

KATSAUKSET

Koulukypsyudesta koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään

Miia Kolehmainen, Minna Saarinen & Elina Kontu

Kouluvalmius on läsnä esiopettajan työssä sekä esiopetusikäisten lasten ja heidän perheensä arjessa joka kevät. Siitä huolimatta, etsiessämme tuoretta kotimaista tutkimustietoa kyseisestä aiheesta, törmäsimme tutkimuksen tekijöiden harvalukuisuuteen. Osittain tämä johtunee siitä, että Suomessa kouluvalmiuden tutkimus on 2000-luvulla keskittynyt lähes yksinomaan oppimisvaikeuksien ja riskilasten tutkimiseen, kuten Linnilä (2006, 31) on väitöskirjassaan todennut. Nähdäksemme kouluvalmiuden tutkimuksen painopisteen siirtyminen oppimisvalmiuksien kautta oppimisvaikeuksien kartoittamiseen on luonnollinen jatku-mo koulun ja varhaiskasvatuksen inklusiiokehitykselle sekä näinä päivinä yhä enenevässä määrin kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä vahvistunut tutkimussuuntaus. Toinen syy kotimaisen tiedon yksipuoliseen tuottamiseen liittyy mielestämme siihen, että kouluvalmiustutkimus sijoittuu vain vähän kartoitettuun varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen, jolloin sen vaarana on jäädä kahden kasvatusjärjestelmän ja -kulttuurin välissä ”ei kenenkään maaksi”. Kolmas huomionarvoinen seikka on, että kouluvalmiutta on tutkitu usein osana poikkeavaa koulunaloitusta, toisin sanoen koululykkäystä, eikä aihepiiristä täten ole juurikaan olemassa itsenäistä tutkimustietoa.

Kouluvalmius tunnetaan käsitteenä kaikissa länsimaisissa yhteiskunnissa. Silti siitä on tehty tutkimusta varsin yksipuolisesti. Kouluvalmiuskäsitteen laajuudesta johtuen sitä on tarkasteltu usein jonkin yksittäisen osa-alueen näkökulmasta, jolloin olemassa oleva tutkimustieto on kovin hajallaan ja sen koonti on pitkäaikainen prosessi. Viimeisen vuosikymmenen aikana kansainvälinen kouluvalmiustutkimus on keskittynyt Suomen tavoin valmiuden ja riskien välisten vaikutusten tutkimukseen, joskin tämä kehitys on kotimaassamme ollut huomattavasti enemmän oppimisvaikeuksiin painottuvaa kuin muualla maailmassa (Linnilä 2006, 31).

Tässä artikkelissa tarkastelemme sitä, miten 1970-luvun alkupuolelle asti puhuttiin kouluvalmiudesta ja mitä kyseinen käsite sisältää 1970-luvun alusta alkaen tähän päivään asti. Käytämme termejä kouluvalmius ja koulukypsyys toisilleen synonyymeinä, mutta omaan aikakauteensa sidottuna. Tämän vuoksi tarkastellessamme aihetta käytämme 1970-luvun alkupuolelta alkaen käsitettä kouluvalmius ja viitatessamme aikaan ennen 1970-lukua käytämme termiä *school readiness*. Aluksi esittelemme kouluvalmiuden eri osa-alueet ja sen jälkeen siirrymme tarkastelemaan koulukypsyiden ja -valmiuden sisältöjä eri aikakausina Suomessa.

Lapsen kokonaisvaltainen kouluvalmius

Kouluvalmiuden käsitettä ei ole helppo määritellä. Ajantasaisen tiedon puuttuessa kouluvalmiutta tarkastellaan nykyäänkin lähinnä yksilön kehityksen eri osa-alueiden yhteistuloksena, josta muodostuu lapsen kokonaisvaltainen kouluvalmius. (Linnilä 2006, 31, 38.) Käyttökelpoisena voidaan pitää myös Kephartin (1971) 1960-luvulla kehittämää tiedon vastaanoton ja prosessoinnin etenemisen järjestykseen perustuvaa teoriaa. Sen vahvuutena on, että se ohjaa kasvattajaa eri osa-alueiden oppisisällön suunnittelussa lapsen kehitysvaiheet huomioiden.

Kouluvalmiutta on perinteisesti kuvattu lapsen piirteiden kokonaisuutena, joka koostuu niin fyysisestä, motorisesta, kognitiivisesta kuin sosiaalisestakin pystyvyydestä sekä oman toiminnan suunnitteluun ja arviointiin liittyvästä kouluvalmiudesta (Ahonen ym.1995, 170). Linnilä (2011, 42) jakaa kouluvalmiuden kolmeen osa-alueeseen: fyysiseen, kognitiiviseen ja sosio-emotionaaliseen pätevyyteen. Samanlaisen jaottelun ovat hieman eri termein tehneet monet muutkin tutkijat (ks. Arajärvi 1988, 28–33; Hakkarainen 2002, 67–68; High 2008, 121; Korpinen 1978, 2; Oinonen 1969, 32–38) 1940-luvulta alkaen. Helin painottaa, että kouluvalmius ei koostu vain lapsen hallitsemista yksittäisistä osataidoista, vaan se on kokonaisvaltaista valmiutta, joka mahdollistaa lapsen kouluun tulemisen, opetukseen osallistumisen ja siitä hyötymisen. Kouluvalmis lapsi kykenee tavoitteelliseen työn tekemiseen ja pystyy jakamaan opettajan huomion monen muun lapsen kanssa. Hän jaksaa ponnistella oppiakseen uusia, vaikeitakin taitoja ja kykenee tekemään asioita, jotka eivät ole pelkästään hauskoja. (Helin 2000, 14.)

