



Turun yliopisto  
University of Turku

## Luokanopettajien näkemyksiä kouluvalmiuksista

Lyy Lotta & Rytkölä Susanne

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Kasvatustiede

*The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.*

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Lotta Lyy & Susanne Rytkölä: Luokanopettajien näkemyksiä kouluvalmiuksista

Pro gradu tutkielma, 51 sivua

Kevät 2019

---

Tutkimuksessamme selvitettiin luokanopettajien näkemyksiä kouluvalmiuksista. Tutkimuksellamme haimme vastauksia siihen, miten opettajat käsittävät kouluvalmiudet. Lisäksi olimme kiinnostuneita, millaisia tulkintoja opettajat antoivat hyvistä kouluvalmiuksista sekä tyypillisistä puutteellisista kouluvalmiuksista. Lopuksi selvitimme vielä opettajien näkemyksiä koulun valmiudesta vastaanottaa eritasoisia oppilaita. Havaitsimme etsiessämme tietoa ja tutkimuksia kouluvalmiuksista ja sen määritelmistä, että saatavilla oleva tutkimustieto oli hyvin vanhaa. Lisäksi havaitsimme, että löytämämme tutkimustieto kohdistui pääsääntöisesti lapsiin. Tämä vaikutti päätökseemme lähteä tutkimaan luokanopettajien näkemyksiä lasten kouluvalmiuksista.

Tutkimusjoukkona toimivat jo työelämässä olevat luokanopettajat eräästä Turun alakoulusta. Tutkimusjoukon ainoana kriteerinä toimi luokanopettajan pätevyys. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomaketta, joka sisälsi neljä avointa kysymystä. Vastaukset saimme kirjallisina yhdeksältä luokanopettajalta. Kouluvalmiuden määrittelyssä korostuivat lasten fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen valmius koululaisena olemiseen sekä näiden valmiuksien eri osataidot. Kouluvalmiudet nähtiin tietoina ja taitoina, jotka lapsen tulisi omata jo ennen kouluun tuloa. Hyvinä kouluvalmiuksina nähtiin lapsen riittävä itsenäisyys, perustoiminnoista selviytyminen sekä ryhmässä toimimisen taidot. Tyypillisinä puutteita nähtiin olevan psyykkisessä kypsyydessä, joka näkyy kouluun sopeutumattomuutena ja tunteiden heikkona hallintana. Keskittymiskyvyn puute nousi esiin myös monissa vastauksissa.

Avainsanat: kouluvalmius, koulun valmius, esiopetus, alkuopetus

## Sisälllys

1. Johdanto .....	5
2 Kouluvalmius.....	6
2.1 Kouluvalmiuden määrittelyn taustaa .....	6
2.2 Kouluvalmiuden määrittely .....	8
2.3 Kouluvalmius vai koulun valmius? .....	11
2.4 Kouluvalmiuden taustalla vaikuttavia tekijöitä .....	13
2.4.1 Fyysinen kehitys .....	13
2.4.2 Sosiaalinen kehitys .....	14
2.4.3 Psyykinen kehitys .....	15
3 Kouluvalmius osana opinpolkua.....	16
3.1 Esiopetus .....	16
3.1.1 Esiopetuksen tehtävä .....	16
3.1.2 Esiopetus kehittää kouluvalmiuksia .....	18
3.2 Alkuopetus.....	19
3.2.1 Alkuopetuksen tehtävä .....	19
3.2.2 Alkuopetus.....	21
4 Miten lapset oppivat?.....	22
4.1 Oppimiskäsitys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	23
4.2 Lähikehityksen vyöhyke.....	23
4.3 Oppimaan oppiminen .....	24
4.4 Leikki alkuopetuksessa.....	25
5 Tutkimustehtävä.....	27
5.1 Tutkimuskysymykset.....	27
6 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat .....	29
6.1 Kvalitatiivinen tutkimusote .....	29
6.1.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus .....	29
6.2 Avoin kyselylomake.....	30
6.3 Aineistonkeruu .....	31
6.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	33
7 Tutkimustulokset .....	34
7.1 Kouluvalmius .....	34
7.2 Hyvät kouluvalmiudet .....	36
7.3 Puutteet kouluvalmiuksissa .....	38
7.4 Koulun valmius .....	40

8 Yhteenveto .....	43
8.1 Johtopäätökset .....	43
8.1.2 Kouluvalmius .....	43
8.1.2 Hyvät kouluvalmiudet .....	44
8.1.3 Tyypilliset puutteet kouluvalmiuksissa .....	45
8.1.4 Koulun valmiudet vastaanottaa eritasoiset oppijat .....	47
9. Pohdinta .....	49
Lähdeluettelo .....	52

## 1. Johdanto

Ekebomin, Helinin ja Tuluston (2000) mukaan kouluvalmius tarkoittaa lapsen valmiutta tulla kouluun, osallistua koulussa annettuun opetukseen sekä hyötyä siitä mahdollisimman paljon. Määritelmän mukaan kouluun tuleva lapsi on valmis siirtymään leikin maailmasta tavoitteellisen työn tekemisen maailmaan. Lapsi suoriutuu myös asioista, jotka eivät ole pelkästään hauskoja. Lapsi kykenee toimimaan ryhmässä, jossa opettajan huomio jaetaan monen lapsen kesken (Ekebon ym. 2000).

Kouluvalmiuden käsitettä kuvaa suhteellisuus ja se on sidoksissa sen hetkiseen kulttuuriin ja yhteiskunnan tilanteeseen. Käsite on suhteellinen ja muuttuu yhteiskunnan kehityksen mukana. (Kolehmainen & Saarinen, 2015). Koulukypsyys käsitteestä on siirrytty kouluvalmius -käsitteeseen. Kouluvalmiuskäsitteen rinnalle on noussut oppimisvalmiuskäsite yhteiskunnallisen kehityksen myötä ja nykyään puhutaan kouluvalmiuden sijaan koulun valmiudesta vastaanottaa eritasoisia oppijoita. Käytimme tässä tutkimuksessa kouluvalmius -käsitettä, kun selvitimme luokanopettajien näkemyksiä.

Tutkimuksemme lähtökohtana on selvittää luokanopettajien näkemyksiä koulunsa aloittavien lasten kouluvalmiuksista. 2000-luvulta lähtien suomalaisessa kouluvalmiuskeskustelussa on keskusteltu opetukseen liittyvistä järjestelyistä lapsen yksilöllisen kouluvalmiuden sijaan (Kolehmainen & Saarinen, 2015). Tämän vuoksi olimme kiinnostuneita myös koulun valmiudesta vastaanottaa eritasoisia oppijoita.

Alkuopetuksen tehtävänä on valmistaa lasta koululaiseksi ja oppijaksi. Alkuopetuksessa lapsi hankkii valmiudet koulussa tapahtuvaa työskentelyä ja oppimista varten. (Brotherus ym., 2002) Mitä ovat ne valmiudet, joita lapsella tulee jo olla, jotta lapsi pystyy osallistumaan koulun opetukseen ja hyötymään siitä mahdollisimman paljon? Kouluvalmiuksista on puhuttu verrattain vähän opinnoissamme ja kouluvalmius -käsite on moninainen. Tämän vuoksi olimme kiinnostuneita lähestymään jo työelämässä olevia luokanopettajia selvittääksemme, mitä he ajattelevat kouluvalmiuksista ja koulun valmiudesta. Heidän antamallaan vastauksilla halusimme kartoittaa, onko kouluvalmius -käsitteen ja heidän antamien vastausten välillä yhdenmukaisuuksia.

## 2 Kouluvalmius

Kouluvalmiuden käsite on suhteellinen ja se on sidoksissa sen hetkiseen kulttuuriin ja yhteiskunnan tilanteeseen (Kolehmainen ym., 2015). Seuraavassa kappaleessa tuomme esille kouluvalmiuskäsitteen taustaa 1950-luvulta tähän päivään.

Toisessa kappaleessa tuomme esille määritelmiä kouluvalmiuksista.

### 2.1 Kouluvalmiuden määrittelyn taustaa

1950-luvulla koulukypsyys nähtiin lähinnä lapsen valmiutena lukemiseen. Suomalainen koulu oli tällöin oppiainekeskeinen ja kouluun tultaessa lapselta odotettiin valmiutta sopeutua koulun vaatimuksiin. (Ojanen, 1979). Yhteiskunnan kehityksen myötä on muuttunut myös kouluvalmiuden määrittely. 1960-luvulla koulukypsyteen liitettiin vahvasti lapsen kokonaiskehityksen aste, sekä kokonaispersoonallisuus. Koulukypsyteen liitettiin erottelukyky, motorinen kehitys, sanastollinen kehitys, yleinen käsityskyky sekä sosiaalisuus, joista lapsen koulukypsyys muodostui. (Oinonen, 1969) Koulukypsyys nähtiin kokonaisvaltaisena kyvykkyytenä koululle tyypilliseen työskentelyyn, eikä sitä jaoteltu enää eri osaalueisiin. Toista mieltä kyseisen näkemyksen kanssa olivat tuolloin Arajärvi ja Thuneberg, jotka erottivat lääketieteellisen alan tutkimuksessaan kolme eri koulukypsyiden tekijää. Näihin tekijöihin lukeutui älyllinen kypsyys, kouluun sopeutuminen sekä tunne-elämän häiriöt. Älyllisen kypsyuden mittarina toimi Arajärven ja Thunebergin mukaan ensimmäisen luokan todistuksen arvosanojen keskiarvo, jonka tuli olla vähintään 6,5, jotta lapsen voitiin katsoa olevan koulukypsä älyllisesti. Tunneelämän puolesta koulukypsäksi luokiteltiin lapsi, jolla ei ollut sopeutumisvaikeuksia koulun alkaessa. Oinosen mukaan Arajärven sekä Thunebergin tutkimuksen luokitukset ovat epätasällisia, eikä hän näe niitä vertailukelpoisina. (Oinonen, 1969)

1970-luvun alussa alettiin käyttää kouluvalmius –käsitettä ja koulukypsyys –termi jäi taka-alalle. Termin takana oli halu viitata pelkän biologisen kypsymisen sijaan lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen sekä oppimisen merkitykseen. (Oinonen, 1969) Edelleen kouluvalmius nähtiin lapsen koko kehitystason mukaisena, mutta kehityksestä eroteltiin osa-alueita kuten fyysinen, sosiaalinen ja älyllinen kehityksen osa-

alue. Fyysiseen kypsyyteen sisältyi kyky selviytyä koulumatkan ja –päivän aiheuttamasta rasituksesta. Tähän sisältyi myös taito istua koulussa aloillaan, kuunnella opettajaa ja seurata opetusta aktiivisesti. Lisäksi fyysiseen kypsyyteen liitettiin silmän ja käden välinen yhteistyö, jota tarvittiin kirjoittamisen ja lukemisen oppimiseen. Sosiaalisella koulukypsyydellä tarkoitettiin kykyä jättää kotiympäristö koulupäivän ajaksi, sopeutua koulun käytänteisiin ja sääntöihin sekä halu itsenäistyä. Älyllinen valmius sisälsi kielellisen ja matemaattisen valmiuden, joihin liitettiin kertomisen ja keskustelun taidot, taitoa ymmärtää oppikirjoja ja opettajaa, kattavaa sanavarastoa sekä lukukäsitteen sisäistämistä. Kognitiiviset oppimisvalmiudet nähtiin tärkeänä. (Korpinen, 1978.)

Suomessa lisääntyi esiopetuskokeilut 1970-luvulla, jolloin lasten harjaannuttamisohjelmat alkuopetusta varten nähtiin merkityksellisinä. 1960-luvun puolella välissä Yhdysvalloissa kehitettiin Head Start –ohjelma, joka oli suunnattu erityisesti riskiryhmään kuuluville, sosiaalisten ja taloudellisten ongelmien kanssa painiville lapsille. Ohjelma levisi maanlaajuisesti. (Winter, 2008.) Myös Suomessa pyrittiin kehittämään lapsen valmiuksia koulun vaatimusten mukaisesti erilaisten rikastuttamisohjelmien avulla. Yleisesti kouluvalmius käsitettiin lapsen kehitystason ja kouluun sopeutumisen välisenä suhtena. (Liikanen, 1993.)

Opettajan ammattitaito, lapsuuden kunnioitus, koulun ja vanhempien välinen yhteistyö sekä kasvatuskumppanuus ovat kaikki tekijöitä, jotka listataan koulun valmiuteen vastaanottaa kaikki koulutulokkaat. Siirryttäessä 2010-luvulle puhutaan lähestulkoon pelkästään koulun valmiudesta vastaanottaa kaikenlaiset tulokkaat. Keskusteluissa on noussut kannanottoja koulun vastuusta muun muassa erityispedagogiikan professoreilta. Saloviita (2006) on tuonut esille avoimen koulun mallin, jonka mukaan lapsi osallistuu yleisopetukseen omassa lähikoulussaan vammastaan tai oppimisvaikeudestaan huolimatta. Janhukaisen (2011) näkemyksen mukaan lapsen tulee saada mahdollisuus erityisopetukseen muun opetuksen yhteydessä vuoden 2011 perusopetuslain muutosten mukaisesti. Tähän keskusteluun liittyy vahvasti kolmiportaisen tuen käyttöönotto esi- ja perusopetuksen puolella.

Oppimisvalmiuteen vaikuttaa, miten lapsi kykenee omaksumaan uuden taidon, osallistumaan yhteiseen toimintaan sekä hyödyntämään kulttuurisia työvälineitä, kuten merkkejä, symboleja ja käsitteitä.

Kouluvalmiuden määrittelyyn vaikuttaa ennen kaikkea näkökulma, jossa sitä tarkastellaan. Aikaisemmin lähtökohtana on ollut käsitys, ettei lapsen tule aloittaa koulunkäyntiä ennen kuin hän on valmis hyötymään opetuksesta. Kuitenkin kouluvalmiuden tapauskohtainen määrittely tulisi tehdä arvioimalla koulun valmiutta ottaa vastaan lapsi mahdollisine kehitysviiveineen. Tällöin olisi selvitettävä koulutulokkaiden yksilölliset kehitykselliset ominaisuudet sekä luotava niiden pohjalta perusta opetuksen suunnittelulle. Oppilaan valmiuksien, opettajan pedagogisten taitojen, luokkayhteisön toimivuuden, sekä kouluresurssien välinen suhde muodostaa kouluvalmiuden. (Kananaja 1993, 125-127; Poussi-Olli 2003, 17.) Perusopetuslain (628/1998) kolmas pykälä edellyttää, että opetusta annetaan oppilaiden ikää ja valmiuksia vastaavasti. Opetuksen tulee sopeutua lapsen edellytyksiin, eikä niin, että lapsen tulee sopeutua koulun opetukseen. Jotta laki toteutuisi käytännössä, tarvitaan syvällistä asiaan paneutumista, suunnittelua ja tutkimustiedon hyväksikäyttöä. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2001, Liikanen 1993, Linnilä 1994.)

## 2.2 Kouluvalmiuden määrittely

Suomessa vakituisesti asuvilla lapsilla on lakiin perustuva oppivelvollisuus. Se tarkoittaa velvollisuutta hankkia perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty perusopetuksen oppimäärä. Oppivelvollisuus alkaa yleensä sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Perusopetuksen kullakin vuosiluokkakokonaisuudella on yhteisten tehtävien lisäksi oma erityinen tehtävänsä. Sen hoitaminen edellyttää oppilaiden ikäkauden ja kehitysvaiheen huomioonottamista sekä huolenpitoa oppilaiden sujuvista ja turvallisista siirtymistä koulupolun nivelvaiheissa. Vuosiluokkien 1–2 opetuksessa otetaan huomioon esiopetuksen ja sitä edeltäneen varhaiskasvatuksen antamat valmiudet. (Opetushallitus, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014)

*Valmius* merkitsee kehityksen linjassa erästä tiettyä kohtaa ja valmiuskäsitteen perustaa voidaankin pitää hyvin samanlaisena kuin kehityksen. Valmius nähdään kypsyminen ja kypsymiseen välttämättömien vaikutusten, ympäristön ja oppimisen, yhteistuloksena. Uusien taitojen ja tietojen omaksuminen ovat keskeisiä kysymyksiä, kun puhutaan valmiudesta. Tällöin kysytään, onko henkilö saavuttanut niiden kykyjen alueella, joihin opittavat asiat kuuluvat, sellaisen kehityksen asteen, että oppiminen tapahtuu suhteellisen helposti. Valmius voi kohdistua johonkin spesifiin toimintaan, esim. lukemiseen, kirjoittamiseen tai vaikka ryhmätyöskentelyyn. Valmius nähdään myös koko persoonallisuuden kehityksen asteena; motoristen, sosiaalisten ja henkisten toimintojen koko kenttänä. Tästä on kysymys, kun puhutaan kouluvalmiudesta. (Oinonen, 1969; Arajärvi T. , Tasapainoinen lapsuus, 1989)

Kouluvalmiuden käsite on sidoksissa aina vallitsevaan kulttuuriin, sekä yhteiskunnan sen hetkiseen tilanteeseen. Käsite on suhteellinen ja muuttuu yhteiskunnan kehityksen mukana. Yksi merkittävä muutos tutkimuksissa on koulukypsyys käsitteen muutoksesta kouluvalmius –käsitteeseen. Kouluvalmius kattaa laajemman merkityksen. Käsite huomioi biologisen kypsyyden lisäksi lapsen oppimisvalmiuden, sekä kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen. (Kolehmainen ym.,2015)

Kouluvalmius on nähty lapsen piirteiden kokonaisuutena, joka muodostuu fyysisestä, motorisesta, kognitiivisesta kuin sosiaalisestakin pystyvyydestä sekä oman toiminnan suunnitteluun ja arviointiin liittyvästä kouluvalmiudesta. (Ahonen ym.,1995) Linnilä (2011) on jakanut kouluvalmiuden kolmeen osa-alueeseen: fyysiseen, kognitiiviseen ja sosio-emotionaaliseen pätevyteen. Myös muutkin tutkijat ovat päätyneet samaan jaotteluun hieman eri termein.

