

**Esiopetuskirjat tukemassa
koulu- ja oppimisvalmiuksien kehitystä**

Pro gradu -tutkielma

Sonja Kuusela

Hanna Mäkinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Esiopetuskirjat tukemassa koulu- ja oppimisvalmiuksien kehitystä

Tekijät: Kuusela, Sonja ja Mäkinen, Hanna

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/ luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 123, liitteitä 1 sivu

Vuosi: 2014

Tiivistelmä: Pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme esiopetuskirjoja koulu- ja oppimisvalmiuksien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa koulu- ja oppimisvalmiuksia kuvataan kognitiivisen, sosioemotionaalisen ja fyysisen kompetenssin sekä niiden ulottuvuuksien kautta. Tutkimusongelmana on: Mitä koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetensseja esiopetuskirjojen tehtävillä tuetaan? Tutkimusaineistona on viisi eheytettyä esiopetuskirjaa kolmelta eri kustantajalta.

Teoreettinen viitekehys rakentuu esiopetusikäisen lapsen kehityksen ja oppimisen tarkastelusta sekä koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetensseista. Tutkimuksemme on laadullinen ja perustuu teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Olemme luokitelleet ja tyypitelleet esiopetuskirjojen tehtävät teoriassa esiintyvien käsitteiden mukaisesti. Sisällönanalyysin tueksi kvantifioimme luokitellut tehtävät. Tarkastelimme, miten koulu- ja oppimisvalmiuksien eri kompetenssit jakaantuvat esiopetuskirjoissa. Lisäksi syvensimme analyysia tutkimalla, mitä kompetenssien ulottuvuuksia tehtävät tukevat.

Tutkimustuloksemme osoittavat, että kognitiivinen kompetenssi ja sen ulottuvuudet korostuvat esiopetuskirjojen tehtävissä. Tehtävillä pyritään tukemaan erityisesti lapsen kielen ja ajattelun kehittymistä. Esiopetuskirjoilla voidaan tukea myös sosioemotionaalista ja fyysistä kompetenssia. Kyseisiä kompetensseja tukevien tehtävien osuudet olivat esiopetuskirjoissa kuitenkin huomattavan pieniä. Tehtävien päätavoitteissa sosioemotionaalinen ja fyysinen kompetenssi usein yhdistyivät kognitiiviseen kompetenssiin. Yhdistyminen näyttäytyi selkeänä myös kompetenssien ulottuvuuksia tarkasteltaessa. Esiopetuskirjoissa lapsen koulu- ja oppimisvalmiudet näyttäytyvät ennen kaikkea kognitiivisina taitoina, mutta kirjat antavat mahdollisuuden myös muiden kompetenssien kehittämiseen.

Avainsanat: esiopetus, koulu- ja oppimisvalmiudet, oppikirjatutkimus, sisällönanalyysi

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi
(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

Johdanto	5
2 Esiopetus	13
2.1 Esiopetuksen toteuttaminen	13
2.2 Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet	14
2.3 Oppimateriaalit osana esiopetusta	17
3 Esiopetusikäinen lapsi	20
3.1 Esiopetusikäisen lapsen kehitys	20
3.2 Esiopetusikäisen lapsen oppiminen	23
4 Koulu- ja oppimisvalmiudet	27
4.1 Valmiuksia vai kypsyyttä?	27
4.2 Kompetenssit koulu- ja oppimisvalmiuksien kuvaajina	31
4.2.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi	32
4.2.2 Kognitiivinen kompetenssi	35
4.2.3 Fyysinen kompetenssi	39
5 Tutkimuksen toteuttaminen	42
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys	42
5.2 Tutkimuksen metodologiset ja metodiset lähtökohdat	43
5.3 Tutkimusaineisto	49
5.4 Aineiston analyysi	51
6 Koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetenssien jakaantuminen	56
6.1 Kompetenssiluokat esiopetuskirjoissa	56
6.2 Kompetenssiluokat kirjakohtaisesti	60
7 Kompetenssien ulottuvuudet esiopetuskirjoissa	69
7.1 Kognitiivisen kompetenssin ulottuvuudet	69

7.2 Sosioemotionaalisen kompetenssit ulottuvuudet.....	74
7.3 Fyysisen kompetenssin ulottuvuudet.....	78
7.4 Metakognitiiviset taidot esiopetuskirjoissa.....	82
7.5 Yhteenveto kompetenssien ulottuvuuksista esiopetuskirjoissa.....	84
8 Johtopäätökset.....	89
9 Pohdinta.....	99
LÄHTEET.....	109
LIITTEET.....	124

KUVIOT:

Kuvio 1. Koulu- ja oppimisvalmiuksia kuvaavat tekijät (Linnilä 2006, 37).....	31
Kuvio 2. Analyysiprosessin eteneminen.....	52
Kuvio 3. Eri kompetensseja tukevat tehtävät esiopetuskirjoissa.....	57
Kuvio 4. Kompetenssiluokat <i>Villi Veturi</i> -kirjassa.....	60
Kuvio 5. Kompetenssiluokat <i>Kirjakujan Eskarimäki</i> -kirjassa.....	61
Kuvio 6. Kompetenssiluokat <i>Pikkumetsän esiopetus</i> -kirjassa.....	63
Kuvio 7. Kompetenssiluokat <i>Taikamaan esiopetus</i> -kirjassa.....	65
Kuvio 8. Kompetenssiluokat <i>Hauska matka Eskariin!</i> - kirjassa.....	67

TAULUKOT:

Taulukko 1. Esiopetusikäisen lapsen kehitys ja oppiminen Piaget`n, Vygotskyn ja Erikson mukaan.....	21
Taulukko 2. Koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetenssien ulottuvuudet esiopetuskirjoissa.....	86

Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme esiopetuskirjoja koulu- ja oppimisvalmiuksien näkökulmasta. Esiopetuskirjat ovat osa esiopetustoimintaa, jonka tulisi lähikohtaisesti taata jokaiselle lapselle tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Tämä ajatus perustuu koulutuksellisen perusturvan, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatteisiin. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 33–34.) Keskeistä suomalaisessa esiopetuksessa on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja kasvua. Lapsen oppimisedellytyksiä pyritään tukemaan monipuolisesti esiopetuksessa, mutta lapselle ei aseteta varsinaisia oppimistavoitteita. (OECD 2006, 62.)

Esiopetuksen keskeinen tehtävä on tukea lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Sen tavoite ja arvo nähdään yleisesti myös lapsen kouluun siirtymisen tukemisessa. Esiopetukseen ja siirtymään liitetään usein käsitteet kouluvalmius ja koulukypsyys. Ne sisältävät ajatuksen lapsen kykyjen ja ominaisuuksien riittävydestä suhteessa koulun vaatimukseen. Kouluvalmiuden ja -kypsyyden ohella käytetään myös käsitettä oppimisvalmiudet, joka nähdään usein laajempänä käsitteenä kuvaamaan lapsen kykyjä ja taitoja. (Hakkarainen 2002, 66–68.) Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä koulu- ja oppimisvalmiudet. Tarkastelemme, mitä lapsen taitoja ja kykyjä esiopetuskirjojen tehtävät harjoittavat. Toisaalta haluamme tutkimuksella rakentaa itsellemme kuvaa esiopetusikäisen lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Tutkimuksemme osallistuu myös keskusteluun kouluvalmiuksien arvioinnin tarpeellisuudesta.

Tutkimuksen lähtökohtana on kiinnostuksemme esiopetukseen sekä koulu- ja oppimisvalmiuksiin. Teoreettinen viitekehuksemme pohjaa Linnilän (2006, 37) esittämään malliin lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksista. Hän kuvaa koulu- ja oppimisvalmiuksia kognitiivisen, sosioemotionaalisen ja fyysisen kompetenssin kautta. Kiinnostuksemme herätti Linnilän pohdinta sosioemotionaalisen

kompetenssin tärkeydestä kouluvalmiuksille. Erityisen mielenkiintoista onkin selvittää kyseisen kompetenssin näyttäytyminen aineistossamme. Valitsimme tutkimusaineistoksi eheytyt esiopetusmateriaalit, koska ne ovat osa esiopetustoimintaa ja usein myös lapsen ensimmäinen kosketus koulumaiseen työskentelyyn. Lisäksi oppikirjatutkimus antaa meille tulevana luokanopettajina valmiuksia materiaalien kriittiseen tarkasteluun ja vertailuun.

Suomalaisella varhaiskasvatuksella ja esiopetuksella on kansainvälisesti vertailtaessa pitkä historia, mikä on mahdollistanut sen jatkuvan kehittämistyön (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 9-20). Suurimmalle osalle ikäluokasta esiopetus toimii nivelvaiheena varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Suomalainen esiopetus on pääosin laadukasta ja yleisesti ajatellaan, että se turvaa lasten kehityksen ja oppimisen. Muun muassa OECD on tuonut raportissaan esiin, että suomalainen esiopetus tarjoaa lapselle hyvät lähtökohdat elinikäiselle oppimiselle (OECD 2006, 62–64).

Esiopetustoiminnassa on kuitenkin havaittu myös puutteita viime aikoina. Vuonna 2012 julkaistun *Esiopetuksen laatu* -raportin mukaan esiopetuksen laadussa on kuntakohtaista vaihtelua eikä lapsilähtöisyys toteudu riittävällä tasolla. Raportissa otetaan kantaa myös oppimateriaalien käyttöön. *“Nykyisestä oppimateriaalikeskeisyydestä pitäisi siirtyä oppimiskeskeisyyteen, joka tarkoittaa monipuolisia työtapoja sekä oppimisvälineitä eikä pelkkiä esiopetuksen työkirjoja ja niiden täyttöö. Tavoitteena olisi pedagogisen kehittämisen avulla siirtyä aikuisjohtoisesta tuokiokeskeisyydestä lasta aktivoivaan toimintaan, joka edistää lasten oppimisvalmiuksia ja tukee lasten yksilöllisiä ja sosiaalisia oppimisprosesseja.”* (Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto, Parkkinen, Sarakorpi, Suortti, Niemelä, Kuronen, Knubb-Manninen, Smeds-Nylund, Hietala & Korkeakoski 2012, 96–102.) Jos suomalainen esiopetus todella on materiaalikeskeistä, on perusteltua kiinnittää huomiota eri kustantajien tarjoamien esiopetusmateriaalien sisältöihin lapsen oppimisvalmiuksien tukemisen näkökulmasta.

Oppimateriaalien tarkoituksena on auttaa opettajaa toteuttamaan opetussuunnitelmaa käytännössä. Esiopetukseen on tarjolla runsaasti oppimateriaalia useilta eri kustantajilta. Lisäksi esiopettajille on tarjolla opettajan oppaita, jotka sisältävät runsaasti erilaisia leikkejä, pelejä ja harjoituksia lasten oppimisen tueksi. Lapsen esiopetuskirjat sisältävät useiden sisältöalueiden harjoituksia, esimerkiksi kielestä, ympäristö- ja luonnontiedosta sekä matematiikasta. Esiopetusmateriaalit määrittävät osaltaan sitä, mitä esiopetuksessa opitaan ja miten. Esiopetuskirjat vaikuttavat siihen, millaisia valmiuksia lapsilla odotetaan olevan esiopetusvuoden eri vaiheissa (Myöhänen 2011, 163). Toisaalta esiopetuskirjojen käyttö on vain pieni osa esiopetustoimintaa, eivätkä ne yksin määritä sisältöjä ja tavoitteita. Myös Leppämäki (2004, 70) havaitsi esiopetuksen tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttöä koskevassa Pro gradu -tutkielmassaan, että tehtäväkirjojen rooli on pieni tarkasteltaessa esiopetuksen kokonaistoimintaa.

Esiopetustoiminta on sidoksissa sen toteutuspaikkaan. Päiväkodissa toteutettu esiopetus kiinnittää huomiota lapsen kasvatukseen arkipäivän toiminnoissa, kun taas koulun esiopetus keskittyy kouluvalmiuksien tukemiseen. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 29.) Omat kokemuksemme esiopetuksesta eri toimiympäristöissä vastaavat edellä kuvattua. Esiopetuksen järjestäminen ja toteuttaminen on erilaista päiväkodissa ja koulussa. Kokemuksiemme mukaan kouluympäristössä järjestetty esiopetus painottaa akateemisten taitojen harjoittelua ja esiopetuskirjan tekeminen on olennainen osa toimintaa. Vastaavasti päiväkodissa järjestetyssä esiopetuksessa tehtäväkirjojen asema voi olla marginaalinen.

Tutkimusaiheemme on ajankohtainen, sillä esiopetuksen asema suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen kentällä on muuttumassa. Lakiuudistuksen myötä esiopetus muuttuu koko ikäluokkaa koskevaksi vuodesta 2015 alkaen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 2). Lisäksi *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* uudistustyö vaikuttaa esiopetuksen tavoitteisiin ja toteutukseen (ks. Opetushallitus 2014). Kyseisten esiopetusta koskevien muutosten myötä myös esiopetusmateriaaleja tullaan todennäköisesti kehittämään, jotta ne osaltaan vastaisivat esiopetuk-

sen tavoitteisiin ja tarpeisiin. Oppikirjatutkimuksen avulla materiaalien kehittämiseen saadaan uusia näkökulmia.

Oppikirjoja käytetään muun muassa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnin tukena. Keskustelu esiopetuksen oppimateriaalikeskeisyydestä viittaa siihen, että oppikirjojen käyttö on yleistä esiopetuksessa (ks. Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto ym. 2012). Mikään virallinen asiakirja ei kuitenkaan velvoita käyttämään niitä opetuksessa. Perusopetuslaki mainitsee vain, että esi- ja perusopetuksessa käytettävien oppikirjojen ja oppimateriaalien on oltava lapselle maksuttomia (Perusopetuslaki 1998/628/31§). Oppikirjojen asema on merkittävä myös opetussuunnitelmatyössä. Heinonen (2005) on tutkinut opettajien käsityksiä oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Yksi tutkimuksen tavoitteista oli tuoda esille oppimateriaalien mahdollinen vaikutus opettajien opetussuunnitelmatyöhön. Tulosten mukaan oppikirjoilla on keskeinen asema koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa. Heinonen ehdottaa, että jo opettajankoulutuksessa otettaisiin huomioon opetussuunnitelmatyön vaatimukset sekä oppimateriaalien analysointiin liittyvät taidot (Heinonen 2005, 243).

Oppikirjat ovat eniten käytetty oppimateriaalimuoto. Samalla niihin kohdistuu paljon kritiikkiä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 145.) Oppikirjoja arvostellaan muun muassa siitä, että tieto ei päivity niihin yhtä tehokkaasti kuin sähköiseen oppimateriaaliin. Toisaalta oppikirjoja pidetään tietolähteinä luotettavampina kuin sähköisiä materiaaleja. Häkkinen (2002) korostaa, että sähköisiä oppimateriaaleja voi ja tulee käyttää rinnakkain perinteisten oppikirjojen kanssa. Hänen mukaansa kirja soveltuu joihinkin tarkoituksiin edelleen paremmin kuin sähköinen materiaali. (Häkkinen 2002, 87.) Yleisesti ollaan kuitenkin sitä mieltä, että oppimateriaalien käyttö opetuksessa on suotavaa ja edistää oppimista. Tätä puoltavat myös Kaplanin, Topanin ja Erkanin (2013) tutkimustulokset. He tarkastelivat oppimateriaalien yhteyttä akateemiseen suoriutumiseen ja koulumenestykseen. He havaitsivat, että oppimateriaalien käytöllä on positiivisia vaikutuksia akateemiseen suoriutumiseen. Tutki-

muksen mukaan vaikutukset näyttäytyvät positiivisina materiaalista ja koulutuksen asteesta riippumatta.

Oppikirjan merkitys oppijalle on suuri. Oppikirjat herättävät teksteillä ja kuvilla tunteita ja niiden ulkonäkö jää usein mieleen. Oppikirjaan liittyy muistoja ja kokemuksia, jotka liittävät kirjan osaksi lapsen kasvua. (Häkkinen 2002, 91.) Etenkin esiopetusikäiselle lapselle oma tehtäväkirja merkitsee usein paljon. Kokemus tärkeän kirjan omistamisesta ja tehtävien tekemisestä on lapselle merkittävä ja usein myönteinen kokemus. Toisaalta oppikirjaan voi liittyä myös negatiivisia tunteita, sillä se jatkuvasti haastaa ja vaatii oppimaan. Tämä tuli ilmi esimerkiksi Rusasen (2008) tutkimuksessa, jossa hän tarkasteli lasten kokemuksia esiopetuksesta. Suurin osa lapsista piti esiopetuksessa käytettyjä tehtäväkirjoja ikävystyttävinä. Tehtäväkirjojen tekeminen liittyi yleensä aikuisen ohjaamaan opetustuokioon, eikä lapsi saanut toimia tai leikkiä vapaasti niiden aikana. (Rusanen 2008, 87, 100.) *Esiopetuksen laatu ja merkitys* -raportin tulosten mukaan lapset kokivat tehtävien tekemisen samalla sekä mieluisimpana että vähiten mieluisimpana asiana esiopetuksessa (Siniharju 2007, 24–26). Joka tapauksessa tehtäväkirjat herättävät paljon tunteita, joten niiden merkitystä lapsen oppimiselle ei voi sivuuttaa.

Oppikirjat ovat institutionaalisia tekstejä, minkä vuoksi niitä harvoin kyseenalaistetaan. Olemme kasvaneet normittamaan oppikirjat tietynlaisiksi. Jos oppikirja vastaa omaksumaamme kuvaa siitä millainen sen tulisi olla, ei sitä tarvitse kyseenalaistaa. Oppikirjat sisältävät harvoin johdantoa tai esipuhetta, mikä juuri kieli niiden itsessään selvästä asemasta yhteiskunnassa. Oppikirjojen oletetaan sisältävän opetuksen kannalta tarpeelliset ja keskeiset asiat. (Karvonen 1995,16.) Tutkimukset sekä omat kokemuksemme oppikirjoista ovat kuitenkin osoittaneet, että ne usein sisältävät piilo-opetussuunnitelmallisia tekijöitä (ks. esim. Dementjeff 2011; Heinonen 2005; Heiskanen 2013). Oppikirjat ovat julkisia dokumentteja ja osaltaan määrittävät opetusta. Sen vuoksi ne ovat kriittisen tarkastelun ja tutkimisen arvoisia. Oppikirjojen tutkimus antaa aina tietoa myös niiden tekijöistä, vaikka tutkittaisiin vain

sisältöä. Tutkimus antaa käsityksen kirjojen tekijöiden olettamuksista ja näkökulmista, jotka vaikuttavat kirjojen taustalla. (ks. Taylor & Bogdan 1998, 129.)

Oppimateriaaleja on tutkittu Suomessa melko vähän. Peruskoulun oppikirjoista löytyy jonkin verran Pro gradu -tutkielmia viime vuosilta (ks. esim. Kunnari & Taali 2013; Paimen 2013; Porvari 2007), mutta laajempia tutkimuksia on vaikeampi löytää. Tutkimus painottuu yleensä jonkin tietyn kouluaineen oppikirjojen tarkasteluun. Näkökulmana on usein oppilaan osaamisen kehittäminen tai oppikirjojen sisällön arviointi. Oppikirjatutkimuksella voidaan selvittää myös oppikirjojen ja opetussuunnitelman suhdetta. Esimerkiksi Törnroos (2005) tutki 5.-7.luokan matematiikan oppisisältöjä. Oppikirjojen sekä valtakunnallisen opetussuunnitelman analysointi oli yksi keskeinen osa tutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää suomalaisten 7. luokan oppilaiden matematiikan osaamista ja sen yhteyksiä oppilailla olleisiin oppimismahdollisuuksiin.

Esiopetusmateriaaleista on ilmestynyt joitakin Pro gradu -tutkielmia viime vuosina. Muun muassa Heiskanen (2013) ja Dementjeff (2011) ovat tutkineet esiopetusmateriaaleja. Heiskanen tarkasteli tutkimuksessaan vammaisuuden kuvauksia esiopetusmateriaalien tarinoissa. Dementjeff taas selvitti, miten sukupuoli näyttäytyy esiopetusmateriaalien tarinoissa ja kuvissa. Lisäksi Myöhänen (2011) on tutkinut väitöskirjassaan esiopetusmateriaaleja. Hän tarkasteli esiopetuskirjojen harjoituksia kielellisen tietoisuuden kehittämisen näkökulmasta. Myöhänen loi aiempien tutkimusten pohjalta malliin, johon hän vertasi esiopetuskirjojen tehtävien etenemistä. Malli kuvasi sitä, miten esiopetuskirjojen tehtävien tulisi rakentua, jotta lapsen kielellinen kehitys edistyisi ihanteellisesti.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita koulu- ja oppimisvalmiuksien näyttäytymisestä esiopetuskirjoissa. Tutkimuksemme pohjana on Linnilän (2006) tutkimus kouluvalmiudesta ja poikkeuksellisesta koulun aloituksesta. Hän kuvaa kouluvalmiutta useista eri näkökulmista, muun muassa yksilöä koskevana ilmiönä. Emme ole löytäneet muita tutkimuksia, joissa yhdistyisi koulu- ja oppimisvalmiuksien moni-

ulotteinen tarkastelu erilaisten kompetenssien näkökulmasta. Sen sijaan tutkimuksia on tehty yksittäisten kompetenssien ja kykyjen vaikutuksesta lapsen oppimiseen ja sopeutumiseen eri konteksteissa. Tutkimuksilla pyritään tuomaan esiin esimerkiksi keinoja, joilla kasvattaja voi tukea lapsen kognitiivisten taitojen kehittymistä (ks. esim. Kyrö-Ämmälä 2007).

Koulu- ja oppimisvalmiudet liittyvät osaltaan myös tutkimuksiin siirtymistä, sen vaikutuksista sekä onnistuneesta koulun aloituksesta. Muun muassa Karikoski (2008) on tutkinut lapsen siirtymäprosessia esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Hänen näkökulmana oli, miten vanhemmat kuvaavat lapsen kasvuympäristön toimintakulttuurin ja roolin muutoksen. Lapsen rooli muuttuu merkittävästi hänen siirtyessään kouluun ja tutkimustulosten mukaan siirtymä ei ole tasavertainen kaikille lapsille. Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi ja Nurmi (2011) tutkivat, millainen vaikutus erilaisilla siirtymää tukevilla toimenpiteillä, *transition practices*, on lapsen myöhemmälle koulumenestykselle. Tutkimustulosten mukaan, mitä enemmän esiopettaja ja alkuopettaja olivat yhteistyössä, sitä nopeammin lasten taidot kehittyivät ensimmäisellä luokalla.

Ulkomaisissa tutkimuksissa koulu- ja oppimisvalmiudet liitetään usein osaksi siirtymää kouluun. Erityisesti Dockett ja Perry ovat tutkineet niiden suhdetta. Heidän mukaansa siirtymät ovat kriittisiä hetkiä lapsen elämässä ja voivat määrittää kehityksen kaarta tulevaisuudessa. (ks. Dockett & Perry 2007, 188–190.) He ottavat tutkimuksillaan kantaa kouluvalmiuksien käsitteeseen. Heidän mukaansa kouluvalmiudet on usein huolimattomasti käytetty käsite. Lapsen yksilöllisten kouluvalmiuksien arvioimisen sijaan tulisi kiinnittää huomiota yhteiskunnan rakenteisiin, jotka määrittävät sen kuka on valmis ja mihin. (Dockett & Perry 2009, 25.)

Kouluvalmiuksia on tutkittu ulkomailla myös muista näkökulmista. Tutkimuksissa tarkastellaan muun muassa, miten etninen tai maahanmuuttajatausta vaikuttaa kouluvalmiuksien kehittymiseen. (ks. esim. Koury & Votruba-Drzal 2014; Quirk, Nylund-Gibson & Furlong 2013.) Lisäksi löytyy tutkimuksia erilaisten pedagogisten

toimintamallien vaikutuksesta, oppimis- ja käyttäytymisvaikeuksien sekä sosioekonomisen aseman yhteydestä kouluvalmiuksiin (ks. esim. Özaslan & Gürsoy 2012; Montes, Lotyczewski, Halterman & Hightower 2012; Fitzpatrick, McKinnon & Blair 2014). Kouluvalmiustutkimusten avulla pyritään löytämään uusia näkökulmia käytännön kasvatustyöhön. Lisäksi tutkimusten tavoitteena on lisätä ymmärrystä lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä niihin vaikuttavista tekijöistä.

Tutkimuksemme on kasvatustieteellinen, laadullinen tutkimus ja aineiston valinnan myötä se määrittyy oppikirjatutkimukseksi. Sisällönanalyysi on tutkimuksemme metodologisena lähtökohtana. Käytämme aineiston analysoinnissa sisällönanalyysin menetelmiä. Lisäksi tuemme analyysia määrällisen tutkimuksen keinoilla. Tutkimusaiheemme on moniulotteinen ja olemme pyrkineet jäsentämään sitä mahdollisimman kattavasti. Tämä näyttäytyy myös tutkimusraportissa teoreettisen viitekehysten laajuutena. Tutkimusraporttimme rakenne etenee kontekstin ja teoreettisen viitekehysten määrittelyn kautta aineiston esittelyyn ja tutkimusprosessin kuvailuun. Sen jälkeen esittelemme keskeiset tulokset, jonka jälkeen kokoamme ne johtopäätöksissä. Lopuksi pohdimme tutkimustuloksia, -prosessia sekä tutkimuksemme luotettavuutta.

2 Esiopetus

2.1 Esiopetuksen toteuttaminen

Perusopetuslaissa (1998) on säädetty, että lapsella on oikeus osallistua esiopetukseen oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna, eli sinä lukuvuonna kun hän on kuusi-vuotias. Päätöksen lapsen osallistumisesta vapaaehtoiseen ja maksuttomaan esiopetukseen tekee lapsen huoltaja. (Perusopetuslaki 1998/628.) Esiopetusta annetaan lapselle yleensä yhden lukuvuoden ajan, sisältäen kuitenkin vähintään 700 esiopetustuntia. Lapsi voi osallistua päivittäin esiopetukseen enimmillään viisi tuntia. (Perusopetusasetus 1998/852.)

Kunnalla on vastuu esiopetuksen järjestämisestä sekä järjestettävän toiminnan valvomisesta. Esiopetuksen järjestämisessä on kuntakohtaisia eroavaisuuksia, sillä esiopetusta voidaan järjestää Perusopetuslain (1998/628) mukaisesti esimerkiksi koulussa tai päivähoitopaikassa. Esiopetuksen järjestämisessä tulee huomioida myös lapsen mahdollinen tarve päivähoitoon (Laki lasten päivähoitosta 1973/36). Suomessa esiopetukseen osallistuu vuosittain noin 98 % koko ikäryhmästä (Lastentarhanopettajaliitto 2012, 4). Esimerkiksi vuonna 2013 esiopetukseen osallistui noin 59 700 lasta (Tilastokeskus 2013, 2).

Esiopetus on Perusopetuslain (1998) mukaan osa varhaiskasvatusta. Nykyään esiopetus liitetään sekä varhaiskasvatukseen että kouluun. Se toimii eräänlaisena siltana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. (Niikko 2001, 26.) Esiopetus kuitenkin poikkeaa päivähoitosta sekä koulusta oman kokonaisvaltaisen kehitystehtävänsä suhteen (Hakkarainen 2002, 70–71). Esiopetuksen tehtävänä on varhaiskasvatuksen tavoin tukea vanhempien kasvatustyötä. Yhteistyön tekeminen lasten kotien kanssa onkin eräs esiopetuksen lähtökohdista. (Opetusministeriö 2004, 21.) Esiopettajana voi toimia lastentarhanopettaja tai luokanopettaja. Esiopete-

tuksen opettaja vastaa toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista sekä esiopetuksen kehittämisestä. (Lastentarhanopettajanliitto 2012, 14–15.)

Kansainvälisesti Suomessa ja muissa Pohjoismaissa toteutettava esiopetus on ainutlaatuista, sillä se perustuu varhaiskasvatuksen tavoin educare-malliin, jossa yhdistyvät opetus, kasvatusta ja hoiva (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 38). Muualla maailmassa opetusta edeltävä toiminta perustuu pitkälti vain lasten hoidon vaamiseen (Opetusministeriö 2004, 30). Lapsi aloittaa esiopetuksen Suomessa ja muissa Pohjoismaissa keskimäärin kuusivuotiaana, toisin kuin esimerkiksi Ranskassa, missä lapsi aloittaa esikoulun jo 3-vuotiaana (Hyyrö 2000, 40–44). Laajimmallaan esiopetuksella tarkoitetaan 0-8 -vuotiaiden lasten kaikkea opetusta ja kasvatusta. Hakkaraisen (2002) mukaan näkemys vuoden mittaisesta esiopetuksesta on liian suppea. Esiopetus pitäisi nähdä koko varhaislapsuuden ajan kestäväänä tavoitteellisena toimintana. (Hakkarainen 2002, 8.)

2.2 Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet

Esiopetuksen tavoitteita ja sisältöjä määrittelevät Perusopetuslaki (1998), *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010* sekä kunnalliset ja yksikkökohtaiset opetussuunnitelmat. Opetushallituksen tekemä *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010* määrittelee esiopetuksesta seuraavaa: “*Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Siinä tuetaan ja seurataan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia.*” (Opetushallitus 2010, 6.) Esiopetuksen tehtävänä on siis kokonaisvaltaisesti huomioida lapsen kasvu ja kehitys. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010* lähtökohtana on yhtenäistää esiopetusta. Opetussuunnitelma on esiopetusta ohjaava asiakirja, eikä siinä määritellä toteuttamista tarkasti. (Kola-Torvinen 2010, 47, 60.)

Esiopetuksen tavoitteena on tukea lapsen yksilöllisyyttä sekä yhteisöllisyyttä. Lapsen identiteetin ja itsetunnon kehittäminen ovat osana lapsen kasvamista vastuulli-

seksi yhteiskunnan jäseneksi. Kulttuuriin tutustuminen, moraalikäsityksen kehittyminen, hyvien tapojen omaksuminen sekä ympäröivän maailman ja ihmisten kunnioittaminen ovat oleellisessa osassa esiopetusta. Lisäksi *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010* kiinnitetään huomiota esiopetuksen ja kodin väliin yhteistyöhön ja sen tehtävään ohjata lasta elämään yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen pohjalta. Oppimisedellytysten kannalta tärkeänä tehtävänä on herättää lapsen kiinnostus oppimiseen ja luoda pohja elinikäiselle oppimiselle. (Opetushallitus 2010, 6-8.)

Lasten yksilölliset taustat ja lähtökohdat oppimiselle tulee ottaa huomioon esiopetuksessa ja sen suunnittelussa. Esiopetuksen tehtävänä on kartoittaa ja ennaltaehkäistä mahdollisia vaikeuksia oppimisessa. Lapsella on oikeus hyödyntää esiopetuksessa erilaisia tukimuotoja, kuten yksilöllisiä oppimismateriaaleja, apuvälineitä sekä avustajapalveluita. (Opetushallitus 2010, 18–19, 54.) Perusopetuslaissa (1998) sekä *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010* on määritelty esiopetuksen tukimuodot kolmiportaisesti yleiseen, tuettuun ja erityiseen tukeen (Opetushallitus 2010, 18).

Myös oppimisympäristöllä on vaikutusta lapsen kasvuun ja kehitykseen. Ympäristön tulee olla virikkeellinen ja monipuolinen. Esiopetuksen tehtävänä on kannustaa ja tukea lapsen kiinnostusta tutkia ja kokeilla asioita. Oppimisympäristössä on tärkeää kiinnittää huomiota myös vuorovaikutustilanteisiin. Lapsen vuorovaikutus sekä vertaisten että aikuisten kanssa ohjaa ja tukee lapsen aktiivista osallistumista oppimiseen. Oppimisen tulisi perustua kokemuksiin sekä rakentua hyödyntäen aiemmin opittuja tietoja ja taitoja. Opetuksessa voidaan hyödyntää ja soveltaa erilaisia toiminnallisia työskentelymuotoja, kuten draamaa. Myös leikki on yhtenä tärkeänä työskentelymuotona esiopetuksessa. Keskeistä on tuoda leikki osaksi oppimistilanteita. (Opetushallitus 2010, 7-11.)

Ehetytyllä esiopetuksella tarkoitetaan suunniteltuihin kokonaisuuksiin sekä teemoihin pohjautuvaa opetusta. Teemakokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa tulisi pyrkiä huomioimaan lapsen kehittyvä maailmankuva. Myös lasten osallistumista teemojen suunnitteluun on tuettava. Eheytytyssä esiopetuksessa keskiössä ovat oppimisprosessit yksittäisten sisältöjen oppimisen sijaan. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010* on määritelty seitsemän sisältöaluetta, jotka ohjaavat esiopetuksen suunnittelua sekä toteutusta. Esiopetuksen sisältöalueita ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Kyseiset sisältöalueet poikkeavat sekä varhaiskasvatuksen sisällöllisistä orientaatioista että perusopetuksen oppiainejaosta (ks. Stakes 2005, 26; Opetushallitus 2004, 15).

Esiopetuksessa arviointi perustuu lapsen toiminnan jatkuvaan seuraamiseen. Lapsen arviointi tulisi perustua kehittymisen arviointiin. Arviointi tulisi tehdä yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa ja lisäksi lapsen itsearviointi tulisi olla osana arviointia. Varsinaisen numerotodistuksen sijaan lapselle voidaan antaa esiopetusvuodesta osallistumistodistus, jossa kerrotaan esimerkiksi esiopetuksen sisällöistä. Esiopetuksessa tehtävää jatkuvaa arviointia hyödynnetään myös lapsen kouluun siirtopäiväsiirtolaverissa. (Opetushallitus 2010, 18–19, 54.)