Lapsen kokonaisvaltainen kouluvalmius koostuu paitsi edellä kuvatuista kouluvalmiuden osa-alueista myös lapsen yleisestä kyvystä vastaanottaa ja käsitellä tietoa. Tämä taito voidaan mieltää kuuluvaksi kognitiiviseen pystyvyyteen, mutta ajatella sen tällöin olevan liian suppeasti määritelty kannanotto. Sen vuoksi haluamme nostaa tiedon vastaanoton ja prosessoinnin taidot omaksi alueekseen, erilleen kouluvalmiuden muista osa-alueista. Liikanen (1984, 12–13) näkee Kephartin teoriaan nojaten tiedon vastaanoton ja prosessoinnin kehittyvän ennalta määrättyjen vaiheiden kautta (vrt. myöhemmin maturaatio -näkemys). Nämä vaiheet ovat ”1) motorinen, 2) motorishavainnollinen, 3) havaintomotorinen, 4) havainto, 5) havaintokäsitteellinen, 6) käsite ja 7) käsitehavainnollinen”. Kyseisen teorian mukaan lapsi aluksi vastaanottaa ja käsittelee tietoa motorisesti, liikkeen avulla. Seuraavassa kehitysvaiheessa motoriset liikkeet yhdistyvät havaintoihin ja myöhemmin havainnot alkavat määrätä motorisia toimintoja, muun muassa silmän ja käden yhteistyötä sekä kehonhallintaa. Havaintovaiheessa lapsi on kykenevä vastaanottamaan tietoa ilman motoriikan apua, pelkästään aistien välityksellä. Tämä mahdollistaa esimerkiksi yksityiskohtien, samanlaisuuksien ja erojen vertailun näkö- tai kuulohavaintojen avulla. Havaintokäsitteellisessä vaiheessa lapselta onnistuu kuullun ymmärtäminen sekä ohjeiden muistaminen ja noudattaminen. Myös yleistäminen sekä ylä- ja alakäsitteiden käyttö on sujuvaa ja ne edellyttävät laajaa sanavarastoa sekä paljon kokemuksia erilaisista havainnoista.

Vasta viimeisissä kehitysvaiheissa lapsella on riittävä kyky vastaanottaa ja käsitellä tietoa ainoastaan kielellisesti ja abstraktien käsitteiden ohjaamana. Vaiheesta toiseen siirtymisen mahdollistaa kehittymisen, ja tämä etenemisprosessi on jokaisella lapsella yksilöllinen. (Liikanen 1984, 12.) Jos jonkin vaiheen valmiudet jäävät puutteellisiksi, esimerkiksi lapsen kehitysvaiheeseen kuulumattoman tai huonosti sopivan opetuksen vuoksi, lapselle seuraa siitä oppimisvaikeuksia. Tämän vuoksi on tärkeää, että opetus sopeutuu lapsen tiedon pro-

sessoinnin tasoon. (Kephart 1971, 42, 52, 378.) Tämä on tarpeen huomioida sekä esi- että alkuopetuksessa vahvistamalla lasten motorisia ja havaintomotorisia valmiuksia ennen kuin siirrytään tiedonvälittämisessä käsite- ja käsitehavainnolliseen vaiheeseen.

Koulukypsyys ja -valmius eri aikakausina

Kouluvalmius on suhteellinen käsite, joka on sidoksissa sekä vallitsevaan kulttuuriin että yhteiskunnan sen hetkiseen tilanteeseen. Käsitys kouluvalmiudesta onkin muuttunut yhteiskunnan kehittyessä. Yhtenä merkinä tutkimusalueella tapahtuneesta kehityksestä voidaan pitää koulukypsyys -käsitteen vaihtamista kouluvalmius -termiin, jolla on edeltäjänsä laajempi merkitys sen huomioidessa lapsen biologisen kypsyyden lisäksi myös hänen oppimisvalmiutensa ja kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen. Oppimisvalmiuskäsitteen tultua kouluvalmiuskäsitteen rinnalle yhteiskunnallisen kehityksen myötä, näkökulma koulun valmiudesta vastaanottaa kaikenlaisia oppijoita on vahvistunut. Muun muassa Liikasen (1993, 216) ja Linnilän (1997, 19) näkemyksissä kaikki lapset omaavat kouluvalmiudet, mikäli kouluopetus sopeutuu jokaisen lapsen yksilölliseen kehitystasoon.