Helin (2000) korostaa, että kouluvalmius on kokonaista valmiutta, mikä ei koostu vain lapsen hallitsemista yksittäisistä taidoista, joka mahdollistaa kouluun tulemisen, siellä opetukseen osallistumisen ja opetuksesta hyötymisen. Lapsi joka on kouluvalmis, kykenee tavoitteelliseen työskentelyyn ja kykenee opettajan huomion jakamiseen monen muun lapsen kanssa. Kouluvalmis lapsi jaksaa sinnikkäästi opetella uusia vaikeita asioita ja taitoja, jotka ei ole pelkästään hauskoja. (Helin, 2000).

Myös Merisuo-Stormin mukaan kouluvalmis lapsi pystyy kouluun tullessaan osallistumaan opetukseen ja saamaan siitä kaiken mahdollisen hyödyn itselleen. Kouluvalmis lapsi kykenee osallistumaan opetukseen tavoitteellisesti ja jaksaa ponnistella oppiakseen uutta. Lapsen tulee kyetä toimimaan ryhmässä ja jakamaan huomio toisten lasten kanssa. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000; Linnilä 1997.)

Merisuo-Stormin mukaan kouluvalmius edellyttää riittävää iänmukaista selviytymistä kuudella kehityksen osa-alueella:

1. omatoimisuus ja päivittäistoiminnot
2. sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu
3. motoriikka, visumotoriikka ja hahmotus
4. kielelliset valmiudet
5. matemaattiset valmiudet
6. työskentelytaidot ja käyttäytyminen oppimistilanteissa

(Huolila, 1999; Merisuo-Storm, 2005)

Koulun valmius vastaanottaa kaikenlaiset oppijat vahvistui, kun oppimisvalmiuskäsite nostettiin kouluvalmiuskäsitteen rinnalle yhteiskunnan kehityksen myötä. Muun muassa Liikanen (1993) ja Linnilä (1997) korostavat näkemyksissään, että kaikki lapset omaavat kouluvalmiudet. Heidän mukaansa kouluopetuksen tulee kuitenkin sopeutua jokaisen lapsen yksilölliseen kehitystasoon, jotta tämä on mahdollista. Koulukypsyystutkimukset ovat peräisin 1900-luvun alkupuoliskolta Saksasta. Koulukypsyystutkimusten myötä huomattiin, että osa lapsista ei selviydy koulun alimman asteen oppimäärästä, joka johti luokalle jättämisiin. Tämän takana nähtiin olevan lapsien riittämätön koulukypsyys. Ongelma ratkaistiin koulukypsyyskokeiden avulla. Näillä kartoitettiin koulutulokkaista kypsymättömät lapset ja heidän koulun aloitusta pyrittiin siirtämään vuodella eteenpäin. Koulukypsyyskokeet koostuivat sekä yksilö-, että ryhmätesteistä, jotka suorittivat psykologit. (Oinonen, 1969.)

1940-1950-luvuilla Suomessa alettiin kiinnittää huomiota lasten koulunkäyntiedellytyksiin saksalaisen mallin mukaisesti. Sen ajan teoria

koulukypsyydestä nojasi yksinomaan lasten synnynnäisiin kehitystekijöihin ympäristöolosuhteita huomioimatta. Kehityksen eteneminen oli yksilöllistä ja se nähtiin sisäisesti määriteltynä. Kehitykseen ei pysty vaikuttamaan, eikä sitä pysty nopeuttamaan. Edelliset näkemyksen nojasivat vahvasti Rousseau'n ja Fröbelin ajatuksiin. Heidän mukaansa lapsen kehitys on määritetty sisäisistä tekijöistä. Ympäristön tehtävänä nähdään vain kehitysrauhan suojeleminen. Koulukypsyyttä mitattiin 1940-luvulla lapsen kyvystä suoriutua ensimmäisestä luokasta. Toiselle luokalle siirtyminen onnistuneesti nähtiin riittävänä kypsyytensä kouluoppimiseen. (Oinonen, 1969.) 1940-luvun lopulla Suomeen kuten muihinkin Pohjoismaihin rantautui saksalainen malli koulukypsyysskoekteista. Kokeiden avulla oli tarkoitus löytää kypsymättömät koulutulokkaat ja heidän koulunaloituksensa lykkääminen vuodella eteenpäin. (Oinonen, 1969.)

### 2.3 Kouluvalmius vai koulun valmius?

Kouluvalmiuksien määrittelyyn vaikuttaa ennen kaikkea näkökulma, jossa sitä tarkastellaan. Aikaisemmin lähtökohtana on ollut käsitys, ettei lapsen tule aloittaa koulunkäyntiä ennen kuin hän on valmis omaksumaan opetusta (Kolehmainen & Saarinen, 2015). Perusopetuslain (628/1998) kolmas pykälä edellyttää, että opetusta annetaan oppilaiden ikää ja valmiuksia vastaavasti. Opetuksen tulee sopeutua lapsen edellytyksiin, eikä niin, että lapsen tulee sopeutua koulun opetukseen. (Opetushallitus, Perusopetuslaki, 1998.)

Linnilän (2011) mukaan kouluvalmiutta ja siihen liittyviä käytänteitä pidetään kulttuurissamme itsestäänselvyytenä, jonka mukaan kouluvalmiudesta on tullut totuusarvo, jota ei ole tarvinnut kyseenalaistaa. Hän puhuu kouluvalmiudesta doksana eli itsestään selvänä asiana, joka hyväksytään kyseenalaistamatta. Hänen mukaansa kouluvalmius käsitteenä sisältää jo ajatuksen siitä, että valmiutta ei ole kaikilla oppilailla. Usein ajattelemme, että lapsen on oltava tarpeeksi kypsä oppimaan, ennen kuin hän pääsee kouluun. Linnilä esittääkin kysymyksen, että eikö yhtä hyvin voisi hyväksyä ajatusta, että kouluun mennään hankkimaan oppimaan oppimisen taitoja? (Linnilä M.-L., 2011)

Kouluvalmiuden rinnalle levisi 1960-70-luvuilla näkemys koulun valmiutena ottaa vastaan erilaiset oppijat. Tähän liitettiin esimerkiksi opetussuunnitelman muokkaus vastaamaan 6-7 –vuotiaan lapsen tarpeita (Oinonen, 1969; Ojanen, 1979). Ajatus levisi entisestään 1980-luvulla peruskoululain voimaan tulon myötä.

Peruskoululain mukaan (L 476/1983, 3. §) opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Laista huolimatta kouluvalmius nähtiin 1980-luvulla lapsen riittävänä kehitystasona kielellisessä, kognitiivisessa, motorisessa ja sosiaalisessa taidossa, sekä lapsen kyvykkyytenä sopeutua koulun vaatimuksiin ja sisäistää opetussuunnitelman sisältö (Arajärvi 1988; Takala & Takala 1988). Jako objektiivisen ja subjektiivisen kouluvalmiuden välillä oli esillä jo 1980-luvulla. Objektiivisen valmiuden nähtiin kuvaavan kouluvalmiutta koulun asettamien tavoitteiden mukaan. Subjektiivinen valmius painotti lapsen kokemusta kouluvalmiudesta. (Kääriäinen, 1989.) Subjektiivisen kouluvalmiuden huomioiminen johti siihen, että alettiin puhua siitä, miten koulun tulisi vastaanottaa jokainen koulutulokas hänen kyvyistään huolimatta. Tutkimukset osoittivat myös sen, että koulun aloituksessa lapsen sosiaaliset taidot olivat merkittävässä asemassa (Lyytinen, 1994.).

Pikkuhiljaa koulumaailmaan kantautui ajatus siitä, että koulun tulisi vastaanottaa rohkeasti kaikki lapset. Tämän nähtiin vaativan kouluilta itsenäisyyttä, luovuutta, hyväkuntoisuutta ja yhteistyökykyisyyttä. Koulun tavoite oli kasvaa oppilaiden mukana. (Linnankylä, 1986.) Koulun vastuu lapsen kouluvalmiuden edistäjänä ja tukijana lisääntyi tieteellisessä keskustelussa 1990-luvulla. Alettiin korostaa lasten kehityseroja ja yksilölliset oppimissuunnitelmat yleistyivät. Kokonaisvaltaisen kehitystason liittäminen kouluvalmiuden käsitteeseen lisääntyi. Keskusteluun tuli mukaan erilaiset tekijät, kuten oppimisympäristö, oppimismenetelmät sekä –välineet. Alettiin ymmärtää yhä enemmän lasten välisiä kehityseroja ja nähtiin niiden vaikutus koulun aloituksessa, sekä myöhemmässä vaiheessa. (Ahonen ym. 1995; Linnilä 1997.).

Kouluvalmiuden rinnalla alettiin puhua oppimisvalmiudesta uutena näkökulmana, jossa valmiuden niin sanottu ongelma irrotettiin koulu- ja kasvatuserojärjestelmästä (Brotherus ym., 2002). Suomessa matkittiin Yhdysvaltojen Head Start –ohjelmaa, joka oli suunnattu lapsille, jotka olivat riskiryhmässä kehityksellisten, sosiaalisten ja taloudellisten tekijöiden vuoksi (Ahonen ym. 1995). Keskusteluissa nousi esille yhä enemmän laadukkaan esiopetuksen merkitys, joka kuuluisi kaikille ja sen merkitys

kouluvalmiustaitojen kehittämiseen nähtiin yhä tärkeämpänä (Ahonen ym. 1995). 2000-luvulle siirryttäessä keskustelun painopiste siirtyi yhä enemmän opetuksen järjestelyihin, sen sijaan että keskityttäisiin lapsen yksilölliseen kouluvalmiuteen. Linnilä on listannut kolme tekijää, joiden yhteisvaikutuksesta syntyy valmius vastaanottaa koulutulokkaat. Ensimmäisenä on ”opettajien ammatillisen osaamisen päivittäminen”. Toiseksi Linnilä on listannut ”lapsen ja lapsuuden kuulemisen ja kunnioittamisen”. Tähän sisältyy hänen mukaansa Vygotskyn lähikehityksen huomioon ottaminen, johon hän liittää ajatuksen, jonka mukaan koulutulokkaan maailmaan ei kuulu valmiuden pohtiminen. Kolmantena hän on listannut ”vanhempien kanssa tehtävän kasvatustyön”. Linnilä kuvailee kasvatuskumppanuutta siten, että vanhemmat ovat lastensa kasvatusasiantuntijoita ja tämän tulisi näkyä muun muassa tasavertaisena dialogina vanhemman ja koulun välillä. Yhdessä käydyn keskustelun ja tietojen vaihtamisen avulla saadaan tärkeää tietoa lapsesta. Vanhempia tulisi kuulla ja kohdella oman lapsen kasvun ja kehityksen asiantuntijoina. (Linnilä M.-L. , 2011.)

## 2.4 Kouluvalmiuden taustalla vaikuttavia tekijöitä

Kouluvalmiuksien määrittelyiden voidaan nähdä nojaavan ikätasoon sidottuihin kehitysvaiheisiin, jotka haluamme tuoda esiin tutkielmassamme (Mielenterveystalo). Tarkastelemme 6-7-vuotiaiden lasten fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä kehitystä tarkemmin, koska nämä nousivat esiin luokanopettajien vastauksissa.

### 2.4.1 Fyysinen kehitys

Lapsen fyysinen kehitys 6-7-vuoden iässä luo edellytykset lapsen itsenäiselle suoriutumislle monenlaisissa tehtävissä, koska lapsi kokee suuria fyysisiä ja motorisia muutoksia tuossa iässä. Kognitiiviset toiminnot, persoonallisuuden ja minäkäsityksen kehittyminen sekä sosioemotionaalinen kehitys kytkeytyvät motoriseen kehittymiseen.

Lapsen oppimisen edellytyksiä ovat tässä iässä hänen luontainen liikkumisensa ja toiminta. (Mussen, 1979; Nummenmaa, 1977; Saarinen; Ruoppila & Korkiakangas, 1989.)

Lapsen motorinen kehitys koostuu kolmesta osa-alueesta. Karkea motoriikka eli suurten lihasten koordinaatio liittyy lapsen liikunnallisiin toimintoihin ja hienomotoriikka eli pienten lihasten koordinaatio liittyy jokapäiväisistä toimista selviytymiseen.

Havaintomotoriikka puolestaan sisältää eri aistitoimintojen yhteistyön. (Kouluhallitus, 1987; Takala, 1988.)

#### 2.4.2 Sosiaalinen kehitys

Goldingerin ja Magnussonin (1978) mielestä 7-vuoden ikä on tärkeä kehitysvaihe, koska koulunaloittaminen on suuri muutos lapsen elämässä. Koulussa lapsen on tultava toimeen muiden luokassa olevien jäsenten kanssa. Hänen sosiaalinen kehityksensä nopeutuu sekä hänen on pystyttävä olemaan oppimisyhteisön toimiva jäsen. Lapsen on opittava odottamaan vuoroaan, kuuntelemaan, kantamaan vastuuta tehtävistä ja omasta oppimisestaan, ottamaan muut huomioon sekä kunnioittamaan muita ryhmän jäseniä. (Arajärvi T. , 1992; Takala, 1988.)

Lapsen omien mielipiteiden ilmaiseminen ja niiden puolustaminen kuuluvat sosiaaliseen ryhmässä toimimiseen. Lapselta odotetaan kykyä tehdä kompromisseja. Itsetuntemuksen kehittyminen mahdollistaa erilaisten sosiaalisten taitojen oppimisen ja toisten kunnioittamisen. Lapsi kehittää itsetuntemustaan roolileikkien avulla, jotka ovat keskeisiä juuri 6-7-vuoden iässä. (Takala, 1988; Arajärvi T. , 1988; Ottersen, 1976.)

Sosiaalisen kanssakäymisen taitoihin kuuluu oleellisesti säännöt. Sääntöjä lapset oppivat erityisesti leikin kautta. Sääntöleikit edistävät omalta osaltaan sosiaalisten sääntöjen omaksumista. Se, että lapsella on ollut mahdollisuus toimia ryhmässä ja hän on saanut sosiaalisia kokemuksia ryhmässä toimimisen perustaksi, auttavat parhaiten sosiaaliseen kasvuun ja koulunkäynnin aloittamiseen. Koulunsa aloittavan lapsen ystävyysuhteet alkavat olla pidempiaikaisia ja kestävämpiä ja ne toimivat sosiaalisen kehityksen tärkeänä osatekijänä. Kouluikäisen lapsen ystävillä on todennäköisesti suuri vaikutus lapsen koko persoonallisuuteen ja sosiaaliseen kehitykseen (Takala, 1988; Arajärvi T. , 1988; Mussen, 1979.)

### 2.4.3 Psyykkinen kehitys

Psyykkisellä kehityksellä tarkoitetaan usein sitä, miten lapsi käyttäytyy ja ilmaisee tunteitaan. Tämän lisäksi siihen liittyy olennaisesti, miten hän selviytyy stressaavista tilanteista, miten hän keskittyy ja oppii, ja millainen käsitys hänellä on itsestään, omista kyvyistään ja ympäröivästä maailmasta. (Mielenterveystalo.)

