa myönteisesti. Siirtymävaiheen on oltava huolellisesti suunniteltu ja toteutettu,

jotta se olisi lapselle mahdollisimman turvallinen ja myönteinen kokemus (Opetushallitus, 2014a, s. 25–26).

Kouluun siirtyminen merkitsee lapselle muutosta paitsi fyysisessä ympäristössä myös roolissa, odotuksissa ja sosiaalisissa suhteissa. Koulun ja päiväkodin toimintaympäristöt eroavat toisistaan, ja koulun aloittavan lapsen odotetaan sopeutuvan uusiin tiloihin ja sääntöihin ja löytävän paikkansa uudesta sosiaalisesta ympäristöstä. Tämä vaatii lapselta paitsi kykyä käsitellä muutoksia, myös omaksua uusia rooleja ja odotuksia (Brotherus ym., 2002, s. 225–227).

Siirtymä ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, vaan kokonaisuudessaan prosessi voi kestää useita kuukausia (Turunen, 2013, s. 147). Siirtymän pitkäaikaiset vaikutukset voivat ulottua aikuisuuteen saakka. Laadukkaalla siirtymävaiheella on pitkäaikaisia myönteisiä vaikutuksia lapsen oppimiseen ja kehitykseen ja jopa siihen, miten lapsi kohtaa muutoksia ja haasteita myöhemmin elämässään (Turunen, 2013, s. 148).

Koulutaipaleensa aloittava lapsi tarvitsee tukea useilta eri tahoilta siirtymäprosessin aikana. On tärkeää, että siirtymävaihe suunnitellaan ja toteutetaan huolellisesti ja siinä huomioidaan lapsen yksilölliset tarpeet ja tunteet. Siirtymässä on myös varmistettava, että lasten tiedot esimerkiksi tuen tarpeisiin liittyen siirtyvät esiopetuksesta koululle, jolloin tarvittava tuki ei katkea. Riittävän tuen avulla esiopetuksessa karttuneita taitoja voidaan hyödyntää myös uudessa oppimisympäristössä koululaisena (Opetushallitus, 2014a, s. 98).

Yksi isoimmista muutoksista esiopetuksen ja koulun välisessä nivelvaiheessa liittyy sosiaalisiin suhteisiin. Koulussa lapsi liittyy osaksi uutta ryhmää uudessa roolissa. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että koulusiirtymässä ystävyyssuhteilla onkin lapsille hyvin suuri merkitys. Lapset kokevat siirtymän helpompana, jos tuttuja kavereita on tulossa samalle luokalle. (Soini ym., 2013, s. 7–8.)

Tämän lisäksi lapsi kohtaa usein muutoksen fyysisessä ympäristössä. Usein lapsi vaihtaa kokonaan uuteen rakennukseen, joka voi erota paljonkin päiväkodin tiloista. Päiväkoteihin on usein rakennettu kodinomaisen tunnelman ja tilat saattavat olla koulurakennusta pienemmät. Piha on merkityksellinen osa uutta

toimintaympäristöä ja sen välineet ja lelut on koulussa suunnattu isommille lapsille. Lisäksi lapsia on koulussa usein enemmän ja aikuisia suhteessa vähemmän. (Brotherus ym., 2002, s. 225–227.)

Samalla kun lapsi kohtaa lukuisia ulkoisia muutoksia, odotetaan hänen kasvavan myös muulla tapaa. Kouluun siirtyvä lapsi kehittää omaa identiteettiään häneen kohdistuvien odotusten muuttuessa. Puhutaan kouluvalmiudesta ja vaikka samoja taitoja harjoitellaan jo esiopetuksessa, ovat lapsen kohdistuvat vaatimukset koulussa korkeammalla. Lapsen on esimerkiksi kyettävä keskittymään riittävän hyvin, toiminaan useissa tilanteissa aiempaa itsenäisemmin, tulla toimeen toisten kanssa ja osattava noudattaa annettuja ohjeita. (Opetushallitus, 2014b; Karikoski, 2010, s. 48,50)

Karikosken (2008) mukaan siirtymäprosessi tapahtuu loppujen lopuksi jokaisen lapsen kohdalla omalla tavallaan, joten on tärkeää antaa lapselle riittävästi aikaa kasvaa uuteen rooliinsa koululaiseksi omassa tahdissaan. Koulun alkaessa myös lapsen sosiaaliset suhteet väistämättä muuttuvat ja lapsi tarvitsee ympäristöltään tukea sopeutuakseen tilanteeseen. (Karikoski, 2008, s. 92).

Lapsen kannalta on tärkeää ennakoida siirtymää ja valmistaa lasta siihen, sillä siirtyminen kouluun voi olla vaativaa sosiaalisella, emotionaalisella ja älyllisellä tasolla (Correia, & Marques-Pinto, 2016). Vaikka koulun aloittaminen merkitsee lapselle kasvua ja se nähdään usein positiivisessa valossa, voi se olla myös hyvin jännittävä tapahtuma, johon lapsi kaipaa tukea aikuisilta. (Broström, 2015, s. 3).

Lapsen perhe saattaa valmistella lasta koulun alkamiseen erilaisten perinteiden avulla, kuten hankkimalla koulurepun ja opiskeluvälineitä. Koulutaipa-
leen alkaminen herättää usein paitsi lapsessa, myös vanhemmissa voimakkaita tunteita. Onnistunut koulun aloitus voi edistää myönteistä oppimiskokemusta ja tukea oppilaan kasvua sekä itsenäisyyttä. Uudet haasteet voivat parhaimmillaan edistää oppilaan kehitystä (Soini ym., 2013, s. 7,8).

Kun siirtymä toteutetaan huolellisesti, voivat esiopetuksessa opitut taidot siirtyä alkuopetukseen. Ammattitaitoinen henkilöstö, vanhempien osallisuus ja

lapsilähtöinen suunnittelu ovat avainasemassa onnistuneen siirtymävaiheen toteutumisessa. Opetushenkilöstön välinen yhteistyö on nivelvaiheessa tärkeää ja sitä on tapana korostaa. Aivan yhtä tärkeää on kuitenkin muistaa käydä siirtymää aktiivisesti keskustelemalla läpi myös yhdessä lapsen kanssa. (Rantavuori, 2019, s. 16–20.)

Siirtymään valmistautuminen keskustelemalla ja erilaiset siirtymäriitit, kuten koulurepun ostaminen, koulumatkan harjoittelu ja opettajaan tutustuminen, auttavat lasta sopeutumaan uuteen tilanteeseen ja rooliin koululaisena. Soinin ym. (2013, s. 6–8) mukaan näitä siirtymäriittejä on tärkeä tukea ja vahvistaa sekä lapsen että vanhempien näkökulmasta. Myös Karikoski (2008, s. 49–50) sivuaa kyseistä aihetta ja puhuu omassa tutkimuksessaan siirtymäriittiteoriasta: hän kuvailee, kuinka sen ensimmäisessä vaiheessa tehdään eroa esiopetusympäristöstä, jonka jälkeen lapsi etenee erilaisten siirtymäriittien kautta lopulta uuteen identiteettiinsä koululaisena.

Onnistunut siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen edistää lapsen myönteistä asennetta koulua kohtaan ja auttaa häntä luomaan hyviä suhteita opettajiin ja muihin oppilaisiin (Fabian, 2007, s. 7). Lapsen kehityksen kannalta on siis tärkeää ymmärtää lasta ja tämän tarpeita siirtymässä ja saattaa hänet onnistuneesti sen yli. Onnistunut siirtyminen edistää lasten turvallisuuden tunnetta, hyvinvointia ja oppimisedellytyksiä (Dockett & Perry, 2007).

4 ESIOPETUKSEN PÄÄTTÄVÄ LAPSI

Tässä osiossa kuvaan ensin yleisesti esiopetusta käyvän lapsen ikävaihetta ja sen tuomia kehitystehtäviä ja haasteita. Tämän jälkeen tarkastelen siirtymän vaikutuksia lapsen tunne-elämään. Luvun tavoitteena on tuoda tutkimuksen kannalta keskeinen lapsen näkökulma esiin ja kuvata, millaisia vaikutuksia siirtymällä voi olla lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin siirtymähetkellä ja tulevaisuudessa.

4.1 Esiopetusikäisen lapsen kehitysvaiheet ja valmiudet

Vaikka jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti ja omaan tahtiinsa, voidaan kaikista ikävaiheesta löytää joitain sen hetkisellem kehitykselle ominaisia piirteitä. Kuusi- seitsemänvuotiaan lapsen kehitys on nopeaa sekä henkisesti että fyysisesti. Koulun aloittavan lapsen sosiaalinen käytös muuttuu ja kaverit ovat jo tärkeitä. Monella on lähipiirissään koululaisia, ehkä sisaruksia tai ystäviä, joita ihaillaan ja heistä otetaan mallia. Lapsen ajatukset ja tunteet saattavat olla ristiriitaisia. Haaveillaan jo koululaisuudesta, mutta toisaalta kaivataan vielä aikaa leikille ja ha keudutaan aikuisen syliin. Vähitellen lapsi suuntaa kuitenkin katseensa uusiin haasteisiin. Tässä ikävaiheessa lapsi on oma-aloitteinen, kiinnostuu helposti asioista ja omaksuu nopeasti uusia taitoja. Lapsi harjoittelee useita sellaisia taitoja, joita tulee pian koulussakin tarvitsemaan, kuten kavereiden kanssa toimimista, pitkäjänteisyyttä ja suunnitelmallisuutta. (Lautela, 2009, s. 36).

Piaget ajattelee lapsuuden koostuvan neljästä kehitysvaiheesta, joissa jokaisessa lapsi kohtaa uudenlaisia haasteita ja oppii uutta. Näitä vaiheita ovat sensorinen vaihe, esioperationaalinen vaihe, konkreettisten operaatioiden vaihe ja formaalisten operaatioiden vaihe. Kehitysvaiheiden nähdään saapuvan lapsen elämään järjestyksessä toinen toistaan seuraten (Piaget & Inhelder, 1977).

Esiopetusvuoden kevättä käyvän, 6–7-vuotiaan lapsen voisi Piaget'n teorian mukaan ajatella olevan kahden eri kehitysvaiheen välissä. Lapsi on toisaalta vielä esioperationaalisen vaiheen lopussa ja tarkastelee maailmaa mielikuvituk-

sen ja leikin kautta. Samaan aikaan on kuitenkin alkamassa jo uusi, konkreettisten operaatioiden vaihe. Tämä tarkoittaa, että lapsen ajattelu ja kyky jäsentää maailmaa muuttuvat nopeasti. Lapsi alkaa ymmärtää yhä enemmän konkreettisiä käsitteitä ja kykenee jo loogiseen päättelyyn, kuten esimerkiksi tekemään vertailua (Piaget & Inhelder, 1997, s. 71–117).

Lasten kouluvalmiutta voidaan lähestyä kontekstuaalisesta näkökulmasta, joka voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen: behavioristiseen ja sosiokulttuuriseen. Behavioristisen suuntauksen mukaan lapsen valmiudet kouluun kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön tarjoamien ärsykkeiden ja käyttäytymisen hallinnan kanssa. Sosiokulttuurinen näkökulma taas korostaa kieltä ja ajattelun merkitystä. Yhdistämällä edelliset aatteet lapsen kouluvalmiuden voidaan ajatella rakentuvan yhdessä sekä vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän yhteisön että hänen sisäistämiensä ajatusmallien kautta. (Ojala, 2015)

4.2 Koulun aloittamiseen liittyvät uskomukset ja lapsen tunne-elämä

Meillä kaikilla on uskomuksia, jotka auttavat jäsentämään maailmaa. Uskomusten (*beliefs*) käsite ei ole aivan yksiselitteinen ja sitä on käytetty usein rinnakkain esimerkiksi käsityksistä puhuttaessa. Varsinaiseen tietoon verrattuna uskomuksemme ovat usein varsin subjektiivisia ja voivat sisältää erilaisia olettamuksia.

Tutkimusten mukaan uskomukset ovat usein tiiviisti sidoksissa tunteisiimme. (Nespor, 1987). Siegel (1985) määrittää uskomukset seuraavasti: ”Uskomukset ovat kokemuksista muodostuneita rakennelmia, joita pidetään totuutena ja jotka ohjaavat ihmisen toimintaa.” (Siegel, 1985, s. 351).

Myös Banduran (1997) luoman teorian mukaan uskomukset ohjaavat käyttäytymistämme. Sosiaalisen oppimisen teorian keskeinen periaate on, että kaikki ne käsitykset, joita meillä on omista kyvyistämme, vaikuttavat toimintaamme. Teorian mukaan uskomuksemme voivat näkyä käyttäytymisessämme jopa merkittävämmiin kuin todelliset taitomme (Bandura, 1997). Lapsen uskomukset kouluun liittyen vaikuttavat hänen käsitykseensä omasta itsestään ja ovat näin ollen

tärkeä osa koululaiseksi kasvamista (Hänninen, 1999). Lapsen uskomukset koulusta heijastuvat siihen, miten lapsi suhtautuu koulun aloitukseen ja millaisia tunteita tuo muutos heissä herättää. Lasten uskomuksia koulun aloittamiseen liittyen on tutkittu aiemmin Suomessa verrattain vähän. Aihetta ovat kuitenkin tarkastelleet Eskelä-Haapanen ym. (2017). Suomessa on tehty enemmän tutkimuksia siirtymistä myöhäisemmissä koulutuksen vaiheissa. Lisäksi eri kansainvälisissä konteksteissa koulusiirtymään liittyviä käsityksiä ovat tutkineet muun muassa Babić (2017), Einarsdóttir (2011) sekä Dockett ja Perry (1999, 2012). Näissä tutkimuksissa koulusiirtymää on tarkasteltu usein koulun aloittamisen jälkeen.

Eskelä-Haapasen ym. (2017) tutkimuksessa lasten myönteisiä ja kielteisiä uskomuksia kouluun siirtymisvaiheessa selvitettiin haastattelemalla yli tuhatta esiopetukseen osallistuneen lapsen vanhempaa. Tutkimuksessa todettiin, että lasten ensisijaiset käsitykset koskivat merkittävästi esikoulussa syntyneiden kaverisuhteiden säilyttämistä ja uusien koulutovereiden saamista. Lisäksi lapsilla oli sekä myönteisiä että kielteisiä käsityksiä tulevasta opettajastaan. Lasten käsitykset itsestään oppilaina rakentuivat ennakoiden ja vähitellen

Dockett & Perry (2012) tarkastelivat lasten koulusiirtymää Australiassa vanhempien ja opettajien kyselytutkimuksena erityisesti siirtymän järjestämisen kannalta. Heidän tutkimuksessaan opettajat painottivat koulusiirtymään liittyviä lasten tunteita, kun vanhemmat puolestaan korostivat lasten tiedollisia valmiuksia. Aikaisemmassa tutkimuksessaan Dockett ja Perry (1999) olivat keränneet koulusiirtymään liittyviä kokemuksia haastattelemalla viittäkymmentä juuri koulunsa aloittanutta lasta. Tutkimuksen tulokset kertovat erityisesti lasten orientoitumisesta uusiin sääntöihin sekä heidän myönteisistä ja kielteisistä kouluun liittyvistä tunteistaan. Einarsdóttir (2011) tutki islantilaisten juuri koulunsa aloittaneiden lasten koulusiirtymäkokemuksia yhdessä varhaiskasvatuksen opettajien kanssa sekä lasten haastattelujen että piirrosten avulla kerätyn aineiston pohjalta. Tutkimuksen tulokset osoittivat lasten kykyä reflektoida kokemuksiaan, ja tutkija painottaa Dockettin ja Perryn (1999) tavoin, että lapsia on syytä kouluissa kuunnella ja heidän näkökulmansa tulisi tuoda paremmin esille koulutussuunnittelussa. Lasten näkökulman ja toimijuuden tärkeyttä tuo esille myös

Babycin (2017) sosiokulttuurisessa tutkimuksessaan koulusiirtymän jatkuvuudesta ja epäjatkuvuuksista.

Koulun aloittaminen on lapsen emotionaalisen kehityksen kannalta merkittävä tapahtuma, joka tuo mukanaan monenlaisia tunteita. Lyhyessä ajassa on tultava tutuksi uuden toimintakulttuurin kanssa. Tunteet kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa (Saarni, 1989, s. 182). Lapsuudessa tunteiden säätely ja hallinta ovat vasta kehittymässä, jolloin tunteet voivat vaikuttaa lapsiin aikuisia voimakkaammin (Aro, 2011, s. 28). Jokainen lapsi kehittyä yksilöllisesti ja niinpä myös tavat olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja ilmaista tunteita vaihtelevat yksilöllisten ominaisuuksien sekä kasvatuksen vaikutuksesta. (Keltikangas-Järvinen, 2000, s. 165–167). Näin ollen on vaikea määrittellä tarkkaan myöskään vaadittavia kouluvalmiuksia. Lapsen yksilöllisten piirteiden lisäksi koulun ominaisuudet sosiaalisena organisaationa vaihtelevat, joten koulun on kyettävä kohtaamaan lapset yksilöinä. (Ahonen ym., 2014)

Lapsen uskomukset ja tunteet ovat olennainen osa lapsen kasvua ja kehitystä, ja niiden ymmärtäminen auttaa luomaan tarvittavia tukitoimia lapsen koulunkäynnin alkuvaiheessa. Tutkimusten mukaan uskomukset ja odotukset koulusta ja koululaisuudesta vaikuttavat lapsen tuleviin kokemuksiin ja näin ollen koko koulusiirtymän sujuvuuteen (Dockett & Perry, 2012). Lapsen uskomukset kouluun liittyen vaikuttavat hänen käsitykseensä omasta itsestään ja ovat näin ollen tärkeä osa koululaiseksi kasvamista (Hänninen, 1999). Lapsen uskomukset koulusta heijastuvat siihen, miten lapsi suhtautuu koulun aloitukseen ja millaisia tunteita tuo muutos heissä herättää.

Tunteet ja uskomukset vaikuttavat toisiinsa (Frijda & Mesquita, 2000). Damasio (2001) toteaa, että tunne ja järki ovat erottamattomasti yhteydessä, aivan kuten mieli ja keho. Hän korostaa, että päätöksenteko perustuu kehosta nouseviin emotionaalisiin signaaleihin, jotka ohjaavat valintojen arviointia ja päätöksiä (Damasio, 2001, s. 260–261). Tunteet vaikuttavat ajattelun prosesseihin ja tietoisuus niistä lisää ihmisen kykyä reagoida asioihin asianmukaisesti ja tarpeiden vaatimalla tavalla (Hunt & Ellis, 1999).

Koulun aloittaminen on lapsen emotionaalisen kehityksen kannalta merkittävä tapahtuma, joka tuo mukanaan monenlaisia tunteita. Lyhyessä ajassa on tuttava tutuksi uuden toimintakulttuurin kanssa. Jo pienet lapset kykenevät tunnistamaan useita tunteita ja ilmaisemaan niitä myös verbaalisesti (Harris, 2000). Tunteet koulun aloitukseen liittyen ovat usein ristiriitaisia; Uusi vaihe voi herättää lapsessa innostuksen ja odotuksen tunteita, mutta samalla lapsi voi olla huolissaan useista asioista. Tunteet kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa (Saarni, 1989, s. 182).

Lapsuudessa tunteiden säätely ja hallinta ovat vasta kehittymässä, jolloin tunteet voivat vaikuttaa lapsiin aikuisia voimakkaammin (Aro, 2011). Lapsen tunne-elämän terveen kehityksen kannalta kasvattajan on tärkeää kohdata lapsi ja reagoida tämän tunteisiin. Jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus käsitellä ristiriitoja ja tunteitaan sekä ilmaista itseään ja omia ajatuksiaan (Opetushallitus, 2014a). Kasvatuksen rooli on keskeinen myös lapsen tietoisuuden lisäämisessä omista tunteistaan ja niiden ymmärtämisessä. Aikuisen tuki on korvaamatonta, sillä kun lapsi kokee, että hänen tunteensa hyväksytään, auttaa se häntä niiden ilmaisemisessa ja jäsentämisessä. Tämä taas tukee lapsen tunnetaitojen ja itsesäätelyn kehittymistä (Laaksonen, 2022).

Lapsen jaksamisen kannalta on erityisen tärkeää, että hänen koulunkäynnistään ollaan kiinnostuneita ja että aikuiset tukevat lasta niin koulun aloitukseen liittyvissä pohdinnoissa kuin koulun aloituksessakin. (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017) Lapsen emotionaalisen kehityksen kannalta on tärkeää antaa runsaasti positiivista palautetta ja kannustusta, ja muistaa kehua pienistäkin saavutuksista. Epäonnistumisetkin kuuluvat elämään ja lasta tulisi tukea kielteisten tunteiden kohtaamisessa ja kannustaa eteenpäin. Aikuisen läsnäolo, esimerkki ja tuki auttavat lasta oppimaan, miten käsitellä epäonnistumisia ja kasvaa vahvemmaksi erilaisten tilanteiden kohtaamisessa tulevaisuudessa. On myös tärkeää käsitellä avoimesti lapsen kouluun liittyviä pelkoja ja pyrkiä lieventämään niitä.

Jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti ja niinpä myös tavat ilmaista tunteita voivat vaihdella yksilöllisten ominaisuuksien sekä kasvatuksen vaikutuksesta.

Näin ollen on vaikea määritellä tarkkaan myöskään vaadittavia kouluvalmiuksia. Lapsen yksilöllisten piirteiden lisäksi koulun ominaisuudet sosiaalisena organisaationa vaihtelevat, joten koulun on kyettävä kohtaamaan lapset yksilöinä. (Ahonen ym., 2014)

Onnistunut siirtyminen päivähoidosta kouluun edellyttää eri kasvatusyhteisöjen yhteistyötä ja huomioon ottamista lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa (Opetushallitus, 2014a). Positiivinen siirtymä kouluun edistää lapsen turvallisuuden tunnetta ja oppimisen edellytyksiä (Symonds, 2015). Lapsen pelkoa ja epävarmuutta uusissa tilanteissa voidaan vähentää esimerkiksi tutustumalla etukäteen kouluun, koulumatkaan ja opettajaan. (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017) Tähän tutkimukseen osallistuvilla lapsilla ei ollut vielä tutkimuksen aikaan varsinaista kokemusta koulunkäynnistä, mutta heillä ilmeni siihen liittyen jo useita uskomuksia ja tunteita, joilla saattoi olla vaikutusta nivelvaiheen sujuvuuteen.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia uskomuksia ja tunteita esiopetuksessa olevilla lapsilla on koulusiirtymään liittyen. Aiheen tutkiminen on tärkeää, jotta esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelvaiheessa olevien lasten tarpeita voidaan ymmärtää ja ennakoida jatkossa nykyistä paremmin ja heihin osataan kohdistaa siirtymäprosessin aikana riittävästi tukea. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia kouluun liittyviä uskomuksia esikouluikäisillä lapsilla on?
2. Mitä tunteita lapset liittävät koulun aloitukseen?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessin etenemistä. Lisäksi kerron tutkimukseen osallistuneesta lapsiryhmästä ja esitän, kuinka tutkimusaineiston analyysi toteutettiin. Luvun loppuksi arvioin tutkimuksessa käyttämäni menetelmien eettisyyttä ja luotettavuutta.

6.1 Tutkimuskonteksti ja osallistujat

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että sen avulla pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään erilaisia ilmiöitä, jotka esiintyvät todellisessa elämässä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä käyttää sellaisia menetelmiä, joissa osallistujien ajatukset tulevan hyvin esiin ja usein sen keskiössä ovat yksilön kokemukset ja ajatukset (Stake, 2010, s. 10). Tässä tutkimuksessa olenkin selvittänyt lasten uskomuksia ja tunteita koulun aloitukseen liittyen keskittyen lasten yksilöllisiin näkökulmiin.

Valikoiva ja sopiva kohdejoukon valinta on tärkeä osa laadullista tutkimusta (Hirsjärvi ym., 2007). Tutkittavan joukon ei tarvitse useinkaan olla suuri, sillä tilastollisten yleistyksien sijaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena ymmärtää ja kuvailla paremmin tutkittavaa asiaa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 61).

Tämä tutkimus toteutettiin pienessä, Keski-Suomessa sijaitsevassa päiväkodissa. Aineisto kerättiin päiväkodin esiopetusryhmästä tammi- ja helmikuun aikana 2020-luvun alussa. Tutkimusjoukko koostuu 12:sta esiopetukseen osallistuneesta lapsesta. Heistä puolet (6) on tyttöjä ja puolet (6) poikia. Haastatteluhetkellä lapset olivat iältään 6–7-vuotiaita. Käytän lapsista heidän anonymiteettiään suojatakseni nimien sijasta kirjain- ja numeroyhdistelmää.

Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat tutkijalle entuudestaan tuttuja, sillä toimin ryhmässä samana lukuvuonna heidän esiopettajanaan. Kaikki ryh-

män lapset aloittivat tutkimusta seuraavana syksynä koulun ensimmäisen luokan oppilaina. Valtaosa lapsista siirtyi keskenään samaan kouluun, mutta osa muualle.

6.2 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla lapset yksitellen. Haastattelutilanteen yhteydessä syvennettiin ja rikastettiin aihetta myös piirrosten avulla. Ennen haastatteluja lapsille kerrottiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta mahdollisimman helposti ja ikätasoisesti ymmärrettävällä tavalla ja he saivat esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyen. Painotin lapsille, että osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimus on lupa keskeyttää niin halutessaan. Kirjalliset tutkimusluvut kerättiin esiopetusta järjestäneeltä kunnalta ja päiväkodilta sekä lasten huoltajilta.

Toteutin haastattelut päiväkodilla lasten ryhmätilassa esiopetuspäivien aikana, useimmiten iltopäivisin. Haastattelin jokaista tutkimukseen osallistunutta lasta yksitellen ja henkilökohtaisesti tutkimukselle varatussa luokahuoneessa. Ääninauhoitin kaikki haastattelut ja kerroin myös lapsille äänityksestä. Mikäli huomasin, että lasta yhä kummastutti äänityslaite, tutustuimme sen toimintaperiaatteisiin rauhassa yhdessä ennen tutkimuksen aloittamista. Valtaosaa lapsista haastattelin vain yhden kerran. Kahden lapsen kanssa päädyin jakamaan haastattelun eri päiville olosuhteiden vuoksi. Yksi lapsista oli ensimmäisellä yrittämällä liian väsynyt haastatteluun ja toista lasta tultiin hakemaan kotiin kesken ensimmäisen haastattelukerran.

Koska tutkimuksen ytimessä ovat lasten omat tunteet ja uskomukset, päädyin toteuttamaan haastattelun avoimena ja keskustelunomaisena. Tämä tuntui minusta luontevalta ja turvalliselta tavalta, sillä lapset olivat itselleni entuudestaan tuttuja. Tavoitteenani oli saada lapset kuvaamaan koulun aloitukseen liittyviä tunteita ja uskomuksia, mutta lähestymistavat keskusteluissa vaihtelivat. Keskustelut lasten kanssa olivat vastavuoroisia, mutta pyrin antamaan lasten aja-

tuksille mahdollisimman paljon tilaa heitä aktiivisesti kuunnellen. Pysin kysymään mahdollisimman paljon avoimia kysymyksiä, kuten: *Miltä sinusta tuntuu aloittaa koulu?*, *Millaista uskot koulussa olevan?* tai *Muuttuvatko jotkut asiat, kun sinusta tulee koululainen?* Lasten kuvaillessa kouluun liittyviä uskomuksiaan kysyin usein, että *Miltä se sinusta tuntuu?* Pysin antamaan mahdollisimman paljon tilaa lasten omille ajatuksille eikä johdatellut heitä keskusteluissa enempää kuin oli tarpeen.

Lapset ilmaisevat tunteitaan monin tavoin, joten myös niitä koskevien tutkimusmenetelmien on hyvä olla monipuolisia. Tutkimukset (esim. Dockett & Perry, 2007) ovat osoittaneet, että puhutun kielen ja elekielen lisäksi piirtäminen on yksi lapsikeskeisen tutkimuksen tapa, jolla lapset voivat ilmaista itseään, eläytyä erilaisiin rooleihin ja jakaa tarinoitaan (Anning & Ring, 2004). Piirtäminen on yksi kertomisen ja tiedon rakentamisen tapa, jonka kautta aikuiset voivat saada näkymän ja paremman ymmärryksen lapsen maailmaan (Einarsdóttir ym., 2009 teoksessa Mertala, 2018, s. 44). Lasten piirroksia tulkittaessa on kuitenkin huomioitava, että ne eivät edusta todellisuutta sellaisenaan ja että ne heijastavat ympäröivää kulttuurista ja sosiaalista kontekstia (Mertala, 2018, s. 44).

Lasten tutkimuksessa piirtämisen yhteydessä on toisinaan käytetty kerrontaa tukemassa piirroksen tulkintaa (Mertala, 2018, s. 45). Tässä tutkimuksessa keskustelun tukena sai halutessaan piirtää itsensä koululaisena. Tavoitteenani oli pitää ohjeistus lapsilähtöisenä ja melko avoimena. Ohjeistin lapsia seuraavasti: *Piirrä itsesi koululaisena. Voit piirtää kuvan juuri niin kuin itse haluat. Kerro minulle piirroksestasi samalla kun piirrät!* Korostin, että jokainen sai lähestyä tehtävää omalla tavallaan ja että kaikki ideat olivat sallittuja. Kun lapset kertoivat piirroksistaan, esitin usein lisäkysymyksiä saadakseni tarkempaa selvyyttä heidän ajatuksistaan. Lisäksi tiedustelin, mitä eri symbolit kuvissa edustavat, jos lapset eivät niitä muuten selittäneet tai jos minä en täysin ymmärtänyt niiden merkitystä.

Vaikka selvitin haastatteluissa lapsilta samoja asioita, etenivät ne hyvin yksilöllisesti. Lapsista kolme ei halunnut piirtää lainkaan, mutta hekin osallistuivat haastatteluun muilta osin kertomalla ajatuksistaan ja uskomuksistaan koulun

aloitukseen liittyen. Roos ja Rutanen (2014) toteavatkin, että tutkimushaastattelutilanteet alle kouluikäisten lasten kanssa vaativat jatkuvaa neuvottelua suostumuksesta ja tutkijan on tarkkailtava lasten osallistumishalukkuutta ja toimittavansa mukaisesti. Tutkimushaastattelujen aikana tarkkailin lasten halukkuutta jatkaa ja toimia haastattelussa valitsemallaan tavalla. Kynät ja paperit oli aseteltu haastattelutilanteessa valmiiksi pöydälle ja osa lapsista kiinnostui niistä välittömästi ja halusi aloittaa haastattelun piirtämällä. Toiset taas eivät osoittaneet mielenkiintoaan piirustusvälineitä kohtaan ja heidän kanssaan tuntui luontevamalta aloittaa tilaisuus keskustelemalla.

Haastattelut etenivät hyvin yksilöllisesti. Osa lapsista nosti jatkuvasti esiin sellaisia puheenaiheita, jotka eivät suoranaisesti liittyneet tämän tutkimuksen päämäärään. Pyrin välttämään lasten kertomusten keskeyttämistä aiheesta riippumatta, sillä halusin haastattelujen etenevän mahdollisimman paljon heidän ehdoillaan. Myös Gollop (2000) korostaa, ettei lapsia tule liikaa ohjailla, jotta he kokevat, että heidän asiansa ovat tärkeitä ja niitä arvostetaan. Kuitenkin välillä ohjasin keskustelua takaisin tutkimuskontekstiin, ellei se siihen näyttänyt muuten palaavan. Helavirta (2007) toteaa, että haastattelut ovat tasapainoilua avoimuuden ja asiassa pysymisen välillä, koska tavoitteena on kuitenkin saada vastauksia olemassa oleviin tutkimuskysymyksiin.

Etukäteen olin valinnut kaksi varsinaista tutkimuksenkeruumenetelmää haastattelun aikana toteutettavaksi: kerronnan ja kuvan. Lapset kuitenkin päätyivät ilmaisemaan itseään vieläkin moninaisemmin ja luovemmin, kun heille annettiin siihen tilaa. Haastattelutilanteet sisälsivät usein kerronnan lisäksi kysymyksiä ja leikkiä. Monissa haastatteluissa piirtäminen inspiroi lapsia tuottamaan erityisen mielikuvituksellista kerrontaa. He käyttivät omaperäisiä ja mitä erilaisempia keinoja kuvata kouluun liittyviä ajatuksiaan ja tunteitaan. Esimerkiksi eräs lapsi nousi ylös penkiltään kesken piirrostehtävän kuvatessaan koulunkäyntiä ja esitti draaman avulla tilanteen loppuun eläytyen vuoroin oppilaan ja vuoroin opettajan rooleihin. Toinen ryhmän lapsista ilmaisi tunteitaan laulun avulla. Hän keksi spontaanisti oman laulun, jossa kuvaili erityisesti koulun aloitukseen liittyviä pelkojaan. Tutkimuksen tekemisen vaiheet on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1

Tutkimuksen tekemisen vaiheet

Analyysin vaihe	Toimenpide	Tavoite
Aineistonkeruu	12 ääninauhoitetta 9 piirrosta	Kerätä monipuolinen aineisto lasten tunteista ja uskomuksista koulusiirtymässä.
Litterointi	Litterointi pian haastatteluiden jälkeen. Aluksi sanasta sanaan, sitten valikoiden.	Varmistaa, että kaikki tärkeät asiat tulevat talteen, samalla kun vähemmän relevantit osat jätetään pois.
Teemojen tunnistaminen	Litteroidun aineison läpikäynti, sulkumerkit ja värit erottamassa eri teemoja.	Järjestää ja erottaa eri teemat sekä tekstissä toistuvat elementit.
Havainnot ja tulkinta	Havaintojen listaaminen, teemojen valitseminen ja tarkastelu.	Hahmottaa haastattelujen kokonaiskuva ja löytää tutkimuksen kannalta tärkeät näkökulmat.

Taulukko 1 havainnollistaa tutkimukseni vaihteita, jotka on jaettu siinä neljään osaan: aineistonkeruu, litterointi, teemojen tunnistaminen sekä havainnot ja tulkinta. Taulukko esittää yksinkertaistetusti, mitä toimenpiteitä analyysissa on tehty ja mikä niiden tarkoitus on ollut.

6.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahdestatoista ääninauhoitetusta ja valikoiden litteroidusta esiopetukseen osallistuvan lapsen yksilohaastattelusta sekä yhdeksästä piirroksesta, joita osa lapsista teki haastattelun aikana. Haastattelujen pituus oli 13–32 minuuttia ja niiden kokonaiskesto oli noin 4,5 tuntia. Aloitin analyysin kuuntelemalla huolellisesti ja toistuvasti äänitetyjä keskusteluja ja tarkastelemalla piirroksia, joihin yhdistyi lasten kertomista. Haastatteluja litteroidessani noudatin tutkimukselle tyypillistä käytäntöä, jossa analyysi tehdään vasta litteroinnin valmistuttua (Metsämuuronen, 2008). Litteroin haastattelut mahdollisimman pian niiden toteuttamisen jälkeen, jotta muistaisin ne mahdollisimman tarkasti.

Litterointi voidaan tehdä joko kokonaan tai valikoiden (Metsämuuronen, 2008). Äänitykset litteroidaan tarkasti, mutta joistakin osista saattaa jäädä litteroimatta, mikäli keskustelu ei liity suoraan tutkimusaiheeseen. Tässä tutkimuksessa aloitin litteroinnin kirjoittamalla haastattelut tekstimuotoisiksi sanasta sanaan. Tämän jälkeen päädyin kuitenkin tekemään valikointia harkitusti, ja jätin litteroimatta sellaiset kohdat, joista en selvästi löytänyt yhtymäkohtia tähän tutkimukseen ja asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Analyysin seuraavassa vaiheessa aloin järjestää esiin nousseita havaintoja teemoiksi. Tutkin huolellisesti litteroitua aineistoa lukemalla sen läpi useaan otteeseen ja valikoin tekstistä tarkkaan ne osat, jotka olivat mielestäni keskeisiä tutkimuskysymykset mielessä pitäen. Alleviivasin tekstistä kohdat, joissa lapset kertoivat uskomuksistaan ja tunteistaan koulun aloitukseen liittyen. Käytin eri värejä erotellakseni tunteista ja uskomuksista tekemiäni havaintoja, ja usein huomasin niiden olevan yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi yksi lapsista (L2) kertoi uskomuksestaan liittyen koulun aikatauluihin. Hän pohti, että koulussa ulkoilut tulisivat olemaan kestoiltaan lyhyempiä kuin päiväkodissa. Samalla hän ilmaisi huoltaan ja jopa vihan tunnetta siitä, että leikit tulisivat tämän vuoksi jäämään kesken välitunnin loppuessa. Tämä aineistoesimerkki (esimerkki 26) on käsitelty tarkemmin tulosluvussa.

Sulkumerkkejä käytin rajatakseni tekstistä niitä kohtia, jotka eivät suoranaisesti olleet yhteydessä tutkimukseni päämäärään. Merkitsemisen jälkeen kokosin listan niistä uskomuksista ja tunteista, joita haastatteluissa mainittiin kaikkein useimmin. Tällä tavoin hahmotin haastattelujen kokonaiskuvan ja löysin tutkimuksen kannalta tärkeitä näkökulmia. Pyrkimyksenäni oli hyödyntää tutkimusaineistoni mahdollisimman monipuolisesti. Vaikka joissakin asioissa valintojen tekeminen oli haastavaa ja vei aikaa, valitsemani teemat kattoivat lopulta mielestäni olennaisimmat asiat, joita lapset toivat haastatteluissa esiin.

6.4 Eettiset ratkaisut

Lasten haastattelemiseen sisältyy aina useita eettisiä kysymyksiä, jotka tulee ottaa huomioon tutkimusta tehtäessä. Lähtökohtana haastatteluun on lapsen vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistujana. Lisäksi tutkimuslupa tarvitaan lasten huoltajilta, kun tutkittavat ovat alaikäisiä. (Kuula, 2015). Tässä tutkimuksessa vanhemmilta kysyttiin tutkimuslupa kirjallisesti. Lapset antoivat suostumuksensa osallistua tutkimukseen suullisesti, koska kaikki heistä eivät vielä lue tai kirjoita.

Lapsille tutkimus ja sen tarkoitus avattiin kertomalla tutkimuksesta ennen tutkimuksen aloittamista. Käytin tähän aikaa useampana päivänä, jotta tieto tutkimuksesta tavoitti varmasti jokaisen. Pyrin esittämään asian mahdollisimman selkeästi ja lapset saivat esittää tutkimukseen liittyviä lisäkysymyksiä. Aina kun tehdään tutkimusta, lapsen asema aikuiseen nähden on haavoittuvainen ja aikuisella on tilanteessa enemmän valtaa. Myös lasten kyvyt tehdä itsenäisiä päätöksiä tutkimuksen aikana ovat rajalliset (Kuula, 2015). Tässä tutkimuksessa lapsille korostettiin, että tutkimukseen ei ole pakko osallistua ja tutkimuksen saa keskeyttää koska tahansa niin halutessaan. Lisäksi ryhmän esiopettajana koin velvollisuudekseni painottaa, että tutkimus ei ole osa esiopetusta tai vaikuta siellä tapahtuvaan arviointiin. Havainnoin lapsia läpi tutkimuksen ja keskeytin tutkimuksen tarvittaessa, esimerkiksi jos joku lapsista oli hyvin väsynyt tai tilanne vaikutti hänelle epämieluisalta.

Tämän tutkimuksen aineisto voidaan nähdä osin arkaluonteisena, koska lapset kuvasivat siinä paljon heitä koskevia henkilökohtaisia tuntemuksiaan. Tämän vuoksi tutkimusaineiston säilytyksestä on huolehdittu vastuullisesti ja sitä on käytetty ainoastaan tutkimustarkoitukseen. Aineisto on tallennettu suojattuun digitaaliseen muotoon ja siihen pääsy on rajoitettu vain tutkimuksen tekijälle. Aineiston henkilökohtaiset tiedot on poistettu ja tutkimusaineistossa tutkittavien tiedot on muutettu numerokoodiksi, jotta lapset olisi mahdollisimman vaikea tunnistaa siitä.

Oma roolini sekä tutkijana että ryhmän esiopettajana vaikutti väistämättä tutkimuksen kulkuun. Haastattelutilanteissa minun oli tietoisesti vaihdettava

roolini esiopettajasta tutkijaksi. Useimmiten tämä sujui hyvin, mutta kohtasin myös tilanteita, joissa oli vaikeaa säilyttää neutraali tutkijan rooli. Lapset tunsivat minut heidän esiopettajanaan, ja he suhtautuivat minuun sen mukaisesti. Erityisesti silloin, kun lapset ilmaisivat voimakkaita tunteita, kuten pelkoa koulun aloittamisesta, tunsin velvollisuutta tarjota heille tukea ja rauhoitusta tarvittaessa. Saatoin myös palata tutkimuksen ulkopuolella aiemmin keskusteltuihin aiheisiin, jos huomasin lapsen tarvitsevan lisätukea jossain asiassa.

Minun oli tiedostettava omat oletukseni lapsista ja pyrittävä niistä huolimatta tarjoamaan jokaiselle lapselle tasavertainen ja samankaltainen mahdollisuus ilmaista omia ajatuksiaan. Saatoin esimerkiksi olettaa, että joku lapsista ei halua piirtää, mutta tarjosin silti hänelle siihen mahdollisuutta aivan kuten kaikille muillekin. Jouduin läpi tutkimuksen tekemään itsereflektointia ja huolehtimaan siitä, että en ohjaa lapsia heidän vastauksissaan ennakkotietoni pohjalta.

7 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset kuvaamalla lasten koulusiirtymään liittyviä uskomuksia ja tunteita aineistonäytteiden tukemana. Analyysin perusteella muodostui neljä pääteemaa, joihin tulokset jakautuivat seuraavasti: materiaaliset ja tilalliset seikat, sosiaaliset suhteet, oma identiteetti sekä koulun institutionaalinen järjestys. Käsittelen jokaisen teeman kohdalla koulusiirtymään liittyviä uskomuksia ja tunteita limittäin, sillä ne olivat myös lasten puheessa tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Lasten sanoittama ja piirtämä kuvallinen aineisto täydentää kerrottua aineistoa. Käytän analyysissä runsaasti laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä aineistolainauksia. Luvun lopussa kokoan tulokset yhteen ja havainnollistan ne taulukon avulla.

Kuvassa 1 tiivistyy aineistoni tulkinta ja se havainnollistaa kaikkia neljää aineistossa esiintyvää teemaa. Samalla kuva 1 osoittaa aineiston monitulkintaisuuden ja sen, kuinka eri osiot limittyvät toisiinsa.

Kuva 1

Ajatuskuplia koulusiirtymästä



Kuvassa 1 lapsi (L5) on piirtänyt itsensä keskelle kuvaa ja ympärilleen useita ajatuskuplia, jotka viestivät hänen tunteistaan ja uskomuksistaan koulun aloitukseen liittyen. Heti haastattelun alussa lapsi piirtää itsensä hymyilemään kuvan keskelle ja kertoo odottavansa eniten uusia kavereita, mikä tuntuu iloiselta. Äkkiä hän kuitenkin muuttaa kuvaa vaihtamalla suupielet alaspäin. Lapsi ilmaisee olevansa huolissaan siitä, osaako hän lukea koulun alkaessa ja pohtii, kuinka kaverit siihen mahtavat suhtautua. Kaverit vaikuttavat olevan lapselle merkityksellisiä, sillä heistä kertova ajatuskupla on kuvassa kaikista suurin ja se piirretään ensimmäisenä. Tulevista koulukavereista kertoessaan lapsi sivuaa myös toista teemaa, joka on oma identiteetti. Hän esimerkiksi suunnittelee jo vaatteita, joita aikoo pukea kouluun. Lapsi mainitsee sellaisia vaatekappaleita ja asusteita, joita hänellä ei ole esiopetuksessa ollut tapana käyttää, mutta hän liittyy ne koululaisuuteen.

Materiaalisten seikkojen teemaa kuvastaa piirroksessa uusi puhelin, josta lapsi viestii olevansa ylpeä. Lapsi kertoo myös koulurepusta, mutta ei piirrä sitä kuvaan. Koulun institutionaalinen järjestys ilmenee piirroksessa koulurakennuksesta, joka on monikerroksinen.

Kuvatessaan eri uskomuksiaan ja tunteitaan lapsi muuttaa jatkuvasti ilmettään piirroksen keskellä. Lopulta lapsi huomaa, että hänen piirtämänsä ilmeet ovat päällekkäin ja niistä on vaikea saada enää selvää. Tämä voi kuvastaa, kuinka kouluun liittyvät tunteet ja uskomukset voivat olla moninaisia ja ristiriitaisia. Lapsi yrittää saada tilanteen hallintaan piirtämällä huulipunaa kaikkien ilmeiden päälle, mikä saattaa symboloida hänen pyrkimystään käsitellä tunteidensa sekamelskaa.

7.1 Materiaaliset ja tilalliset seikat

Materiaalisiin asioihin, kuten koulureppuun ja puhelimeen, lapset liittivät enimmäkseen myönteisiä tunteita, vaikka puhelimesta huolehtiminen saattoi aiheuttaa jonkin verran jännitystä. Koulun piha herätti lapsissa positiivisia muistoja esiopetuksesta, ja se koettiin iloiseksi ja turvalliseksi paikaksi.

Materiaalisista muutoksista kouluun siirryttäessä mainittiin lähes kaikissa haastatteluissa. Useimmiten haastatteluissa toistuvia materiaalisia seikkoja olivat koulureppu, puhelin, koulurakennus ja koulun piha. Lisäksi lapset kertoivat vaatteista ja asusteista, joista kerrotaan tarkemmin identiteettiä kuvaavassa kappaleessa 7.3.

Koulureppu. Valtaosa haastatelluista lapsista kertoi saavansa koulun alkaessa uuden koulurepun ja se koettiin selvästi tärkeänä koululaisuuden symbolina. Koulurepun mainitsi peräti kaksi kolmasosaa haastatelluista lapsista. Koulureppu nähtiin lasten keskuudessa poikkeuksetta myönteisenä ja iloa tuottavana asiana ja siitä kerrottiin innostuneeseen ja odottavaan sävyyn esimerkeissä 1 ja 2.

Esimerkki 1

Mä en malta odottaa, että mulle ostetaan sitten iso uus koulureppu. (Lapsi 1)

Esimerkki 2

Sitä mä jo odotan, että saan uuden repun ja voin talvella pulkalla vetää sitä. (Lapsi 4)

Lasten piirustukset ja kerronta tukivat toisiaan, sillä koulureppu esiintyi myös monessa piirroksessa. Esimerkkinä tästä kuva 2.

Kuva 2

Koulurakennus ja reppu



Oma puhelin. Mahdollisesta omasta puhelimesta koulun alkaessa oltiin reppujen tapaan iloisia. Puhelimen mainitsi haastattelutilanteessa kaikkiaan yksi kolmasosa lapsista. Puhelimista kertoessaan lapset vaikuttivat olevan myös erityisen ylpeitä. Moni lapsista kertoi saavansa ensimmäisen puhelimensa koulun alkaessa, jolloin puhelin liitettiin kouluun siirtymisen symboliksi. Puhelin saatettiin nähdä myös luottamuksen osoituksena sille, että lapsi oli jo valmis pitämään omista tavaroistaan huolta ja toimimaan (koulun) sääntöjen mukaan, kuten aineistoesimerkki 3 osoittaa.

Esimerkki 3

Mulla on myös kännykkä jo sitten. Se pysyy ihan helposti tallessa repun pikkutaskussa, mut koulussa sitä ei saa käyttää (Lapsi 4)

Esimerkissä 3 lapsi (L4) kuvaa, kuinka hän tulee saamaan pian oman puhelimen. Hän ilmaisi tuntevansa sen käyttöön liittyviä sääntöjä ja kertoi tietävänsä ainakin, ettei puhelinta sovi käyttää koulussa. Lapsi oli myös valmiiksi miettinyt, missä tulevaa puhelinta voisi säilyttää ja ilmaisi näin osaavansa huolehtia siitä niin, ettei se häviä. Myöhemmin haastattelun aikana lapsi myös kertoi keskustelleensa puhelimen käyttöön liittyvistä seikoista yhdessä vanhempiansa kanssa.

Perheessä oli siis lapsen kertoman perusteella valmistauduttu tulevaan koulun aloitukseen yhdessä keskustelemalla.

Aineistoesimerkissä 4 lapsi (L11) puhuu puhelimesta ja kuvaa, kuinka sen käyttöön liittyy uudenlainen, koululaisen vastuu, johon hän koki pian olevansa valmis. Lapsi kertoi, että aikaisempi puhelin oli mennyt rikki, mutta hän uskoi koululaiseksi tultuaan kykenevänsä huolehtimaan puhelimestaan nykyistä paremmin.

Esimerkki 4

Haluaisin uuden puhelimen, kun mun vanha on menny rikki. Koululaisena en sitä aio rikkoa. (Lapsi 11)

Vaikka puhelin mainittiin haastatteluissa usein, ei yksikään lapsista piirtänyt sitä. Sen sijaan koulurakennuksen lapset kuvasivat usein. Koulurakennuksesta kertoi peräti puolet lapsista ja sen nähtiin eroavan ulkoisesti merkittävästi päiväkodista. Asiaa havainnollistavat seuraavat aineistoesimerkit 5 ja 6.

Esimerkki 5

Se koulu on nääin iso (näyttää käsillään) ja siinä on mun mielestä monta kerrosta. (Lapsi 1)

Esimerkki 6

Se on ihan erilaista tähän eskariin verrattuna, kun se koulu on niin iso. (Lapsi 8)

Koulurakennus. Koulurakennuksen kuvailun osalta kerronta ja piirrokset tuki-
vat jälleen toisiaan, sillä moneen kuvaan koulu oli piirretty isona ja monikerroksisena ja sen ääriviivat täyttivät usein paperin aivan laitoja myöten. Koulurakennuksesta ja sen pihasta puhuttiin usein neutraalisti vain todeten sen olevan erilainen kuin päiväkodin. Osa lapsista vaikutti olevan ylpeitä tulevasta koulurakennuksesta ja he odottivat, että pääsisivät tutustumaan siihen tarkemmin. Jotkut lapset kokivat koulurakennusta kohtaan kuitenkin myös kielteisiä tunteita. He ilmaisivat jännittävänsä suurta rakennusta ja esimerkiksi eksyminen sen sisällä nähtiin uhkana.

Kuvassa 3 on tyypillinen esimerkki koulurakennuksesta, jota lapset kuvaivat. Rakennus on piirretty ulkoa päin, se on suuri ja siinä on nähtävissä monta kerrosta. Ikkunat kuvaavat lapsen mukaan eri luokkahuoneita.

Kuva 3

Suuri koulurakennus



Koulupiha. Tutkimukseen osallistuneet lapset eivät olleet tässä vaiheessa kevättä vielä ehtineet vieraillla koulun tiloissa ja oli ylipäätään vielä epäselvää, pääsisivätkö lapset osallistumaan kouluvierailuille aineistonkeruun aikana vallinneen koronatilanteen vuoksi. Useimmille lapsista piha oli kuitenkin jo ennestään tuttu. Sen ohi oli saatettu kulkea ja jotkut lapsista kertoivat käyneensä vapaa-ajallaan koulun pihalla leikkimässä. Suurin osa koulurakennusta kuvaavista piirustuksista oli kuvattu koulun pihasta, mikä selittyneekin näin ollen sen tuttuudella verrattuna sisätiloihin. Pihasta osattiin kertoa ymmärrettävästikin tarkemmin kuin koulun sisätiloista ja lapset esimerkiksi erittelivät usein pihan leikkirakennelmia, mikä tulee esille aineistoesimerkissä 7.

Mä oon käyny leikkii koulun pihassa. Se on musta kiva, varsinkin se kiipeilyteline! (Lapsi 7)

Lapsi (L7) osoitti tuntevansa koulun pihan, sillä oli käynyt siellä jo aikaisemmin leikkimässä. Lapsi kertoi muillekin pihaa koskeville vastauksille tyypilliseen tapaan kokemuksestaan myönteisesti ja osasi nimetä pihalta kiipeilytelineen, josta kertoi pitävänsä erityisen paljon.

Tämän tutkimuksen haastatteluissa lapset vaikuttivat yhdistävän pihaan ainoastaan myönteisiä tunteita. Piha nähtiin turvallisena paikkana, joka muistutti esiopetuksesta. Pihan kulttuuri ja säännöt koettiin jossain määrin koulun muista säännöistä poikkeavina ja vapaampina. Lapset kuvasivat pihaa alueena, jossa olisi edelleen mahdollisuus vapaille leikeille, mikä oli heille tuttua esiopetuksesta ja vaikutti luovan turvallisuuden tunnetta. Pihaan myös liitettiin hyvin usein sosiaaliset suhteet, leikkisyys ja ystävät. Lapset odottivat välitunteja ja haaveilivat leikeistä koulun pihalla yhdessä kavereidensa kanssa. Pihasta kerrottiin iloiseen sävyyn ja siihen liittyvä sosiaalinen aspekti ja tulevaisuuden kuvitellut leikit kavereiden kanssa saivat lapsissa aikaan jopa riemun tunteita, kuten aineistoimerkki 8 osoittaa.

Esimerkki 8

Me keinutaan siellä mun parhaan kaverin kanssa ja lauletaan ja nauretaan. (naurua) (Lapsi 9)

Koulun sisätilat. Sisätilat olivat lapsille pihaa vieraampia ja niistä kertominen oli usein haastavaa. Osa ei tiennyt tai osannut haastattelutilanteessa kertoa lainkaan, mitä koulun sisällä voisi olla. Yksi lapsista (L3) kertoi, että oli nähnyt koulun ovessa ovikoodin ja vain sein tietämällä voisi päästä kouluun sisälle. Koulun sisätilat eivät siis olleet pihan tavoin kaikille avoimia paikkoja, jolloin ne myös liittyivät pihaa selvemmin koulusiirtymän jälkeiseen aikaan. Nyt niitä voitiin vain kuvitella ja niihin ei ollut vielä pääsyä. Osa lapsista turvautui mielikuvitukseen asioissa, joista heillä ei ollut tietoa ja lähti kuvittelemaan, millaista koulun sisätiloissa saattaisi olla. Harvat lapsista olivat päässeet käymään koululla esimerkiksi

sisarustensa mukana ja osasivat kertoa tiloista sen perusteella. Ruokalassa toimimista kuvasi eräs lapsista (L5) itsenäisemmäksi kuin päiväkodissa, mikä aiheutti hänessä ristiriitaisia tuntemuksia.

Esimerkki 9

Lapsi 5: Siellä on iiiso ruokala ja saa ottaa oman tarjottimen ja öö, hakea ihan ite sitä ruokaa kuin paljon haluaa. Kunhan en vaan pudota sitä (tarjotinta) sitten!

Tutkija: Miltä se susta tuntuu?

Lapsi 5: No kivalta! (miettii hetken) ja vähän jännittää myös...

Aineistoesimerkissä 9 ajatus vapauden lisääntymisestä aiheutti lapsessa selvästi myönteisiä tuntemuksia, mutta samalla se myös hiukan jännitti.

7.2 Sosiaaliset suhteet

Sosiaaliset suhteet olivat tunneilmaisujen keskiössä. Kaverit koettiin tärkeänä vertaistukena ja turvallisuuden tuojana. Lapset vaikuttivat kokevan myös jännitystä ja huolta uusista ystäväistä ja opettajista, mutta suurin osa tunteista oli kuitenkin positiivisia, kuten iloa, riemua ja yhteenkuuluvuutta.

Kaverit. Sosiaaliset suhteet nousivat lasten puheessa kaikkein merkityksellisimmäksi asiaksi. Jokainen haastateltu lapsi mainitsi koulun aloituksesta puhuttaessa kaverit. Kavereiden merkitystä kuvaavat aineistoesimerkit 10 ja 11.

Esimerkki 10

Tutkija: Mitä haluaisit kaikkein eniten oppia koulussa?

Lapsi 5: Saamaan niitä ystäviä.

Esimerkki 11

Odotan, että mä saan niinku tota... musta tuntuu kivalta, että on tuttuja kavereita. Haluan saada uusiakin kavereita siellä. (Lapsi 10)

Aineistoesimerkissä 10 lapsi (L5) vastaa hiukan yllättävälläkin tavalla haluavansa oppia koulussa kaikkein eniten saamaan ystäviä. Tämä kuvaa mielestäni

sitä, kuinka tärkeässä roolissa vertaissuhteet lapsille koulusiirtymässä ovat. Toisessa aineistoesimerkissä 11 tulee ilmi se, mitä useat lapset haastattelussa kuvasivat: he kokivat turvaa siitä, jos tiesivät tutun esiopetuskaverin tulevan samaan kouluun. Kuitenkin myös uusia kavereita odotettiin jo malttamattomana ja tiedostettiin, että koulussa vastassa olisi uusi ryhmä.

Ystävyyteen liittyvät asiat näyttivät aiheuttavan lapsissa voimakkaita tunteita, joiden kirjo oli suuri. Lapsista viisi ei kokenut lainkaan epävarmuutta kavereihin liittyen tai ainakin kertoi niihin liittyen haastattelussa vain myönteisiä asioita, mutta muut kuvasivat kavereihin liittyen sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Vaikutti, että pohjimmiltaan kaverit koettiin myönteisenä, hyvin tärkeänä ja iloa tuottavana asiana. Turvaa lapsille toivat erityisesti tutut ystävät ja sisarukset, joiden tiedettiin olevan samassa koulussa. Kuitenkin samaan aikaan sosiaalisista suhteista saatettiin kantaa huolta ja kokea jopa ahdistusta. Osa lapsista kuvasi jännittävänsä uusien kavereiden saamista ja oman paikan löytämistä uudesta ryhmästä.

Sosiaaliin tilanteisiin liittyviä kielteisiä tuntemuksia ilmaistiin joissain vastauksissa.

Esimerkki 12

Tutkija: Mitä ajatuksia sulla on koulun aloituksesta?

Lapsi 7: (Mietintä) No semmosta... Mä pelkään mennä kouluun

Tutkija; Mikö sua siinä (koulun aloituksessa) pelottaa?

Lapsi 7: No kun, jos menee joku väärin tai tippuu tavaroita, niin pelkään että toiset nauraa

Aineistosimerkissä 12 lapsi (L7) kuvaa suoraan pelkäävänsä kouluun menemistä. Syynä siihen on epäonnistumisen pelko ja naurunalaiseksi toisten silmissä joutuminen.

Yksi lapsista ikään kuin jähmettyi aiheen äärelle, pohti hetken aikaa ja alkoi sitten laulamaan ja kertoi näin asiansa musiikin keinoin.

Esimerkki 13

...jos en saa kavereita ikinä, niin mistä tiedät, että saanko? (laulu jatkuu) (Lapsi 4)

Aineistoesimerkissä 13 lapsi ilmaisi huolensa uusien kavereiden saamisesta laulamalla ja sanoitti saman asian tämän jälkeen myös puhumalla jännityksestään.

Kuva 4

Kaverukset koulun pihalla



Opettaja. Kavereiden lisäksi joitain lapsia mietitytti myös uusi opettaja, mutta suurin osa heistä suhtautui opettajiin siitä huolimatta luottavaisesti. Yksi lapsista suhtautui uuteen opettajaan erityisen luottavaisesti ja uskoi kiintyvänsä uuteen opettajaan, vaikka ei ollut vielä edes kohdannut tätä.

Esimerkki 14

Mä niin tuun tykkäämään siitä opesta, voisin sen kans vaikka mennä naimisiin (naurua).
(Lapsi 11)

Esimerkissä 14 lapsi (L11) ilmaisi humoristiseen sävyyn luottamustaan siihen, kuinka tulisi pitämään myös uudesta opettajasta. Hän ei ilmaissut kielteisiä tunteita uutta opettajaa kohtaan ja kertoi myös, ettei kohtaaminen jännitä.

Kaksi lasta toivoi tuttua opettajaa esiopetuksesta mukaan kouluun, ja he kertoivat uuden opettajan kohtaamisen jännittävän heitä. Jotkut ryhmän lapsista pohtivat ja sanoivat jännittävänsä sitä, vaatiiko uusi opettaja lapsia tekemään paljon tehtäviä ja onko opettaja muuten mukava ja luotettava. Saatettiin olla epävarmoja siitä, saako opettajalta riittävästi tukea mahdollisissa konfliktitilanteissa kavereiden kesken, onko opettaja luotettava ja ehtiikö opettaja huomaamaan kaiken. Esimerkissä 15 lapsi (L6) pohti, huomaako opettaja hänet ja havaitseeko opettaja varmasti mahdollisen avuntarpeen.

Esimerkki 15

Mut entä, jos se ope ei siellä koulussa auta mua tai jos ei se huomaa et tarviin apua?
(Lapsi 6)

Yksi lapsista (L7) piirsi uuden opettajan ja kertoi kuvastaan (kuva 4) seuraavasti.

Esimerkki 16

Lapsi 7: Tässä on opettaja näin. (Piirtää sen) Hei nyt minä voisinkin olla se opettaja (siirtyy samassa tuolilta huoneeseen leikkimään) ja tässä ois mun opettajanpöytä. Sit tällä olis karttakeppi kädessä millä se näyttää taululle aina mitä tehdään ja muistuttaa, että koulussa viitataan!

Tutkija: Okei, olisinko mä sitten täällä koululainen (lähden leikkiin mukaan)

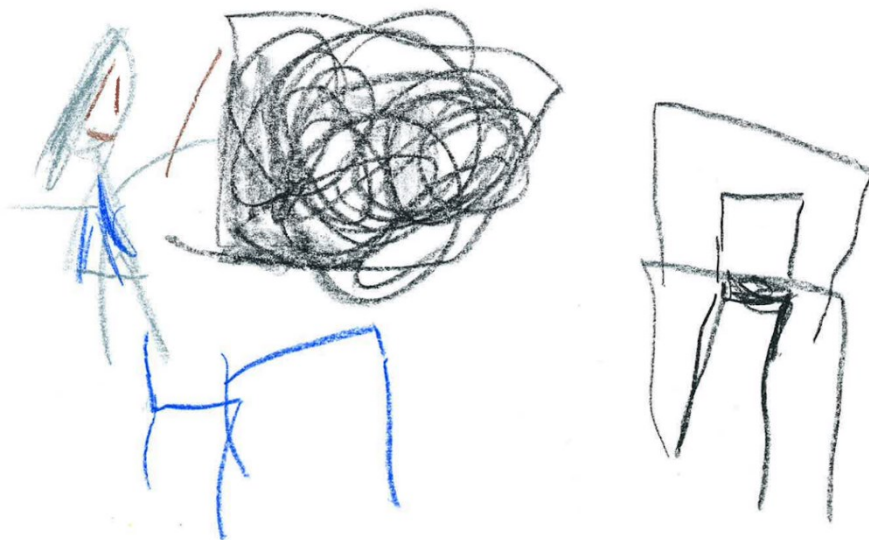
Lapsi 7: Joo (nauraa). Saat nyt kamalasti läksyjä ja sun täytyy muistaa tehdä ne kaikki.

Tutkija: O-ou, ei siinä sitten muu auta. Minkälaisia tehtäviä ne on?

Lapsi 7: Noo jotain vain, en oikein tiiä millasia ne siellä ois. Ehkä jotain matikkaa.

Kuva 5

Tiukka opettaja



Lapsi (L7) kuvasi piirroksessaan (kuva 5) opettajaa hiukan humoristisesti, mutta samalla piirroksessa opettaja oli auktoriteetin roolissa, karttakeppi kädessä määräämässä tehtäviä ja muistuttamassa viittaamisesta. Kuvan 5 piirtäjä ei osannut sanoa tarkasti, millaisia tehtäviä koulussa tehtäisiin, mutta osasi mainita nimeltä oppiaineen, matematiikan.

Kertoessaan koulusta lapset mainitsivat myös useita muita henkilöitä, jotka heille olivat kertoneet koulusta ja keiltä uskomukset olivat peräisin. Koulusta oli usein keskusteltu kotona niin vanhempien ja sisarusten kanssa kuin myös eskarissa ja vapaa-ajalla kavereiden kanssa.

7.3 Oma koululaisen identiteetti

Lapset kertoivat siitä, millaisiksi tulevaisuuden koululaisiksi he kuvittelivat itsensä eli millainen oli heidän kehittyvä koululaisen identiteettinsä ennen kuin heillä oli siitä varsinaista kokemusta. Itseä koululaisena kuvattiin eri tavoin niin oman osaamisen ja oppimisen kuin olemuksenkin kannalta. Lapset kuvasivat useissa haastatteluissa oman identiteettinsä muuttumiseen liittyviä asioita kou-

lun alkaessa. Lasten kerronnassa esikoululaisuus ja koululaisuus nähtiin toisistaan poikkeavina asioina, vaikka aina ei tarkasti tiedetty vielä millä tapaa. Koululaisuus aiheutti lapsissa ristiriitaisia tuntemuksia, mutta kuitenkin enemmän myönteisiksi miellettyjä tunteita, kuten iloa, innostusta ja ylpeyttä kuin kielteisiä tunteita ja huolia.

Koululaisia katsottiin usein ylöspäin ja heidät nähtiin ”isoina”. Sisaruksista ja vanhemmista kavereista, jotka jo käyvät koulua puhuttiin ihailevaan sävyyn. Monet lapset odottivat koulun alkua ja sitä, että hekin pääsisivät osaksi koululaisten maailmaa. Muutos päiväkodin isoimmista lapsista koulun pienimmiksi lapsiksi oli merkittävä ja siihen ei ollut aina helppo suhtautua. Yksi lapsista ilmaisi piirtämällä, että ei haluaisi mennä lainkaan ensimmäiselle luokalle ja olla koulussa pieni muihin oppilaisiin verrattuna. Myös piirrokseseen (Kuva 2) hän kuvitti alimman kerroksen ikkunan pimeäksi ja vastaavasti valot toiseen kerrokseen, jossa toinen luokka hänen kertomansa mukaan sijaitsi. Kuvassa tikapuita pitkin oli mahdollista kulkea myös vielä ylemmille luokille.

Esimerkki 17

Lapsi 11: (Piirtää) Tähän tulee sitten ovi tonne kouluun. Mä oon kakkosella täällä ylhäällä. Tossa on sen luokan ikkuna.

Tutkija: Etkö meekään ekaluokalle ensin?

Lapsi 11: En, siellä on valot kiinni. Mä meen kakkoselle tai ehkä tonne kolmannelle luokalle. Ne on täällä yläkerroksessa.

Esimerkissä 17 lapsi (L11) odotti kovasti koulun alkamista, mutta häntä näytti jännittävän uusi rooli ensimmäisen luokan oppilaana. Lapsi ilmaisi, että haluaa aloittaa koulun suoraan ylemmiltä luokilta. Suhtautuminen isompiin koululaisiin vaikutti olevan ihailevaa ja heidän paikastaan näytettiin haaveilevan.

Omaan ulkoiseen olemukseen liittyen vaatteet ja asusteet herättivät vain myönteisiä tunteita, ja ne nähtiin symbolina muuttuneesta koululaisidentiteetistä. Lukutaito sen sijaan herätti joissakin lapsissa paineita, erityisesti niillä, jotka eivät osanneet lukea. Lukutaito ymmärrettiin koululaisuuteen keskeisesti liittyväksi asiaksi, joka oli tärkeää osata koulussa. Lukutaidon puute aiheutti häpeää ja vertailua muihin lapsiin. Toisaalta myös lukutaitoiset lapset saattoivat kokea

epävarmuutta siitä, että heidän lukutaitonsa ei ollut vielä täydellinen koulun alkaessa.

Omia taitoja verrattiin jo esikoululaisten keskuudessa usein kavereiden taitoihin. Aineistoesimerkissä 18 lapsi (L1) osoittaa vertailevansa itseään toisiin. Hän ei ole vielä oppinut lukemaan ja toivoisi, ettei ole ainut samassa tilanteessa. Lukutaidon puute saattoi aiheuttaa osassa lapsista lisäksi häpeän kokemuksia, kuten lasten pohdinnoista käy ilmi.

Esimerkki 18

Lapsi 1: Mitä jos kaikki muut osaa jo lukea?

Esimerkki 19

Lapsi 4: Jännittää, jos en osaa lukea ja jos kaikkien mielestä olen idiootti siellä.

Identiteetin muutosta koululaiseksi lapset kuvasivat myös materiaalisten seikkojen avulla. Osa lapsista korosti pukeutumiseen liittyviä asioita kertoessaan kouluun liittyvistä uskomuksistaan. He ilmaisivat toiveita siitä, että koululaisena he voisivat pukeutua uusiin vaatteisiin ja osa mainitsi haluavansa käyttää lisäksi asusteita, hiusvärejä tai meikkejä. Lisäksi he suunnittelivat jo etukäteen vaatteita ja asusteita, joita aikoivat käyttää koulussa. Tämä ulkoisen olemuksen muuttaminen nähtiin osana siirtymävaihetta. Joskus pukeutumisella haluttiin myös korostaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kaverin kanssa, kuten käy ilmi aineistoesimerkistä 20, jossa lapsi pohti ensimmäisen koulupäivän asuaan ja kertoi haluavansa pukeutua samalla tavalla yhdessä ystävänsä kanssa.

Esimerkki 20

Meillä on samanlaiset paidat mun kaverin kanssa. (Lapsi 8)

Koululaisena olemiseen liitettiin myös enemmän vapautta ja itsenäisyyttä, jota jotkut lapset kertoivat odottavansa innolla. Aineistoesimerkissä 21 tulee ilmi, että lapsi (L3) koki koulumatkan kävelemisen parhaan ystävänsä kanssa turvallisena ja hän korosti kertomassaan, että ei tarvitse aikuista mukaan matkalle.

Esimerkki 21

Lapsi 3: Joo ja kato. Tässä me tavattiin yhen mun bestiksen kanssa yks kissa ja me ihastuttiin siihen.

Tutkija: Missä olette menossa siinä?

Lapsi 3: Ollaan koulumatkalla. Me kävellään sinne ilman aikuisia.

7.4 Koulun institutionaalinen järjestys

Koulun institutionaalinen järjestys, kuten kellonaikojen, sääntöjen ja oppituntien merkitys ja niiden tuomat muutokset, herättivät lapsissa ristiriitaisia tuntemuksia. Kellon tarkkuus ja säännöt aiheuttivat jännitystä ja jopa pelkoa, mutta myös ylpeyttä ja iloa koulun järjestyksestä. Välitunnit ja päivälevon puuttuminen nähtiin positiivisina muutoksina.

Lapset ilmaisivat kerronnassaan monenlaisia uskomuksia ja tunteita koulun järjestykseen liittyen. Piirroksissa yksi keskeinen ja usein toistuva symboli oli kellotaulu, jolla kuvattiin ajan kulkua ja koulupäivän rytmitystä. Kellon lukeminen oli koululaisuuteen liitetty taito ja yksi lapsista (L8) kuvasi sen esimerkissä 22 eräänlaisena porttina koululaisten maailmaan.

Esimerkki 22

Tässä on toi kello ja täytyy tiettenkin tietää mitä se on, että ei ois ihan pihalla ja myöhässä. Mä osaan jo niitä kellonaikoja! Paitsi mun täytyy vielä vähän opetella, kun en ihan aina muista miten ne menikään. (Lapsi 8)

Kuva 6

Koulurakennus, jossa kello ja ovikoodi



Lapset keskustelivat siitä, kuinka koulussa asiat olivat tiukemmin säädeltyjä, kuten esimerkiksi välitunnit, joiden pituus oli ennalta tarkkaan määritelty. Myös välitunnin nimitys herätti ihmetystä ja poikkesi eskarin käytännöstä, kuten esimerkki 23 osoittaa.

Esimerkki 23

Mut sitä mä vaan mietin et miksi se on just välitunti? Niin että miks ihmeessä on sellainen outo nimitys. Kun eihän me eskarissakaan sanota niin, vaan täällä se on ihan vaan ulkoilua. (Lapsi 3)

Lapset pohtivat melko laajasti koulun erilaisia sääntöjä verrattuna eskariin sekä ylipäätään ihmettelivät koulun tarkemmin määriteltyä toimintaa. He nostivat esiin välituntien lisäksi oppitunnit ja ruokailun. Vastuun lisäksi vapautta nähtiin olevan aikaisempaa enemmän ja se ilmaistiin myönteisessä valossa kuten esimerkiksi 24 voi tulkita.

Esimerkki 24

Kivaa, kun saa ite ottaa ruokaa ja on se iso tarjotin. Lihapullia otan sitten ainakin kymmenen! (Lapsi 5)

Tämän lisäksi lapset puhuivat muun muassa viittaamisesta, jonottamisesta, puheenvuoron odottamisesta ja kotitehtävien tekemisestä, jotka olivat tosin osa tuttuja asioita jo esiopetuksesta. Lapset näkivät koulun kulttuurin esiopetukseen nähden järjestäytyneempänä ja ajattelivat, että koulussa oli esiopetusta enemmän sääntöjä ja että nuo säännöt olivat tiukempia. Tätä kuvaa aineistoesimerkki 25.

Esimerkki 25

Niitä läksyjä tulee enemmän ja ne on myös pakko tehdä aina ajoissa. (Lapsi 10)

Ruokailuun liittyviä odotuksia oli paljon, ja yksi niistä oli, että koulussa saa ottaa ruuan itse. Monet kokivat vastuun kasvavan, mikä hermostutti osaa lapsista, kun taas toiset odottivat innolla uutta, koululaisen roolia ja vastuun kasvua.

Koulupäivien lyhyys ja lepotuokion poisjääminen olivat iloa tuottavia asioita koulun kulttuurissa, verrattuna pitkiin hoitopäiviin eskarissa ja päiväkodissa. Toisaalta leikille jäävän ajan väheneminen ahdisti joitakin lapsia, ja he ilmaisivat siihen liittyen kiukkuisia tunteita. Erityisesti useat ryhmän pojat olivat huolissaan leikin vähenemisestä ja välituntien lyhentymisestä, mikä aiheutti heissä huolen tai jopa vihan ilmaisuja kuten esimerkistä 26 käy ilmi.

Esimerkki 26

Tutkija: Onko sulla mielessä mitään sellaisia asioita, jotka sua huolettaa tai joiden et ehkä usko olevan niin kivoja koulun alkaessa?

Lapsi 2: Se mua ärsyttää, jos ne kellot (välitunnilla) heti soi ja ei saada jatkaa leikkimistä. (piirtää itsensä punaisella kynällä vihaisen näköiseksi, mutta myöhemmin suttaa koko kuvan)

Esimerkissä 26 lapsi (L2) ilmaisee huolensa liittyen koulun tarkkoihin aikatauluihin. Häntä tuntui harmittavan jo etukäteen ajatus siitä, että leikit pitäisi lopettaa heti kellojen soidessa ja siirtyä oppitunnille. Kun kysyin lapselta tarkentavan kysymyksen tunteesta, jota hän piirustuksessaan kuvaa, kertoi hän tuntevansa siinä ärsytystä ja vihaa.

Taulukossa 2 esitellään tutkimuksen teemat, jotka ovat löytyneet tarkastelemalla aineistossa esiintyneitä uskomuksia ja tunteita. Taulukossa tunteet on eritelty kielteisiin ja myönteisiin tunteisiin.

Taulukko 2

Lasten uskomuksiin ja tunteisiin liittyvät teemat

	Uskomukset	Myönteiset tunteet	Kielteiset tunteet
Materiaaliset ja tilalliset seikat	koulureppu, puhelin, koulurakennus, koulun piha	ilo, ylpeys, vastuu, turvallisuus, leikkisyys	vastuu, jännitys, pelko
Sosiaaliset suhteet	kaverit, opettaja	ilo, riemu, turvallisuus, yhteenkuuluvuus, turva, kiintymys	jännitys, häpeä, suru, huoli, pelko
Oma identiteetti	lukutaitoa, vaatteet ja asusteet	ilo, yhteenkuuluvuus, ylpeys	häpeä
Koulun institutionaalinen järjestys	kello, säännöt, oppitunnit, välitunnit, ei lepohetkeä	ilo, ylpeys, vastuu, turva, riemu, leikkisyys	vastuu, jännitys, ärsytys, viha, häpeä

Taulukko 2 tiivistää analyysin rakenteen yksinkertaistettuna, mutta aineiston moniulotteisuus ilmenee tässä luvussa esitettyjen aineistoesimerkkien kautta.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää ja kuvata jäsennellysti esiopetusta käyvien lasten uskomuksia ja tunteita koulusiirtymään liittyen. Kerätty aineisto koostuu sekä haastatteluista että lasten sanoittamista piirustuksista, jotka yhdessä muodostivat pohjan tutkimukselle. Pohdintaosion ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Toisessa alaluvussa pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja esitän aiheita jatkotutkimuksille.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että sosiaaliset suhteet ja erityisesti kaverisuhteet, ovat keskeisessä roolissa esiopetukseen osallistuvien lasten pohditiessa tulevaa koulusiirtymäänsä. Kaverisuhteiden merkitys nousi esille myös Eskelä-Haapasen ym. (2017) perusopetukseen siirtymistä käsittelevässä tutkimuksessa, jonka aineisto kerättiin kyselyllä esikoululaisten vanhemmilta. Kaverisuhteisiin liittyviä uskomuksia ja tunteita mainittiin jokaisessa tämän tutkimuksen haastattelussa. Tässä tutkimuksessa kaverit vaikuttivat herättävän lapsissa erityisen voimakkaita ja enimmäkseen myönteisiä, vaikkakin toisinaan riskitirittäisiä tunteita. Esiopetuksesta tutut kaverit koettiin siirtymissä turvallisina ja heidän toivottiin tulevan usein samalle tulevalle koululuokalle. Tämä vahvistaa Soinin ym. (2013) tutkimusta, jossa siirtymä koettiin helpompana yhdessä kaverin kanssa.

Toisaalta tulevien koulussa solmittavien ystävyys-suhteiden pohtiminen näytti aiheuttavan lapsissa myönteisten tunteiden lisäksi usein kielteisiä tunteita, kuten epävarmuutta, pelkoa ja huolta. Jotkut tutkimukseen osallistuneet esikoululaiset ilmaisivat huolensa siitä, että he voisivat joutua kiusatuksi koulussa. Vaikka he eivät käyttäneet suoraan termiä *kiusaaminen*, he esimerkiksi pohtivat, miten toiset reagoisivat heidän mahdollisiin epäonnistumisiinsa. Lasten puheista välittyi huoli siitä, että toiset voisivat asettaa heidät naurunalaisiksi luokassa. Koulusiirtymän yhteydessä lasten huolta ja pelkoa kiusaamisesta voi lievittää

kuuntelemalla lasten kokemuksia ja koulusiirtymään liittyviä tunteita sekä oikeasemalla pelkoa aiheuttavia vääriä käsityksiä. Samalla voi pohtia konkreettisia keinoja, joilla kiusaamista voidaan jo koulupolun alkuvaiheessa ennaltaehkäistä. Lapsilähtöisen tutkimuksen tavoitteena onkin tuoda esille lasten omaa ääntä ja epäkohtia, joihin aikuisten on syytä puuttua. Lasten ilmaisua niin tutkimuksessa kuin käytännön kasvatustyössäkin voi joidenkin lasten kohdalla tukea piirtäminen kertomisen ohessa.

Aikaisemmassa tutkimuksessa (Dockett & Perry, 2012) vanhempien esille tuomat huolet lasten kognitiivisista haasteista koulun aloitusvaiheessa näkyivät myös tässä tutkimuksessa lasten itsensä kertomina. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että monet esiopetusikäiset lapset tunsivat huolta omasta lukutaidostaan. Vaikka esiopetuksen henkilökunta oli painottanut, ettei lukutaidon oppimisella ole kiirettä ja että kaikki ehtisivät oppia koulussa lukemaan, osa lapsista ilmaisi silti paineita lukemaan oppimisesta. Erityisesti ne lapset, jotka eivät vielä esiopetusvuoden aikana olleet oppineet lukemaan, osoittivat kokevansa kielteisiä tunteita aiheeseen liittyen. He saattoivat verrata itseään muihin lapsiin ja tuntea epävarmuutta omasta osaamisestaan. On huomionarvoista, että vaikka suuri osa ryhmän lapsista osasi jo lukea, eivät myöskään nämä lapset maininneet lukutaitoaan positiivisessa valossa siirtymään liittyviä ajatuksiaan kuvatessaan. Tämä saa pohtimaan, pitävätkö esiopetusta käyvät lapset sittenkin lukutaitoa asiana, joka tulisi jo osata kouluun siirryttäessä. Edelleen voidaan pohtia, voiko myös lukutaitoisten lasten ryhmä kokea jossain määrin epävarmuutta siitä, ettei heidän lukutaitonsa ole vielä täysin sujuvaa.

Lasten piirroksiset toivat tutkimukseen uuden ulottuvuuden avaamalla ikkunan mielikuvitukselliselle ja kuvalliselle ilmaisulle, jonka tuloksin auttoi lasten samanaikainen kerronta. Yksi huomattava yhdistävä tekijä lasten välisissä piirroksissa oli heidän tapansa kuvata keskenään samankaltaisesti koulurakennusta riippumatta siitä mihin kouluun he olivat menossa. Koulurakennus kuvattiin poikkeuksetta suurena, monikerroksisena ja se piirrettiin ulkoa päin. Lisäksi lapset piirsivät usein kellon koulurakennuksen seinälle. Tämä löydös suurena piirretystä koulurakennuksesta tukee Dockettin ja Perryn (2007) tutkimusta,

jossa niin ikään käytettiin lasten piirustuksia ja haastatteluja koulun aloitukseen liittyvien ajatusten selvittämiseen. Tuon tutkimuksen päätelmänä oli, että suuri koulurakennus symbolisoi samalla lapsen kasvua isommaksi kouluun siirtymisen myötä. Molemmat tutkimukset myös osoittavat, että vaikka koulurakennuksesta ollaan vaikuttuneita, useita lapsia myös mietityttää koulurakennuksen koko ja siellä eksymistä saatatetaan pelätä.

Tutkimuksessani useat lapset liittivät koulun uuden puhelimen ja kuvasivat sitä yhtenä koululaisuuden symbolina. Merikivi ym. (2016) tarkastelivat tutkimuksessaan lasten digitaalisten laitteiden, kuten älypuhelimien roolia leikin ja identiteetin rakentamisessa. Heidän mukaansa digitaaliset välineet eivät ole pelkästään teknisiä esineitä, vaan ne voivat toimia symboleina lasten sosiaalisten roolien muodostumisessa, erityisesti koulusiirtymän yhteydessä. Yhtenä esimerkkinä he kuvasivat lasta, joka suhtautui lelu puhelimeensa kuin se olisi oikea ja korjasi jatkuvasti toisia, jotka pitivät sitä pelkkänä leluna. Kyseinen lapsi kyllä tunnisti lelun ja oikean puhelimen eron, mutta hän halusi vahvistaa identiteettiään "isona lapsena" leikkimällä omistavansa oman, oikean puhelimen. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että lasten tunteet ja uskomukset kouluun siirtymisestä eivät ole vain henkilökohtaisia kokemuksia, vaan ne kytkeytyvät lapsen roolien ja uuden koululaisen identiteetin rakentamiseen osana laajempaa kulttuurista ja sosiaalista kontekstia

Tulosten perusteella siirtymä esiopetuksesta kouluun on lapsille merkityksellinen vaihe, joka näytti vaikuttavan lasten elämään syvällisesti jo ennen fyysisistä siirtymää. Lapset suhtautuivat tutkimukseen avoimesti ja olivat pääasiassa hyvin innokkaita jakamaan ajatuksiaan haastatteluiden aikana. He kyselivät usein oman vuoronsa perään ja osa lapsista tiedusteli vielä tutkimuksen jälkeen "koska pidettäisiin taas haastattelu?". Tulokset osoittavat lasten tarpeen tulla kuulluksi ja saada tukea koulun aloitukseen liittyvien tunteidensa ja uskomustensa käsittelyssä. Näin ollen nivelvaiheessa olisikin jo hyvissä ajoin esiopetusvuoden aikana erityisen tärkeää kiinnittää huomiota lapsen tunne-elämän ymmärtämiseen ja ottaa huomioon lapsen yksilölliset tuen tarpeet.

Lapset kuvasivat tunteitaan esiopetuksen ja koulun välisessä nivelvaiheessa usein ristiriitaisiksi. Uskomukset leikkiajan vähenemisestä saattoivat herättää heissä huolta ja joissain lapsissa voimakkaitakin kielteisiä tunteita, kuten vihaa. Toisaalta lapset ilmaisivat kaipuuta uuteen koululaisen rooliin, johon he liittivät usein myönteisiä tunteita, kuten ylpeyttä ja iloa. Eniten jännitystä näyttivät aiheuttavan tuntemattomat asiat; esimerkiksi koulun sisätiloissa liikkuminen pelotti joitain lapsia, mutta koulun piha herätti ainoastaan myönteisiä tunteita ja muistutti heitä esiopetuksesta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja aiheita jatkotutkimuksille

Tutkimuskentälle pääsyyn, lasten avoimeen suhtautumiseen ja heidän tunteidensa tulkitsemiseen on auttanut se, että olin aineiston keruun aikana heille tuttu aikuinen ja tunsin lapset hyvin. Vaikka tutkimusta tehdessäni pyrin toimimaan ensisijaisesti tutkijan roolissa, vaikutti kaksoisroolini tutkijana ja lasten opettajana väistämättä tutkimuksen kulkuun ja toi mukanaan myös haasteita. Useat tutkijat (esim. Tynjälä, 1991, s. 390; Eskola & Suoranta, 1998, s. 211) korostavat, että tutkijan suhtautumisen tutkittavaan kohteeseen tulisi olla mahdollisimman avoin ja neutraali. Tästä syystä on tärkeää, että tutkija tiedostaa ja käsittelee omat ennakkoluulonsa ja käsityksensä, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen kulkuun (Kiviniemi, 2010, s. 83). Kirjasinkin ennen tutkimusta ja sen aikana ylös asioita, jotka saattaisivat vaikuttaa esimerkiksi tulkintoihini ja pyrin olemaan erityisen varovainen tehdessäni johtopäätöksiä.

Tämän tutkimuksen osallistujajoukko oli verrattain pieni, sillä sen muodostivat yhden esiopetusryhmän lapset, joita oli yhteensä 12. Eskola ja Suoranta (2015, s. 165) muistuttavat, että etenkin laadullisessa tutkimuksessa tulee tarkastella kriittisesti sen yleistettävyyttä. Tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli yleistettävyyden sijaan syvällisemmin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä sekä haastateltavien kokemusmaailmaa (ks. Tuomi Sarajärvi, 2009, s. 85).

Tutkimuksen aineiston analyysi osoitti, että aineisto oli haastattelujen avoimuudesta huolimatta varsin yhtenäinen, ja lasten vastauksista nousi esiin toistuvia teemoja. Tällainen toistuvuus voi tukea tutkimuksen luotettavuutta, sillä se viittaa siihen, että samat ilmiöt ja näkökulmat ovat esiintyneet useammassa vastauksessa. (Sulkunen & Kekäläinen, 1992, s. 11). Toisaalta tutkimukseen osallistuneet lapset olivat kaikki saman ryhmän jäseniä, joten he saattoivat kaiuttaa samoja käsityksiä ja tunteita, joista olivat mahdollisesti jo keskenään puhuneet.

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on tässä tutkimuksessa otettava huomioon koronaepidemian vaikutukset tutkimustilanteeseen. Normaaliolosuhteissa lapset olisivat todennäköisesti päässeet vierailemaan koululla tutustumassa jo aiemmin keväällä. Epidemian aiheuttama poikkeustilanne on kuitenkin voinut vaikuttaa lasten kokemaan epävarmuuteen ja uskomuksiin kouluun liittyen. Haastatteluissa ilmenikin, että useat lapset pohtivat koulun tiloihin tutustumisen vaikeutta ja esimerkiksi mahdollista maskin käyttöä koulussa.

Tämä tutkimus avasi useita suuntia jatkotutkimukselle. Yksi mahdollinen tutkimusaihe voisi olla vertailla lasten kokemuksia ja tunteita ennen koulun aloitusta ja sen jälkeen. Pitkittäistutkimus tarjoaisi syvempää ymmärrystä siitä, kuinka lapset sopeutuvat kouluelämään ja miten heidän kokemuksensa ja niihin liittyvät tunteensa kehittyvät ajan myötä. Tällainen tutkimus voisi paljastaa, muuttuuko lasten suhtautuminen kouluun myönteisemmäksi vai kielteisemmäksi ja mitkä tekijät vaikuttavat heidän kokemuksiinsa. Toinen kiinnostava tutkimusaihe liittyy lasten uskomusten ja oppimisen yhteyteen. Voitaisiin tarkastella, vaikuttavatko lasten uskomukset omista kyvyistään ja koulusta oppimistuloksiin, ja onko myönteisemmin kouluun suhtautuvilla lapsilla paremmat oppimistulokset verrattuna muihin. Tämä tutkimus tarjoaisi arvokasta tietoa siitä, miten lasten asenteet ja uskomukset vaikuttavat oppimiseen ja koulumenestykseen, sekä siitä, miten näitä tekijöitä voitaisiin tukea ja vahvistaa koulutuksen käytännössä. Oppimisen osalta tutkimusta voisi tarkentaa erityisesti lukutaitoon, joka tässä tutkimuksessa tuli esille keskeisenä kouluun liittyvänä seikkana.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus tarjosi uutta, monipuolista ja arvokasta tietoa esiopetuksen ja alkuopetuksen välisestä nivelvaiheesta tuomalla esille lasten oman kokemusmaailman ja siihen liittyvät monenlaiset uskomukset ja tunteet. Vaikka tutkimus paljasti useita huolenaiheita ja seikkoja, joissa lapset kaipaavat nykyistä enemmän tukea, osoitti se kuitenkin myös, että lapset kokivat myönteisiä tunteita koulusiirtymään liittyen huomattavasti enemmän kuin kielteisiä tunteita. Onkin tärkeää tunnistaa myös nämä siirtymää tukevat tekijät yleisesti ja yksittäisten lasten kohdalla, jotta ne voidaan ottaa huomioon nivelvaiheessa ja vahvistaa jatkossa lasten myönteisiä kokemuksia siirtymässä.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, 87-104.
- Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Nurmi, J., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahtola, A. (2012). *Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples*, [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino.
- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. Bell & Bain Ltd.
- Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Aro, T. & Laakso, M.-L. (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti, 10-19.
- Babic, N. (2017) Continuity and discontinuity in education: Example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596–1609.
- Bamberg, M. (2011). *Who am I? Narration and its contribution to self and identity*. *Theory & Psychology*, 21(1), 3–24.
<https://doi.org/10.1177/0959354310382842>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments of nature and design*. Harvard University Press.
- Broström, S. (2015). Transition from kindergarten to school. *Teachers' Hub*, 1–10.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.

- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: Perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational research, 58*(3), 247-264.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Curtis, A. (1997). *Curriculum for the Pre-School Child: Learning to learn*. Routledge.
- Damasio, A. R. (2001). Emotion and the Human Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences, 935*(1), 101-106. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb03475.x>
- Dockett, S. & Perry, B. (1999). Starting School: What Do the Children Say? *Early Child Development and Care 159*, 107-119.
- Dockett, S., & Perry, B. (2012). "In kindy you don't get taught": Continuity and change as children start school. *Frontiers of Education in China, 7*(1), 5-32.
<https://doi.org/10.3868/s110-001-012-0002-8>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 197-211.
- Einarsdottir, J. (2011). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early Education and Development 22*(5), 737-756.
- Einarsdóttir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early child development and care, 179*(2), 217-232.
- Teoksessa Mertala, P. (2018) *Two worlds collide? Mapping the third space of ICT integration in early childhood education*. University of Oulu.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, 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*. Vastapaino.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Open University Press, 3-7.

- Frijda, N., & Mesquita, B. (2000). Beliefs through emotions. Teoksessa N. Frijda, A. Manstead, & S. Bem (toim.), *How feelings influence thoughts*. Cambridge University Press, 45-77.
- Gollop, M. M. (2000). Interviewing children: a research perspective. Teoksessa Smith, A. B., Taylor, N. J. & Gollop, M. M. (toim.), *Children's voices. Research, policy and practice*. Pearson Education New Zealand Limited, 18-36.
- Helavirta, S. (2007). Lasten tutkimushaastattelu: metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka-YP* 72(6), 629-640.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117416>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. (13. osin uudistettu painos). Tammi.
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years? Teoksessa H. Fabian & A. Dunlop (toim.), *Informing transitions in the early years*. Open University Press.
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä alkuopetuksen kasvuympäristöön*. Oulu University Press.
- Karikoski, H. (2010). Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen - lapsen roolin muutos esikoululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Teoksessa Turja, L., Fonsén, E., Suomen varhaiskasvatus, Fonsén, E., & Aaltio, I. (toim.), *Suuntana laadukas varhaiskasvatus: Professori Eeva Hujalan matkassa*. Suomen varhaiskasvatus.
- Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (2013). *Päiväkodista peruskouluun: siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus.
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Laki perusopetuksesta, 628/ 1998, Annettu Helsingissä 21.8.1998.
<https://www.finlex.fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Lautela, R. (2009). Keskellä uutta syntymää. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.), *Kuningasvuosi - leikin kulta-aika*. Tammi, 26–39.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2017). *Helli ja hoivaa pientä koululaista*.
- Merikivi, S., Lehtinen, M., & Tuominen, S. (2016). Beyond the binary logic: Approaching play in the digital sphere through media cultural lenses. *ResearchGate*. Noudettu 6.11.2024.
https://www.researchgate.net/publication/353934691_Beyond_the_binary_logic_Approaching_play_in_the_digital_sphere_through_media_cultural_lenses
- Mertala, P. (2018) *Two worlds collide? Mapping the third space of ICT integration in early childhood education*. Oulun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet (3. uud. p.). International Methelp.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
<https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Niesel, R., & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.), *Informing transitions in the early years*. Open University Press, 21–32.
- Opetushallitus. (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2022). *Kiusaamisen ja syrjinnän ehkäisy sekä kurinpitoon 1.8.2022 voimaan tulevat muutokset*. Kiusaamisen ja syrjinnän ehkäisyyn sekä kurinpitoon 1.8.2022 voimaan tulevat muutokset | Opetushallitus (oph.fi)
- Peters, S. (2010). Shifting the lens: Re-framing the view of learners and learning during the transition from early childhood education to school in New

- Zealand. In D. Jindal-Snape (toim.), *Educational transitions: Moving stories from around the world*. Routledge, 68-84.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). *Suomentanut Mirja Rutanen*. Gummerus.
- Pyhältö, K., Karila, K., & Lipponen, L. (2013). Johdanto. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen, & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013, 17, 5-6.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopisto.
- Roos, P., & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(2), 27-47.
- Saarni, C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. Teoksessa C. Saarni & P. L. Harris (toim.), *Children's understanding of emotion*. Cambridge University Press, 181-208.
- Siegel, I. E. (1985). *A conceptual analysis of beliefs: A psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum, 324-372.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2013). *Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät*. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 409-424.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Symonds, J. (2015). *Understanding school transition: What happens to children and how to help them*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Tahkola, E. (10.2.2023). Tunteet, suhteet ja ruumillisuus varhaiskasvatuksen pedagogisissa käytännöissä ja siirtymissä. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com>
- Turunen, T. (2013). Experienced and recalled transition: Starting school as part of life history. Teoksessa Perry, B. Dockett, S. & Petriwskyj, A. (toim.), *Transition to school – International research, policy and practice*. Springer, 145-156.

LIITTEET

Liite 1. Suostumuslomake ja tieto tutkimukseen osallistuvan lapsen vanhemmalle

Tietoa tutkimukseen osallistuvan lapsen vanhemmalle



Hei!

Olen Loviisa Skinnari. Toimin lapsenne ryhmän esiopettajana ja suoritan työni ohessa kasvatustieteen maisterin opintoja valmistuen luokanopettajaksi. Suunnitelmani on kerätä pro gradu -tutkielmani aineisto esikouluryhmästä vielä tämän vuoden aikana ja aloittaa saatujen tulosten raportointi keväällä 2022.

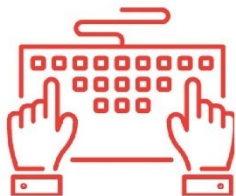
Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää esiopetusta käyvien lasten tunteita ja uskomuksia koulun aloitukseen liittyen. Tutkimus toteutetaan haastattelemalla lapsia yksittäin sekä ryhmässä. Haastattelun tukena pyydän lapsia myös piirtämään aiheesta.

Lasten nimet eivät tule esiin tutkimuksen raportoinnissa. Tutkimuksessa ilmi tulee lasten henkilötiedoista ainoastaan ikä ja mahdollisesti sukupuoli. Jotta voin käsitellä lastanne koskevia tietoja tutkimuksen toteuttamiseksi, minulla on oltava siihen riittävä peruste.

Tässä tutkimuksessa käsitelen lapsenne tietoja yleisen edun perusteella ja pyydän teiltä vanhemmilta kirjallisesti sekä lapselta itseltään suullisesti suostumuksen osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen tulokset ovat kaikkien hyödynnettävissä.

Tämä tutkimus toteutetaan Jyväskylän yliopistossa ja sen vastaavana ohjaajana toimii Anu Kuukka.





Vapaaehtoisuus ja tutkittavan oikeudet

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voit kieltäytyä haastattelusta tai keskeyttää tutkimukseen osallistumisen. Sinun ei tarvitse kertoa minulle, miksi et halua osallistua. Jos sinulla on kysyttävää oikeuksistasi voit olla yhteydessä myös yliopiston tietosuojavastaavaan [tietosuoja\(at\)yu.fi](mailto:tietosuoja(at)yu.fi), p. 040 805 3297].

Tietoa tutkimuksesta

Tulen haastattelemaan esiopetusryhmän lapsia sekä ryhmätilanteessa että yksitellen loppuvuoden aikana. Toteutan haastattelut esiopetuspäivien aikana ryhmän muun toiminnan lomassa ja päiväkodin tiloissa. Haastattelut kestävät arviolta 10-20 min. Keskustelut ääninauhoitetaan luvallanne. Mikäli teillä on lisäkysymyksiä haastatteluihin liittyen, vastaan niihin mielelläni.





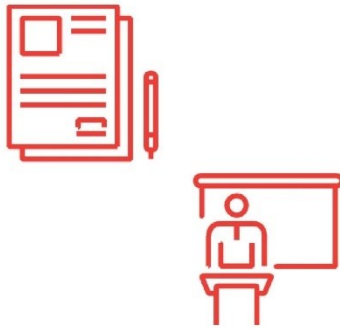
Suojaan keräämäni henkilötiedot

- Henkilötiedoista kerään lapsen iän ja mahdollisesti sukupuolen.
- Käsittelen haastatteluissa saadut tiedot luottamuksellisesti ja nimettömästi. En paljasta lapsista mitään sellaisia tietoja, joiden avulla heidät voidaan suoraan tunnistaa tutkimusta luettaessa.
- Kukaan muu ei kuuntele äänitettä kuin minä ja hävitän äänitteet tutkimuksen toteutettuani.
- Olen käynyt yliopiston Tietosuoja ja tietoturvakoulutukset ja noudatan myös muutoin yliopiston ja TENKin ohjeita ([Tutkimuseettinen neuvottelukunta \(tenk.fi\)](https://www.tenk.fi))
- Tietoja käsitellään vain Suomessa, eikä niitä siirretä ulkomaille

Tietojen arkistointi

Jos annat luvan, tallennan tarinasi nimettömästi ja pysyvästi Yhteiskunnalliseen tietoarkistoon myöhempää tutkimusta varten. Silloin muutkin tutkijat voivat lukea tarinasi, ja käyttää sitä tutkimuksessaan.





Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -työ, joka on valmistuttuaan saatavilla jyx-julkaisuarkistossa.

Tutkittavan oikeudet

Tutkimuksesta voi kysyä minulta mitä tahansa ennen haastattelua, sen aikana tai sen jälkeen. Teillä on oikeus tarkastaa tai oikaista antamanne tiedot. Voitte myös kertoa minulle, jos ette halua lapsenne tietoja käsiteltävän ja tehdä halutessanne valituksen henkilötietojen käsittelystä.

Pyydän sinua allekirjoittamaan suostumuslomakkeen ennen lapsenne haastattelua. Lomakkeella voit antaa minulle luvan käsitellä niitä tietoja, joita minulle kerrot.

Lomake on tämän tiedoston viimeisellä sivulla.



Suostumus osallistua tutkimukseen

Lastani on pyydetty osallistumaan tutkimukseen: Koulun aloittamiseen liittyvät tunteet ja uskomukset.

Olen lukenut edellä mainitut tiedot ja ymmärtänyt ne. Olen saanut tarpeeksi tietoa tutkimuksesta ja ymmärrän, että voin missä tahansa vaiheessa esittää lisäkysymyksiä tutkimukseen liittyen. Myös lapselleni tullaan kertomaan tutkimuksesta vielä ennen haastattelujen aloittamista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla ja lapselleni on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Minun tai lapseni ei tarvitse ilmoittaa keskeyttämiseen syytä eikä siitä aiheudu minulle eikä lapselleni mitään ikäviä seuraamuksia.

Kyllä, lapseni saa osallistua tutkimukseen

Päiväys

Tutkimukseen osallistuvan lapsen vanhemman allekirjoitus

Vanhemman nimen selvennys

Tutkijan allekirjoitus

Tutkijan nimen selvennys