Koulukypsyystutkimukset ovat lähtöisin Saksasta 1900-luvun alkupuoliskolta. Silloin huomattiin, että osalla lapsista oli selviä vaikeuksia omaksua koulussa alimman asteen oppimääriä. Tämä johti luokalle jäämisiin, joiden tulkittiin johtuvan luokalle jääneiden lasten riittämättömästä koulukypsyudesta. Ongelman ratkaisemiseksi kehitettiin koulukypsyyskokeet, joiden avulla pyrittiin erottamaan koulutulokkaista kypsymättömät ja siirtämään heidän koulunaloitustaan vuodella eteenpäin. Kouluvalmiutta mittaavat testit olivat sekä yksilö- että ryhmätestejä ja niitä suorittivat lapsille koulutetut psykologit. (Oinonen 1969, 27–28, 155.)

Suomessa lasten koulunkäyntiedellytyksiin alettiin kiinnittää huomiota 1940–1950-luvuilla saksalaisen mallin mukaisesti. Tuon ajan koulukypsyysteoria pohjasi näkemykseen, jonka mukaan lapsen kehitys ei niinkään liity ympäristöolosuhteisiin, vaan lähes yksinomaan synnynnäisiin kehitystekijöihin. Kehityksen rytmin oletettiin siis olevan yksilöllinen: toisilla lapsilla hitaampi ja toisilla nopeampi. Olennainen oli myös käsitys, että kehitysrytmi on etenkin alle kouluikäisillä lapsilla sisäisesti määritelty, eikä sitä voi nopeuttaa. Edellä mainittu näkemys nojasi vahvasti muun muassa Rousseauin ja Fröbelin ajatuksiin siitä, että lapsen kehitys määräytyy sisäisistä tekijöistä eikä ympäristön tule puuttua siihen muuten kuin suojelemalla kehitysrauhaa. Gesell puolestaan lisäsi sisäisen kypsytymisen merkityksen rinnalle ympäristötekijöiden vaikutuksen, tosin vain kehitystä ylläpitävänä ja tasoittavana tekijänä, maturaatiotekijöiden ollessa ensisijaisia. (Oinonen 1969, 28–29.) Koulukypsyysmittarina pidettiin 1940-luvulla erityisesti lapsen suoriutumista koulun ensimmäisellä luokalla. Sen jälkeen luokalta toiselle siirtymisen onnistuminen kertoi lapsen riittävästä kypsyudesta kouluoppimiseen. (Oinonen 1969, 13, 22.) Saksalainen malli koulukypsyyskokeista laajeni 1940-luvun loppupuolella Suomeen kuten muihinkin Pohjoismaihin. Sen tarkoitus oli samanlainen kuin Saksassakin eli kypsytymättömien koulutulokkaiden löytäminen ja heidän koulunaloituksensa lykkääminen vuodella eteenpäin. (Oinonen 1969, 83,85,155.)

Koulukypsyys nähtiin 1950-luvulla lähinnä lapsen valmiutena lukemiseen. Tällöin suomalainen koulu oli hyvin ainekeskeinen ja koulutulokkaalta vaadittiin ennen kaikkea kykyä sopeutua koulun vaatimuksiin. (Ojanen 1979, 12.) Lehtovaaran suunnittelema testisarja 6–7-vuotiaille lapsille oli 1950- ja 60-luvuilla ainoa suomenkielinen koulukypsyyskoe (Kontturi 2011, 7). Se oli yksilötesti, joka sisälsi 14 osatestiä. Koesarja piti sisällään yleistä kehitystä tutkivia tehtäviä, muun muassa geometrinen kuvioiden jäljentämistä, samanlaisten ja

yhteenkuuluvien merkitsemistä, kuvioiden tunnistamista ja kuvasarjan osien järjestämistä oikeaan järjestykseen. Lapsen suoritus kokeessa perustui tavallisen koulutyön edellyttämiin kykytekijöihin, jollaisina nähtiin muun muassa abstraktinen ajattelukyky, optinen järjestelykyky sekä kausaliiteetin tajuaminen (Lehtovaara 1950, 100–101). Lehtovaaran koulukypsyyskokeessa testattiin 1950-luvun hengen mukaisesti lapsen kielellisiä, matemaattisia ja visuaalismotorisia taitoja.