Lapsen minäkäsityksellä tarkoitetaan lapsen käsitystä itsestään: sitä, miten hän kokee itsensä ja mahdollisuutensa verrattuna muihin ihmisiin. Myönteinen minäkäsitys vaikuttaa koko persoonallisuuteen ja menestykselliseen oppimiseen. Minäkäsityksen tehtävänä on säädellä käyttäytymistä: kun lapsi hyväksyy itsensä, hän sopeutuu erilaisiin ympäristöihin. (WSOY, 1994.) Minäkäsityksen kehittyminen on jatkuva prosessi, johon kasvatustekijöillä sekä itsensä tuntemisella on suuri merkitys. Myönteinen minäkuva on hyvä koulunkäynnin lähtökohta, sillä se antaa valmiudet selviytyä koulun tuomista muutoksista. (Lummelahti, 1995.)

Myönteinen minäkäsitys ei kuitenkaan ole lapselle itsestänselvyys. Ympäristö vaikuttaa oleellisesti, millainen minäkuva lapselle kehittyy. Lummelahti (1995) puhuu kielteisestä minäkäsityksestä, kun lapsi ei luota itseensä. Kielteiselle minäkäsitykselle on tyypillistä, että lapsi aliarvioi omia suorituksiaan ja mieluummin vetäytyy edes yrittämättä. Keskivertaisen minäkäsityksen omaava lapsi suhtautuu itseensä pääasiallisesti myönteisesti. Hän ei pidä itseään heikompana, mutta saattaa suhtautua hyvin vaatimattomasti omiin mahdollisuuksiinsa ja aliarvioi usein kykyjään. Itseensä ja omiin kykyihinsä luottava lapsi omaa myönteisen minäkäsityksen. Hän arvostaa itseään ja kykyjään, hän osallistuu mielellään sekä ottaa leikit ja tehtävät haasteena vastaan. (Lummelahti, 1995.)

## 3 Kouluvalmius osana opinpolkua

### 3.1 Esiopetus

#### 3.1.1 Esiopetuksen tehtävä

Esiopetuksen tärkeimpänä tavoitteena pidetään tasavertaisten oppimisedellytysten tarjoamista kaikille lapsille. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2000) määritellään, että esiopetuksen tärkeimpänä tavoitteena on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Esiopetus keskittyy tukemaan ja seuraamaan lapsen kasvua monella eri osa-alueella. Huomio kiinnittyy erityisesti fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Tavoitteena on myös ennaltaehkäistä mahdollisesti esiintyviä ongelmia. Keskeisenä tavoitteena nähdään lapsen terveen itsetunnon tukeminen positiivisten oppimiskokemusten keinoin, sekä mahdollisuuksien tarjoaminen monipuolisiin sosiaalisiin tilanteisiin muiden ihmisten kanssa (Brotherus ym., 2002). Esiopetuksessa tuetaan lasten suuntautumista uusiin kiinnostuksen kohteisiin ja kokemusmaailmaa rikastutetaan elämän eri osa-alueilla. Tavoitteena on tarjota lapsille tasavertaiset mahdollisuudet koulun aloitukseen ja oppimiseen. Pyrkimyksenä on muodostaa varhaiskasvatuksesta, siihen kuuluvasta esiopetuksesta, sekä perusopetuksesta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus.

Suomessa esiopetusta toteutetaan monin eri tavoin. Esiopetuksessa työskentelee eri koulutuksen saaneita opettajia ja eri hallintojen alaisuudessa olevia työntekijöitä. Jantunen (1994) on osoittanut kriittisesti kantansa esiopetuksen tehtävään ja siihen kuka esiopetusta määrittelee. Hän on jakanut esikouluvisiot kolmeen osaan. Kaksi ensimmäistä osaa voidaan nähdä suoraan alisteisina koulun vaatimuksille.

- 1) Kouluvalmiuksien kehittäminen esikoulun avulla. Tällöin esiopetuksen merkitys on määritelty ulkoapäin koulun taholta, jolloin esiopetus nähdään lasten valmisteluna koulua varten.
- 2) Toinen määritelmä näkee kouluun liitetyn esiopetuksen suoraan oppivelvollisuuden alentamisena.

- 3) Kolmas osa koskee toimintaa jonka lähtökohtana on kuusivuotiaan kehitysvaihe ja toiminnan keskiössä kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen. Tämä osa nähdään leimallisesti leikillisenä esikouluna.

Brotheruksen ym. (2002) mukaan esiopetuksen tehtävät on määritelty tasapainoisesti eri asiakirjojen mukaan. Yhdeksi keskeisemmäksi tavoitteeksi muodostuu selkeästi esiopetuksen perusopetukseen valmistava tehtävä. Sosiaalihuollon mukaan esiopetuksen tehtävänä painottuu lapsen kotikasvatuksen tukeminen. Opetushallinto puolestaan korostaa esiopetuksen yleissivistävää tehtävää ja lasten kansalaiskasvatusta. Lainsäädännön mukaan esiopetus edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Monissa asiakirjoissa esiopetus on liitetty vahvasti alkuopetukseen ja sen tärkeys liitetään elinikäisen oppimisen ajatukseen.

Esi- ja alkuopetuksen tulevaisuuden suuri määrittelijä on lainsäädäntö. Yhteiskunta määrittää sen, millä tasolla esiopetukseen panostetaan ja millaiset odotukset sille asetetaan. Lähitulevaisuuden suuria päätöksiä on päivähoitolain uudistaminen ja oppivelvollisuus iän ratkaisut. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa on nyt määriteltynä esi- ja alkuopetuksen tehtävät ja sisällöt. Tärkeimpänä uudistuksena nähdään esi- ja perusopetuksen kehittämisen kytkeminen toisiinsa, mikä lisää uusien mahdollisuuksien toteutumista päiväkodin ja peruskoulun välillä. Uudistus tuo mukanaan uusia mahdollisuuksia kehittää varhaiskuntoutuksen ja erityisopetuksen kenttää. Lisäksi uudistuksen myötä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien yhteinen tekeminen ja kehittäminen mahdollistuu. Esiopetuksen liittäminen muuhun opetukseen ja koulutukseen nivoo voimavarat ja osaamisen yhteen, jonka kautta saadaan aikaan parempia tuloksia monilla eri osa-alueilla. Lähivuosien tärkeänä tehtävänä nähdäänkin esiopetuksen ja sitä edeltävän päivähoiton liittäminen tiukemmin toisiinsa, joka ajaa entisestään esi- ja alkuopetuksen merkittävää ideaa (Brotherus ym., 2002.).

### 3.1.2 Esiopetus kehittää kouluvalmiuksia

Lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen muuttuu moni asia. Iso muutos tapahtuu fyysisen ympäristön muutoksessa. Usein päiväkodit ovat pieniä, kodinomaisia ja turvallisia paikkoja. Ryhmätilat muodostuvat useasta huoneesta ja piha-alue on merkityksellinen ja keskeinen toimintaympäristö päivittäin. Verrattain kouluympäristö on erilainen. Koulurakennukset ovat kooltaan suurempia, lapsia on enemmän ja yhdellä luokalla on yleensä käytössä vain yksi huone omana luokkatilana. Eri oppiaineille saattaa olla omat erikoisluokkansa, joita kaikki koulun luokat käyttävät vuorollaan. Koulussa erilaista on tilat sekä oppimateriaalit ja niiden käyttö. (Curtis, 1998.)

Suuri muutos tapahtuu myös sosiaalisen ympäristön suhteen. Päiväkodin ympäristössä sosiaalis-affektiiviset tekijät ovat voimakkaasti läsnä. Lapsiryhmässä toimii enemmän aikuisia, jotka ovat ryhmästä vastuussa. Suhde lapseen muodostuu henkilökohtaisemmaksi ja toiminnan eriyttäminen on helpompaa verrattuna kouluun, jossa opettaja usein työskentelee yksin. Päiväkodissa lapsen ja aikuisen välinen sosiaalinen kanssakäyminen on luonteeltaan spontaanimpaa kuin koulussa. Päiväkodin arkea jaksottaa päivän toimet, koulussa oppitunnit ja opetusjaksot, joissa sosiaalinen kanssakäyminen keskittyy opittavaan sisältöön. (Curtis, 1998.)

Lapsen siirtyessä päiväkodista kouluun näkyy muutos vahvasti myös kielessä, kommunikaatiossa ja toimintatavoissa. Opettajan käyttämä kieli saattaa tuntua lapsesta vieraalta ja käsitteet vaikeasti ymmärrettäviltä. (Donlandson, 1983.) Toimintatavat koulussa eroaa päiväkodin tavoista. Työskentelyltä vaaditaan opiskelua, vapaaehtoisen opetteluun sijaan.

Niin esiopetuksessa, kuin myös alkuopetuksessa lapsi nähdään aktiivisena ja tiedonhaluisena toimijana, joka on innokas ja halukas oppimaan jatkuvasti uutta. Kummankin tahon oppimiskäsityksessä on vahvasti läsnä ikäkausididaktinen lähtökohta ja elämänläheisyyden periaate. Opetuksen ja oppimisen lähtökohtana on lapsen oma kokemusmaailma ja elinolot. Esi- ja alkuopettajilta odotetaan työssään aitoa kiintymystä ja aitoa kiinnostusta lasta kohtaan. Tärkeässä roolissa on myös eettinen asennoituminen kasvatus- ja opetustyöhön ylipäättään. Opettaja on useasti ensimmäinen kodin ulkopuolinen merkittävä auktoriteetti ja ihminen, johon lapsi luo syvemmän suhteen. Opettajaan kiinnytään, häntä ihaillaan ja pyrkimykseen suhtaudutaan

myönteisesti. Opettajasta muodostuu tärkeä esikuva, joka muistetaan vielä vanhempanakin. (Brotherus ym., 2002.)

Esi- ja alkuopetuksessa tavoitteet eroavat toisistaan. Esiopetuksessa tavoitteet ovat luonteeltaan prosessitavoitteita, jotka sisältävät tiedon siitä miten lapsen kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys turvataan tietyn prosessin kautta. Alkuopetuksen aineissa matematiikassa ja äidinkielessä käytetään produktitavoitteita, joissa on kuvattu mitä lapsen odotetaan oppivan eri luokka-asteilla. Alkuopetuksessa painottuu lapsen kognitiivinen kehitys, kun taas esiopetuksessa on keskitytty enemmän sosiaalisemotionaaliseen kehitykseen. Persson (1995) korostaa alkuopetuksessa sosiaalisemotionaalisten tavoitteiden tärkeyttä kognitiivisen opetuksen ohella. Alkuopetuksessa opetukseen on käytössä usein ongelmakeskeinen lähestymistapa. Esiopetuksessa korostuvat taas leikki ja arkipäivän toimet vahvemmin. Myös alkuopetuksessa tulisi hyödyntää leikkiä opetuksen yhteydessä, sillä se on vielä alkuopetusikäiselle luontainen tapa toimia ja oppia. (Brotherus ym., 2002.)

Alkuopetuksessa luokanopettaja on itse vastuussa oman luokan toiminnasta, vaikka tukena onkin oppilashuoltohenkilökunta ja muut koulun opettajat. Esi- ja alkuopetukselle on yhteistä tavoitteellisuus, jossa yhdistyy suunnittelu ja johdonmukaisuus toiminnassa. Toiminnan keskiössä on lapsikeskeisyys, jossa otetaan huomioon lasten kehitystaso sekä ikätaso. Esi- ja alkuopetus molemmat opettavat ryhmä-, ja yksilöopetuksen periaattein, tavoitteet ja tarpeet huomioiden. Läsnä on vahvasti eriyttäminen, rikas vuorovaikutus sekä monitahtoinen yhteistyö. (Brotherus ym., 2002.)

Esiopetuksessa lapset oppivat toiminnan ohella jopa huomaamattaan. Sen sijaan alkuopetusikäiset oppivat enemmän opiskelun avulla. Alkuopetukselle on tyypillistä oppimisen strategiat ja menetelmällisyys. Alkuopetusikäinen lapsi etsii omaa koululaisen rooliaan. (Persson, 1995)

## 3.2 Alkuopetus

### 3.2.1 Alkuopetuksen tehtävä

Alkuopetuksessa lapsi hankkii valmiudet koulutyöskentelyä ja oppimista varten. Vaikka tehtävä on sama vuodesta toiseen, on sen sisältö muuttunut vuosikymmenten aikana paljon. Alkuopetuksella on oma alueensa perusopetuksessa sen erityisen aseman ja

tehtävänsä vuoksi. Tämä asema perustuu alkuopetuksen valmistavaan tehtävään. Alkuopetuksen toiminnan perusteiden on oltava kiinteässä yhteydessä kouluopetuksen kokonaisuuteen, jotta sen erityistehtävä mahdollistuu. Jotta alkuopetusta voidaan toteuttaa valmistavasti ja tavoitteellisesti on alkuopettajien oltava tietoisia koulun kokonaisuudesta; oppiaineiden lisääntyvä tietoinen sekä koulun työ- ja toimintatavat.

Lapsen oppiessa koululaiseksi on hänellä meneillään kiinnostava ja arvokas elämänvaihe. Koulun ja opetussuunnitelman arvomaailma näyttelee suurta roolia, kun keskustellaan siitä miten koulumaailma tukee oppilasta tässä tärkeässä elämänvaiheessa. Koulun heijastamat arvot määrittelevät pitkälti sen, kuinka koulu ja opettajat suhtautuvat oppilaisiinsa. (Brotherus ym. 2002). Lähiaikoina on lähdetty etsimään rakenteellista yhteyttä alkuopetuksen, sekä esiopetuksen välillä. Alkuopetuksella tulisi olla kiinteä yhteys myöhempään opetukseen koulussa. Samalla opetuksen tulisi kuitenkin olla sidoksissa lapsen oppimisen ja kasvun kokemuksiin eri ikäkausina. Jotta oppimiskokemukset voidaan turvata parhaalla mahdollisella tavalla, on esi- ja alkuopetuksen tehtävä kiinteää yhteistyötä niin mikro- kuin makrotasollakin.

Alkuopetuksessa lapsi kasvaa hiljalleen koululaiseksi ja oppijaksi. Alimmilla vuosiluokilla opetus antaa valmiudet perusopetuksen työskentelyä ja oppimista varten. Alkuopetuksessa painotetaan oppimis- ja työskentelytaitoihin tutustumista, niitä harjoitellaan tietoisesti ja tavoitteellisesti. Oppimis- ja työskentelytaidot ovat alkuopetuksen jälkeen siirryttäessä perusopetuksen piiriin myös keskeisimpiä kehityskohteita opetuksessa. Välineinä toimii tärkeät taidot; riittävän laadukas luku- ja kirjoitustaitoa sekä matemaattiset valmiudet, joita hyödynnetään myöhemmin opetuksen pohjana. (Brotherus ym., 2002.)

Alkuopetuksen tehtävän sisältöön ovat vaikuttaneet uuden tiedon- ja oppimiskäsityksen luonteen muuttuminen ja tätä myötä alkuopetuksen tehtävä on laajentunut. Nämä ovat muuttaneet koulujen työ- ja toimintatapoja sekä opiskelun suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Kaiken toiminnan lähtökohtana nähdään oppilaan aktiivisuus, joka asettaa uusia haasteita oppimisympäristölle ja vaatii opetusmenetelmien uudistusta. Oppimiskäsityksen muutoksen myötä on muuttunut myös koululaisen rooli ja työtavat koulussa ja näiden muutosten myötä on myös alkuopetukseen ollut tehtävä muutoksia. Tärkeinä perus taitoina pidetyt lukeminen, laskeminen ja kirjoittamisen taidot ovat edelleen välttämättömiä oppimisen ja koulutyön kannalta, mutta lisäksi tarvitaan muutakin. Oppimaan oppimisen taitoja tulee harjoitella ahkerasti muun koulutyön

lomassa. Näitä taitoja oppilas tarvitsee kyetäkseen aktiiviseen oppimiseen sekä tietoainekseen prosessointiin itselleen soveltuvaksi. Alkuopetuksessa tavoitteena on, että lapsi oppii työskentelemään monin eri tavoin, sekä ajattelemaan ja oppimaan niin yksin kuin ryhmässäkin. (Brotherus ym., 2002.)

