



ESIOPETUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ  
KOULUVALMIUDESTA SEKÄ ARVIOINNISTA  
KOLMIPORTAISEN TUEN NÄKÖKULMASTA

Carita Qvick  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos  
Joulukuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun  
alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

CARITA QVICK

ESIOPETUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KOULUVALMIUDESTA SEKÄ  
ARVIOINNISTA KOLMIPORTAISEN TUEN NÄKÖKULMASTA

Pro gradu -tutkielma, 60 sivua., 1 liitesivu

Kasvatustiede

Joulukuu 2020

---

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, mitä käsityksiä esiopetuksen opettajat liittävät kouluvalmiuteen, kouluvalmiustaitoihin sekä kouluvalmiuden arviointiin nykypäivänä. Lisäksi arviointia tarkasteltiin kolmiportaisen tuen näkökulmasta. Tutkimustuloksissa pohditaan, vaikuttaako lapsen kolmiportaisen tuen päätös kouluvalmiuden arviointiin. Tutkimus toteutettiin laadullisen analyysin keinoin.

Tutkimuksessa haastateltiin kuutta esiopetuksen opettajaa. Jokainen haastatteluun osallistunut esiopetuksen opettaja oli työskennellyt vähintään kymmenen vuoden ajan varhaiskasvatuksen opettajana, joista vähintään viiden vuoden ajan esiopetuksen opettajana. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina eli teemahaastatteluina. Valitsin teemahaastattelun muodon, jotta saisin mahdollisimman aidon kuvan esiopetuksen opettajien käsityksistä koskien kouluvalmiutta, arviointia ja kolmiportaista tukea. Haastattelut analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että esiopetuksen opettajat käsittävät kouluvalmiuden ja kouluvalmiustaidot kolmen eri osa-alueen yhteissummana. Näitä osa-alueita olivat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen valmius. Esiopetuksen opettajat käsittivät lapsen sosiaaliset valmiudet tärkeimmiksi kouluvalmiustaidoiksi. Esiopetuksen opettajat olivat tyytyväisiä kouluvalmiuden arviointiin tällä hetkellä, mutta korostivat havainnoinnin merkitystä osana arviointia. Esiopetuksen opettajien mukaan arviointi tulisi aloittaa mahdollisimman varhain ja arvioinnin pitäisi olla jatkuvaa. Esiopetuksen opettajien käsitykset kolmiportaisen tuen merkityksestä arviointiin erosivat toisistaan. Osa esiopetuksen opettajista koki kolmiportaisen tuen päätöksen vaikuttavan lapsen kouluvalmiuksien arviointiin, esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön kautta tai oman työnkuvan muuttumisena, kun taas osa esiopetuksen opettajista ei kokenut kolmiportaisen tuen päätöksen vaikuttavan lasten kouluvalmiuksien arviointiin lainkaan.

Avainsanat: esiopetuksen opettaja, kouluvalmius, kouluvalmiuden arviointi, kolmiportainen tuki

# Sisällys

<b>1 Johdanto</b>	4
<b>2 Kouluvalmius</b>	6
2.1 Kouluvalmius eri aikakausina	7
2.2 Tutkijoiden tulkintoja kouluvalmiudesta	10
2.3 Lapsen kouluvalmiustaitojen kehitys	14
2.4 Kouluvalmiuden arviointi	16
<b>3 Esiopetus</b>	19
3.1 Esiopetus kouluvalmiuden näkökulmasta	20
3.2 Siirtymät esiopetuksesta alkuopetukseen	21
3.3 Kolmiportainen tuki esiopetuksessa	22
<b>4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset</b>	26
4.1 Tutkimuksen osallistujat	28
4.2 Tutkimuksen luotettavuus	28
4.3 Haastattelu tutkimusmenetelmänä	29
4.4 Aineiston analyysi	31
<b>5 Tulokset</b>	36
5.1 Esiopetuksen opettajien käsityksiä kouluvalmiudesta ja kouluvalmiustaidoista	36
5.2 Kouluvalmiuden arviointi	40
5.3 Arviointi kolmiportaisen tuen näkökulmasta	44
5.4 Aineistolähtöiset havainnot	47
<b>6 Johtopäätökset</b>	49
6.1 Kouluvalmius ja kouluvalmiustaidot fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena valmiutena	49
6.2 Havainnointi kouluvalmiuden arvioinnin keskiössä	51
6.3 Kolmiportaisen tuen ristiriitaiset käsitykset	52
6.4 Sosiaaliset valmiudet ennen akateemisia valmiuksia	54

<b>7 POHDINTA</b>	55
7.1 Tutkimuksen eettisyys ja jatkotutkimusehdotukset	57
<b>Lähteet</b>	60
<b>LIITE 1.</b>	66

## 1 Johdanto

Keskustelua kouluvalmiuteen liittyen on käyty jo pitkään. Vuonna 1969 Oinonen kirjoitti teoksessaan “Kouluvalmiuden ongelma” siitä, kuinka kouluvalmiuden yhteydessä pitäisi puhua koulun valmiudesta vastaanottaa kaikenlaisia oppijoita, eikä niinkään lapsen yksittäisistä valmiuksista koulunkäyntiin liittyen (Oinonen 1969, 22–24). Kouluvalmius-terminä on hyvin moniulotteinen ja on aina sidoksissa sen hetkiseen kulttuuriin sekä yhteiskunnalliseen tilanteeseen (Kolehmainen & Saarinen 2015, 34). Nykyään kouluvalmiuteen liittyvässä keskustelussa painotetaan opetukseen liittyviä järjestelyitä lapsen yksilöllisten kouluvalmiustaitojen sijaan (Kolehmainen, Kontu & Saarinen 2015; Ojala 2020, 133).

Kouluvalmius-termin tilalle on noussut 2000-luvulta alkaen käsite koulun valmius. Näitä kahta käsitettä käytettäessä tulee olla tarkkana, sillä kouluvalmius ja koulun valmius merkitsevät eri asioita. Yleisesti sanottuna kouluvalmiudella viitataan lapsen valmiuksiin, joita lapsi tarvitsee aloittaessaan koulunkäynnin. Kouluvalmiuksia ovat lapsen kyky saapua kouluun ja olla läsnä annetussa opetuksessa sekä hyötyä saadusta opetuksesta mahdollisimman paljon. Oletuksena on, että kouluun saapuva lapsi pystyy toimimaan isossakin ryhmässä sekä suoriutumaan annetuista tehtävistä, jotka eivät ole vain hauskoja. Siirtymässä lapsen valmiudet täytyvät olla niin kehittyneet, että lapsi pystyy vaihtamaan leikistä tavoitteellisen työn tekemiseen. (Ekebom, Helin & Tuulusto 2000.) Koulun valmiudella puolestaan viitataan koulun kykyyn vastaanottaa eritasoisia oppijoita sekä vastata lapsen tuomiin tuen tarpeisiin (Kolehmainen ym. 2013, 37). Tutkimuksessa hyödynnän näitä molempia käsitteitä selvittääkseni kouluvalmiuden historiaa sekä esiopetuksen opettajien käsityksiä lapsen kouluvalmiudesta nykypäivänä.

Arviointi linkittyy vahvasti osaksi kouluvalmiutta. Lapsen valmiuksien arviointi lisääntyy merkittävästi esiopetusvuoden aikana, jolloin arviointia suorittaa pääsääntöisesti ryhmässä toimiva esiopetuksen opettaja. Arvioinnin tarkoituksena on tukea lapsen kouluvalmiustaitojen kehitystä eri osa-alueilla. Esiopetusvuonna arviointi kohdistuu erityisesti lapsen kielellisiin ja matemaattisiin valmiuksiin. (Ojala 2020, 125.) Tutkimuksessa pohditaan minkälaisia arvioinnin keinoja esiopetuksen opettajat hyödyntävät nykypäivänä kouluvalmiuden arvioinnissa.

Kolmiportainen tuki astui voimaan esiopetukseen vuonna 2010. Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on tarjota lapselle tukea oppimiseen. Tukea tarjotaan aina asteittain ja tarkoituksena on ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksien syntyminen, kasvaminen, kasaantuminen sekä monimuotoistuminen. (Adenius-Jokivuori, Eronen & Laakso 2014, 184; Björn, Aro & Koponen 2015, 13; Linnilä 2011, 88–89.) Tutkimuksessa tarkasteltiin kolmiportaista tukea osa arviointia. Vaikuttaako lapsen kolmiportaisen tuen päätös kouluvalmiuden arviointiin.

## 2 Kouluvalmius

Kouluvalmius tutkimuskohteena on monitieteellinen ja siksi usein puutteellisesti määritelty. Kouluvalmiutta voidaan tutkia kasvatustieteiden lisäksi logopedian, psykologian, lääketieteen, kielitieteen ja historian näkökulmasta. Näiden useiden erilaisten tulkintojen vuoksi kouluvalmiutta ei ole helppo määritellä yksiselitteisesti. Kouluvalmiuden määrittely on aina sidoksissa sen hetkiseen kulttuuriin sekä yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Ajankohtaisen tiedon puuttuessa kouluvalmiutta tarkastellaan edelleen maturaation näkökulmasta. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 170; Kolehmainen ym. 2013, 33; Kolehmainen & Saarinen 2015, 34; Linnilä 2006, 31; Linnilä 2011, 18.) Linnilä (2006, 30–31) kuitenkin korostaa, että lapsen kouluvalmius on yksilöllistä kehitystä ja tämä kehitys on sekä ympäristön että oppimisen yhteisvaikutuksen tulosta.

Maturaation eli kypsymisen näkökulmasta katsottuna havainnot ovat keskitetty tutkimaan eri ikäisten lasten oma-aloitteista sekä sosiaalista käyttäytymistä, jossa fyysisten, motoristen, kognitiivisten sekä sosiaalisten valmiuksien tarkastelu korostuu. Lisäksi painotetaan oman toiminnan suunnittelua ja arviointia. Nämä kaikki osa-alueet yhdessä muodostavat lapsen kokonaisvaltaisen kouluvalmiuden. Maturaatiossa ajatellaan, että lapsella on sisäinen kello, jonka mukaan hän kypsyy. Lapsen kouluvalmius on näin ollen biologisen kypsymisen tulosta, johon ympäristötekijät eivät voi vaikuttaa. (Linnilä 2006, 15–16, 30; Ojala 2015, 79.) Ympäristötekijöiden puuttuessa maturaation näkökulma on puutteellinen, sillä on tutkittu, että lapsen kokonaisvaltainen kouluvalmius syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lapsen oppimisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta on tutkittu paljon yksilökeskeisestä, kontekstuaalisesta, dynaamisesta sekä sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna. (Kolehmainen ym. 2015, 37; Linnilä 2006, 30–31, 62, 99.)

Yksilökeskeinen näkökulma painottaa lapsen tietämystä ja käyttäytymistä ympäristössä, mikä on verrattavissa maturaatio näkökulmaan. Tämä lähestymistapa antaa lapselle aikaa kypsyä. Kontekstuaalisesta näkökulmasta katsottuna kouluvalmius on sosiaaliskulttuurinen termi, jonka keskiössä on lapsen sijasta yhteisö sekä sen arvot ja odotukset lasta kohtaan. Dynaamisesta näkökulmasta katsottuna kouluvalmius nähdään lapsen ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena. Tässä lähestymistavassa kasvatuksen ja opetuksen tehtävänä on kiinnittää huomio lapsen kehittyvään kouluvalmiuteen. Huomio

kiinnitetään erityisesti kehittyvään, kypsyvään sekä jo kehittyneeseen ja kypsyneeseen kouluvalmiuteen. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna kouluvalmius nähdään konstruktion kautta. Kouluvalmiuden katsotaan olevan ympäristössä ei niinkään lapsessa itsessään. Sosiokulttuurinen lähestymistapa uskoo lapsen kykyjen jatkuvaan kehittämiseen. (Kolehmainen ym. 2015, 37; Linnilä 2006, 30–31; Ojala 2020, 80, 118–119.)

## 2.1 Kouluvalmius eri aikakausina

Koulukypsyyteen alettiin kiinnittämään ensimmäisen kerran huomiota Saksassa 1900-luvun alkupuolella. Tällöin todettiin, että joillakin lapsista oli huomattavia vaikeuksia sisäistää ensimmäisen luokan oppimääriä koulussa. Vaikeudet aiheuttivat luokalle jäämistä, joiden tulkittiin johtuvan lasten riittämättömästä koulukypsyydestä. Tällöin ongelma ratkaistiin koulukypsyydestien avulla, joiden ansiosta pystyttiin erottelemaan oppilaat, joiden koulunaloitusta pystyttiin siirtämään vuodella eteenpäin. (Oinonen, 1969, 27–28, 155.)

Suomessa ryhdyttiin kiinnittämään huomiota lasten koulunkäynnin edellytyksiin 1940–1950-luvuilla. Tällöin ajateltiin, että koulukypsyys on synnynäistä, eikä siihen voi vaikuttaa ulkopuoliset tekijät. Lasten ajateltiin kehittyvät eri tahdissa; osa hitaammin ja osa nopeammin. 1940–1950-luvuilla kehityksen ajateltiin olevan sisäisesti määriteltyä alle kouluikäisillä lapsilla. Näinä vuosina koulukypsyys nähtiin vahvasti lääketieteellisestä näkökulmasta käsin, jonka vuoksi individualistinen tulkinta oli keskeinen. Individualistisessa tulkinnassa lapsi nähdään yksilönä, riippumatta siitä mihin ryhmään hän kuuluu. Tämän tulkinnan myötä varmistuttiin siitä, että kouluvalmiuden ongelma on lapsessa. Individualistisessa tulkinnassa ei ole otettu huomioon yhteisön tai koulun vaikutusta lapsen kouluvalmiustaitoja arvioitaessa. (Kolehmainen ym. 2015, 34; Linnilä 2011, 18.)

1950-luvulta lähtien lapsen oli tärkeä mukautua ainekeskeisen koulun vaatimuksiin. Tällöin koulukypsyyden mittarina pidettiin lapsen selviytymistä ensimmäisellä luokalla sekä valmiutta oppia lukemaan. 1960-luvun alussa käsitystä koulukypsyydestä



laajennettiin ja ryhdyttiin ajattelemaan, että koulukypsyys on lapsen kokonaispersoonallisuuden saavuttama kokonaiskehityksen aste. Kokonaiskehityksen aste sisälsi tuolloin erottelukyvyn, motorisen ja sanastollisen kehityksen sekä sosiaalisuuden. Koulukypsyys nähtiin kokonaisvaltaisena taitona työskennellä koulumaisesti, jonka osaksi lukeutui kaikki edellä mainitut taidot. (Kolehmainen ym. 2015, 35; Oinonen 1969, 12, 22–23.)

1970-luvun alussa siirryttiin koulukypsyys käsitteestä kouluvalmius-termin. Terminä kouluvalmius oli koulukypsyys -käsitettä laajempi. Kouluvalmius sisälsi kypsymisen ohella lapsen valmiuden oppia sekä täyden kehityksen ja kasvun. Lisäksi kouluvalmius termissä huomioitiin lapsen valmiuden lisäksi koulun ja vanhempien valmius. (Altun 2018, 37.) Kypsyys -käsitteen vaihdoksella kouluvalmius-termin, pyrittiin viittaamaan yhä enemmän lapsen täyteen kehitykseen ja kasvuun sekä oppimisen merkitykseen pelkän biologisen kypsymisen sijaan. Tällöin kouluvalmiuden ajateltiin muodostuvan fyysisistä, älyllisistä ja sosiaalisista kehityksen osa-alueista. Fyysisyydellä viitattiin lapsen kykyyn kestää koulumatka, päivän aiheuttama rasitus sekä kykyyn istua paikoillaan ja seurata opetusta. Sosiaalisuudella viitattiin taitoon irtaantua kotiympäristöstä sekä kykyyn sopeutua koulun vaativiin tilanteisiin ja noudattaa yhteisiä sääntöjä. Älyllisellä valmiudella viitattiin kielellisiin sekä matemaattisiin taitoihin. Kieli ja matematiikka nähtiin lapsen kykynä ymmärtää opettajan ja oppikirjojen välistä kieltä. (Korpinen 1978, 2–7; Ojanen 1979, 79; Oinonen 1969, 69.)

1970-luvulla ryhdyttiin ajattelemaan yhä enemmän koulun valmiutta ja sitä, kuinka koulu voisi vastaanottaa eritasoisia oppijoita. Konkreettinen muutos tapahtui, kun opetussuunnitelmia alettiin muokata paremmiksi, jotta ne vastaisivat enemmän 6–7-vuotiaiden lasten tarpeita. Tällöin peruskoulun ensisijaiseksi tehtäväksi katsottiin tarjota oppilaille aineksia ja virikkeitä koko persoonallisuuden kehittämiseen. (Korpinen 1978, 2–7; Ojanen 1979, 79; Oinonen 1969, 69.)

1980-luvulla sosiokulttuurinen näkökulma korostui entisestään maturaatio näkökulman sijasta. Kouluvalmiuden katsottiin koostuvan riittävästä kielellisestä, kognitiivisesta, motorisesta ja sosiaalisesta kehityksestä. Lisäksi arvioitiin lapsen kypsyttä kohdata

koulun vaatimukset ja omaksua opetussuunnitelman sisältö. Jo tällöin alettiin tunnistaa jako objektiivisen ja subjektiivisen kouluvalmiuden välillä. Objektiivinen näkökulma katsoo kouluvalmiutta koulun asettamien tavoitteiden kautta, kun taas subjektiivinen näkökulma katsoo kouluvalmiutta lapsen oman kokemuksen kautta. Subjektiivinen näkökulma sai huomattavasti enemmän huomiota tieteellisessä keskustelussa. 1980-luvulla jatkettiin huomion kiinnittämistä koulun valmiuksiin ja pohdittiin yhä enemmän koulun resursseja vastaanottaa kaikenlaisia oppijoita, riippumatta lasten taidoista ja kyvyistä. (Kolehmainen ym. 2015, 36; Kääriäinen 1989, 17.)

1990-luvulla yksilölliset opetussuunnitelmat alkoivat korostua ja kouluvalmius nähtiin lapsen kokonaisvaltaisena kehityksen tasona. Ryhdyttiin ajattelemaan, että koululla on vastuu lapsen kouluvalmiuden edistämisestä ja tukemisesta. Tällöin kouluvalmiuden muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä olivat oppimisympäristö, opetusmenetelmät sekä opetusvälineet. Lapsen yksilölliset erot alkoivat korostua koulun aloitusvaiheessa ja niitä alettiin ymmärtämään laajemmin. (Kolehmainen ym. 2015, 36; Linnilä 1997, 19–20.)

2000-luvun kouluvalmius keskustelussa on siirrytty pohtimaan lapsen yksilöllisen kouluvalmiuden sijasta opetukseen liittyviä järjestelyitä. Linnilä (2011) kuvailee koulun valmiutta kolmen asian yhteisvaikutukseksi vastaanottaa uusia oppijoita. Näitä tekijöitä ovat hänen mielestään 1. “opettajien ammatillisen osaamisen päivittäminen”, 2. “lapsen ja lapsuuden kuuleminen ja kunnioittaminen” ja 3. “vanhempien kanssa rakentuva kasvatustyö”. Hänen mukaan lapsen äänen kunnioittamiseen kuuluu Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen ymmärtäminen, eikä kouluun saapuvan lapsen valmiuden pohtiminen. Kasvatus yhteistyöllä Linnilä viittaa vanhempien kuulemiseen ja heidän kohtaamiseen oman lapsen kasvun ja kehityksen ammattilaisina. Lisäksi hän painottaa yhdessä jaetun asiantuntijuuden tärkeyttä. (Kolehmainen ym. 2013, 37; Linnilä 2011, 81–96.)

2010-luvulla keskustelu kouluvalmiudesta on vaihtunut yksinomaan keskusteluun koulun valmiudesta. Koulun valmius vastaanottaa eritasoisia oppijoita koostuu opettajan ammattitaidosta, lapsuuden kunnioittamisesta sekä moniammatillisesta yhteistyöstä sekä kasvatuskumppanuudesta. Kolmiportaisen tuen käyttöönotto esiopetuksessa on osaltaan

vaikuttanut koulun valmiuden tarkasteluun opetuksen järjestämisen näkökulmasta katsottuna. (Kolehmainen ym. 2013, 37.)

Käsitykset ja ajatukset kouluvalmiudesta sekä sen määritelmästä ovat vaihtuneet ja muuttuneet paljon yhteiskunnan kehityksen myötä. Yhtenä merkittävimmistä muutoksista voidaan pitää koulukypsyys -käsitteen vaihtumista kouluvalmius-termin ja siitä edelleen koulun valmiuteen. Lautela (2009, 176) ja Kolehmainen ym. (2015, 34) kokevat tärkeäksi koulukypsyys -käsitteen ja kouluvalmius-termin rinnakkaisen käytön, sillä heidän mukaan jokaisen lapsen kehityksessä ilmenee myös kypsymistä.

Koulun valmiuden osalta erityisen tarkastelun kohteena ovat olleet opetuksen järjestäminen ja sen kehittäminen. Kun taas kouluvalmiuden kehityksen olennaisena osana pidetään oikea-aikaista ohjausta ja sen edellyttämää interventiota. Kuitenkin nykypäivänä tärkeäksi koetaan opetuksen korkea laatu ja opetuksen kehittyminen lapsen sen hetkisiä tarpeita tukevaksi. Lisäksi ajatellaan, että lapsen kehittyminen on oppimisen sekä opettamisen yhteistulosta, johon on vaikuttanut muuttuvat ympäristötekijät. (Kolehmainen ym. 2015, 34–37; Linnilä 2006, 30–31.)

## 2.2 Tutkijoiden tulkintoja kouluvalmiudesta

Kouluvalmiutta kuvataan usein lapsen piirteiden kokonaisuutena, joka koostuu motorisesta, fyysisestä, sosiaalisesta ja kognitiivisesta pysyvyydestä sekä oman toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista (Ahonen ym. 1995, 170). Linnilä (2011, 42) jakaa kouluvalmiuden kolmeen eri osa-alueeseen: fyysiseen, kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kompetenssiin.

### **Fyysinen kompetenssi**

Koulun aloittaminen vaatii Linnilän (2011) mukaan lapselta uusien fyysisten taitojen harjoittelua. Hänen mukaan koulussa tulee vastaan paljon tilanteita, joissa tarvitaan esimerkiksi hienomotorisia taitoja. Hienomotorisista taidoista hyviä esimerkkejä ovat kynäote tai kirjoittaminen. Tässä tapauksessa fyysisellä kompetenssilla viitataan lapsen kouluvalmiuden näkökulmasta katsottuna kehonkuvan, terveyden, motoristen taitojen

sekä aistien tärkeyteen. Liikkeellä ja motoriikalla on havaittu olevan yhteys lapsen oppimiseen. Oppimisen näkökulmasta tärkeimmiksi taidoiksi nousevat havaitseminen, motoriikka ja hahmottaminen. Lisäksi kouluvalmius fyysisenä kompetenssina tarkoittaa fyysistä kasvua, terveyttä ja muita fyysisiä ominaisuuksia. (Dockett & Perry 2009, 21; Linnilä 2006, 51–52; Linnilä 2011, 56–57.)

### **Kognitiivinen eli tiedollinen kompetenssi**

Kognitiivinen kompetenssi on käsitteenä hyvin laaja ja siihen kuuluvat kaikki ymmärtämiseen sekä käsittelemiseen liittyvät taidot, joiden avulla pystytään havaitsemaan, että oppiminen on tiedon prosessointia. Kognitiivisen kompetenssin katsotaan pitävän sisällään ajattelun, kielen, muistin, hahmottamisen ja havainnoinnin. Linnilä (2011) itse pitää kognitiivisessa kompetenssissa tärkeimpinä oppimisen tekijöitä motivaatiota ja itsesäätelyä. Kognitiivisen kompetenssin katsotaan kytkeytyvän tiukasti osaksi sosiokognitiivista osaamista. Sosiokognitiivinen osaaminen puolestaan sisältää käsityksen lapsen omasta oppimisesta ja taidoista. Nämä puolestaan kytkeytyvät tiukasti osaksi vuorovaikutussuhteita, jotka vaikuttavat lapsen käsitykseen omasta osaamisesta. (Linnilä 2006, 38–39, 46; Linnilä 2011, 60–62.) Kognitiivisesta ulottuvuudesta osana kouluvalmiutta ovat puhuneet myös Dockett ja Perry (2009, 21), joiden mukaan kognitiivinen sekä yleinen tietämys kattavat tietämyksen tiedetystä kulttuurista ja sosiaalisista käytänteistä.

### **Sosiaalinen kompetenssi**

Sosiaalinen kompetenssi nähdään yksilön kykynä käyttää henkilökohtaisia sekä ympäristön voimavaroja onnistuneesti. Näin ollen yksilö pystyy saavuttamaan henkilökohtaisia sekä sosiaalisia päämääriä. Näitä voivat olla sosioemotionaalista näkökulmasta katsottuna minäkuva, itsetunto, identiteetti, temperamentti sekä tunteet. Tällöin nähdään tärkeäksi se, että lapsi on kykenevä olemaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Kyky ymmärtää sekä vastata omien ja muiden tunteisiin koetaan merkitykselliseksi. Näiden lisäksi sosioemotionaalinen kompetenssi pitää sisällään

käsityksen omasta osaamisesta, motivaatiosta ja odotuksista oppimiselle. (Blair 2002, 112; Dockett & Perry 2009, 21; Linnilä 2006, 37–52; 17.)

Koulun aloittamisen näkökulmasta katsottuna nämä sosiaaliset sekä emotionaaliset taidot ovat keskeisessä asemassa. Sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu siis useammasta tekijästä, jolloin se sisältää sosioemotionaalisten taitojen lisäksi sosiokognitiivisia taitoja. Kouluvalmiuden näkökulmasta katsottuna opettajan on tärkeä ymmärtää lapsen persoonallinen tyyli oppia. Tämän ymmärtäminen auttaa opettajaa hänen työssään. Lisäksi on havaittu, että sosioemotionaalisen kehityksellä on merkitystä lapsen kouluun sopeutumisen kanssa. Kouluvalmiuden kannalta on myös koettu tärkeäksi, että lapsella on kyky ymmärtää omia ja muiden tunteita sekä osata reagoida niihin oikealla tavalla. (Blair 2002, 112; Dockett & Perry 2009; Linnilä 2006, 37–52; 21; Neitola 2011, 17.)

Linnilän (2011) kanssa samanlaiseen jaotteluun ovat päätyneet myös muut tutkijat. Esimerkiksi Arajärvi (1988) jakaa koulukypsyyden viiten eri osa-alueeseen käyttäen hieman erilaisia termejä. Arajärvi mieltää kouluvalmiuden koostuvan: somaattisesta, motorisesta, älyllisestä, tunne-elämällisestä ja sosiaalisesta kypsyudesta. Somaattisella kypsyydellä hän viittaa mittasuhteiden sekä kehon rakenteiden kasvamiseen ja kehittymiseen. Motorinen kypsyminen pitää sisällään silmän ja käden yhteistyön kehittymisen sekä kyvyn istua paikoillaan. Älyllistä kysyyttä tarvitaan, kun opetellaan lukemaan. Tunne-elämän kypsyteen puolestaan liittyvät itsenäistyminen sekä minäkuvan ja empatiakyvyn kehittyminen. (Arajärvi 1988, 28–33.)

Myös Hakkarainen (2002) mieltää kouluvalmiuden koostuvan samankaltaisen jaottelun avulla. Hakkarainen kuitenkin katsoo kouluvalmius-termin olevan liian suppea. Hänen mielestään termin määrittely on syntynyt koulun sekä alkuopetuksen opettajien tarpeiden pohjalta. Termin määrittelyssä ei ole huomioitu riittävästi lapsuuden eri kehitysvaiheita tai lapsen luonnetta. (Hakkarainen 2002, 67–69.) Comondari (2013) luettelee kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen lisäksi käytännölliset taidot osaksi kouluvalmiutta. Näiden akateemiseksi taidoiksi ajateltujen taitojen lisäksi kouluvalmiuteen katsotaan sisältyvän myös sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Näitä taitoja ovat kyky työskennellä annettujen ohjeiden mukaan ja kyky kontrolloida impulsseja. (Comondari 2013, 125.)

Korpinen (1978), Hihg (2008) ja Oinonen (1969) ovat myös päätyneet samanlaiseen jaotteluun Linnilän (2011) ja Arajärven (1988) kanssa. Alahuhta (1990) puolestaan

käyttää mieluummin termiä oppimisvalmiudet. Oppimisvalmiuksien kriteereinä hän pitää lapsen kykyä kuunnella, erottaa erilaisia äänneitä, suhtautua aikaan sekä avaruuteen ja kykyä hahmottaa oma kehonkuva. Lisäksi hän listaa hieno- ja karkeamotoriset taidot, tasapainon hallinnan sekä motoriset taidot osaksi oppimisvalmiuksia. Alahuhdan mukaan motorinen kehitys on merkittävässä roolissa ajateltaessa kaikkea myöhempää oppimista. (Alahuhta 1990, 72–75.)

Ekebom, Helin ja Tulusto (2000) painottavat kouluvalmiuden olevan lapsen kokonaisvaltaista valmiutta, joka ei koostu vain lapsen yksittäisistä valmiuksista. Heidän mukaansa kokonaisvaltainen valmius mahdollistaa lapsen tulon kouluun, osallistumisen annettuun opetukseen ja hyötymisen annetusta opetuksesta. Kouluvalmiilla lapsella on valmius toimia ryhmässä ja valmius fokusoitua uusien asioiden oppimiseen. Lisäksi Ekebom ym. (2000) painottavat, että kouluvalmius on nimenomaan valmiuksia, eikä käsitä tiettyjä taitoja tai kykyjä. Myös Merisuo-Strom (2005) on sitä mieltä, että kouluvalmis lapsi kykenee kouluun tullessaan osallistumaan annettuun opetukseen sekä hyötymään siitä. Kouluvalmis lapsi pyrkii koko ajan oppimaan uutta, pystyy toimimaan ryhmän jäsenenä sekä jakamaan huomion ryhmän muiden lasten kanssa. (Ekebom ym. 2000, 14; Linnilä 1997, 12.)

Kouluvalmiuden katsotaan edellyttävän tarpeeksi kattavaa ikätason mukaista selviytymistä kuudella kehityksen eri osa-alueella, joita ovat 1. omatoimisuus ja päivittäistoiminnot 2. sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu 3. motoriikka, visuomotoriikka ja hahmotus 4. kielelliset valmiudet 5. matemaattiset valmiudet ja 6. työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteissa. (Huolila 1999, 33; Merisuo-Strom 2005, 14.) National Education Goals Panel (1997) puolestaan määritteli kouluvalmiuden olevan lapsen valmiutta tulla kouluun, mutta myös toisinpäin eli koulun täytyy olla valmis lapselle (Dockett & Perry 2009, 20). Kephartin (1971) kehittämää tiedon vastaanoton ja prosessoinnin etenemisteoriaa on pidetty käyttökelpoisena. Teorian vahvuutena on, että se ohjaa opettajaa oppisisältöjen suunnittelussa huomioiden lapsen kehitysvaiheet. Aiemmin mainittujen kouluvalmiuden osa-alueiden lisäksi kouluvalmiuteen katsotaan sisältyvän kyky vastaanottaa ja käsitellä tietoa. (Kolehmainen ym. 2013, 33.)

Liikanen (1989) kokee tiedon vastaanoton ja käsittelyn kehittyvän aiemmin määriteltyjen vaiheiden kautta. Teorian ensimmäisessä vaiheessa lapsi käsittelee ja vastaanottaa tietoa motorisesti liikkeen avulla. Motoriset liikkeet linkittyvät osaksi havaintoja ja

myöhemmin havainnot alkavat ohjata motorisia toimintoja, esimerkiksi silmä-käsi-koordinaatio tai kehonhallinta. Havainnoidessaan lapsi kykenee saamaan uutta tietoa aistien välityksellä, ilman motorista apua, esimerkiksi samanlaisuuksien havainnointi näkö- ja kuuloaistin avulla. Havainnoin jälkeen lapsi siirtyy havaintokäsitteelliseen vaiheeseen. Tässä vaiheessa lapselta onnistuu ohjeiden muistaminen ja niiden noudattaminen sekä kuullun ymmärtäminen. Havaintokäsitteellisen vaiheen jälkeen lapsi siirtyy käsite ja käsitehavainnolliseen vaiheeseen. Vasta näiden viimeisten vaiheiden aikana lapsi kykenee vastaanottamaan ja käsittelemään tietoa ainoastaan kielellisesti sekä abstraktien käsitteiden avulla. (Liikanen 1984, 12.) Teoriassa painotetaan kaikkien kehitysvaiheiden tärkeyttä ja sitä, että opetus sopeutuu lapsen tiedon prosessoinnin tasoon. Lapsi saattaa kärsiä oppimisvaikeuksista, jos jonkin osa-alueen taidot jäävät puutteellisiksi. Taidot voivat jäädä puutteellisiksi esimerkiksi huonon opetuksen vuoksi. (Kephart 1968, 42, 52, 378; Kolehmainen ym. 2013, 33–34.) Linnilän (2006, 30–31, 62, 99) mukaan kouluvalmius-termiin liittyy vahvasti ajatus siitä, ettei lapsen pidä mennä kouluun aiemmin kuin on valmis vastaanottamaan sekä ymmärtämään annettua opetusta. Lapsen fyysisen sekä psyykkisen kehitystason on mahdollistettava koulussa selviytyminen.

### 2.3 Lapsen kouluvalmiustaitojen kehitys

#### **Fyysiset valmiudet**

Lapsen fyysisistä sekä motorista kyvykkyyttä on pidetty avaintekijöinä lapsen hyvän kouluvalmiuden kehittämiseksi. Näitä kouluvalmiuksia ovat tasapaino, hyppiminen, pukeutuminen, silmäkäsi -koordinaatio ja liikkuminen musiikin tahdissa. 6-7-vuoden iässä lapsi kokee suuria muutoksia näissä taidoissa. Nämä taidot luovat pohjaa lapsen itsenäiselle suoriutumiseen monenlaisissa tehtävissä koulumaailmassa. Lapsen kognitiiviset toiminnot eli tiedonkäsittelyyn liittyvät toiminnot, minäkäsityksen ja persoonallisuuden kehittyminen sekä sosioemotionaalinen kehitys kuuluvat osaksi motorista kehitystä. Lapsen oppimisen edellytyksenä ovat motorisen koordinaation kehittyneisyys sekä fyysinen terveys. Eräässä tutkimuksessa onkin havaittu, että hyvää nukkumista ja syömistä pidetään oleellisena osana lapsen kouluvalmiutta. (Ojala 2020, 120; Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1989, 117–118.)

## **Psyykkiset valmiudet**

Lapsen psyykkisellä kehityksellä viitataan siihen, kuinka lapsi käyttäytyy ja ilmaisee tunteitaan. Psyykkisen kehityksen osaksi kytkeytyy vahvasti se, kuinka lapsi selviää stressiä aiheuttavista tilanteista ja kuinka lapsi fokuusoituu sekä oppii. Lapsen käsitys itsestään, ympäröivästä maailmasta ja omista kyvyistään vaikuttavat myös psyykkiseen kehitykseen. (Lummelahti 1995, 10–15.)

Lapsen minäkäsityksellä tarkoitetaan lapsen käsitystä itsestään. Minäkäsitys kuvailee lapsen piirteitä ja ominaisuuksia. Minäkäsityksen avulla lapsi hahmottaa sitä, kuinka hän ymmärtää itsensä ja mahdollisuutensa toisiin ihmisiin nähden. Kouluvalmiuden näkökulmasta katsottuna minäkäsityksen kehittymisen tarkoituksena on säädellä omaa oppimista. Minäkäsityksen kehittyminen on jatkuva prosessi, jonka päämääränä on tiedostaa omat heikkoudet ja vahvuudet sekä näin ollen hyväksyä itsensä. Itsensä hyväksymisen avulla lapsella on mahdollisuus sopeutua erilaisiin oppimisympäristöihin sekä valmiudet sopeutua koulunkäyntiin ovat paremmat. (Lummelahti 1995, 10–15.)

Lapsen myönteinen minäkäsitys ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Minäkäsityksen kehittymisessä kasvattajilla, itsensä tuntemisella ja ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, millainen minäkuva lapselle kehittyy. Kielteisen minäkuvan omaava lapsi ei luota omaan tekemiseen, aliarvioi omia suorituksiaan ja ei edes yritä suorittaa annettuja tehtäviä. Keskivertaisen minäkuvan omaava lapsi suhtautuu itseensä pääasiallisesti myönteisesti, mutta pitää omia suorituksiaan hyvin vaatimattomina sekä aliarvioi omia kykyjään. Myönteisen minäkuvan omaava lapsi luottaa täysin omaan tekemiseen, arvostaa itseään, omia kykyjään sekä osallistuu mieluusti leikkeihin ja annettujen tehtävien tekoon. (Lummelahti 1995, 10–18.)

## **Sosiaaliset valmiudet**

Lapsen sosiaaliset taidot jaotellaan usein kuuluvaksi kolmeen eri ryhmään, jotka ovat lapsen yksilölliset ominaisuudet, sosiaaliset taidot ja vertaisryhmä taidot. Yksilöllisiin ominaisuuksiin kuuluu lapsen positiivinen mieliala ja irtautuminen aikuisesta. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu kyky lähestyä toisia lapsia. Vertaisryhmä taitoihin kuuluu tulla hyväksytyksi toisten lasten toimesta ja kuulla, että muut lapset kutsuvat häntä



ystäväksi. (Ojala 2020, 124.) 6–7-vuoden ikä onkin tärkeä kehitysvaihe lapsen elämässä, sillä lapsi siirtyy esiopetuksesta koulumaailmaan. Koulussa lapsen on tultava toimeen toisten lasten kanssa, pystyttävä osallistumaan opetukseen, kuuntelemaan, kantamaan vastuuta annetuista tehtävistä ja ottamaan toiset lapsen kunnioittavasti huomioon. (Arajärvi 1992, 16; Takala & Takala 1988, 208.) Kyky toimia opettajan antamien ohjeiden mukaan on merkittävä taito kouluvalmiutta arvioitaessa (Ojala 2020, 124).

Koulumaailmaan siirryttäessä lapsen sosiaalinen kehitys nopeutuu. Lapsesta tulee oppimisyhteisön toimiva jäsen. Itsetuntemuksen kehityksen avulla lapselle mahdollistuu uusien erilaisten sosiaalisten taitojen oppiminen, joita lapsi harjoittelee esimerkiksi roolileikin avulla. (Arajärvi 1992, 10; Takala & Takala 1998, 12; Ottersen 1976, 41.) Lapsen kykyä olla vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa on pidetty kouluvalmiuden avaintekijänä. Jotta lapsi pystyy olemaan vuorovaikutuksessa ja ymmärtämään sekä vastaamaan muiden tunteisiin, hänellä pitää olla sääntöjä. (Dockett & Perry 2009, 21; Ojala 2020, 124.) Säännöt tulevat lapsen elämään leikin kautta. Sääntöleikit helpottavat lapsen kykyä omaksua sosiaalisia sääntöjä. Lapsen koulunkäynnin aloitusta helpottaa se, että lapsi on saanut jo aikaisemmin toimia ryhmän jäsenenä. (Arajärvi 1992, 16; Takala & Takala 1988, 208.)

## 2.4 Kouluvalmiuden arviointi

Arvioinnin tarkoituksena on määritellä kasvatuksen edellytykset ja toiminta. Arvioinnin avulla pyritään tarkastelemaan tuloksien saavuttamista. Arviointi toimii havaitsemisen apuvälineenä ja arvioinnin tulisi linkittyä aina osaksi lapsen oppimista. Arvioinnin aikana tulisi huomioida viisi tärkeää kysymystä: mitä-, miksi-, miten- ja milloin arviointi tehdään ja kuka sitä arvioi. (Atjonen 2007, 19–21, 35.) Esiopetuksen näkökulmasta katsottuna arviointia suorittaa pääsääntöisesti esiopetuksen opettaja yhteistyössä tiiminsä kanssa.

Esiopetusvuoden aikana lapseen sekä hänen valmiuksiin pyritään kiinnittämään yhä enemmän huomiota. Tällöin lapsen taitoja arvioidaan erilaisten testien ja mittareiden avulla. Lapsen kouluvalmiutta mittaavissa arvioinneissa kiinnitetään huomiota erityisesti lapsen kielellisiin sekä matemaattisiin valmiuksiin. Näiden lisäksi testeissä arvioidaan kynän käyttötaitoja, tarkkaavaisuutta ja lapsen toimintaa tehtävä tilanteessa. (Ojala 2020, 125.) Lapsen kouluvalmiuden arviointiin Suomessa osallistuvat tutkijat, psykologit,

erityisopettajat, pedagogit varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sekä perusopetuksessa. Lisäksi lapsella ja hänen huoltajallaan on tärkeä rooli kouluvalmiustaitojen arvioinnissa. Näiden lisäksi neuvola osallistuu lapsen valmiuksien arviointiin omien seulontatutkimusten kautta. (Linnilä 2006, 105–106; Ojala 2020, 119.) Esiopetusvuoden aikana tehdyillä kouluvalmiustesteillä on pyritty jo pitkään ratkaisemaan erilaisia kouluvalmiuteen liittyviä pulmia (Kolehmainen ym. 2015, 37).

Yleisesti kouluvalmiutta arvioidaan erilaisten testien sekä mittarien avulla, joista suosituin on arvioinnin viitekehyksenä käytetty kehityspsykologinen erittely lapsen kehityksen osa-alueista. Näitä osa-alueita ovat: lapsen fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys. (Linnilä 2006, 105–106; Ojala 2020, 119; Opetushallitus 2018.) Lisäksi psykologi voi suorittaa kouluvalmiuden arvioinnin lapselle koulun alun lähestyessä. Arvioinnin suorittamiseen päädytään aina huoltajan suostumuksesta ja arviointi suoritetaan yhteistyössä koulun tai varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa. Valmiuksia arvioitaessa psykologit käyttävät kansainvälistä perustestistöä (Wechsler-testin versio alle 6-vuotiaille tai yli 6-vuotiaille). Testin päätteeksi psykologit pyrkivät muodostamaan kattavan kuvan lapsen päättelytaidoista, karkea- ja hienomotorisista taidoista, muistin toiminnasta, tarkkaavaisuudesta ja toiminnan ohjaamiseen liittyvistä taidoista sekä lapsen motivaatiosta ja asennoitumisesta koulutyöskentelyyn. (Ojala 2020, 127.)

Kouluvalmiustestien arvioinnin jälkeen merkityksellistä on, kuinka arvioinnista saatuja tietoja ja tuloksia hyödynnetään. Tavoitteena on pystyä tarkentamaan lapsen tuen tarpeita entisestään, ajoittamaan interventioita oikea-aikaisiksi sekä kehittämään tuloksien avulla opetusta. Näiden asioiden toteutuessa on arvioinnista ollut hyötyä. (Kolehmainen ym. 2015, 38).

Kolehmaisen ym. (2015, 38) mukaan psykologien suorittama kouluvalmiustesti on puutteellinen, sillä se ei esimerkiksi kata tietoa lasten sosiaalisista tai emotionaalisista taidoista. Tämä onkin ollut ongelmana Suomessa, koska meillä ei ole käytössä yhtä tiettyä toimintatapaa kouluvalmiuksia arvioitaessa. Näin ollen pitkäjänteisen ja luotettavan kokonaiskuvan luominen ajateltaessa kouluvalmiuksia on haasteellista. (Ojala 2020, 119; Kolehmainen ym. 2015, 38.) Puutteellisuuden lisäksi on käyty paljon keskustelua siitä, milloin olisi otollisin aika suorittaa kouluvalmiustestejä ja arvioida lasten kouluvalmiustaitoja.

Kolehmainen ym. (2015, 37) toteaa, että kouluvalmiuden arvioinnin kannalta niitä ei pidä suorittaa syksyllä esiopetuksen alkaessa. Hänen mukaan silloin on vielä liian aikaista, koska koulun alkuun on vielä aikaa useita kuukausia. Esiopetusvuosi on lapselle usein valtavan vilkkaan kasvun sekä kehityksen aikaa. Toisaalta Kolehmainen ym. (2015) ja Ojala (2020) toteavat, että keväällä taas on liian myöhäistä suorittaa kouluvalmiuden arviointeja, koska varhaisen puuttumisen periaatteiden mukaisesti lapsen pulmiin tulee puuttua heti, kun ne ilmaantuvat. Näin ollen varhaisen puuttumisen avulla osa kouluvalmiuden ongelmista voitaisiin tunnistaa ja ennaltaehkäistä ajoissa. Tämän vuoksi useat kaupungit sekä kunnat ovat siirtyneet hyödyntämään varhaiskasvatuksen opettajien sekä esiopetuksen opettajien tekemää jatkuvaa arviointia koskien kouluvalmiuksia. (Kolehmainen ym. 2015, 37; Ojala 2020, 128.)

### 3 Esiopetus

Suomessa esiopetus on velvoittavaa ja oppivelvollisuus on määrätty alkavaksi sen syyslukukauden alussa, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Esiopetus toteutetaan yhden lukuvuoden aikana, jolloin sitä on tarjottava vähintään 700 tuntia. Suomessa esiopetus on ollut velvoittavaa vuodesta 2015 lähtien. Huoltajan tulee huolehtia lapsen osallistumisesta esiopetukseen. (Liikanen 1993, 212; Linnilä 2011, 7; Mäkinen 1993, 57; Oinonen 1969, 19–20; Perusopetuslaki 4§, 6§, 26 a §.)

Esiopetuksen tavoite on tukea lapsen oppimista, hyvinvointia, kasvua sekä kehitystä luomalla lapselle samanaikaisesti mahdollisuuksia innostumiseen, kokeilemiseen sekä uuden oppimiseen. Esiopetus on pedagogisesti tavoitteellista toimintaa, jonka keskeisessä osassa ovat toiminnan lapsilähtöisyys sekä lapsen myönteisen minäkuvan tukeminen. Esiopetuksella on nykyisin valmius antaa kolmiportaista tukea: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Näin ollen esiopetus mahdollistaa tuen tarpeiden havaitsemisen sekä tukemisen jo varhaisessa vaiheessa. (EOPS 2014, 12–13; Ojala 2020, 128.)

Esiopetus ja sen tavoitteet määrittyvät esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Opetussuunnitelman avulla laaditaan myös paikallisen opetussuunnitelman tavoitteet. Nämä tavoitteet vaikuttavat eri kunnissa järjestettävään esiopetukseen. Näiden tavoitteiden lisäksi lapselle mietitään henkilökohtaisia tavoitteita esiopetusvuoden ajaksi, niiden tarkoitus on tukea lapsen kasvua ja oppimista. (EOPS 2014, 25.) Opetussuunnitelman perusteiden lisäksi tavoitteita esiopetuksessa suuntaavat myös perusopetuslaki (1998/628 1§). Perusopetuslain mukaan opetuksen lähtökohtana on tukea lapsen kasvua eettiseen vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä ihmisyyteen ja antaa lapselle elämässä hyödyllisiä taitoja ja tietoja (Perusopetuslaki 1998, 1§). Lisäksi esiopetuksen järjestämisessä on huomioitava muut sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut. Muita sopimuksia ovat esimerkiksi, tasa-arvolaki, yhdenvertaisuuslaki, Euroopan ihmisoikeuksien sopimus ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus. (EOPS 2014, 12.)

Esiopetuksessa opetus koostuu opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30) mukaan eheytetystä opetuksesta, joka puolestaan koostuu eri laajuisista ja eri keinoin toteutettavista oppimisen kokonaisuuksista. Tavoitteena on, että lapsi kykenee luomaan aiheista kokonaisnäkemyksiä ja kiinnittämään niitä yhä osaksi laajempia kokonaisuuksia.

Erilaisten kokonaisuuksien tarkastelu auttaa lasta minäkäsityksen sekä maailmankuvan eheyttämisessä. (EOPS 2014, 98; Lummelahki 2001, 139.)

### 3.1 Esiopetus kouluvalmiuden näkökulmasta

Kouluvalmiuden näkökulmasta katsottuna esiopetusvuoden tehtävänä on tarjota lapsille tasapuoliset sekä yhdenvertaiset mahdollisuudet koulunkäynnin aloittamiseen ja oppimiseen. Lisäksi tavoitteena on lasten oppimisedellytysten parantaminen. (Perusopetuslaki 1998/628 1§.) Oppimisedellytykset ja kouluvalmius käsitteinä ovat osittain päällekkäiset, sillä kouluvalmiuksien tasoittaminen on yksi esiopetuksen keskeisimmistä tavoitteista nykypäivänä (Hakkarainen 2002, 67).

Esiopetuksen tärkeimpiä tehtäviä tästä näkökulmasta katsottuna on tukea lasten kehittymistä näillä eri osa-alueilla: fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen valmius. Lisäksi keskeisiksi tavoitteiksi katsotaan lapsen terveen itsetunnon tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin sekä sosiaalinen vuorovaikutus vertaistensa kanssa. Kouluvalmiuksilla on havaittu myös olevan yhteys lapsen edellytyksiin oppia. Näitä oppimisen edellytyksiä ovat ne valmiudet, joita lapsella tulisi olla kouluun siirryttäessä. (Esiopetuksen tila Suomessa 2004, 21.)

Esiopetus nähdään tärkeänä osana lapsen oppimisen polkua. Esiopetuksella on suuri merkitys varhaiskasvatuksen kulttuurin sekä koulumaailman yhdistäjänä. (Brotherus ym. 2002, 33; Linnilä 2011, 21–22; EOPS 2014, 14.) Esiopetusvuosi kehittää lasten yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja itsenäisyyttä. Näiden taitojen katsotaan olevan keskeisessä roolissa kouluoppimisessa. Näin ollen voimme päätellä, että esiopetuksen yhtenä tavoitteena on edistää lasten kouluvalmiuksia sekä luoda johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus esiopetuksesta alkuopetukseen. (Brotherus ym. 2002, 33.)

Linnilä (2007, 11) sekä Brotherus ym. (2002, 33) ovat listanneet kouluvalmiuksien tukemisen kuuluvan esiopetuksen tärkeimpiin tehtäviin. Myös Erkan ja Kirkan (2011) havaitsivat lasten olevan valmiimpia kouluvalmiustaidoiltaan osallistuttuaan esiopetukseen ennen alkuopetukseen siirtymistä, kuin lasten, jotka eivät osallistuneet esiopetukseen. Lisäksi Abboud ja Hossain (2011, 14) ovat havainneet, kuinka lapsen osallistuminen esiopetukseen edistää lapsen akateemista menestymistä

jatkokoulutuksessa. Sahin, Sak ja Tuncer (2013, 1709) löysivät yhteyksiä esi- ja alkuopetuksesta, joiden mukaan esiopetuksen katsottiin tukevan lasten lukemisen ja laskemisen taitoja.

### 3.2 Siirtymät esiopetuksesta alkuopetukseen

Siirtymät lapsen elämässä ovat vertikaalisia eli normatiivisia ja ennustettavissa olevia. Tässä tapauksessa vertikaalisella siirtymällä viitataan lapsen siirtymään esiopetuksesta koulumaailmaan. Siirtymä esiopetuksesta kouluun on sekä kulttuurisesti että subjektiivisesti koettuna merkittävä osa lapsen elämää. Siirtymävaiheessa lapsen elämässä tapahtuu selkeä pedagoginen toimintakulttuurin muutos. Siirtymä tuo lapsen elämään monia uusia haasteita ja muutoksia. Suurimmat muutokset tapahtuvat sosiaalisissa suhteissa sekä fyysisissä olosuhteissa. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 6–8.)

Siirtymien tarkastelu ei ole yksiselitteistä ja niitä voidaankin tarkastella useammasta eri näkökulmasta käsin. Ekologisen siirtymäprosessin katsotaan olevan tyypillinen lähestymistapa suomalaisessa siirtymässä esiopetuksesta alkuopetukseen. Ekologisella siirtymällä viitataan ympäristön ja yksilön vuorovaikutukseen sekä molemminpuoliseen mukauttamiseen, jossa yksilön tehtävä muuttuu kasvu ympäristön muutoksen tuloksena. (Soini ym. 2013, 6–8).

Bronfenbrenner (1979, 27) kuvaa lapsen koulun aloittamista juuri ekologisenä siirtymänä kasvu ympäristöstä toiseen. Tällaisen ekologisen siirtymän aikana lapsen rooli muuttuu ja myös häneen kohdistetut odotukset muuttuvat. Rooli kuvaa toimintoja ja suhteita, mitä lapselta odotetaan. Rooli vaikuttaa vahvasti lapsen käyttäytymiseen eri tilanteissa ja siihen, kuinka muut henkilöt vastaavat lapsen käytökseen. Koulun aloittavalta lapselta odotetaan erilaista käytöstä kuin esiopetus ikäiseltä lapselta. (Bronfenbrenner 1979, 85–86; Karikoski 2008, 49.)

Karikoski (2008, 93–94) on tutkinut väitöskirjassaan lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimuksessa vanhemmat kokivat esiopetuksen leikinomaisena toimintana, jonka lisäksi esioppilaan roolin muodostumiseen vaikutti paljon se, missä kontekstissa esiopetus järjestettiin. Kontekstilla viitataan esiopetuksen järjestämiseen

varhaiskasvatuksessa tai perusopetuksessa. Jos pedagogista jatkuvuutta havaittiin esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä lapsen roolin muutos oli pienempi ja siirtymäprosessi yksinkertaisempi. Tilanteessa, jossa ei havaittu pedagogista jatkuvuutta siirtymäprosessi oli haastavampi lapselle. (Karikoski 2008, 140.)

Siirtymän aikana esiopetuksesta koulumaailmaan lapsen saama opetus muuttuu. Esiopetuksessa opetus on integroitua ja eheyttävää, kun alkuopetus on usein oppiaine keskeistä. Vaikka siirtymätilanteet sisältävät paljon haasteita, silti parhaimmillaan lapsen hyväksyessä haasteet, ne tukevat lapsen kehitystä, kasvua ja itsenäistymistä koulun alkaessa. (Sahin ym. 2013, 1709; Soini ym. 2013, 8.)

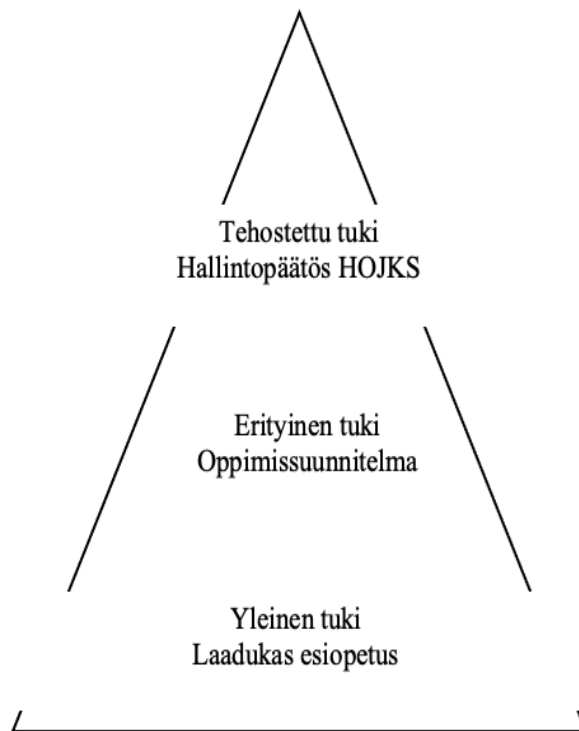
### 3.3 Kolmiportainen tuki esiopetuksessa

Esiopetuksessa on käytössä kolmiportaisen tuen malli, joka jaotellaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kolmiportaisen tuen malli sai nykyisen muotonsa, kun perusopetuslaki uudistettiin vuonna 2010. Kolmiportaisen tuen mallin päätarkoitus on, että mitä haastavammista oppimisen ja osallistumisen pulmista on kyse, sitä intensiivisempää tukea lapselle tarjotaan. Lapselle tarjottavan tuen määrä sekä tiheys kasvavat tarpeen suurentuessa. Tarkoitus on tarjota tukea, jonka avulla voitaisiin ennaltaehkäistä lasten oppimisvaikeuksien syntyminen, kasvaminen, kasaantuminen ja monimuotoistuminen. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 184; Björn ym. 2015, 13; EOPS 2014, 61; Linnilä 2011, 88–89.)

Lapselle voidaan tarjota vain yhden tason mukaista tukea kerrallaan. Yleisen tuen antaminen lapselle on normitason velvoite, josta on säädetty niin varhaiskasvatuslaissa kuin perusopetuslaissa (2010). Toisin sanoen yleistä tukea tarjotaan kaikille lapsille, jos muita tukitoimia ei ole. Lapsen tarvitessa säännöllisempää tai monimuotoisempaa tukea voidaan lapselle tarjota tehostettua tukea. Tällöin lapsen tuen muodot merkitään oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelma perustuu lapselle tehtyyn pedagogiseen arvioon. Pedagoginen arvio tehdään aina ennen tehostettuun tukeen siirtymistä. Erityistä tukea annetaan lapselle silloin, kun yleinen ja tehostettu tuki eivät ole riittäviä. Lapsen erityisen tuen päätös tehdään aina moniammatillisessa yhteistyössä, johon osallistuvat myös lapsen huoltajat. Erityistä tukea saavalle lapselle laaditaan aina hallintopäätöksen jälkeen yksilöllisen tuen suunnitelma eli HOJKS. Lisäksi on tärkeä muistaa, että lapsi voi

siirtyä kumpaankin suuntaan tuen portailla, esimerkiksi erityisestä tuesta takaisin tehostettuun tai yleiseen tukeen. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 184; Björn ym. 2015, 13; EOPS 2014, 61; Linnilä 2011, 88–89.) Myös Alijoki ja Pihlaja (2012, 264) korostavat, että kolmiportaisen tuen tarkoituksena on nähdä se, mitä tukimuotoja lapselle voidaan tarjota eikä sitä, millä tuen portaalla lapsi on.

Kolmiportaisen tuen onnistumisen tavoitteena on varhaisen tuen tarpeen havaitseminen, siihen puuttuminen ja jatkuva arviointi. Tarvittaessa tuen tarpeen havaitsemisessa ja arvioinnissa hyödynnetään moniammatillista yhteistyötä. Tuen piirissä olevan lapsen on tärkeä saada myönteisiä kokemuksia oppimisesta ja kehittää positiivista käsitystä itsestään oppijana. Lapsen tuen tarve voi vaihdella, joten sen kestoa, tasoa tai muotoa täytyy tarvittaessa muokata. Erityisesti tuen jatkuvuuteen sekä muokattavuuteen tulee kiinnittää huomiota lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Erilaisia kolmiportaisen tuen keinoja ovat: tukiopeus, eriyttäminen, osa-aikainen erityisopetus, ohjaus, erityiset apuvälineet ja pienryhmäopetus. Ensisijaisesti lapsen tuen toteuttaminen pyritään järjestämään lapsen omassa opetusryhmässä hyödyntämällä erilaisia järjestelyitä. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 184; Oja 2012, 42–43, 53; EOPS 2014, 61.)



KUVIO 1. Kolmiportainen tuki esiopetuksessa (mukaillen Ahtiainen ym. 2012, 26)



## **Yleinen tuki**

Perusopetuslain (2010) mukaan yleistä tukea tarjotaan jokaiselle esioppilaalle. Yleisen tuen aloittaminen ei vaadi erityistä päätöstä vaan lapsi saa yleistä tukea automaattisesti. Erilaisia yleisen tuen keinoja voi olla opetuksen eriyttäminen ja yksilöllinen tukiopetus, jota annetaan usein yleisopetuksen yhteydessä. Lisäksi apuna voidaan käyttää avustajaa. (Björn ym. 2015, 13; Takala 2016, 22.) Alijoki ja Pihlaja (2012, 264) ovat havainneet, ympäristön vastatessa automaattisesti lapsen tuen tarpeeseen, lapsen yleisen tuen tarve voi jäädä kokonaan huomaamatta. Ahtiainen, Beraid, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen ja Österlund (2012, 53) kuitenkin korostavat, että yleisen tuen suunnittelun tulisi kohdistua enemmän toimintaympäristöihin ja ryhmän toimintatapojen muokkaamiseen kuin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 22–23) on mainittu, että esiopetuksen opettajalla on velvollisuus jokaisen lapsen yksilöllisten tuen tarpeiden huomioimisesta sekä ryhmästään. Tuen tarpeiden huomioimisen toteutumiseksi Ahtiainen ym. (2012, 54) painottavat jatkuvan, tietoisen ja säännöllisen arvioinnin merkitystä. Yleisen tuen ollessa riittämätön, voidaan lapsi siirtää seuraavalle ”portaalle” eli tehostetun tuen piiriin (Takala 2016, 22).

## **Tehostettu tuki**

Tehostettu tuki on tarkoitettu lapselle, jonka oppiminen edellyttää säännöllistä tukea tai useita tuen muotoja yhtäaikaaisesti. Tehostettu tuki on yksilöllisempää ja pitkäkestoisempaa kuin yleinen tuki. Ennen tehostetun tuen portaalte siirtymistä lapsen tuen muodot merkitään oppimissuunnitelmaan, joka pohjautuu aiemmin lapselle luotuun pedagogiseen arvioon. Pedagoginen arvio on kirjallinen dokumentti, joka sisältää tiedot lapsen tilanteesta ja tuen tarpeista. Pedagoginen arvio tehdään aina ennen tehostettuun tukeen siirtymistä. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 184; Björn ym. 2015, 13; Linnilä 2011, 90.)

Tehostetussa tuessa oppilashuoltoryhmällä on suuri rooli, koska tarkoitus on, että tukea toteutetaan ja suunnitellaan moniammatillisesti (Björn ym. 2015, 13). Tehostetun tuen tarkoitus on ennaltaehkäistä oppimisen ongelmien kasvamista ja kasaantumista. Lisäksi tuen tarjoamisella pyritään vaikuttamaan siihen, ettei lapsi heti koulun alkaessa saisi

erityisen tuen päätöstä, vaan hänellä olisi ollut mahdollisuus saada tukea asteittain. Erilaisia tehostetun tuen keinoja voivat olla tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppilashuollon palvelut sekä muut pedagogiset ratkaisut, esimerkiksi pienryhmäopetus. Näiden tukitoimien lisäksi lapsella on oikeus saada tarvitsemaansa kuntoutusta, esimerkiksi puheterapiaa. Viimeistään tällöin esioppilaille laaditaan “henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOJKS)”, joka sisältää lapsen tavoitteet kasvulle sekä kehitykselle. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 184: Linnilä 2011, 90.)

### **Erityinen tuki**

Yleisen ja tehostetun tuen ollessa riittämätöntä lapselle siirrytään antamaan erityistä tukea. Päätös yleisen ja tehostetun tuen riittävydestä tehdään moniammatillisessa yhteistyössä. (Björn ym. 2015, 13.) Ahtiainen ym. (2012, 57) painottavat, että ennen siirtoa erityisen tuen piiriin lapselle on tarjottava tehostettua tukea eli tukea asteittain. Kuitenkin Björn ym. (2015, 14) mainitsevat, että yleensä ennen erityisen tuen päätöstä lapsi saa tukea asteittain, mutta se ei ole välttämätöntä kaikissa tapauksissa. Erityistä tukea ehdotetaan lapselle esimerkiksi silloin, kun lapsi ei kykene vaikean vamman tai sairauden vuoksi osallistumaan annettuun esiopetukseen. (EOPS 2014, 22-23.)

Tilanteessa, jossa tehostettu tai yleinen tuki ei riitä lapsen tarpeet huomioiden, hän saa erityisen tuen päätöksen. Päätöksen myötä lapsi siirtyy automaattisesti erityisen tuen piiriin. Erityisen tuen alussa lapselle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Erityisen tuen portaalla oleva lapsi voi saada joko erityisopetuksen tai yleisopetuksen mukaista opetusta. Lisäksi lapsi voi kuulua yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. HOJKS pohjautuu pedagogiseen selvitykseen ja se tehdään aina virallisen hallintopäätöksen jälkeen. Suunnitelman laatimisessa ovat mukana kaikki lasta opettavat ja ohjaavat henkilöt sekä huoltajat. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 18: Linnilä 2011, 90). Perusopetuslain (2010/642 § 17) mukaan erityinen tuki järjestetään “lapsen etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisryhmässä tai muussa soveltuvassa paikassa”. Erityisen tuen aikana opetuksen järjestämisen vaihtoehtoina ovat kaikki mahdolliset muodot, esimerkiksi erityis- tai pienryhmässä opiskelu. Opetuksen yhteydessä voidaan hyödyntää erilaisia kuntoutusohjelmia. (Björn ym. 2015, 14.)

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimus suoritettiin syksyllä 2020. Aiheeksi valikoitui kouluvalmius, kouluvalmiuden arviointi ja kolmiportainen tuki. Valitsin tämän aiheen, koska se on merkityksellinen esiopetukseen suuntautumisen näkökulmasta katsottuna. Lisäksi lapsen kouluvalmiuteen liittyvää keskustelua on käyty todella vähän opintojeni aikana, siksi mielenkiintoni heräsi juuri tätä aihetta kohtaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisen analyysin keinoin. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole antaa objektiivista totuutta, vaan antaa arvoa ihmisten mielipiteille sekä kokemuksille koskien tiettyä aihetta tai ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu aina haastateltavan tuntemukset tutkittavasta tilanteesta sekä taito ja halu keskustella kyseisestä aiheesta. Olennaista on tutkimuksen tutkimuseettinen pohja. Näin ollen tutkimuksen aihe yleensä valikoituu tutkijan omien mielenkiinnon kohteiden kautta. (Eskola & Suoranta 1998, 152; Tuomi & Sarajärvi 2018, 158–161.) Näin kävi myös tämän tutkimuksen kohdalla.

Laadullisen tutkimuksen aineiston keräämiseen on monia eri vaihtoehtoja, kuten haastattelu tai kyselylomake. Tärkeää on taustoittaa tutkimuksen tutkimusaihe, tutkimuskysymykset ja aineiston keruutapa, jotta tutkimus olisi mahdollisimman läpinäkyvä. Laadullisessa tutkimuksessa on yleistä käyttää haastattelua tutkimuksen aineistona. (Eskola & Suoranta 1998, 152; Tuomi & Sarajärvi 2018, 158–161.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluilla. Haastatteluihin osallistui kuusi esiopetuksen opettajaa. Haastattelut toteutettiin kasvotusten paikan päällä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä käsityksiä esiopetuksen opettajat liittävät kouluvalmiuteen ja kouluvalmiustaitoihin nykypäivänä. Lisäksi tutkimuksessa perehdyttiin kouluvalmiuden arviointiin. Arviointia tutkittiin kolmiportaisen tuen näkökulmasta katsottuna. Tutkimuksessa haluttiin selvittää vaikuttaako kolmiportaisen tuen päätös lapsen kouluvalmiuden arviointiin. Tässä kohtaa on tärkeä muistaa, että kolmiportaisen tuen päätöksellä viitataan tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleisen tuen antamiseen ei tarvita erillistä päätöstä. Tutkimuksen tuloksissa ilmentyvät kaikki tuen portaat.

Seuraavaksi esittelen tutkimukselle luodut pääkysymykset sekä niille luodut alakysymykset:

1. Mitä käsityksiä esiopetuksen opettajat liittävät kouluvalmiuteen ja mitkä ovat lapsen tärkeimpiä kouluvalmiustaitoja nykypäivänä?
  - Kuinka esiopetuksen opettajat käsittävät kouluvalmiuden?
  - Mitä kouluvalmiustaitoja esiopetuksen opettajat pitävät tarpeellisina esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä?
  - Mikä esiopetuksen opettajien mielestä on lapsen tärkein kouluvalmiustaito?
  
2. Millä keinoin kouluvalmiutta arvioidaan ja mitataan nykypäivänä?
  - Kuinka kouluvalmius taitoja arvioidaan tai mitataan nykypäivänä?
  - Milloin esiopetuksen opettajien mielestä olisi otollisin aika arvioida lapsen kouluvalmiustaitoja?
  
3. Vaikuttaako kolmiportaisen tuen päätös lapsen kouluvalmiuden arviointiin?
  - Kuinka esiopetuksen opettajat käsittävät kolmiportaisen tuen ja sen käytön?
  - Jos kolmiportaisen tuen päätös vaikuttaa arviointiin niin, miten se vaikuttaa?

#### 4.1 Tutkimuksen osallistajat

Haastatteluaineisto koostui kuuden esiopetuksen opettajan haastatteluista, jotka suoritettiin kasvotusten. Haastattelut kerättiin kahdelta eri paikkakunnalta, jossa haastateltavat työskentelevät päiväkodissa. Kaikki haastateltavat olivat koulutukseltaan vähintään kasvatustieteiden kandidaatteja. Jokainen haastateltava oli työskennellyt yli kymmenen vuotta varhaiskasvatuksen opettajana, joista vähintään viisi vuotta esiopetuksen opettajana. Haastattelujen pituudet vaihtelivat noin puolesta tunnista tuntiin.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta haastatteluun valikoitui juuri kuusi esiopetuksen opettajaa. Pienempi otantajoukko olisi heikentänyt tutkimuksen laatua. Haastateltavat valikoituivat työkokemuksen perusteella, joten paikkakunnat jakautuivat sattumalla vain kahteen eri kuntaan. Tutkimuksen pääperiaattena oli, että haastateltavilla esiopetuksen opettajilla on takanaan pitkä työura, jotta heillä olisi mahdollisimman paljon tietoa ja eri näkökulmia aiheeseen liittyen.

#### 4.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullista tutkimusta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota puolueettomuuteen. Puolueettomuutta tulee pohtia esimerkiksi siitä näkökulmasta, että haluaako tutkija ymmärtää ja kuulla haastateltavan näkökulman aiheesta vai näkeekö tutkija haastateltavan näkemyksen vain oman näkemyksensä kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Tutkimuksessani tämä tulee esille haastattelutilanteessa, kun mietitään vaikuttavatko omat käsitykseni kouluvalmiudesta haastateltavien vastauksiin tai itse haastattelutilanteeseen. Haastattelutilanteessa täytyy olla tarkkana, ettei johdattele haastateltavaa antamaan haluamaansa vastausta vaan antaa haastateltavalle vapauden vastata esitettyyn kysymykseen. Tämä näkökulma on tyypillinen laadulliselle tutkimukselle, koska tutkija luo oman tutkimusasetelman ja muovaa itse päätökset omasta tutkimuksestaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77).

Laadullisen tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti ratkaisevat sen, kuinka paljon vastauksista on löydettävissä samankaltaisuuksia (Alasuutari 2001, 13). Omassa tutkimuksessani ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastaukset osoittavat, että esiopetuksen opettajien käsitykset kouluvalmiudesta sekä kouluvalmiustaidoista ovat

yhteneväiset ennalta määritellyn teorian kanssa. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla esiopetuksen opettajien käsitykset kouluvalmiuden arvioinnista sekä kolmiportaisen tuen vaikutuksista arviointiin erosivat hieman toisistaan. Pohdin, voiko eriävien käsitysten taustalla olla kuntakohtaisia eroja arvioinnissa tai voiko kolmiportaisen tuen uutuus esiopetuksessa vaikuttaa esiopetuksen opettajien käsityksiin aiheesta. Kolmiportainen tuki astui voimaan vuonna 2015. Ajattelen, että ehkä kolmiportainen tuki käsitteenä ei vielä ole vakiinnuttanut paikkaansa esiopetuksessa ja sitä ei ehkä nähdä tärkeänä osana arviointia.

Tutkimushaastatteluun osallistuneet esiopetuksen opettajat valikoituivat työkokemuksen perusteella, joten on sattumaa, että he edustavat vain kahta eri kuntaa. Lisäksi tutkimusjoukon kaikki esiopetuksen opettajat työskentelivät varhaiskasvatus yksiköissä. Kukaan tutkimukseen osallistunut ei työskennellyt koulun yhteydessä järjestettävässä esiopetuksessa. Tutkimus edustaa vain kahden eri kunnan esiopetuksen opettajien käsityksiä kouluvalmiudesta, arvioinnista ja kolmiportaisesta tuesta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä käsityksiä esiopetuksen opettajat liittävät osaksi kouluvalmiutta sekä kouluvalmiustaitoja. Lisäksi tavoitteena oli perehtyä kouluvalmiuden arvioinnin keinoihin. Arviointia tarkasteltiin kolmiportaisen tuen näkökulmasta.

#### 4.3 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin haastattelemalla kuutta esiopetuksen opettajaa. Haastattelun tarkoitus on yksinkertainen, kun haluamme tietää jotakin, miksi emme kysyisi asiasta suoraan henkilöltä itseltään. Haastattelusta saatu tieto on aina subjektiivista, mutta silti erittäin hyödyllinen tapa kerätä tietoa. Subjektiivisuudesta huolimatta haastateltavan käsitys ja kokemus ovat aina tärkeitä tutkimuskohteita. (Eskola & Suoranta 1998, 152; Eskola & Vastamäki 2015, 27; Hirsjärvi & Hurme 2014, 48; Hyvärinen 2017, 14–23; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84.)

Haastattelu on vuoropuhelua haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastatteliija eli tutkija ohjaa vuoropuhelua, joka tapahtuu usein tutkijan aloitteesta. Haastattelutilanteessa tutkijan tulee olla tarkkana omasta asemastaan, sillä tutkijalla on mahdollisuus ohjata vuoropuhelua oikeaan suuntaan. Tutkijan tulee kuitenkin olla tarkkana, sillä tutkija ei saa antaa haastateltaville oikeita vastauksia, jotka perustuvat tutkijan omiin käsityksiin

aiheesta. Laadullisen tutkimuksen perustaksi katsotaan tutkijan subjektiviteetti ja sen tunnistaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 152; Eskola & Vastamäki 2015, 27; Hirsjärvi & Hurme 2014, 48; Hyvärinen 2017, 14–23; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84.) Subjektiviteesissä on kyse tutkijan toiminnallisesta tyylistä, eleistä ja kokemuksista (Ronkainen 1999, 36).

Ennen haastattelua tutkija luo haastattelukysymykset tutkittavan aiheen ympärille. Valmiiksi luotujen haastattelukysymysten avulla tutkija pyrkii löytämään vastaukset aiemmin luotuihin tutkimuskysymyksiin, joita tässä tutkimuksessa oli kolme kappaletta. Haastattelutilanne on täsmällistä vuorovaikutusta tutkijan ja haastateltavan välillä. Vuorovaikutuksessa on aina kyse haastateltavan kohtaamisesta oikein. Haastattelutilanteen tarkoituksena on, että tutkija kykenee muuttamaan omaa käyttäytymistään niin, että pystyy huomioimaan haastateltavan yksilönä. Tutkijan tulee osata kuunnella ja osoittaa kuuntelevansa haastateltavaa reagoimalla haastateltavan sanomisiin sekä kertomuksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 63–64; Hyvärinen 2017, 15–28.) Eskola (1975, 63–64) onkin esittänyt haastattelun yksinkertaisena kuvauksena: haastattelussa tutkija kysyy haastateltavalta suullisesti kysymyksiä, joiden vastauksen tutkija kirjoittaa muistiin.

Haastattelutilanteet voidaan jakaa strukturoituihin, puoli strukturoituihin tai strukturoimattomiin haastatteluihin. Nykyään on alettu luopua yhä enemmän standardoiduista ja strukturoiduista haastatteluista. Standardoidulla haastattelutilanteella viitataan siihen, että jokaiselta haastateltavalta kysytään täsmälleen samat kysymykset ja tulokset muodostuvat haastateltavien perusjoukosta. Strukturoidulla haastattelutilanteella puolestaan viitataan kyselylomakkeeseen, jossa kysymykset ovat ennalta rajattuja ja haastateltavan on valittava omaa vastausta lähimpänä oleva vaihtoehto. Nykyään haastattelutilanteista on alkanut tulla avoimempia. Haastattelutilanne ei kuitenkaan ikinä voi olla täysin strukturoimaton, sillä tutkijan täytyy tietää, mitä hän tutkimuksensa avulla pyrkii selvittämään. Nykyään useat tutkimustilanteet toteutetaan puolistrukturoituina. (Hyvärinen 2017, 20.)

Valitsin tutkimuksen aineistonkeruutavaksi haastattelun, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli saada mahdollisimman laaja kuva esiopetuksen opettajien käsityksistä liittyen lapsen kouluvalmiuteen, kouluvalmiustaitoihin, kouluvalmiuden arviointiin sekä kolmiportaiseen tukeen. Tutkimuksessa käytetyn aineiston keräsin yksilöhaastatteluina,

jotka toteutin kasvotusten haastateltavien kanssa. Yksilöhaastattelut toteutin puolistrukturoituina eli teemahaastatteluina. Puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista on etukäteen valitut kysymykset sekä kysymysten runko. Näin haastattelu kohdennetaan tiettyyn aihepiiriin, kuitenkin lyömättä kaikkia näkökulmia lukkoon. Tämän vuoksi teemahaastattelua kutsutaan puolistrukturoiduksi. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47; Tuomi & Sarajärvi 2011.) Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat esitelty tarkemmin sivulla 29.

Ominaista puolistrukturoidulle teemahaastattelulle on, että haastateltavat ovat kokeneet samanlaisen tilanteen eli tässä tapauksessa toimineet esiopetuksen opettajina. Tarkoituksena oli tutkia yksilön ajatuksia, tuntemuksia ja kokemuksia tilanteesta. Teemahaastattelu voi olla joko kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Routio 2007, 15; Tuomi & Sarajärvi 2011, 30.) Haastattelun toteutin laadullisin keinoin eli kvalitatiivisesti.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysimenetelmäksi valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi ja puolistrukturoitu teemahaastattelu. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen sisällönanalyysin voi jakaa Tuomen ja Sarajärven (2018, 103) mukaan kahteen eri pääryhmään. Ensimmäisen ryhmän erottaa se, että analyysia ohjaavat tietyt teoreettiset lähtökohdat, kun sisällönanalyysi ei perustu tiettyyn teoriaan tai epistemologiaan eli tietoteoriaan. Erilaisia teoreettisia ja epistemologisia lähestymistapoja voidaan soveltaa osaksi sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on kvalitatiivisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. (Silvasti 2014, 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Tutkimuksen aineiston analyysissä hyödynnän myös fenomegrafista lähestymistapaa, koska tutkin esiopetuksen opettajien käsityksiä. Fenomenografia on keskittynyt erilaisten käsitysten tutkimiseen.



## **Sisällönanalyysi**

Sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, jossa ensimmäiseksi redusoidaan eli pelkistetään aineisto. Tällöin aineistosta yritetään löytää tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita, jotka käydään yksityiskohtaisesti läpi. Seuraavaksi aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Klusteroimisella tarkoitetaan alaluokkien muodostamista, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla otsikolla. Lopuksi aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Abstrahointi vaiheessa alaluokat yhdistetään yläluokiksi, joista muodostetaan pääluokkia. Nämä kaikki luokat nimetään sisältöä kuvaavalla otsikolla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–92, 117.)

Sisällönanalyysi on menetelmänä hyvin joustava sekä monimuotoinen. Sitä voidaan hyödyntää kattavasti eri aineistojen, esimerkiksi artikkeleiden, raporttien, päiväkirjojen tai niin kuin tässä tutkimuksessa haastatteluiden analysoinnissa. Tarkoituksena on luoda yleinen ja tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ilman, että aineiston informaatioarvo kärsii tai katoaa. Sisällönanalyysi on oikea analyysitapa silloin, kun tutkimuksesta saatuja tuloksia halutaan kuvata ytimekkäästi sanallisessa muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–92, 117.) Sisällönanalyysin toteuttamiseen on olemassa monia erilaisia tapoja. Yleisimpiä sisällönanalyysin menettelytapoja ovat aineistolähtöinen, teorialähtöinen tai teoriaohjaava analyysitapa.

## **Aineistolähtöinen sisällönanalyysi**

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aikaisemmille havainnoilla ei ole sijaa eli aineiston analyysi ei perustu aiempaan epistemologiaan. Aineistolähtöisessä analyysitavassa tutkittavasta kokonaisuudesta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus hyödyntämällä vain tutkimuksessa kerättyä aineistoa. Tämän analyysitavan ajatellaan olevan haasteellinen, koska täysin objektiivisiä havaintoja ei ole olemassa. Usein tutkijan tekemistä ohjaavat hänen omat arvot, asenteet ja oletukset tutkittavasta ilmiöstä tai aiheesta. (Silvasti 2014, 38–40; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.)

## **Teorialähtöinen sisällönanalyysi**

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä teoria ohjaa analyysin tekoa alusta alkaen eli teoria pohjautuu jo ennalta luotuun teoriaan. Tarkoituksena on etsiä aineistosta tiettyjä asioita, joita vertaillaan jo aiemmin luodun tiedon tai teoreettisen mallin kanssa. Tätä analyysimenetelmää käytetään yleensä silloin, kun halutaan testata aikaisemmin saatua tietoa uudessa yhteydessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110 Silvasti 2014, 40.)

## **Teoriaohjaava sisällönanalyysi**

Teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä pidetään kahden edellä mainitun analyysitavan välimallina. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria ei pelkästään ohjaa analyysin kulkua, vaan se sisältää teoreettisia kytkentöjä. Esimerkiksi tuloksia analysoidessa analyysi rakennetaan kokonaan aineistolähtöisesti, mutta lopulta esiin nousseet havainnot perustellaan sekä sidotaan aiemmin luotuun teoriaan. Tämän analyysitavan tarkoituksena on avata uusia näkökulmia, jotka voivat olla osittain määriteltyjä valitun teorian pohjalta, mutta uusiakin teorioita voi löytyä tulosten analyysin edetessä. (Sylvasti 2014, 40; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110.) Valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin tutkimustuloksien analyysitavaksi. Valitsin tämän tavan analysoida, sillä tässä tutkimuksen tulokset nivoutuvat aiemmin luotuun teoriaan, jättäen aukon uusien ennalta arvaamattomien teorioiden synnylle.

## **Teemahaastattelu**

Teemahaastattelulla pyritään korostamaan henkilöiden tulkintoja asioista, heidän antamia merkityksiä asioille sekä sitä, kuinka eri tarkoitukset syntyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Teemahaastattelun kysymykset riippuvat paljon tutkijasta ja siitä, kuinka tutkija haluaa edetä haastattelutilanteessa. Teemahaastattelussa aihepiirit ovat aina tiedossa, mutta on tutkijasta kiinni, kuinka kysymykset muotoillaan sekä missä järjestyksessä ne esitetään. Teemahaastattelun kysymykset eivät kuitenkaan voi olla, mitä tahansa vaan kysymyksillä pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin tai ongelmanasetteluun. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 204–208; Tuomi & Sarajärvi

2009, 75.) Tutkija luo tutkimukselle pääkysymyksiä, joihin hän pyrkii löytämään vastauksen teemahaastattelun avulla luoduilla alakysymyksillä. Katso liite 1.

## **Fenomenografia**

Fenomenografia on laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen yksi keskeisimpiä lähestymistapoja. Fenomenografia on tutkimusmetodi, jonka tarkoituksena on kuvata kvalitatiivisesti erilaisia keinoja, jolla todellisuuden ilmiön eri ulottuvuudet koetaan sekä käsitteellistetään. Käsitteellisyys on fenomenografiassa keskeinen käsite. Yhdestä näkökulmasta katsottuna käsite nähdään ympäröivän maailman ja yksilön välisenä suhteena, jonka pääpointtina toimii arki ajattelu. Tästä näkökulmasta katsottuna yksilön arki kokemukset ovat mielenkiintoisia sekä tärkeitä. (Simoila 1993, 22; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 7; Niikko 2003, 22.)

Valitsin tutkimuksen aineiston analyysi tavaksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, puolistrukturoidun teemahaastattelun sekä fenomenografian. Tutkimuksen kannalta tämä tarkoitti sitä, että tutkimustilanteessa, jonka suoritin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, nauhoitin haastattelut litterointia eli puhtaaksi kirjoittamista varten. Litteroidessa aineistoa sain kattavan ensivaikutelman niistä asioista, jotka nousivat vahvasti esille haastattelutilanteissa. Aineiston litteroinnin jälkeen kävin saadun aineiston läpi merkatien sieltä tutkimuksen kannalta tärkeät sekä samanlaiset vastaukset tiettyä värikoodia käyttäen. Värikoodien avulla pystyin helpommin hahmottamaan aineistosta nousseet suuret kokonaisuudet sekä laajemmat teemat.

Aluksi tekstiä analysoidessa etenin aineistolähtöisesti, mutta lopulta tulkitessa tutkimuksesta saatuja tuloksia käytin apuna aiemmin luotua teoriaa aiheesta. Tuloksia analysoidessa kiinnitin erityisesti huomiota esiopetuksen opettajien käsityksiin aiheesta eli analysoin heidän vastauksiansa fenomenografisesta näkökulmasta katsottuna. Tutkimuksen analyysi ei kuitenkaan perustunut pelkästään aiemmin luotuun teoriaan, eikä tarkoituksena ollut testata tietoa aiemmin luodusta teoriasta tai ilmiöstä. Tutkimuksen teoreettinen osuus toimi viitekehyksenä tutkimuksen analysoinnissa, kuitenkin antaen tilaa uusien teorioiden syntymiselle. Tutkimuksen analyysitapa kunnioittaa esiopetuksen opettajien käsityksiä aiheesta.

Koko tutkimuksen ajan kulkua ohjasivat ennalta luodut tutkimuskysymykset ja tutkimukselle luodut alakysymykset. Tutkimuksen lopullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tutkimustuloksia analysoidessa syntyi uusia näkökulmia aiheeseen. Näkökulmia, joita en ollut aikaisemmin ajatellut osaksi tutkimusta. Tutkimustulosten analysointi vaiheessa nousseet uudet näkökulmat ovat tyypillisiä teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä. Usein tutkimustulokset perustuvat aiemmin luotuun teoriaan, jättäen kuitenkin tilaa uusille teorioille. Aineistolähtöiset tutkimustulokset esittelen tarkemmin luvussa viisi, sivulla 50.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineiston tulokset. Tutkimustulokset etenevät samassa järjestyksessä kuin aiemmin esiteltyt tutkimuskysymykset sivulla 29. Ensimmäisenä kuvailen esiopetuksen opettajien käsityksiä kouluvalmiudesta ja tärkeistä kouluvalmiustaidoista. Käsitysten tarkastelussa käytin apuna aikaisemmin luotua teoriaa lapsen kouluvalmiuden eri osa-alueiden kehityksestä. Nämä osa-alueet ovat esitelty tarkemmin sivuilla 15–17.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen jälkeen etsin vastausta kahteen seuraavaan tutkimuskysymykseen. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelin kouluvalmiuden arviointia. Minkälaisia keinoja esiopetuksen opettajilla on arvioida lapsen kouluvalmiuksia. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastelin arviointia kolmiportaisen tuen näkökulmasta. Kuinka esiopetuksen opettajat käsittivät kolmiportaisen tuen ja vaikuttaako lapsen kolmiportaisen tuen päätös kouluvalmiuden arviointiin. Lopuksi tarkastelin aineistolähtöisesti esiin nousseita aiheita, joita olivat lapsen akateemiset valmiudet ja tiedonsiirto esi- ja alkuopetuksen välillä. Tutkimustulosten esittelyn tukena käytin sitaatteja, jotka poimin haastattelutilanteista.

### 5.1 Esiopetuksen opettajien käsityksiä kouluvalmiudesta ja kouluvalmiustaidoista

Esiopetuksen opettajat käsittivät kouluvalmiuden ja kouluvalmiustaidot useiden eri osa-alueiden summana. Tuloksista ilmeni jako kolmeen eri osa-alueeseen, joita olivat fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen valmius. Käsittelin tutkimustuloksia tämän jaottelun avulla. Lisäksi olen koonnut tiivistetyt taulukot jaoista eri osa-alueisiin. Taulukko 1. kuvaa esiopetuksen opettajien käsityksiä kouluvalmiudesta ja taulukko 2. kuvaa esiopetuksen opettajien käsityksiä lasten kouluvalmiustaidoista. Esiopetuksen opettajat määrittivät kouluvalmiutta seuraavasti:

*Kouluvalmius on niitä sosiaalisia, fyysisiä ja motorisia taitoja, mitä se koulu lapselta oottaa (haastateltava 6)*

Haastateltava kuusi kertoi kouluvalmiuden olevan kaikkien eri osa-alueiden yhteissumma, kuitenkin avaamatta osa-alueita sen tarkemmin. Hän käsitti kouluvalmiuden objektiivisesta näkökulmasta eli koulun asettamien tavoitteiden kautta. Myös haastateltava yksi käsitti kouluvalmiuden objektiivisesta näkökulmasta katsottuna.

*Mun mielestä kouluvalmius tarkoittaa niitä valmiuksia, mitä koulu odottaa lapsella olevan siinä vaiheessa, kun lapsi sinne kouluun menee, mitä siinä vaiheessa olis hyvä osata (haastateltava 1)*

Haastateltavat kolme ja kaksi käsittivät kouluvalmiuden lapsen fyysisenä valmiutena. He korostivat omatoimisuutta, itsestä huolehtimista sekä ohjauksessa oloa.

*Mun mielestä se on sellanen että tota noin, että lapsi pärjää siellä koulussa on omatoiminen ja sit se pystyy ottaa ohjeita vastaan ja se tota pystyy kysymään, jos se ei tiedä jotain asiaa (haastateltava 3)*

*Mun mielestä tärkeimmät taidot on ne, että sää pystyt huolehtimaan itsestäs, olemaan ohjauksessa (haastateltava 2)*

Haastateltava viisi käsitti kouluvalmiuden lapsen sosiaalisena valmiutena. Hän korosti vastauksessaan lapsen ryhmätyötaitojen tärkeyttä.

*Ne on niitä lapsen vuorovaikutus- ja kaveritaitoja, joiden avulla lapsi pärjää ja pystyy toimiin isossa ryhmässä (haastateltava 5)*

Haastateltava neljä käsitti kouluvalmiuden psyykkisenä valmiutena. Hän kuvaili lapsen kouluvalmiutta taidoksi ja tiedoksi, jonka avulla lapsi pärjää koulumaailmassa.

*Ne on taitoja joiden kanssa pärjää siellä koulussa, tietoja, jotka auttaa sun koulun alottamista (haastateltava 4)*

*Taulukko 1. Esiopetuksen opettajien käsityksiä kouluvalmiudesta*

<i>Fyysiset valmiudet</i>	<i>Psyykkiset valmiudet</i>	<i>Sosiaaliset valmiudet</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pärjää koulussa</li> <li>- Omatoimisuus</li> <li>- Kyky vastaanottaa ohjeita</li> <li>- Kyky kysyä</li> <li>- Itsestä huolehtiminen</li> <li>- Ohjauksessa olo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tieto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vuorovaikutus</li> <li>- Kaveritaidot</li> <li>- Ryhmätyötaidot</li> </ul>

Seuraavaksi pyysin esiopetuksen opettajia listaamaan niitä taitoja, joita hyvät kouluvalmiustaidot omaavalla lapsella on. Kouluvalmiustaidot nähtiin hyvin samantapaisina kuin aikaisempi käsitys kouluvalmiudesta. Esiopetuksen opettajat määrittivät kouluvalmiustaitoja seuraavasti:

*Fyysinen jaksaminen, jos oot tosi pieni ja hentonen on tosi rankkaa koulussa. Jokainen ekaluokkalainen on väsyny, koska uuden alottaminen on rankkaa ja jännittävä. (haastateltava 5)*

*Lapsen kyky toimia itsenäisesti (haastateltava 6)*

*Lapsi selviytyy joka päiväisistä perusasioista itsenäisesti (pukeminen, wc-käynnit, omista tavaroista huolehtiminen) (haastateltava 3)*

Hyvä fyysinen kouluvalmius nähtiin lasten kykyä selviytyä koulupäivän tuomasta rasituksesta, kykyä toimia itsenäisesti sekä kykyä selviytyä arjen perustoiminnoista itsenäisesti. Osaksi arjen perustoimintoja liitettiin pukeutuminen, wc-käynnit, ruokailu, käsienpesu ja huolehtiminen omista tavaroistaan.

*Se että pystyy kuunteleen opettajaa, joka sitä asiaa opettaa, se et pystyy käsitteleen sitä ohjetta mikä annetaan, sit se et pystyy pitämään asioita muistissa*

*jonkin aikaan ja tulis joku semmonen rytmi elämiseen ja että tehdään asioita tietyn aikaa (haastateltava 3)*

*Kiinnostus oppiaineita kohtaan, olisi hyvä olla herännyt, koska muuten motivaation löytäminen on haastavaa (haastateltava 4)*

*Se pystyy kuuntelemaan opettajaa, joka sitä asiaa opettaa, se on tärkeää osata olla hiljaa, kun toinen puhuu (haastateltava 2)*

*Pystyy odottaan omaa vuoroaan esimerkiksi oleen jonossa (haastateltava 1)*

Hyvät psyykkiset kouluvalmiudet nähtiin lasten riittävänä itsenäisyytenä ja kiinnostuksena koulua sekä oppiaineita kohtaan. Kiinnostus koulua ja oppimista kohtaan koettiin lapsen motivaationa sekä kiinnostuksen heräämisenä kirjaimia ja numeroita kohtaan. Kiinnostuksen heräämisen katsottiin motivoivan lasta koulunkäyntiin sekä helpottavan lasta kirjoittamaan ja lukemaan oppimisessa. Lisäksi tärkeänä psyykkisenä kouluvalmiustaitona nähtiin kyky olla osana opetusta ja ohjausta, kuunnella, noudattaa annettuja ohjeita sekä odottaa omaa vuoroaan. Esiopetuksen opettajien vastauksissa viitattiin enemmän lasten metakognitiivisiin taitoihin eli kykyyn oppia ja motivoitua kuin kognitiivisiin taitoihin. Kognitiivisilla taidoilla viitataan esimerkiksi muistiin.

*Mun mielestä tärkeimmät taidot on ne, että sää pystyt huolehtimaan itsestä, olemaan ohjauksessa, ei niinkään välttämättä se, että sää osaisit ne numerot ja kirjaimet vaan, selviäisit siitä arjesta vaan olisit kykenevä oppimaan (haastateltava 2)*

*Selviää esimerkiksi välitunnilla tilanteista ilman aikuisen ohjausta (haastateltava 6)*

*Pystyy olemaan luokassa sillai ettei muut kaverit ärsytä (haastateltava 3)*

*On tärkeää et lapsella on hyvä itseluottamus, et pettymykset ei vaikuta liikaa kouluelämään, et kykenee sietää niitä (haastateltava 5)*



*On tärkeää et pystyy reagoimaan ja tunnistaa ja käsittelee niitä omii tunteiksii (haastateltava 1)*

Hyvät sosiaaliset kouluvalmiudet nähtiin lapsen kykynä toimia sekä pärjätä ryhmässä vertaistensa kanssa. Haastateltava kolme korosti lapsen kykyä toimia ryhmässä niin, ettei muiden lasten läsnäolo ärsytä. Ryhmätyötaidot nähtiin sosiaalisissa valmiuksissa myös keskeisenä taitona. Lisäksi lapsen tunneälyä painotettiin. Lapsen on tärkeä osata näyttää omia tunteitaan sekä reagoida muiden tunteisiin.

*Taulukko 2. Esiopetuksen opettajien käsitys lasten kouluvalmiustaidoista tiivistettynä*

<i>Fyysiset valmiudet</i>	<i>Psyykkiset valmiudet</i>	<i>Sosiaaliset valmiudet</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kestää koulupäivän tuoma rasitus</li> <li>- Kyky toimia itsenäisesti</li> <li>- Arjen perustoiminnat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itsenäisyys</li> <li>- Kiinnostus koulua ja oppiaineita kohtaan</li> <li>- Motivaatio</li> <li>- Numerot ja kirjaimet</li> <li>- Olla osana opetusta/ohjausta</li> <li>- Kyky kuunnella</li> <li>- Noudattaa annettuja ohjeita</li> <li>- Odottaa omaa vuoroaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pärjää ryhmässä</li> <li>- Vuorovaikutus vertaisten kanssa (ottaa vastaan apua, ohjeita &amp; ohjausta)</li> <li>- Tunnistaa omia ja muiden tunteita</li> <li>- Osata reagoida omiin ja muiden tunteisiin</li> <li>- Ryhmätyötaidot</li> </ul>

## 5.2 Kouluvalmiuden arviointi

Kouluvalmiuden arvioinnin lähtökohtana on aina lapsen etu. On selvää, että esiopetusvuoden aikana lapsen kouluvalmiustaitoihin ryhdytään kiinnittämään yhä enemmän huomiota. Kouluvalmiuden arvioinnissa kiinnitetään erityisesti huomiota lapsen kielellisiin sekä matemaattisiin valmiuksiin. Näiden lisäksi testeissä arvioidaan kynän käyttötaitoja, tarkkaavaisuutta ja lapsen toimintaa tehtävä tilanteessa. Loppuun olen koonnut taulukon 3. kuvaamaan lapsen kouluvalmiustaitoja. Esiopetuksen opettajat määrittivät kouluvalmiuden arviointia seuraavasti:

*Että se tuki on oikeanlaista lapselle täytyyhän sitä hieman arvioida ja havainnoida, jotta tiedetään, mikä se on se tarve kenellekkin lapselle on (haastateltava 1)*

Haastateltava yksi puhui lapsen taitojen arvioinnista ylipäättään. Hänen mielestään on erityisen tärkeää arvioida ja havainnoida lapsen taitoja sekä valmiuksia, jotta tiedetään, minkä tuen piiriin lapsi kuuluu.

*Kyllä se perustuu tietysti paljo sille havoinnille ja sille mitä se on ollu siellä aikasemmin että mun mun mielestä se tiedonsiirto on kauheen tärkeätä (haastateltava 3)*

*Sanotaan että nää arviointi on 1/3, ei edes puoltakaan, että sanotaa että nää loput on niitä mitä sää havainnoit, mitä sää tiedät siitä lapsesta vanhastaan (haastateltava 4)*

Myös haastateltavat kolme ja neljä korostivat havainnoinnin merkitystä kouluvalmiutta arvioitaessa. Heidän mielestä kaavakkeet ja arviointitaulukot ovat hyviä välineitä, mutta tärkein arviointi tapahtuu lasta havainnoiden. Lisäksi he painottivat, että arjen taitoja ei voi arvioida erilaisten mittareiden tai lomakkeiden avulla, vaikka ne ovat todella oleellinen osa lapsen kouluvalmiutta.

*Mää ajattelisin et sitä viskari vuotta pitäis enemmän käyttää sielä eskarivuoden pohjalla se tavallaan vähä tukis sitä (haastateltava 6)*

*Kyllä mä oon vähä sitä mieltä vähä, et ne jotka tulee ihan uutena eskariin esim kotoo ja niistä ei saakkaa mitää tietoja, vaikka sitte tuleeki vieraasta kunnasta. Kyllä tietysti ne arviot on siinä tukena, mutta kyllä se perustuu tietysti paljo sille havoinnille (haastateltava 4)*

*No kyllä mun mielestä jo viskarivuonna on hyvä alkaa tarkkailemaan näitä taitoja, esim jos lapsi tulee suoraan kotoo eskariin niin esimerkiksi ohjauksessa olo on vierasta niin sitten ku niitä aletaan tässä kohtaa*

*arvioimaan niin sen pitää olla jatkuvaa ja tottakai lapsi joka tulee eskariin nii tottakai hänellä on kirittävää tämmösissä taidoissa ku ollaa ryhmässä verrattessa lapsiin jotka on jo ollu varhaiskasvatuksen piirissä aiksemmin (haastateltava 3)*

Osana havainnointia esiopetuksen opettajat korostivat tiedonsiirron merkitystä jatkuvan arvioinnin edellytyksenä. Esiopetuksen opettajien mielestä lapsen arviointi tulisi aloittaa jo ennen esiopetusvuoden alkua, esimerkiksi 5-vuotiaana. Myös aiemmin laadittuja arviointeja tulisi hyödyntää laajemmin esiopetusvuonna.

*Kielellinen kartotus (riimejä, sanojen pituuksia, tunnistaako kirjainmuotoja, alkuäänteitä) matemaattinen kartotus (lukimat-tehtävistä; suurin/pienin vertailua, luokittelua, plus/vähennyslaskua), tänä syksynä on tullu Venny hahmotustehtävistä (haastateltava 5)*

Haastateltava viisi puolestaan käsitti kouluvalmiuden arvioinnin koostuvan pääosin kielellisistä ja matemaattisista kartoituksista sekä erilaisista hahmotustehtävistä.

*No nyt mä koen että se on aika riittävää, koska siihen tuli toi motorinen puoli osaks, et toki näihin arjen taitoihin ei voi olla semmosta et pystyykö tekee tämän tai tämän. Se on niin yksilöllistä ja tilannekohtasta et kyl mä koen et meil on riittävät kartotusten määrä. En kaipaa mitää lisää tällä hetkellä (haastateltava 2)*

Haastateltavan kaksi mielestä kouluvalmiuden arviointi oli riittävää nykyhetkellä, sillä arvioinnin osaksi oli liitetty motoristen taitojen arviointi.

Haastattelutilanteessa esiopetuksen opettajat mainitsivat esiopetukseen saapuvat lapset eli lapset, jotka eivät ole olleet varhaiskasvatuksen piirissä aikaisemmin ennen esiopetusvelvollisuuden alkua. Esiopetuksen opettajien mielestä tällaisessa tilanteessa lapsen arviointi muuttuu huomattavasti ja kouluvalmiuden arvioinnista tulee haastavampaa. Lisäksi esiopetuksen opettajat korostavat aiemmin kerätyn tiedon tärkeyttä osana jatkuvaa arviointia.

*Sekin on mun mielestä hassua ku lapsi kehittyy niin yksilöllisesti kaikki arvio tehdään syksyllä ja tammikuussa pitäis jo vähä tietää onko lapsen polku isoo luokkaa vai pienluokkaa osittain, niin et siitä on vie puoli vuotta aikaa kypsyä et seki on aika aikasessa vaiheessa ku pitää tehä semmosii päätöksii (haastateltava 4)*

*Mun mielestä mitää lopullista ei pitäis tehä missää vaiheessa vaan sen pitäis olla jatkuvaa (haastateltava 6)*

Esiopetuksen opettajat kokivat, että kouluvalmiuden arvioimisen tulisi olla jatkuvaa. Jatkuvuudella esiopetuksen opettajat viittasivat kouluvalmiuden arviointeihin, jotka tehdään jo syksyllä esiopetusvuoden alkaessa. Lisäksi esiopetuksen opettajat painottivat, että lapsen yksilöllinen kehitys ja esiopetusvuoden pituus tulisi huomioida osana arviointia. Esiopetuksen opettajien mielestä on tärkeä toistaa kouluvalmiuden arviointeja myös esiopetusvuoden keväällä, sillä arvioinnista saadut tulokset voivat olla verrattain erilaisia syksyllä saatuihin tuloksiin.

*Taulukko 3. Koonti lasten kouluvalmiustaidoista*

<i>Fyysiset valmiudet</i>	<i>Psyykkiset valmiudet</i>	<i>Sosiaaliset valmiudet</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tasapaino</li> <li>- Hyppiminen</li> <li>- Silmä-käsi koordinaatio</li> <li>- Liikkuminen musiikin tahdissa</li> <li>- Persoonallisuuden kehittyminen</li> <li>- Motorisen koordinaation kehitys</li> <li>- Fyysinen terveys</li> <li>- Hyvä syöminen ja nukkuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Käyttäytyminen</li> <li>- Eri tunnetilojen ilmaisu</li> <li>- Selviytyminen stressaavissa tilanteissa</li> <li>- Keskittyminen</li> <li>- Oppiminen</li> <li>- Minäkäsitys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positiivinen mieliala</li> <li>- Irtautuminen aikuisesta</li> <li>- Kyky lähestyä muita lapsia</li> <li>- Tulla hyväksytyksi muiden lasten toimesta</li> <li>- Kyky noudattaa ohjeita</li> <li>- Kyky olla vuorovaikutuksessa toisen lasten kanssa</li> </ul>

### 5.3 Arviointi kolmiportaisen tuen näkökulmasta

Kolmiportainen tuki astui voimaan vuonna 2010, kun esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistettiin. Kolmiportainen tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Esiopetuksen opettajat määrittivät kolmiportaista tukea seuraavasti:

*Kolmiportainen tuki on: yleinen, tehostettu ja erityinen (haastateltava 2)*

*Mitä me sitte esiopetuksessa tehdään eiks se oo se tehostettu, erityinen ja yleinen tuki (haastateltava 3)*

Esiopetuksen opettajat käsittivät kolmiportaisen tuen sen tavallisen jaottelun perusteella eli jakona yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Esiopetuksen opettajat kokivat, että jokainen lapsi saa ja kuuluu osaksi yleistä tukea. Yleistä tukea he määrittivät seuraavasti:

*Yleistä tukea kaikki saa sen mukaan mitä he tarvitsee (haastateltava 5)*

*Kyllä mä koen et kaikki saa jonkilaista tukea, toki kuvien käyttö & pienryhmät on näitä meidän yleisen tuen menetelmiä. Se on se lähtökohta että oppimista tuetaan, oli se lähtötaso mikä tahansa (haastateltava 4)*

Haastattelutilanteissa esiopetuksen opettajat määrittivät tehostetun ja erityisen tuen velvoittavamaksi kuin yleisen tuen. Tehostettua ja erityistä tukea esiopetuksen opettajat määrittivät seuraavasti:

*Erytyinen tuki on sitte niille joilla on ihan pysyväis laatuista erityisyyttä, johon on sitten niitä tahoja enemmänkin. Tehostettu on sitte se että jos ne perus ryhmässä toimimisen taidot ei oo riittävät, esimerkiks et tarvii vähä jotai spesiaalimpaa, että mahdollisesti koulua ajatellen osittaista pienluokkaa ehkä erityiskoulua. Tää on se mun ajatus mitä se on. Yleinen tuki on sitten hyvin laaja käsite myöski, se kattaa myös hyvin paljon. (haastateltava 2)*

*Ja tehostettu tuki tulee niin se raja on niin hiuksen hieno, mä oon ite sitä mieltä että mielummin tehostettua tukea ku semmosta löysää yleistä tukea, että siitä tehdään ne paperit ja muutki että se on enemmän semmosta velvottavaa (haastateltava 3)*

Erilaisina tuen keinoina esiopetuksessa he kokivat pienryhmätoiminnan, kuvakorttien käytön sekä liikennevalot.

*Se on sitä mejän normiarkee, et käyettään kuvia, liikennevaloja ja toimitaan pienryhmissä (haastateltava 1)*

*Pienryhmätoiminta on ehkä se yleisin tuen muoto (haastateltava 6)*

Haastatteluun osallistuneet esiopetuksen opettajat määrittivät kolmiportaista tukea enimmäkseen yleisen sekä tehostetun tuen näkökulmasta käsin. Esiopetuksen opettajilla ei ollut kokemusta erityisen tuen piirissä olevista lapsista siltä ajalta, kun kolmiportainen tuki on astunut voimaan eli vuodesta 2010. Esiopetuksen opettajat kuvailivat kolmiportaisen tuen päätöksen vaikuttavan kouluvalmiuden arviointiin seuraavasti:

*Se vaikuttaa sillälaililla et mun täytyy olla tarkempi jos jollaki on erityisen tuen päätös et siinä taustalla on jotain niin paljon et siinä on mukana kaikki terapeutit ja tayssi. Tehostetun tuen päätöksen saaneen kanssa mun täytyy tarkemmin mieltä että millälaililla mä autan tätä lasta siinä asiassa missä se tarvii tukee (haastateltava 3)*

Esiopetuksen opettajat kokivat kolmiportaisen tuen päätöksen vaikuttavan enemmän heidän suhtautumiseensa omaa työtä ja opettajuutta kohtaan kuin itse arviointia. He listasivat kolmiportaisen tuen vaikuttavan kouluvalmiuden arviointiin moniammatillisen yhteistyön muodossa, sillä silloin arvioinnissa mukana on useampia tahoja. Esiopetuksen opettajat myös mainitsivat, että heidän pitää olla tarkempia ja valmiimpia vastaamaan lapsen kokemuksiin haasteisiin, jotta he osaavat tukea lapsen kouluvalmiustaitoja mahdollisimman hyvin.

*Onhan se, että jokaisella lapsella täytyy olla se suunnitelma, minkä kans sää*

*meet (haastateltava 1)*

*Ja sitä ennaltaehkäisevää toimintaa pitää olla, se on se kaikista tärkein  
(haastateltava 5)*

Haastateltava yksi puhui arvioinnin ja kolmiportaisen tuen yhteydessä suunnitelmallisuudesta viitaten siihen, että esiopetuksen opettajan tulee olla tietoinen, minkä tuen piiriin lapsi kuuluu ja, mihin taitoihin kulloinkin panostetaan. Lisäksi haastateltava viisi korosti ennaltaehkäisevän toiminnan tärkeyttä, mikä onkin kolmiportaisen tuen pääperiaatteita.

*Vaikuttaa, koska sillon täytyy tehdä arviointi, jos yleisessä tuessa aletaan miettimään et hei tää lapsi tarvii enemmän niin opehan on velvollinen tekemää pedagogisen arvion, ja sitte tavallaan sitä kautta sie arvioissa pitää näkyä kaikki mahdolliset asiat katsottuna pohdittuna ja mietyttynä hyvin/huonosti menneet joka osa-alue pitää ottaa huomioon (haastateltava 4)*

Haastateltavan neljä mielestä lapsen kolmiportaisen tuen päätös vaikutti lapsen kouluvalmiuden arviointiin paljon, sillä silloin ryhmässä toimivan esiopetuksen opettajan velvollisuuksiin kuuluu tehdä pedagoginen arvio lapsen tuen tarpeesta.

*En mä koe, kyllä mä koen et yhtä laajasti. yleisen tuen kaavake on tosi monipuolinen tällä hetkellä siinä tulee hyvin kaikki aiheet (haastateltava 2)*

Haastateltava kaksi puolestaan koki, että kolmiportaisen tuen päätös ei vaikuta millään tavalla lapsen kouluvalmiuden arviointiin. Hänen mukaansa lapselle tehdään samat arvioinnit samassa ajassa kuin muillekin lapsille.

*Yhteistyö vanhempien kanssa on hirmu tärkeätä, tietenki sitte he ovat mukana siinä kun alotetaan jotain tukea (haastateltava 4)*

Haastateltava neljä korostaa vielä huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Hänen mukaansa yhteistyö on erityisen tärkeää silloin, kun puhutaan portaalta toiselle siirtymisestä. Huoltajien rooli tuen päätöksen arvioinnissa on kiistaton.

## 5.4 Aineistolähtöiset havainnot

Koska valitsin aineiston analyysi tavaksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, löysin uusia ennalta suunnittelemattomia näkökulmia tutkimukseen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 109-110) mukaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin tarkoituksena on avata uusia näkökulmia, jotka voivat perustua aikaisemmin luotuun teoriaan. Kuitenkin analyysin edetessä voi ilmetä myös uusia teorioita. Tällainen on tavallista teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa. Analysoidessa tutkimustuloksia huomasin, että suurin osa haastatteluun osallistuneista esiopetuksen opettajista mainitsi sosiaalisten valmiuksien merkityksen ennen lapsen akateemisia valmiuksia. Lisäksi puhuttaessa lapsen kouluvalmiuden arvioinnista kävi ilmi, että tieto esi- ja alkuopetuksen välillä on hajanaista. Esiopetuksen opettajien mukaan heillä ei ole tarpeeksi kattavaa sekä ajankohtaista tietoa toistensa toimintatavoista, mikä hankaloittaa kouluvalmius käsitteen määrittely ja arviointia. Kysymys heräsi kiinnitetäänkö esi- ja alkuopetuksessa samoihin arvioinnin perusteisiin huomiota. Lisäksi tiedon puute hankaloitti kolmiportaisen tuen jatkuvuutta.

### **Lapsen akateemiset valmiudet**

Haastatteluiden yhteydessä kävi ilmi, että esiopetuksen opettajat eivät pidä lasten akateemisia valmiuksia yhtä tärkeinä kuin lasten sosiaalisia valmiuksia. Esiopetuksen opettajat kokivat, että lapsen kiinnostus kirjaimia ja numeroita kohtaan on hyvä olla herännyt jo esiopetusvuoden aikana lapsen oppimisen kannalta. Mutta heidän mielestään oli kuitenkin riittävää, että kiinnostus numeroita ja kirjaimia kohtaan lisääntyy vasta siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Numeroilla ja kirjaimilla esiopetuksen opettajat viittasivat lasten akateemisiin taitoihin. Esiopetuksen opettajat kokivat riittäväksi, että akateemisten valmiuksien oppiminen tapahtuu ensimmäisten luokkien aikana alkuopetuksessa. Haastateltava kaksi kertoi seuraavaa lapsen akateemista valmiuksista:

*Nykyään enemmänkin keskitytään siihen, että lapsen sosiaaliset taidot olis hyvät, että laps pärjäis siinä porukassa ja että saisi suunsa auki jos on asiaa, olis sen verran omatoiminen, että arjen jutut sujuis ettei ehkä*



*niinkää niitä lukemiset ja kirjottamiset ne ehtii oppia myöhemminki,  
kaveritaidot semmoseen että pärjää sielä porukassa (haastateltava 2)*

Lisäksi haastateltava neljä kuvaili lapsen akateemisia taitoja seuraavasti:

*Onhan se nii, että ei esiopetuksessa akateemiset taidot oo se pääasia, enemmän  
ne kuuluu sinne koulumaailmaa ja esiopetuksessa herätellään vasta kiinnostusta  
niitä kohtaan (haastateltava 4)*

### **Tieto esi- ja alkuopetuksesta**

Haastattelutilanteiden yhteydessä kävi ilmi, että esiopetuksen opettajat kokivat tiedon alkuopetuksesta puutteelliseksi. Esiopetuksen opettajat kertoivat tiedonkulusta seuraavaa:

*Onhan se niin, ettei me tiedetä tarpeeks, mitä sielä koulussa tehdään, eikä ne tiedä  
tarpeeks, mitä me täälä tehdään (haastateltava 1)*

*Olis tärkeetä, et sitä tietoo jaettais, kerrotais, mitä taitoja ne haluaa lapsella  
olevan (haastateltava 3)*

*Onhan se sanomattaki selvää, että esiopetus on aivan erilaista ku koulunkäynti,  
pitäsi olla jotakin yhteisesti sovittuja päämääriä, minkä mukaan toimia  
(haastateltava 5)*

*Tiedon kulku on pääasia, että me tiedetään, mitä ne tekee ja ne tietää, mitä me  
tehdään (haastateltava 6)*

Esiopetuksen opettajat kokivat hankalaksi sen, ettei heillä ole alkuopetuksen kanssa yhteisiä toimintatapoja. Heidän mukaan esiopetukseen pitäisi saada enemmän tietoa siitä, mitä koulussa tehdään sekä, kuinka siellä toimitaan. Lisäksi he painottivat, että myös koulun tulisi olla tietoinen siitä, kuinka esiopetus toimii sekä, mitä tietoja ja taitoja esiopetusvuonna korostetaan ja pidetään merkityksellisinä.

## 6 Johtopäätökset

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineistosta esille nousseet johtopäätökset. Johtopäätökset etenevät samassa järjestyksessä kuin edellisessä luvussa esitellyt tutkimustulokset. Johtopäätökset nojaavat aiemmin luotuun teoriaan, josta olen etsinyt vastaavuuksia viitaten oman laadullisen tutkimuksen tutkimustuloksiin.

### 6.1 Kouluvalmius ja kouluvalmiustaidot fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena valmiutena

Kouluvalmius on laaja ja moniulotteinen termi, joka on aina sidoksissa sen hetkiseen kulttuuriin sekä yhteiskunnalliseen tilanteeseen (Kolehmainen & Saarinen 2015, 34). Kouluvalmius-termin ja kouluvalmiustaitojen yhteydessä esiopetuksen opettajien vastauksissa korostui jako kolmeen osa-alueeseen, joita olivat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen valmius. Kouluvalmius-termiä käsiteltäessä esiopetuksen opettajat viittasivat fyysisellä valmiudella lapsen omatoimisuuteen, ohjauksessa oloon ja itsestä huolehtimiseen arjessa. Myös Arajärvi (1988, 28–33) mieltää lapsen itsenäistymisen tärkeäksi osaksi kouluvalmius-termiä.

Psyykkisillä valmiuksilla esiopetuksen opettajat viittasivat tietoihin ja taitoihin, joita lapsi tarvitsee siirtyessä esiopetuksesta koulumaailmaan. Näitä tietoja ja taitoja voivat olla lapsen kyky selviytyä koulupäivästä ilman huoltajan läsnäoloa. Sosiaalisilla valmiuksilla viitattiin lasten ryhmäytaitoihin. Ryhmäytaitojen tärkeydestä on puhunut myös Linnilä (2006, 37–52), joka korostaa, että lapsen sosiaalisilla taidoilla on merkitystä myös lapsen kouluun sopeutumisessa.

Näiden eri osa-alueiden lisäksi esiopetuksen opettajien vastauksissa painottui objektiivinen näkökulma eli kouluvalmius nähtiin koulun asettamien tavoitteiden näkökulmasta. Esiopetuksen opettajat käsittivät ne taidot tärkeiksi, joita koulu lapselta odottaa. Subjektiivinen näkökulma jäi huomiotta kokonaan eli näkökulma siitä, mitä lapsi itse koululta odottaa.

Esiopetuksen opettajien vastausten voidaan katsoa olevan linjassa aiemmin luodun teorian kanssa. Esiopetuksen opettajat käsittävät kouluvalmiuden fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena valmiutena. Samanlaisen jaottelun kouluvalmiudesta ovat tehneet myös useat tutkijat esimerkiksi Ahonen ym. (1995), Linnilä (2011) ja Merisuo-Strom (2005).

Esiopetuksen opettajien käsitykset kouluvalmiudesta ja kouluvalmiustaidoista eivät eronneet huomattavasti toisistaan, joten sovelsin samaa jaottelua myös kouluvalmiustaitojen tuloksissa. Fyysisillä valmiuksilla esiopetuksen opettajat viittasivat lapsen kykyyn kestään koulupäivän aiheuttama rasitus. Ojala (2020, 120) ja Saarinen ym. (1989, 117–118) ovat korostaneet lapsen fyysisen terveyden tärkeyttä koulunkäynnin edellytyksenä. Myös lapsen kyky toimia itsenäisesti ja suoriutua arjen perustoiminnoista nähtiin tärkeänä fyysisenä valmiutena. Arjen perustoiminnoilla viitattiin wc-käynteihin, ruokailutilanteisiin ja pukeutumiseen. Myös Merisuo-Strom (2005, 13) on korostanut omatoimisuuden merkitystä koulunkäynnin aloittamisessa.

Psyykkisillä valmiuksilla esiopetuksen opettajat viittasivat lapsen itsenäistymiseen, kiinnostukseen koulua sekä oppiaineita kohtaan ja motivaatioon. Lapsen motivaatioon vaikutti se, minkälainen käsitys lapsella oli itsestään, omista kyvyistään ja ympäröivästä maailmasta verrattuna muihin vertaisiinsa. Lummelahti (1995, 10–15) painottaa, että lapsi säätelee omaa oppimistaan tietoisuudella itsestään. Lisäksi psyykkisissä valmiuksissa painotettiin lapsen kiinnostusta numeroita ja kirjaimia kohtaan, taitoa osata olla osana opetusta ja ohjausta, kykyä kuunnella, kykyä noudattaa ohjeita sekä taitoa odottaa omaa vuoroa. Comondar (2013, 125) on pitänyt myös tärkeänä lapsen kykyä työskennellä ohjeiden mukaisesti. Lisäksi Kolehmainen ym. (2013, 21) pitävät merkittävänä kouluvalmiustaitona lapsen kykyä vastaanottaa ja käsitellä tietoa.

Ojala (2020, 124) puolestaan painotti sääntöjen merkityksen tärkeyttä osana lapsen kouluvalmiutta. Jotta lapsi pystyy työskennellä annettujen ohjeiden mukaan ja sitä myöten hyötymään opetuksesta, täytyy lapsella olla sääntöjä. Sääntöjen kautta lapsi pystyy saavuttamaan hyvän vuorovaikutuksen. Hyvät vuorovaikutustaidot auttavat lasta ymmärtämään myös muita sosiaalisia valmiuksia. (Dockett & Perry 2009, 21; Ojala 2020, 124).

Sosiaalisissa valmiuksissa esiopetuksen opettajat korostivat lapsen pärjäämistä ryhmässä ja kykyä olla vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Tärkeiksi sosiaalisiksi taitoiksi koettiin lapsen ryhmätyötaidot, kyky vastaanottaa apua, ohjeita ja ohjausta. Osaksi sosiaalisia valmiuksia liitettiin myös lapsen kyky reagoida omiin sekä muiden tunteisiin. Muun muassa Linnilä (2006, 37–52) on korostanut sosiaalisessa kompetenssissa lapsen valmiutta vastata omiin sekä muiden tunteisiin oikein. Koulumaailmaan siirryttäessä lapsen tulee olla emotionaalisesti valveutunut ja kypsä.

Tutkimustulokset osoittivat, että esiopetuksen opettajat käsittivät lapsen sosiaaliset valmiudet avaintekijäksi lapsen kouluvalmiudelle. Viisi kuudesta esiopetuksen opettajasta nosti sosiaaliset valmiudet merkittävimmäksi kouluvalmiustaidoiksi. Yksi esiopetuksen opettaja painotti lapsen psyykkisiä valmiuksia, erityisesti ohjauksessa oloa. Myös Ojala (2020, 124) on listannut ohjauksessa olon merkittäväksi kouluvalmiustaidoksi. Tutkijat Commodari (2013), Ekebon ym. (2000), Linnilä (2006) ja Ojala (2020, 124) puolestaan korostavat lapsen sosiaalisia valmiuksia. Heidän mukaan lapsella täytyy olla kyky toimia ryhmässä sekä kyky olla vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa ennen koulumaailmaan siirtymistä. Näin ollen voimme tulkita, että esiopetuksen opettajien antamat vastaukset ovat linjassa aiemmin luodun teorian kanssa ajateltaessa lasten kouluvalmiustaitoja.

## 6.2 Havainnointi kouluvalmiuden arvioinnin keskiössä

Esiopetuksen opettajat kokivat kouluvalmiuden arvioinnin koostuvan kielellisten ja matemaattisten arvioiden lisäksi lapsen havainnoinnista. Esiopetuksen opettajat korostivat lapsen havainnoinnin tärkeyttä sekä sen jatkuvuutta. Esiopetuksen opettajien mukaan havaintojen arvioimiseen ei ole olemassa mitään tiettyä menetelmää tai tapaa. Esimerkiksi esiopetuksen opettajat pitivät lasten sosiaalisia taitoja tärkeimpinä kouluvalmiustaitoina, mutta silti näiden valmiuksien arvioimiseen ei ole olemassa mitään menetelmää. Tällöin tällaisten tärkeänä pidettyjen taitojen arviointi perustuu puhtaasti lapsen havainnointiin. Havainnoinnin onkin katsottu toimivan arvioinnin apuvälineenä (Atjonen 2007, 19–21). Ahtiainen ym. (2012, 54) ovatkin painottaneet jatkuvan, tietoisien ja säännöllisen havainnoinnin merkitystä osana lapsen arviointia. Lapsen havainnoinnissa ja arvioinnissa erityisen merkityksellistä on, kuinka kerättyä tietoa hyödynnetään.

Tavoitteena on, että lapsi hyötyisi arvioinnista mahdollisimman paljon ja, että hänen tietoja ja taitoja kyettäisiin tukemaan entistä paremmin. (Kolehmainen ym. 2015, 38.)

Esiopetuksen opettajilla oli eriäviä käsityksiä kouluvalmiustaitojen arvioinnin riittävydestä. Yksi esiopetuksen opettaja oli sitä mieltä, että arviointi on riittävää tällä hetkellä, kun arvioinnin osaksi on liitetty motoristen taitojen arviointi. Lapsen motorista kyvykkyyttä onkin pidetty kouluvalmiustaitojen avaintekijänä (Ojala 2020, 120; Saarinen ym. 1989, 117–118). Loput esiopetuksen opettajista painottivat arvioinnin yhteydessä sen jatkuvuutta. Lisäksi he pohtivat arvioinnille otollista ajankohtaa. Esiopetuksen opettajien mielestä arviointeja tulisi tehdä myös keväällä, sillä jokainen lapsi on yksilö ja kypsyy eri aikaan. Esiopetuksen opettajat painottivat myös arvioinnista saatujen tuloksien muuttumista. Heidän mukaan tulokset voivat olla hyvin erilaisia esiopetusvuoden syksyllä kuin keväällä tehtävissä arvioinneissa. Kolehmainen ym. (2015) ja Ojala (2020) ovat myös kiistelleet kouluvalmiuden arvioinnin ajankohdasta. Kolehmaisen ym. (2015) mukaan syksyllä tehtävät kouluvalmiuden arvioinnit ovat liian aikaisia, mutta toisaalta keväällä tehtävät arvioinnit eivät tue kolmiportaisen tuen periaatteita varhaisesta puuttumisesta. (Kolehmainen ym. 2015, 37; Ojala 2020, 128.)

### 6.3 Kolmiportaisen tuen ristiriitaiset käsitykset

Haastatteluissa esiopetuksen opettajat käsittivät kolmiportaisen tuen yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena. Esiopetuksen opettajat mielsivät jokaisen lapsen kuuluvan osaksi yleisen tuen piiriä omalla tasollaan. Takala (2016, 22) onkin sanonut, että jokainen esiopetusikäinen lapsi kuuluu osaksi yleistä tukea, jonka aloittaminen ei vaadi erityisiä järjestelyitä. Yleisen tuen keinoiksi esiopetuksen opettajat mielsivät pienryhmätoiminnan, kuvakorttien käytön sekä liikennevalot.

Esiopetuksen opettajien vastauksista käy ilmi jaottelu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen hyvin selkeästi. Lisäksi he osasivat kuvailla hyvin, mitä eri tuen muodot pitävät sisällään. Heistä kukaan ei kuitenkaan puhunut siitä, mitä varten kolmiportainen tuki on. Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on antaa lyhytaikaista tukea, jonka avulla pyritään ehkäisemään vaikeuksien kasvaminen, kasaantuminen ja monimuotoistuminen (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 184; Linnilä 2011, 88–89; EOPS 2014, 61.)

Kolmiportaisen tuen onnistumisen taustalla on varhaisen tuen tarpeen havaitseminen, joka edellyttää esiopetuksen opettajalta tarkkaa havainnointia sekä pikaista puuttumista tuen tarpeeseen. Lisäksi jatkuva ja kokonaisvaltainen arviointi on tärkeää, minkä esiopetuksen opettajat listasivat jo osaksi arviointia. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 184; Linnilä 2011, 88–89; EOPS 2014, 61.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 19) kuvataan kolmiportaisen tuen tarkoitukseksi varhaisten ongelmien tunnistaminen sekä tuen välitön tarjoaminen lapselle.

Esiopetuksen opettajien käsitykset kolmiportaisen tuen päätöksen vaikutuksista arviointiin erosivat toisistaan. Osa esiopetuksen opettajista koki, että lapsen kolmiportaisen tuen päätös ei suoranaisesti vaikuta lapsen kouluvalmiuksien arviointiin vaan heidän omaan työkuvaansa esiopetuksen opettajina. Heidän tulee olla tietoisempia lapsen tuen tarpeista ja näin ollen olla herkempiä sekä valmiimpia vastaamaan lapsen tuen tarpeisiin. Lisäksi esiopetuksen opettajat listasivat kolmiportaisen tuen vaikuttavan kouluvalmiuden arviointiin moniammatillisen yhteistyön muodossa. Esiopetuksen opettajien lisäksi vastuu lapsen arvioinnista siirtyy lapsen tuen päätöksen myötä myös muille arviota tekeville tahoille. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että tuen tarpeen havaitsemisessa sekä arvioinnissa voidaan tarvittaessa hyödyntää moniammatillista yhteistyötä.

Osa esiopetuksen opettajista korosti tuen tarpeen suunnitelmallisuutta ja näin ollen oikea aikaista interventiota tukea lapsen tarpeita. Osa esiopetuksen opettajista myös koki kolmiportaisen tuen vaikuttavan suuresti lapsen kouluvalmiuden arviointiin. Heidän mukaansa ryhmässä toimivalla esiopetuksen opettajalla on velvollisuus tehdä pedagoginen arvio tukea tarvitsevasta lapsesta. Adenius-Jokivuori ym. (2014, 184) ja Linnilä (2011, 90) kuvailevat pedagogista arviota dokumenttina, joka tehdään jokaiselle lapselle ennen tehostetun tuen piiriin siirtymistä. Pedagoginen arvio on kattava kuvaus lapsen sen hetkisestä tilanteesta ja tuen tarpeista. Tämän arvion pohjalta lapselle luodaan tehostetun tuen oppimissuunnitelma. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 184; Linnilä 2011, 90.)

Osa esiopetuksen opettajista puolestaan koki, ettei lapsen kouluvalmiuden arviointi eroa mitenkään kolmiportaisen tuen päätöksen myötä. Tässä tapauksessa esiopetuksen

opettajat olivat ristiriidassa aiemmin luodun teorian kanssa. On tärkeä muistaa, että yleinen tuki ei vaadi erillistä päätöstä vaan tehostetun ja erityisen tuen piiriin siirtyminen vaati pedagogisen arvion ja hallintopäätöksen. On siis selvää, että kolmiportaisen tuen päätös (tehostettu ja erityinen tuki) vaikuttavat lapsen kouluvalmiuksien arviointiin, esimerkiksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman osalta (HOJKS). Lisäksi 2010-luvulle tultaessa keskustelussa on korostunut ajatus koulun valmiudesta, jota on vauhdittanut kolmiportaisen tuen käyttöönotto esiopetuksessa (Kolehmainen ym. 2013, 37). Tästä voitiin myös päätellä, että kolmiportaisen tuen päätös vaikuttaa lapsen kouluvalmiustaitojen arviointiin, esimerkiksi koulussa järjestettävän opetuksen näkökulmasta. Esimerkiksi siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen on tärkeä huomioida jo aikaisemmin olleet tukitoimet ja niiden jatkuvuus koulussa. Toisin sanoen alkuopetuksessa tulee kiinnittää huomiota opetuksen järjestämiseen.

#### 6.4 Sosiaaliset valmiudet ennen akateemisia valmiuksia

Aineistolähtöisten havaintojen pohjalta nousi esiin kaksi merkittävää havaintoa. Ensimmäinen havainto liittyi lasten akateemisiin valmiuksiin. Esiopetuksen opettajat eivät painottaneet lapsen akateemisia taitoja kouluvalmiuden arvioinnissa vaan käsittivät lapsen sosiaaliset taidot merkittävimiksi. Esiopetuksen opettajien mukaan lapsen akateemiset valmiudet kehittyvät ensimmäisten kouluvuosien aikana, vaikka esiopetusvuoden aikana lapsella on hyvä herätä kiinnostus kirjaimia, numeroita sekä muuta koulumaista työskentelyä kohtaan.

Toinen havainto liittyi esiopetuksen sekä alkuopetuksen toteutukseen ja tietoon. Esiopetuksen opettajat kokivat, että heillä on aivan liian vähän ajankohtaista tietoa siitä, kuinka alkuopetuksessa toimitaan. Lisäksi esiopetuksen opettajat ajattelivat, että myös alkuopetuksessa on liian vähän tietoa siitä, mitä esiopetuksessa tehdään sekä, mitä taitoja esiopetusvuonna painotetaan. On selvää, että esiopetus koostuu eheyttävästä opetuksesta toisin kuin taas alkuopetuksessa painotetaan enemmän lapsen kognitiivisia ja akateemisia valmiuksia. Esiopetuksen katsotaan olevan pedagogisesti tavoitteellista toimintaa, jonka keskiössä on lapsilähtöisyys toisin kuin alkuopetuksen. Alkuopetus koetaan enemmän ainekeskeiseksi. (EOPS 2014, 12–13; Ojala 2020, 128.)

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää esiopetuksen opettajien käsityksiä kouluvalmiudesta, kouluvalmiustaidoista sekä niiden arvioinnista. Arviointia tarkasteltiin erityisesti kolmiportaisen tuen näkökulmasta. Olin kiinnostunut millaisena esiopetuksen opettajat käsittävät kouluvalmiuteen liittyvän tilanteen nykypäivänä.

Tutkimusta kouluvalmiudesta hankaloittaa se, ettei kouluvalmius-termiä voida määritellä yhden tietyn määritelmän mukaan. Kouluvalmius-termin määritelmään vaikuttaa aina sen hetkinen yhteiskunnallinen tilanne ja kulttuuri. Kouluvalmius-termi siis elää jatkuvasti ja muokkautuu ajan myötä. Kouluvalmius-termiä on kuitenkin käsitelty paljon eri tutkimuksissa. Esimerkiksi tutkimuksen kohteena ovat olleet opettajat ja heidän käsityksensä koskien kouluvalmiutta tai vaihtoehtoisesti lapset ja heidän kykynsä kouluvalmiustaidoissa. Tämä tutkimus keskittyi esiopetuksen opettajien käsityksiin kouluvalmiudesta, kouluvalmiustaidoista ja arvioinnista. Arviointia tarkastelin tutkimuksessa kolmiportaisen tuen näkökulmasta.

Tärkeimmiksi tutkimustuloksiksi voidaan katsoa kouluvalmiuden ja kouluvalmiustaitojen jakautuminen kolmeen eri osa-alueeseen, jotka olivat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen valmius. Tutkimustulosten avulla pystyttiin todentamaan se, että esiopetuksen opettajat olivat samaa mieltä kouluvalmiudesta ja kouluvalmiustaidoista aikaisemmin luodun teorian kanssa. Esiopetuksen opettajien jaottelu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen valmiuteen oli yhteneväinen Ahosen ym. (1995), Linnilän (2011) ja Merisuo-Stromin (2005) tekemien jaotteluiden kanssa. Mielenkiintoa tutkimustuloksissa herätti se, että esiopetuksen opettajat käsittivät lapsen sosiaaliset valmiudet tärkeimmäksi valmiudeksi kouluvalmiuden näkökulmasta.

Tutkimustulokset pohjautuvat osittain aikaisemmin luotuun teoriaan, mutta tuloksista nousi esiin myös uutta tutkimustietoa. Tutkimustuloksista selvisi, että esiopetuksen opettajat eivät koe lasten akateemisia valmiuksia yhtä merkittäviksi kuin lapsen sosiaalisia taitoja. Mielestäni tämä havainto oli erityisen mielenkiintoinen, sillä tämä havainto realisoi sen, että esi- ja alkuopetuksessa painotetaan eri valmiuksia. Esiopetus



on lapsilähtöistä ja siellä kaveritaidot koetaan erittäin merkityksellisiksi. Kun taas alkuopetuksessa painotetaan lapsen akateemisia valmiuksia enemmän.

Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä nähtiin puutteellisena. On ajankohtaista pohtia, kuinka yhteistyötä saataisiin sujuvammaksi ja tieto kulkemaan paremmin. Pohdin, että kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet esiopetuksen opettajat työskentelivät varhaiskasvatus yksikössä. Olisivatko tulokset olleet erilaisia, jos osa esiopetuksen opettajista olisi työskennellyt koulun yhteydessä järjestettävässä esiopetuksessa. Tulevaisuudessa esi- ja alkuopetuksen määrittäjänä toimii lainsäädäntö. Tuleva yhteiskunta on vastuussa siitä, kuinka paljon esiopetukseen jatkossa panostetaan ja, minkälaisia velvoitteita sille asetetaan sekä millä tasolla. Lisäksi on tärkeää pitää keskustelua yllä siitä, mitä odotuksia esiopetuksella luodaan. (Brotherus 2002, 13.)

Viime aikoina on ollut puhetta kaksivuotisesta esiopetuksesta. Kokeiluun onkin jo lähdetty mukaan useammalla eri paikkakunnalla. Mielestäni esiopetuksen uudistaminen kaksivuotiseksi on merkittävää. Näin voitaisiin turvata lapsen kehityksen arviointia, luoda toivottua jatkuvuutta ja saada aikaa kehittää niitä subjektiivisia taitoja, joita koulu lapselta odottaa. Kuitenkin tulokset kaksivuotisen esiopetuksen tarpeellisuudesta ja toimivuudesta saadaan vasta vuosien päästä. Vielä ei siis voida nähdä hyötyjä tai haittoja. Lisäksi puheissa on noussut esille esi- ja alkuopetuksen yhtenäistäminen niin, että esiopetus sekä 1–2-luokat toimisivat samoissa tiloissa. Tämä helpottaisi edelleen kolmiportaisen tuen jatkuvuutta ja siirtymistä eri instituutioiden välillä. Lisäksi tämä instituutioiden yhtenäistämisen toisi kaivattua lisätietoa toimintatavoista molemmille osapuolille ja tekisi yhteistyöstä joustavampaa.

Nykypäivänä keskusteluissa on korostunut elinikäinen kasvu ja oppiminen. Tämän keskustelun myötä kouluvalmiuden tutkiminen ei ole perusteltua, vaan kouluvalmius tulisi liittää osaksi jatkuvan oppimisen käsitettä. Elinikäisen oppimisen tarkoituksena on, että lapset oppivat tietoja ja taitoja jatkuvasti, eivätkä vain koulumaailmaa varten. Tämän vuoksi nykypäivänä keskitytään enemmän koulun valmiuteen. Kuitenkin todellisuutta ajateltaessa, onko mitään konkreettista vielä tapahtunut? Mielestäni kouluvalmius-termin unohtaminen vaatisi sitä, että lapsi kelpaa kouluun juuri sellaisena kuin sillä hetkellä on, yksilönä. Mielestäni tällainen ratkaisu vaatisi koululta yhä enemmän resursseja, jotta koulu olisi kykenevä vastaamaan jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Lisäksi

opetuksen suunnittelussa tulisi huomioida jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Tämän taas ajattelen vaativan lisää henkilökuntaa kouluun. Toisin sanoen niin kauan kuin koululla ei ole resursseja vastata jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, keskustelu lapsen kouluvalmiudesta ja kouluvalmiustaidoista on mielestäni validia.

Oinosen (1969) julkaisema teos “Kouluvalmiuden ongelma” on edelleen käyttökelpoinen puhuttaessa kouluvalmiudesta. Teosta on käytetty lähteenä melkein aina viitatessa kouluvalmiustutkimuksiin. Oinonen puhui jo tuolloin koulun valmiudesta, joka on huomattavasti tärkeämpää kuin lapsen kouluvalmius. Nykyään jokaisella lapsella on tarvittavat kouluvalmiudet, kunhan kouluopetus etenee yksilön tarpeet huomioiden ja niitä tukien.

Nykyajan käsitysten mukaan jotkut oppivat kuulemalla, toiset näkemällä ja kolmannet visuaalisesti. Mielestäni tätä näkökulmaa ei ole hyödynnetty kouluvalmiustutkimuksissa. Useimmat kouluvalmiuden arviointiin liittyvät keskustelut arvioivat lapsen matemaattisia, kielellisiä, motorisia tai muita älyllisiä valmiuksia. Kuitenkin nykypäivänä on ryhdytty kiinnittämään enemmän huomiota lapsen sosiaalisiin ja tunne-elämälisiin valmiuksiin. Onko huomiota kiinnitetty silti riittävästi? Esiopetuksen opettajat korostivat arvioinnissa havainnointia. Lisäksi he lisäsivät, ettei lapsen arjen perustaitojen tai sosiaalisten valmiuksien arviointiin ole olemassa minkäänlaisia menetelmiä samanlaisilla kuin esimerkiksi matemaattisia valmiuksia arvioitaessa.

### 7.1 Tutkimuksen eettisyys ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen eettisyydessä noudatetaan hyviä tieteellisiä lähtökohtia. Tutkimuksen toimintatapoihin kuuluu rehellisyys ja yleinen huolellisuus. Tutkimusprosessissa tulee huomioida muiden tutkijoiden kunnioittaminen sekä lähteiden asianmukainen merkitseminen. Lisäksi tutkimuksen tulee olla suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja selkeästi. (Hirsjärvi ym. 2018, 23–34.)

Tämä Pro gradu -tutkielma on pyritty toteuttamaan mahdollisimman luotettavasti ja eettisesti oikein. Työn luotettavuutta ja eettisyyttä pyrittiin arvioimaan työn jokaisessa vaiheessa. Työn luotettavuutta lisää se, että tutkimusaineisto on analysoitu tarkasti.

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeä muistaa tutkimuksen tarkka kuvaus jokaisessa tutkimusvaiheessa, sillä se lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2018, 232, 25.) Kuitenkin työn luotettavuuteen ja laatuun voi vaikuttaa tutkijan kokemattomuus tieteellisen tutkimuksen teossa. Lisäksi luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että haastatteluun osallistuneet tiesivät osallistuvansa tutkimukseen ja näin ollen pystyivät muokkaamaan vastauksiaan sen mukaisesti. Kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että tutkimushaastattelut toteutettiin haastateltavien kanssa kasvotusten. Tällöin tutkija pystyi esittämään tarkentavia kysymyksiä haastateltavalle haastattelutilanteessa.

Yhteistyö haastateltavien kanssa perustuu aina avoimuuteen ja vapaaehtoisuuteen. Haastateltaville oli kerrottu tarkasti, kuinka haastatteluista saatuja tuloksia hyödynnetään. Haastateltavat pysyvät tuntemattomina koko tutkimusprosessin ajan, eikä heidän tietojaan julkaistu missään vaiheessa tutkimusta. Tutkimusprosessin aikana kerätyt tiedot poistettiin asianmukaisesti tutkielman valmistuttua.

Tutkimuksessa lähestyttiin esiopetuksen opettajien käsityksiä fenomenografisesti. Fenomenografian vahvuudeksi katsotaan se, että haastateltavien kokemat käsitykset nähdään ja koetaan arkiajattelun kautta. Näin ollen haastateltavien arkikokemuksista tulee kiinnostavia ja merkityksellisiä. Fenomenografian heikkoutena voidaan nähdä tutkimuskäytäntöjen epäselvyys, sillä tutkimustuloksista saatuja käsityksiä voidaan tulkita useilla eri tavoilla. (Simoila 1993, 22; Syrjälä ym. 1994, 7.)

Tutkimusta voisi jatkaa hyödyntämällä jo aiemmin kerättyä tietoa esi- ja alkuopetuksen opettajilta. Tutkimuksessa voitaisiin esimerkiksi keskittyä siihen, kuinka esi- ja alkuopetuksen opettajien ajatukset eroavat lasten kouluvalmiustaitoja arvioitaessa tai, mitä yhteistä heidän käsityksissään on. Tutkimusta tulisi myös laajentaa sekä otantajoukon tulisi olla suurempi, jotta tutkimuksen tulokset vastasivat esitettyihin kysymyksiin ja niitä voitaisiin yleistää. Lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää enemmän kouluvalmius-termin taustaa. Käytetäänkö kouluvalmius-termiä edelleen kentällä vai onko se jo vanhahtava käsite. Tästä jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka koulun valmius vastaanottaa erilaisia oppijoita näkyy esi- ja alkuopetuksen opettajien arjessa.

Tämän tutkimuksen tarkoitukseen otantajoukko oli riittävä. Mikäli aiheesta haluttaisiin tehdä jatkotutkimusta, tulisi otantajoukon olla laajempi ja se tulisi kerätä useammasta

kunnasta ympäri Suomen. Lisäksi olisi tärkeää kerätä myös alkuopetuksen opettajien mielipiteitä aiheeseen liittyen, jotta kouluvalmiudesta ja kolmiportaisen tuen toteuttamisesta saataisiin laajempi kokonaiskuva.

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeä kiinnittää huomiota puolueettomuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Tutkimukseen valikoituneet esiopetuksen opettajat valitsin työkokemuksen perusteella, joten on sattumanvaraista, että he ovat vain kahdesta eri kunnasta. Tutkimus on kuitenkin toteutettu huolellisesti ja tutkimuskysymykset ovat kerrottu yksiselitteisesti ja kuvattu tarkasti. Tutkimuksesta saadut tulokset olivat odotettavissa, koska osasin odottaa, että ne linkittyvät jollakin tavalla aiemmin luotuun teoriaan. Vaikka tutkimustuloksista nousi esiin myös aineistolähtöistä havaintoja, pidän tutkimusta luotettavana. Sillä, jos tämä tutkimus uusittaisiin ja olosuhteet pysyisivät samoina myös tutkimustulokset pysyisivät.

## Lähteet

Adenius-Jokivuori, M., Eronen, T. & Laakso, M-L. (2014). Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa T. Siiskonen., T. Aro., T. Ahonen. & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? – Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, T., Lamminmäki, T. & Närhi, V. (1995). Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen & M. Korkiakangas. *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.

Alahuhta, E. (1990). *Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen*. Helsinki: Otava.

Alasuutari, P. (2001). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Altun, D. (2018). A Paradigm Shift in School Readiness: A Comparison of Parents', Pre-Service and Inservice Preschool Teachers' Views. *International Journal of Progressive Education* 14 (2), 37–56.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2012). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–273.

Arajärvi, T. (1988). *Tasapainoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY.

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Blair, C. (2002). School Readiness. Integrating Cognition and Emotion in a neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry.

Björn, M., Aro, M. & Koponen, T. (2015). Interventiovestenmallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen

tuki. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, Vol 25. No. 3. Niilo Mäki -säätiö.  
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/09/Björn-ym.pdf>

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Bronfenbrenner, U. (1981). The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard university press. 4. painos.

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. Early Childhood Research Quarterly. Volume 28, Issue 1, 1st Quarter 2013. 123–133.

Curtis, A. (1998). A Curriculum for the Pre-School Child. London: Routledge

Dockett, S. & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. Australasian Journal of Early Childhood. Volume 34 Number 1, 20–26.

Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. (2000). Satayksi kouluongelmaa. Helsinki: Edita.

EOPS. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus 2016.  
[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Esiopetuksen tila Suomessa. (2004). Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80372/opm32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>  
20.8.201

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus Laadulliseen Tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu. Opit ja Opetukset. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita Tutkimusmetodeihin 1. Metodien Valinta ja Aineistonkeruu: Virikkeitä Aloittelevalle Tutkijalle. PK-kustannus, Jyväskylä.

Fabian, H. (2007). Informing transitions. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.). *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 3–17.

Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

High, P. C. (2008). School readiness. (14).  
<https://pediatrics.aappublications.org/content/121/4/e1008> Viitattu 12.10.2020

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun Teoria ja Käytäntö*. Gaudeamus. Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huolila, R. (1999). *Kouluvalmiuden arviointi Turussa. Päivähoidon, vanhempien ja kasvatust- ja perheneuvonnan yhteistyötä*. Turku: Turun kaupungin sosiaalikeskus.

Hyvärinen, M. (2017). *Haastattelun maailma*. Teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (toim.), M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvoori. Tampere: Vastapaino.

Takala, A. & Takala, M. (1988). *Psykologinen kehitys lapsuusiässä*. 3 painos. Helsinki: WSOY.

Kääriäinen, H. (1989). *Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun*. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.

Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä*. Oulun Yliopisto: Väitöskirja.

Kephart, N. (1968). *Learning disability. An educational adventure*. West Lafayette.

Kolehmainen, M., Kontu, E. & Saarinen, M. (2015). *Koulukypsyydestä koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään*. *Kasvatus & Aika* 9 (2), 32–57.

Kolehmainen, M. & Saarinen, M. (2015). *Koulukypsyydestä koulunvalmiuteen. Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään*. *Kasvatus & aika* (9), 32–57.

Korpinen, E. (1978). Koulutulokkaiden lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet sekä kirjoittamisen tason ennustaminen lukemisen ja kirjoittamisen valmiustestien avulla 1. luokan kevätlukukauden alussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 289.

Lautela, R. (2009). Kysymys vuodesta – kysymys lapsesta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela. (toim.) Kuningasvuosi - leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi, 164–178.

Lerikkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J-E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.36, 145–156.

Liikanen, P. (1984). Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityspsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Liikanen, P. (1993). Koulukypsät lapset. Teoksessa M. Ojala. Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Linnilä, M.-L. (2011). Kumpi on valmis lapsi vai koulu. Jyväskylä: Mediapinta.

Linnilä, M.-L. (2006). Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän Yliopisto, Väitöskirja.

Lummelahti, L. (1995). Lapsikeskeinen esiopetus.

Lummelahti, L. (2001). Yksilöllinen esiopetus. Tampere: Tammi.

Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157

Mäkinen, T. (1993). Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 100.



Merisuo-Storm, T. (2005). Koulutulokas. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen, Opettajuuden jäljillä. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.

Mussen, P. (1979). Lapsen psykologinen kehitys. (K. & Appelqvist, Käänt.) Jyväskylä: Gummerus Oy.

Neitola, M. (2011). Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen - vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Oinonen, P. (1969). Kouluvalmiuden ongelma. Helsinki: WSOY.

Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.

Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki.

Ojanen, S. (1979). Tutkimus 6- ja 7-vuotiaiden kouluvalmiuksien eroavuuksista. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteen osaston julkaisuja.

Opetushallitus. (21. elokuu 1998). Perusopetuslaki.

Ottersen, O. (1976). Onnelliset vuodet - vanhempien tietoutta. Pieksämäki: Sisälähetysseuran Raamattutalon kirjapaino.

Perusopetuslaki 2010/642. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (Luettu 03.09.2020)

Perusopetuslaki. 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pirkanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P. Rogero-García, J. (2019). Children's emotions in educational settings. Teacher perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*. 417–426.

Routio, P. (2005): Kyselevät tutkimustavat. Verkkodokumentti.

Ronkainen, S. (1999). Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Tampere: Gaudeamus.

- Saarinen, P., Ruoppila, J. & Korkiakangas, M. (1989). Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Jyväskylä; Gummerus Oy.
- Sahin, I., Sak, R. & Tuncer, N. (2013). A comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*. Vol. 13(3), 1708–1713.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi.
- Silvasti, T. (2014). Sisällönanalyysi. Teoksessa: (toim.) Massa, I. (2014). Polkuja Yhteiskunnalliseen ympäristötutkimukseen. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki. s. 33–48.
- Simoila, R. (1993). Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. *Hoitotiede* 1/1993, 21–24.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. OPH:n Päiväkodista peruskouluun. sivut.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 116–131.
- Takala, A. (1988). Psykologinen kehitys lapsuusiässä (3. korjattu painos.) Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011): Laadullinen Tutkimus ja Sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Vantaa.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

## LIITTEET

### LIITE 1.

Teemahaastattelurunko.

Mitä käsityksiä esiopetuksen opettajat liittävät kouluvalmiuteen ja mitkä ovat lapsen tärkeimpiä kouluvalmiustaitoja nykypäivänä?

- Kuinka esiopetuksen opettajat käsittävät kouluvalmiuden?
  - Mitä valmiuksia kouluvalmiuteen mielestäsi liittyy?
  - Ajatteletko kouluvalmiuden sisältävän joitakin tiettyjä taitoja?
- Mitä kouluvalmiustaitoja esiopetuksen opettajat pitävät tarpeellisina esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä?
  - Minkälaisia tietoja ja taitoja lapsella tulee olla, jotta hän on valmis kouluun?
- Mikä esiopetuksen opettajien mielestä on lapsen tärkein kouluvalmiustaito?
  - Jos pitäisi valita yksi valmius yli muiden niin, mikä se olisi? Ja miksi?

Millä keinoin kouluvalmiutta arvioidaan ja mitataan nykypäivänä?

- Kuinka kouluvalmius taitoja arvioidaan tai mitataan nykypäivänä?
  - Minkälaisia arviointimenetelmiä teillä on käytössä?
- Milloin esiopetuksen opettajien mielestä olisi otollisin aika arvioida lapsen kouluvalmiustaitoja?
  - Arvioidaanko lapsen kouluvalmiutta vain syksyllä?
  - Olisiko sitä tärkeä arvioida myös keväällä? Miksi?
  - Eroavatko syksyllä ja keväällä tehdyt arvioinnit toisistaan, jos niin miten?

Vaikuttaako kolmiportaisen tuen päätös lapsen kouluvalmiuden arviointiin?

- Kuinka esiopetuksen opettajat käsittävät kolmiportaisen tuen ja sen käytön?

- Kuinka jakaisit kolmiportaisen tuen?
  
- Kuinka ajattelet, että yleinen, tehostettu ja erityinen tuki eroavat toisistaan? Vai eroavatko ollenkaan?
  
- Jos kolmiportaisen tuen päätös vaikuttaa arviointiin niin, miten se vaikuttaa?
  
- Jos pohdit nyt listaamiasia arvioinnin keinoja, muuttuuko arviointi kolmiportaisen tuen päätöksen myötä (tehostettu tai erityinen tuki)?