1960-luvun taitteessa koulukypsyys nähtiin lapsen kokonaispersoonallisuuden saavuttamana kokonaiskehityksen asteena. Tällöin koulukypsyuteen sisältyi erottelukyky, motori- nen kehitys, sanastollinen kehitys, sosiaalisuus ja yleinen käsityskyky, jotka yhdessä muodostivat lapsen koulukypsyuden (Oinonen 1969, 23–24.) Koulukypsyyttä ei yleisesti jaoteltu enää eri osa-alueisiin, vaan se nähtiin nimenomaan lapsen kokonaisvaltaisena kyvykkyytenä koulumaiseen työskentelyyn. Poikkeuksena tästä valtavirran näkemyksestä Arajärvi ja Thuneberg erottivat lääketieteellisen alan tutkimuksessaan koulukypsyudesta kolme eri tekijää. Nämä olivat älyllinen koulukypsyys, kouluun sopeutuminen sekä tunne-elämän häiriöt. Älyllisen kypsyuden kriteerinä Arajärvi ja Thuneberg pitivät ensimmäisen luokan todistuksen arvosanojen keskiarvoa, jonka tuli olla vähintään 6.5, jotta lapsen voitaisiin katsoa olevan älyllisesti koulukypsiä. Tunne-elämältään valmiiksi lapsi puolestaan luokiteltiin, mikäli hänellä ei ollut sopeutumisvaikeuksia koulun alkaessa. Merkkeinä sopeutumisvaikeuksista pidettiin mm. sitä että ”lapsi on ujo, itkevä, äitiin takertuva eikä ole toisinaan pystynyt jäämään kouluun ilman äitiä tai, että lapsi on ollut levoton, luokassa vaelteleva, toisia kiusaava ynnä muuta vastaavaa”. (Arajärvi & Thuneberg, 1968, 99–102.) Oinonen (1969, 101) pitää Arajärven ja Thunebergin tutkimuksessaan tekemiä luokituksia epätas- mällisinä eikä näe niitä vertailukelpoisina muun muassa siksi, että tulosten pohjalta täysin koulukypsiä oli tutkituista 661 lapsesta vain 8,4%.

Perinnöllisiä kasvutekijöitä korostava koulukypsyys -termi jäi taka-alalle ja sen tilalla alettiin käyttää edeltäjänsä monipuolisempaa kouluvalmius -käsitettä 1970-luvun alussa. Terminologian muuttamisella haluttiin viitata lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen sekä oppimisen merkitykseen pelkän biologisen kypsyymisen sijaan. (Oinonen 1969, 23.) Kouluvalmius nähtiin 1970-luvun lopulla edelleen lapsen koko kehitysasteen mukaisena, mutta sen tulkittiin koostuvan fyysisistä, sosiaalisista ja älyllisistä kehityksen osa-alueista. Lapsen fyysisellä kypsyydellä tarkoitettiin kykyä kestää koulumatkan ja -päivän aiheuttama rasitus. Tämä merkitsi myös kykyä istua paikoillaan, kuunnella ja seurata opetusta aktiivisesti sekä kirjoittamisen ja lukemisen oppimiseen tarvittavia silmän ja käden yhteistyön taitoja. Sosiaaliseen koulukypsyuteen luettiin kuuluvaksi taito irtautua kotiympäristöstä koulupäivän ajaksi ja halu itsenäistyä sekä kyky sopeutua koulun ryhmätilanteisiin ja noudattaa yhteisiä sääntöjä. Älyllinen valmius liitettiin lähes yksinomaan kielelliseen ja matemaattiseen valmiuteen ja sillä tarkoitettiin muun muassa kertomisen ja keskustelun taitoja, kykyä ymmärtää opettajan ja oppikirjojen kieltä, riittävää sanavarastoa ja lukukäsitteen ymmärtämistä. Kognitiiviset oppimisvalmiudet saivat paljon painoarvoa. (Korpinen 1978, 2–7.)

Esiopetuskokeilut lisääntyivät Suomessa 1970-luvulla, jolloin lasten valmentaminen alkuopetusta varten harjaannuttamisohjelmien avulla nähtiin tärkeänä. Yhdysvalloissa 1960-luvun puolessa välissä kehitetty Head Start -ohjelma erityisesti sosiaalisten ja taloudellisten ongelmien kanssa kamppaileville riskilapsille levisi maanlaajuisesti (Winter & Kelley 2008, 261). Myös Suomessa suunniteltiin rikastuttamisohjelmia, joilla pyrittiin kehittämään lapsen valmiuksia koulun edellyttämien vaatimusten mukaisiksi (Liikanen 1993, 216).

Kouluvalmius nähtiin lapsen kehitystason ja kouluun sopeutumisen välisenä suhteena.

Tästä huolimatta jo 1960–70-luvuilla alettiin pohtia kouluvalmiutta myös koulun valmiute-na ottaa vastaan kaikenlaiset oppijat muun muassa muokkaamalla opetussuunnitelmaa vastaamaan 6–7-vuotiaan lapsen tarpeita (Oinonen 1969, 69; Ojanen 1979, 79). Näkemys sai yleisesti jalansijaa vasta 1980-luvulla peruskoululain tultua voimaan. Peruskoululaissa (L 476/1983, 3. §) esitetään, että ”opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti”. Tästä huolimatta 1980-luvulla kouluvalmius nähtiin yleisesti paitsi lapsen riittävänä kehitystasona kielellisissä, kognitiivisissa, motorisissa ja sosiaalisissa taidoissa, myös hänen kypsytyksenään kohdata koulun vaatimukset ja omaksua koulun opetussuunnitelman sisältö. (Arajärvi 1988, 28–31; Takala & Takala 1988 [1980], 206–212.) Toisaalta 1980-luvulla tunnustettiin jo jako objektiiviseen ja subjektiiviseen kouluvalmiuteen. Näistä ensimmäinen kuvaa kouluvalmiutta koulun asettamien tavoitteiden mukaisesti, kun taas jälkimmäinen painottaa kouluvalmiutta lapsen itsensä kokemana. (Kääriäinen 1989, 17).