### 3.2.2 Alkuopetus

Alkuopetuksen toimintamuotona pidetään eheyttävää opetusta. Eheyttämisen tavoite on koota opetus sellaisten teemojen ympärille, joilla on kosketuspintaa lapsen elämänpiiriin. Eheyttämistä luonnehtivia toimintaperiaatteita ovat opetuksen kokonaisvaltaisuus ja eteneminen tutusta tuntemattomaan. Opetus- tai opiskelumenetelmät ovat oppiaineiden tiedonrakenteille ominaisia tapoja käsitellä tietoa. Menetelmällisyys voidaan taas liittää siihen, että ymmärretään kunkin oppiaineen olemus. Yleisen tehtävän tulee alkuopetuksessa näkyä toiminnassa. Menetelmällisyys on sidoksissa toimintaperiaatteisiin, jotka pohjaavat perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetussuunnitelman perusteiden (2002) yleistavoiteanalyysiin. Alkuopetuksessa eheyttämistä pidetään keskeisenä toimintamuotona ja perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetussuunnitelman perusteissa (2002) kehoitetaan nyt ensimmäistä kertaa normimuodossa eheyttämään alkuopetuksen toimintaa. (Brotherus;Hytönen;& Krokfors, 2002.)

Suunniteltaessa alkuopetuksen opetusta keskeistä on opetettavan asian analyysi oppiaineen rakenteen ja logiikan pohjalta. Ensin tulisi opetukseen sisältyä ydinkohdat ja ydinkäsitteiden määrittely. Tämän jälkeen seuraa synteesivaihe, jonka suunnittelu tapahtuu valitun opetusprosessin logiikan mukaan. Opettajan tehtävänä on selvittää itselleen mitä tavoitteita hän määrittelee ja painottaa, nämä valinnat perustuvat omaan arvottamiseen ja valintoihin. Valintoja tehdessään opettajan tulee huomioida kulloisenkin oppilasryhmän taitotaso, tarpeet, kyvyt, sekä kiinnostuksenkohteet. Opettajaa velvoittaa omilla valinnoilla ja päätöksillä valtakunnan ja koulun opetussuunnitelma, omien arvojen lisäksi. Alkuopetuksen suunnittelu vaatii opettajalta paljon ajattelua ja pohdintaa. Kuten mitä opettaja opettaa ja miksi, mitä oppilaiden tulisi sisällöistä hallita ja miten heidän ajattelunsa kehittyy. (Brotherus ym., 2002.)

## 4 Miten lapset oppivat?

Peruskoulun alkuopetus on nykyään kiinteä osa kouluopetusta ja peruskoulua. Peruskoulun luokanopettajat työskentelevät kouluissa alkuopettajina, eikä erillistä alkuopettajan tutkintoa ole. Opettajankoulutuslaitoksessa alkuopetusta voi kuitenkin lukea sivuaineena, kuten oppiaineista tai niistä sivuavista tiedonaloistakin (Brotherus ym, 2002).

Tiedonkäsityksen muutosten myötä työtapoja on jouduttu kehittämään ja koko koulu on monipuolistunut väistämättä. Ainedidaktinen tutkimus on samaan aikaan tuottanut uutta tietoa eri oppiaineiden osalta. Opetus ei perustu enää pelkästään oppikirjaan, esimerkiksi uskonnonopetus ei etene oppikirjapainotteisesti tunneista toiseen. Oppiaineet tarkastelevat käsiteltäviä aiheita ja kokonaisuuksia niiden taustalla olevien tieteenalojen luonteiden sekä tiedonhankintatapojen perusteella. Oppiaineet heijastavat oman tieteenalansa tiedonhankintaa ja totuuden testaamista. Erilaiset työtavat nousevat jatkuvasti tärkeämpään merkitykseen ja lisääntyvät. Niitä voidaan luokitella monin eri tavoin. Oppiaineiden merkitys erilaisten ajattelumallien välineenä korostuu eri oppiaineiden sisällä. Joillekin aineille on tyypillistä suosia ongelmanratkaisua, joka auttaa ajattelemaan kyseiselle aineelle sopivalla tavalla. Taas roolileikit, kertominen ja muut opetustyyliä soveltuvat toisenlaisten aineiden yhteyksiin. Perusideana on, että kukin aine käyttää sille ominaisia ja toimivia työtapoja. Lisäksi hyvin yksityiskohtaisia sekä kapeasti sovellettavia oppimisstrategioita on paljon. Tällaiset strategiat ovat usein yhteydessä johonkin laajempaan periaatteeseen, tai ovat sovelluksia sellaisesta.

Alkuopetuksessa päätavoite on opettaa lapsille työskentelyn taitoja; erilaisia tapoja opiskeluun, oppimaan oppimista ja koululaisena olemista. Tässä vaiheessa itse sisältötieto ei ole kovin suuressa arvossa. Alkuopetuksella voidaan nähdä olevan kaksoisrakenne, kuten aikaisemmin on mainittu. Oppiaineiden sisällöt opettavat jotain myös itse oppimisesta, työtavoista ja itsestään koululaisena (Brotherus ym., 2002).

#### 4.1 Oppimiskäsitys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on laadittu oma kappale peruskoulun oppimiskäsityksestä, johon opetuksen ja oppimisen suomalaisissa peruskouluissa tulisi pohjautua. Opetus ja oppiminen peruskoulussa perustuvat oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija. Tavoitteiden asettaminen ja ongelmien ratkaiseminen itsenäisesti ja muiden kanssa ovat yksi oppimisen tavoitteista. (Opetushallitus, 2014.)

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Tavoitteena on oppimisprosessi, jossa yksin ja yhdessä tehdään, ajatellaan, suunnitellaan, tutkitaan ja monipuolisesti arvioidaan näitä prosesseja. Olennaista on oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. (Opetushallitus, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään näitä oman oppimisensa edistämiseksi. (Opetushallitus, 2014.)

Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. (Opetushallitus, 2014.)

#### 4.2 Lähikehityksen vyöhyke

Hakkarainen (2002) on liittänyt kouluvalmiuden käsitteeseen Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen. Teorian mukaan oppiminen ja opettaminen pitäisi suunnata lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle, eikä niinkään nykyiselle kehitystasolle. Tämä taso on jokaisella lapsella erilainen, sen hetkisestä kehitystasosta riippuen. Tärkeintä olisi selvittää lapsen lähikehityksen vyöhyke ja sen perusteella suunnitella opetus sen mukaan, millaisia mahdollisuuksia oppimiseen on. Kouluvalmiuden tutkimisella saadaan selville lapsen jo saavuttama kehitystaso, eli se mitä hän testitilanteessa jo osaa tai mihin hän juuri silloin kykenee. (Hakkarainen 2002, 68.)

Psykologisten testien avulla tutkitaan edelleen kouluvalmiutta, jotka suoritetaan muussa, kuin koulun luonnollisessa ympäristössä. Tällöin havainnot lapsen käytöksestä ei tapahdu normaalissa luokkatilanteessa, vaan osaaminen osoitetaan muunlaisin keinoin. Testien pohjalta psykologit tekevät päätelmät siitä, onko lapsi valmis kouluun vai ei.

Lähikehityksen idea on kuitenkin laajentaa oppimisvalmiuksien tarkastelun kenttää. Tarkoituksena on tarkastella lapsen käytöstä vuorovaikutuksessa aikuisten tai muiden lasten kanssa. Teorian mukaan oppimisvalmius on mahdollista määritellä ainoastaan vuorovaikutuksessa, ei testitilanteessa. Oppimisvalmiudesta nousee esiin seuraavat kaksi asiaa: 1) se kuinka lapsi pystyy vuorovaikutustilanteessa hyödyntämään kulttuurisia työvälineitä, eli kuinka hän omaksuu uuden kyvyn ja 2) kykeneekö lapsi aloittamaan yhteisen toiminnan ja hyödyntämään siinä kulttuurisia työvälineitä, kuten symboleja, merkkejä ja käsitteitä. (Hakkarainen 2002, 69.)

### 4.3 Oppimaan oppiminen

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin alkuopetuksen kohdalle oppimaan oppiminen. Alkuopetuksessa omia ja yhteisiä töitä harjoitellaan suunnittelemaan, asettamaan tavoitteita sekä arvioimaan työskentelyä. Oppilaiden kanssa pohditaan yhdessä, milloin työskentelyssä sekä töissä on onnistuttu ja mistä sen tietää. Oman edistymisen havainnointia, omien vahvuuksien tunnistamista ja onnistumisista iloitsemista oppijoina harjoitellaan yhdessä opettajan ohjauksessa. (Opetushallitus, 2014.) Alimpien vuosiluokkien voidaan siis nähdä antavan välineitä perusopetuksessa tapahtuvaa työskentelyä ja oppimista varten. Keskeisiä kehityskohteita ovat oppimis- ja työskentelytaidot, joita alkuopetuksessa opetetaan tavoitteellisesti ja tietoisesti. (Brotherus ym., 2002.) Mitä oppimaan oppimisen -taitojen saavuttaminen edellyttää lapselta itseltään?

Haringin (2003) mukaan itseohjautuvaksi oppijaksi kasvetaan metakognitiivisten taitojen keinoilla. Oppimisprosessissa edellytetään oman elämänhallinnan taitojen perusteiden oppimista. Esi- ja alkuopetuksessa harjoitellaan itsenäistä toimintaa arjessa käytännön tilanteissa, jotka ovat tärkeitä taitoja kehityksen poluilla. Näitä ovat muun muassa ulkoilu, pukeutuminen, ruokailu, sekä omista tavaroista huolehtiminen. (Haring, 2003.)

Lasten ajattelulla nähdään olevan myös merkittävä rooli oppimisessa, sillä ajattelu ja toiminta ovat sidoksissa toisiinsa. Lapsen ajattelu alkaa kouluiässä kehittyä minäkeskeisestä eli egosentrisestä ajattelusta desentrisempään eli loogisempaan ajatteluun. Kouluunmenon lähestyessä lapset kiinnostuvat myös muista kuin omista ajatuksistaan. (Brotherus;Hytönen & Krokfors, 2002.)

Haring tuo väitöskirjassaan esiin esiopettajien korostuksen lapsen itsetuntemuksen, hyvän itsetunnon, sekä myönteisen minäkuvan merkityksestä oppimisessa. Lapsi oppii suhtautumaan luottavaisemmin omaan oppimiseensa, sekä hahmottaa itseään oppijana paremmin, kun edellisiä ominaisuuksia on harjoiteltu. Oman oppimisen tiedostaminen vie lapsen myöhempää oppimista eteenpäin. Puutteet elämänhallinnan taidoissa voivat haitata lasten oppimista. Tämän vuoksi on tärkeää painottaa lasten arjen taitoja ja niiden hallintaa. (Haring, 2003.) Aikuisen tuki, innostaminen ja ohjaaminen ovat keskeisessä roolissa lapsen oppimaan oppimisen kehittymisvaiheessa. Aikuisen on tärkeää saada lapsi pohtimaan suorituksiaan ja tukea häntä itsereflektion alkutaipaleella. (Lummelahti, 2001.)

#### 4.4 Leikki alkuopetuksessa

Leikin merkitys lapsen kehityksessä on merkittävä. Lapsen kehittyminen ja oppiminen voidaan nähdä hyvin leikin avulla. Alkuopetusikäisen lapsen leikistä nousee esille usein roolileikit, sekä sääntöleikit. Leikeissä esiintyy usein myös erilaisia taitoja, joita jo osataan tai harjoitellaan kovaa tahtia. Näitä ovat esimerkiksi kirjoitustaito ja laskutaito. Leikin, kehityksen ja oppimisen yhteys on yleisesti tunnustettu ja leikki on yksi oppimisen tapa, erityisesti varhaiskasvatuksessa. Leikki harjaannuttaa monia tärkeitä taitoja, kuten sosiaalisia, psyykkisiä, emotionaalisia, fyysisiä sekä kognitiivisia ominaisuuksia. (Haring 2003.)

Lapsi oppii ja kehittyy toiminnassa ja toiminnan merkitys lapselle on ilmeinen. Lapsen toiminta leikissä vastaa parhaiten hänen fyysisiä ja psyykkisiä tarpeitaan, sekä erityispiirteitä. Viime vuosina lasten oppimisessa on korostettu leikin merkitystä entisestään. Esiopetuksessa lapset oppivat leikin lisäksi myös työtehtävien ja pienten oppitukioiden kautta. Siirtymä kouluun on merkittävä ja leikin määrä vähenee huomattavasti. Leikki on kuitenkin vielä alkuopetuksessakin lapsen tarve ja kyky leikkiä

on mahdollisuus jokaiselle lapselle. Ympäristöstä sekä opettajasta riippuu, kuinka tämä mahdollisuus toteutetaan. Leikin avulla voidaan prosessoida tapahtumia joita ollaan koettu, sekä asioita joita ollaan opittu. Leikki heijastaa aina lapsen taitoja. Lapsi ei leiki vain oppiakseen ja kehittyäkseen, taustalla on vahvasti halu nauttia elämästä ja iloita asioista. (Brotherus ym., 2002.)

Kouluiässä tapahtuvan oppimisen ja leikin suhteessa nähdään paljon edellytyksiä. Leikkien tietyt ominaispiirteet harjoittavat menetelmätaitoja, joita lapsi tarvitsee oppimisessa. Leikin avulla hankitaan myös sisältötietoja, joka kehittää lapsen kulttuurisen mielekkyyden omaksumista. Oppimisen kannalta tärkeänä nähdään leikkiin sisältyvät kulttuurin symbolien systeemit. Tällä tarkoitetaan sellaisia sisältöjä, joita voidaan ilmaista sanoilla, taiteella, tai materiaalilla. Nämä sisällöt opitaan aikuisten, sekä lasten yhteisissä leikeissä keskustellen ja toimien. Yleisesti leikki kehittää lapsen omia haluja ja emotionaalisia suhteita. (Haring, 2003.)

## 5 Tutkimustehtävä

Tutkimus on suoritettu Turussa keväällä 2019. Aiheeksemme valikoitui kouluvalmiuksien tutkiminen, koska aihe on meille itsellemme merkityksellinen alkuopetukseen suuntautumisen näkökulmasta. Tutkimuksessamme on tarkoitus tuoda esiin luokanopettajien näkemyksiä kouluvalmiuksista. Olemme kiinnostuneita, ovatko luokanopettajien antamat vastaukset samansuuntaisia, kun kirjallisuudessa on määritelty. Ahonen ym. (1995) kuvaa kouluvalmiutta lapsen piirteiden kokonaisuutena ja Helin (2000) korostaa kokonaista valmiutta, joka ei koostu vain lapsen hallitsemista yksittäisistä taidoista. Ahonen ym. (1995), Linnilä (2011) ja Merisuo-Storm (2005) ovat jakaneet kouluvalmiudet osa-alueisiin. Yhteistä heidän tekemissään jaotteluissa ovat fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen pystyvyys. Helin (2000) ja Merisuo-Storm (2005) linjaavat, että kouluvalmis lapsi pystyy kouluun tullessaan osallistumaan opetukseen ja saamaan siitä kaiken mahdollisen hyödyn itselleen. Alkuopetusikäiset lapset saavuttavat eri kehitysvaiheet hyvin eri tavoin ja hyvin eri ikäisinä. Tämän vuoksi lasten kehitysvaiheissa voi olla suuriakin ja puutteita eri osa-alueilla, jotka vaikuttavat lapsen koululaiseksi kasvamiseen ja kouluun sopeutumiseen. (Brotherus ym., 2002.). Liikasen (1993) ja Linnilän (1997) mukaan jokaisella lapsella on kouluvalmiudet, mikäli kouluopetus mukautuu jokaisen lapsen vaatimaan yksilölliseen kehitystasoon nähden sopivaksi. Perusopetuslaki (628/1998) edellyttää opetuksen tarjoamisen ikää ja valmiuksia vastaavaksi. Jo pitkään on ollut esillä näkemys, jonka mukaan koulun tulisi vastaanottaa kaikenlaiset oppijat heidän kyvyistään huolimatta.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimus keskittyy luokanopettajien näkemyksiin kouluvalmiuksista ja koulun valmiuksiin vastaanottaa eritasoisia oppijoita. Tutkimuksessamme pyrimme vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin.

- 1) Ovatko luokanopettajien antamat vastaukset kouluvalmiuksista samansuuntaisia kuin kirjallisuudessa esiintyvät määritelmät?

- 2) Millaisia tulkintoja luokanopettajat antavat hyvistä ja puutteellisista kouluvalmiuksista?
- 3) Millaiset ovat koulun valmiudet vastaanottaa eritasoisia oppijoita luokanopettajien antamien tulkintojen näkökulmasta?