Niikko (2002) toteaa tutkimuksessaan, että esiopetus on sidoksissa siihen, millaiseksi esiopettaja määrittää sen tehtävän. Tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajat määrittelevät esiopetuksen kokonaisvaltaisen oppimisen kautta. He korostivat esiopetuksen mahdollisuutta tukea lapsen kasvua ja kehitystä ja antaa lapselle aikaa ihmetellä asioita sekä kerätä kokemuksia. Lisäksi lastentarhanopettajien mielestä yhdessä tekeminen ja erilaiset elämykset ovat tärkeitä. (Niikko 2002, 139–141.)

2.3 Oppimateriaalit osana esiopetusta

Oppimateriaalien käyttö tukee opetussuunnitelman toteuttamista käytännössä. Eri-tyisesti pienet oppijat tarvitsevat erilaisia välineitä oppimisen tueksi. Oppimateriaalit voidaan nähdä opettajan työkaluina, joilla hän tehostaa opettamista niin ryhmä- kuin yksilöopetuksessa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 163.) Oppikirjat ovat yksi oppimateriaalien muodoista. Tutkimuksessamme oppikirjoina ovat esiopetuksen tehtäväkirjat. Esiopetuksen lapsen tehtäväkirjat käsittävät vain vähän tekstiä. Tehtäväkirjat koostuvat pääosin kuvista ja lyhyistä tehtävänannoista, jotka pohjaavat opettajan oppaan tarinoihin.

Tarinoiden sisällöt ja kielelliset valinnat voidaan nähdä tiettyä ideologiaa ja arvopohjaa uusintavana, kuten Dementjeff (2011) ja Heiskanen (2013) huomasivat Pro gradu -tutkimuksissaan. Dementjeff tutki sukupuolen esiintymistä esiopetusmateriaaleissa. Hän huomasi, että esiopetusmateriaalien kuvitukset ja tarinat toistavat perinteisiä sukupuolistereotyyppioita. Heiskanen taas tutki vammaisuuden rakentumista esiopetusmateriaalien tarinoissa ja havaitsi, että vammaisuutta kuvataan vähän ja se näyttäytyy lähinnä fyysisenä vammaisuutena. Vammaisuuden seuraukset hahmolle kuvataan tarinoissa negatiivisina.

Väisänen (2005) toteaa, että oppikirjojen tekstit ovat usein institutionaalisia tekstejä, eli niiden avulla pyritään edistämään virallisen ideologian mukaista opetusta. Tämä näkyy teksteissä esimerkiksi kielellisinä valintoina. Oppikirjan teksteillä on tarkoituksella tuotettuja opetuksellisia päämääriä ja ne voidaan nähdä opetuksen organisoimisen välineenä. (Väisänen 2005, 4-5.) Myös Mikkilä-Erdman, Olkinuora ja Mattila (1999, 436–437) toteavat, että oppikirja edustaa aina jotain tiettyä pedagogista ajattelua ja näin ollen, se ei ole neutraali oppimateriaali. Oppikirja antaa kuvan siitä, mitä pitäisi oppia ja miten.

Oppikirjojen tekijät tulkitsevat valtakunnallista opetussuunnitelmaa kirjoja tehdessään. Virallista linjaa tai tarkastusta opetussuunnitelman noudattamisesta ei kui-

tenkaan ole. Opettajien tulee tehdä oppikirjavalinnat huolellisesti, sillä kaikki kustannetut oppikirjat eivät tue alueellisia opetussuunnitelmia. (Uusikylä & Atjonen 2005, 167.) Tutkimuksemme eheytyt esiopetusmateriaalit ovat kustantajien mukaan soveltuvia esiopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman määrittämien sisältöalueiden toteutukseen. Materiaalien välillä on eroa sisältöalueiden painotusten suhteen, joten oppikirjavalinnoilla on osaltaan vaikutus siihen, millaisista sisällöistä esiopetus rakentuu.

Esiopetuksen oppikirjojen tehtävät pohjaavat tarinoihin, jotka jo genrensä perusteella eroavat tavallisista oppikirjateksteistä. Oppikirjatekstit nähdään yleensä tieteellisinä ja luotettavina ja niillä on tietty auktoriteettiasema. Oppikirjojen tekstit ovat usein lyhyitä tietoiskuja ja niiden tarkoituksena on jakaa valmista tietoa. (Väisänen 2005, 5-6.) Tarinoiden kautta oppiminen ja opettaminen ei ole tieteellisen tiedon jakamista. Tarinoiden tehtävä on pikemminkin kasvatuksellinen kuin tiedollinen. Tarinat ja erityisesti sadut tarjoavat lapsille mahdollisuuden rikastuttaa kieltä ja sanavarastoa. Lisäksi ne antavat aineksia elämänkysymysten pohdintaan. (Aerila & Sarmavuori 2010, 38.) Esiopetuksessa käytettäviin tarinoihin liittyy poikkeuksetta jokin opetuksellinen elementti. Wikmanin (2004, 59–60) mukaan hyvä oppikirja mahdollistaa tehokkaan oppimisen, huomioi oppijan elämämaailman ja tiedolle asetettavat ominaisuudet. Tarinoiden kautta oppiminen ja opettaminen onkin kehityspsykologisesti kestävä ratkaisu, sillä niiden avulla voidaan tavoittaa esiopetusikäisen lapsen elämämaailma ja asettaa opittava asia ymmärrettävään muotoon ja kontekstiin.

Opettajan oppaat ovat opettajan suunnittelutyön tuki. Ne sisältävät ohjeita opetuksen kulkuun ja pedagogiseen tapaan tarkastella opittavia asioita. (Uusikylä & Atjonen 2005, 168.) Toisaalta opettajan oppaat ja valmiit kokeet voivat negatiivisesti vahvistaa oppikirjan asemaa opetuksessa. Koska oppikirjat nähdään usein konkreettisesti opetussuunnitelmana, ne voivat alkaa säätelämään oppimisprosessia ja arviointia, vaikka ensisijainen vastuu on aina opettajalla. (Mikkilä-Erdman, Oikinuora & Mattila 1999, 439.)

Esiopetuksen oppimateriaalit ovat eheytettyjä eli ne muotoutuvat kokonaisuuksista. Eheyttävä opetus perustuu valittuun keskusaiheeseen. Sen tarkoituksena on kiinnittää opittavat asiat ymmärrettävästi lasten elämismaailmaan. Aiheet voivat liittyä muun muassa vuodenaikoihin, luonnonilmiöihin tai kulttuuriin. (Aerila, Kinos & Pöntelin 2010, 46.) Aineistomme kaikki oppimateriaalit ovat eheytettyjä eli ne koostuvat erilaisista aihekokonaisuuksista.

Onnismaa ja Suhonen (2001, 39) mainitsevat, että esiopetuksessa lapsen tehtäväkirjan sidonnaisuus tiettyihin teemoihin voi jopa haitata opetusta. Valmiita teemoja voi olla vaikea liittää osaksi ryhmän lasten kiinnostuksen kohteita tai ajankohtaisia tapahtumia. Toisaalta tehtäväkirjat ja opettajan oppaat kehottavat usein laajentamaan opetusta kirjojen ulkopuolelle. Esiopettajan on oltava tietoinen niin valtakunnallisen kuin kunnallisen tai yksikkökohtaisen opetussuunnitelman sisällöstä, jotta hän pystyy valitsemaan lapsille mahdollisimman hyvän tehtäväkirjan. Esiopettajan vastuulla on myös korvata kirjan puutteita opetuksellaan ja valmistamallaan oppimateriaaleilla. Tehtäväkirjojen tekeminen ei saa olla ainoa työmuoto esiopetuksessa, vaikka valmiin materiaalin käyttö helpottaa esiopettajan työmäärää. Kuten Onnismaa ja Suhonen (2001, 40) korostavat: *“Hyväkään kirja ei kuitenkaan tee lastentarhanopettajan koulutusta ja ammattitaitoa tarpeettomiksi.”*

3 Esiopetusikäinen lapsi

3.1 Esiopetusikäisen lapsen kehitys

Lapset kehittyvät yksilöllisesti ja eriaikaisesti. Esiopetusikäinen lapsi kohtaa useita muutoksia, joilla on vaikutusta myös hänen myöhempään elämäänsä. Lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen ovat sidoksissa toisiinsa ja näin ollen luovat yhtenäisen kokonaisuuden. (Hakkarainen 2002, 8-11, 152–153.) Lapsi kehittyy ja kasvaa biologisten ja geneettisten mekanismien avulla. Kehityksen ja kasvun myötä lapsi kypsyy ja saa valmiuksia oppimiseen. Kehitys on yhteydessä oppimiseen ja lapsen ympäristöön sekä vuorovaikutussuhteisiin. Kehitys on pysyvää muutosta lapsen fyysisessä, psyykkisessä ja sosiaalisessa olemuksessa. (Lummelahti 2001, 21.)

Jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti omassa tahdissaan. Lapsen kehitystä voidaan kuitenkin kuvata erilaisten kehitysteorioiden kautta. Teorioissa lapsen kehitys nähdään vaiheittaisena jatkumona. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 68–71.) Tässä tutkimuksessa otamme huomioon Piaget'n, Vygotskyn ja Eriksonin teorian lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Näiden teorioiden kautta pyrimme syventämään käsitystämme esiopetusikäisestä lapsesta, mikä auttaa meitä ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimustuloksiamme paremmin. Olemme koonneet teorioiden keskeiset asiat taulukkoon 1.

Piaget`n konstruktivistinen teoria	Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria	Eriksonin psykososiaalinen vaiheteoria
<p>Esioperationaalinen vaihe -kielen kehittyminen ajattelun välineeksi -yleistäminen -minäkeskeisyys -käsitys syy-seuraussuhteista -moraalikäsityksen kehittyminen -aikasuhteen/ajantajun kehittyminen</p> <p>Konkreettisten operaatioiden vaihe -käsitys säilyvyydestä -käsitys luokittelusta -kielenkäytön kehittyminen keskustelun välineeksi -päätelytaitojen kehittyminen -egosentrisyyden väheneminen</p>	<p>Koulun aloitukseen liittyvä kriittinen kausi. Muutos ajattelussa ja kielessä: sisäisen ja ulkoisen elämän eriytyminen.</p> <p>Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Aikuisen tehtävänä on tukea lapsen toimintaa lähikehityksen vyöhykkeellä, jotta lapsi pystyisi saavuttamaan uuden aktuaalitason. Kun lapsi ohjataan toimimaan potentiaalitasolla, hän voi kehittyä ja siirtyä uudelle aktuaalitasolle. Lapsen itsesäätely korvaa ulkoisen ohjaamisen ja tukemisen vähitellen.</p>	<p>Aloitteellisuus -syyllisyys -konkreettisten operaatioiden omaksuminen -moraalikäsityksen kehittyminen -sukupuolirooliin samastuminen -ryhmäleikkiin osallistuminen</p> <p>Ahkeruus - alemmuus -oman itsensä arviointi -halu omien taitojen kehittämiseen -yhteistyötaitojen kehittyminen Kehitystehtävien ratkaiseminen vaatii oppimista. Lapsi suorittaa kehitystehtäviä prosessina vuorovaikutuksessa aikuisten sekä vertaisten kanssa.</p>

Taulukko 1. Esiopetusikäisen lapsen kehitys ja oppiminen Piaget`n, Vygotskyn ja Erikson mukaan.

Piaget`n ja Vygotskyn teoriat ovat vaikuttaneet merkittävästi kasvatustieteelliseen tutkimukseen, oppimiskäsityksiin sekä kasvatuksen ja opetuksen käytäntöihin. Lisäksi Eriksonin psykososiaalista elämänkaarijaottelua hyödynnetään lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä kuvattaessa (Lummelahti 2001, 22). Teorioita käsitellään ja sovelletaan myös opettajankoulutuksessa, minkä ansiosta ne ovat osa opettajan käytännön työtä. Piaget`n konstruktivistinen teoria keskittyy kuvaa-

maan lapsen ajattelun kehittymistä erilaisten kehitysvaiheiden kautta (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 158). Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria korostaa kulttuurisia ympäristötekijöitä ja sosiaalista vuorovaikutusta lapsen kehityksessä (Linnilä 2007, 13). Vygotsky ei suoraan kuvaa lapsen kehitystä vaiheina, kun taas Erikson selittää lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä erilaisten kehitystehtävien näkökulmasta (Lummelahti 2001, 210–211).

Piaget korostaa, että lapsen sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen kehitys ovat yhteydessä toisiinsa. Kehitys on kokonaisvaltaista tietorakenteiden jäsentymistä ja ympäristöön sopeutumista. Piaget'n mukaan kehitysvaiheet etenevät tietyssä järjestyksessä mutta niiden ajallinen ilmeneminen on yksilöllistä. (Wood 1998, 52.) Teorian kehitysvaiheisiin on kuitenkin liitetty myös ikäkaudet, joissa vaiheet yleensä saavutetaan. Esiopetusikäisen lapsen ajattelu voi olla vielä esioperationaalisessa vaiheessa. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsen ajattelu on vielä paljon toimintaan sidottua. Lapsi kuitenkin pystyy jo hahmottamaan yksinkertaisia syy-seuraussuhteita sekä alkeellisesti luokittelemaan ja vertaamaan asioita toisiinsa. Myös lapsen egosentrinen ajattelu vähenee eli hän pystyy jo jossain määrin asettumaan toisen ihmisen asemaan. (Piaget & Inhelder 1977, 92–94.)

Lapsen ajattelu on kuitenkin kehittymässä kohti konkreettisten operaatioiden vaihetta: Piaget näkee, että esioperationaalinen vaihe on vain siirtymä kohti konkreettisten operaatioiden vaihetta. Egosentrisyys vähenee entisestään, kun lapsen ajattelu kehittyy konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Myös luokittelutaidot kehittyvät ja lapsi ymmärtää esimerkiksi massan pysyvyyden ja erilaisten yläkäsitteiden hierarkian merkityksen. Konkreettisten operaatioiden kausi on pohjana loogiselle ajattelulle ja matemaattisille käsitteille. (Beilin 1997, 121–124; Piaget & Inhelder 1977, 94–106, 115.)

Vygotsky kuvaa lapsen kehityksen etenevän kriittisten kausien kautta. Kriittisen kauden aikana lapsen ajattelu ja sosiaaliset suhteet kokevat muutoksen. Esiopetusikäinen lapsi on vaiheessa, jossa kieli muodostuu yhä merkittävämmäksi osaksi

niin sosiaalisia suhteita kuin lapsen ajattelua. Ennen koulun aloittamista lapsen sisäinen ja ulkoinen elämä alkavat eriytyä, mikä auttaa lasta ymmärtämään itseään paremmin suhteessa muihin. Eriytymiseen liittyy olennaisesti kielen kehittyminen ulkoisesta puheesta sisäiseksi ajattelun välineeksi. Sisäisen ja ulkoisen eriytyminen helpottaa siirtymistä kouluun, sillä ajattelun kehittyminen mahdollistaa muun muassa vertailun ja luokittelun uudella tasolla. (Mahn 2003, 122–132; Vygotsky 1978, 24–30.)

Kuten taulukko 1 osoittaa Eriksonin psykososiaalinen teoria kuvaa sosiaalista ja emotionaalista kehitystä erilaisten kehitysvaiheiden kautta. Kuhunkin kehitysvaiheeseen liittyy aina tietty psykososiaalinen kriisi. Psykososiaalinen kriisi syntyy ympäristön asettamista vaatimuksista yksilölle. Lisäksi jokaiseen kehitysvaiheeseen liittyy omat kehitystehtävänsä, jotka yksilön on ratkaistava, jotta hän voi siirtyä seuraavalle tasolle. Esiopetusikäinen lapsi on liikkumis-genitaalisessa vaiheessa, mihin liittyy aloitteisuuden ja syyllisyyden tunteiden psykososiaalinen kriisi. Toisaalta lapsi voi olla tai edetä esiopetusvuonna kehityksessään latenssivaiheeseen, jonka psykososiaalinen kriisi liittyy ahkeruuden ja alemmuuden tunteisiin. (Erikson 1982, 245–278; Lummelahti 2001, 24–26.)

3.2 Esiopetusikäisen lapsen oppiminen

Esiopetusikäisiä lapsia kuvataan usein uteliaiksi, fyysisesti aktiivisiksi sekä sosiaalisiksi. Lapsella on varhainen kyky tiedostaa omia ajatuksiaan sekä oppimistaan. Tutkimisen, kyselemisen sekä kokeilemisen kautta lapsi oppii jäsentämään omaa maailmankuvaansa sekä ympäristöä. Lapsen kiinnostus asioihin herää toiminnan, kokemusten ja havainnointikyvyn kautta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 72–73.) Piaget painottaa, että kognitiivinen kehitys on aina riippuvaista yksilön toiminnasta. Lapsi ei opi passiivisesti, vaan hänen tulee olla aktiivinen opittavaan asiaan nähden, jotta oppimista tapahtuu. Lisäksi lapsen oppimiseen vaikuttavat aina jo olemassa olevat kognitiiviset rakenteet, itsesäätelymekanismit sekä sosiaalisen ja fyysisen ympäristön ominaisuudet. (Beilin 1997, 116.)

Suomalaisessa koulukulttuurissa oppiminen nähdään sosiokonstruktivistisena toimintana. Tämä näkyy myös esiopetuksessa, sillä uuden oppiminen pohjautuu aina aiemmille tiedoille, taidoille sekä oppimiselle. Vertaisryhmän vuorovaikutustilanteet ovat oppimisen kannalta merkityksellisiä. Lasten on mahdollista oppia toisiltaan ja toistensa kanssa. (Opetushallitus 2010, 10.) Sosiokonstruktivistisessä oppimiskäsitksessä yhdistyvät sekä Piaget`n että Vygotskyn teoriat. Molemmissa teorioissa oppiminen rakentuu aiemmalle tietopohjalle. Vygotskyn käsitys oppimisesta painottaa ympäristön vaikutusta oppimiseen ja Piaget`n konstruktivistinen teoria korostaa lapsen omaa aktiivisuutta ja vertaisten vaikutusta oppimiseen. (Wood 1998, 15–17, 39.)

Oppimisen tulisi esiopetuksessa perustua toiminnallisuuteen. Käsitys pohjautuu ikäkausididaktiikkaan, eli käsityksen siitä, millä tavalla lapsi oppii eri ikävaiheissa. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 184.) Myös Piaget näkee, että esiopetusikäisen lapsen tieto rakentuu toiminnan kautta. Toiminta on ensin fyysistä mutta ajattelun ja kielen kehityksen myötä se muuttuu psyykkiseksi. Oppiminen siis muuttuu ajan kuluessa yhä enemmän lapsen mielen sisäiseksi prosessiksi ja konkreettisten havaintojen ja toiminnan osuus oppimisessa vähenee. (Beilin 1997, 115.) Oppiminen voi tapahtua joko tietoisesti tai tiedostamatta. Esiopetuksessa pääpaino on erilaisten tietojen ja taitojen opettelussa osana arkipäivää erilaisten tuokioiden ja leikkien avulla. Monipuoliset opetusmenetelmät tukevat lapsen kykyä oppia ja samalla lapsen kokemusmaailma. Esiopetusikäisen lapsen oppimiselle on tyypillistä eteneminen tutuista asioista vieraampiin sisältöihin. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 184.)

Esiopetuksessa lapsi harjoittelee oppimisen taitoja eli kehittää itseään oppijana. Lapsen oma aktiivinen rooli oppimisessa edistää myös tulevaisuuden oppimisprosesseja. Samalla lapsi harjoittelee myös omien tietojen ja taitojen arviointia, eli reflektoi omaa toimintaansa. (Hakkarainen 2002, 152–156, 164–167.) Eriksonin mukaan oman itsensä arviointi on yksi esiopetus- ja kouluikäisen lapsen kehitystehtävistä. (Lummelahti 2001, 211). Myös Piaget korostaa lapsen omaa aktiivisuutta

omien tietorakenteiden jäsentämisessä (Wood 1998, 17, 52–53). Oppimaan oppimista voidaan kuvata myös vastuun kautta. Lapsi oppii vähitellen ottamaan vastuun toiminnastaan ja ohjaamaan toimintaansa itsenäisesti. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 116–117.)

Esiopetuksessa aikuisella on merkittävä rooli lapsen oppimisen ohjaajana ja tukijana. Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria korostaa aikuisen merkitystä lapsen oppimisessa. Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen avulla lapsen on mahdollista toimia lähikehityksen vyöhykkeellä ja saavuttaa uusia oppimisen aktuaalitasoja. Aikuisen tehtävänä on tunnistaa lapsen potentiaalitaso ja ohjata lasta toimimaan kyseisen tason ylärajoilla. (Wood 1998, 26–27, 99.) Myös leikki tukee lapsen toimintaa lähikehityksen vyöhykkeellä. Leikki luo lapselle mahdollisuuden hyödyntää mielikuvitustaan. Leikki tilanteissa lapsi voi harjoitella ja kehittää kieltään sekä ajatteluaan oppimisen välineeksi. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 168–170.)

Esiopetusryhmässä toimii yhteistyössä yleensä useimpia aikuisia, esimerkiksi lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Kasvattajat ovat läsnä lapsen päivittäisessä toiminnassa. Esiopetuksen kasvattajilta vaaditaan tietoutta oppimisen tavoitteista, oppimistilanteesta sekä monipuolisista menetelmistä. Lisäksi kasvattajan tulee tuntea lapsi yksilönä. Kasvattajan käsitykset ja valinnat vaikuttavat siihen, miten hän toteuttaa esiopetusta. Esiopetuksen opetustuokioissa pyritään huomioimaan oppiminen prosessina ja suunnitellaan tuokion vaiheet johdonmukaisiksi. Esiopetuksessa aikuisen yksi tehtävä on lapsen motivointi. Ulkoisen motivoinnin avulla lapsen luontaista kiinnostusta voidaan kohdentaa tutkittaviin asioihin. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 74–75, 209–210.) Eriksonin (1982, 92) mukaan esiopetusikäinen lapsi on siinä kehitysvaiheessa, että hän pystyy ja haluaa oppia hänen ja esikuvallisen aikuisen välisestä kanssakäymisestä.

Esiopetusympäristö on lapsen keskeinen sosiaalinen ympäristö kodin ohella (Brotherus 2004, 7). Oppimisympäristön tulisi haastaa lasta tutkimaan ja herättää näin

lapsen oppimisprosessi. Ympäristön tulisi tukea lapsen toimijuutta ja osallistumista oppimisympäristön rakentamiseen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 22–24, 43–44.) Lapsella on esiopetusympäristössä mahdollisuus oppia vertaisilta ja opetella yhteistyön tekemistä tutussa ryhmässä. Virikkeellisen yhteistoiminnan kautta lapset voivat auttaa toisiaan esimerkiksi ajattelun ja mielikuvituksen kehittymisessä. (Opetushallitus 2010, 10.) Eriksonin mukaan esiopetusikäinen lapsi haluaa toimia mahdollisimman paljon vertaistensa parissa ja erityisesti ryhmäleikit muodostuvat tärkeiksi. Lapsi haluaa olla yhteistyössä toisten lasten kanssa ja hänen minäkeskeisyytensä vähenee samalla kun empatiakyky kehittyy. Moraalisäännöt ja sukupuolten väliset erot alkavat muodostua merkityksellisiksi lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Erikson 1982, 91–92; Lummelahti 2001, 25.)

Leikki vaikuttaa lapsen kehitykseen ja oppimiseen merkittävästi. Leikki kehittää niin lapsen ajattelua, kieltä, moraalikäsitystä kuin itsesääätelyä. (Vygotsky 1978, 92–101.) Piaget lähestyy esiopetusikäisen lapsen leikkiä sääntöjen omaksumisen kautta. Erilaiset roolit leikeissä vaativat erilaisten sääntöjen omaksumista, mikä taas kehittää lapsen ajattelua. (ks. Piaget 1988, 44.) Leikin tuottamien oppimistulosten havaitseminen on kuitenkin haastavaa, sillä tulosten mittaaminen konkreettisesti on lähes mahdotonta. Leikin seurauksena lapsi ei välttämättä opi yksittäisiä taitoja, vaan harjoittelee useita taitoja samanaikaisesti. Lapsi tiedostaa harvoin leikin tavoitteita ja päämäärää, eli oppiminen tapahtuu tiedostamatta. Erilaiset leikityypit harjoittavat lapsen taitoja monipuolisesti. Niissä korostuu lapsen mahdollisuus sosiaaliseen toimintaan ja vertaisilta oppimiseen. Lisäksi leikki merkityksellistä lapsen motivoinnissa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 185–188; Hakkarainen 2002, 109–114, 123.) Leikki on lapselle mahdollisuus toimia luovasti kokeillen ja käydä läpi kokemuksiaan, tunteitaan sekä oppimistaan. Parhaimmillaan leikki kehittää ja kasvattaa lasta kokonaisvaltaisesti. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 186–188.)

4 Koulu- ja oppimisvalmiudet

4.1 Valmiuksia vai kypsyyttä?

Kun lapsi siirtyy kouluun, häneltä odotetaan monia taitoja ja valmiuksia, joiden avulla hänen tulisi selviytyä koulumaailman vaatimuksista. Lapsen rooli ja siihen kohdistutetut odotukset määrittyvät sen mukaan, miten kouluvalmius ymmärretään kulttuurissamme. (Karikoski & Tillikka 2012, 89.) *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010* määrittelee esiopetuksen keskeiseksi tehtäväksi edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Opetussuunnitelma ei mainitse kouluvalmiuksia, vaan puhuu perustietojen, -taitojen ja -valmiuksien oppimisesta eri alueilta lapsen iän ja edellytysten mukaisesti. (Opetushallitus 2010, 6.)

Lautela (2011) käyttää käsitettä koulukypsyys puhuessaan esiopetusikäisen lapsen kehityksestä. Koulukypsyys ilmenee muun muassa siten, että lapsi osaa rauhoittua ja kuunnella. (Lautela 2011, 31.) Konkreettisten sosiaalisten taitojen oppiminen, (esimerkiksi vuoron odottaminen ja rajoitusten kestäminen) ovat koulukypsyiden keskiössä. Koulukypsyys voidaan määritellä myös valmiutena selviytyä koulunkäynnin asettamista sosiaalisista, psyykkisistä ja fyysisistä vaatimuksista. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2011, 62.) Koulukypsyuteen liittyy olennaisesti biologisen kypsymisen ajatus. Kypsyuteen liittyy siis oletamus, että lapsen biologinen kehitys määrittää, milloin hänen kognitiiviset, sosiaaliset ja fyysiset valmiutensa ovat riittävät koulunkäyntiin. (Linnilä 2006, 30.) Koulukypsyuden käsite on useiden tutkijoiden mukaan ongelmallinen. Voidaanko lasten ajatella olevan kypsiä kouluun, kun samalla oletetaan, että koulu kasvattaa ja lapset hankkivat siellä kypsyyttä? (ks. Linnilä 2006, 32.)

Lautela (2011) lisää, että kypsymisen lisäksi lapsi oppii ja omaksuu kouluvalmiuksia esiopetuksessa. Esiopetuksen tulisi olla mahdollisimman lapsilähtöistä, eli ottaa huomioon toiminnallisuus ja leikki osana oppimista. Kouluvalmiuksien kehittämisen

nimissä lapsilähtöisyyttä usein rajoitetaan, kun pyritään opettamaan lapset kouluun työtappoihin. Esiopetusikäinen lapsi ei vielä ole valmis koulun toimintatapoihin ja liialliset vaatimukset ikätasoon nähden voivat jopa haitata kehitystä. (Lautela 2011, 31–33.)

La Paro ja Pianta (2000) huomauttavat, että vaikka kouluvalmius rakentuu useista eri osa-alueista, sen arviointi keskittyy lähinnä lapsen akateemisten taitojen mittaamiseen ja ennustamiseen. Kyseinen arviointi on usein perusteluna koulunkäyntiin ja sen aloitukseen liittyvissä päätöksissä. (La Paro & Pianta 2000, 443.) Hakkaraisen (2002) mukaan kouluvalmiuden ja koulukypsyyden käsitteet nousevat ensisijaisesti koulun ja opettajien tarpeista: kouluvalmiuksia kehitetään ensimmäisellä luokalla tapahtuvaa opiskelua varten. Pelkkiin kouluvalmiuksien tukemiseen nojautava esiopetus unohtaa helposti lapsilähtöisyyden ja toiminta voi olla liian koulumaisista. Lapsen kehityksen taso määrittää, miten ja mitä hän pystyy oppimaan. Kouluvalmiuksia korostava esiopetus ei ota huomioon tätä kehityspsykologista näkökulmaa lapsen oppimiseen. (Hakkarainen 2002, 67.)

Linnilän (2006) mukaan kouluvalmiuksien käsite on yhteydessä käsityksiin ihmisestä, oppimisesta, opettamisesta sekä kasvatuksesta. Nämä käsitykset vaikuttavat siihen, mitä ajattelemme ihmisen mahdollisuuksista, kyvyistä ja oppimisen tavoista sekä kasvatuksen merkityksestä ja keinoista. (Linnilä 2006, 18.) Kun puhutaan kouluvalmiuksista, tarkoitetaan yleensä nimenomaan lapsen valmiutta vastata koulun vaatimukseen. Silloin arvioinnin kohteena ovat lapsen yksilölliset ominaisuudet. Pelkkä lapsen tietojen ja taitojen arviointi antaa kuitenkin kapean kuvan kouluvalmiuksista. Yhtä lailla arvioinnin kohteena tulisi olla koulun valmius kohdata lapsi sekä perheen ja yhteisön tehtävä valmiuksien tukemisessa. (Dockett & Perry 2009, 19.)

Oppimisvalmiudet ovat käsitteenä neutraalimpi kuin kouluvalmiudet. Oppimisvalmiudet kuvaavat laajemmin lapsen kykyä oppia. Käsite korostaa vähemmän koulun vaatimuksia ja tuo oppimiseen lapsilähtöisyyttä, toisin kuin kouluvalmius käsitteen

käyttö. Kouluvalmiudesta puhuttaessa tulisi ottaa huomioon koulun valmius ottaa vastaan erilaisia lapsia, eikä arvioida pelkästään lapsen valmiuksia. (Linnilä 2006, 98.) Myös Dockett ja Perry (2009) korostavat, että kouluvalmiutta arvioitaessa tulee ottaa huomioon koulun valmius vastaanottaa lapsi. Lapsi voi olla valmis kouluun, mutta onko koulu valmis ottamaan lapsen vastaan? Lapsi ei myöskään elä eristyksissä ympäröivästä maailmasta, joten kouluvalmiutta ei voida arvioida pelkästään yksilöllisten ominaisuuksien, tietojen ja taitojen näkökulmasta. Lapsi on osallisena monissa ryhmissä ja yhteisöissä, joten niiden roolia kouluvalmiuksiin ei tulisi sivuuttaa. (Dockett & Perry 2009, 25.) Blair (2002) huomauttaa, että vaikka tutkimukset kouluvalmiudesta keskittyvät yleensä lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin, on valmius aina moniulotteisempi rakenne. Se pitää sisällään perheen, vertaisten, koulun ja yhteisön vaikutukset valmiuteen. (Blair 2002, 112.)

Linnilän (2006, 31) mukaan kouluvalmiuden käsite on usein riittämättömästi määriteltä. Hän ehdottaa kouluvalmiuksien dynaamista tulkintaa, jossa yhdistyy ilmiön tutkimus sosiokulttuurisesta sekä yksilön näkökulmasta. Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa vuorovaikutusta ja ympäristön merkitystä kouluvalmiuksille kun taas yksilön näkökulma keskittyy kypsymisen käsitteeseen. Myös Hakkarainen (2002) näkee kouluvalmiuksien käsitteen kapeana määrittelynä ikävaiheen mahdollisuuksiin nähden. Hän ehdottaa, että kouluvalmiuksien sijaan tulisi puhua oppimisvalmiuksista ja niiden tukemisesta. Esiopetusta ei tulisi rajata pelkäksi kouluun valmentavaksi vaiheeksi, vaan se tulisi nähdä yleisiä oppimisvalmiuksia tukevana toimintana, jonka lähtökohdat ovat elinikäisen oppimisen periaatteissa. Hakkaraisen mukaan esiopetus ei saisi olla pelkkää kouluvalmiuksien kehittämistä koulun näkökulmasta, vaan siinä tulisi ottaa huomioon ikävaiheen erityisluonne. (Hakkarainen 2002, 66–67.)

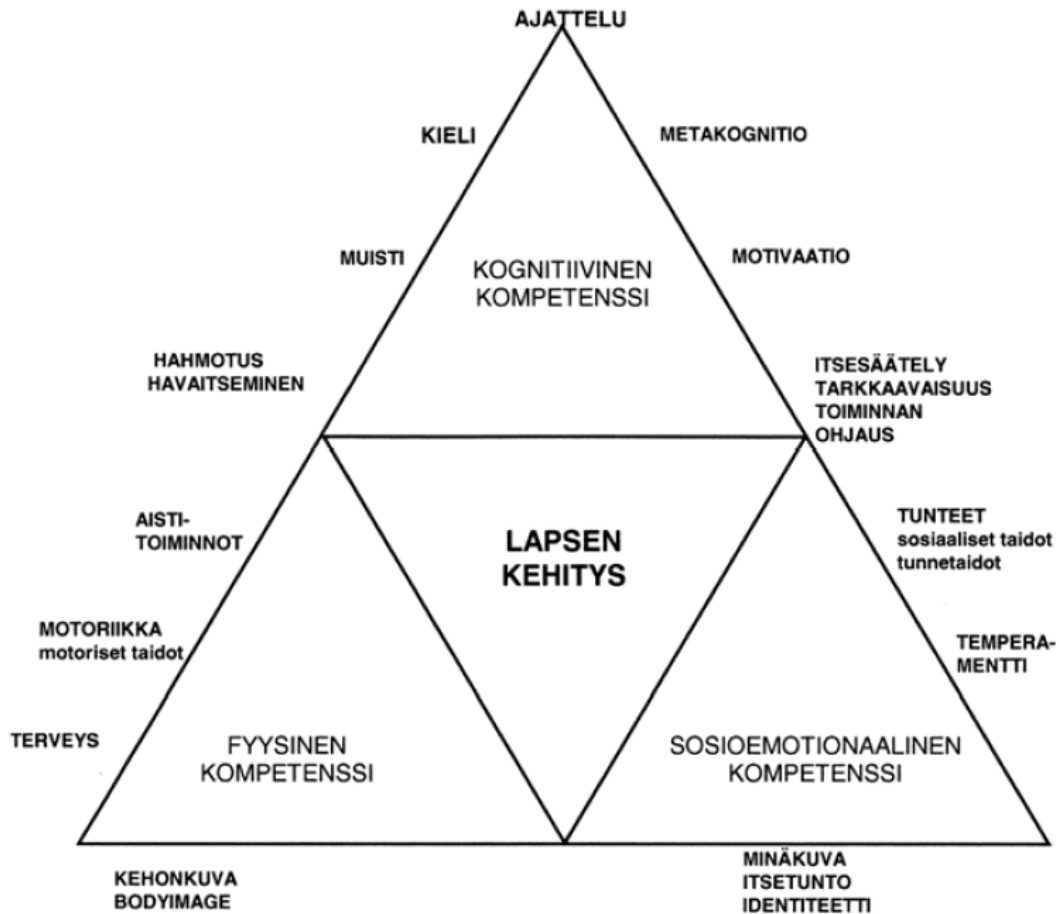
Kouluvalmiuksia on pyritty selittämään ja arvioimaan erilaisten kyky- ja taitoalueiden kautta. Esimerkiksi La Paro ja Pianta (2000) määrittivät kouluvalmiutta koskevassa tutkimuksessaan kognitiivisen ja sosiaalisen taitoalueen, joiden tarkastelun avulla he pyrkivät ennustamaan lasten osaamista varhaisessa koulunkäynnissä.

Kognitiiviseen taitoalueeseen kuuluu muun muassa älykkyyden ja kielen kehitys. Kognitiivinen taitoalue heijastaa perinteisiä käsityksiä kouluvalmiuksista. Akateemiset taidot näyttäytyvät usein määräävänä tekijänä kouluvalmiusmittauksissa sekä koulumenestystä ennustavissa tutkimuksissa. La Paro ja Pianta kuitenkin lisäävät, että sosiaalisen taitoalueen osat, kuten vuorovaikutustaidot ilmaisevat lapsen kyvyn sopeutua kouluympäristöön. Heidän mukaansa tutkimuksissa on tuotu esille sosiaalisen ja kognitiivisen alueen yhtäläinen vaikutus koulumenestykseen. (La Paro & Pianta 2000, 446.)

Erilaiset koulu- ja oppimisvalmiuksien teoriat ovat osittain ristiriitaisia ja Snown (2006) mukaan kouluvalmiuden määrittelyä vaikeuttaa johdonmukaisen teorian puuttuminen sen taustalta. Mikään nykyinen teoria tai tutkimustieto ei pysty yhdistämään kaikkia kouluvalmiuden osatekijöitä kattavaksi määritelmäksi. (Snow 2006, 18.) Tämä asettaa kouluvalmiuksien arvioimisen kyseenalaiseen asemaan. Lapsen kouluvalmiuden arviointi jää helposti pelkäksi tietojen ja taitojen arvioinniksi ilman kulttuuristen ja sosiaalisten tekijöiden huomioon ottamista. Tutkimuksilla tulisikin pyrkiä avartamaan käsitystä siitä, miten kouluvalmiuden eri osatekijät liittyvät toisiinsa. Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä koulu- ja oppimisvalmiudet ja pyrimme selittämään miten sen eri osatekijät näyttäytyvät aineistossamme.

4.2 Kompetenssit koulu- ja oppimisvalmiuksien kuvaajina

Linnilä (2006) on esittänyt koonnin (kuvio 1.) lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksien tekijöistä. Tekijöiden kuvaaminen on osa kouluvalmiustutkimusta yksilöä koskevana ilmiönä ja perustuu lapsen kokonaiskehityksen periaatteisiin.



Kuvio 1. Koulu- ja oppimisvalmiuksia kuvaavat tekijät (Linnilä 2006, 37).

Lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksien tekijöitä ovat sosioemotionaalinen kompetenssi, kognitiivinen kompetenssi sekä fyysinen kompetenssi. Kompetensseilla tarkoitetaan osaamista ja kykyä ja näin ollen Linnilä määrittää kouluvalmiuden osatekijät vahvuuksien kautta. Kompetenssit ja niiden alle sijoitetut ulottuvuudet ovat keskenään dynaamisessa vuorovaikutuksessa tukien toisiaan. Toisaalta yhden

kykyalueen vaikeudet heijastuvat usein myös muihin alueisiin. (Linnilä 2006, 36–37.)

Sabolin ja Piantan (2012) Yhdysvalloissa tekemä tutkimus kouluvalmiuden vaikutuksesta myöhempään koulumenestykseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen, antaa viitteitä eri kompetenssien vuorovaikutuksesta. Tutkimuksessa havaittiin, että lapsilla, joilla oli heikkouksia kognitiivisessa kompetenssissa kuten työmuistin käytössä, oli myös enemmän sosioemotionaalisia ongelmia. (Sabol & Pianta 2012, 295.) Tätä tukee myös Lepolan (2006) tutkimus, jonka mukaan lapsen kielelliset valmiudet ja lukemaan oppimisen eteneminen ovat yhteydessä oppimismotivaatioon ja minäkuvan kehittymiseen esiopetusvuoden ja ensimmäisen luokan aikana. (Lepola 2006, 51.)

Tässä tutkimuksessa otamme huomioon kompetenssien vuorovaikutteisuuden analysoidessamme aineistoa. Esiopetuksen oppimateriaalit ovat eheytettyjä, joten oppilaan tehtäväkirjan tehtävillä voi olla useita oppimistavoitteita, jotka tukevat yhtä aikaa eri kompetenssien kehitystä. Tässä tutkimuksessa Linnilän malli kouluvalmiuksista toimii teoreettisena viitekehyksen pohjana.

4.2.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä käyttää omia ja ympäristön resursseja onnistuneesti. Se auttaa saavuttamaan erilaisia henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita. Esimerkiksi lapsuudessa sosioemotionaalisella kompetenssilla on keskeinen tehtävä vuorovaikutus- ja ystävyysuhteiden luomisessa muiden lasten kanssa. (Poikkeus 1995, 126.) Myös Lehtinen (2001) korostaa, että sosiaalinen osallistuminen on yksi keskeisimmistä lapsen toiminnan motiiveista. Sosiaalinen osallistuminen tuottaa sekä fyysistä että sosiaalista liikkuvuutta, kun lapsi suuntaa huomion laajasti koko sosiaaliseen ympäristöön. Usein sosiaalinen osallistuminen on lapselle tärkeämpää kuin toiminnan sisältö tai tavoite. (Lehtinen 2001, 83.)

Blair (2002) esittää, että sosioemotionaalinen kompetenssi on keskeisessä asemassa kouluvalmiuksia arvioitaessa. Lapsen temperamentti ja itsesäätelytaidot vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä ja näin ollen määrittävät hänen sosiaalista asemaansa yhteisössä. Myös lapsen emotionaalisilla taidoilla on suuri merkitys kouluun sopeutumisessa. Emotionaalista kompetenssia tukeva esiopetus edistää tarkkaavaisuutta sekä kognitiivista itsesäätelyä, joita tarvitaan sosiaalisessa ja kognitiivisessa sopeutumisessa kouluun. (Blair 2002, 118–119.)

Sosioemotionaalinen kompetenssi pitää sisällään eri ulottuvuuksia. Linnilän (2006) mukaan identiteetti on yksi sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuus. Identiteettiin liittyy käsitteet itsetunto sekä minäkuva ja se ilmentää yksilön subjektiivista ja kollektiivista käsitystä itsestään. Identiteetti syntyy kulttuurisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja pitää sisällään yksilön käsityksen itsestään kognitiivisesti ja metakognitiivisesti tiedostavana sekä emotionaalisesti tuntevana minänä. Lapsen vielä muotoutuvaan identiteettiin liittyy keskeisesti pätevyyden eli kompetenssin tunne niin kognitiivisella, sosiaalisella kuin fyysisellä alueella. (Linnilä 2006, 40.) Eri kompetensseja harjoittava esiopetus tukee parhaiten lapsen identiteetin kehittymistä. Onnistumisen kokemusten tarjoaminen eri taito- ja kykyalueilla tukee lapsen itsetuntoa. Toisaalta myös epäonnistumiset antavat lapselle tietoa omasta oppimisesta, kyvyistä ja mahdollisuuksista. Aikuisen tehtävänä on opettaa lapsi sietämään pettymyksiä ja antaa hänelle itsearviointin mahdollisuuksia lapsen kehitystaso huomioon ottaen.

Temperamentti liittyy sosioemotionaaliseen kompetenssiin, sillä se on osa ihmisen persoonallisuutta. Persoonallisuus ja temperamentti sen osana vaikuttavat voimakkaasti yksilön sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Linnilä 2006, 41.) Temperamentti on yksilön persoonallisuuden biologinen perusta. Temperamenttiin kuuluu synnynäisiä taipumuksia ja valmiuksia ja se näyttäytyy käyttäytymis- ja toimintatyyleinä sekä yksilöllisinä reagoititapoina asioihin. Temperamentti on lähtökohtaisesti pysyvä osa persoonallisuutta, mutta siinä tapahtuu kuitenkin kehityksellisiä muutoksia elämäkokemuksen ja itsesäätelytaitojen kehittymisen myötä. Temperamentti ke-

hittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa vastavuoroisesti, niin että ympäristö vaikuttaa yksilöön ja yksilö muokkaa ympäristöään käyttäytymisellään. (Keltikangas-Järvinen 2008, 36–44.)

Lapsen temperamentti olisi hyvä tunnistaa, sillä sen huomioon ottava kasvatustukee lapsen persoonallisuuden kehittymistä. Temperamentti vaikuttaa lapsen oppimiseen ja joitakin oppimiseen liittyviä ongelmia voidaan jopa ehkäistä tunnistamalla lapsen temperamenttipiirteitä. Lapsen temperamentin ymmärtäminen on tärkeää itsetunnon, sosiaalisten taitojen ja stressinsietokyvyn kehittämisessä. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2011, 27–28.)

Linnilä (2006, 38) käyttää käsitteitä tunnetaidot ja sosiaaliset taidot puhuessaan sosioemotionaalisen kompetenssin taitoalueista. Poikkeus (1995, 127) jäsentää taitoalueita käsitteillä sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot. Tässä tutkimuksessa käytämme yhteenvetona käsitteitä emotionaaliset ja sosiokognitiiviset taidot. Emotionaalisia taitoja ovat muun muassa empaattisuus sekä tunteiden ilmaisu. Emotionaaliset taidot vaikuttavat lapsen kommunikaatio- ja yhteistoimintakykyihin ja ilmenevät positiivisiin sosiaalisiin seurauksiin johtavana käyttäytymisenä konkreettisisä vuorovaikutustilanteissa. (Linnilä 2006, 38; Poikkeus 1995, 126–127.) Emotionaalisissa taidoissa on siis kyse sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen vuorovaikutuksesta. Linnilä (2006) toteaaakin, että sosiaalisuus ilmenee ihmisen kykynä ymmärtää toisen ihmisen tilannetta ja tunteita. Empatian kyky eli asettuminen toisen asemaan on myös keskeistä sosiaalisuudelle. (Linnilä 2006, 38.)

Sosiokognitiivisia taitoja tarvitaan vuorovaikutustilanteeseen sopivan toimintastrategian valitsemiseen. Taidot ilmenevät kykynä tehdä havaintoja toisten tunteista ja toiminnasta sekä kykynä arvioida oman toiminnan sosiaalisia seurauksia. Yksilön asettamat sosiaaliset tavoitteet ovat myös onnistuneen vuorovaikutuksen keskiössä. Se minkälaisia sosiaalisia tavoitteita lapsi asettaa esimerkiksi leikki-tilanteissa, vaikuttaa vuorovaikutussuhteiden laatuun. Jos lapsi on erityisen kilpailuhenkinen, hän usein tulkitsee neutraalitkin tilanteet kilpailuksi ja voi näin heikentää ystävyys-suhteiden pysyvyyttä. (Poikkeus 1995, 127.)

Poikkeus (1995) toteaa, että lapsen sosiaalisten taitojen tukemisen edullisinta aikaa on esiopetusikä tai ensimmäiset kouluvuodet. Silloin lapsen sosiaalisten ryhmien rakenne ei vielä ole niin vakiintunut kuin myöhemmässä elämässä. (Poikkeus 1995, 137–138.) Esiopetusikäinen lapsi ymmärtää jo hyvin sosiaalisia tilanteita ja vertaissuhteet tulevat hänelle yhä tärkeämmiksi. Vertaissuhteilla on merkittävä rooli sosiaalisten taitojen ja persoonallisuuden kehitykselle, sillä niiden avulla opitaan ristiriitojen ratkaisutaitoja tasavertaisissa ryhmissä. Esiopetusiässä lapsi oppii ottamaan toisten ihmisten näkökulmia huomioon ja ymmärtää paremmin sosiaalisten tilanteiden syy-seuraussuhteita. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2011, 57–61.)

Päiväkodissa ja koulussa vertaiset ovat aina vaikuttamassa ja se tuo mukanaan paljon sellaista mihin hoitaja tai opettaja ei pysty vaikuttamaan. Kun opetellaan sosioemotionaalisia taitoja, oppimiseen vaikuttaa ratkaisevasti se, miten muut ympärillä käyttäytyvät. (Keltikangas-Järvinen 2010, 218.) Opettajan asettamat tavoitteet lasten oppimiselle voivat jäädä saavuttamatta, koska ryhmän toiminta ja vuorovaikutus kyseisessä tilanteessa vaikuttavat niin merkittävästi oppimiseen.

4.2.2 Kognitiivinen kompetenssi

Kognitiivinen kompetenssi koostuu kaikista ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyvistä taidoista. Linnilän (2006) mukaan perinteinen kognitiivisten taitojen määrittely käsittää havaitsemisen, ajattelun, kielen ja muistin. Motivaatio ja tarkkaavaisuus vaikuttavat keskeisesti näiden taitojen kehittymiseen. (Linnilä 2006, 46.) Lapsen kognitiivisen kehityksen perusta on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Erityisesti vanhemman ja lapsen välinen positiivinen vuorovaikutus ja vanhemman tarjoama emotionaalinen tuki kehittävät kognitiivisia taitoja. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2011, 33–34.) Lapsen kognitiivinen kehitys vaatii hermoverkkojen aktivoitumista vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kriittisintä aikaa hermoverkkojen rakentumiselle on ennen kymmenettä ikävuotta. Muodostuneet yhteydet eri verkkojen välillä tarvitsevat kuitenkin jatkuvasti aktivointia säilyäkseen. Aikuisen tehtävänä onkin

turvata lapsen aktiivinen toiminta ja oppiminen, jotta jo muodostuneet hermoverkot vahvistuisivat. (Numminen 2005, 156–158.) Perimän ja ympäristön vaikutusten lisäksi kognitiiviseen kehitykseen vaikuttaa lapsen omat kiinnostuksen kohteet sekä aktiivisuus. Kiinnostuksen eli motivaation pohjalta lapsi tutustuu ympäröivään maailmaan ja suuntaa tarkkaavaisuuttaan eri asioihin. Lapsi painaa muistiinsa eri aisteilla saadut havainnot ja myöhemmin yhdistelee uusiin havaintoihin. (ks. Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2011, 33.)

Metakognitio on yksi merkittävin lapsen oppimiseen vaikuttava tekijä. Esiopetusikäinen lapsi alkaa saada yhä enemmän tietoa omasta oppimisestaan; hänelle muodostuu metakognitiivisia kokemuksia, jotka ovat samaan aikaan sekä tiedollisia että tunneperäisiä. Metakognitioon liittyy tieto omasta oppimisesta sekä oppimisen säätely. Metakognitiivinen tieto on lapsen omaa tietoa itsestään oppijana eli osaminäkäsitystä ja identiteettiä. Se liittyy siten vahvasti myös sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Jo esiopetuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota lapsen metakognitiivisen tiedon muodostamiseen, jotta käsitys itsestä oppijana ei kehity kielteiseksi. (Linnilä 2011, 61.)

Lepolan (2006) mukaan motivaatiota voidaan pitää yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta kuvaavana käsitteenä. Yksilö omaksuu ja oppii motivaation myötä kulttuuristaan valmiuksia ja taitoja, mutta toisaalta myös välittää niitä kasvatuksessa ja koulutuksessa eteenpäin. (Lepola 2006, 24.) Linnilä (2006) toteaa, että motivaatio liittyy olennaisesti oppimiseen. Lapsen oppimistulokset riippuvat paljolti siitä mihin ja miten hänen motivaationsa on suuntautunut. Motivaatio ohjaa tarkkaavaisuutta ja sen säätelyä. Motivaatiolla on myös yhteys käyttäytymisen säätelyn mekanismeihin. (Linnilä 2006, 47.) Lapsen motivaatiovalmiudet näkyvät hänen käyttäytymisessään aikuisen ohjaamissa oppimistuokioissa tai opetustilanteissa. Lapsen motivaatiovalmiudet ilmenevät kykyinä suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuutta sekä säädellä omaa toimintaansa. Huomion säilyttäminen ja suuntaaminen, sitkeys, ponnistelu ja haasteellisten tehtävien itsenäinen suorittaminen esiopetuksessa

on osoitus lapsen motivaatiovalmiuksien kehittymisestä. (Hannula & Lepola 2006, 10.)

Kuten motivaatio, myös tarkkaavaisuus on oppimisen mahdollistaja. Kuitenkin kouluvalmiuksia arvioitaessa tarkkaavaisuuden roolia on hyvin vaikea määritellä. Tarkkaavaisuus ei ole itsenäinen kognitiivinen toiminto vaan se on aina osa jotain muuta toimintoa: se mahdollistaa jonkin kognitiivisen toiminnon tehokkuuden. Ilman tarkkaavaisuuden keskeisiä taitoja, olisi mahdotonta kohdistaa havaitseminen oikeaan kohteeseen. Tarkkaavaisuuteen liittyy monia kognitiivisia toimintoja kuten tarkkaavaisuuden kohdistaminen, kohteen vaihto ja työmuistin käyttö. (Linnilä 2006, 47–50.) Esiopetusikäinen lapsi alkaa yhä tehokkaammin suunnata tarkkaavaisuuttaan. Samalla kun tarkkaavaisuus alkaa kehittyä, muodostuu lapselle kyky suunnitella ja säädellä omaa toimintaansa sisäisesti. Tässä on kyse toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehittymisestä. (Lummelahti 2001, 92.)

Lasten kouluvalmiuksia arvioitaessa toiminnanohjaus ja itsesäätely ovat yksi arvioinnin näkökulmista. Toiminnanohjaus ja itsesäätely ovat rinnakkaisia käsitteitä ja ne kuvaavat lapsen kykyä säädellä tunteitaan ja toimintaansa (Linnilä 2006, 50). Toiminnanohjauksen puutteissa voi olla kyse työmuistin heikkoudesta: informaatio, jota pitäisi prosessoida, ei pysy mielessä ja toiminnan ohjaus tiettyyn tehtävään häiriintyy. Näin ollen myös oppiminen häiriintyy, koska toimintaa ei pystytä ohjaamaan oikeaan paikkaan. Työmuisti ei välttämättä siirrä havainnoista saatua informaatiota pitkäkestoiseen muistiin ja asiaa ei opita. Toisaalta tarkkaavaisuuden häiriö voi heikentää muistiprosesseja, sillä keskittymiskyvyn puutteen vuoksi mikään ei jää mieleen. Tarkkaavaisuuden häiriöt ja muisti ovat vastavuoroisessa yhteydessä toisiinsa. (Niemi & Poskiparta, 1995, 276.) Muisti on ylipäätään kaikkien kognitiivisten taitojen keskiössä mahdollistamassa tiedon prosessoinnin (Linnilä 2011, 64).

Havaitseminen liittyy keskeisesti aistitoimintoihin. Aistien avulla teemme havaintoja ja hahmotamme ympäristöä. Hahmottamisessa keskushermosto luo aistien välit-

tämästä asiasta käsityksen tai kuvan. Hahmottamisen vaikeuksissa on kyse tämän käsityksen tai kuvan vääristymisestä, vaikka aistit toimivat normaalisti. Aistien tuomat viestit siis vääristyvät matkalla aivoihin. Erityisesti kohteiden piirteet ja suhteet sekä niiden nimeäminen tuottavat hankaluuksia. (Lummelahti 2001, 85.) Havaitsemiseen liittyy olennaisesti myös tarkkaavaisuus ja lapsen tiedolliset ja emotionaaliset rakenteet. Rakenteet muodostuvat kokemusten myötä ja vaikuttavat tarkkaavaisuuden suuntaamiseen. Esimerkiksi mielipahaa herättävät kokemukset vaikuttavat vireystilaan ja näin ollen myös tarkkaavaisuuteen ja havaitsemiseen. (Numminen 2005, 159–160.)

Aktiivisen havaitsemisen kautta mielikuvat yhdentyvät aivojen assosiaatioalueilla ja ajattelu kehittyy. Aistien kautta saatavan tiedon merkitys ajattelun kehittymiselle on merkittävä. Ajattelu on mielen sisäistä tiedon käsittelyä, jonka kautta lapsi ohjaa toimintaansa. Sen avulla prosessoidaan ja ohjataan niin psyykkisiä kuin fyysisiä toimintoja. (Numminen 2005, 159–161.) Ajattelu liittyy siis vahvasti aistitoimintoihin sekä havaitsemiseen. Ajattelun voidaan nähdä olevan kaikkia kognitiivisia toimintoja yhdistävä ja ohjaava tekijä. Piaget'n (1988) mukaan lapsen toiminnan ja ajattelun yhdistyminen mahdollistaa oppimisen. Lapsi joko sulauttaa uuden asian vanhoihin tietorakenteisiin sopiviksi tai mukauttaa vanhat tietorakenteet vastaamaan uutta asiaa. Kyse on siis ajattelun konstruoinnista. (ks. Piaget 1988, 27.)

Ennen kouluikää ja vielä sen alkuvaiheessa lapsen ajattelu ja oppiminen on riippuvaista kuvallisista representaatioista eli mielikuvista. Silloin lapsen ajattelu on mielessä tapahtuvaa havaitsemista eli hän omaksuu uutta tietoa kytkemällä sen konkreettisiin havaintoihin ja kokemuksiin. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 106.) Luovuus ja mielikuvituksen käyttäminen ovat olennainen osa lapsen ajattelua. Ennen kouluikää lapsen luovuus on vahvasti sidoksissa tunteisiin ja mielikuvitusta voi käyttää kaikissa arkipäivän tilanteissa. Koulu usein asettaa reunaehdot lapsen luovuudelle ja mahdollisuus vapaaseen mielikuvituksen käyttämiseen vähenee. (Hakkarainen 2002, 92.)

Esiopetusvuoden loppupuolella kieli tulee yhä enemmän mukaan lapsen mielikuviiin ja niiden käsittelyyn. Lapsi pystyy silloin ilmaisemaan kielen avulla myös sellaisia asioita, joista ei voi muodostaa konkreettisia mielikuvia. Lapsen ajattelu siis alkaa siirtyä havainnollisuudesta ja konkretiasta kohti symbolisia representaatioita. Symboliset representaatiot ovat välttämättömiä koulussa opeteltavien yläkäsitteiden ja suhdekäsitteiden ymmärtämiseksi. (Kuusinen & Korhokangas 1995, 106.)

Lapsen kognitiivinen kehitystaso vaikuttaa kykyyn käyttää kieltä ja tarkastella sitä. Kielen kehittymisestä käytetään käsitettä kielellinen tietoisuus, joka kuvaa lapsen kykyä ymmärtää ja hyödyntää kieltä sekä sen sääntöjä. Lapsen kielellisen tietoisuuden kannalta on tärkeää, että lapsi kuulee ja havainnoi kirjoitettua kieltä. (Nurmilaakso 2011, 31–37.) Lapsen vuorovaikutustaidot ja kielen kehitys kulkevat käsi kädessä (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2011, 40).

4.2.3 Fyysinen kompetenssi

Fyysisellä kompetenssilla tarkoitetaan lapsen kehityksen fyysistä kokonaisuutta. Lapsen terveys, motoriset taidot, aistitoiminnot sekä kehonkuva ovat Linnilän (2006) mukaan fyysisen kompetenssin ulottuvuuksia. Lisäksi kompetenssiin liittyy havainnointi ja hahmotus, jotka toimivat myös eräänlaisena välittävänä taitona eri kompetenssien välillä. Motoriikalla ja havainnoinnilla on olennainen osa lapsen oppimisessa. Omien liikkeiden hahmottaminen sekä ympäröivän tilan havainnointi tuottaa lapselle paljon uutta informaatiota. (Linnilä 2006, 51–52.) Lapsen oppiminen ennen kouluikää perustuu pitkälti sensomotoriseen oppimiseen. Hermostollinen kehittyminen on osana lapsen fyysistä kehittymistä ja oppimista. Hermostollisen prosessin kautta lapsi oppii yhdistämään aistien kautta tulevia ärsykeitä ja välittämään tietoa eteenpäin. Aistitietojen jäsentymisestä käytetään termiä sensorinen integraatio. (Linnilä 2006, 53.) Ayres´n (2008) mukaan sensorinen integraatio on perustana sekä sosiaaliselle käyttäytymiselle että kognitiiviselle oppimiselle. Hänen mukaansa lapsen oppimisen kannalta on tärkeää, että lapsi oppii valitse-

maan informaatiosta toimintansa kannalta keskeisimmät asiat. (Ayres 2008, 28–33.)

Hahmottamisessa ja havainnoinnissa on kyse kyvystä käyttää havainto- sekä sensorisia taitoja. Lapsen tulee oppia vastaanottamaan aistitietoa ja käyttämään oleellista tietoa hyväkseen. Aistitietojen avulla lapsi oppii hahmottamaan itseään myös tilan, ajan ja voiman suhteen. Lapsi oppii vähitellen käyttämään esimerkiksi voimiaan oikein suhteessa toimintaan. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2005, 12–14.) Tutkimusten mukaan hyvin kehittyneellä avaruudellisella eli tilan hahmottamiskyvyllä on yhteys lapsen matemaattisten taitojen kehittymiseen (ks. esim. Linnilä 2011, 130).

Fyysisen kompetenssin ulottuvuuksista motoriset taidot ovat liikkumisen perustaitoja. Niitä ihminen tarvitsee selviytyäkseen itsenäisesti erilaisista toiminnoista. Motoriset perustaidot voidaan jaotella esimerkiksi tasapainoon, liikkumiseen ja käsitteilyyn liittyviin taitoihin. Motoristen perustaitojen kehittymisen taustalla vaikuttavat lapsen geenit, mutta myös ympäristöllä on merkitys lapsen fyysisen kehittymisen kannalta. Virikkeellisessä ja monipuolisessa ympäristössä lapsi kehittää motorisia sekä havaintotaitojaan lähes automaattisesti. (Jaakkola 2010, 55–56, 174.) Liikkuminen on välttämätöntä lapsen terveyden, fyysisen kehityksen ja kasvun kannalta (Haga 2008, 332–333).

Motoriset perustoiminnot voidaan jakaa tarkemmin karkea- ja hienomotorisiin taitoihin. Lapsen motoriset taidot kehittyvät karkeamotorisista taidoista eli kehon suurten lihasten toiminnasta kohti pienten lihasten hallintaa eli hienomotorisiin taitoihin. (Numminen 2005, 147.) Esiopetusikäisen lapsen motoristen perustaitojen tulisi olla sellaisella tasolla, että lapsi selviytyy esimerkiksi arkisista pukeutumistilanteista. Linnilän (2006) mukaan lapsen seuraavana haasteena on kehittää hienomotorisia taitojaan koulutyöskentelyä varten, kun lapsen motoriset perustaidot ovat hallinnassa. Koulutyöskentelystä 30–60% vaatii hienomotoristen taitojen hallintaa. (Linnilä 2006, 52.) Hienomotorisia taitoja vaaditaan esimerkiksi kengännauhojen sitomisessa, kynäotteessa sekä leikkaamisessa (Lummelahti 2001, 221). Pönkkö ja

Sääkslahti (2012, 139–140) painottavat, että hienomotoristen taitojen kehittymisen kannalta on esiopetuksessa tärkeä tukea ja vahvistaa karkeamotoristen taitojen kehittymistä.

Terveys vaikuttaa lapsen kehittymiseen, kasvuun ja hyvinvointiin. Lapsen terveyden perustana ovat terveellinen ravinto, lepo sekä liikunta. (Gallahue & Ozmun 2006, 181–182.) Lapsen terveyden edistämällä ja ylläpitämisellä on pitkäaikaisia vaikutuksia. Sen avulla voidaan esimerkiksi ennalta ehkäistä useiden sairauksien riskitekijöitä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2005, 10–11.) *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010* terveys on yhtenä sisältöalueena. Esiopetuksessa tulisi edistää lapsen fyysistä, psyykkistä sekä sosiaalista hyvinvointia. Tavoitteena on, että lapsi oppii huolehtimaan omasta päivittäisestä hygieniastaan sekä liikkumaan lähiympäristössä turvallisesti. Lisäksi lapsen turvallisten ihmissuhteiden kehitystä tuetaan. (Opetushallitus 2010, 16.)

Lapsen kehonkuvan kehittyminen sisältää käsityksen omasta kehosta sekä sen suhteesta ympäröivään maailmaan. (Linnilä 2006, 52–53.) Hagan (2009, 1095–1096) esiopetusikäisten lasten fyysistä kompetenssia koskevan tutkimuksen mukaan lasten motorisilla taidoilla ja niiden kehittymisellä on merkittävä vaikutus lapsen kehonkuvan muovautumiseen. Lisäksi fyysisellä kompetenssilla on tutkimuksen mukaan vaikutusta myöhemmällä iällä lapsen terveyteen ja hyvinvointiin. Linnilän (2011) mielestä lapsen kehonkuvassa ilmenee ennen kaikkea fyysisen, psyykkisen ja sosioemotionaalisen kompetenssien vuorovaikutus. Kehonkuvan rakentaminen on osana lapsen minäkuvan kehittymistä. (Linnilä 2011, 139–141.)

Lapselle leikkiminen ja liikkuminen ovat luontaisia ja ensisijaisia oppimisen muotoja. Leikkiä kutsutaan lapsen työksi, koska se kattaa suurimman osan lapsen valvellaoloajasta. Leikkien lapset oppivat kehostaan ja omista taidoistaan ja samalla he voivat harjoitella myös kognitiivisia sekä sosioemotionaalisia taitojaan. (Gallahue & Ozmun 2006, 173–176, 178–181.)

5 Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen lähtökohtana oli oletus, että esiopetuksen harjoituskirjat ovat olennainen osa esiopetustoimintaa (ks. Myöhänen 2011, 10). Myös eri kustantajien tarjoamien esiopetusmateriaalien runsaus viittaa niiden käytön yleisyyteen. Esiopetuskirjat ovat osaltaan opetuksen suuntaajia ja vähintäänkin ilmaisevat, millaista harjoittelua esiopetusmateriaalien tekijät pitävät tärkeänä. Tutkimuksemme tavoitteena on analysoida esiopetuskirjojen harjoituksia lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksien näkökulmasta. Haluamme selvittää mitä koulu- ja oppimisvalmiuksia esiopetuskirjat harjoittavat ja sen perusteella pohtia, miten esiopetusikäisen lapsen kehitystä ja oppimista tuetaan oppimateriaaleilla. Koska tässä tutkimuksessa koulu- ja oppimisvalmiudet määritellään kompetenssien ja niiden ulottuvuuksien kautta, keskitymme tarkastelemaan harjoitusten päätavoitteiden suhdetta niihin.

Tutkimusongelmien asettaminen vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen. Tutkija muotoilee tutkimusongelman aiheen pohjalta ja samalla rajaa tutkimuksen näkökulmaa sekä menetelmällisiä valintoja. Tutkimusongelmat voivat hahmottua lopulliseen muotoonsa vasta tutkimusprosessin edetessä. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2012, 37–45.) Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli kiinnostus esiopetusikäisen lapsen kehitykseen ja oppimiseen sekä esiopetusmateriaaleihin. Aihe ja aineiston valinta määrittivät tutkimusmenetelmälliset ratkaisut ja tutkimusongelman muotoilemisen.

Tutkimuksella haluamme vastata seuraavaan pääongelmaan sekä siihen liittyviin alaongelmiin:

Mitä koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetensseja esiopetuskirjojen tehtävät tukevat?

- Miten koulu- ja oppimisvalmiuksien eri kompetensseja tukevat tehtävät ja kaantuvat eri esiopetuskirjoissa?
- Mitä kompetenssien ulottuvuuksia esiopetuskirjojen tehtävillä tuetaan?

Ronkainen ym. (2012) tuovat esiin tutkimusongelman muotoilun haasteellisuuden. Tutkimusongelma haastaa tutkijan pohtimaan tutkimuksensa tarpeellisuutta sekä henkilökohtaista suhdetta tutkimukseen. Tutkimusongelmassa tutkijan tulisi yhdistää aiemmat tiedot aiheesta, keskeiset käsitteet sekä valittu näkökulma. Tutkimusongelman muoto vaikuttaa myös siihen, miten ongelmaan voidaan vastata. Ongelmien asettaminen kysymysmuotoon vaatii tutkijalta kykyä esittää ongelma ytimekkäästi. (Ronkainen ym. 2012, 43–45.) Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat rakentuvat valitsemiemme keskeisten käsitteiden pohjalle. Tutkimusongelma oli tutkimuksen keskiössä koko prosessin ajan, vaikka se saikin lopullisen muotonsa aineiston analysointivaiheessa. Avoin tutkimusongelman määrittely mahdollisti myös aineistolähtöisten elementtien huomioon ottamisen analyysivaiheessa.

5.2 Tutkimuksen metodologiset ja metodiset lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme esiopetusmateriaaleja lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksien tukemisen näkökulmasta. Analysoimme esiopetuksen työkirjoja kolmen koulu- ja oppimisvalmiuksia kuvaavan kompetenssin kautta. Aineistorajauksen myötä tutkimuksemme määrittyy tarkemmin oppikirjatutkimukseksi. Alasuntarin (2011, 83) mukaan aineiston luonne voi määrittää rajat tutkimuksen teoreettiselle viitekehyselle. Aineisto määrittää myös millaisia menetelmiä tutkija käyttää tulosten selvittämiseksi.

Tässä tutkimuksessa sovellamme koulu- ja oppimisvalmiuksia selittävää mallia tutkimusaineistoon, eli pyrimme yhdistämään tutkittavan ilmiön ja aineiston toisiinsa. Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tiedon tuottaminen voidaan nähdä joko fakta- tai näytenäkökulmasta. Faktanäkökulmassa tutkimustulokset ovat totuudenmukainen väite todellisuudesta. Näytenäkökulmassa tutkimustulokset kuvaavat yhtä osaa tutkittavasta todellisuudesta. Toisinaan tiedon tuottamisessa yhdistyvät molemmat näkökulmat. (Alasuutari 2011, 90–91, 112–114.) Tutkimuksemme toteuttaa näytenäkökulmaa, sillä esiopetusmateriaalit ovat vain osa esiopetusta ja koulu- ja oppimisvalmiuksien kehittämistä. Tutkijoina pyrimme kuitenkin saavuttamaan laadullisen tutkimuksen tavoitteen tutkimustulosten liittämistä laajempaan kontekstiin ja aiempiin tutkimuksiin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä valitusta näkökulmasta kokonaisvaltaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 13–14). Krippendorfin (2013, 38–39) mukaan laadullinen aineisto on aina osa jotakin sosiaalista rakennetta, kontekstia. Konteksti selittää aineiston lähtökohtia ja osaltaan myös sen merkityksiä. Tutkimuksessamme konteksti rakentuu esiopetustoiminnan ja sitä ohjaavien asiakirjojen pohjalle. Esiopetuskirjojen tekijät ovat valinnoillaan osa tutkimusaineiston kontekstia. Toisaalta esiopetuskirjat ovat vain pieni osa esiopetustoimintaa, eivätkä näin ollen anna yleistä kuvaa esiopetuksesta.

Schreier (2012) huomauttaa, että kontekstin eri näkökulmat ovat osa aineistoa ja sen tulkintaa. Kontekstia ei voi erottaa myöskään tutkimustuloksista tai johtopäätöksistä. Laadullinen tutkimus on lisäksi aina tulkinnallista kolmesta syystä: 1. tutkimuksen aineistot ovat usein tulkinnanvaraisia, 2. erilaiset tulkinnat aineistosta voivat olla yhtä perusteltuja, 3. tutkimuskysymykset avaavat henkilökohtaisia ja sosiaalisia merkityksiä. (Schreier 2012, 21–22.) Tutkimuksemme heijastaa edellä mainittuja laadullisen tutkimuksen piirteitä. Pyrimme liittämään tutkimustulokset ja johtopäätökset osaksi esiopetuksen kontekstia. Toisaalta tutkimus perustuu tekemiimme valintoihin ja tulkintaan, joten emme voi yksiselitteisesti yleistää tuloksiamme.

Käytettävän menetelmän tulee vastata teoreettisesta viitekehyksestä nostettuun ongelmaan. Sisällönanalyysi sopii erilaisten dokumenttien, kuten tässä tutkimuksessa oppikirjojen analysointiin. Se mahdollistaa tiivistetyn ja yleisen kuvauksen muodostamisen tutkittavasta ilmiöstä, vaikka aineisto olisi strukturoimaton. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103.) Aineisto on tutkimuksemme kannalta strukturoimaton, sillä se ei ole olemassa pelkästään tutkimustamme varten. Emme siis ole vaikuttaneet aineistoon muodostamiseen ja sisältöön millään lailla.

Neuendorf (2002, 1) määrittelee sisällönanalyysin systemaattisena ja objektiivisena tapana tutkia aineistoa. Tuomi ja Sarajärvi (2012, 91) huomauttavat, että sisällönanalyysi käsitetään yleensä laajana tutkimuskehikkona, joka mahdollistaa erilaisten analyysimenetelmien käytön ja soveltamisen tutkimuksessa. Schreierin (2012) näkemyksessä yhdistyvät edellä esitetyt määritelmät sisällönanalyysistä. Hän näkee sen johdonmukaisena ja joustavana tapana tehdä tutkimusta ja tuottaa tietoa. (Schreier 2012, 5.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on sekä metodologinen lähestymistapa että analyysimenetelmä. Metodologian avulla perustellaan, onko valittu aineiston keruu- ja analyysimenetelmä tutkimuksen kannalta hyödyllinen ja järkevä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 13). Menetelmä määrittää ne käytännöt ja operaatiot, joiden avulla tuotetaan havaintoja aineistosta. Menetelmän ja aineiston tulee olla tasapainossa teoreettisen viitekehyyksen kanssa. (Alasuutari 2011, 82–83.)

Sisällönanalyysi on aineiston ja tutkimuskysymystemme kannalta perusteltu vaihtoehto. Tekstien analysointia voidaan tehdä myös diskurssianalyysin keinoilla, mutta ne eivät mielestämme vastaa asettamiimme tutkimusongelmiin. Diskurssianalyysi keskittyy kielen sekä sen seurausten ja merkitysten tarkasteluun (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Haluamme tutkimuksessamme saada käsityksen esiopetuskirjojen sisällöistä lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksien tukijoina. Emme pyri kielen merkitysten analysointiin, vaikka tutkimusaineistomme on kirjoitettua kieltä.

Teoreettinen viitekehys on aiheen valinnan myötä laaja tutkimuksessamme. Tutkimuksen toteuttamiseksi ja tulosten ymmärtämiseksi etsimme tietoa niin esiopetusikäisen lapsen kehityksestä ja oppimisesta kuin koulu- ja oppimisvalmiuksista. Viitekehys käsittää tutkimuksen kannalta olennaisten käsitteiden avaamisen eri teorioita hyödyntäen (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2012, 18–19). Pyrimme tuomaan myös raportissa esiin tutkimuksemme teoreettiset lähtökohdat ja niiden vaikutuksen ajatteluun.

Tutkimuksemme analyysi on toteutettu teorialähtöisesti eli aineistoa on luokiteltu ja tyypitelty teoriassa esiintyvien käsitteiden mukaisesti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä kategoriat määritellään aikaisemman tiedon perusteella toisin kuin aineistolähtöisessä analyysissä, missä aineistosta nostetut sisällöt määrittävät analyysin etenemisen. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä kategorioihin etsitään aineistosta sisältöjä niitä kuvaavista havaintoyksiköistä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108–117.) Tässä tutkimuksessa havaintoyksikköinä ovat esiopetuskirjojen tehtävät.

Analyysimme noudattaa teorialähtöiselle analyysille esitettyjä malleja, jotka etenevät yleisestä yksittäiseen. Siinä teorian pohjalta määritellään analyysirunko, johon kerätään aineistosta havaintoja. Teoria siis määrittää, mitä aineistosta lähdetään etsimään. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 114–115.) Tutkimuksessamme analyysin pohjana on Linnilän (2006, 37) esittämä malli koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetensseista. Tutkimuksessa pyrimme esiopetuskirjojen tehtävien tarkastelun kautta rakentamaan kuvaa lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksien tukemisesta esiopetuksessa.

Krippendorf (2013) tuo esiin että, sisällönanalyysi voi olla ongelmalähtöistä, kuten tässä tutkimuksessa. Silloin tutkimus lähtee liikkeelle tutkijan määrittelemästä ongelmasta, johon hän haluaa vastauksia systemaattisella tekstien tarkastelulla. Sisällönanalyysin vaiheiden kautta tutkija löytää aineistosta tietoa, jonka pohjalta päätelmien tekeminen on mahdollista. (Krippendorf 2012, 357–358.) Riippuen käsitteiden määrittelystä sisällönanalyysille tyypillisiä vaiheita ovat aineiston pelkis-

täminen, luokittelu, koodaaminen, kategorisointi ja tyypittely (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2012, 108–117 ; Krippendorf 2013, 84; Neuendorf 2002, 50–51.) Kuvaamme tämän tutkimuksen analyysivaiheet tarkemmin luvussa *6.2 Aineiston analysointi*.

Sisällönanalyysi lisää tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja on tieteellinen työkalu tulosten saavuttamiseksi. Useiden analyysimenetelmien käyttäminen on mahdollista ja suotavaa, mutta tutkijan pitää pystyä perustelemaan valintansa tutkimusongelman kannalta. Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmänä moniulotteinen. (Krippendorf 2013, 5, 24.) Tässä tutkimuksessa yhdistämme määrällistä ja laadullista analyysiä, mikä on mahdollista sisällönanalyysille. Tutkimuksessa kvantifioimme laadullisesti luokittelimamme aineiston, jotta pystymme vastaamaan asettamiimme tutkimusongelmiin.

Aineiston kvantifiointi eli laskeminen systematisoi analyysiä. Erilaisten elementtien laskeminen aineistosta voi vähentää pelkkien olettamusten varaista analyysiä. Toisaalta laskeminenkin perustuu aina tutkijan valitsemiin laskettaviin yksiköihin, eikä siten ole täysin objektiivista tietoa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b.) Krippendorfin (2013) huomauttaa, että laadullinen ja määrällinen sisällönanalyysi on välttämätöntä, kun tutkimusaineistona ovat tekstit. Laadullisten elementtien laskeminen pelkistää usein tekstien suurta havaintoyksikköjen joukkoa ja mahdollistaa jatkoanalyysin. (Krippendorf 2013, 88.) Tässä tutkimuksessa havaintoyksikköjä eli tehtäviä on paljon, joten oli välttämätöntä pelkistää ne helpommin käsiteltäviksi luvuiksi.

Alasuutari (2011, 31–32, 37) luonnehtii kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysia toisiaan tukevinä ja täydentävinä, ei vastakohtaisina. Kvantitatiivisen analyysin tavoitteena on koota aineistosta tilastollinen taulukko, jota käytetään tuloksissa muutujien suhteiden tarkasteluun ja selittämiseen (Eskola & Suoranta 1998, 14). Tässä tutkimuksessa pyrimme kvantifioinnilla havainnollistamaan tutkimusaineiston eroja ja yhtäläisyyksiä. Erilaisten taulukkojen avulla jäsenämme tuloksia helpommin ymmärrettävään muotoon.

Tutkimuksemme perustuu Tuomen ja Sarajärven (2012, 100) mukaan deduktiiviseen päättelyyn. Heidän mukaansa mitä enemmän tutkija käyttää teoriaa aineistosta tekemiensä päätelmien pohjana, sitä lähempänä ollaan deduktiivista tutkimusmetodia. Analysoimme aineistoa ja selitämme tuloksia teoriaan nojaten. Lisäksi analyysimme etenee yleisestä yksittäiseen. Ensin etsimme koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetensseja tukevia tehtäviä. Sen jälkeen tarkastelemme kunkin kompetenssin ulottuvuuksien näyttäytymistä niissä. Pohdinnassa pyrimme liittämään tuloksemme osaksi suurempaa kontekstia. Tällöin tutkimuksessamme on havaittavissa piirteitä induktiivisesta päättelystä, sillä etenemme yksittäisestä esiopetuksen osasta yleiseen esiopetuksen tarkasteluun. (ks. Krippendorf 2013, 41: Tuomi & Sarajärvi 2012, 95–96.) Induktiivisen päättelyn tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa jostakin ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa pyrimme pikemminkin deduktiivisen päättelyn mukaisesti kokeilemaan aiempien teorioiden näyttäytymistä aineistossamme. Tutkimustuloksilla pyrimme kuitenkin tuomaan uuden näkökulman esille.

Alasuutarin (2011, 24) mukaan laadullinen tutkimusprosessi on ainutkertainen, sillä jokainen tutkija tekee valintoja ja soveltaa tutkimusmenetelmiä työhönsä sopivaksi. Jotta tutkimuksemme täyttäisi tieteellisen tiedon kriteerit, olemme tutkijoina pyrkineet perustelemaan valintojamme mahdollisimmat kattavasti. Lisäksi tutkimusraportissa olemme pyrkineet rakentamaan johdonmukaisen kuvauksen tutkimusprosessistamme. Tutkimusvaiheiden kuvauksen lisäksi myös muiden tutkimusten hyödyntäminen ja omien tutkimustulosten julkistaminen ovat osa tieteellisen tiedon kommunikatiivisuutta (Ronkainen ym. 2012, 11–13).

5.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoksi on valittu kolmen eri kustantajan eheytyt esiopetuksen materiaalikokonaisuudet, jotka sisältävät lapsen tehtäväkirjan sekä opettajan oppaan. Analysoitavia tehtäväkirjoja oli viisi, samoin kuin analyysiä tukevia opettajan oppaita. Lasten Keskus, Sanomapro ja Otava ystävällisesti vastasivat aineistopyyntöömme ja lähettivät esiopetusmateriaalit tutkittavaksemme. Valitut esiopetusmateriaalit ovat kustantajien uusimpia eheytyttä esiopetusmateriaaleja. Tutkimuksen tavoitteen kannalta oli perusteltua valita aineistoksi eheytyttä materiaaleja. Haluamme saada mahdollisimman kattavan kuvan lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksien tukemisesta ja yhden sisältöalueen (esimerkiksi matematiikan) materiaalin tutkiminen ei mahdollista sitä.

Eheytyttyjen esiopetusmateriaalien tavoitteena on yhdistää valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainitut keskeiset sisältöalueet lapsen oppimista tukeviksi teemakokonaisuuksiksi. Kaikki tutkimuksemme esiopetusmateriaalit pyrkivät noudattamaan opetussuunnitelmaa, mutta eheyttäminen näyttäytyy eri tavalla eri esiopetusmateriaaleissa. Esiopetuskirjat perustuvat joko vuoden 2000 tai 2010 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin*. Joissakin kirjoissa oli maininta opetussuunnitelmasta ja toisissa tiedon saimme selville kirjan julkaisuvuoden avulla. Esiopetuskirjoista *Villi Veturi* ja *Hauska matka Eskariin!* on suunniteltu toteuttamaan *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2000*. Vuoden 2010 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita* noudattavia kirjoja ovat *Pikkumetsän esiopetus*, *Taikamaan esiopetus* sekä *Kirjakujan Eskarimäki*. Kaikki esiopetuskirjat ovat edelleen käytössä, joten ne voidaan nähdä soveltuvina toteuttamaan tämänhetkistä *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2010*.

Tutkimuksemme keskiössä on kunkin kustantajan lapsen kirja/harjoitusvihko. Kustantajat käyttävät oppikirjoista eri nimityksiä. Tässä tutkimuksessa käytämme edellä mainituista esiopetuksen lapsen tehtäväkirjoista ja -vihkoista käsitettä esiopetuskirja. Opettajan oppaat ovat aineiston analyysin ja tulkinnan tukena. Analysoimme

lapsen kirjasta tehtävät ja harjoitukset, joiden tavoitteiden tulkintaan on käytetty apuna opettajan oppaita.

Lasten Keskuksen kustantama *Villi Veturi* on jaksotettu neljän vuodenajan mukaan ja kuhunkin jaksoon sisältyy viisi tarinoihin pohjautuvaa oppimiskokonaisuutta. Jokaisessa neljässä jaksossa käsitellään viisi kirjainta ja kolme numeroa. Numeroiden ja kirjainten hienomotoriset harjoitukset ovat osa jakson muita harjoituksia. Esikoululaisen kirjassa on integroitu äidinkieltä, matematiikkaa sekä ympäristö- ja luonnontietoa. Lisäksi opettajan opas sisältää ideoita kuvaamataitoon, musiikkiin sekä liikuntaan.

Sanomapron kustantama *Kirjakujan Eskarimäki* koostuu kahdestakymmenestä jaksosta. Jakso perustuu tarinaan, joka johdattaa jakson teemaan ja toimintaan. Tarinat muodostavat kokonaisuuden ja samat hahmot esiintyvät materiaaleissa läpi esiopetusvuoden. Jokaisessa jaksossa on tarkoitus käsitellä yksi tai kaksi kirjainta. Numeroiden harjoittelu etenee osana muuta teeman mukaista työskentelyä. Kirjainten ja numeroiden hienomotoriset harjoitukset ovat osa jakson muita harjoituksia. Materiaali noudattaa teemoissa vuodenvieron mukaista etenemistä. *Kirjakujan Eskarimäen* lapsen kirja integroi äidinkielen, matematiikan ja ympäristö- ja luonnontiedon sisältöalueita. Opettajan oppaasta löytyy myös musiikin, liikunnan, ilmaisun ja leikin, kädentaitojen sekä elämäntaitojen aiheita, jotka on suunniteltu tukemaan teeman mukaista työskentelyä.

Sanomapron kustantama *Pikkumetsän esiopetus* rakentuu yhdeksästä jaksosta, joissa sisällöt on yhdistetty hyödyntäen eheyttävää teemaa. Kirjassa seurataan tarinoiden avulla pikkumetsän elämää vuoden ajan. *Pikkumetsän esiopetus* sisältää kaikki esiopetuksen sisältöalueet, mutta lapsen harjoitusvihkossa on pääasiassa kielelliseen tietoisuuteen ja matematiikkaan liittyviä tehtäviä. Kirjan- ja numeroharjoitukset ovat harjoitusvihkon lopussa omana osana. Opettajan opas sisältää materiaalia kaikkiin sisältöalueisiin liittyen. Lisäksi opettajan oppaassa on työvälineitä lapsen arviointiin. *Pikkumetsän esiopetus* on aineistomme ainoa lapsen har-

joitusvihko, missä on kotitehtäviksi tarkoitettuja porkkanatehtäviä. Emme ottaneet porkkanatehtäviä osaksi analyysiä, koska tulkitsemme ne vapaaehtoisiksi lisätehtäviksi.

Otavan kustantama *Taikamaan esiopetus* on jaettu kymmeneen jaksoon. Jokaiseen jaksoon liittyy tarina sekä teema. Lapsen kirjassa vuorottelevat äidinkielen, matematiikan ja ympäristötiedon tehtävät ja kirjain- ja numeroharjoitukset ovat osana jaksojen tehtäviä. Opettajan oppaassa on toimintavinkkejä kokonaisvaltaiseen opetukseen, jossa yhdistyy myös eettinen kasvatusta ja sosiaalisten taitojen harjoittelu. Opas sisältää jaksottaisen arviointipohjan, jota voidaan hyödyntää lapsen itsearviointissa.

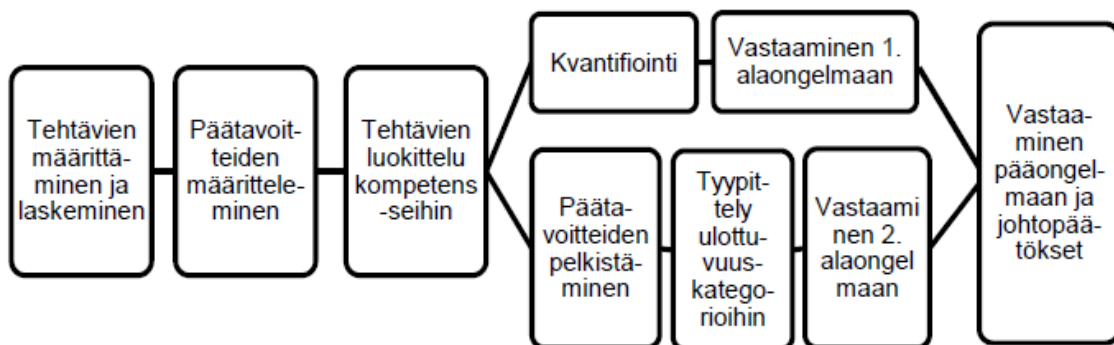
Otavan *Hauska matka Eskariin!* sisältää kymmenen jaksoa, jotka kaikki rakentuvat samalla tavalla, mutta ovat aiheiltaan ja laajuudeltaan erilaisia. Jaksojen aiheet nousevat tarinoista, jotka muodostavat kokonaisuuden esiopetusvuoden aikana. Jaksot etenevät pääpiirteissään vuodenvaihteen mukaan. Jokaiseen jaksoon on liitetty myös jokin teema, jonka ympärille esiopettaja voi suunnitella toimintaa. Opettajan oppaassa on toimintavinkkejä teeman mukaiseen työskentelyyn eri sisältöalueilla. Lapsen kirjassa vuorottelevat kielen ja vuorovaikutuksen, matematiikan, ympäristö- ja luonnontiedon sekä etiikan tehtävät. Kirjain- ja numeroharjoitukset on sijoitettu jaksoon liittyvien tehtävien jälkeen omaksi osakseen. Lisäksi kirjasta löytyy tyhjiä sivuja, joihin lapsi voi dokumentoida esimerkiksi projekteja. Lapsen kirjassa korostuu itsearviointi: jokaiseen jaksoon liittyy itsearviointiin kannustavia kysymyksiä ja tehtäviä.

5.4 Aineiston analyysi

Ennen sisällönanalyysin aloittamista tutkijan tulee määrittää aineistosta havaintoyksiköt, joita lähdetään tarkastelemaan (Schreier 2012, 126). Tässä tutkimuksessa havaintoyksiköksi valittiin esiopetuskirjojen tehtävät ja harjoitukset. Tutkimuskysymykset ja aineisto ohjasivat havaintoyksikön määrittämistä. Tutkimus oli ensisijai-

sesti tehtävänäntojen analysointia, vaikka harjoituksiin liittyi usein myös kuvia. Harjoitusten analysoinnissa huomioimme tehtävän päätavoitteen. Analysoitavia harjoituksia oli yhteensä 575. Tutkijoina meidän piti tehdä tulkintaa jo tehtäviä ja harjoituksia määrittellessämme, sillä kaikkien esiopetuskirjojen tehtäviä ei oltu numeroitu ja joistakin puuttui selkeä tehtävänänto. Esimerkiksi kuvasivujen ja pelien tehtävänäntot ja ohjeistukset löytyivät opettajan oppaista. Laskimme tehtäviksi kaikki esiopetuskirjoissa lapselle esitetyt kysymykset ja harjoitukset, lukuun ottamatta kirjain- ja numeroharjoituksia. Kyseiset harjoitukset olivat kaikissa esiopetuskirjoissa samanlaisia ja niiden päätavoitteena oli kynäotteen ja kirjoittamisen harjoittelu toiston avulla.

Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on välttämätöntä pelkistää havaintoja. Pelkistäminen perustuu valittuun teoreettismetodologiseen näkökulmaan eli aineistoa tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusongelman kannalta. Laadullisia aineistoja voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta, mutta silloin tutkimusongelma voi muuttua. (Alasuutari 2011, 40.) Havainnollistamme analyysin etenemistä kuviossa 2.



Kuvio 2. Analyysiprosessin eteneminen.

Tutkimuksessamme oli välttämätöntä rajata ja pelkistää aineistoa, jotta analyysi olisi mahdollista. Pelkistäminen oli tässä tutkimuksessa tehtävien ja niiden päätavoitteiden määrittelemistä. Tehtävien analysointi päätavoitteen mukaan oli perusteltua, koska siten pystyimme havainnoimaan tutkimusongelmamme kannalta tar-

peellista tietoa. Mielestämme tehtävien päätavoitteiden määrittelemisen toi niiden sisällön paremmin esiin.

Tehtävän päätavoitteen tulkitsimme tehtävänannon, kuvien ja opettajan oppaan ohjeiden perusteella. Joissakin tehtävissä oli useita päällekkäisiä ja samanarvoisia päätavoitteita. Esimerkiksi seuraavan tehtävän päätavoitteessa yhdistyvät sosio-kognitiiviset taidot, kieli ja ajattelu.

Lapsi harjoittelee perustelemaan havaintojaan.

”Mitä kuvissa on tapahtunut? Kuka kuvassa on mielestäsi rohkea? Miksi?”
(Hauska matka Eskariin!, 34)

Otimme huomioon tehtävien useat päätavoitteet ja merkitsimme kyseiset tehtävät useita kompetensseja tukeviksi. Lisäksi monissa tehtävissä oli useita eriarvoisia tavoitteita, mutta emme ottaneet niitä huomioon tutkimuksessamme. Esimerkiksi lähes kaikki esiopetuskirjojen tehtävät tukevat lapsen hienomotorista kehitystä piirtämisen ja kirjoittamisen kautta. Hienomotoriikan kehittyminen ei kuitenkaan ole kaikkien tehtävien päätavoite.

Tehtävän päätavoitteen suhde kompetensseihin perustuu teoreettiseen viitekehysseemme. Tutkimuksemme pohjana on malli lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksista eri kompetenssien näkökulmasta. Käytimme mallia analyysimme pohjana, kun tulkitsimme mitä kompetenssia eri tehtävät tukevat. Luokat eli kompetenssit nousivat teoriasta, mutta useiden päätavoitteiden löytäminen tehtävistä vaati muodostamaan yhdistettyjä luokkia. Tehtävien moniulotteiset päätavoitteet saivat suuntaamaan ja tarkentamaan analyysiä ja laajentamaan luokittelun rajausta. Analyysiä tehdessämme palasimme vähän väliä teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin varmistuaksemme tulkintamme oikeellisuudesta.

Luokittelimme aineiston käymällä kirjojen kaikki tehtävät läpi ja merkitsemällä päätavoitteen mukaan, mitä kompetenssia tehtävät tukevat. Käytimme luokittelussa koodausmerkintöjä, jotka kuvaavat kompetensseja. Koodaus on luokittelun työvä-

line, jonka tarkoituksena on pelkistää, lajitella ja organisoida aineistoa tulkintaa varten (Crabtree & Miller 1999, 163–164). Seuraavat koodausmerkinnät toimivat koko analyysin ajan aineiston kuvailun apuvälineinä:

KK= Kognitiivinen kompetenssi

SK= Sosioemotionaalinen kompetenssi

FK= Fyysinen kompetenssi

Muodostimme aineistosta koodien mukaisia luokkia. Kaikkia esiopetuskirjojen harjoituksia ei ollut mahdollista sijoittaa vain yhteen luokkaan, joten muodostimme kompetensseja yhdistäviä luokkia seuraavasti: KK+SK, KK+FK, SK+FK ja KK+SK+FK.

Seuraavaksi kvantifioimme luokitellut tehtävät. Laskimme, montako kertaa jokainen kompetenssin perusteella koodattu luokka esiintyy aineistossa. Kokosimme luokittelun pohjalta kvantifioidun aineiston taulukoihin (liite 1). Sijoitimme jokaisen esiopetuskirjan omaan taulukkoonsa, jotta voisimme vertailla eri kompetensseja tukevien tehtävien määrää kussakin kirjassa. Taulukoiden pohjalta muodostimme esiopetuskirjojen sisältöä havainnollistavia kuvioita. Kuvioiden avulla esitämme tuloksia määrällisessä muodossa. Kokosimme myös yhteen kaikkien esiopetuskirjojen määrälliset tulokset, joiden avulla kuvaamme koko aineiston sisältöä. Tutkimukssamme yhdistyy kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen näkökulma. Kvantifioimme aineiston, jonka luokittelimme laadullisesti edellisessä analyysivaiheessa. Kvantitatiivisten mitattavien kategorioiden muodostaminen ei ole mahdollista ilman kvalitatiivista perustaa, kun tutkitaan ilmiötä joidenkin piirteiden tai ominaisuuksien näkökulmasta. Kategorioiden perustana ovat tällöin laadulliset piirteet. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 36.)

Analyysin seuraavassa vaiheessa palasimme tehtävien päätavoitteisiin. Tarkastelimme, mitä kompetenssien ulottuvuuksia tehtävät tukevat. Tavoitteenamme oli syventää ymmärrystä lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja oppimisesta esiopetuskirjojen osalta. Halusimme selvittää mitä kykyjä ja taitoja lapsen halutaan harjoittelevan esiopetuskirjojen tehtävien avulla, joten päädyimme tarkastelemaan

tavoitteita sisällön perusteella. Tässä analyysin vaiheessa ei ollut tarkoitus tuottaa vertailevaa tietoa eri esiopetuskirjoista, joten emme analysoineet päätavoitteiden ja ulottuvuuksien suhdetta kirjakohtaisesti tai määrällisesti.

Kokosimme kaikki samojen kompetenssiluokkien päätavoitteet yhteen. Emme laskeneet tavoitteiden määriä, joten pelkistimme toistuvat tavoitteet saman ilmauksen alle. Lisäksi yhdistimme päällekkäiset ja samanarvoiset tavoitteet yhteisen ilmauksen alle. Esimerkiksi seuraavassa tehtävässä yhdistyi fyysisen ja kognitiivisen kompetenssin harjoittelu, joten pelkistimme kaksi päätavoitetta yhteen ilmaukseen.

Lapsi harjoittelee muotojen tunnistamista ja piirtämistä.

”Vahvista ja piirrä: ympyrä, kolmio, nelikulmio.” (Pikkumetsän esiopetus, 15)

Pelkistämisen jälkeen tyypittelimme tavoitteet kunkin kompetenssin ulottuvuuksien mukaisesti. Tässä vaiheessa käsitelimme pelkistettyjä päätavoitteita ja sijoitimme ne ulottuvuustyyppeihin. Tarkastelimme siis, mitä ulottuvuutta tai ulottuvuuksia päätavoite tukee. Raportissa esitämme tulokset kompetensseittäin luettavuuden helpottamiseksi. Tässä analyysivaiheessa teoreettisen viitekehyksen merkitys oli jälleen suuri, kun pyrimme etsimään sieltä perusteluja tulkintojemme tueksi. Kompetenssien eri ulottuvuudet yhdistyvät monipuolisesti tehtävien päätavoitteissa. Ulottuvuuksien yhteyksien selventämiseksi kokosimme taulukon 2. Käsittelemme taulukkoa luvussa 7.5 *Yhteenveto kompetenssien ulottuvuuksista esiopetuskirjoissa*. Aineisto sekä teoria lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksista määrittivät aineiston analyysin, ja nimesimme eri vaiheet vasta jälkikäteen jäsentämään sitä, mitä tutkimuksen eri vaiheissa tapahtui.

6 Koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetenssien jakaantuminen

Tässä luvussa vastaamme kysymykseen, mitä koulu- ja oppimisvalmiuksien eri kompetensseja esiopetuskirjat tukevat. Lisäksi esitämme, miten kompetenssit jakaantuvat esiopetuskirjoissa. Esittelemme tulokset etenemällä yleisestä yksittäiseen: ensin kuvaamme kaikkien esiopetuskirjojen tehtävien jakaantumista kompetensseittain luvussa *6.1 Kompetenssiluokat esiopetuskirjoissa* ja sen jälkeen esittelemme tulokset kirjoittain luvussa *6.2 Kompetenssiluokat kirjakohtaisesti*. Päädyimme esittelemään tulokset kirjakohtaisesti, koska koemme sen antavan eniten käyttökelpoista tietoa niiden sisällöistä. Lisäksi se mahdollistaa yksittäisen kirjan sisällön vertailun koko aineistoon.

Olemme jäsentäneet tulokset yleiseen (kuvio 3.) ja kirjakohtaisiin (kuviot 4.-8.) kuvioihin kompetenssien prosentuaalisen jakaantumisen mukaan. Olemme luokitelleet tehtävät kompetensseittain siten, että jaoinne tehtävät päätavoitteiden mukaan kompetenssiluokkiin. Käytämme käsitettä kompetenssiluokka, kun kuvaamme tehtävien määrällistä jakaantumista kompetensseihin aineistossamme. Kompetenssiluokkien prosenttiosuuksien vaihteluväli on 0,8–80,3 %. Koska kompetenssiluokkien prosenttiosuuksien välillä oli suurta eroavaisuutta, päädyimme esittämään tulokset yhden desimaalin tarkkuudella.

6.1 Kompetenssiluokat esiopetuskirjoissa

Esiopetuksen keskeinen tehtävä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010* määrittelee esiopetustoiminnan perustietojen, -taitojen ja -valmiuksien oppimiseksi eri alueilta lapsen iän ja edellytysten mukaisesti. (Opetushallitus 2010, 6.) Lapsen taidot koulun alkaessa korreloivat myöhemmän koulumenestyksen kanssa. Erityisesti luku- ja kirjoitustaidolla on yhteys ennen koulun alkua omaksuttuihin taitoihin. Tulevan

koulunkäynnin turvaamiseksi tulisi varhaiskasvatuksessa kiinnittää huomiota lapsen kouluvalmiuksien tukemiseen. (Snow 2006, 8.) Tässä tutkimuksessa lapsen koulu- ja oppimisvalmiuden tekijöitä ovat sosioemotionaalinen, kognitiivinen sekä fyysinen kompetenssi. Kompetenssit ovat keskenään dynaamisessa vuorovaikutuksessa tukien toisiaan (Linnilä 2006, 36). Vuorovaikutus näyttäytyy myös esiopetuskirjoissa yhdistyvinä kompetenssiluokkina.

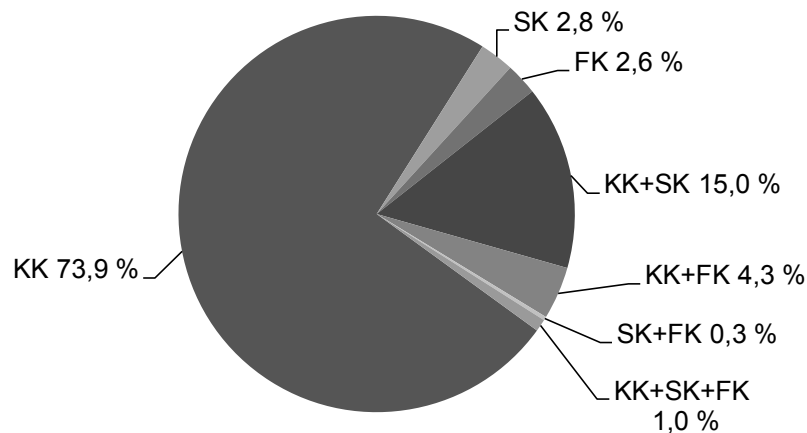
Kuviossa 3 esittelemme kaikkien analysoimiemme esiopetuskirjojen tehtävien ja kaantumista kompetensseittain. Kompetenssiluokat on kuvattu lyhenteillä KK, *kognitiivinen kompetenssi*, SK, *sosioemotionaalinen kompetenssi* ja FK, *fyysinen kompetenssi*. Kuviossa on lisäksi yhdistettyjä kompetenssiluokkia, joiden muodostaminen oli aineiston perusteella tarpeellista. Kuten analyysiluvussa kerroimme, osassa tehtävistä oli useita eri kompetensseja tukevia päätavoitteita, joten oli välttämätöntä muodostaa yhdistettyjä luokkia. Yhdistetyt luokat on esitetty kuviossa seuraavilla lyhenteillä:

KK+FK, *kognitiivinen+fyysinen kompetenssi*,

KK+SK, *kognitiivinen+sosioemotionaalinen kompetenssi*,

SK+FK, *sosioemotionaalinen+fyysinen kompetenssi* ja

KK+SK+FK, *kognitiivinen+sosioemotionaalinen+fyysinen kompetenssi*.



Kuvio 3. Eri kompetensseja tukevat tehtävät esiopetuskirjoissa.

Analysoitavia tehtäviä oli yhteensä 575. Kuten kuviosta 3 käy ilmi, esiopetuskirjoissa oli kaikkia kompetensseja tukevia tehtäviä, mutta niiden määrässä oli huomattavia eroja. Kognitiivisen kompetenssin luokkaan (KK) sijoittui ylivoimaisesti eniten tehtäviä, peräti 73,9 % tehtävistä. Tehtävät perustuvat muun muassa lapsen kielellisen tietoisuuden kehittämiseen. Tulosta selittää osaltaan se, että useat esiopetuskirjat harjoittavat erityisesti äidinkielen ja matematiikan sisältöjä. Kyseiset sisällöt vahvistavat lapsen kognitiivista kompetenssia kielen ja ajattelun osalta. Kaiken kaikkeaan kognitiivista kompetenssia tukevia tehtäviä oli 94,2 % koko aineiston tehtävistä, kun lasketaan yhteen ne luokat joissa kyseinen kompetenssi on osana päätavoitetta.

Kognitiivinen kompetenssi oli määräävänä tekijänä myös yhdistetyissä kompetenssiluokissa. Kognitiivisen ja sosioemotionaalisen kompetenssin luokkaan (KK+SK) sijoittui 15,0 % tehtävistä. Kyseistä luokkaa tukevia tehtäviä oli siis toiseksi eniten koko aineistossamme. Kognitiivista ja sosioemotionaalista kompetenssia tukevissa tehtävissä harjoiteltiin muun muassa lapsen itsearviointitaitoja sekä vuorovaikutusta kieltä tukevissa tehtävissä. Kognitiivisen ja fyysisen kompetenssin yhdistettyyn luokkaan (KK+FK) sijoittui 4,3 % tehtävistä. Kyseiseen kompetenssiluokkaan sijoitettavia tehtäviä oli kolmanneksi eniten aineistossa, ja niissä lapsi muun muassa havainnoi omaa fyysistä toimintaansa.

Kognitiivinen kompetenssi yhdistyi esiopetuskirjojen tehtävissä samanaikaisesti myös sosioemotionaaliseen ja fyysisen kompetenssiin (KK+SK+FK). Kyseisen yhdistetyn luokan osuus koko aineistosta eli kaikista esiopetuskirjojen tehtävistä oli vain 1,0 %. Kaikkia kompetenssiluokkia yhdistäviä tehtäviä oli esiopetuskirjoissa yhteensä viisi. Tulos on yllättävä siinä mielessä, että esiopetuskirjat ovat eheytettyjä ja näin ollen eri sisällöt ja aihekokonaisuudet on pyritty yhdistämään. Tämän voisi olettaa näyttäytyvän myös kompetenssien selkeänä yhdistymisenä. Toisaalta kaikkia kompetensseja yhtä aikaisesti tukevia tehtäviä voi olla vaikea tuottaa.

Sosioemotionaalisen kompetenssin luokkaan (SK) sijoittui 2,8 % kaikista tehtävistä. Sosioemotionaalinen kompetenssi yhdistyi vahvasti kognitiiviseen kompetenssiin, joten päätavoitteita määriteltäessä niiden erottaminen oli osassa tehtävistä mahdotonta. Yhteensä sosioemotionaalista kompetenssia tukevia tehtäviä oli 19,1 % kaikista aineiston tehtävistä, kun lasketaan yhteen ne luokat joissa kyseinen kompetenssi on osana päätavoitetta. Aineiston tehtävistä 2,6 % sijoittui fyysisen kompetenssin luokkaan (FK). Fyysinen kompetenssi on osa lähes kaikkia tehtäviä, mutta sen harjoittelu ei ole niiden päätavoite. Tehtävissä fyysinen kompetenssi liittyy usein tehtävän suorittamiseen tai toteutukseen ja emme tällöin määritelleet sitä osaksi päätavoitetta. Kaiken kaikkiaan fyysinen kompetenssi oli osa päätavoitetta 8,2 % tehtävistä.

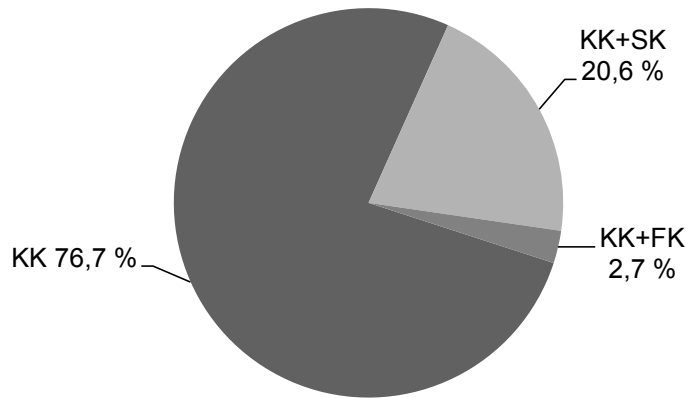
Aineistossa sosioemotionaalisen ja fyysisen kompetenssin yhdistetty luokka (SK+FK) oli pienin 0,3 % osuudellaan. Kyseisissä tehtävissä lapsi rakentaa kuvaa omasta fyysisestä olemuksestaan, mikä on yhteydessä identiteetin kehitykseen. Sosioemotionaalisen ja fyysisen kompetenssin yhdistettyä luokkaa esiintyi vain kahdessa esiopetuskirjassa.

Tulokset kompetenssien jakaantumisesta yleisesti tutkimusaineistossamme osoittavat, että esiopetuskirjojen tehtävillä tuetaan ennen kaikkea kognitiivista kompetenssia. Kognitiivinen kompetenssi vaikuttaa selvästi myös sosioemotionaaliseen ja fyysiseen kompetenssiin. Kuten kuviosta 3 käy ilmi, sosioemotionaalisen (SK) ja fyysisen kompetenssiluokan (FK) osuudet ovat pienempiä kuin luokkien, joissa kognitiivinen kompetenssi on yhdistynyt kyseisiin kompetensseihin (KK+SK ja KK+FK). Tutkimustuloksemme osoittavat, että myös sosioemotionaalinen ja fyysinen kompetenssi yhdistyvät keskenään. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että eri kompetenssit näkyvät aineistossamme itsenäisesti sekä yhdistymällä toisiinsa. Seuraavaksi kuvaamme eri kompetensseja tukevien tehtävien jakaantumista kirja-kohtaisesti.

6.2 Kompetenssiluokat kirjakohtaisesti

Villi Veturi

Lasten Keskuksen kustantamassa *Villi Veturi* -kirjassa analysoituja tehtäviä oli 150. Tehtävät jakaantuivat kolmeen kompetenssiluokkaan. Kirja poikkeaa siis merkittävästi keskiarvosta (vrt. kuvio 3.).



Kuvio 4. Kompetenssiluokat *Villi Veturi* -kirjassa.

Kognitiivisen kompetenssin luokkaan (KK) sijoittui 76,7 % kaikista tehtävistä. Tehtävissä muun muassa havainnoidaan kuvista lukumäärää ja ominaisuuksia.

”Etsi satukalat, joilla on selässään kuvioita vähemmän kuin 7.” (Villi Veturi, 65)

Kognitiivinen kompetenssi oli osa kaikkia *Villi Veturi* -kirjan tehtävien päätavoitteita, ja näin ollen se oli määrittävänä tekijänä myös yhdistetyissä kompetenssiluokissa. Kognitiivista ja sosioemotionaalista kompetenssia (KK+SK) tukevia tehtäviä oli 20,6 % kaikista *Villi Veturi* -kirjan tehtävistä. Useissa tehtävissä kyseiset kompetenssit yhdistyivät, kun lapsi harjoittelee kertomaan kuvista ja tarinoista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

”Mitä matkalla tapahtui? Kerro tarina uudelleen.” (Villi Veturi, 85)

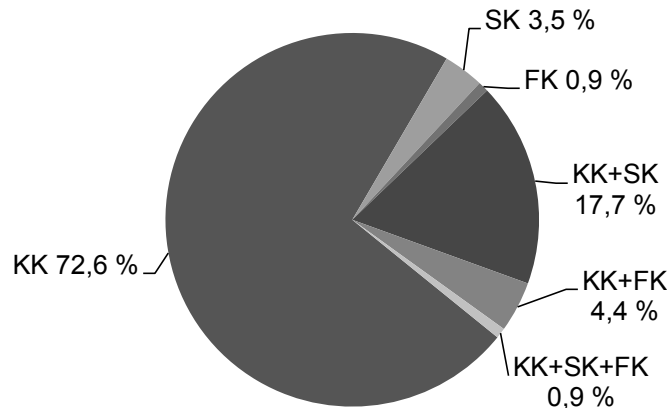
Kognitiivista ja fyysistä kompetenssia (KK+FK) tukevia tehtäviä oli 2,7 % ja ne yhdistyivät, kun lapsi havainnoi fyysistä toimintaansa.

”Valitse tie tähtitornille. Kulje kynällä.” (Villi Veturi, 55)

Huomioitavaa on, että mikään Villi Veturi -kirjan tehtävistä ei kuulunut sosioemotionaaliseen, fyysiseen tai niitä yhdistävään luokkaan. Mikään tehtävistä ei myöskään sijoittunut kaikkia kompetensseja yhdistävään luokkaan.

Kirjakujan Eskarimäki

Sanomapron *Kirjakujan Eskarimäki* -kirjassa oli yhteensä 113 analysoitavaa tehtävää. Kirjassa esiintyi kuutta kompetenssiluokkaa tukevia tehtäviä. Mikään kirjan tehtävistä ei sijoittunut sosioemotionaalisen ja fyysisen kompetenssin (SK+FK) yhdistettyyn luokkaan.



Kuvio 5. Kompetenssiluokat *Kirjakujan Eskarimäki* -kirjassa.

Kognitiivisen kompetenssin luokkaan (KK) sijoittui 72,6 % tehtävistä. Seuraavissa tehtäväesimerkeissä lapsi harjoittelee muun muassa kielellisiä taitoja sekä ongelmanratkaisua:

”Sano sanaparit. Etsi yhdyssanat. Yhdistä.” (Kirjakujan Eskarimäki, 38)

”Päättele, kuinka monta laatikossa on piilossa.” (Kirjakujan Eskarimäki, 51)

Kirjakujan Eskarimäki -kirjan tehtävistä 3,5 % sijoittui sosioemotionaalisen kompetenssin luokkaan (SK). Luokan osuus on suurempi kuin koko aineiston keskiarvossa (vrt. kuvio 3.). Fyysisen kompetenssiluokan (FK) osuus, 0,9 %, oli sen sijaan keskiarvoa huomattavasti pienempi. Seuraava tehtävä oli ainut, joka sijoittui kyseiseen luokkaan:

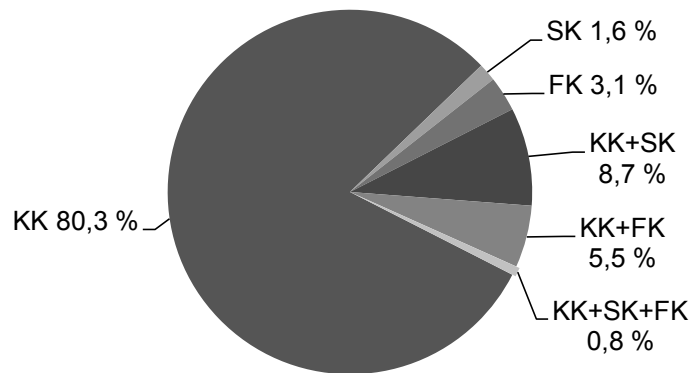
”Jatka aaltoviivoja ja keksi omia aaltoja.” (Kirjakujan Eskarimäki, 33) [Tehtävässä lapsi harjoittelee kynäotetta.]

Muiden kirjojen tavoin *Kirjakujan Eskarimäki* -kirjassa kognitiivinen kompetenssi yhdistyi sekä sosioemotionaaliseen että fyysiseen kompetenssiin. 17,7 % tehtävistä tuki yhtä aikaisesti sosioemotionaalista ja kognitiivista kompetenssia (KK+SK). Fyysistä ja kognitiivista kompetenssia (KK+FK) yhdistäviä tehtäviä oli kirjassa 4,4 %, mikä vastaa kyseisen kompetenssiluokan keskimääräistä jakautumisosuutta koko tutkimusaineistossamme. Lisäksi kirjassa oli yksi kaikkia kompetensseja (KK+SK+FK) yhdistävä tehtävä, jossa lapsi havainnoi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hyvinvointiin liittyviä asioita.

”Ympyröi kuvasta 10 vaarallista tilannetta. Mieti, miten vaaran voisi välttää.” (Kirjakujan Eskarimäki, 46)

Pikkumetsän esiopetus

Sanomapron *Pikkumetsän esiopetus* -kirjassa analysoitavia tehtäviä oli 127. Tehtävät jakaantuivat kuuteen kompetenssiluokkaan. *Pikkumetsän esiopetus* -kirjasta ei löytynyt sosioemotionaalista ja fyysistä kompetenssia (SK+FK) yhdistäviä tehtäviä.



Kuvio 6. Kompetenssiluokat *Pikkumetsän esiopetus* -kirjassa.

Pikkumetsän esiopetus -kirjassa kognitiivisen kompetenssin luokka (KK) oli suurin verrattaessa muihin aineiston esiopetuskirjoihin. Kyseiseen luokkaan sijoittui yli 80 % kaikista kirjan tehtävistä. Seuraavat kognitiivisen kompetenssiluokan tehtävät tukevat lapsen ajattelua ja havainnointitaitoja.

”Mikä tulee seuraavaksi? Merkitse rasti x?” (*Pikkumetsän esiopetus*, 27)
 [Lapsi havainnoi kuvasarjaa ja päättelee, missä sammakko on seuraavaksi.]
”Yhdistä sama lukumäärä ja luku.” (*Pikkumetsän esiopetus*, 41)

Kognitiivisen kompetenssin vahva asema vaikutti muihin kompetenssiluokkiin ja niiden osuudet jäivät näin ollen pienemmiksi kuin muissa esiopetuskirjoissa. Toisaalta *Pikkumetsän esiopetus* -kirjassa esiintyi lähes kaikkia kompetenssiluokkia tukevia tehtäviä.

Kognitiivinen kompetenssi korostui myös yhdistettyjen luokkien osuuksissa. Toiseksi suurimassa luokassa yhdistyivät kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kompetenssi (KK+SK). Tämän luokan osuus, 8,7 %, on kuitenkin huomattavan pieni verrattaessa kaikkien kirjojen keskiarvoon, joka on 15,0 % (vrt. kuvio 3.). Kognitiivisen ja fyysisen kompetenssiluokan (KK+FK) tehtävien osuus kaikista kirjan tehtävistä oli 5,5 %, mikä on enemmän kuin kaikkien kirjojen keskiarvossa. Kyseisen luokan tehtävissä lapsi harjoittelee muun muassa hahmottamista sekä hienomotoriikkaa.

”Piirrä samanlainen.” (Pikkumetsän esiopetus, 18)

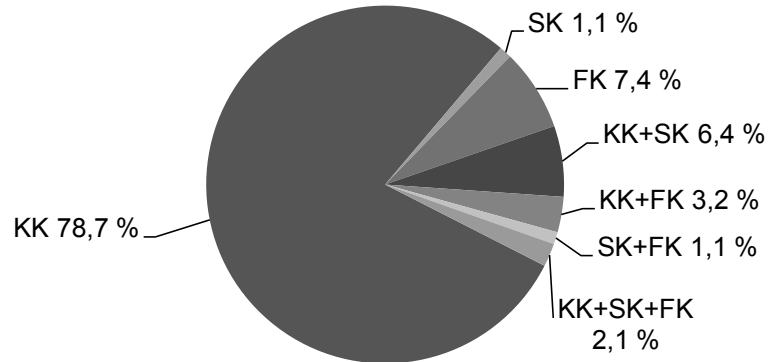
”Kulje reitti ensin sormella ja sitten kynällä. Mitä reitin varrelta löytyi? Löytyi X. Ei löytynyt O. Varo ansaa.” (Pikkumetsän esiopetus, 59)

Fyysisen kompetenssinluokan (FK) tehtäviä oli enemmän kuin sosioemotionaalisen kompetenssiluokan (SK) tehtäviä, mikä poikkeaa keskiarvosta (vrt. kuvio 3.) *Pikkumetsän esiopetus* -kirjasta löytyi yksi kaikkia kompetensseja yhdistävä (KK+SK+FK) tehtävä. Tehtävässä lapsi harjoittelee kynäotteen hallintaa ja havainnointi. Lisäksi tehtävässä keskustellaan yhteisesti esiopetusvuoden tapahtumista kuvien avulla.

”Kulje reitti ensin sormella ja sitten kynällä. Kerro kuvista.” (Pikkumetsän esiopetus, 70–71)

Taikamaan esiopetus

Otavan kustantamassa *Taikamaan esiopetus* -kirjassa oli yhteensä 94 analysoitavaa tehtävää. Kirjassa oli kaikkiin kompetenssiluokkiin sijoitettavia tehtäviä.



Kuvio 7. Kompetenssiluokat *Taikamaan esiopetus* -kirjassa.

Merkittävä osa kirjan tehtävistä sijoittui kognitiivisen kompetenssin luokkaan (KK). Prosenttiosuutena luokkaan kuului 78,7 % tehtävistä, eli keskimääräistä enemmän kuin koko aineistossa (vrt. kuvio 3.). *Taikamaan esiopetus* -kirjassa fyysinen kompetenssiluokka (FK) oli suurin verrattaessa muihin esiopetuskirjoihin. Kyseisen kompetenssiluokan osuus kirjan tehtävistä oli 7,4 %. Fyysisen kompetenssiluokan tehtävissä lapsi harjoittelee pääasiassa hienomotorisia taitojaan sekä kätsisyyttä.

"Kulje reitit kynällä. Käytä sekä oikeaa että vasenta kättä." (Taikamaan esiopetus, 5)

"Kulje reitti kynällä." (Taikamaan esiopetus, 12)

Fyysinen ja kognitiivinen kompetenssi (KK+FK) yhdistyivät 3,2 % tehtävistä. Pelkästään sosioemotionaalista kompetenssia (SK) tukevia tehtäviä oli *Taikamaan esiopetus* -kirjassa huomattavan vähän, vain 1,1 %. Kognitiivista ja sosioemotionaalista kompetenssia (KK+SK) yhdistävään luokkaan sijoittui 6,4 % kirjan tehtä-

vistä. Kyseisissä tehtävissä harjoitellaan muun muassa ajattelutaitoja ja tutkimusta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

”Pohdi parin kanssa, miten lajittelet. Yhdistä [esineet] oikeaan laatikkoon.”
(Taikamaan esiopetus, 83.)

Yhdessä kirjan tehtävistä yhdistyi sekä sosioemotionaalinen että fyysinen kompetenssi (SK+FK). Kyseisen tehtävän tavoitteena on, että lapsi tutustuu ja havainnoi omaa kehoaan.

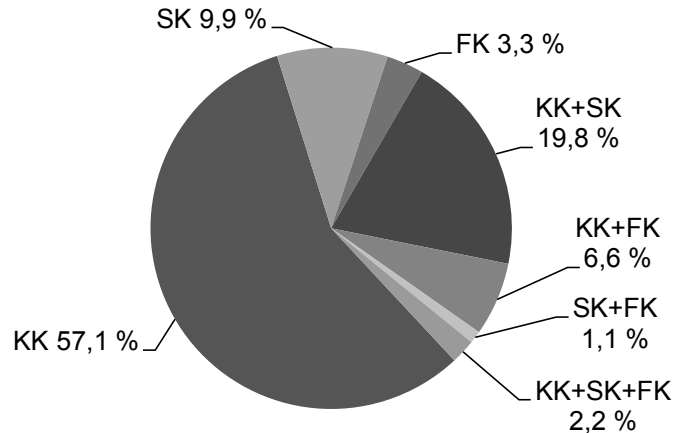
”Piirrä kuva itsestäsi.” (Taikamaan esiopetus, 4) [Omaa kehoa tarkastellaan peilistä.]

Kaikkia kompetensseja (KK+SK+FK) yhdistävässä tehtävässä lapsi harjoitteli oman toiminnan havainnointia sekä yhdistämistä vuorokausirytmiiin.

”Milloin teet? Yhdistä viivalla [hyvinvointiin liittyvien toimintojen vuorokausi rytmii].” (Taikamaan esiopetus, 42)

Hauska matka Eskariin!

Otavan kustantamassa *Hauska matka Eskariin!* -kirjassa oli 91 analysoitavaa tehtävää. Kirjasta löytyi kaikkia kompetenssiluokkia tukevia tehtäviä ja ne jakaantuivat suhteellisesti tasaisemmin kuin muissa esiopetuskirjoissa.



Kuvio 8. Kompetenssiluokat *Hauska matka Eskariin!* - kirjassa.

Hauska matka Eskariin! -kirjassa kognitiivisen kompetenssin luokka (KK) oli suhteellisesti pienin verrattaessa muihin esiopetuskirjoihin. Kyseisten tehtävien osuus oli kuitenkin yli puolet kirjan tehtävistä. Kognitiivisen kompetenssiluokan keskimääräistä pienempi osuus näkyy muiden kompetenssiluokkien osuuksissa. Esimerkiksi kognitiivista ja sosioemotionaalista kompetenssia (KK+SK) tukevia tehtäviä oli peräti 19,8 %, mikä on eniten verrattaessa muihin esiopetuskirjoihin. Osuus on myös huomattavasti suurempi kuin esiopetuskirjoissa keskimäärin (vrt. kuvio 3.). Kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kompetenssiluokkaan sijoittuvissa tehtävissä lapsi harjoittelee muun muassa arvioimaan omaa matemaattista osaamistaan

"Kuinka onnistuit sarjoissa?" (*Hauska matka Eskariin!*, 55)

Sosioemotionaaliseen kompetenssiluokkaan (SK) sijoittui enemmän tehtäviä kuin fyysiseen kompetenssiluokkaan (FK). Tämä eroaa kyseisten kompetenssien keskimääräisestä jakaantumisesta (vrt kuvio 3.). Lisäksi sosioemotionaalisen kome-

tenssiluokan (SK) osuus oli suurempi kuin kognitiivisen ja fyysisen kompetenssin (KK+FK) yhdistetty luokka. Tulos eroaa muista esiopetuskirjoista, sillä niissä kognitiivista ja fyysistä kompetenssia tukevia tehtäviä on enemmän kuin sosioemotionaalista kompetenssia tukevia tehtäviä.

Kirjasta löytyi yksi päätavoitteeltaan sosioemotionaalista ja fyysistä kompetenssia (SK+FK) tukeva tehtävä. Lisäksi kirjassa oli kaksi kaikkia kompetensseja (KK+SK+FK) yhdistävää tehtävää. Muissa esiopetuskirjoissa oli korkeintaan yksi vastaava tehtävä. *Hauska matka Eskariin!* -kirjassa yhdistyivät kaikki kompetenssit, kun lapsi arvioi omaa fyysistä osaamistaan.

”Muistatko jo oikean ja vasemman?” (Hauska matka Eskariin!, 25)

”Väritä taitavampi kätesi.” (Hauska matka Eskariin!, 29)

Kirjakohtainen kompetenssiluokkien tarkastelu osoittaa, että kirjojen välillä on sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Esiopetuskirjojen erovaisuudet ilmenevät kompetenssiluokkien suurina vaihteluväleinä. Esimerkiksi sosioemotionaalisen kompetenssiluokan vaihteluväli eri kirjojen välillä on 1,1–9,9 %. Lisäksi *Hauska matka Eskariin!* ja *Taikamaan esiopetus* -kirjat ovat aineistomme ainoat esiopetuskirjat, jotka sisältävät kaikkiin kompetenssiluokkiin sijoittuvia tehtäviä.

Yhteistä kaikille aineistomme esiopetuskirjoille on se, että kognitiivinen kompetenssiluokka on osuudeltaan suurin. Kognitiivinen kompetenssi yhdistyi myös kaikissa aineistomme esiopetuskirjoissa sosioemotionaaliseen ja fyysiseen kompetenssiin. Kompetenssiluokkien kirjakohtainen tarkastelu osoittaa, että mikäli aineistossa on kaikkia kompetensseja yhdistävä luokka (KK+SK+FK), niin se on osuudeltaan aina suurempi kuin sosioemotionaalisen ja fyysisen kompetenssin yhdistetty luokka (SK+FK). Tämä havainto tuo esiin kognitiivisen kompetenssin määräävyyden myös yhdistetyissä luokissa.

7 Kompetenssien ulottuvuudet esiopetuskirjoissa

Tässä luvussa kuvaamme, mitä kompetenssien ulottuvuuksia esiopetuskirjat tukevat. Kognitiivinen, sosioemotionaalinen sekä fyysinen kompetenssi pitävät sisällään useita erilaisia osatekijöitä eli ulottuvuuksia, jotka tarkentavat ja selittävät koulu- ja oppimisvalmiuksien kokonaisuutta. Vaikka ulottuvuudet määritellään yksittäisinä tekijöinä, ne yhdistyvät usein toisiinsa lapsen oppimisprosessissa. (Linnilä 2006, 36.) Kyseinen ilmiö oli nähtävissä myös tässä tutkimuksessa, kun määrittelimme esiopetuskirjojen tehtävien päätavoitteita ja tyypittelimme niitä ulottuvuuksien mukaisiin kategorioihin.

Linnilän (2006, 37) koulu- ja oppimisvalmiuksien mallin kaikki kompetenssien ulottuvuudet eivät näyttäneet esiopetuskirjojen tehtävissä. Muistin, motivaation ja temperamentin tukeminen ei ollut esiopetuskirjojen tehtävissä päätavoitteena. Selitämme tätä havaintoa tarkemmin johtopäätöksissä. Seuraavaksi tarkastelemme esiopetuskirjojen tehtävien päätavoitteiden jakaantumista eri ulottuvuuksiin. Tässä luvussa emme esittele tehtävien määrällistä jakaantumista, vaan tarkastelemme tehtävien ja ulottuvuuksien laadullista suhdetta. Pyrimme havainnollistamaan tarkastelua tehtäväesimerkeillä. Ulottuvuuksien tarkastelun kautta pyrimme jäsentämään käsitystämme koulu- ja oppimisvalmiuksien tukemisesta esiopetuskirjoissa.

7.1 Kognitiivisen kompetenssin ulottuvuudet

Linnilä (2006, 46) määrittelee kognitiivisen kompetenssin ulottuvuuksiksi ajattelun, kielen, muistin, motivaation, metakognition, toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn sekä havainnoinnin ja hahmottamisen. Etsimme aineistosta kognitiivisen kompetenssin eri ulottuvuuksia tukevia tehtäviä. Kognitiivista kompetenssia tukevien tehtävien päätavoitteet sijoituivat seuraaviin kategorioihin: kieli, ajattelu, havainnointi ja hahmottaminen sekä toiminnanohjaus ja itsesäätely. Linnilän (2006) määrittele-

mistä kognitiivisen kompetenssin ulottuvuuksista muisti ja motivaatio eivät näyttäytyneet esiopetuskirjojen tehtävien päätavoitteissa.

Kieli liittyy lähes kaikkeen esiopetusikäisen lapsen oppimiseen ja se toimii yhä enemmän myös vuorovaikutuksen välineenä. Esiopetusikäinen lapsi pystyy kielen avulla ilmaisemaan sisäisiä representaatioitaan, kun hänen sisäinen ja ulkoinen maailmansa alkaa eriytyä. Sisäisen ja ulkoisen maailman eriytymisen myötä kieli muuttuu ajattelun välineeksi. (Vygotsky 1979, 26.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010 esiopetuksen yhdeksi tavoitteeksi määritellään lapsen kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Lisäksi kieli ja vuorovaikutus muodostavat yhden esiopetuksen keskeisistä sisältöalueista. Esiopetuksen tulisi tukea lapsen ajattelua, sosiaalisuutta, tunteita sekä vuorovaikutustaitoja ja oppimisprosesseja erityisesti kielen avulla. (Opetushallitus 2010, 12–13.) Kielen merkitys esiopetusikäisen lapsen oppimisessa näkyi myös esiopetuskirjoissa. Kieli liittyy osaltaan kaikkiin esiopetuskirjojen tehtäviin ja sen kautta tuetaan monipuolisesti muita ulottuvuuksia. Toisaalta lapsen kielen kehittäminen näyttäytyi myös itsenäisenä päätavoitteena aineistossamme. Seuraavat päätavoitteet ja tehtäväesimerkit kuvaavat lapsen kielen kehityksen tukemista:

Lapsi harjoittelee äänteen, kirjaimen, tavun ja sanan tunnistamista.

”Sano sana. Etsi sanan kirjaimet. Yhdistä kirjaimet oikeassa järjestyksessä.” (Pikkumetsän esiopetus, 61)

”Sano kuvan sana. Missä kuuluu K?” (Villi Veturi, 72)

”Etsi sanoista O-kirjaimet. Väritä kirjainten paikka ruudukkoon.” (Taikamaan esiopetus, 16)

Lapsi harjoittelee sanojen muodostamista.

”Kulje reitit. Yhdistä oikeaan sanaan. Sano sana tavuittain.” (Pikkumetsän esiopetus, 47) [Tehtävässä reitit muodostuvat tavuista.]

”Sano sanaparit. Etsi yhdyssana.” (Kirjakujan Eskarimäki, 38)

Lapsi harjoittelee kuullun ymmärtämistä.

”Kuuntele. Etsi riimiparit. (Hauska matka Eskariin!, 20)

”Muodosta joukkoja ohjeen mukaan. ” (Taikamaan esiopetus, 53)

Ajattelu on kaiken kognitiivisen toiminnan keskiössä. Esiopetusikäisen lapsen ajattelu on Piaget’in mallin mukaan joko esioperationaalisessa tai konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Kyseisiin ajattelun kehityksen vaiheisiin liittyy muun muassa luokittelutaitojen kehittyminen. (ks. Piaget 1988, 104–107.) Lapsen ajattelun kehittymisen vaiheet sekä niiden tukeminen ovat nähtävissä myös *Esiopetuksen ope- tussuunnitelman perusteissa 2010*. Siinä ohjataan kehittämään lapsen ajattelua erityisesti matematiikan sekä ympäristö- ja luonnontiedon sisältöalueissa. Niissä painotetaan ongelmakeskeistä ja tutkivaa lähestymistapaa oppimiseen. Lisäksi luokittelu, vertaaminen, syy-seuraussuhteet ja käsitteiden ymmärtäminen ovat molempien sisältöalueiden keskiössä. (Opetushallitus 2010, 13–16.)

Esiopetusikäisen lapsen luokittelu- ja ongelmanratkaisutaidot ovat vasta aluillaan, mutta niitä harjoitettavia tehtäviä oli runsaasti esiopetuskirjoissa. Lapsi harjoittelee esiopetuskirjan tehtävillä myös päättelytaitoja sekä ymmärrystä säilyvyydestä. Löysimme aineistosta tehtäviä, joissa ajattelun kehittäminen oli itsenäisenä päätavoitteena. Tiivistimme kyseiset tehtävät kolmeen päätavoitteeseen. Seuraavat päätavoitteet ja tehtäväesimerkit kuvaavat lapsen ajattelun kehityksen tukemista:

Lapsi harjoittelee luokittelua.

”Mikä ei kuulu joukkoon?” (Pikkumetsä, 64)

Lapsi harjoittelee matemaattisia taitoja.

”Ratkaise lukujonoista puuttuvat luvut.” (Hauska matka Eskariin!, 60)

”Jatka sarjaa. Yhdistä oikea kuva.” (Taikamaan esiopetus, 40)

Lapsi harjoittelee ongelmanratkaisua.

”Kumpi lakritsinauha on pidempi. Merkitse. Miten ongelman voi ratkaista?” (Villi Veturi, 49)

Lapsi käyttää luovuutta ja mielikuvitusta.

”Piirrä oma lentohärvelisi.” (Eskarimäki, 36.)

Havainnointi ja hahmottaminen liittyvät vahvasti aistitoimintoihin. Aistien kautta saatavan tiedon avulla lapsi havainnoi ympäristöään. Hahmottamisessa aivojen kognitiivinen prosessi tuottaa käsityksen aistihavainnosta. Tämän käsityksen avulla lapsi tunnistaa muun muassa erilaisten asioiden piirteitä ja suhteita. (Lummelahti 2001, 222–223.) *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010* mukaan esiopetuksen tulee tukea lapsen aistiherkkyiden, havaintokyvyn sekä avaruudellisen hahmottamiskyvyn kehittymistä (Opetushallitus 2010, 17).

Valtakunnallisen esiopetussuunnitelman määrittelemät havainnoinnin ja hahmottamisen tavoitteet liittyvät taiteen ja kulttuurin sisältöalueeseen. Esiopetuksessa lasta tulee ohjata kuvallisen aineiston tarkasteluun ja tuottamiseen. (ks. Opetushallitus 2010, 17.) Havainnointi ja hahmottaminen sekä kuvallisen aineiston tarkastelu näyttäytyivät myös aineistossamme. Esiopetuskirjojen tehtävät harjoittavat lapsen hahmotuskykyä muun muassa kuvien tarkastelun ja vertailun avulla. Seuraava päätavoite ja siihen liittyvät tehtäväesimerkit kuvaavat havainnointia ja hahmottamista tukevia tehtäviä:

Lapsi harjoittelee havainnointi ja hahmottamista.

”Etsi 8 eroavaisuutta.” (Hauska matka Eskariin!, 48)

”Pikku Akan omenassa on mato. Etsi samanlainen.” (Villi Veturi, 3)

”Täydennä samanlaiseksi ja väritä.” (Taikamaan esiopetus, 13)

”Kuinka monta löydät viereisen sivun kuvasta?” (Hauska matka Eskariin!, 25)

Toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn avulla lapsi suunnittelee ja säätelee toimintaansa sisäisesti kognitiivisena prosessina. Tähän liittyy olennaisesti muun muassa tarkkaavaisuuden suuntaaminen oikeaan kohteeseen. (Vygotsky 1978, 35–36.) Esiopetuksen yhtenä yleisenä tavoitteena on, että lapsi oppii hallitsemaan itseään ja opettelee selviytymään arkipäivän tilanteissa (Opetushallitus 2010, 7). Esiop-

tusikäinen lapsi kuitenkin vasta harjoittelee itsesääätelyä sekä toiminnanohjausta. Hän tarvitsee vielä runsaasti ulkopuolista tukea ja ohjausta niin arkipäivän toiminnissa kuin oppimisessa. (Linnilä 2011, 104–105.)

Lapsen toiminnanohjauksen ja itsesääätelyn kehittymisen tukeminen liittyy osaltaan kaikkiin esiopetuksen määriteltyihin sisältöalueisiin (ks. Opetushallitus 2010). Tämä näyttäytyi myös aineistossamme. Lähes kaikki esiopetuskirjojen tehtävät harjoittivat osaltaan lapsen toiminnanohjausta, sillä niissä lapsen tuli toimia tiettyjen ohjeiden mukaan tehtävän ratkaisemiseksi. Ohjeet olivat joko kirjallisessa tai kuvallisessa muodossa ja niiden omaksuminen vaati itsesääätelyä muun muassa tarkkaavaisuuden suuntaamisen muodossa. Toiminnanohjaus korostui etenkin silloin, kun lapsi ohjattiin tekemään tehtävä itsenäisesti.

Toiminnanohjaus ja itsesääätely ei näyttäytynyt aineistossamme itsenäisenä päätavoitteena, vaan se yhdistyi muihin kognitiivisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Se oli samanaikaisena päätavoitteena ajatteluun, kieleen ja hahmottamiseen liittyvissä tehtävissä. Seuraavassa päätavoitteessa ja tehtäväesimerkeissä näyttäytyy toiminnanohjaus:

Lapsi harjoittelee itseohjautuvaa työskentelyä.

”Kirjoita mallista maitotuotteen nimi. Leikkaa katkoviivoja pitkin. Tarkista sanat kurkistamalla kuvaa.” (Eskarimäki, 22)

”Oona ja Esa leikkivät piilosta. Kuuntele vihjeet. Päättelä, mistä veneestä Oona löytää Esan. Kirjoita veneen numero ruutuun.” (Hauska matka Eskariin!, 61)

7.2 Sosioemotionaalisen kompetenssit ulottuvuudet

Linnilän (2006, 37) mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuuksia ovat tunnetaidot, sosiaaliset taidot, temperamentti ja identiteetti. Käytämme tutkimuksemme hieman Linnilän mallista poikkeavia käsitteitä, jotka olemme perustelleet luvussa *4.2.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi*.

Kuten esitimme aiemmassa tulosluvussa, *6.1 Kompetenssiluokat esiopetuskirjoissa*, sosioemotionaalista kompetenssia tukevia tehtäviä oli esiopetuskirjoissa huomattavasti vähemmän kuin kognitiivista kompetenssia tukevia tehtäviä. Sosioemotionaalista kompetenssia tukevia tehtäviä oli esiopetuskirjoissa kuitenkin sen verran, että niistä oli havaittavissa eri ulottuvuuksia. Aineistosta löytyi emotionaalisia sekä sosiokognitiivisia taitoja tukevia tehtäviä. Lisäksi esiopetuskirjojen tehtävillä voidaan vahvistaa lapsen identiteetin kehittymistä.

Emotionaaliset taidot ilmenevät lapsen kykyinä yhteistoimintaan ja empatiaan. Lisäksi kyseisiin taitoihin liittyy omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen tarkoituksenmukaisesti. (Poikkeus 1995, 126.) Esiopetuksessa lapsen emotionaalisia taitoja tuetaan vuorovaikutuksellisen toiminnan kautta. Erityisesti taiteen ja kulttuurin sekä kielen ja vuorovaikutuksen sisältöalueeseen liittyy omien ajatusten ja tunteiden ilmaisu. Toisaalta esiopetuksessa lapselle tulisi luoda myönteisiä kokemuksia ja tunteita kaikissa sisältöalueissa. (Opetushallitus 2010, 12–17.)

Tunteet ja emotionaaliset taidot liittyvät osaltaan kaikkeen esiopetustoimintaan, myös esiopetuskirjoihin. Esiopetuskirjan kuviin, teksteihin ja tehtävien tekemiseen liittyy aina tunteita (ks. Häkkinen 2002, 91; Rusanen 2008, 87). Toisaalta esiopetuskirjojen tehtävillä voidaan myös tukea lapsen emotionaalisia taitoja. Tämä näyttyi aineistossamme, kun löysimme kyseistä ulottuvuutta tukevia tehtäviä. Seuraavat päätavoitteet ja tehtäväesimerkit kuvaavat emotionaalisten taitojen tukemista:

Lapsi harjoittelee tunteiden ja mieltymysten tunnistamista sekä ilmaisua.

”Mistä sinä pidät? (Kuvaan merkitään symbolilla oma mieltymys.)” (Pikku metsän esiopetus, 2)

”Tarkastele ilmeitä ja kerro, miltä Oonasta tuntuu. Miksi?” (Hauska matka Eskariin!, 27)

Lapsi pohtii kokemiensa tunteiden syitä.

”Milloin suutuit viimeksi? Miksi? Mikä sana on hyvä muistaa, jos aiheuttaa toisille paha mieltä?” (Hauska matka Eskariin!, 24)

Aineistossamme emotionaaliset taidot yhdistyivät ajattelun ulottuvuuteen, kun lapsi harjoittelee käyttämään mielikuvitusta ja luovuutta ilmaistessaan tunteitaan ja mieltymyksiään. Kyseisten taitojen harjoittelu liittyy *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010* mukaan taiteen ja kulttuurin sisältöalueeseen, jossa lapsi muun muassa kuvia tekemällä harjaannuttaa luovuutta, mielikuvitusta ja itseilmaisua. Taidekokemukset, omat työt mukaan lukien, ovat merkittävä osa lapsen emotionaalista kehitystä. (Opetushallitus 2010, 17.) Seuraava päätavoite sekä tehtäväesimerkit kuvaavat emotionaalisten taitojen ja ajattelun yhdistymistä. Tehtävissä on havaittavissa myös identiteetin jäsentämisen näkökulma.

Lapsi harjoittelee luovaa tunteiden ja mieltymysten ilmaisua.

”Mihin sinä haluaisit matkustaa? Piirrä ja kerro.” (Kirjakujan Eskarimäki, 33)

”Mikä on ollut mukavaa esiopetuksessa? Piirrä tai kirjoita.” (Taikamaan esiopetus, 51)

”Piirrä kuva lempivuodenajastasi.” (Hauska matka Eskariin!, 37)

”Mikä metsäneläin haluaisit olla? Piirrä.” (Kirjakujan Eskarimäki, 19)

”Mikä sinua suojelee? Piirrä ja kerro.” (Kirjakujan Eskarimäki, 41)

Sosiokognitiivisiin taitoihin liittyy lapsen kyky tehdä totuudenmukaisia havaintoja sosiaalisten tilanteiden luonteesta esimerkiksi leikeissä ja ryhmätyöskentelyssä. Lisäksi lapsen tulee arvioida oman toiminnan sosiaalisia vaikutuksia. (Poikkeus 1995, 127.) Sosiaalisten tilanteiden arviointi sekä oikean ja väärän toiminnan erottaminen rakentaa lapsen moraalikäsitystä. Moraalikäsityksen kehittyminen on yksi esiopetusikäisen lapsen kehitystehtävistä. (ks. Erikson 1982, 92.)

Sosiokognitiivisten taitojen kehittäminen on esiopetustoiminnan keskiössä. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010* mukaan erityisesti kielen ja vuorovaikutuksen sekä etiikan ja katsomuksen sisältöalueissa näkyy sosiokognitiivisten taitojen kehittämisen näkökulma. Toisaalta kyseisten taitojen kehittäminen liittyy osaltaan kaikkiin sisältöalueisiin, sillä esiopetuksen yleisenä tehtävänä on edistää lapsen kykyä yhteisten sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen. Näitä kykyjä harjoitellaan hyvien tapojen opettelun sekä oikean ja väärän pohdinnan kautta. (Opetushallitus 2010, 7-17.)

Sosiokognitiivisten taitojen harjoittelu näyttäytyi esiopetuskirjoissa, kun lapsi havainnoi sosiaalisia tilanteita ja päätteli, mikä on oikeaa ja mikä väärää toimintaa. Tehtävissä lapsi siis arvioi sosiaalisen toiminnan seurauksia. Seuraava päätavoite sekä tehtäväesimerkit kuvaavat sosiokognitiivisten taitojen harjoittelua:

Lapsi havainnoi ja arvioi sosiaalisia tilanteita.

”Toimivatko kuvan lapset oikein vai väärin? Merkitse kuvaan oikein tai väärin.” (Kirjakujan Eskarimäki, 6)

”Mitä kuvissa tapahtuu? Kerro. Mitä yhteistä löydät sivun kuvista?” (Hauska matka Eskariin!, 16)

[Tehtävien kuvissa on esitetty erilaisia sosiaalisia tilanteita. Lapsen tulee havainnoida ja arvioida, mikä on oikeaa toimintaa kussakin tilanteessa.]

Sosiokognitiivisten taitojen harjoittelu yhdistyi aineistossamme kielen ja ajattelun ulottuvuuksiin, kun lapsi harjoittelee kertomista sekä havaintojen perustelua sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tehtävän suorittamiseksi lapsen tulee siis käyttää sekä kognitiivisen että sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuuksia. Sosiokognitiiviset taidot, kieli ja ajattelu ovat rinnakkaisina seuraavissa päätavoitteissa ja tehtäväesimerkeissä:

Lapsi harjoittelee tarinan kertomista.

”Mitä matkalla tapahtui? Kerro tarina uudelleen.” (Villi Veturi, 85)

”Kerro kuvista.” (Pikkumetsän esiopetus, 62)

”Numeroi oikeassa järjestyksessä. Kerro tarina parillesi.” (Taikamaan esiopetus, 62)

Lapsi harjoittelee perustelemaan havaintojaan.

”Mitä kuvissa on tapahtunut? Kuka kuvassa on mielestäsi rohkea? Miksi?” (Hauska matka Eskariin!, 34)

”Pohdi parisi kanssa, miten lajittelet. Yhdistä oikeaan laatikkoon.” (Taikamaan esiopetus, 83)

Yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus toisten kanssa ovat keskeisiä esiopetuksen työtapoja ja ne tulisi ottaa huomioon kaikissa sisältöalueissa (Opetushallitus 2010, 12–17). Tämä näkyi myös aineistossamme, kun sosiokognitiivisten taitojen harjoittelu yhdistyi ajatteluun ja toiminnanohjaukseen eri sisältöalueiden yhteistoiminnallisissa tehtävissä. Seuraavat päätavoitteet sekä tehtäväesimerkit kuvaavat sosiokognitiivisten taitojen, ajattelun ja toiminnanohjauksen yhdistymistä:

Lapsi harjoittelee työjärjestyksen ja sääntöjen omaksumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

”Leivo pikkuleipiä ohjeen mukaan. Numeroi työjärjestys kuviin.” (Kirjakujan Eskarimäki, 44) [Tehtävässä lapsen tulee hahmottaa työjärjestys kuvista. Kuvat ja opettajan opas ohjaavat suorittamaan tehtävän yhdessä.]

”Heitä noppaa. Yritä ensin saada yksi. Kuinka monta kertaa heitit? Piirrä yhtä monta viivaa [tehtävä tehdään pareittain].” (Pikkumetsän esiopetus, 25)

Lapsi harjoittelee tutkimusta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

”Haastattele, millä lentovälilineellä esikoulukaverisi haluaisivat matkustaa? Merkitse vastaus värittämällä ruutu.” (Kirjakujan Eskarimäki, 40)

”Piirrä lehtiön ylimpiin ruutuihin kuvat roskista, joita saatat nähdä ulkona. Tehkää yhdessä kierros lähiympäristössä. Merkitse löytämäsi roskat viivoilla alempiin ruutuihin.” (Kirjakujan Eskarimäki, 34)

”Kelluuko vai uppoaako esine vedessä?” (Taikamaan esiopetus, 58)

Identiteetti kuvastaa lapsen käsitystä itsestään yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Identiteettiin liittyy myös minäkuva ja itsetunto, jotka muotoutuvat niin kognitiivisten, sosioemotionaalisten kuin fyysisten kokemusten kautta. (Linnilä 2011, 51–52.) Esi-

opetuksen yleisenä tehtävänä on tukea lapsen tervettä itsetuntoa. Lisäksi tavoitteena on vahvistaa lapsen myönteistä minäkäsitystä sekä kieli- ja kulttuuri-identiteettiä. (Opetushallitus 2010, 6-7.) Esiopetuskirjojen tehtävillä voidaan osaltaan tukea lapsen identiteetin kehittymistä, sillä aineistostamme löytyi tehtäviä, joiden kautta lapsi vahvistaa minäkuvaansa sosiaalisen yhteisön jäsenenä. Seuraavassa päätavoitteessa sekä tehtäväesimerkeissä vahvistetaan lapsen identiteettiä:

Lapsi jäsentää minäkuvaansa sosiaalisen yhteisön jäsenenä.

”Minä ja läheiseni.” (Hauska matka Eskariin!, 10) [Tehtävässä lapsi piirtää itsensä ja hänelle tärkeitä ihmisiä, esimerkiksi perheenjäsenensä. Tehtävään liittyy siis vahvasti myös emotionaalinen näkökulma.]

”Minun esikouluryhmäni.” (Taikamaan esiopetus, 91) [Tehtävässä lapsi kerää kehukseen muistoja esiopetusryhmän muilta lapsilta.]

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010 mainitaan, että lapsen identiteettiä tulisi vahvistaa kieltä ja vuorovaikutusta tukemalla. Lasta tulee kannustaa kertomaan havaintonsa, tunteensa, mielipiteensä ja ajatuksensa muille, jotta hänestä kasvaa aktiivinen ja rohkea puhuja. (Opetushallitus 2010, 12.) Aineistostamme löytyi tehtäviä, joissa lapsi omista asioista kertomisen kautta jäsentää minäkuvaansa. Seuraavassa päätavoitteessa ja tehtäväesimerkeissä näkyy ajattelun, kielen ja identiteetin vuorovaikutus:

Lapsi jäsentää minäkuvaansa ja vahvistaa kertomisen taitoja.

”Mitä sinä teet aamulla, päivällä ja illalla? Piirrä ja kerro.” (Kirjakujan Eskarimäki, 62)

”Mitä sinä teet kesälomalla? Piirrä ja kerro.” (Kirjakujan Eskarimäki, 91)

7.3 Fyysisen kompetenssin ulottuvuudet

Linnilän (2006, 37) mukaan fyysisen kompetenssin ulottuvuudet ovat motoriset taidot, aistitoiminnot, terveys ja kehonkuva. Tässä tutkimuksessa liitämme terveyteen hyvinvoinnin käsitteen. Fyysiset ulottuvuudet yhdistyvät esiopetuskirjoissa vahvasti kognitiivisiin ulottuvuuksiin. Tästä johtuen ne esiintyvät usein samanaikaisesti pää-

tavoitteissa. Osa esiopetuskirjojen tehtävien päätavoitteista voitiin kuitenkin kategorisoida pelkästään seuraaviin fyysisiin ulottuvuustyyppeihin: motoriset taidot, kehonkuva sekä aistitoiminnot. Lisäksi hyvinvointi ja terveys olivat osa joitakin päätavoitteita.

Motoriset taidot etenevät karkeamotorisista taidoista hienomotorisiin. Ensin lapsi hahmottaa omia liikkeitään suhteessa ympäröivään tilaan ja vähitellen hän oppii hallitsemaan kehon pieniä lihaksia sekä yksityiskohtaisempia liikkeitä. (Lummelahti 2001, 221.) Esiopetuksessa lapsen fyysistä ja motorista kuntoa, liikehallintaa sekä motorisia perustaitoja harjoitetaan leikin ja liikunnan kautta. Lisäksi hienomotorisia taitoja sekä käden ja silmän yhteistyötä kehitetään arkipäivän toiminnoissa. (Opetushallitus 2010, 16.)

Esiopetuskirjat eivät tue laajasti lapsen motorisia taitoja mutta tehtävät ohjaavat kuitenkin hienomotoristen taitojen kehittymistä kynäotteen harjoittelulla. Aineistossamme löytyi tehtäviä, joissa lapsi harjoitteli reitin piirtämistä ja siinä pysymistä mahdollisimman tarkasti. Seuraava päätavoite ja tehtäväesimerkit kuvaavat kynäotteen harjoittelua:

Lapsi harjoittelee hienomotorisia taitoja.

”Piirrä reitti.” (Hauska matka Eskariin!, 49) [Tehtävässä lapsi seuraa valmistareittiä mahdollisimman tarkasti.]

”Kulje reitti ensin sormella ja sitten kynällä.” (Pikkumetsän esiopetus, 38)

Aineistossamme lapsen motoristen taitojen harjoittelu yhdistyi ajatteluun, kun lapsi tuotti luovasti kuvallista aineistoa ja harjoitteli muotojen tunnistamista sekä piirtämistä. Motoriset taidot yhdistyivät myös hahmottamiseen ja havainnointiin, kun lapsi teki havaintoja omasta fyysisestä toiminnastaan. Seuraavissa päätavoitteissa ja tehtäväesimerkeissä yhdistyy motoristen taitojen, ajattelun sekä hahmottamisen ulottuvuudet:

Lapsi harjoittelee hienomotorisia taitoja luovassa tuottamistehtävässä.

”Vahvista seitin langat. Piirrä hämähäkki saaliineen. Väritä kuva.” (Kirjakujan Eskarimäki, 18)

Lapsi harjoittelee muotojen tunnistamista ja piirtämistä.

”Vahvista ja piirrä: ympyrä, kolmio, nelikulmio.” (Pikkumetsän esiopetus, 15)

Lapsi harjoittelee oman motorisen toiminnan havainnointia.

”Piirrä tie Majakkasaareen koskematta sokkelon reunoihin.” (Hauska matka Eskariin!, 94)

”Etsi sopivat välineet pihaolympialaisiin. Tee suoritus kolme kertaa. Mittaa tulokset valitsemallasi mittavälineellä. Merkitse tulos ruutuun.” (Kirjakujan Eskarimäki, 93)

Aineistostamme löytyi myös tehtävä, jossa lapsen karkeamotoristen taitojen harjoittelu yhdistyi sosiokognitiivisiin taitoihin. Tehtävässä lapsi osallistuu fyysisellä toiminnalla vuorovaikutukselliseen leikkiin. Kyseisessä leikissä liikkeet ovat suuria ja harjoittavat lapsen liikehallintaa ja motorisia perustaitoja (ks. Opetushallitus 2010, 16).

Lapsi osallistuu yhteiseen leikkiin.

”Tarkastellaan kuvaa ja lasketaan siilinpoikaset ja linnut. Leikitään runo ohjeen mukaan.” (Hauska matka Eskariin! Opettajan opas, 27) [Tehtävään liittyy runoa kuvaavia liikkeitä, jotka lapsi leikkii yhdessä muiden kanssa.]

Kehonkuva sisältää käsityksen omasta kehosta ja sen suhteesta ympäristöön. Motorisilla taidoilla on huomattava yhteys lapsen kehonkuvan rakentumiseen. Kehonkuva on yhteydessä myös muihin fyysisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Lisäksi se on osa lapsen minäkäsitystä ja identiteettiä. (Linnilä 2011, 139–141.) Aineistostamme oli havaittavissa kehonkuvaa ja samalla motorisia taitoja sekä identiteetin rakentumista tukevia tehtäviä. Tehtävissä lapsi tekee havaintoja kehostaan ja ulkonäöstään. Esiopetuskirjoissa myös rohkaistiin lasta hahmottamaan oma kätisyytensä. Seuraavat päätavoitteet ja tehtäväesimerkit kuvaavat kehonkuvan ulottuvuutta:

Lapsi tarkastelee omaa kehoaan.

”Katsotaan omaa kuvaa peilistä. Tarkastellaan hiusten väriä ja pituutta, silmien väriä, kasvojen muotoa ja silmien, nenän ja suun suhteita. Piirretään oma kasvokuva kehyksiin [kehys esiopetuskirjassa].”

(Hauska matka Eskariin! Opettajan opas, 26)

”Piirrä kuva itsestäsi.” (Taikamaan esiopetus, 4)

Lapsi hahmottaa oman kätisyytensä.

”Kummalla kädellä piirät. Väritä käsi.” (Pikkumetsän esiopetus, 2)

Aistitoiminnot fyysisen kompetenssin ulottuvuutena viittaavat lapsen kykyyn yhdistää eri aistiärsyksiä tarkoituksenmukaisesti. Lapsen oppimisen kannalta on tärkeää, että hän osaa valita aistien tuomasta informaatiosta toiminnan kannalta keskeiset asiat. (ks. Linnilä 2011, 56–57.) *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010* ohjaa rohkaisemaan lasta eri aistien käyttöön sekä aistitietojen tutkimiseen taiteen ja kulttuurin sisältöalueessa (Opetushallitus 2010, 17).

Aineistossamme aistitoimintojen harjoittelu yhdistyi vahvasti kognitiivisen kompetenssin ulottuvuuksista ajatteluun sekä hahmottamiseen. Tehtävissä lapsi harjoittelee aistitietojen yhdistämistä kognitiivisena prosessina. Lisäksi lapsi havainnoi sijaintia näköaistin välityksellä. Seuraavat päätavoitteet sekä tehtäväesimerkit kuvaavat ulottuvuuksien yhdistymistä.

Lapsi harjoittelee aistien käyttöä ja aistitietojen yhdistämistä.

”Piirrä jotain mikä maistuu hyvälle/pahalle, tuoksuu hyvälle/pahalle ja tuntuu hyvälle/inhottavalle.” (Taikamaan esiopetus, 75)

”Aina-neiti soittaa kellovaunussa. Kuinka monta lyöntiä kuulet? Väritä yhtä monta palloa.” (Villi Veturi, 77)

”Kuuletko soittimesta korkean vai matalan äänen?” (Kirjakujan Eskarimäki, 29)

Lapsi havainnoi esineiden ja asioiden sijaintia.

”Tutki viereisen sivun kuvaa. Esim. Mitä näet maitopurkin vasemmalla puolella? Mitä näet lukutoukan oikealla puolella?” (Hauska matka Eskariin!, 25)

Hyvinvointi ja terveys takaavat lapsen normaalin kasvun ja kehityksen. Ne määrittävät myös oppimisen mahdollisuudet, sillä fyysinen hyvinvointi tukee muun muassa lapsen tarkkaavaisuuden suuntaamista oppimiseen. Kun lapsi on terve ja hänen fysiologiset tarpeensa on tyydytetty, tarkkaavaisuus ja motivaatio suuntautuvat oppimiseen. (ks. Kuusinen 1995, 196.) Terveys on yksi esiopetuksen keskeisistä sisältöalueista. Esiopetuksessa tulisi pyrkiä edistämään lapsen valmiuksia ymmärtää ja ottaa vastuuta omasta terveydestään ja turvallisuudestaan arkipäivän tilanteissa. Terveysteen liittyy osaltaan myös tapakasvatus sekä ohjaus hygienia- ja ruokailutottumuksissa. (Opetushallitus 2010, 16.)

Aineistossamme hyvinvointi ja terveys yhdistyivät sosiokognitiivisiin taitoihin, identiteettiin ja toiminnanohjaukseen, kun lapsi havainnoi vuorovaikutuksessa omaan hyvinvointiinsa ja sen ylläpitämiseen liittyviä asioita. Seuraavilla tehtävillä tuetaan edellä mainittuja ulottuvuuksia:

Lapsi havainnoi ja pohtii hyvinvointiin liittyviä tekijöitä.

”Ympyröi kuvasta 10 vaarallista tilannetta. Mieti, miten vaaran voisi välttää.”
(Kirjakujan Eskarimäki, 46)

”Milloin teet? Yhdistä viivalla [hyvinvointiin liittyvien toimintojen vuorokausirytmij].” (Taikamaan esiopetus, 42)

7.4 Metakognitiiviset taidot esiopetuskirjoissa

Metakognitio liittyy sekä kognitiiviseen että sosioemotionaaliseen kompetenssiin, sillä itsearviointi vaatii kognitiivis-emotionaalisia prosesseja koskevaa tietoa (Linnilä 2006, 47). Tämä näyttäytyi myös aineistossamme ja sen vuoksi esittelemme metakognitioon liittyvät tulokset omassa luvussaan.

Metakognitiolla tarkoitetaan oman oppimisen tiedostamista, sen ohjaamista ja säätelyä. Metakognitioon liittyy tieto omasta oppimisesta ja tunteista sekä taito käyttää tätä tietoa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 66.) Metakognitiivisia tai-

toja kutsutaan usein itsearviointitaidoiksi. Eriksonin (1982, 247–248) mukaan itsearviointitaidot ovat osa sosiaalista ja emotionaalista kehitystä ja yksi lapsen kehitystehtävistä. Myös esiopetuksen yleisenä tavoitteena on vahvistaa lapsen oppimaan oppimisen taitoja eli metakognitiota. Oppimaan oppimisen taidot ovat osa kaikkia esiopetuksen sisältöalueita mutta erityisesti matematiikassa sekä ympäristö- ja luonnontiedossa ohjataan kannustamaan lasta oman ajattelun tarkkailuun. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa omaa ymmärrystä monin erilaisin keinoin. (Opetushallitus 2010, 7,13,15.)

Metakognitiiviset taidot ovat lähtökohtaisesti sekä kognitiivisen että sosioemotionaalisen kompetenssin osa. Taidoilla kuitenkin arvioidaan aina jotain tiettyä oppimisen tai kehityksen ulottuvuutta. Silloin itsearvioinnin kohteena oleva ulottuvuus yhdistyy metakognitioon. Tämä oli havaittavissa aineistostamme, kun lapsi arvioi tehtävissä omia tietojaan ja taitojaan. Metakognitio yhdistyi monipuolisesti muihin ulottuvuuksiin ja muotoilimme kaikkien metakognitiota tukevien tehtävien päätavoitteeksi: Lapsi harjoittelee itsearviointia.

Seuraavissa tehtäväesimerkeissä lapsi tarkastelee metakognitiivisten taitojen avulla toiminnanohjaukseen, ajatteluun ja kieleen liittyviä taitojaan.

”Pohdi yhdessä aikuisen kanssa työskentelyäsi. Miten olet onnistunut? Väritä kasvokuva, joka parhaiten kuvaa työskentelysi sujumista. Esimerkiksi tunnistan numerot 1-10, tunnistan opetellut kirjaimet, osaan työskennellä yksin.” (Kirjakujan Eskarimäki, 94)

”Kuinka onnistuit sarjoissa?” (Hauska matka Eskariin!, 55)

”Oliko sanan keksiminen tavusta helppoa?” (Hauska matka Eskariin!, 47)

Seuraavissa tehtäväesimerkeissä lapsi arvioi sosiokognitiivisia taitojaan:

”Pohdi yhdessä aikuisen kanssa työskentelyäsi. Miten olet onnistunut? Väritä kasvokuva, joka parhaiten kuvaa työskentelysi sujumista. Esimerkiksi muistan kiittää ja tervehtiä. (Kirjakujan Eskarimäki, 94)

”Minkä hyvän tavan olet itse viimeksi muistanut? Minkä hyvän tavan aiot opetella?” (Hauska matka Eskariin!, 17)

Omien motoristen taitojen sekä kehonkuvan arviointi näyttäytyi esiopetuskirjojen tehtävien tavoitteissa. Seuraavat tehtäväesimerkit kuvaavat kyseisten ulottuvuuk-sien yhdistymistä.

”Muistatko jo oikean ja vasemman?” (Hauska matka Eskariin!, 25)

”Mitä sinä jo osaat? Ympyröi.” (Taikamaan esiopetus, 51) [Tehtävässä lapsi arvioi motorisia taitoja kuvista.]

7.5 Yhteenveto kompetenssien ulottuvuuksista esiopetuskirjoissa

Olemme kuvanneet kompetenssien ulottuvuuksien yhdistymisen aineistomme tehtävien päätavoitteissa ristiintaulukoimalla (taulukko 2.) Taulukkoon on merkitty aineistosta havaitut ulottuvuudet, ja ne on jaoteltu kompetenssien mukaisesti pysty- ja vaakariveille. Ulottuvuuksien monipuolista vuorovaikutusta on mahdotonta kuva-ta ilman toistoa taulukossa, kun saman kompetenssin eri ulottuvuudet yhdistyvät keskenään. Taulukkoa on mahdollista lukea ulottuvuuksittain joko pysty- tai vaaka-rivien suuntaisesti. Lukemisen helpottamiseksi olemme rajanneet kompetenssisa-rakkeet tummemmalla.

Eri ulottuvuuksien yhdistyminen aineistomme tehtävissä on merkitty taulukkoon rastilla (X). Esimerkiksi havainnointi ja hahmottaminen sekä motoriset taidot yhdis-tyvät joidenkin tehtävien päätavoitteissa, joten niiden kohtaamispiste taulukossa on merkitty rastilla. Ulottuvuuden itsenäinen asema aineistomme tehtävien päätavoit-teissa on merkitty taulukkoon ympyrällä (O). Tämä tarkoittaa sitä, että joillakin ai-neistomme tehtävillä tuetaan vain yhtä ulottuvuutta, esimerkiksi ajattelua. Ympyrä on merkitty taulukkoon saman ulottuvuuden kohdatessa pysty- ja vaakarivillä.

Toiminnanohjauksen, kehonkuvan, aistitoimintojen sekä hyvinvoinnin ja terveyden ulottuvuudet eivät näyttäytyneet aineistomme tehtävien päätavoitteissa itsenäisesti.

Tämä on kuvattu taulukkoon harmaalla, kun sama ulottuvuus kohtaa pysty- ja vaakariivillä. Edellä mainitut ulottuvuudet siis yhdistyivät tehtävien päätavoitteissa aina muihin ulottuvuuksiin.

	Kognitiivinen kompetenssi				Sosioemotionaalinen kompetenssi			Fyysinen kompetenssi			
	Kieli	Ajattelu	Havainnointi ja hahmotus	Toiminnanohjaus ja itsesäätely	Sosio-kognitiiviset taidot	Emotio-naaliset taidot	Identiteetti	Motoriset taidot	Kehonkuva	Aisti-toiminnot	Hyvinvointi ja terveys
Kieli	O	X		X	X		X				
Ajattelu	X	O		X	X	X	X	X		X	
Havainnointi ja hahmotus			O	X				X		X	
Toiminnanohjaus ja itsesäätely	X	X	X		X						X
Sosio-kognitiiviset taidot	X	X		X	O			X			X
Emotio-naaliset taidot		X				O	X				
Identiteetti	X	X				X	O	X	X		X
Motoriset taidot		X	X		X		X	O	X		
Kehonkuva							X	X			
Aistitoiminnot		X	X								
Hyvinvointi ja terveys				X	X		X				
Metakognitio	X	X		X	X			X	X		

Taulukko 2. Koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetenssien ulottuvuudet esiopetuskirjoissa.

Metakognitio on kuvattu taulukkoon 2 vain vaakariville. Määrittelemme sen aineiston perusteella itsenäiseksi ulottuvuudeksi, johon muut kompetenssien ulottuvuudet yhdistyvät. Metakognition avulla arvioidaan aineistomme tehtävissä aina jotain tiettyä oppimisen tai kehityksen ulottuvuutta. Se ei siis näyttäytyä itsenäisenä päättävöitteenä missään tehtävässä, koska lapsi ei arvioi itsearviointitaitojaan. Näin ollen sitä ei tarvinnut merkitä taulukkoon sekä pysty- että vaakariville. Jos aineistossa olisi ollut tehtävä, jossa lapsi arvioi omia itsearviointitaitojaan, niin taulukkoon olisi pitänyt lisätä metakognitio myös pystyriville.

Kognitiivisen kompetenssin asema on vahva aineistossamme. Se käy myös ilmi taulukosta 2, kun lasketaan kunkin kompetenssisarakkeen sisällä olevat rastit. Sosioemotionaalisen ja fyysisen kompetenssin sarakkeissa on 14 rastia. Kognitiivisen kompetenssin sarakkeessa on 22 rastia, eli sen ulottuvuudet yhdistyvät eniten muihin ulottuvuuksiin. Tulos viittaa aiemmin esitettyihin tuloksiin kognitiivisen kompetenssin määrävyydestä esiopetuskirjojen tehtävien päätavoitteissa (vrt. kuvio 3.).

Ajattelu yhdistyi aineistomme tehtävissä monipuolisesti muihin ulottuvuuksiin. Se yhdistyi esimerkiksi kaikkiin sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Kognitiivisen kompetenssin ulottuvuuksista havainnointi ja hahmottaminen yhdistyivät vähiten muihin ulottuvuuksiin. Lisäksi ne olivat ainoa kognitiivisen kompetenssin ulottuvuus, joka ei yhdistynyt metakognitioon. Toiminnanohjaus oli ainoa kognitiivisen kompetenssin ulottuvuus, joka ei näyttäytynyt itsenäisenä aineistomme tehtävien päätavoitteissa.

Esiopetuskirjojen tehtävillä voidaan tukea lapsen sosioemotionaalista kompetenssia, ja tämä näkyy myös taulukossa 2. Kaikki sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuudet näyttäytyivät aineistomme tehtävien päätavoitteissa itsenäisesti. Tästä voidaan päätellä, että kirjojen tekijät pitävät sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista tärkeänä esiopetuksessa. Toisaalta emotionaaliset taidot yhdistyivät selkeästi vähiten muihin ulottuvuuksiin ja sosiokognitiiviset taidot olivat ainoa sosio-

emotionaalisen kompetenssin ulottuvuus, joka yhdistyi metakognitioon aineistossamme.

Fyysisen kompetenssin ulottuvuuksista vain motoriset taidot näyttäytyivät aineiston päätavoitteissa itsenäisesti. Fyysisen kompetenssin muiden ulottuvuuksien vähäinen yhdistyminen toisiin ulottuvuuksiin kertoo aineistomme luonteesta. Kehonkuvan, aistitoimintojen sekä hyvinvoinnin ja terveyden liittäminen osaksi esiopetuskirjojen tehtäviä on haastavaa. Motoristen taitojen harjoittelu sen sijaan on mahdollista kynäotteen sekä askartelun myötä. Fyysisen kompetenssin ulottuvuuksista motoriset taidot sekä kehonkuva yhdistyivät metakognitioon.

Kuten taulukosta 2 käy ilmi, ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkimustuloksemme ovat linjassa Linnilän (2006, 36) huomioiden kanssa, siitä, että koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetenssit ja niiden ulottuvuudet ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Ulottuvuuksien yhdistymistä voi selittää myös se, että aineistomme esiopetuskirjat ovat eheytettyjä esiopetusmateriaaleja, jolloin niiden tekemisessä on otettu huomioon eri sisältöalueiden yhdistäminen johdonmukaisiksi teemakokonaisuuksiksi. Taulukon perusteella voidaan sanoa, että eheyttäminen näyttäytyy aineistossa myös eri kompetenssien ja niiden ulottuvuuksien yhdistymisenä.

8 Johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkastelimme esiopetuskirjojen tehtäviä koulu- ja oppimisvalmiuksien näkökulmasta. Selvitimme aineistosta, mitä koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetensseja tehtävät tukevat. Lisäksi syvensimme tarkastelua tutkimalla tehtävistä kompetenssien ulottuvuuksia ja niiden välisiä yhteyksiä. Tutkimuksen tarkoituksena oli laajentaa ymmärrystämme esiopetusikäisen lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä esiopetusmateriaalien todellisista sisällöistä. Esiopetuskirjat ovat osa lapsen todellisuutta ja antavat kuvan siitä, mitä pitäisi oppia, millä tahdilla ja missä järjestyksessä. Toisaalta ne ovat myös esiopettajan väline suunnitella ja toteuttaa opetusta.

Oppikirjojen voidaan olettaa harjoittavan erityisesti kognitiivisia taitoja, sillä ne ovat kirjallista aineistoa, johon oppija dokumentoi oppimistaan. Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että kognitiivinen kompetenssi on esiopetuskirjojen keskeinen elementti. Suurin osa, noin 94 %, esiopetuskirjojen tehtävistä tukee kognitiivista kompetenssia ja se yhdistyy vahvasti sosioemotionaaliseen ja fyysiseen kompetenssiin. Tätä havaintoa tukee sekä yleinen että kirjakohtainen kompetenssien tarkastelu. Kaikissa tuloksissamme kognitiivinen kompetenssi on hallitsevassa asemassa suhteessa muihin kompetensseihin.

Kompetenssien ulottuvuudet yhdistyvät esiopetuskirjojen tehtävissä monipuolisesti (ks. taulukko 2.). Kognitiivisen kompetenssin määräävä asema heijastuu myös ulottuvuuksien yhdistymiseen. Aineistossamme kognitiivisen kompetenssin ulottuvuuksista kieli ja ajattelu yhdistyivät eniten muihin ulottuvuuksiin (ks. taulukko 2.). Tätä selittää osaltaan oppikirjojen luonne akateemisen oppimisen harjoittajina. Esiopetuskirjat ovat myös sisällöltään painottuneet kieleen ja vuorovaikutukseen sekä matematiikkaan. Ajattelun ja kielen kehittyminen on myös Piaget'n konstruktivistisen vaiheteorian mukaan keskeistä esiopetusikäiselle lapselle. Esiopetuskirjojen

tehtävillä pyritään osaltaan tukemaan lapsen siirtymistä ajattelussa ja kielessä esi-operationaalisesta vaiheesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen (ks. Piaget 1988, 104–107).

Vygotskyn (1978, 26) mukaan lapsi harjoittelee loogista ajattelua ja käsitteiden tarkoituksenmukaista käyttöä sisäisen puheen avulla. Esiopetuskirjojen tehtävät, joissa harjoitellaan kertomista ja perustelemista, tukevat lapsen sisäisen puheen kehittymistä, eli kielen kehittymistä ajattelun välineeksi. Tutkimustulostemme perusteella kyseisen kehityksen tukeminen korostuu esiopetuskirjoissa, kun kieli ja ajattelu yhdistyvät monipuolisesti muihin ulottuvuuksiin (ks. taulukko 2.). Esiopetuskirjojen tehtävät pyrkivät osaltaan myös tukemaan lapsen ajattelun siirtymistä konkretiasta kohti symbolisia representaatioita. Symboliset representaatiot nähdään välttämättöminä kouluoppisen kannalta. (ks. Kuusinen & Korkiakangas 1995, 106.)

Kognitiivisen kompetenssin vahva asema esiopetuskirjoissa voi viitata akateemisten taitojen korostuneeseen asemaan yhteiskunnassa. Akateemiset taidot ovat kouluoppimisen perusta, mutta unohtuuko niitä korostettaessa lapsen kehityksellinen taso? Tutkimusten mukaan akateemisten taitojen harjoittelu liian varhaisessa vaiheessa ei ole tarpeellista, päinvastoin siitä voi olla haittaa lapsen kognitiiviselle kehitykselle. Esimerkiksi Poundin (2012) mukaan liian haastavat kognitiiviset tehtävät jopa vaarantavat lapsen psyko-fyysisen kehityksen, koska stressi heikentää aivojen kehitystä ja toimintamahdollisuuksia. Varhainen vaatimus akateemiselle oppimiselle voi johtaa lapsen alisuoriutumiseen myöhemmissä koulutusvaiheissa. (Pound 2012, 78.)

Halusimme tutkimuksessamme erityisesti selvittää, voiko esiopetuskirjoilla tukea lapsen sosioemotionaalista kompetenssia. Pienten lasten oppiminen perustuu pitkälti yhteistoimintaan. Yhdessä toimiminen luo oppimiseen emotionaalisen perustan ja lisää motivaatiota. Myös oppimaan oppimisen taidot hankitaan vuorovaikutuksessa vertaisten ja aikuisten kanssa, kun lapsi saa malleja oman oppimistoiminnan säätelyyn. (Hakkarainen 2002, 100.) Tuloksista havaitaan, että esiopetus-

kirjojen tehtävillä voidaan tukea sosioemotionaalista kompetenssia. Lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen on kiinnitetty huomiota tehtävänannoissa sekä opettajan oppaiden ohjeissa, kun lasta kannustetaan kertomaan ja ilmaisemaan havaintonsa muille. Monet tehtävistä on suunniteltu tehtäviksi yhdessä koko esiopetusryhmän kanssa, mikä helpottaa opetuksen suunnittelua lapsilähtöiseksi.

Tutkimuksemme tulokset viittaavat Vygotskyn havaintoihin oppimisen vuorovaikutuksellisuudesta (ks. Wood 1998, 98–99). Kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kompetenssi yhdistyivät 15,1 % aineistomme tehtävistä, mikä yllätti meidät ottaen huomioon aineistomme luonteen. Kognitiivisia taitoja ja sisältöjä harjoiteltiin tehtävissä usein sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mikä mahdollistaa lapsen pääsyn lähikehityksen vyöhykkeelle. Siinä lapsen oppiminen ja ongelmanratkaisu perustuvat vuorovaikutukseen aikuisen tai kyvykkäämpien vertaisten kanssa (Daniels 1996, 4). Lapsen kehittyminen sekä kognitiivisella että sosioemotionaalialueella tehostaa oppimisprosesseja ja auttaa lasta tiedostamaan omaa oppimistaan.

Lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen taso on tiiviissä yhteydessä koulu- ja oppimisvalmiuksiin, ja sillä on jopa suurempi merkitys tulevalle koulumenestykselle kuin kognitiivisilla taidoilla. (ks. Linnilä 2006; Blair 2002.) Lapsen sosiaaliset suhteet ja niiden laatu määrittävät suurelta osin sopeutumisen ja kognitiivisen kehityksen etenemisen lapsen aloittaessa koulunkäynnin. Lasten sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja arviointiin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (Ladd, Herald & Kochel 2006, 119–120.) Tämän tutkimuksen tulokset tukevat kyseistä väitettä. Sosioemotionaalista kompetenssia tukevia tehtäviä oli aineistossamme vain 18,8 % kaikista esiopetuskirjojen tehtävistä. Osuus on huomattavan pieni verrattaessa kognitiivista kompetenssia tukevien tehtävien osuuteen. Tulosta arvioitaessa tulee jälleen ottaa huomioon oppikirjojen luonne ja se, että aineistomme on vain pieni osa esiopetustoimintaa ja kirjojen käyttäminen ylipäätään on vapaaehtoista. Esiopetustoiminta perustuu paljon muuhunkin kuin esiopetuskirjojen tekemiseen ja esiopettajien ammattitaitoa ei voida väheksyä.

Fyysinen kompetenssi ja sen ulottuvuudet vaikuttavat laajasti kaikkeen oppimiseen. Fyysisten ulottuvuuksien kuten motoriikan ja aistitoimintojen kehittyminen antaa tilaa lapsen kognitiiviselle ja sosioemotionaalille prosessoinnille. Dunderfelt (1992) kuvaa, miten sekä fyysinen, psyykkinen ja kognitiivinen kehitys ovat yhteydessä toisiinsa lapsuudessa. Esimerkiksi kävelemään oppiminen vapauttaa lapsen voimia kielelliseen kehitykseen. Kielen kehitys ja puhe edesauttavat ajattelun kehittymistä, millä taas on merkittävä rooli lapsen yksilöllisyyden muodostumisessa. Omaehtoinen liikkuminen mahdollistaa myös sosiaalisten kontaktien luomisen uudella tavalla. (Dunderfelt 1992, 61,63.)

Fyysistä kompetenssia tukevia tehtäviä oli kaikkiaan 7,9 % aineistomme tehtävistä. Koulu- ja oppimisvalmiuksien näkökulmasta, erityisesti hienomotoriset taidot ovat keskeisiä esiopetuskirjoissa. Lapsi pystyy hienomotoristen taitojen avulla tarttumaan esineisiin ja pitämään niitä otteessaan. Tähän perustuu myös kynäotteen harjoittelu, jota esiintyi runsaasti aineistossamme. Kynäote liittyy lähes kaikkien tehtävien suorittamiseen, mutta se ei ollut läheskään kaikkien tehtävien päätavoite. Kynäotetta sekä oman kätisyyden hahmottamista harjoitellaan esiopetuskirjoissa, jotta ne olisivat vahvoina taitoina lapsen aloittaessa koulun. Koulu- ja oppimisvalmiuksien arvioinnissa korostuu tällöin lapsen valmius vastata koulutyöskentelyn haasteisiin. Jos lapsi ei hallitse hienomotorisia taitoja riittävästi, voidaan lapsen koulun aloitusta jopa lykätä. (ks. Linnilä 2006.)

Teoreettista viitekehystä jäsentäessä huomasimme, että ulottuvuudet yhdistyvät jo lähtökohtaisesti toisiinsa. Ulottuvuudet ovat vuorovaikutuksessa kompetenssin sisällä, mutta myös muiden kompetenssien ulottuvuuksien kanssa. Tämä näkyi myös aineistossamme. Yhdistymisestä on hyvänä esimerkkinä metakognitio, joka on lähtökohtaisesti osa kognitiivista ja sosioemotionaalista kompetenssia, mutta kohdentuu aina johonkin tiettyyn ulottuvuuteen, kuten aineistossamme esimerkiksi motorisiin taitoihin. Aineistomme perusteella määrittelemme metakognition itsenäiseksi ulottuvuudeksi, johon muut ulottuvuudet yhdistyvät.

Oppimaan oppimisen taitojen vahvistaminen on yksi osa esiopetusta ja sen vuoksi on perusteltua, että se näyttäytyy myös esiopetuskirjoissa. Oppimaan oppimisen taidot tulisi liittää osaksi kaikkia esiopetuksen sisältöalueita (ks. Opetushallitus 2010, 7.) Oppimaan oppimisen taidot eli metakognitio ei kuitenkaan yhdistynyt kaikkiin aineistossamme esiintyneisiin ulottuvuuksiin. Näitä ulottuvuuksia ovat esimerkiksi havainnointi ja hahmotus, identiteetti sekä hyvinvointi ja terveys. Joidenkin ulottuvuuksien itsearviointi voi kuitenkin olla lapselle vaikeaa. Lisäksi toimivien itsearviointitehtävien muodostaminen, esimerkiksi identiteettiin liittyen, on haastavaa. Voidaan myös pohtia, onko kaikkien ulottuvuuksien itsearviointi edes tarpeellista.

Teoreettisessa viitekehyksessä määrittelemämme koulu- ja oppimisvalmiuksien kompetenssien ulottuvuudet näyttäytyivät monipuolisesti aineistossa. Toisaalta emme löytäneet päätavoitteiltaan tarkkaavaisuutta, motivaatiota, muistia tai temperamenttia tukevia tehtäviä. Tarkkaavaisuus on vaikeasti määriteltävä käsite kouluvalmiuksia arvioitaessa. Se mahdollistaa kognitiivisen toiminnan ja prosessoinnin samoin kuin muisti. Tarkkaavaisuuden avulla lapsi suuntaa ja säilyttää havainnointiaan tiettyyn kohteeseen kun taas työmuisti mahdollistaa opittavan asian mielessä pitämisen ja prosessoinnin. (ks. Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 173–174; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 113.) Tarkkaavaisuus ja muisti ovat lähtökohtaisesti yhteydessä muihin kognitiivisen kompetenssin ulottuvuuksiin ja aineistossa ne näyttäytyivät muun muassa toiminnanohjauksen ja ajattelun tehtävissä. Emme kuitenkaan löytäneet aineistosta päätavoitteeltaan kyseisiä ulottuvuuksia tukevia tehtäviä.

Motivaatio on yhtä vaikeasti määriteltävä käsite kuin tarkkaavaisuus. Motivaatio oppimiseen perustuu usein muuhun kun oppikirjoihin. Voidaan kuitenkin olettaa, että kirjojen tekijöillä on pyrkimyksenä tuottaa motivoivia tehtäviä. Emme kuitenkaan tutkijoina pystyneet määrittelemään esiopetuskirjojen tehtävien päätavoitteisiin motivaatiota. Tehtävissä oli havaittavissa motivoivia tekijöitä kuten kuvia tai vapaan tuottamisen osioita, mutta koimme, että on mahdotonta sanoa, mikä moti-

voisi yhtä lailla kaikkia lapsia. Esiopettajalla on keskeinen rooli lapsen motivaation tukemisessa. Motivaatio liittyy vahvasti tunteisiin, joten opettajan tulee tarjota lapsille positiivisia oppimisen kokemuksia sekä vahvistaa heidän sosiaalista asemaansa esiopetusryhmässä. (Linnilä 2011, 60–61.)

Temperamenttia tukevia tehtäviä oli yhtä lailla vaikea löytää aineistosta. Jokaisen lapsen temperamentti ja sen ilmenemismuodot ovat yksilöllisiä, joten oli vaikea määrittää päätavoitteiltaan kaikkia temperamentteja tukevia tehtäviä. Toisaalta temperamentti on osa lapsen identiteettiä ja aineistosta oli löydettävissä sitä tukevia tehtäviä. Lisäksi temperamentti, sen piirteet ja ilmeneminen eivät ole staattisia ulottuvuuksia vaan ne kehittyvät koko elämän ajan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sen vaatimusten myötä. Sosiaalinen vuorovaikutus oli osa esiopetuskirjojen tehtäviä, joten voidaan olettaa, että se osaltaan kehittää lapsen temperamenttia.

Linnilän (2006) tutkimuksessa korostui lapsen temperamentin vaikutus koululyykkäyspäättöksiin. Erityisesti ujous näyttäytyi tutkimuksessa ”negatiivisena” temperamenttipiirteenä, joka vaikutti yllättävän paljon koululyykkäykseen. Kulttuurimme määrittää valmiin koululaisen reippaaksi ja ulospäin suuntautuneeksi. Linnilä huomauttaa, että tällöin yhteiskunnan pyrkimyksenä on mahduttaa kaikki lapset samaan muottiin, vaikka toisaalta peräänkuulutetaan lasten yksilöllisyyden tukemista. (Linnilä 2011, 28.) Lapsen temperamenttia ja sen tarkoituksenmukaisia ilmene- mismuotoja tulisi tukea esiopetuksessa. Lapsen olisi tärkeää myös harjoitella hyväksymään toisten erilaiset temperamenttipiirteet. Temperamentilla on todettu olevan merkittävä vaikutus koulumenestykseen erityisesti arvioinnin näkökulmasta. Oppimisen sijaan, opettajien arviointi kohdistuu usein lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin, vaikka temperamentilla ja kognitiivisilla taidoilla ei ole yhteyttä toisiinsa. (ks. Keltikangas-Järvinen 2006, 140–146.) Tämä viittaa siihen, että myös opettajien käsityksiä temperamentista tulisi korjata ja täydentää. Jos esiopetuskirjan tehtävillä ei voida tukea lapsen temperamenttia, tulee esiopettajan kiinnittää siihen huomiota muilla keinoilla.

Tutkimusprosessin edetessä teimme huomioita myös esiopetuskirjojen rakenteista ja sisällöistä, vaikka niiden tutkiminen ei ollutkaan tutkimuksemme varsinainen tavoite. Havainnot vaikuttavat kuitenkin osaltaan käsitykseemme esiopetuskirjoista ja niiden tehtävästä koulu- ja oppimisvalmiuksien tukijana, joten niiden esiin tuominen on perusteltua.

Kaikki tutkimusaineistomme esiopetuskirjat ovat eheytettyjä, mutta jokaisessa kirjassa eheyttäminen näkyy eri tavoin. Yhteistä kaikille esiopetuskirjoille on se, että tehtävät liittyvät kertomuksiin, jotka määrittävät jakson aihepiiriä. Tutkimusaineistomme opettajan oppaat sisältävät tehtäviä ja harjoituksia kaikkiin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin sisältöalueisiin. Lapsen esiopetuskirjoissa harjoitellaan kuitenkin pääasiassa kieleen ja vuorovaikutukseen sekä matematiikkaan liittyviä sisältöjä. Kaikissa esiopetuskirjoissa ei ole ympäristö- ja luonnontiedon tai etiikan sisältöjä, jotka on kuitenkin määritelty osaksi esiopetusta.

Eheyttämisen lisäksi esiopetuskirjojen välillä on eroavaisuutta tehtävien suhteen. Suurin osa tehtävistä on valmiiksi rakennettuja tehtäviä, jotka lapsi voi ratkaista joko oikein tai väärin. Tutkijoina kuitenkin yllätyimme siitä, että esiopetuskirjoissa on myös tuottamis-, tutkimus- ja pohdintatehtäviä. Kyseisten tehtävien etuna on lapsen yksilöllisyyden tukeminen, sillä valmista ratkaisuvaihtoehtoa ei ole. Lisäksi tutkimus- ja pohdintatehtävät osoittautuivat aineistossamme usein tehtäviksi, joilla tuetaan lapsen ajattelun sekä sosiokognitiivisten taitojen kehittymistä. Esimerkiksi tutkimustehtävät ohjeistetaan suoritettavaksi joko pareittain tai pienissä ryhmissä. Tutkimustehtäviin liittyy siis myös mahdollisuus oppia vertaisilta. Hakkarainen (2002) korostaa vertaisoppimisen mahdollisuutta esiopetuksessa. Vertaisten välinen vuorovaikutus on luonnollinen osa oppimista, eikä sen tärkeyttä saisi vähätellä. Hakkaraisen näkemys perustuu Vygotskyn sosiokulttuuriseen teoriaan. Lapsella on mahdollisuus saavuttaa uusi aktuaalitaso vertaisten avulla. (Hakkarainen 2002, 167–169.) Yhteistyötaitojen ja vertaisoppimisen avulla lapsi voi Eriksonin mukaan selvittää ikäkaudelle tyypillisiä kriisejä ja ratkaista niihin liittyviä kehitystehtäviä (Erikson 1994, 96).

Esiopetusmateriaalit sisältävät erilaisia itsearviointitehtäviä ja ne on sijoitettu joko opettajan oppaisiin tai pelkästään esiopetuskirjan loppuun. Poikkeuksena on *Hauska matka Eskariin!* -kirja, joka sisältää jaksokohtaisia itsearviointitehtäviä, joissa lapsi saa pohtia osaamistaan sekä onnistumistaan. Kun itsearviointi- ja tutkimustehtävät ovat lapsen näkyvillä esiopetuskirjassa, ne toimivat myös esiopettajalle konkreettisina työvälineinä. Tutkimus- ja itsearviointitehtävien sisällymistä esiopetuskirjoihin voidaan perustella myös *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla 2010*. Kyseisten tehtävätyyppien avulla lasta voidaan ohjata arvioimaan omaa toimintaansa sekä osallistumaan aktiivisesti oppimisprosessiin. (Opetushallitus 2010, 11.) Eriksonin mukaan itsearviointi on yksi esiopetusikäisen lapsen kehitystehtävistä. Oman itsensä arviointi rakentaa lapsen minäkuvaa kyvykkäänä oppijana. (Erikson 1982, 247–248.)

Tehtävien päätavoitteita määriteltäessä havaitsimme, että erilaiset tehtävätyypit toistuvat esiopetuskirjoissa jaksojen aikana. Toistuvien tehtävien avulla esiopetuskirjoissa harjoitellaan muun muassa kieleen ja ajatteluun liittyviä tehtäviä. Toistuvat tehtävätyypit luovat esiopetuskirjoihin rutiineja, jotka vaikuttavat esiopetuskirjojen käyttöön. Toistuvien tehtävätyyppien ansiosta lapsella on mahdollista tehdä tehtävä ilman ymmärrystä tehtävän kirjallisesta ohjauksesta. Rutiininomaiset tehtävät voidaan myös nähdä kertaavina ja toistavina harjoituksina esiopetuslapsen oppimisessa. Linnilän (2011) mukaan kertaus ja toisto tukevat myös lapsen selviytymistä erilaisista tehtävistä. Hänen mukaansa tehtävien sisältöä kannattaa muunnella pikemmin kuin niiden toimintatyyppiä. (Linnilä 2011, 189–190.) Sekä akateemisten taitojen korostuminen että rutiininomaiset tehtävät esiopetuskirjoissa viittaavat osaltaan esiopetuksen koulumaisuuteen. Koulumaiset rutiinit saattavat haitata lapsen kehitystä, mikäli vaatimukset ovat liian korkeat. (Lautela 2011, 31–33.) Toisaalta voidaan ajatella, että koulumaisten rutiinien harjoittelu auttaa lasta sopeutumaan myöhemmin kouluun.

Kiinnitimme huomiota myös esiopetuskirjojen tehtävien vaatimustasoon tutkimuksen aikana. Esiopetuskirjoissa tehtävät vaikeutuivat vähitellen muun muassa uusi-

en tehtävyyppien ja lukuisten vastausvaihtoehtojen myötä. Tämä havainto on mielenkiintoinen koulu- ja oppimisvalmiuksien näkökulmasta. Tehtävien vaikeutuminen antaa kuvan siitä, mihin suuntaan lapsen osaamisen oletetaan kehittyvän esiopetusvuoden aikana. Toisaalta haastavat tehtävyyppit kehittävät lasta edelleen. Tehtävien vaikeutuminen vaatii niiden ratkaisemiseksi vuorovaikutusta joko aikuisen tai vertaisten kanssa, mikä viittaa lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiseen sekä oppimisprosessiin sosiaalisena ilmiönä (ks. Vygotsky 1978, 86).

Esiopetuskirjojen tehtävillä harjoitellaan monipuolisesti ajatteluun liittyviä taitoja. Lapsi ei välttämättä saavuta esiopetusvuoden aikana ajattelussaan Piaget'n määrittelemää konkreettisten operaatioiden vaihetta. Toisaalta esiopetuskirjan tehtävät harjoittavat juuri kyseiseen kehitysvaiheeseen liittyviä taitoja, kuten luokittelua ja päättelyä. Konkreettisten operaatioiden vaiheeseen liittyvien taitojen sekä koulu- ja oppimisvalmiuksien välillä voidaan nähdä olevan yhteys aineistomme perusteella. Kognitiivisten taitojen harjoittelun kautta esiopetuskirjat pyrkivät osaltaan tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Toisaalta tämä tarkoittaa sitä, että lapsen koulu- ja oppimisvalmiudet nähdään ennen kaikkea kognitiivisen kompetenssin valossa.

OECD:n (2006) raportissa tuodaan esiin pohjoismaisen varhaiskasvatuksen erinomaiset vaikutukset lasten kouluvalmiuksille. Pohjoismaissa varhaiskasvatus perustuu lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapselle ei aseteta varsinaisia kognitiivisia tavoitteita, vaan päämääränä on tukea muun muassa lapsen fyysistä, sosioemotionaalista sekä kulttuurista kehitystä. Tämän nähdään antavan lapselle tarvittavat perustiedot omasta oppimisesta ja varmistavan kouluun sopeutumisen. (OECD 2006, 63–64.)

Tutkimustuloksiamme on mielenkiintoista peilata OECD:n näkemykseen pohjoismaisesta ja Yhdysvaltalaisesta varhaiskasvatuksesta. Aineistomme esiopetuskirjat ovat lähellä Yhdysvaltalaisista näkemystä koulu- ja oppimisvalmiuksien tavoitteista, sillä niissä korostui kognitiivisen kompetenssin tukeminen. Yhdysvalloissa koulu-

valmiudet määrittyvät erityisesti kognitiivisten tavoitteiden kautta. Varhaiskasvatukseen odotetaan takaavan muun muassa lapsen lukemis- ja kirjoittamistaidot. (OECD 2006, 63.) Toisaalta tutkimuksemme mukaan esiopetuskirjat harjoittavat myös sosioemotionaalista ja fyysistä kompetenssia, joten ne osaltaan tukevat lapsen kokonaisvaltaista kehitystä esiopetuksessa. Esiopetuskirjat ovat selkeästi kognitiivisesti painottuneita, mutta ne antavat esiopettajalle työvälineitä myös muiden kompetenssien tukemiseen.

9 Pohdinta

Olemme tutkimuksessamme pyrkineet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Ohjeiden noudattaminen takaa osaltaan tutkimuksen luotettavuuden sekä uskottavuuden ja lisää sen eettisyyttä. (TENK 2012, 6.) Olemme pyrkineet tutkimusprosessissamme tarkkuuteen ja huolellisuuteen sekä raportoimaan tulokset selkeästi ja avoimesti.

Tutkimuksemme etuna on kahden tutkijan näkökulma. Se on muun muassa lisännyt mahdollisuutta keskustella tutkimusaiheesta, tutkimuksellisista valinnoista sekä tulosten suhteesta aiempiin tutkimuksiin. Tutkijatriangulaatiosta oli erityinen hyöty aineiston analyysivaiheessa, kun tarkistimme ja korjasimme analyysin tuloksia. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 69) mainitsevat, parhaimmillaan yhteistyö voi rikastuttaa tutkimuksen tekemistä, sillä toisen tutkijan ajatukset ja näkökulmat voivat olla tutkimuksen etenemistä edistäviä asioita. Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatiolla on mielestämme osaltaan lisätty tutkimuksen luotettavuutta, sillä sen avulla olemme saaneet kattavamman näkökulman koko tutkimusprosessiin. Lisäksi kahden tutkijan yhdistetyt resurssit ovat laajentaneet tutkimusta.

Tutkijatriangulaation lisäksi olemme käyttäneet tutkimuksessamme menetelmätriangulaatiota. Tässä tutkimuksessa yhdistyy laadullinen sisällönanalyysi sekä määrällinen aineiston kvantifiointi. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen yhtäaikainen käyttö on vaativa tapa tehdä tutkimusta, mutta se antaa tilaisuuden laajentaa ja syventää tutkimuskohteesta saatavaa tietoa. Triangulaatiolle tulee kuitenkin aina olla tutkimusongelmaan liittyvät perustelut. (Eskola & Suoranta 1998, 70–71). Tässä tutkimuksessa oli välttämätöntä käyttää määrällisiä menetelmiä, jotta saimme kerättyä tutkimusongelman kannalta relevanttia tietoa. Tuomen ja Sarajärven (2012, 143–149) mukaan triangulaation käyttäminen ei yksiselitteisesti lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa triangulaation käyttäminen

kuitenkin täydensi tutkimuskohteesta saatavaa tietoa ja laajensi koko tutkimusprosessia.

Teorian ja aiempien tutkimusten merkitys on tutkimuksessamme suuri, sillä analyysimme lähtökohtana on teorialähtöinen sisällönanalyysi. Myös aiheen valinnan myötä teoreettinen viitekehys muodostui laajaksi. Taylorin ja Bogdanin (1998, 148) mukaan tutkijan on välttämätöntä tarkastella aihettaan useista eri näkökulmista, jotta hän voi ymmärtää tuottamaansa tietoa. Tämä näkyy tutkimusraportissamme, johon olemme pyrkineet jäsentämään tietoa niin esiopetusikäisen lapsen kehityksestä ja oppimisesta kuin koulu- ja oppimisvalmiuksista. Teoreettisen viitekehysten laajuuden myötä ei voida tarpeeksi korostaa lähteiden merkitsemistä. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti olemme kunnioittaneet muiden tutkijoiden tekemää työtä merkitsemällä käyttämämme lähteet asianmukaisesti ja tarkasti (TENK 2012, 6). Olemme lisäksi pyrkineet käyttämään alkuperäisiä ja uusimpia lähteitä aiheestamme. Käyttämämme kirjallisuus vastaa mielestämme tutkimuksemme tavoitetta.

Aloittelevina tutkijoina luimme paljon menetelmäkirjallisuutta sekä aiempia tutkimuksia, jotta tieto analysoinnista ja johtopäätösten tekemisestä syventyisi. Toteutimme esiopetuskirjojen analyysin useaan otteeseen ja tarkensimme oppikirjatalukkoa (liite 1), jotta pystyimme löytämään tutkimusongelmamme kannalta oleellista tietoa. Aineiston analyysissä palasimme vähän väliä teoreettiseen viitekehykseen varmistuaksemme tulkintojemme oikeellisuudesta. Tutkimusraportissa olemme pyrkineet aineistolainauksilla perustelemaan tulkintojemme. Kuten Saini ja Shlonsky (2012, 153) mainitsevat, kaikilla tutkimuksilla on rajoituksensa. Tässä tutkimuksessa käytimme runsaasti aikaa teorian ja aineiston suhteen selvittämiseen. Siltikin analyysin edetessä huomasimme, että joidenkin tehtävien luokittelu kaipasi tarkennusta. Muutimme kolmen tehtävän luokitusta kolmessa eri esiopetuskirjassa ja näin ollen korjasimme myös raporttiamme tuloksien osalta.

Tiedostamme, että tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä. Aineistomme on suhteellisen pieni ja esiopetuskirjat ovat vain pieni osa esiopetustoimintaa. Tut-

kimuksen tekeminen on aina valintojen tekemistä ja ymmärrämme, että joku toinen tutkija olisi voinut tehdä erilaisia valintoja ja näin ollen saada erilaisia tuloksia. Aineistomme määrällinen analyysi on toistettavissa ja se tuottaisi samanlaiset tulokset, mikäli tutkija määritteli teoreettisen viitekehyksen samanlaiseksi. Toisaalta jonkun muun tutkijan tekemänä kvantifioinnin perustana oleva luokittelu voisi muuttua. Kuten Taylor ja Bogdan (1998, 160) mainitsevat, laadullisessa tutkimuksessa tulokset ja havainnot ovat aina tutkijan tulkintaa. Tutkijatriangulaatiosta oli tutkimuksessamme hyötyä myös tässä suhteessa. Tutkija tekee tulkintoja aina omasta kontekstistaan käsin ja tässä tutkimuksessa tulkinnat ovat kahden tutkijan näkökulmien summa.

Tutkijan vaikutus tuloksiin ei vähennä tutkimuksen arvoa, jos hän tuo raportissaan esiin ennakkokäsityksensä ja oletuksensa aiheesta. Lukijan ja tutkijan itse tulee voida arvioida tulkintojen luotettavuutta. (Taylor & Bogdan 1998, 160–161.) Koemme, että tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen jäsensi ennakkokäsityksiämme suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja auttoi refleктоimaan koko tutkimusprosessia. Reflektionin kautta olemme hetkittäin kyseenalaistaneet koko tutkimuksemme tarkoituksen, mutta toisaalta myös syventäneet ymmärrystä aiheestamme ja tutkimuksen tekemisestä. Tutkimusprosessin kriittisen arvioinnin myötä muun muassa tutkimusongelmamme ovat jäsentyneet nykyiseen muotoonsa vasta analyysivaiheessa. Reflektointiin toi jälleen oman lisänsä kahden tutkijan näkökulmien yhdistyminen.

Laadullisen tutkimuksen rajoituksista huolimatta, tutkijan teoreettinen perehtyneisyys, kulttuurinen tieto sekä erityinen näkökulma tutkimusaiheeseen takaavat, että tutkimustulokset heijastavat jossain määrin myös yleistä. (Taylor & Bogdan 1998, 160.) Olemme pyrkineet tuomaan tutkimustuloksemme osaksi esiopetuksen kontekstia ja tekemään niistä yleisiä johtopäätöksiä. Koemme, että tutkimuksen tarkoituksena on ylipäätään tuoda tulokset osaksi yleistä, jotta niille määrittyy jokin arvo tai käyttötarkoitus. Toisaalta olemme pyrkineet tuomaan esille aineistomme ja koko tutkimuksemme rajoitukset, jotta lukija voisi helpommin arvioida luotettavuutta. Taylor ja Bogdan (1998, 156) tuovat esiin, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole

yksiselitteisesti määritelty millainen aineisto on riittävä luotettavien johtopäätösten tekemiseen. Joskus parhaat oivallukset voivat syntyä pienen aineiston kautta.

Tässä tutkimuksessa pyrimme esiopetuskirjojen tarkastelun kautta rakentamaan kuvaa lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksien tukemisesta. Haluamme ottaa tutkimuksellamme kantaa siihen, miten koulu- ja oppimisvalmiuksia määritellään ja mitä ylipäätään pidetään esiopetusikäisen lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta merkityksellisenä. Lisäksi pohdimme esiopetuskirjojen kehittämismahdollisuuksia. Toivomme, että tutkimuksesta on hyötyä itsemme lisäksi myös muille kasvatustieteen toimijoille. Kiitämme kustantajia kiinnostuksesta osallistua tutkimukseen ja toivomme heidän mahdollisesti hyötyvän tuloksistamme.

Tutkimuksemme määrällisiä tuloksia tarkasteltaessa esiopetuskirjoista koulu- ja oppimisvalmiuksien tukijoina saa melko yksipuolisen, mutta selkeän kuvan. Ylivoimaisesti suurin osa tehtävistä tukee kognitiivista kompetenssia ja tämä viittaa mielestämme siihen, että myös jossain määrin esiopetuksessa korostuu akateemisten taitojen harjoittelu muiden taitojen kustannuksella. Voidaankin kysyä, onko esiopetus liian koulumaista? Otetaanko esiopetuksessa tarpeeksi huomioon lapsen kehityksellinen taso? Myös Linnilä (2011) pohtii lapsen oppimisen ja kypsyminen problematiikkaa. Hänen mukaansa usein unohdetaan, että lapset tarvitsevat runsaasti aikaa oppimiseen ja luonnollinen kypsyminen asettaa rajat sille, mitä ylipäätään voidaan oppia. Toisaalta lasten odotetaan kypsyvän itseksensä pois esimerkiksi oppimisvaikeuksista, jolloin varhaista puuttumista ongelmiin ei tapahdu. Linnilä huomauttaa, että tietoa lasten kehityksellisestä tasosta tai oppimisvaikeuksista ei oteta riittävästi huomioon esi- ja alkuopetuksessa. (Linnilä 2011, 27.)

Myös Turunen (2008) huomasi esiopetussuunnitelmia koskevassa tutkimuksessaan, että esiopetus on muuttunut asiakirjatasolla koulua ja sen aloittamista korostavaan suuntaan. Hän tarkasteli *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita* 1996 ja 2000 diskurssianalyysin keinoin, ja havaitsi että ne asettavat lapsen erilaiseen asemaan. Vuoden 2000 esiopetussuunnitelmassa oli havaittavissa tehokkuuden

orientaatio, jossa yhteiskunnan tarpeet määrittävät esiopetuksen tavoitteet. Lisäksi esiopetussuunnitelmassa näkyi tulevaisuuden diskurssi, jossa lapsen asema tulevana koululaisena ja yhteisön jäsenenä on korostunut. (Turunen 2008, 155–156.) Tämän tutkimuksen aineistossa lapsen asema ei näyttäytynyt suoraan tulevaisuuden diskurssin mukaisesti. Kirjojen aiheet ja tehtävät eivät viitanneet koulumaailmaan tai korostaneet lapsen asemaa tulevana koululaisena. Toisaalta voidaan olettaa, että kognitiivista kompetenssia tukevien tehtävien suuri määrä heijastaa yhteiskunnan vaatimuksia lapsen akateemisten taitojen tasosta.

Koulun aloittaminen on suuri muutos lapsen elämässä ja se sisältää lapselle sekä hänen perheelleen runsaasti mahdollisuuksia, toiveita ja odotuksia. Niihin vastaiminen takaa osaltaan lapsen onnistuneen koulun aloittamisen, mikä näkyy lapsen myönteisenä asenteena sekä koulu yhteisöön kuulumisen ja osallisuuden kokemuksina. (Opetushallitus 2011.) Koulun aloittamisen onnistumista voidaan osaltaan tukea lapsen oppimisvalmiuksia kehittämällä. Tutkimusprosessin edetessä meille on muodostunut kuva, että oppimisvalmius käsite antaa rikkaamman ja kattavamman kuvan lapsen mahdollisuuksista kuin kouluvalmius. Kouluvalmius käsite pitää sisällään koulun asettamat vaatimukset, jotka ovat suurelta osin kognitiivisia taitoja koskettavia. Kouluvalmius on jokseenkin mustavalkoinen käsite: jotain, minkä lapsi saavuttaa esiopetusvuoden aikana tai ei. Koemme, että oppimisvalmiudet liittyvät lapsen synnynnäiseen kykyjen ja taitojen oppimiseen. Kaikilla lapsilla on oppimisvalmiuksia, vaikka ne näyttäytyisivät eri tavalla. Kuten Hakkarainen (2001, 66–69) mainitsee oppimisvalmiuksia korostava esiopetus ottaa huomioon lapsen kehityksellisen tason ja yksilöllisyyden.

Toisaalta kouluvalmius käsitettä ei pitäisi suoraan tuomita negatiiviseksi ja lasta rajoittavaksi, vaan sitä voitaisiin käyttää rinnakkain oppimisvalmius käsitteen kanssa. Kouluvalmius käsite on mielestämme tarkoituksenmukainen, kun pohditaan koulun aloittamiseen liittyviä luonnollisia muutoksia lapsen elämässä. Koulun aloittamiseen liittyy aina vaatimuksia sekä haasteita lapselle ja sopeutuminen kouluun riippuu paljon hänen kyvyistään vastata niihin. On siis perusteltua, että lapsi harjoit-

telee koulunkäyntiin liittyviä taitoja, jotta hänen koulun aloittamisensa olisi mahdollisimman onnistunut. Koulun asettamat vaatimukset ovat luonnollinen osa yhteiskunnan rakennetta ja vaikuttavat myös esiopetuksen tehtävään ja tavoitteisiin. Toisaalta vaatimukset voivat olla liian haastavia osalle lapsista. Silloin pitää mielestämme kiinnittää huomioita lapselle tarjottavaan tukeen ja arvioida kriittisesti koulun arvopohjaa. Pitääkö lapsen olla valmis koululainen jo koulua aloittaessaan?

Kouluvalmius käsitettä käytettäessä voi unohtua lapsen yksilöllisyys niin oppimisessa kuin kehityksessä. Voidaanko lasten valmiuksia yksiselitteisesti arvioida, kun heidän lähtökohtansa koulun aloittamiseen ovat niin erilaisia? Karikosken (2008) tutkimuksen mukaan lasten esiopetusympäristöllä on merkittävä vaikutus kouluun sopeutumisessa. Eri esiopetuskontekstien eroilla oli vaikutusta lasten koulun aloittamiseen, kouluun sopeutumiseen sekä koululaiseksi kasvuun. Karikosken tutkimustuloksissa tuli esille, että esiopetustoiminta oli sisällöllisesti erilaista riippuen ympäristöstä ja se valmensi lapsia kouluun epäyhtenäisellä tavalla. (Karikoski 2008, 143, 149.) Tutkimusaineistossamme oli havaittavissa sama ilmiö. Esiopetuskirjat poikkeavat merkittävästi toisistaan ja ne tukevat koulu- ja oppimisvalmiuksia vaihtelevasti. Kaikissa kirjoissa korostuu kognitiivisen kompetenssin tukeminen, mutta muuten ne painottavat eri asioita. Voidaan olettaa, että esiopetuskirjan valinnalla on merkitystä sille, minkälaiseksi esiopetustoiminta muodostuu ja miten se tukee lapsen kouluun siirtymää.

Linnilä (2006) toteaa tutkimuksessaan, että kouluvalmiuden arviointi voi johtaa lapsen koululykkäyspäätökseen. Hän tuo myös esiin, että useinkaan koululykkäys ei auta lasta sopeutumaan koulutyöskentelyyn vuotta myöhemmin, vaan päinvastoin. Kouluvalmiuden arviointi perustuu siihen, että: *”koulut pikemminkin odottavat lasten olevan kypsiä jo kouluun tullessaan kuin ajattelevat, että lapset tulisivat kouluun hankkimaan kypsyttää.”* (Linnilä 2006, 32.) Kouluvalmiuden arvioinnin sijaan voitaisiin keskittyä oppimisvalmiuksien arviointiin ja erityisesti lapsen vahvuuksien näkökulmasta. Lapsen oppimisen haasteet on toki tärkeää kartoittaa, mutta toisaalta vahvuuksiin ja edellytyksiin keskittyminen tukee ehkä enemmän lapsen positiivi-

sen minäkuvan kehittymistä. Etenkin oppimispolun alkuvaiheessa on mielestämme tärkeää tarjota lapselle positiivisia metakognitiivisia kokemuksia. Käsitteiden omasta oppimisesta tulisi kuitenkin olla totuudenmukainen.

Esiopetuskirjat ovat laajoja kokonaisuuksia esiopetusvuoden toiminnan suunnittelun lähtökohdaksi ja osaltaan valmistavat lasta myös koulumaiseen työskentelyyn. Tutkimuksemme kuitenkin osoittaa kognitiivisten taitojen määräävyyden esiopetuskirjoissa. Toisaalta kirjat sisältävät erilaisia tehtäviä myös muiden lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksien kehittymisen tukemiseen. Tavoitteenamme oli selvittää voiko esiopetuskirjojen tehtävillä tukea muutakin kuin kognitiivista kompetenssia. Yllättävää oli huomata, että kirjojen tekijät olivat tuottaneet kaikkia kompetensseja samanaikaisesti tukevia tehtäviä. Niiden osuus koko aineistosta oli kuitenkin huomattavan pieni, vain 0,9 %. Voisiko kirjan tehtävillä tukea monipuolisemmin koulu- ja oppimisvalmiuksia? Kaikkia kompetensseja tukevia tehtäviä voi olla vaikea tuottaa, mutta tutkijoina arvioimme kyseiset tehtävät onnistuneiksi. Meillä ei ole käytännön kokemusta tehtävistä, mutta toisaalta tehtävänannot ja opettajan oppaat antoivat paljon tietoa tehtävien toteutuksesta.

Merkittävänä huomiona esiopetuskirjojen tehtävistä oli, että ne sisältävät vain vähän leikkiä ja pelejä. Leikkitoiminta perustuu esiopetuksessa paljon muuhun kuin kirjaan, mutta toisaalta miksei leikkiin voisi kannustaa myös kirjan tehtävillä? Aineistossamme pelitehtävät harjoittavat monipuolisesti lapsen taitoja, sillä niissä usein yhdistyy tiedolliset ja sosiaaliset elementit. Pelitehtävien ja leikkitoimintojen lisääminen esiopetuskirjoihin voisi olla yksi mahdollisuus tukea lasten sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua sekä motivaatiota. Kyseisten tehtävien lisääminen vastaisi osaltaan myös *Esiopetuksen laatu* -raportissa esitettyihin kehittämistarpeisiin, joiden mukaan esiopetuksen pedagogiikkaa tulisi kehittää lapsilähtöisemmäksi sekä lasten toiminnallista aktiivisuutta ylläpitäväksi. Uskomme, että toiminnalliset tehtävät vähentäisivät esiopetuskirjojen mekaanista täyttämistä. (ks. Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto ym. 2012, 98.)

Esiopetuskirjojen tarkastelun aikana kiinnitimme huomiota tehtävöohjeiden kirjalliseen muotoon. Esiopetusikäisten lasten taidot lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä vaihtelevat. Pohdimmekin, olisiko tehtävien ohjeistuksissa mahdollista hyödyntää enemmän esimerkiksi kuvia. Kuvitettujen tehtävöohjeiden avulla lapsi pystyisi itse ratkaisemaan tehtäviä, eikä näin ollen olisi aina riippuvainen aikuisen ohjeistuksesta. Kuvitettua ohjeistusta oli hyödynnetty muutamassa esiopetuskirjojen projektiluontoisessa tehtävässä. Kyseisissä tehtävissä lapsen tuli muun muassa suunnitella ja toteuttaa keksien leipominen. Myös Linnilä (2011, 186) on tuonut esiin kuvittamisen yhtenä lapsen toimintaa tukevana muotona. Kuvien hyöty on tilanteiden selkeyttämisessä sekä jäsentämisessä.

Oppikirjojen asema opetuksessa on aina ollut merkittävä ja tästä johtuen niiden tutkiminen on myös mielenkiintoista ja perusteltua. Koulutyöskentely on pitkälti oppikirjasidonnaista ja lähes kaikki koulu- ja kotitehtävät tehdään niitä hyödyntäen. Oppikirjat ovat myös opettajan työvälineenä merkittäviä. (ks. Havu-Nuutinen, Kauppinen & Timonen 2005, 94.) Leppämäki (2004) tuo Pro gradu -tutkielmassaan esiin että, esiopetuskirjojen käyttö on vaihtelevaa. Vaatimusta esiopetuskirjan käyttämiselle ei ole, vaan esiopettaja saa päättää käyttääkö hän valmiita esiopetusmateriaaleja. Samalla esiopettaja pohtii, miten hän materiaaleja käyttää ja kuinka paljon. Tulostemme perusteella esiopetuskirjat voidaan nähdä monipuolisina lasten kognitiivisia taitoja harjoittavina materiaaleina. Esiopetuskirjat ovat toimiva työväline sekä lapselle että esiopettajalle, mutta niillä ei pystytä vastaamaan kaikkiin esiopetuksen tavoitteisiin. Näemme esiopetusmateriaalit yhtenä osana esiopetustoimintaa. Kuten Uusikylä ja Atjonen (2005, 164) mainitsevat oppimateriaalit ja niiden arvo ovat sidoksissa opetusmuotoon ja työtapoihin, joita opettaja käyttää.

Onnismaa ja Suhonen (2001) nostivat esiin keskustelun esiopetuskirjojen tarpeellisuudesta ja arvokkuudesta. Heidän mielestään esiopettajan tulee pohtia kriittisesti esiopetuskirjan asemaa osana esiopetustoimintaa. Määrittäykö esiopetuksen laatu ja arvo esiopetuskirjan käyttämisen mukaan? Onko esiopetuskirjan tekeminen arvostetumpaa toimintaa kuin esimerkiksi leikki? (Onnismaa & Suhonen 2001, 39.)

Mikäli esiopetuskirjat määrittävät toimintaa, on esiopetuksen arvo tämän tutkimuksen mukaan ennen kaikkea kognitiivisten taitojen kehittämisessä. Mielestämme on kuitenkin tärkeää tuoda esiin esiopetuskirjan arvo lapselle. Esiopetuskirja on lapsen henkilökohtainen työväline, jonka avulla hän voi esitellä osaamistaan ja oppimistaan esimerkiksi vanhemmilleen. Lapsille esiopetuskirjan tekeminen näyttäytyy ”oikeana” opetuksena, mikä viittaa myös osaltaan lasten arvostukseen esiopetuskirjaa kohtaan (ks. Onnismaa & Suhonen 2001, 39).

Mielestämme esiopetuskirjojen käyttäminen esiopetuksessa ei ole välttämätöntä, koska samanlaisia harjoituksia voidaan tehdä myös muutoin. Toisaalta esiopetusmateriaalien etuna on se, että ne on suunniteltu tukemaan toimintaa ja ne sisältävät runsaasti vinkkejä opetuksen toteuttamiseen. Lisäksi esiopetuskirjat ovat oiva väline tutustuttaa lapsia koulumaiseen työskentelyyn ja parhaimmillaan lapsi pystyy myös oppimaan itsestään esiopetuskirjojen tehtäviä tehdessään. Esiopetuskirjojen käyttämistä osana esiopetustoimintaa voidaan perustella myös sillä, että niiden avulla on mahdollista seurata jokaisen lapsen yksilöllistä osaamisesta sekä kehittymistä esiopetusvuoden aikana. Varsinaisten opetustuokioiden aikana, esiopettaja ei välttämättä pysty havaitsemaan jokaisen lapsen osaamista. Tehtyjen tehtävien tarkastelun kautta esiopettajalla on kuitenkin mahdollisuus tähän. Samalla esiopettaja voi havaita lapsen mahdolliset oppimisen haasteet ja huomioida ne jo opetuksen suunnittelussa.

Tutkimuksemme yhtenä lähtökohtana oli selvittää, miten sosioemotionaalinen kompetenssi näyttäytyy aineistossamme. Linnilä (2006, 37) tuo tutkimuksessaan esiin sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeyden koulu- ja oppimisvalmiuksille, mutta tämän tutkimuksen perusteella voimme todeta, että kognitiivinen kompetenssi on korostuneemmassa asemassa ainakin esiopetuskirjoissa. Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen tulee näin ollen ottaa huomioon muussa esiopetustoiminnassa, jotta esiopetuksen yleiset tavoitteet saavutettaisiin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli osaltaan herättää kiinnostus oppikirjojen tutkimista kohtaan. Tuloksiemme avulla oppikirjojen tekijät voivat suunnitella ja kehittää oppikirjoja. Lisäksi esiopetushenkilöstä voi tutkimuksen avulla pohtia oppimateriaalivalintojaan. Tutkimuksemme on ajankohtainen esiopetuksen opetussuunnitelman uudistamisen myötä. Esiopetuksen opetussuunnitelmaan on tulossa muutoksia niin tavoitteisiin kuin sisältöalueisiin. Tutkimuksen avulla oppikirjojen tekijät voivat pohtia muun muassa sitä, miten esiopetuskirjoihin voitaisiin lisätä lapsen toimijuutta ja osallisuutta. Lisäksi esiopetuksessa tulisi pyrkiä hyödyntämään entistä enemmän tieto- ja viestintäteknologiaa monipuolistamassa toimintaympäristöä (Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto ym. 2012, 97). Näemme sähköisten esiopetusmateriaalien kehittämisen tarpeellisena tämän tavoitteen suhteen. Lisäksi sähköiset materiaalit mahdollistavat myös uudenlaisten tehtävätyyppien tuomisen osaksi esiopetusta.

Tämä tutkimus on osa kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttää, joten saman aiheen tarkasteleminen muista näkökulmista saattaisi tuottaa myös mielenkiintoista tietoa. Tämä tutkimusprosessi saattaa olla jonkin toisen tutkimuksen alku (ks. Alasuutari 2011, 277). Tutkimusprosessin aikana pohdimme muun muassa mahdollisuutta tutkia koulu- ja oppimisvalmiuksia kehittymistä seuraamalla esiopetus-toimintaa. Lisäksi vertaileva tutkimus suomalaisten ja kansainvälisten oppimateriaalien välillä olisi mielenkiintoista. Sen avulla voitaisiin tarkastella eri maiden asettamia tietoisia ja tiedostamattomia vaatimuksia varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle.

LÄHTEET

Tutkimusaineisto

Jansson, M., Kärkkäinen, E., Riekkinen, H. Sillanpää, S. & Reittu, N. 2012. Taikamaan esiopetus. Lapsen kirja. Helsinki: Otava.

Jansson, M., Kärkkäinen, E., Riekkinen, H. Sillanpää, S. & Reittu, N. 2013. Taikamaan esiopetus. Opettajan opas. Helsinki: Otava.

Jansson, M., Metsälä-Kotipelto, S. & Vuorela, M. 2013. Hauska matka Eskariin!. Lapsen kirja. Helsinki: Otava.

Jansson, M., Metsälä-Kotipelto, S. & Vuorela, M. 2011. Hauska matka Eskariin!. Opettajan opas. Helsinki: Otava.

Järvinen, A., Järvinen, M-L. & Nygård, M. 2013. Villi Veturi. Esikoululaisen kirja. Helsinki: Lasten Keskus.

Järvinen, A., Järvinen, M-L. & Nygård, M. 2008. Villi Veturi. Opettajan opas. Helsinki: Lasten Keskus.

Markkanen, S., Ranta, P., Kurki, R., Nuotio, E. & Polkutie, A. 2013. Kirjakujan Eskarimäki. Lapsen kirja. Helsinki: Sanomapro Oy.

Markkanen, S., Ranta, P., Kurki, R., Nuotio, E. & Polkutie, A. 2012. Kirjakujan Eskarimäki. Opettajan materiaali. Helsinki: Sanomapro Oy.

Wäre, M., Lerkkänen, M-L., Hannula, M.M., Parkkinen, J., Poikkeus, A-M., Rintakorpi, K. & Sääkslahti, A. 2013. Pikkumetsän esiopetus. Harjoitusvihko. Helsinki: Sanomapro.

Wäre, M., Lerkkänen, M-L., Hannula, M.M., Parkkinen, J., Poikkeus, A-M., Rintakorpi, K. & Sääkslahti, A. 2013. Pikkumetsän esiopetus. Opettajan opas A ja B. Helsinki: Sanomapro

Kirjallisuus ja muut lähteet

Aerila, J-A & Sarmavuori, K. 2010. Kuvakirjat ja sadut porttina kirjallisuuden maailmaan ja osana varhaiskasvatusta. Teoksessa: R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J-A. Aerila (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, 31–44.

Aerila, J-A., Kinon, J. & Pöntelin, R. 2010. Kielen opettaminen ja vuorovaikutus 4-5-vuotiaiden lasten ryhmässä. Teoksessa: R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J-A. Aerila (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Uniprint, 45–64.

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995 Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään, 168–187.

Ahtola, A. Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2011. Transition to formal schooling: do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295–302.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Ayres, A. J. 2008. Aistimusten aallokossa. Sensorisen integraation häiriö ja terapia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Blair, C. 2002. School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*. 57 (2), 111–127.

Bellin, H. 1997. Piaget'in teoria. Teoksessa: R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 109–160.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Crabtree, B. F. & Miller W. L. 1999. Using codes and code manuals: a template organizing style of interpretation. Teoksessa: B. F. Crabtree & W. L. Miller. (toim.) Doing Qualitative Research. Second Edition. Thousand Oaks: Sage, 163-177.

Daniels, H. 1996. An introduction to Vygotsky. London; New York: Routledge.

Dementjeff, N. 2011. Miten esiopetusmateriaaleissa esitetään sukupuolta.

Saatavilla www-muodossa:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26545/mitenesi.pdf?sequence=1>

(Luettu 1.4.2014)

Dockett, S. & Perry, B. 2007. Transitions to school. Perceptions, expectations, experiences. Sydney: UNSW Press.

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

Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOY.

Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.

Erikson, E. H. 1994. Identity: youth and crisis. New York: Norton.

Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fitzpatrick, C., McKinnon, R.D., Blair, C. B. & Willoughby, M. T. 2014 Do pre-school executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning & Instruction*. 30, 25-31.

Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. 2006. Understanding motor development. Infants, children, adolescent, adults. Boston: McGraw-Hill.

Haga, M. 2008. The relationship between physical fitness and motor competence in children. *Child: Care, Health and Development*, 34 (3), 329-334.

Haga, M. 2009. Physical fitness in children with high motor competence is different from that in children with low motor competence. *Physical Therapy*, 89 (10), 1089–1097.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hannula, M. M. & Lepola, J. 2006. Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa: J. Lepola & M. M. Hannula (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turku: Turun yliopisto, 9-21.

Havu-Nuutinen, S., Kauppinen, E. & Timonen, M. 2005. Alkuopettajat ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjojen käyttäjinä. Teoksessa: A-L. Huttunen & Kokkonen, A. M. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 94–104.

Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Saatavilla www-muodossa:

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/opetussu.pdf> (Luettu 21.3.2014.)

Heiskanen, N. 2013. Vammaisuuden rakentuminen esiopetusmateriaalien tarinoissa. Saatavilla www-muodossa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41602/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201305281809.pdf?sequence=1> (Luettu 1.4.2014)

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61.

Hyyrö, T. 2000. Kuusivuotiaat koulun penkillä. Teoksessa: E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: Tuope, 40–53.

Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Helsinki: Hakapaino Oy.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtainen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.

Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kablan, Z., Topan, B., & Erkan, B. 2013 The effectiveness level of material use in classroom instruction: A meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (3), 1638–1644.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulu: Oulu University Press.

Karikoski, H. & Tillikka, A. 2012. Eheä kasvunpolku-haaste yhteistyölle. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–92.

Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Jyväskylä: Gummerus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti- ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kola-Torvinen, P. 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman toimivuus. Teoksessa: K. Sulonen, R. Heilä- Ylikallio, N. Junntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, M. Suortamo, G.Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 43-63

Koury, A. S. & Votruba-Drzal, E. 2014. School readiness of children from immigrant families: contributions of region of origin, home, and childcare. *Journal of Educational Psychology*. 106 (1), 268-288.

Krippendorf, K. 2013. Content Analysis: an introduction to its Methodology. Thousand Oaks: Sage.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.

Kunnari, K. & Taali, A. 2013. "Let's Speak!" Puhetta harjoittavat tehtävät alakoulujen englannin tehtäväkirjoissa. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/92539/Kunnari.Kaisa%26Taali.Asta.pdf?sequence=2> (Luettu 24.4.2014)

Kuusinen, K-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa: J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY, 92–224.

Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa: J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY, 95–138.

Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Mixed methods –tutkimus oppimista tukevista harjoitteista ja opetusjärjestelyistä. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. 2006. School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education & Development*, 17 (1), 115–150.

Laki lasten päivähoitosta 1973/36. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (Luettu: 31.3.2014)

La Paro, K. M., & Pianta, R. C. 2000. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70 (4), 443–484.

Lastentarhanopettajaliitto 2012. Esiopetusesite. Forssa: Forssa Print.

Lautela, R. 2011. Esiopetuksen lähtökohtia. Teoksessa: T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Sanoma Pro, 31-35.

Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa: E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta, 78–100.

Leppämäki, M. 2004. Tehtäväkirjojen ja –monisteiden rooli esiopetuksessa. Saatavilla www-muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18191/G0000743.pdf?sequence=1> (Luettu 24.4.2014)

Lepola, J. 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5-8 -vuotiailla. Teoksessa: J. Lepola & M. M. Hannula (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turku: Turun yliopisto, 23–61.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Linnilä, M-L. 2007. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. NMI-bulletin. 17 (1), 11-14.

Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis-lapsi vai koulu? Tampere: Mediapinta.

Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.

Mahn, H. 2003. Periods in child development: Vygotsky's perspective. Teoksessa: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (toim.) Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge : Cambridge University Press, 119-137.

Mikkilä-Erdman, M., Olkinuora, E. & Mattila, E. 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta -haaste oppikirjoille. Kasvatus 30 (5), 436-449.

Montes, G., Lotyczewski, B., Halterman, J., & Hightower, A. 2012. School readiness among children with behavior problems at entrance into kindergarten: results from a US national study. *European Journal of Pediatrics*. 171 (3), 541–548.

Myöhänen, M. 2011. Esiopetuskirjojen harjoitukset kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69739/AnnalesC313My%C3%B6h%C3%A4nen.pdf?sequence=1> (Luettu 24.4.2014)

Neuendorf, K. A. 2002. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Niemi, P. & Poskiparta, E. 1995. Muistiprosessit lukemisessa ja lukemishäiriöissä. Teoksessa: H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma.* Helsinki: WSOY, 264–280.

Niikko, A. 2001. *Esiopetuksen pitkä taival*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. Teoksessa: A. Niikko (toim.) *Esiopetusta linnan liepeillä*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 139–153.

Numminen, P. 2005. *Avaa ovi lapsen maailmaan. Kysellään, ihmetellään ja liikutaan yhdessä*. Tampere: Pilot-kustannus Oy.

Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli: kielellinen kehitys varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy.

Nurmiraanta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2011. *Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen*. Helsinki: Kirjapaja.

OECD. 2006. Starting Strong II. Early childhood education and care. Saatavilla
www-muodossa: <http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf> (Luettu 17.4.2014)

Onnismaa, E-L. & Suhonen, E. 2001. Oppikirja-hyvä renki, huono isäntä. Teok-
sessa: Lastentarha. Varhaiskasvatuksen ammattilehti. 64 (2), 38–40.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saa-
tavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu
26.2.2014)

Opetushallitus 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Saatavil-
la www-muodossa:
http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf (Luettu 7.5.2014)

Opetushallitus, 2011. Onnistunut koulun aloittaminen. Saatavilla www-muodossa:
http://www.edu.fi/download/151735_onnistunut_koulun_aloittaminen.pdf (Luettu
23.4.2104)

Opetushallitus 2014. OPS2016. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.oph.fi/ops2016> (Luettu 19.4.2014)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Rakennepoliittinen ohjelma. Saatavilla www-
muodossa:
[http://valtioneuvosto.fi/etusivu/rakenneuudistus395285/tiedostot/ministerioiden-
materiaalit-15112013/okm/OKM-aineistot-15112013.pdf](http://valtioneuvosto.fi/etusivu/rakenneuudistus395285/tiedostot/ministerioiden-materiaalit-15112013/okm/OKM-aineistot-15112013.pdf) (Luettu 19.4.2014)

Opetusministeriö 2004. Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko
eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja asetettujen tavoitteiden toteu-
tumisesta. Opetusministeriö julkaisuja 2004: 32. Saatavilla www-muodossa:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_186_opm32.pdf?lang=fi (Luettu 24.2.2014)

Paimen, A. 2013. Ruuan tuotantoon käytettävät eläimet kuudennen luokan biologian oppikirjoissa. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/90036/Paimen.Anni.pdf?sequence=2>
(Luettu 20.3.2014)

Perusopetusasetus 1998/852. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (Luettu 2.2.2014)

Perusopetuslaki 1998/628. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 31.1.2014)

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Helsinki: WSOY.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissään. Helsinki: WSOY, 122–138.

Porvari, O. 2007. "Oppikirja on opettajan lapio." Tutkielma peruskoulun alaluokkien 1-6 matematiikan oppikirjojen yksinkertaisimmista monikulmioista. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.

Pound, L. 2012. How children learn: From Montessori to Vygotsky - educational theories and approaches made easy. Luton: Andrews UK.

Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. 2012. Liikkuva lapsi. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja. Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus: Jyväskylä, 136-150.

Quirk, M., Nylund-Gibson, K. & Furlong, M. 2013 Exploring patterns of Latino/a children's school readiness at kindergarten entry and their relations with Grade 2 achievement. *Early Childhood Research Quarterly*. 28 (2), 437-449.

Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen E. 2012. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Rusanen, E. 2008. *Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta*. Helsinki: Palmenia.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a. *Diskurssianalyysi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla www-muodossa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_1.html (Luettu 5.5.2014)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. *Kvantifiointi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla www-muodossa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_3.html (Luettu 15.4.2014)

Saini, M. & Shlonsky, A. 2012. *Systematic synthesis of qualitative research*. New York : Oxford University Press

Sabol, T.J. & Pianta R.C. 2012. Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*. 83 (1), 282–299.

Schreier, M. 2012. Qualitative Content Analysis in Practice. Thousand Oaks: Sage.

Snow, K. L. 2006. Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*. 17(1), 7-41.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön oppaita 2005:17, Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. Saatavilla www-versiona: <http://www.sport.fi/system/resources/W1siZiIsIjIwMTMvMTEvMjc0MTRfMjNfNDBfNzE1X1ZhcmlhhaXN2YXR1a3Nlbi9saWlrdW5uYW5fc3Vvc2I0dWtzZXQucGRmll1d/Varhaiskasvatuksen%20liikunnan%20suositukset.pdf> (Luettu 6.2.2014)

Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/46465_esiopetuksenlaatu.pdf (Luettu 22.3.2014)

Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saatavilla www-versiona: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> (Luettu 26.2.2014)

Taylor, S.T. & Bogdan, R. 1998. Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource. New York: John Wiley & Sons.

TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla www-muodossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 24.4.2014)

Tilastokeskus 2013. Esi- ja peruskouluopetus 2013. Saatavilla www-muodossa: http://tilastokeskus.fi/til/pop/2013/pop_2013_2013-11-15_fi.pdf (Luettu 31.1.2014)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Turunen, T. 2012 . Memories about starting school. What is remembered after decades? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 56 (1), 69–84.

Törnroos, J. 2005. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemän-nen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 13. Saatavilla www-muodossa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37534/978-951-39-3226-8.pdf?sequence=1> (Luettu 21.3.2014.)

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Väisänen, J. 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuu: Joensuu yliopistopaino.

Wikman, T. 2004. På spaning efter den goda läroboken.Om pedagogiska texters lärande potential. Turku: Åbo Akademi University Press.

Wood, D. 1998. *How children think and learn*. Oxford: Blackwell Publisher Ltd.

Özaslan, H. & Gürsoy, F. 2012. An analysis of the effect of a project-based education on preschool children's school readiness. *International Journal of Academic Research*. 4 (2), 104-108.

LIITTEET

Liite 1. Oppikirjataulukko.

Oppikirjan nimi	Tehtävien lukumäärä	%-osuus	Tavoitteet
KK			
SK			
FK			
KK+SK			
KK+FK			
SK+FK			
KK+SK+FK			
yhteensä			