Subjektiivisen näkökulman rantautuminen kouluvalmiuspuheeseen alkoi pikkuhiljaa näkyä myös tieteellisenä keskusteluna siitä, miten koululaitos voisi valmistautua vastaanottamaan jokaisen koulutulokkaan hänen kyvyistään riippumatta. Samaan aikaan tutkimuksissa pystyttiin osoittamaan, että lapsen sosiaalisilla taidoilla oli keskeinen merkitys koulunaloitusvaiheessa (Lyytinen 1994, 88.) Tässä vaiheessa tieteellisen keskustelun painopiste siirtyi lopullisesti maturaatio-näkökulmasta sosiokulttuuriseen katsantokantaan. Kouluvalmius nähtiin kouluun sopeutumisen ja lapsen kehitystason välisenä suhteena. Lapselta vaadittiin tietty kognitiivinen, kielellinen, sosiaalinen ja motorinen kypsyys koulun vaatimuksiin nähden, mutta samanaikaisesti myös koululaitokselta peräänkuulutettiin ”itsenäisyyttä, luovuutta, hyväkuntoisuutta ja yhteistyökykyisyyttä vastaanottaa rohkeasti kaikki lapset”. Koulun siis oletettiin kasvavan lapsen mukana. (Linnankylä 1986, 72.)

Lasten kehityserojen korostamisen myötä yksilölliset oppimissuunnitelmat yleistyivät ja 1990-luvun tieteellisessä keskustelussa vahvistui näkökulma, joka painotti koulun vastuuta lapsen kouluvalmiuden edistämiseksi ja tukemiseksi. Kouluvalmius ymmärrettiin lapsen kokonaisvaltaisena kehitystasona, jonka muodostumiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät, kuten oppimisympäristö ja käytettävissä olevat oppimismenetelmät ja -välineet. Myös lasten väliset yksilölliset kehityserot koulunaloitusvaiheessa ja sen jälkeen saivat entistä enemmän ymmärrystä osakseen. (Ahonen ym. 1995, 170; Linnilä 1997, 19–20). Kouluvalmiuden rinnalle otettiin keskusteluun mukaan oppimisvalmiusnäkökulma, jossa valmiuden problematiikka irrotettiin koulu- ja kasvatusjärjestelmästä (Brotherus ym. 2002, 230). Lisäksi yhteiskunnallisessa keskustelussa nostettiin esiin kaikille kuuluvan laadukkaan esiopetuksen merkitys lapsen kouluvalmiustaitojen kehittämisessä (Ahonen ym. 1995, 170–171). Suomessa otettiin mallia esimerkiksi yhdysvaltalaisesta Head Start -ohjelmasta, joka suunnattiin etenkin kehityksellisiä, sosiaalisia tai taloudellisia riskitekijöitä omaaville lapsille (Ahonen ym. 1995, 171).

Suomalaisessa kouluvalmiuskeskustelussa on 2000-luvulla siirrytty keskustelemaan opetukseen liittyvistä järjestelyistä sen sijaan, että puhuttaisiin lapsen yksilöllisestä kouluvalmiudesta. Linnilä kuvailee koulun valmiutta koulutulokkaiden vastaanottajana kolmen asian yhteisvaikutuksena. Nämä tekijät ovat hänen ilmaisemanaan ”opettajien ammatillisen osaamisen päivittäminen”, ”lapsen ja lapsuuden kuuleminen ja kunnioittaminen” sekä ”vanhempien kanssa rakentuva kasvatustyö”. Linnilän mielestä lapsen äänen kunnioittamiseen sisältyy muun muassa Vygotskyn esittelemän lähikehityksen vyöhykkeen huomioiminen sekä se, että koulutulokkaan maailmaan ei kuulu valmiuden pohtiminen. Kolmas koulun valmiuteen liittyvä osaamisalue, kasvatuskumppanuus, puolestaan merkitsee ”vanhempien omaa lastaan koskevan kasvatusasiantuntijuuden huomioon ottamista ja tasavertaista dialogia”. Tällä Linnilä tarkoittaa vanhempien kuulemistä ja kohtelemista oman lapsensa

kasvun ja kehityksen ekspertteinä sekä sen huomioimista, että yhdessä jaetun asiantuntijuuden avulla saadaan tärkeää tietoa lapsesta. (Linnilä 2011, 36, 81, 96.)