## 6 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

### 6.1 Kvalitatiivinen tutkimusote

Pro gradu –tutkielmassamme, luokanopettajien näkemyksiä lasten kouluvalmiuksista, käytämme laadullista eli kvalitatiivista tutkimusnäkökulmaa. Laadullinen tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä tutkittavaa ilmiötämme kohtaan (Eskola & Suoranta 1998; Kiviniemi 2010; Soininen & Merisuo-Storm 2009). Laadullisen tutkimuksemme tavoitteena on nostaa esiin tutkimuskohteena olevien toimijoiden tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Hakala 2017, 19). Laadullisella tutkimuksellamme kiinnostus kohdennetaan sellaisiin asioihin, joita ei pystytä mittaamaan määrällisesti (Alasuutari 1999; Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009).

Laadullisessa tutkimuksessa keräämme aineistoin itse, joten näkökulmat ja tulkinnat aineistosta muodostuvat tutkimuksen aikana (Kiviniemi, 2010). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän vuoksi emme ole asettaneet tutkimuksellemme etukäteen hypoteeseja.

Hypoteesittomuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija ei aseta ennakkoon olettamuksia tutkimuksesta saataviin tuloksiin. (Eskola & Suoranta, 1998)

Tutkimuksessamme lähdimme liikkeelle keräämällä ensin aineiston tutkimusjoukolta, jonka jälkeen analysoimme sen. Tarkoituksena oli nostaa esiin tutkimuskohteena olevien henkilöiden tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä ja etsiä niistä samankaltaisuuksia kirjallisuuden kanssa. Teemoittelimme luokanopettajilta saadut vastaukset fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin osa-alueisiin, koska nämä tuotiin esiin vastauksissa suoraan tai osa-alueiden osataitojen muodossa. Samat osa-alueet oli havaittavissa kirjallisuudessa myös Merisuo-Stormilla (2005), Ahosella ym. (1995) ja Linnilällä (2000).

#### 6.1.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on käytetty erityisesti fenomenografiaa, joka on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntaus. Fenomenografia tarkastelee ympäröivän maailman rakentumista ja ilmenemistä ihmisten tietoisuuteen. Fenomenografisessa tutkimuksessa ihmisen kokemus ja käsitys nivoutuvat yhteen. Siinä hyödynnetään kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja. Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla,

analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä on kysymyksenasettelun avoimuus, jolloin vastauksista nousee esiin erilaiset käsitykset. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Tutkimukseen liitetään hermeneuttinen ulottuvuus mukaan tulkinnan tarpeen myötä. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ideana on käsitteellistä tutkittava ilmiö, eli meidän tutkimuksessamme kouluvalmius. (Laine 2001.) Näin ollen jo tunnettu tehdään tiedetyksi. Lisäksi hermeneuttinen ulottuvuus pyrkii nostamaan tietoisuuteen ja näkyväksi sen, minkä tottumus usein hävittää itsestään selväksi ja huomaamattomaksi. Tutkittaessa kokemusta oletetaan, että tutkittavat ilmiöt ovat läsnä sellaisenaan maailmassa jossa eletään, mutta ne ovat sellaisessa muodossa, joka ei avaudu suoraan ymmärtämiselle ja käsitteellistämiseksi. (Sarajärvi 2002)

## 6.2 Avoin kyselylomake

Tutkimuksemme aineiston keruussa käytimme kirjallista kyselyä. Kyselyssä opettajat vastasivat vapaasti neljään avoimeen kysymykseen. Tutkimme opettajien antamia merkityksiä kouluvalmiuksiin liittyviin kysymyksiin. Pyrimme tekemään tulkintoja luokanopettajien antamista vastauksista ja määrittelemään kouluvalmiudet opettajien antamien vastausten pohjalta. Pohjaamme määrittelyn kirjallisuudesta löytyneisiin määritelmiin kouluvalmiuksista.

Tutkimme luokanopettajien antamia näkemyksiä avoimen kyselylomakkeen avulla, jonka tarkoituksena on tuoda esiin luokanopettajien näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen keinoin pystyimme selvittämään luokanopettajien mielipiteitä ja tulkintoja kouluvalmiuksista. Koimme, että saamme parhaiten luokanopettajien kokemukseen perustuvaa tietoa avoimen kyselylomakkeen avulla, johon luokanopettajat saavat itse vapaasti muotoilla vastauksensa. Näin omat ennakkokäsityksemme sekä tulkintamme eivät vaikuta kysymyksenasetteluun, koska emme antaneet vastausvaihtoehtoja. Halusimme tutkimukseemme mahdollisimman monta vastausta, joten valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi kyselylomakkeen, koska sen avulla tavoitimme suuremman joukon luokanopettajia kerralla.

### 6.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2019 Turun alueen koulusta. Lähestyimme koulun rehtoria tutkimusluvan kanssa viikolla 9 ja saimme saman viikon aikana luvan tutkimuksen suorittamiseen kyseissä koulussa. Annoimme saatekirjeet, esitietolomakkeet sekä kyselylomakkeet henkilökohtaisesti kymmenelle

luokanopettajalle viikon 10 aikana. Saatekirjeessä esittelimme tutkittaville henkilöille lyhyesti tutkimuksemme aiheen ja, mitä tulemme tutkimaan. Toimimme esille tutkimuksen aineistonkeruun aikataulun sekä, kuinka tulemme tietoja käsittelemään. Saatekirjeen avulla tiedustelimme luokanopettajien halukkuutta osallistua tutkimukseemme. Saatekirjeen liitteenä oli esitietolomake, jossa kysyttiin suostumusta haastateltavaksi kyselylomakkeen avulla.

Tutkimuksen kohdehenkilöiksi valikoitui jo työelämässä olevia luokanopettajia. Valitsimme tutkimuksemme tutkimusjoukoksi luokanopettajia, jotka ovat esitietojen perusteella saaneet koulutuksensa eri koulutuspolkujen kautta. Mutta kriteerinä toimi kuitenkin se, että opettajalla tuli olla luokanopettajan pätevyys. Emme kohdistaneet kyselyä suoraan alkuopetuksen pätevyydellä toimiviin luokanopettajiin, vaan olimme kiinnostuneita kaikkien luokanopettajien vastauksista sivuaineista riippumatta. Päätökseemme vaikutti se, että nykypäivänä voit toimia alkuopetuksessa ja vastata koulutulokkaiden opetuksesta huolimatta siitä, että opettajalla ei ole alkuopetuksen sivuainetta. Tällöin mielestämme jokaisen luokanopettajan tulisi olla tietoinen ylipäättänsä kouluvalmiuksista.

Esitietolomakkeessa selvitimme sukupuolen, iän, koulutuksen, työkokemuksen (opetusvuodet) sekä sivuaineet. Tutkimukseen osallistui sekä naisia että miehiä, jotka olivat iältään 26-49-vuotiaita. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli luokanopettajan pätevyys, joka oli hankittu hieman eri koulutusteitä pitkin. Työkokemus vaihteli 2-24 vuoteen.

Tutkimukseen saimme vastaukset lopulta yhdeksältä luokanopettajalta, joita käytimme tutkimuksemme aineistona. Taulukkoon 1 kirjasimme esitietolomakkeista saamamme tiedot luokanopettajista. Hyvien tutkimuskäytänteiden mukaisesti olemme antaneet vastaajille nimet, joista ei käy ilmi heidän henkilöllisyytensä.

**Taulukko 1**

	Sukupuoli	Ikä	Koulutus	Työkokemus	Sivuaineet
Vastaaja 1	nainen	30	Kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja	6 vuotta	alkukasvatus, kuvataidekasvatus ja erityispedagogiikka
Vastaaja 2	nainen	26	Kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja	2 vuotta	erityispedagogiikka, musiikki ja liikunta
Vastaaja 3	nainen	30	Filosofian maisteri, luokanopettajan pätevyys	6 vuotta	englanti, ranska
Vastaaja 4	nainen	43	Kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja	19 vuotta	alkuopetus, liikunta ja aikuiskasvatustiede
Vastaaja 5	mies	38	Kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja	12 vuotta	liikunta, käsityö
Vastaaja 6	nainen	44	Kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja	18 vuotta	erityispedagogiikka, psykologia, liikunta, musiikki
Vastaaja 7	nainen	42	Kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja	15 vuotta	käsityö, alkuopetus ja liikunta
Vastaaja 8	nainen	49	Kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja	24 vuotta	liikunta ja matikka
Vastaaja 9	mies	29	Käsityökasvatuksen maisteri + luokanopettaja	1,5 vuotta	monialaiset opinnot

## 6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee huomioida puolueettomuusnäkökulma. Puolueettomuutta sopii pohtia esimerkiksi siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan vastaajaa itseään vai suodattuuko vastaajan kertomus tutkijan oman kehysten läpi. (Tuomi & Sarajärvi, 2002.) Omassa tutkimuksessamme tämä nousee esiin siinä kohtaa, kun pohditaan vaikuttavatko omat käsityksemme ja tietomme kouluvalmiuksista, kun tulkitsemme ja teemme johtopäätöksiä vastaajien antamista näkemyksistä. Laadulliselle tutkimukselle tätä pidetään tyypillisenä, sillä tutkija on oman tutkimusasetelmansa luoja ja tekee tulkinnat omasta tutkimuksestaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2002.)

Laadullisen tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin ratkaisee se, mitä enemmän vastauksissa on samankaltaisuutta löydettävissä. (Alasuutari, 2001) Omassa tutkimuksessamme yhteneväiset näkemykset kouluvalmiuksista puoltaa sitä, että luokanopettajat ajattelevat kouluvalmiuden määrittelystä samankaltaisesti teorian kanssa. Eniten hajontaa vastauksissa oli viimeisessä kysymyksessä, kun kysyimme koulun valmiuksista vastaanottaa eritasoisia oppijoita. Pohdimmekin, voiko vastausten hajontaan vaikuttaa se, että koulun valmius ei ole vakiintunut käsite samalla tavalla kuin kouluvalmius. Tämän vuoksi luokanopettajat käsittävät koulun valmiuden eri tavoin.

Omaan tutkimukseemme valikoitui yhden turkulaisen alakoulun luokanopettajia, joten tutkimusjoukon antamat merkitykset edustavat vain yhden koulun opettajien näkemyksiä. Tutkimuksemme tarkoituksena oli saada käsitystä kouluvalmiuden käsitteestä ja selvittää löytyykö teorian ja luokanopettajien vastausten väliltä samankaltaisuutta. Tämän tutkimuksen tarkoitukseen tutkimusjoukko oli riittävä. Mutta jatkotutkimuksen kannalta, mikäli haluttaisiin saada yleistettävämpää tietoa, tulisi tutkimusjoukon olla laajempi. Tällöin tutkimukseen tulisi valikoida luokanopettajia laajemmalla otannalla eri kouluista.

## 7 Tutkimustulokset

### 7.1 Kouluvalmius

Ensimmäisessä kysymyksessä kartoitimme yleisesti, mitä luokanopettajat tarkoittavat kouluvalmiuksilla.

Kahdessa vastauksessa mainittiin kouluvalmiuden koostuvan fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista tiedoista ja taidoista. Tarkastelemme kouluvalmiutta fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten osa-alueiden näkökulmasta, sillä kaikki kouluvalmiuksien määritelmät vastauksissamme oli jaoteltavissa näiden osa-alueiden alle. Kouluvalmiutta määriteltiin seuraavasti vastauksissa:

*”Fyysinen, psyykinen, henkinen ja sosiaalinen valmius nauttia koululaisena olemisesta ja itsensä kehittämisestä kouluympäristössä vuorovaikutuksessa toisten kanssa”.*

*Vastaaja 7.*

Vastaaja seitsemän korostaa vastauksessaan, että lapsen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen valmiuden on oltava tasapainossa, jotta hän voi nauttia koululaisena olemisesta. Tällöin hänellä on mahdollisuudet kehittää itseään kouluympäristössä vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

*”Fyysisiä, sosiaalisia ja psyykkisiä tietoja ja taitoja, jotka lapsella tulisi olla, jotta hän voi aloittaa koulun.” Vastaaja 1.*

Vastaaja yksi puolestaan korostaa vastauksessaan, että lapsella tulisi olla entuudestaan fyysiset, sosiaaliset ja psyykkiset tiedot ja taidot, jotta hän on valmis aloittamaan koulun. Vastaaja kahdeksan korostaa edellisen lailla, että lapsella tulee olla sellaiset perustaidot, että hän pystyy oppimaan ne asiat, jotka opetussuunnitelma edellyttää. Vastaaja kahdeksan kuitenkin jättää avoimeksi, mitä nämä lasten perustaidot ovat. Myös vastaaja yhdeksän tuo ilmi vastauksessaan, että lapsella tulee olla tietyt valmiudet kouluun saapuessaan.

Muissa vastauksissa kouluvalmiuden määrittelyssä tuotiin esiin näiden kolmen osaalueen osataitoja. Psyykkisistä valmiuksista korostettiin, että lasten tulisi selviytyä koulupäivästä erossa vanhemmistaan. Vanhemmista erossa pysymisen mainitsi seuraavat vastaajat:

*”Hänen tulisi olla tarpeeksi itsenäinen ja omatoiminen, jotta selviää koulunpäivän erossa vanhemmistaan” - Vastaaja 1*

*”Lapsi on valmis kouluun henkisesti, jolloin on jo kasvanut pois vanhempien helmoista ja pystyy selviytymään koulupäivästä itse” - Vastaaja 2*

*”Lapsi ei ole riippuvainen vanhemmistaan niin paljon, ettei pystyisi muutamaa tuntia olla poissa kotoa” - Vastaaja 2*

*”Perustaidot, joilla pärjää ilman vanhempiaan koulupäivän ajan” – Vastaaja 9*

Vastaajat yksi ja kaksi korostivat vastauksissaan vanhemmista erossa pysymisen lisäksi lasten itsenäistä ja omatoimista toimintaa. Myös vastaaja yhdeksän toi esiin vastauksessaan perustaidot, jotka lapsella tulisi olla, joiden avulla selviää koulupäivästä.

Psyykinen valmius nähtiin lapsen ikätasolle ominaisena käytöksenä ja kehityksenä:

*”Lapsi on omalla ikätasolla kehityksessään” - Vastaaja 6*

*”Lapsen käytös ja kehitystaso antaa mahdollisuuden oppia isossa ryhmässä pitkäjänteisesti” - Vastaaja 5*

*”Lapsi osaa kuunnella ja noudattaa ohjeita ikätason mukaisesti” - Vastaaja 4*

Lisäksi psyykkisessä valmiudessa korostui kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan.

*”Lapsen tulee olla kiinnostunut oppimisesta ja suhtautua myönteisesti koulunkäyntiin”  
Vastaaja 1*

*”Lapsi on kiinnostunut koulutyöstä/oppimisesta” - Vastaaja 4*

Fyysisestä valmiudesta korostettiin perustoimintojen ja arjen taitojen sujuvuutta lähes kaikissa vastauksissa.

*”Hänen pitää osata huolehtia itsestään ja tavaroistaan. Hän osaa kulkea koulumatkan, lähteä kotoa aamulla ja muistaa ottaa repun sekä muut tarvittavat tavarat mukaan”  
Vastaaja 1*

*”Kotona on opetettu perustoiminnot (pukeminen, vessassa käynti, omien tavaroiden kantaminen ja huolehtiminen)” Vastaaja 2*

*”Itsenäinen toiminta: pukeminen, ruokailu, wc-käynnit sujuvat” - Vastaaja 4*

Vastaaja yksi erittelee erilaisia arjen taitoja, joista lapsen tulisi itsenäisesti selviytyä pärjätäkseen koulussa. Vastaajat kaksi ja neljä korostavat myös lapsen itsenäistä toimintaa ja erittelevät erilaisia perustoimintoja, kuten pukeminen, ruokailu, wc-käynnit ja omista tavaroista huolehtiminen, joiden tulisi sujua koululaiselta. Myös vastaaja yhdeksän puhui vastauksissaan perus arjentaidoista.

Sosiaaliset taidot mainittiin vastauksissa seuraavasti:

*”Lapsen sosiaaliset taidot ovat riittävät” - Vastaaja 5*

*”Perus arjentaidot sekä sosiaaliset taidot” – Vastaaja 9*

Vastaaja 5 mainitsee vain, että sosiaalisten taitojen tulee olla riittävät, mutta ei määrittele sen tarkemmin mitä ovat riittävät sosiaaliset taidot.

*”Osaa toimia ryhmän jäsenenä” Vastaaja 1*

Vastaaja 1 liittyy sosiaalisiin taitoihin ryhmässä toimimisen taidot, niitä enempää avaamatta.

## 7.2 Hyvät kouluvalmiudet

Toisessa kysymyksessä pyysimme vastaajia kuvailemaan lasta, jolla on hyvät kouluvalmiudet. Tämän kysymyksen vastaukset olivat hyvin samankaltaiset kuin ensimmäisen kysymyksen vastaukset. Jaottelimme vastaukset kysymykseen kaksi samalla tavalla kuin ensimmäiseen kysymykseen: fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen valmiuteen.

*”Hän on kiinnostunut ympärillä olevista kanssaihmisistä ja on innokas oppimaan uutta”  
-Vastaaja 8*

*”Kykenee jonottamaan. Osaa odottaa vuoroaan. Kykenee ottamaan vastuuta itsestään tietyssä määrin” -Vastaaja 9*

Hyviin psyykkisiin kouluvalmiuksiin liitettiin lasten riittävä itsenäisyys sekä kiinnostus koulua kohtaan. Tämä nähtiin lasten haluna olla koululainen sekä kiinnostuksena ylipäättänsä oppimista kohtaan. Myös riittävä kypsyyden tuotiin vastaajan yhdeksän vastauksessa, että lapsi pystyy ottamaan vastuuta itsestään tietyssä määrin. Vastaajat yksi ja

seitsemän korostivat kiinnostusta kirjaimia ja numeroita kohtaan. Lapsilta kuitenkin odotettiin kirjainten ja numeroiden tuntemusta sekä osaamista kirjoittamisessa ja laskemisessa. Vastaajan yksi mielestäni lapsen tulee tuntea kirjaimia ja numeroita, osata kynäote ja tehdä mielellään kynätehtäviä sekä kirjoittaa oma nimensä. Vastaajan viisi mielestä lasten tulee osata laskea kahteenkymmeneen sekä kirjoittaa lyhyitä sanoja. Lähes kaikissa vastauksissa tuotiin esille joko lasten kyky odottaa omaa vuoroa tai sietää pettymyksiä. Vastaajat seitsemän ja yhdeksän korostivat lasten kykyä kestää odottamista tai omaa vuoroa.

*Lapsi selviytyy jokapäiväisistä perusasioista itsenäisesti (pukeminen, tavaroista huolehtiminen) – Vastaaja 8*

*”Lapsi/oppilas joka kykenee toimimaan jo hieman itsenäisesti” -Vastaaja 9*

Hyviin fyysisiin kouluvalmiuksiin liitettiin vastauksissa koulupäivästä selviytyminen väsymättä. Lisäksi mainittiin perustaidot ja arjen taidot, joihin liitettiin wc-käynnit, pukeminen, ruokailu, sekä käsienpesu ja tavaroista huolehtiminen itsenäisesti.

*”Sosiaalinen valmius= tulee toimeen toisten kanssa, osaa toimia ryhmässä, osaa ottaa vastaan apua, ohjeita ja ohjausta” – Vastaaja 7*

*”Hän osaa kommunikoida ikätasonsa edellyttämällä tavalla (osaa kuunnella ja kertoa). Hänellä on sosiaaliset taidot, joilla pärjää isossa lapsiryhmässä” – Vastaaja 8*

*”Tulee toimeen uusissa tilanteissa, uusien ihmisten ja kavereiden kanssa” - Vastaaja 9*

Hyvät sosiaaliset valmiudet nähtiin lasten kykyinä toimia ryhmän jäsenenä sekä kykyinä huomioida muita ihmisiä, lapsia ja aikuisia. Sen lisäksi, että lapselta toivottiin kykyä toimia ryhmän jäsenenä, odotettiin häneltä vastavuoroisesti vastaanottavaisuutta sosiaalisissa tilanteissa. Tämä nähtiin kykyinä ottaa vastaan apua, ohjeita ja ohjausta. Vastaaja yksi tuo myös esiin kyvyn auttaa ja kuunnella muita sekä kaveritaitojen merkityksen. Vastaaja kuusi korostaa lapsen sosiaalisista tilanteista erityisesti välituntia.

*”Selviää sosiaalisissa tilanteissa välitunnilla ilman aikuisen jatkuvaa ohjausta” – Vastaaja 6*

### 7.3 Puutteet kouluvalmiuksissa

Kolmannessa kysymyksessä kysyimme opettajilta ovatko he huomanneet puutteita lasten kouluvalmiuksissa. Jatkokysymyksenä tiedustelimme millaisina tyypilliset puutteet ovat esiintyneet. Vastaja seitsemän mainitsi vastauksensa alkuun, että joka vuosi joukossa on lapsia, joiden kouluvalmiuksissa on puutteita. Siitä ei hänen mukaansa ole haittaa lapselle, kunhan puutteita ei ole kovin monella osa-alueella. Vastaja kahdeksan on sitä mieltä, että lasten kouluvalmiuksissa on puutteita. Puutteita on kaikissa osa-alueissa ja ne ovat eritasoisia. Joillakin lapsilla on puutteita kaikissa ja joillakin joissakin.

Puutteellisina kouluvalmiuksina oltiin mainittu useassa vastauksessa psyykkisen kouluvalmiuden puute, joka näkyy lapsen tunteiden hallinnassa ja koulupäivästä selviämisessä. Vastaja yhdeksän esitti vastauksessaan, että perus käytöstavat ovat lapsilta kadoksissa. Vastaja viisi mainitsi puutteellisena kouluvalmiutena sen, että tunteiden hallinta ei ole kehittynyt riittävästi ja lapsella esiintyy itku- ja raivokohtauksia päivän aikana. Vastaja kaksi toi esille saman asian:

*”Vanhemmasta eroaminen aiheuttaa hillitöntä itkuja joka kerta ja lapsi on itkuinen pitkin päivää. Hän ei pääse yli tunteesta, että vanhempi on jättänyt hänet”*

Vastaja neljä mainitsi myös puutteellisena kouluvalmiutena koulupäivään sopeutumisen haasteellisuuden ja antoi esimerkkinä jatkuvan koti-ikävän. Vastaja seitsemän mainitsi suurimpana ongelmana puutteet psyykkisessä kypsytydessä:

*”Suurin ongelma on, jos lapsella on ongelmia psyykkisessä kypsytydessä ja lapsi viihtyisi paremmin leikkien kuin koululaisena välillä vähän opiskellenkin”.* Myös vastaja 4 korosti vastauksessaan kypsytymättömyyttä koulutyöhön ja keskittymiseen, sekä sitä, että leikki kiinnostaa lasta eniten. *”Uusi piirre, joka on nyt näkyvässä, on huolestuttavin: mikään ei hetkauta (ei hyvässä eikä pahassa) eikä lapsi innostu mistään.*

*Kaikki vaan on ja tapahtuu ja lapsi ikään kuin valuu virran mukana”.* Vastaja kahdeksan esitti huolensa lapsista, joita ei kiinnosta mikään ja mikään ei innosta. Tämä on hänen mukaansa uusi piirre lapsissa, jonka voi liittää koululaiseksi kasvamiseen ja koulutyöhön sopeutumiseen.

Puutteita mainittiin lähes kaikissa vastauksissa keskittymisessä, kuuntelemisessa ja ohjeiden noudattamisessa.

*”Keskittymiskyky yksittäiseen tehtävään hyvin lyhyt” – Vastaaja 5*

*”Koulupäivän pituus menee yli lapsen jaksamisen ja keskittyminen ja vireystila alkavat haitata oppilaan opiskelua” – Vastaaja 7*

*”Lapsi ei pysty rauhoittumaan koulutyöhön ja on erittäin levoton, voi lisävuosi esikoulussa tehdä hyvää” - Vastaaja 2*

*”Lapset ovat aikaisempaa lyhytjänteisempiä ja itsekeskeisempiä” – Vastaaja 6*

*”Kärsivällisyys. Kaikki pitää saada nyt ja heti” – Vastaaja 9*

Tyypillisenä puutteena pidettiin vastaajan neljä mielestä sitä, että lapsi ei tunnista kirjaimia ja numeroita, joka aiheuttaa sen, että oppiminen on hidasta ja hankalaa. Hän mainitsi myös maahanmuuttajalasten vaikeudet, mm. kielitaito on puutteellista ja kulttuurierot suuria. Myös vastaaja seitsemän mainitsi ongelmana sen, jos puutteita on kognitiivisella puolella. Vastaaja yhdeksän esitti huolensa oppilaiden jakautumisesta selkeästi taitaviin ja todella heikkoihin oppilaisiin. Hän käytti esimerkkinä lukemisen taitoa ja kellon ymmärrystä. Vastaaja korosti kuitenkin, että näitä ei tietenkään tarvitse osata ennen koulua, mutta oppilaiden välillä näkyy selkeä jakautuminen. Myös luetun- ja kuullun ymmärtäminen ovat hänen mielestään heikolla tasolla ja ne ovat liitoksissa mm. koulussa opettajan ohjeiden ymmärtämiseen sekä yleisesti kuuntelutaitoon.

Fyysisiä kouluvalmiuden puutteita nähtiin omien tavaroiden huolehtimisessa, pukemisen vaikeudessa ja oikeassa paikassa olemisessa.

*”Omista tavaroista huolehtiminen on mahdotonta” – Vastaaja 9*

*”Ei löydä omaan luokkaan viikon koulunkäynnin jälkeen” – Vastaaja 5*

Myös ruokailun sujuminen tuotiin esille. Puutteita oltiin havaittu ruuan annostelussa ja siististi syömisessä.

Tyypillisiä sosiaalisen kypsyyden puutteita oli esiintynyt ryhmässä toimimisen taidoissa. Vastaajat yksi ja seitsemän mainitsivat puutteina toimeen tulemisen muiden lasten ja aikuisten kanssa, muiden huomioon ottamisen, oman vuoron odottamisen sekä yleisesti ryhmässä toimimisen.

*”Ymmärrys siitä, ettei lapsi ole kaiken huomion ainut kohde ja että asiat eivät isossa ryhmässä tapahdu heti” – Vastaaja 6*

#### 7.4 Koulun valmius

Viimeinen kysymys käsitteli koulun valmiutta vastaanottaa eritasoisia oppijoita. Kysyimme luokanopettajilta tätä, koska inklusiivisen ajattelun myötä katse on kääntynyt enemmän koulun suuntaan vastaanottaa erilaisia oppijoita. Selvitimme kysymyksen avulla luokanopettajien ajatuksia ja käsityksiä siitä, millaiset ovat koulun valmiudet vastaanottaa lapsia, joilla on eritasoiset kouluvalmiudet. Tämän kysymyksen osalta ilmeni eniten hajontaa vastauksissa. Osan mielestä resurssit ovat kunnossa, osan mielestä vaihtelevat. Osan mielestä koulun valmiudet ovat huonot, mutta eivät liittäneet niitä koulun resursseihin vaan oppilaiden valmiuksiin.

Lähes kaikissa vastauksissa koulun valmius vastaanottaa eritasoisia oppilaita nähtiin olevan yhteydessä koulun resursseihin. Resursseihin nähtiin vaikuttavan ryhmäkokoon, erityisopettajan ja resurssiopettajan tuen määrään, avustajien saatavuuteen sekä jaettuun opettajuuteen.

Vastaaja seitsemän tuo vastauksessaan esiin, että nykyisillä koulun valmiuksilla pystytään huomioimaan eri tasoiset lapset. Vastaaja erittelee, että avustajia löytyy, hyödynnetään jaettua opettajuutta ja pienentyneet ryhmäkoot ovat helpottaneet yksilöllisempää huomiointia. Myös vastaaja 4 mainitsi vastauksessaan, että resurssija on riittänyt pienempiin ryhmäkokoihin ja erityisopettajan, sekä resurssiopettajan tukeen.

Tämä on mahdollistanut eriyttämisen, sekä varhaisen tuen.

Vastaaja 1 tuo esiin, että koulujen valmiudet vastaanottaa eritasoiset oppijat riippuvat paljon resursseista, mutta hänen mielestään valmiuksissa on paljon parannettavaa. Hänen mielestään valmiudet ovat kuitenkin jo aika hyvät, mikäli opetusryhmä on kohtuullisen kokoinen ja erityisopettajan resurssia on kohdennettu paljon ensimmäiselle luokalle.

Myös vastaajat viisi ja kuusi ovat sitä mieltä, että koulun valmiudet ovat vaihtelevat. He rinnastavat koulun valmiudet suuriin oppilasryhmiin ja suurien ryhmien opetusryhmien vaikutuksen opetukseen ja oppimiseen. Molempien vastaajien vastauksista tulee ilmi, että alkuopetuksen puolella opetusryhmien tulisi olla pienet, jotta eritasoisten koululaisten vaatimuksiin pystyttäisiin vastaamaan. Vastaaja kuusi vertaa alkuopetuksen isoja opetusryhmiä esiopetusryhmän kokoon ja aikuisten määrään, jossa lasten määrä pystytään jakamaan enemmän kuin yhden aikuisen vastuulle.

*”Eskariryhmässä saattaa olla neljä aikuista per esim. 22 oppilasta. Silloin vaativat/haastavat lapset jaetaan eri pienryhmiin. Koulussa nämä kaikki lapset ovat yhden aikuisen vastuulla”. –Vastaaja 6*

Vastaaja viisi puolestaan määrittelee suuren ryhmän olevan yli 15 oppilasta. Hänen mukaansa heikot valmiudet omaava oppilas putoaa herkästi oppimisesta, jos opetusryhmät ovat suuret. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että kaikki energia menee oppilaalla perusasioiden, kuten pukemisen opetteluun. Edellisestä voi aistia myös sen, mikäli lapsella on puutteita kouluvalmiuksissa, on hänen haastava opiskella koulussa isossa opetusryhmässä.

Vastaaja 2 on sitä mieltä, että koulun valmiudet vastaanottaa eritasoiset oppilaat, ovat huonot. Hänen vastauksessaan on havaittavissa, mikäli lapsi tulee kouluun

”puutteellisilla kouluvalmiuksilla”, putoaa oppilas kyydistä jo varhain ja ongelmat kasaantuvat. Hänen mukaansa koulun tehtävä ei ole opettaa lapselle perustoimintoja, vaan koulun tehtävä on enemmänkin kasvattaa heitä ihmisinä ja opettaa akateemisia taitoja.

*”Huonot, sillä koulun tehtävänä ei ole opettaa lapselle perustoimintoja, vaan kasvattaa heitä ihmisinä ja opettaa akateemisia taitoja”. –Vastaaja 2*

Myös vastaaja kahdeksan on sitä mieltä, että koulun valmiudet vastaanottaa eritasoisia oppijoita on heikot. Hänen mukaansa alkuun tulisi olla riittävä tuki, jotta kaikki saisivat riittävän tuen. Vastauksessa ei suoraan mainita resursseja, mutta vastaaja puhuu riittävästä tuen määrästä, jotta kaikki saisivat tarvitsemaansa tukea.

*”Jotkut lapset saavat puutteita kiinni nopeasti, mikäli tukea on tarjolla, ja koulunkäynti jatkuu hyvin. Toiset tarvitsisivat alusta asti enemmän tukea, jotta koulunkäynti sujuisi” – Vastaaja 8*

*”Koska oppilaiden välinen kuilu eri taidoissa on kasvanut, on se jo valmiiksi todella haastava tilanne kouluille sekä opettajille” – Vastaaja 9*

Vastaaja yhdeksän ei suoraan mainitse, että hänen mielestään koulun valmiudet ovat huonot. Hänen vastauksestaan on kuitenkin tulkittavissa, että lähtökohdat vastaanottaa eritasoisia oppijoita, ovat haastavat kouluille sekä opettajille. Tähän hän mainitsee syyksi oppilaiden taitojen välille kasvaneen kuilun. Hän tuo vastauksessaan myös esiin jatkuvat koulutukseen kohdistuvat leikkaukset, jotka tekevät tilanteesta jatkuvasti haastavampaa. Vastauksessa korostetaan tämän lisäksi opettajien aikaa ja omaa jaksamista, jotka ovat enenevässä määrin vaakalaudalla ja lapsien kouluvalmiudet heikompia. Vastaaja 9 on pohtinut vastauksessaan niin kouluihin kohdistuvia leikkauksia, opettajien aikaa ja jaksamista sekä lasten heikentyneitä kouluvalmiuksia, jotka kaikki yhdessä vaikuttavat koulun valmiuteen vastaanottaa eritasoisia oppijoita.