Koulun valmius vastaanottaa kaikki koulutulokkaat koostuu siis ainakin opettajan ammattitaidosta, lapsuuden kunnioittamisesta sekä koulun, vanhempien ja muiden yhteistoimijoiden välisestä kasvatuskumppanuudesta. Kouluvalmiuskeskustelu onkin siirtynyt 2010-luvulla käsittelemään lähes yksinomaan koulun valmiutta vastaanottaa kaikenlaiset oppilaat. Kannanottoja koulun vastuusta opettaa kaikenlaisia lapsia ovat Suomessa viimeisen vuosikymmenen aikana esittäneet muun muassa erityispedagogiikan professorit Saloviita ja Jahnukainen. Saloviidan (2006, 326–342) esiintuomassa avoimen koulun mallissa jokainen lapsi osallistuu yleisopetukseen lähikoulussa vammastaan tai oppimisvaikeudestaan huolimatta. Myös Jahnukainen (2011, 4–7) pitää lapsen mahdollisuutta saada erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä vuoden 2011 perusopetuslain muutosten hengen mukaisena. Tätä koulun valmiuden tarkastelun kehityskulkua opetuksen järjestämisen näkökulmasta on siivittänyt muun muassa tuen kolmiportaisuuden käyttöönotto niin esi- kuin perusopetuksenkin puolella.

Lopuksi

Pohdimme lopuksi lapsen koulukypsyyttä ja -valmiutta sekä koulun valmiutta vastaanottaa kaikenlaiset oppijat neljän vastaparin kautta. Ne ovat kypsyminen vai sosiokulttuurinen näkökulma, ikä vai kehitysvaihe, kouluvalmiusarviointi vai opetuksen kehittäminen ja yksilö- vai ryhmänäkökulma.

Suomessa on 1900-luvun alkupuolelta lähtien käydyssä keskustelussa painotettu joko kypsymistä eli maturaatio-näkökulmaa tai sosiokulttuurista lähtökohtaa. Tämä näkyy myös termien käytössä: Aluksi puhuttiin koulukypsyudesta, joka merkitsi maturaatio-näkemyksen painottamista. Sen mukaan lapsen kypsyys kouluoppimisen valossa perustuu sisäsyntyiseen prosessiin, johon ympäristön vaikutus on vain vähäinen. Sosiokulttuurinen näkökulma puolestaan jakautuu kolmeen katsantokantaan. Näistä ensimmäisessä kouluvalmius määritellään sen kautta mitä lapset tietävät ja miten he käyttäytyvät ympäristössään. Se painottaa maturaatio-mallin tavoin, että lapselle tulee antaa aikaa kypsyä. Sosiokonstruktivistinen näkemys puolestaan hylkää idean lapsen valmiudesta sisäsyntyisenä prosessina kuin myös määriteltynä tietämisenä ja näkee valmiuden sosiaalis- kulttuurisena terminä. Tässä mallissa keskiössä ovat lapsen sijaan yhteisö ja sen arvot ja odotukset. Uusimmassa näkökulmassa valmiuden polttopisteessä ovat sekä lapsi että ympäristö ja näiden välinen vuorovaikutus. Tässä mallissa keskitytään auttamaan kaikkia lapsia oppimaan. Siinä ehdotetaan, että koulutuksellinen menestys riippuu vastavuoroisesta yhteydestä lapsen ja häntä ohjauvan opettajan välillä. Tässä mallissa varhaisten kokemusten ja vuorovaikutussuhteiden tärkeys tunnustetaan. (High 2008, e1009.) Linnilä (2011, 36, 96) viittaa vaatimuksellaan opettajan ammatillisesta osaamisesta nimenomaan tähän valmiuden rakentumiseen yhteistyössä lapsen ja opettajan välillä, jolloin valmius ei ole pelkästään individualistista vaan myös yhteisöllistä. Tällä hetkellä kouluvalmiuskeskustelu painottuukin oppimisvalmius ja -vaikeus tarkastelun lisäksi koulun valmiuteen vastata kaikenlaisten lasten tarpeisiin, mikä on laajentanut keskustelua lapsen arvioinnin sijaan myös kouluopetuksen kehittämisen näkökulmaan.

Toinen tarkasteltava vastinpari liittyy kysymykseen painotetaanko enemmän lapsen kromologista ikää vai kehitysvaihetta. Koulukypsyys on yleensä liitetty vahvasti ikään. Tämän vuoksi Suomessakin on aikojen kuluessa tehty selvityksiä koulunaloitusikää koskien ja

pohdittu vuoroin sen nostamista ja laskemista. Suomessa oppivelvollisuus on kuitenkin aina määritelty alkavaksi syyslukukauden alussa sinä kalenterivuonna, kun lapsi on täyttänyt tai täyttää seitsemän vuotta. (Oinonen 1969, 19–20; Liikanen 1993, 212; Linnilä 2011, 7.) Nykyään edellä mainitusta koulunaloitusajankohdasta ovat poikkeuksena pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevat lapset sekä ne lapset, jotka vapaaehtoisten kouluvalmius-tutkimusten perusteella aloittavat koulunkäynnin muihin verrattuna vuotta aikaisemmassa vaiheessa. Lapsen ikää koulunaloitusvaiheessa ei enää pidetä yhtä merkityksellisenä kuin aiemmin, vaan nykyään painotus kohdistuu koulun valmiuksiin tarjota oikeanlaista opetusta eri kehitysvaiheissa oleville lapsille heidän iästään ja valmiuksistaan riippumatta. (Linnilä, 2011, 28, 36–37.)

Kolmas käsiteltävä vastapari liittyy siihen, sopeutetaanko lapsi kouluun vai opetus lapsen yksilölliseen kehitysvaiheeseen. Kouluvalmiuden ratkaisijana on pidetty kautta aikojen kouluvalmiustutkimuksia. Esikouluvuoden kevät ei kuitenkaan ole sopiva ajankohta kartoitukselle, koska se on toisaalta liian aikaista ja toisaalta liian myöhäistä. Aikaista se on siksi, että kevästä on vielä useita kuukausia matkaa koulunaloitukseen, ja monille esioppilaille se on valtavaa kehittymisen ja kasvun aikaa. Toisaalta tutkimukset ovat myöhässä, koska monia kehityksen pulmia tulee varhaisen puuttumisen periaatteiden mukaisesti kartoittaa ja hoitaa heti, kun ne tulevat esille. (Heinämäki 2004, 22). 2000-luvulta lähtien suomalainen kouluvalmiuskeskustelu on pikkujalkaa lähes täysin siirtynyt lapsen kouluvalmiuden käsitelyn sijasta opetuksen järjestämisen ja kehittämisen tarkasteluun. Tässä tarkastelussa lapsen yksilöllisen valmiuden tutkimista tärkeämpää on esi- ja perusopetuksen korkea laatu sekä opetuksen kehittäminen kunkin lapsen kehitysvaihetta tarkoituksenmukaisesti tukeväksi.

Viimeinen tarkasteltavista vastinpareista käsittelee kysymystä kouluvalmiuden yksilöllisestä ja yhteisöllisestä ulottuvuudesta. Kouluvalmiustutkimuksen kehityksessä näkyy yksilö- versus ryhmänäkökulman muutos. Tänä päivänä ollaan jo hiukan lähempänä näkemystä, jossa kouluvalmius muodostuu paitsi yksilöllisesti myös yhteisöllisesti näyttäytyen eri tavoin erilaisissa ryhmissä ja ympäristöissä. Silti yhä edelleen käsitys kouluvalmiudesta on niin meillä kuin muuallakin maailmassa varsin pitkälti lapsen individualistisia ominaisuuksia korostava. Ristiriitaista on, että asiasta ei voida puhua, vaan se verhotaan koulun valmius -keskustelun kaapuun, vaikka samanaikaisesti koulutulokkaaltakin vaaditaan tietynlaisia ominaisuuksia. Muun muassa tämän vuoksi on merkityksellistä nähdä mihin ja miten kouluvalmiusarviointien tuloksia käytetään. Mikäli niiden avulla pystytään kohdentamaan lapsen avuntarpeita ja ajoittamaan interventioita oikea-aikaisesti sekä kehittämään opetusta lapsen tarpeita vastaavaksi, on arviointien hyöty kiistaton sekä lapsen että koululaitoksen näkökulmasta katsottuna. Historia on kuitenkin osoittanut, että psykologien tekemät kouluvalmiustutkimukset ovat usein yksipuolisia eikä niihin sisälly sosiaalisia tai emotionaalisia taitoja mittaavia osatehtäviä, jotka tutkimusten mukaan ovat merkityksellisimpiä koulutulokkaan taitoja (Kallio & Mäki 2000, 53; Kurppa 2009, 114–115; Mäkinen 1991, 3,5; Oinonen 1969, 70, 87, 128; Ojanen 1979, 14). Monet kunnat ovatkin siirtyneet käyttämään ryhmämuotoisia tai esiopetukseen sisältyviä, lastentarhanopettajien tekemään jatkuvaan seurantaan perustuvia kouluvalmiusarviointeja.

Kouluvalmiuskäsitteen sisältö on pysynyt melko muuttumattomana 1950-luvulta lähtien, vaikka vanhan koulukypsyyss-termin tilalle on otettu käsitteet kouluvalmius ja oppimisvalmius. Kooten voidaan todeta, että kaikkien kolmen käsitteen on kuitenkin tarkoitus kuvata lapsen oppimiskykyä. Kaikki neljä edellä esille tuomaamme vastaanäkemyksiä lapsen oppimiskyvystä suhteutettuna koulun valmiuteen ovatkin enemmän sekä-että kuin joko-tai-näkökulmia sekä aiemman tutkimuksen että omien kokemustemme valossa.

Painetut lähteet

L 476/1983. Peruskoululaki.