## 8 Yhteenveto

### 8.1 Johtopäätökset

#### 8.1.2 Kouluvalmius

Kouluvalmiuksien määrittelyssä opettajien vastauksia yhdisti valmiuksien jako fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin valmiuksiin, tai näiden osatekijöihin. Vastauksissa tuotiin esille, että näiden kolmen valmiuden tulisi olla lapsella tasapainossa, jotta lapsi voi nauttia koulussa olosta ja kykenee kehittymään ja olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vastauksissa painotettiin myös, että lapsella tulisi olla fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset taidot, jotta hän voi aloittaa koulunkäynnin. Kouluvalmiuden määrittelyyn liitettiin fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten valmiuksien osatekijöistä mm. fyysisistä valmiuksista arjen taitojen ja perustoimintojen sujuvuus. Psyykkisissä valmiuksissa korostui koulupäivästä selviäminen ilman vanhempia, sekä kyky itsenäiseen ja omatoimiseen työskentelyyn. Lisäksi mainittiin ikätasolle ominainen käytös ja kehitys, sekä kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan. Vastauksissa tuotiin esille, että sosiaalisten taitojen tulisi olla riittävät ja kunnossa. Näihin liitettiin ryhmässä toimimisen taidot.

Opettajien vastausten voidaan nähdä olevan linjassa jo *valmiuden* käsitteen kanssa. Lapsen on pitänyt saavuttaa tietyt kyvyt ennen kouluuntuloa, jotta oppiminen tapahtuu suhteellisen helposti. Uusien tietojen ja taitojen omaksumista arvioidaan eri kehityksen osa-alueiden näkökulmasta. Opettajien vastauksissa kouluvalmius nähtiin koko persoonallisuuden kehityksen asteena, johon lukeutui fyysisten, sosiaalisten ja psyykkisten toimintojen koko kenttä. (Arajärvi T. , 1989; Oinonen, 1969.) Myös Ahonen ym. (1995) kuvaa kouluvalmiutta lapsen piirteiden kokonaisuutena ja Helin (2000) korostaa kokonaista valmiutta, joka ei koostu vain lapsen hallitsemista yksittäisistä taidoista. Ahonen ym. (1995), Linnilä (2011) ja Merisuo-Storm (2005) ovat jakaneet kouluvalmiudet osa-alueisiin. Yhteistä heidän tekemissään jaotteluissa ovat fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen pystyvyys. Nämä osa-alueet ovat nähtävissä suoraan tai yksittäisten tekijöiden kautta myös luokanopettajien antamissa vastauksissa. Kiinnostus koulua ja oppimista kohtaan sekä koululaisena olosta nauttiminen tuotiin esiin luokanopettajien vastauksissa. Helin (2000) ja Merisuo-Storm (2005) linjaavat, että

kouluvalmis lapsi pystyy kouluun tullessaan osallistumaan opetukseen ja saamaan siitä kaiken mahdollisen hyödyn itselleen.

### 8.1.2 Hyvät kouluvalmiudet

Hyviin psyykkisiin kouluvalmiuksiin opettajat liittivät riittävän kypsyyden ikätasoon nähden, itsenäisyyden ja kiinnostuksen koulu kohtaan. Lapsella tulisi olla kiinnostus oppimista kohtaan ja häneltä tulisi löytyä halua olla koululainen. Vastauksista kävi ilmi, että jotkut opettajat liittivät hyvään kouluvalmiuteen kiinnostuksen kirjaimia ja numeroita kohtaan, toiset taas ajattelivat, että kirjaimet ja numerot tulisi jo tuntea ja osaamista tulisi löytyä kirjoittamisessa sekä laskemisessa. Näihin taitoihin liitettiin kynäotteen hallinta, innostus kynätehtäviin, taito kirjoittaa oma nimi, laskutaito kahteenkymmeneen, sekä kyky kirjoittaa jo lyhyitä sanoja. Lisäksi lähes kaikissa vastauksissa mainittiin pettymystensietokyky, sekä kyky kestää odottamista ja omaa vuoroa.

Psyykkisestä kehityksestä puhuttaessa viitataan usein siihen, miten lapsi käyttäytyy ja ilmaisee tunteitaan. Merisuo-Stormin (2005) listaamissa kehityksen osa-alueissa esiintyi omatoimisuus, tunneilmaisu, kielelliset ja matemaattiset valmiudet sekä käyttäytyminen oppimistilanteissa. Hänen mukaansa kouluvalmius edellyttää riittävää iänmukaista selviytymistä näillä kehityksen osa-alueilla. Listassa on paljon samoja kehityksen osa-alueita, kun luokanopettajien antamissa vastauksissa. Myös opettajat liittivät hyviin psyykkisiin kouluvalmiuksiin iänmukaisen itsenäisyyden ja käyttäytymisen sekä kielelliset ja matemaattiset valmiudet.

Hyvänä fyysisenä kouluvalmiutena nähtiin arjen taitojen hallinta ja perustaidot, kuten wc-käynneistä itsenäisesti selviytyminen, ruokailutaidot, kyky huolehtia omista tavaroista, itsenäinen pukeminen, käsienpesu, sekä yleisesti koulupäivästä selviytyminen väsymättä.

Merisuo-Stormin mukaan kouluvalmius edellyttää myös selviytymistä päivittäistoiminnoissa sekä motoriikan, visumotoriikan ja hahmotuksen osa-alueilla (Huolila ym., 1999; Merisuo-Storm, 2005). Lapsen motorinen kehitys koostuu kolmesta osa-alueesta: karkea motoriikka, hienomotoriikka ja havaintomotoriikka. Näiden kolmen

motorisen osa-alueen kehitys luo edellytyksiä lapsille suoriutua itsenäisistä ja arkisista toiminnoista (Kouluhallitus, 1987; Takala, 1988). Luokanopettajien vastauksissa tuotiin esille edellytykset fyysisiin kouluvalmiuksiin sekä listattiin fyysisen kouluvalmiuden yksittäistaitoja. Vastaukset ovat yhteneväiset Merisuo-Stormin esiin tuomien osa-alueiden kanssa.

Sosiaalinen valmius liitettiin hyvään kouluvalmiuteen kykynä toimia ryhmän jäsenenä ja ottaa huomioon muut lapset ja aikuiset. Sosiaalisiin valmiuksiin liitettiin myös vastaanottavaisuus vastavuoroisesti sosiaalisissa tilanteissa, kuten kyky vastaanottaa apua, ohjeita ja yleisesti ohjausta. Vastauksista nousi esiin lisäksi kuuntelemisen ja auttamisen taito, sekä kaveritaitojen merkitys.

Koulussa lapsen on tultava toimeen muiden luokassa olevien jäsenten kanssa, joka edellyttää ryhmän muiden jäsenten huomioimista, oman vuoron odottamista, kuuntelemista ja vastuunottokykyä omasta koulunkäynnistä. (Arajärvi, 1992; Takala & Takala, 1988). Myös Ekebon ym. (2000) sekä Linnilä (1997) korostavat, että lapsen tulee kyetä toimimaan ryhmässä ja jakamaan huomio toisten lasten kanssa. MerisuoStormin (2005) kehityksen osa-alueisiin lukeutui myös sosiaaliset taidot, jota lapsilta vaaditaan iänmukaisella tasolla. Myös luokanopettajien antamissa vastauksissa korostuivat edelliset sosiaalisen pystyvyyden valmiudet, joita he edellyttävät lapsilta kouluun tullessa.

### 8.1.3 Tyypilliset puutteet kouluvalmiuksissa

Tyypillisinä puutteina psyykkisissä kouluvalmiuksissa nähtiin tunteiden hallinnan puute, joka näyttäytyy koulupäivästä selviämisessä. Tunteidenhallinnan kehittymättömyys liitettiin itku- ja raivokohtauksiin koulupäivän aikana. Koulupäivään sopeutumisen haasteet näyttäytyivät koti-ikäväinä.

Vastaajat liittivät lisäksi tyypilliseen puutteelliseen psyykkiseen kouluvalmiuteen kypsymättömyyden koulutyötä kohtaan sekä keskittymisen vaikeudet ja sen, että lapsen kiinnostuksenkohteena on ainoastaan leikki. Tyypillisinä puutteina pidettiin lisäksi sitä, että lapsi ei tunnista kirjaimia, eikä numeroita. Tämä aiheuttaa sen, että oppiminen on hidasta ja vaikeaa.

Psyykkiset kouluvalmiudet ovat sidoksissa lapsen psyykkiseen kehitykseen, joka näkyy lapsen käytöksessä ja tunteiden ilmaisussa. Siihen liittyy olennaisesti, miten lapsi selviytyy erilaisista tilanteista, keskittyy, oppii ja millainen käsitys hänellä on itsestään. Myönteinen minäkäsitys vaikuttaa koko persoonallisuuteen ja menestykselliseen oppimiseen. Myönteisen minäkuvan omaava lapsi todennäköisesti sopeutuu paremmin kouluun ja hänellä on paremmat valmiudet selviytyä koulun tuomista muutoksista. (WSOY, 1994.) Kielteisen minäkäsityksen omaavan lapsen psyykkiset valmiudet eivät ole tarpeeksi kehittyneet, joka näkyy koulussa lapsen käytöksessä ja tunteiden ilmaisussa eri tavoin sekä, miten lapsi oppii.

Fyysiset kouluvalmiuden puutteet tuotiin ilmi haasteina ruokailussa, omien tavaroiden huolehtimisessa, pukemisen vaikeuksissa, sekä ylipäätään oikeassa paikassa olemisessa.

Lapsen fyysinen kehitys 6-7-vuoden iässä luo edellytykset lapsen itsenäiselle suoriutumislle monenlaisissa tehtävissä. Jos lapsella on puutteita, jollakin motoriikan osa-alueilla, näyttäytyvät puutteet juurikin luokanopettajien antamissa vastauksissa. Puutteita saattaa myös näyttäytyä, koska lapsi kokee suuria fyysisiä ja motorisia muutoksia tuossa iässä. Fyysiseen kehittymiseen vaikuttavat myös lapsen kognitiiviset toiminnot, persoonallisuuden ja minäkäsityksen kehittyminen sekä sosioemotionaalinen kehitys.

Tyypilliset sosiaalisen kypsyyden puutteet ilmenivät ryhmässä toimimisen vaikeuksina; muiden huomioiminen, oman vuoron odottaminen sekä yleisesti ryhmässä toimiminen haasteellista. Ongelmia oltiin havaittu lisäksi keskittymisessä, kuuntelemisessä sekä ohjeiden noudattamisessa.

7-vuoden ikä on tärkeä kehitysvaihe koulutuloalalle, koska koulunaloittaminen on suuri muutos lapsen elämässä. Se, että lapsella on ollut mahdollisuus toimia ryhmässä ja hän on saanut sosiaalisia kokemuksia ryhmässä toimimisen perustaksi, auttavat ne parhaiten lasta sosiaaliseen kasvuun ja koulunkäynnin aloittamiseen. Jos lapsi ei ole saanut kokemuksia ryhmässä toimimisesta tai sosiaalisista kokemuksista, saattaa lapsella ilmetä puutteita sosiaalisessa kehityksessä. Tällöin lapsi ei välttämättä pysty olemaan oppimisyhteisön toimiva jäsen ja hänellä ilmenee luokanopettajien vastauksissa esiin tulleita puutteita.

Vastauksissa tuotiin myös esille, että kouluvalmiuksissa on puutteita kaikissa osa-alueissa ja puutteet ovat eritasoisia. Joillakin lapsilla puutteita on kaikilla osa-alueilla, osalla taas vain joillakin alueilla. Tämän lisäksi kouluvalmiuksien puutteissa tuotiin esiin selvä jako taitaviin ja heikkoihin oppilaisiin. Esi- ja alkuopetusikäisten kehitystasoissa on suuria eroja, ja puutteet kaikilla tai joillakin osa-alueilla vaikuttavat lapsen koululaiseksi kasvamiseen ja kouluun sopeutumiseen. Vaikka lapset kehittyvätkin samojen kehitysvaiheiden kautta niin yksittäiset lapset saavuttavat eri kehitysvaiheet hyvin eri tavoin ja hyvin eri ikäisinä. (Brotherus;Hytönen;& Krokfors, 2002)

#### 8.1.4 Koulun valmiudet vastaanottaa eritasoiset oppijat

Koulun valmius vastaanottaa eritasoisia oppilaita nähtiin olevan vahvassa yhteydessä koulun resursseihin kaikissa vastauksissa. Resursseihin liitettiin ryhmäkoot, erityisopettajan ja resurssiopettajan tuen määrät, sekä avustajien saatavuus ja jaettu opettajuus. Vastauksissa ilmeni hajontaa jonkin verran, sillä osa koki resurssien olevan kunnossa, osa mainitsi niiden olevan vaihtelevat. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että koulun valmiudet ovat huonot, mutta he eivät liittäneet niitä koulun resursseihin vaan oppilaiden valmiuksiin.

Vastauksissa tuotiin ilmi, että nykyisillä koulun valmiuksilla pystytään huomioimaan eri tasoiset oppijat. Tähän vaikuttaa se, että koululla on mahdollisuus avustajiin, jaettua opettajuutta on hyödynnetty ja ryhmäkoot ovat pienentyneet. Tämä mahdollistaa oppilaiden yksilöllisemmän huomioimisen. Lisäksi tuotiin esille, että resurssit ovat mahdollistaneet erityisopettajan, sekä resurssiopettajan tuen, minkä johdosta oppilaalle pystytään tarjoamaan varhaista tukea ja eriyttävää opetusta.

Yleisesti mainittiin, että käytössä olevat resurssit määräävät pitkälti sen, miten koulu pystyy vastaanottamaan eri tasoiset oppijat ja nähtiin, että parantamisen varaa on myös paljon. Valmiudet nähtiin kuitenkin ”aika hyvinä”, mikäli opetusryhmät ovat kohtuullisen kokoisia ja erityisopettajan tuki on painottunut ensimmäiselle luokalle. Vaihtelevat mahdollisuudet koulun kyvyssä vastaanottaa eritasoisia lapsia rinnastettiin suuriin oppilasryhmiin ja niiden vaikutukseen opetukseen ja oppimiseen. Vastauksista nousi esille, että alkuopetuksen ryhmäkoot tulisi olla pienet, jotta kaikkien oppilaiden vaatimuksiin pystyttäisiin vastaamaan. Isot ryhmäkoot aiheuttavat sen, että oppilaat, joilla

on puutteita oppimisvalmiuksissa putoavat nopeasti kyydistä, mikä aiheuttaa ongelmien kasaantumisen.

Yksi vastaajista näkee asian niin, että heikot valmiudet omaava oppilas putoaa herkästi oppimisesta, jos opetusryhmät ovat suuret ja kaikki energia oppilaalla kuluu perusasioiden harjoitteluun. Yksi vastaajista näki koulun valmiudet vastaanottaa eritasoiset oppilaat huonoina juuri siksi, että kaikkea aikaa ei voi käyttää arkisten asioiden harjoitteluun, jolloin koko muu koulutyö kärsii. Koulun tehtävänä hän näki ensisijaisesti ihmisenä kasvattamisen, sekä akateemisten taitojen opettamisen.

Myös kaksi muuta vastaajaa näki koulun valmiudet heikkoina. Toinen selitti heikkoja valmiuksia sillä, että kaikkien lasten tulisi saada alkuun tarvitsemansa tuki, jotta koulunkäynti sujuisi ja puutteita saataisiin kurottua kiinni. Vastauksesta voi päätellä, että tukea ei ole saatavilla koulumaailmassa kaikille tarvitsijoille. Toinen vastaaja puolestaan selitti heikkoja valmiuksia niin, että oppilaiden välille kasvanut kuilu luo haasteita kouluille ja oppilaille. Lisäksi kouluihin kohdistuvat leikkaukset, opettajien aika ja jaksaminen sekä oppilaiden heikentyneet kouluvalmiudet tekevät koulun valmiudesta vastaanottaa eritasoisia oppijoita entistä haastavampaa.

Liikasen (1993) ja Linnilän (1997) mukaan kaikilla lapsilla on kouluvalmiudet, mikäli kouluopetus sopeutuu jokaisen lapsen vaatimaan yksilölliseen kehitystasoon nähden sopivaksi. Kouluissa on jo pitkään ollut näkemys, jonka mukaan koulun tulisi vastaanottaa kaikenlaiset oppijat heidän kyvyistään huolimatta. Myös perusopetuslaki (628/1998) edellyttää opetuksen tarjoamisen ikää ja valmiuksia vastaavaksi. Opetus tulee sopeuttaa lapsen edellytyksiin sen sijaan, että lapsi sopeutuu koulun opetukseen. Luokanopettajat, joiden mielestä koulun resurssit ovat kunnossa, on koululla ihan hyvät valmiudet vastaanottavat eritasoiset oppijat. Tämä mahdollistaa opetuksen sopeuttamisen ja kohdistamisen tarkemmin niihin, jotka tarvitsevat tukea enemmän. Mikäli taas koulun resurssit ovat puutteelliset ja oppilaiden yksilöllinen huomiointi on haastavampaa, olivat luokanopettajat sitä mieltä, että koulun valmiudet ovat puutteelliset. Johtopäätöksenä luokanopettajien vastauksista voi tehdä sen, että koulun valmiudet vastaanottaa eritasoisia oppijoita ja sitä myötä sopeuttaa opetusta lasten tarpeiden mukaisiksi, ovat sidoksissa kouluille myönnettyihin resursseihin.

## 9. Pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä koulunsa aloittavien lasten kouluvalmiuksista. Olimme kiinnostuneita, millaisia määritelmiä luokanopettajat antavat kouluvalmiudelle. Lisäksi kysyimme luokanopettajilta, millaiset ovat hyvät kouluvalmiudet ja millaiset taas puolestaan puutteelliset kouluvalmiudet. Selvitimme myös tutkimuksessamme, millaiset ovat koulun valmiudet vastaanottaa eritasoisia oppijoita.

Kouluvalmiudelle ei ole vakiintunutta määritelmää ja määritelmät vaihtelevat, mistä näkökulmasta kouluvalmiutta lähestytään. Linnilän (2006) mukaan kouluvalmius voidaan nähdä joko yksilöä koskevana tai kontekstuaalisena ilmiönä. Meidän tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita koulunsa aloittavien lasten kouluvalmiuksista ja siitä millaisia merkityksiä luokanopettajat niille antoivat. Mutta tarkastelimme myös nykypäivän valossa koulun valmiutta vastaanottaa eritasoisia oppijoita.

Tärkeimpinä tuloksina tutkimuksestamme nousi kouluvalmiuksien jakautuminen kolmeen eri osa-alueeseen: psyykkisiin, fyysisiin ja sosiaalisiin tietoihin ja taitoihin. Luokanopettajien antamat vastaukset olivat yhteneväiset Merisuo-Stormin (2005) edellyttämien kehityksen osa-alueiden kanssa. Yhteneväisyyttä oli havaittavissa kaikilla kuudella kehityksen osa-alueella. Fyysisiin valmiuksiin käsitettiin arjen taidot ja perustoimintojen sujuvuus, jotka olivat linjassa Merisuo-Stormin omatoimisuuden ja päivittäistoimintojen kanssa. Psyykkisiin valmiuksiin vastattiin itsenäisyys, kiinnostus koulua kohtaan, riittävä kypsyyden ja käyttäytyminen. Tähän myös muutamat luokanopettajat listasivat kielellisiä ja matemaattisia valmiuksia. Merisuo-Stormin osaluueissa on myös mainittu kielelliset ja matemaattiset taidot, työskentelytaidot sekä käyttäytyminen. Sosiaalisiin valmiuksiin listattiin kyky toimia ryhmän jäsenenä, ottaa muut huomioon sekä vastaanottavaisuus oppimistilanteissa. Sosiaaliset taidot sekä tunneilmaisuus olivat Merisuo-Stormin (2005) kehityksen osa-alueiden listassa.

Osasta luokanopettajien antamista määritelmistä voi tehdä sen tulkinnan, että kouluvalmiudet ovat jotakin, jotka lapsella tulisi jo olla kouluun tultaessa. Esimerkiksi tämä kävi ilmi lasten perustoimintojen sujuvuudesta itsenäisesti, taidosta toimia ryhmässä sekä riittävästä kypsyydestä. Perusopetuslaki (628/1998) kuitenkin edellyttää, että opetusta annetaan oppilaiden ikää ja valmiuksia vastaavasti. Opetuksen tulisi sopeutua lapsen edellytyksiin, eikä niin, että lapsen tulee sopeutua koulun opetukseen. Tästä

herääkin kysymys, ovatko kouluvalmiudet itsestään selvinä pidettyjä ominaisuuksia, jotka lasten tulee hallita jo kouluun tullessaan? Alkuopetuksessa lapsi kuitenkin kasvaa hiljalleen koululaiseksi ja oppijaksi (Brotherus, 2002). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös määritellään, että opetuksen hoitaminen edellyttää oppilaiden ikäkauden ja kehitysvaiheen huomioonottamista (OPS, 2014). Ja tulisiko koulun huomioida enemmän se, että esi- ja alkuopetusikäisten kehitystasoissa on suuria eroja? Vaikka lapset kehittyvätkin samojen kehitysvaiheiden kautta niin yksittäiset lapset saavuttavat eri kehitysvaiheet hyvin eri tavoin ja hyvin eri ikäisinä. (Brotherus;Hytönen;& Krokfors, 2002)

Koulun tulevaisuuteen sekä sen kykyyn vastaanottaa eritasoisia oppijoita on ottanut kantaa Mäkinen (1997). Hänen mukaansa koulun odotukset ensimmäiselle luokalle tulevalle lapselle ovat syvälle iskostuneet (Mäkinen, 1997). Kouluvalmiuskeskustelu on 2010-luvulla siirtynyt käsittelemään koulun valmiutta vastaanottaa kaikenlaiset oppilaat. Keskusteluihin ovat ottaneet kantaa erityispedagogiikan professorit Saloviita ja Jahnukainen. Saloviidan mukaan avoimen koulun mallissa jokainen lapsi osallistuu yleisopetukseen lähikoulussa vammastaan tai oppimisvaikeudestaan huolimatta. Myös Jahnukainen puoltaa tätä ajatusta. (Kolehmainen & Saarinen, 2015)

Luokanopettajat liittivät kysymyksen koulun valmiudesta vastaanottaa eritasoisia oppijoita lähes yksinomaan koulun resursseihin. Koulun valmiudet olivat vastausten perusteella riippuvaisia resurssien määrästä ja siitä, miten resurssit on kohdennettu alkuopetuksessa. Resurssit saatettiin liittää niin tuen määrään, ryhmäkokoihin, koulutuksesta leikkaamiseen sekä opettajien aikaan ja jaksamiseen. Jotta tulevaisuudessa koulun valmiudet vastaanottaa eritasoisia oppijoita olisivat hyvät, on koulujen resurssien oltava kunnossa. Resursseilla pystytään vaikuttamaan esimerkiksi luokanopettajien vastauksissa korostuneeseen ryhmäkokoon sekä sitä kautta yksilöllisemmän opetuksen mahdollistumiseen. Mainitsemisen arvoista on myös yhdessä vastauksessa esiin tuodut oppilaiden heikentyneet kouluvalmiudet, jotka rakentavat kuilua taitavien ja heikkojen oppilaiden välille.

Tutkimusta voisi jatkaa hyödyntämällä jo olemassa olevaa tietoa opettajien työkokemuksen, tai sivuaineiden näkökulmasta. Tutkimuksessa voitaisiin keskittyä siihen näkykö esimerkiksi opettajien työkokemuksen määrä vastauksien laadussa ja onko sivuainevalinnoilla merkitystä kouluvalmiuden tulkintojen näkökulmasta. Tutkimusta

voitaisiin laajentaa useampaan kouluun, jolloin vastauksista voisi tehdä yleistettävämpiä ja laajempia tulkintoja. Lisäksi voisi olla mielenkiintoista selvittää näkemyksiä, onko kouluvalmiuden käsite edes nykypäivän mukainen ja pitäisikö sitä ”päivittää” nykypäivään pitäen sisällään myös koulun valmiuden vastaanottaa eri oppijat. Tästä mielenkiintoisena jatkotutkimuksena voisi olla selvittää, miten luokanopettajat suhtautuvat siihen, että koulun tulisi vastaanottaa eritasoiset oppijat.

## Lähdeluettelo

- Ahonen, T.; Lamminmäki, T.; & Närhi, V. &. (1995). Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen; & M. &. Korhonen, *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan.* (ss. 168-187). Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus.* Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2001). *Laadullinen tutkimus.* Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi, T. &. (1968). Lasten päivähoitopaikan vaikutuksesta koulunkäynnin alkamisen yhteydessä esiintyviin sopusuhteisiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* (6), 99-102.
- Arajärvi, T. (1988). *Tasapainoinen lapsuus.*
- Arajärvi, T. (1989). *Tasapainoinen lapsuus.* Porvoo: WSOY: graafiset laitokset.
- Arajärvi, T. (1992). *Tasapainoinen lapsuus.* Porvoo: WSOY.
- Brotherus, A.; Hytönen, J.; & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.* Helsinki: WSOY.
- Curtis, A. (1998). *A Curriculum for the Pre-School Child.* London: Routledge.
- Donlandson, M. (1983). *Miten lapsi ajattelee.* Espoo: Weilin & Göös.
- Ekebom, U.-M.; Helin, M.; & Tulusto, R. (2000). *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja.* Helsinki: Edita.
- Eskola, J.; & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Goldinger, B.; & Magnusson, G. (1978). *Lapsen tärkeät vuodet 7-12.* Keuruu: Otava.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haring, M. (2003). *Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen.* Joensuun yliopisto.
- Helin, M. (2000). Kouluvalmiuskysymykset. Teoksessa U.-M. Ekebom; M. Helin; & R. Tulusto, *Satayksi kouluongelmaa: opettajan käsikirja* (ss. 12-15). Helsinki: Edita.
- High, P. C. (2008). School readiness. (14). Noudettu osoitteesta <https://pediatrics.aappublications.org/content/121/4/e1008>

- Hirsjärvi, S.;& Remes, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi .
- Huolila, R. K.-L. (1999). *Kouluvalmiuden arviointi Turussa. Päivähoidon, vanhempien ja kasvatus- ja perheneuvonnan yhteistyötä*. Turku: Turun kaupungin sosiaalikeskus.
- Huusko, M.;& Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*.
- Janhukainen, M. (2011). Erityisopetuksen laajentumisen tulkintoja. *NMI-bulletin*(21), 4-7.
- Jantunen, T. (1994). Leikki ajallaan, työ ajallaan. Teoksessa M. Sevåg Vestly;& J. Pajukangas, *Kuningasvuosi: näkökulmia koulukypsyyteen*. Jyväskylä.
- Kephart, N. C. (1971). *The slow learner in the classroom*. Columbus. Ohio: Charless E. Merrill Publishing company.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola;& R. Valli.
- 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 kirjoittamistason ennustaminen lukemisen ja kirjoittamisen valmiustestin avulla 1.luokan kevätlukukauden alussa*. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kouluhallitus. (1987). *Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kääriäinen, H. (1989). *Oppilaantuntemus: käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun*. Helsinki: Finnlectura.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola;& R. Valli, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. PS-kustannus.
- Liikanen, P. (1984). *Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Liikanen, P. (1993). Koulukypsät lapset. Teoksessa M. Ojala, *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta* (ss. 212-220). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Linnankylä, P. (1986). Kouluvalmius -lapsen vai koulun valmiutta? *Kasvatus*(17), 71-72.

- Linnilä, M.-L. (1997). Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. & Lamminmäki, *Onnistunut aikalisä - kokemuksia koululykkäyksestä* (ss. 14-26). Helsinki: WSOY.
- Linnilä, M.-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen - Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheisen kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Linnilä, M.-L. (2011). *Kumpi on valmis - lapsi vai koulu?* Mediapinta. Noudettu osoitteesta <http://www.mediapinta.fi/naytteet/pdf/9789522353429.pdf>
- Linnilä, M.-L. (2011). *Kumpi on valmis-lapsi vai koulu*. Jyväskylä: Mediapinta.
- Lummelahti, L. (1995). *Lapsikeskeinen esiopetus*.
- Lummelahti, L. (2001). *Yksilöllinen esiopetus*. Tampere: Tammi.
- Lyytinen, H. (1994). Kuusivuotiaiden sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. *Kasvatus*(25), 87-94.
- Merisuo-Storm, T. (2005). Koulutulokas. Teoksessa T. Merisuo-Storm;& M. Soininen, *Opettajuuden jäljillä*. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.
- Mielenterveystalo. (ei pvm). *Lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät*. Noudettu osoitteesta [https://www.mielenterveystalo.fi/lapset/vanhemmille/perhe\\_ja\\_vanhemmuus/vanhempien\\_merkitys/Pages/lapsen\\_kehitykseen\\_vaikuttavat\\_tekijat.aspx](https://www.mielenterveystalo.fi/lapset/vanhemmille/perhe_ja_vanhemmuus/vanhempien_merkitys/Pages/lapsen_kehitykseen_vaikuttavat_tekijat.aspx)
- Mussen, P. (1979). *Lapsen psykologinen kehitys*. (K. & Appelqvist, Käänt.) Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Nummenmaa, T. (1977). *Lapsipsykologia*. WSOY: Porvoo.
- Oinonen, P. (1969). *Kouluvalmiuden ongelma - milloin lapsi on kypsä kouluun?*
- Ojanen, S. (1979). *6-7-vuotiaiden kouluvalmiuksien eroavuuksista*. 11. Joensuu: Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osasto.
- Opetushallitus. (21. elokuu 1998). *Perusopetuslaki*. Noudettu osoitteesta Opetuksen järjestämisen perusteet: [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/hyvinvointi\\_ja\\_turvallisuus/kouluaruokailu/kotivaki/lait\\_ja\\_maaraykset](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/hyvinvointi_ja_turvallisuus/kouluaruokailu/kotivaki/lait_ja_maaraykset)

- Opetushallitus. (2000). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Noudettu osoitteesta <http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>
- Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Noudettu osoitteesta [https://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Noudettu osoitteesta [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Ottersen, O. (1976). *Onnelliset vuodet - vanhempaintietoutta*. Pieksämäki: Sisälähetysseuran Raamattutalon kirjapaino.
- Persson, S. (1995). *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Saarinen, P.; Ruoppila, J.; & Korhonen, M. (1989). *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*(37), 326-342.
- Sarajärvi, A.; & Tuomi, J. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*.
- Soininen, M.; & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Takala, A. &. (1988). *Psykologinen kehitys lapsuusiässä* (3. korjattu painos p.). Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J.; & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Winter, S. &. (2008). *Forty years of school readiness research: What have we learned?* Childhood education 84.
- WSOY. (1994). *Koulu alkaa kirja vanhemmille*. Porvoo: Graafiset julkaisut.

## **Liite 1**

Saatekirje

Opiskelemme luokanopettajaksi Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Teemme tällä hetkellä Pro gradu-tutkielmaa, jossa tutkimme luokanopettajien näkemyksiä kouluvalmiuksista. Olemme kiinnostuneita jo työelämässä olevien luokanopettajien ajatuksista ja kokemuksista liittyen koulun aloittavien oppilaiden kouluvalmiuksiin.

Tiedustelemme teidän halukkuuttanne osallistua kyselytutkimukseemme viikkojen 1011 välisenä aikana. Saatte täytettäväksi esitietolomakkeen sekä varsinaisen kyselylomakkeen, joka sisältää avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeen täyttämiseen menee max. 20 minuuttia. Valmiit kyselylomakkeet tulemme keräämään viikon 11 lopussa.

Hyvien tieteellisten käytänteiden mukaan noudatamme yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta. Kaikkien haastateltavien henkilöllisyys tulee pysymään salassa tutkimuksen ajan sekä sen tuloksia raportoidessa. Valmiin tutkimuksen lähetämme halutessanne sähköposteihinne tutkimuksen valmistuttua.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseemme, toimitamme teille esitietolomakkeet sekä avoimet kyselylomakkeet. Vastauksenne tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja henkilöllisyytenne eivät tule esiin tutkimuksessamme. Kiitos jo etukäteen ajastanne,

Lotta Lyy

Susanne Rytkölä

losoly@utu.fi summary@utu.fi 040-1407557 040-7734103

Timo Ruusuvirta Pro

gradu-ohjaaja

timruu@utu.fi 02-

94503562

## **Liite 2**

Esitietolomake

### 1. Sukupuoli

- mies

- nainen
- en halua vastata

2. Ikä

---

3. Koulutus

---

4. Työkokemus

(opetusvuodet)

---

5. Sivuaineet

---

6. Suostumus haastateltavaksi

- kyllä
- ei

7. Yhteystietosi, mikäli haluat tutkimuksemme tulokset tietosi.

sähköpostiosoite: \_\_\_\_\_

Esitietolomake käsitellään luottamuksellisesti ja tietoja käytetään ainoastaan tutkimukseemme. Esitietolomakkeet hävitetään tutkimuksemme valmistumisen jälkeen.

### **Liite 3**

Avoin kyselylomake

1. Mitä mielestäsi tarkoitetaan kouluvalmiuksilla?

---