Kirjallisuus

- Ahonen, Timo, Lamminmäki, Tuija, Närhi, Vesa & Räsänen, Pekka 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, Paula, Korkiakangas Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 168–187.
- Arajärvi, Terttu & Thuneberg, Paavo 1968. Lasten päivähoitopaikan vaikutuksesta koulunkäynnin alkamisen yhteydessä esiintyviin sopeutumisvaikeuksiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 6 (2), 99–102.
- Arajärvi, Terttu 1988. *Tasapainoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY.
- Brotherus, Annu, Hytönen, Juhani & Krokfors, Leena 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, Pentti 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinämäki, Liisa 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa: Erityispäivähoito –lapsen mahdollisuus. *Stakes, oppaita* 58.
- Helin, Merja 2000. Koulunvalmiuskysymykset. Teoksessa Ekebom, Ulla-Maija, Helin, Merja & Tulusto, Riitta (toim.), *Satayksi koulu ongelmaa: opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita, 12–15.
- High, Pamela C. 2008. School readiness. *Pediatrics* 121 (4), e1008-1015 [www-lähde]. <<http://pediatrics.aappublications.org/content/121/4/e1008>> (Luettu 12.05.2015)
- Jahnukainen, Markku 2011. Erityisopetuksen laajentumisen tulkintoja. *NMI-bulletin* 21 (2), 4–7.
- Kallio, Tarja-Tuulia & Mäki, Kristiina 2000. Koulunvalmius - edelleen lapsen valmiutta: Koulunvalmiustutkimuksia suorittavien psykologien näkemyksiä koulunvalmiudesta. *Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*.
- Kephart, Newell Carlyle 1971. *The slow learner in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Kontturi, Minna 2011. Psykologi koulunvalmiuden arvioijana. Neljä tapausta koulunvalmiustutkimuksen merkityksestä. *Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja psykologian osaston pro gradu -tutkielma*.
- Korpinen, Eira 1978. Koulutulokkaiden lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet sekä kirjoittamistason ennustaminen lukemisen ja kirjoittamisen valmiustestin avulla 1. luokan kevätlukukauden alussa. *Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu* 289.
- Kurppa, Reijo 2009. Koulukypsyys ja sen arvioiminen koululääkäriin näkökulmasta. Teoksessa Jantunen, Timo ja Lautela, Raija (toim.), *Kuningasvuosi–leikin kulta-aika*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 109–115.
- Kääriäinen, Hillevi 1989. *Oppilaantuntemus: Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun*. Helsinki: Finn Lectura.
- Lehtovaara, Arvo 1950. Koulunkäynnin alkamisajankohta psykologisena ongelmana. *Kasvatus ja Koulu* 36, 97–101.
- Liikanen, Pirkko 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityspsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. *Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 23.

- Liikanen, Pirkko 1993. Koulukypsät lapset. Teoksessa: Ojala, Mikko (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 212–220.
- Linnankylä, Pirjo 1986. Kouluvalmius -lapsen vai koulun valmiutta? Kasvatus 17 (2), 71–72.
- Linnilä, Maija-Liisa 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulu- naloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294.
- Linnilä, Maija-Liisa 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lam- minmäki, Tuija & Meriläinen, Leena (toim.) Onnistunut aikalisä – kokemuksia koulu- lykkäyksestä. Helsinki: WSOY, 14–26.
- Linnilä, Maija-Liisa 2011. Kumpi on valmis-lapsi vai koulu. Jyväskylä: Mediapinta.
- Lyytinen, Heikki 1994. Kuusivuotiaiden sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. Kasvatus 25 [1], 87–94.
- Mäkinen, Terttu 1991. Lastentarhanopettajat ja vanhemmat kouluun lähtövaiheessa olevien lasten kehittymisedellytysten sekä -ennusteen arvioitsijana – Varhaisdiagnostinen seu- ranta- ja ennustetutkimus. Osa 1; Tausta ja tutkimuksen suorittaminen. Jyväskylän kau- pungin sosiaalikeskuksen julkaisusarja 4.
- Oinonen, Päivi 1969. Kouluvalmiuden ongelma. Porvoo: Werner-Söderström.
- Ojanen, Sinikka 1979. Tutkimus 6- ja 7-vuotiaiden kouluvalmiuksien eroavuuksista. Joen- suun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja 11.
- Saloviita, Timo 2006. Erityisopetus ja inkluusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.
- Takala, Annika & Takala, Martti 1988 [1980]. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3. korjat- tu painos. Helsinki: WSOY.
- Winter, Suzanne & Kelley, Michael 2008. Forty Years of School Readiness Research: What Have We Learned? Childhood Education 84 (5), 260–266.

KM, VEO Miia Kolehmainen työskentelee alueellisena erityisopettajana Jär- venpään kaupungin varhaiskasvatuksessa ja tekee tutkimusta Vaativa erityinen tuki- tutkimusryhmässä Helsingin yliopistossa.

KT, YTL, EO Minna Saarinen toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella.

Dosentti Elina Kontu toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella.