



Joutsan kunnan päivähoidon menetelmiä ja painotuksia kouluvalmiuden tukemisessa

Juska Kuhanen

2020 Laurea





Laurea-ammattikorkeakoulu

**Joutsan kunnan päivähoidon menetelmiä ja painotuksia
kouluvalmiuden tukemisessa**

Juska Kuhanen
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Marraskuu, 2020

Juska Kuhanen

Joutsan kunnan päivähoidon menetelmiä ja painotuksia kouluvalmiuden tukemisessa

Vuosi 2020 Sivumäärä 36

Tutkimuksessa paneudutaan lapsen kouluvalmiuden käsitteeseen sekä menetelmiin ja painotuksiin joilla kouluvalmiuden saavuttamista tuetaan Joutsan kunnan varhaiskasvatuksessa. Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata Joutsan varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä kouluvalmiuden tukemisesta varhaiskasvatuksessa ja sen tarkoituksena on tuottaa tietoa kouluvalmiuden kehittymisen mahdollisuuksista varhaiskasvatuksessa. Tutkimus toteutettiin varhaiskasvatusyksiköissä työskenteleviä ammattilaisia haastatteleamalla kevään 2017 aikana. Haastattelujen lisäksi tutkimusta varten on luettu aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja lainsäädäntöä. Haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysi-menetelmää hyödyntäen ja sen lopputulemana lapsen kouluvalmiuden saavuttamiseksi nousi kolme tärkeää käsitettä: kokonaisvaltainen tukeminen, osallistuminen ja yhteistyö. Varhaiskasvattajien näkökulmasta tärkeimpiä taitoja kouluvalmiuden suhteen eivät ole lukemisen tai laskemisen osaaminen, vaan sosiaaliset taidot ja kyky itsenäiseen toimimiseen.

Juska Kuhanen

Methods and emphases for supporting school readiness in the municipality of Joutsa

Year 2020

Pages

36

This Bachelor's thesis researches the concept of school readiness and the methods and emphases used in early childhood education to support school readiness in the municipality of Joutsa. Qualitative method was applied in the making of this study. The aim for this study is to describe the professionals' perceptions of supporting school readiness in early childhood education. The purpose of this study is to produce information about the possibilities of achieving school readiness during early childhood education. The research for this study was made during the spring of 2017 by interviewing professionals working in the municipality's early childhood education services. In addition to the interviews of professionals, the research has its base in scientific literature and legislation. The analysed interview material gave three concepts that are needed in achieving school readiness: comprehensive support, participation and co-operation. The professionals' viewed that instead of learning how to write or count, the most important skills for school readiness are social skills and the ability to work independently.

Keywords: school readiness, early childhood education, kindergarten

Sisällys

1	Johdanto	10
2	Lapsen kouluvalmius ja siihen liittyvät käsitteet	11
2.1	Varhaiskasvatus ja esiopetus.....	11
2.2	Alkuopetus ja perusopetus	12
2.3	Oppiminen ja kehittyminen	12
2.4	Kouluvalmius ja koulukypsyys.....	13
2.5	VASU ja Opetussuunnitelma.....	14
3	Aikaisemmat tutkimukset	15
4	Opinnäytetyön toteutus	18
4.1	Tutkimuksen kohde, tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset	18
4.2	Aineiston kerääminen ja kuvailu	19
4.3	Aineiston analysointi	21
4.4	Eettiset kysymykset	27
4.5	Luotettavuus.....	28
5	Tulokset	29
5.1	Kokonaisvaltainen tukeminen.....	29
5.2	Osallistuminen.....	29
5.3	Yhteistyö	30
6	Johtopäätökset	30
7	Pohdinta.....	31
	Kuviot	35
	Liitteet.....	35

1 Johdanto

Koulun aloitus on iso elämäntapahtuma sekä sitä aloittavalle lapselle, että hänen perheelleen. Ensimmäiselle luokalle lähtevä lapsi ei pidä itseään enää ”vauvana”, vaan ”joisona”. Koulumaailmaan siirtymistä aletaan petaamaan jo päiväkotij- ja esikouluvuosina kehittämällä taitoja, jotka kouluun lähtiessä olisi hyvä hallita. Näistä taidoista puhutaan kouluvalmiutena, tai koulukypsyytinä. Mitä ne sitten ovat? Tällä tutkimuksella on tarkoituksena vastata tuohon kysymykseen, keskittyen kuitenkin kouluvalmiuden käsitteeseen.

Tutkimukseni ajatus lähti käyntiin haastatellessani Joutsan kunnan varhaiskasvatuspalveluiden johtajaa erästä johtajuuteen liittyvää koulutehtävää varten. Haastattelun päätteeksi jäimme keskustelemaan kunnan palveluista, sekä niiden luonteellisista eroista ja teimme alustavan sopimuksen siitä, että voisin tutkia kunnan palveluita jollain tapaa. Opinnäytetyöni ohjaajien kanssa käytyjen keskustelujen jälkeen tutkimuksen aihe alkoi kirkastua ja päädyin lapsen kouluvalmiuden tutkimiseen, katsoen sitä Joutsan varhaiskasvatuspalveluiden ja niissä työskentelevien ammattilaisten näkökulman kautta.

Olen haastatellut tutkimusta varten Joutsan kunnan varhaiskasvatuspalveluissa työskenteleviä ammattilaisia heidän näkemyksistään lapsen kouluvalmiudesta ja siitä, millä tavoin kouluvalmiutta harjoitellaan päivähoitossa. Koska työni toimeksiantajana on Joutsan kunta, olen rajannut tutkimukseni kyseisen kunnan alueen palveluihin.

Opinnäytetyöni tutkii sitä, millä tavoin yksiköt tukevat lapsen kehitystä ja kouluvalmiuksia, sekä millaista roolia yksiköiden, lasten vanhempien ja tulevan koulun välinen yhteistyö näyttelee kouluvalmiuden saavuttamisessa. Tutkimus esitetään yksiköiden työntekijöiden näkökulmasta. Samalla se esittelee myös sitä, millaisia varhaiskasvatuspalveluita Joutsan kunnasta löytyy ja millä lailla kouluvalmius ja sen kehittäminen niissä koetaan.

2 Lapsen kouluvalmius ja siihen liittyvät käsitteet

Lapsen kouluvalmiutta, kehitystä ja siirtymistä päivähoidosta koulumaailmaan on tarkasteltu useissa eri tutkimuksissa ja useista erilaisista näkökulmista. Seuraavaksi avaan muutamia käsitteitä, jotka ovat olennaisia aihetta tutkiessa.

2.1 Varhaiskasvatus ja esiopetus

Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan *”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”* (Varhaiskasvatuslaki 580/2015).

Varhaisen lapsuuden aikana ihminen kehittyy nopeaan tahtiin ja vaatii siksi paljon hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Yksi osa elämän kasvattavuutta on ammattikasvattajien kasvatustoiminta, eli varhaiskasvatus. Sen ammattilaiset, eli lastentarhanopettajat, ovat koulutettuja lapsen hoitamiseen, kasvattamiseen ja opettamiseen. Lastentarhanopettaja miettii lapsia yksilöinä ja ryhmänä, sekä ottaa kantaa muun muassa opetussuunnitelmallisiin ja kasvatuksellisiin asioihin, aiheisiin ja teemoihin, menetelmiin, toimenpiteisiin, ympäristöön ja välineisiin sekä toiminnassa käytettäviin materiaaleihin. (Härkönen 2003, 11-13)

Perusopetuslain mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaita kasvussa ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyisenä yhteiskunnan jäsenenä olemiseen. Opetuksen tulee antaa lapsille elämässä tarpeelliseksi tulevia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sisällöllään yhteiskuntamme tasa-arvoisuutta ja sivistystä, sekä turvata koulutuksen riittävä yhdenvertaisuus koko maan alueella. Esiopetuksen tavoitteeksi kerrotaan lasten oppimisedellytysten parantaminen osana varhaiskasvatusta. Esiopetus on siis osa varhaiskasvatusta. (Perusopetuslaki 628/1998)

Varhaiskasvatusta on alettu pohtia enemmän vasta sen jälkeen, kun sitä alettiin opettaa yliopistoissa ja jolloin tieteet alkoivat korostua entistä voimakkaammin. (Härkönen 2003, 15-16) Sen juuret nähdään yleensä 1700-1800 -lukujen taitteessa eläneen saksalaisen Friedrich Fröbelin kasvatustieteessä ja lastentarha-aatteessa, mutta käsitteenä varhaiskasvatus otettiin käyttöön Suomessa vasta niinkin myöhään kuin 1970-luvun alussa. Oppiaineena varhaiskasvatusta on kuitenkin opetettu käytännössä niin kauan kuin Suomessa on ollut lastentarhanopettajien koulutusta, eli vuodesta 1892 saakka. (Härkönen 2003, 23)

Myös esiopetus-käsite on hyvin nuori: virallisesti siitä on mainittu lainsäädännössämme ensimmäisen kerran vasta vuoden 1998 perusopetuslaissa (628/1998), mutta mainintoja siitä löytyy jo 70-luvulta lähtien. Silloinen esikoulukomitea käytti esikoulu-käsitteen rinnalla myös laajempaa esiopetus-käsitettä, joka tarkoitti yleisesti kaikkea alle kouluikäisille suunnattua

kasvatus- ja opetustoimintaa. Sittemmin muun muassa kouluhallitus ja opetushallitus ovat tarkentaneet käsitteitä ja vuonna 1987 esiopetus on ollut jo osana peruskoulun opetuksen opastusta. (Härkönen 2003, 24-25)

2.2 Alkuopetus ja perusopetus

Lapsen siirtyessä esikoulusta ensimmäiselle luokalle, hän siirtyy varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Toisin kuin varhaiskasvatus, perusopetus ei perustu vapaaehtoisuuteen vaan yleiseen oppivelvollisuuteen, joka alkaa pääsääntöisesti sinä vuonna, kun lapsi täyttää 7 vuotta. Se on osa suomalaisen yhteiskunnan antaman koulutuksen perusturvaa, jossa on mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa 9-vuotinen oppivelvollisuus. Vaikka kasvatuksellisen vastuun määrän suhteessa opetuksellisen vastuun määrään voikin ajatella olevan varhaiskasvatuksessa suurempi, myös perusopetuksella on sekä kasvatus-, että opetustehtävä. (Ojala 2015, 5) Lapsen koulunaloituksesta puhuttaessa myös alkuopetus on hyvin keskeinen termi. Sillä tarkoitetaan peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetusta. (Linnilä 2011, 38) Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkita niinkään peruskoulua, tai edes alkuopetusta, vaan aikaa ennen niihin siirtymistä - joten kyseiset käsitteet tulevat esiintymään tutkimuksessani vain maininnan tasolla.

2.3 Oppiminen ja kehittyminen

Kun puhutaan kasvavasta lapsesta, oppiminen ja kehittyminen ovat luonnollisesti tärkeitä tekijöitä. Käsitteinä ne ovat lähellä toisiaan, mutta ne ovat painottuneet ominaisuuksiltaan hieman eri tavoin: oppimisesta puhuessa puhutaan enemmän tavoista oppia (esim. luova oppiminen, ongelmanratkaisukeskeinen oppiminen, kollektiivinen oppiminen), kun taas kehitymisestä puhuessa siihen liitetään sellaisia asioita, jotka yhdistävät ihmisiä ympäristöstään riippumatta (esim. ikä, kehitysvaiheet, kypsyys). Oppiminen on näin ollen enemmän sidoksissa ympäristöön ja opettamisen kautta tulevaan vuorovaikutukseen ja näin ollen oletetaan, että sitä voi ohjata ja säädellä tarkemmin ja määrätietoisemmin kuin kehittymistä. (Ojala 2011, 7)

Oppimisesta ja kehitymisestä on oltu kiinnostuneita jo pitkään ja siitä on esitetty useita erilaisia teorioita ja käsityksiä. Varhaisimpia selityksiä ovat esittäneet Platon ja Locke, joskin vastakkaisista näkökulmista: Platonin käsityksen mukaan oppiminen on jotain sisäistä, minkä lapsi saa jo syntymästä - Locken mielestä taas vastasyntynyt lapsi ei tiedä mitään, vaan alkaa heti syntymänsä jälkeen hankkimaan aistiensa avulla uusia kokemuksia, oppien näin uusia asioita. Locken ajatuksia on hyödynnetty myöhemmin esimerkiksi erilaisissa

rikastuttamisohjelmissa, joissa on pyritty tarjoamaan virikeköyhässä ympäristössä kasvaville lapsille aistimuksiin perustuvia oppimiskokemuksia. (Ojala 2011, 8)

Behavioristisen käsityksen mukaan ympäristön aikaansaamat vaikutteet ja se, miten lapsi reagoi niihin, mahdollistavat oppimisen ja sitä kautta myös kehittymisen. Puhutaan vaikutuksen laista: onnistuneet reaktiot vahvistavat oppimista, kun taas epäonnistuneet reaktiot sammuttavat sitä. Tunnustusten ja palkintojen kautta oppiminen vahvistuu ja suuntautuu toivottuun suuntaan - lapsi oppii toimimaan oppimistilanteissa niiden kautta päämäärähakuisesti. Behaviorismi on vaikuttanut lasten kasvatukseen ja opettamiseen laajasti, sillä sen oppien mukaan oppiminen pohjaa harjoitteluun ja oppimistehtävät vaikeutuvat asteittain opin kasvaessa. Lapsen oppimista ohjataan opettamisen, kannustamisen ja palautteen avulla. Behaviorismin myötä myös käsitys siitä, että oppiminen on monessa suhteessa yksilöllistä, on yleisesti vahvistunut. (Ojala 2011, 8-9)

2.4 Kouluvalmius ja koulukypsyys

Kouluvalmius tulee käsitteenä oleellisemmaksi sitä mukaa, kun lapsi lähestyy esikouluikää. Aihetta on tutkittu Suomessa jo jonkun verran, mutta aloittaessani etsimään tutkimuksia aiheesta huomasin, että sitä tutkineiden henkilöiden määrä on verrannollisen harvassa, jos sitä vertaa vaikka lapsen kehityksestä tehtyjen tutkimusten määrään. Saman asian nostavat esille Kolehmainen, Saarinen ja Kontu (2015) Kasvatus & Aika -lehdelle kirjoittamassaan raportissa kouluvalmiuskäsitteen kehittymisestä. Aihetta useaan otteeseen tutkinut Maija-Liisa Linnilä nousee hakutuloksissa ensimmäisenä esiin ja väitöskirjassaan hän on todennut tämän johtuvan osittain siitä, että Suomessa kouluvalmiuden tutkimus on keskittynyt pääasiassa lasten oppimisvaikeuksiin ja riskilapsiin (Linnilä 2006, 31). Kouluvalmiutta on tutkittu usein myös vain osana poikkeavaa koulunaloitusta, eli koululykkäystä, joten aihetta itseään on alettu tutkimaan vasta viime vuosina (Kolehmainen, Saarinen & Kontu 2015, 32).

Kouluvalmius on käsitteenä tuttu kaikissa länsimaisissa yhteiskunnissa, mutta sen laajuudesta johtuen sitä on tutkittu usein jonkin yksittäisen osa-alueen, kuten esimerkiksi jo mainitsemiä oppimisvaikeuksien, näkökulmasta ja näin ollen hankala tiivistää vain yhdenlaiseksi selkeäksi kokonaisuudeksi. Viimeisen vuosikymmenen aikana sen kansainvälinen tutkimus on keskittynyt enemmän valmiuden ja riskien välisten vaikutusten tutkimiseen. Kouluvalmiuden ja koulukypsyyden välistä eroa on välillä hankala erottaa jo senkin takia, että 1970-luvun alusta niillä on tarkoitettu käytännössä samoja asioita ja englannin kielessä ne molemmat niputtuvat samaan termiin nimeltä ”school readiness”. (Kolehmainen ym. 2015, 32)

Kouluvalmiutta on kuvattu usein lapsen kehityksen eri osa-alueiden yhteistuloksena, joka koostuu niin fyysisestä, motorisesta, kognitiivisesta kuin sosiaalisestakin kykeneväisyydestä sekä oman toiminnan suunnitteluun ja arviointiin pystymisestä. Kouluvalmiuden voi jakaa kolmeen osa-alueeseen: fyysiseen, kognitiiviseen ja sosio-emotionaaliseen pätevyyteen (Linnilä 2011, 42). Voisi siis sanoa, että kouluvalmius on hyvin kokonaisvaltaista. Se koostuu lapsen yksilöllisen kehityksen ja kehitysvaiheen mukaisten valmiuksien lisäksi hänen yleisestä kyvystään vastaanottaa ja käsitellä tietoa. (Kolehmainen ym. 2015, 33)

Kouluvalmiutta on vaikea määritellä selkeästi myös siitä johtuen, että se on suhteellinen käsite, joka on aina sidoksissa sitä ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskunnan sen hetkiseen tilanteeseen: kun yhteiskunta kehittyy, käsitys kouluvalmiudesta kehittyy sen mukana (Kolehmainen ym. 2015, 34). Käsitys kouluvalmiudesta on ollut 1970-luvun Suomessa aivan erilainen kuin nyt 2020-luvulla.

Kouluvalmiuden tarkoittaessa suurempaa kokonaisuutta, koulukypsyys taas on käsitteenä hieman suppeampi: se keskittyy enemmän lapsen ikään ja kasvutekijöihin ja toimii ikään kuin mittarina lapsen kouluvalmiudelle, eli sille, onko hän riittävän kypsä aloittamaan koulunkäynnin. Koulukypsyuden tutkimisen juurista puhuttaessa Kolehmainen, Saarinen ja Kontu viittaavat Oinosen vuonna 1969 tekemään tutkimukseen, jonka mukaan ne ulottuisivat 1900-luvun alkupuoliskon Saksaan. Siellä huomattiin, että osalla lapsista oli selvästi muita suurempia vaikeuksia oppia koulun alimman asteen oppimääriä ja tämän takia lapset joutuivat käymään luokkia uudelleen, koska tulkittiin, ettei luokalle jääneiden lasten kypsyys ollut riittävää. Ratkaisuksi kehitettiin koulukypsyyskokeet, joiden avulla pyrittiin erottamaan kouluun lähtevistä lapsista ne lapset joilla kypsyuden kanssa ilmeni ongelmia. Näiden lasten koulunaloitusta siirrettiin sitten vuodella eteenpäin. Kokeet käsittivät sisällään sekä yksilö- että ryhmätestejä ja niitä suoritettiin lapsille koulutettujen psykologien toimesta. 1970-luvulta eteenpäin lasten kouluunlähdön tutkimuksen yhteydessä on käytetty koulukypsyuden sijaan laajempaa kouluvalmius-käsitettä, koska se kuvastaa paremmin lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä pelkän biologisen kypsymisen sijaan. (Kolehmainen ym. 2015, 34-37)

2.5 VASU ja Opetussuunnitelma

Opetushallitus laati 18.10.2016 määräyksen, joka velvoittaa kuntia, kuntayhtymiä ja muita palvelun tuottajia paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman, eli VASUn, laatimiseen antamiensa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta. Uusi varhaiskasvatussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8.2017 alkaen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Tutkimuksen tekemisen hetkellä Joutsan varhaiskasvatustalot noudattivat

näitä perusteita. Tekemieni haastattelujen aikaan, eli maaliskuussa 2017, paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa oltiin vasta tekemässä.

Joutsan kunnan paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma julkaistiin 23.5.2017. Se laadittiin yhteistyössä varhaiskasvatuspalveluiden työntekijöiden ja niiden kanssa yhteistyötä tekevien tahojen kanssa. Sen laatimisessa on huomioitu muut paikalliset suunnitelmat, kuten esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat. Myös lapsia ja heidän vanhempiaan on kuultu suunnitelman laadinnan aikana erilaisten kyselyiden ja vanhempainilloissa käytyjen keskustelujen kautta. Laadittu suunnitelma hyväksyttiin Joutsan kunnan sivistyslautakunnan toimesta ja hyväksytyksi tulemisen jälkeen suunnitelmaa arvioidaan ja päivitetään vuosittain. Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma tuo esiin Joutsan kunnan paikalliset erityispiirteet ja tavat joilla varhaiskasvatusta kunnassa järjestetään. Joutsan varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan kunnan ”maalaispitäjyyttä” ja sen myönteisiä piirteitä, joita voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen järjestämisessä. (Joutsan varhaiskasvatussuunnitelma 2017)

Varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi Opetushallitus on määrännyt opetussuunnitelman perusteet sekä esi-, että perusopetukselle. Esiopetuksen-, perusopetuksen-, ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet uusittiin 22.12.2014. (Opetushallitus 2016)

3 Aikaisemmat tutkimukset

Kuten aiemmassa luvussa jo mainitsinkin, niin kouluvalmiutta, lapsen kehitystä - joka liittyy olennaisesti myös kouluvalmiuteen - ja siirtymistä päivähoidosta koulumaailmaan on tarkasteltu useissa eri tutkimuksissa, useista erilaisista näkökulmista. Seuraavaksi esittelen kolme tutkimusta, jotka lähestyvät kouluvalmiutta omista näkökulmistaan. Näistä ensimmäinen on Jyväskylän ammattikorkeakoululle tehty opinnäytetyö, joka tutkii lapsen siirtymistä esikoulusta ensimmäiselle luokalle vanhempien näkökulmasta katsoen (Virolainen, 2009). Toinen on Helsingin yliopiston julkaisema tutkimusteos, joka tutkii varhaiskasvatusta, esiopetusta ja koulun alkua lapsen kehittymisen näkökulmasta (Ojala, 2011) ja kolmas kyseenalaistaa koko kouluvalmiuden käsitteen ja tarjoaa sen tilalle käsitettä koulun valmiudesta (Linnilä, 2011). Tarkastelen seuraavaksi sitä, miten niissä on käsitelty aiheita jotka menevät yhteen oman tutkimukseni kanssa ja sitä, millä tapaa ne eroavat näkökulmasta, josta itse lähestyn tutkimustani.

Virolaisen (2009) opinnäytetyö ”Eskarista ekaluokalle” avaa esiopetuksen ja alkuopetuksen käsitteitä, sekä lapsen kehittymistä koulun aloittamisen kynnyksellä. Esiopetuksessa lasta ohjataan vastuulliseen toimintaan, sääntöjen noudattamiseen ja toisten ihmisten arvostamiseen. Sen tehtävänä on edistää lapselle suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä huomioiden heidän yksilölliset kehitystarpeensa ja näin mahdollistaa

jokaiselle lapselle tasavertaiset mahdollisuudet oppimiselle ja koulun aloittamiselle. Alkuopetus taas käsittää perusopetuksen kaksi ensimmäistä lukuvuotta ja sitä pidetään eräänlaisena jatkumona varhaiskasvatuksen esiopetukselle. Kehityksellisestä näkökulmasta katsottuna Virolainen toteaa, että ensimmäisten kouluvuosien ympäröimä aika on lapselle nopean kehityksen aikaa sekä fyysisesti, että henkisesti: jäsenet kasvavat pituutta, lapsen pyöreys alkaa häviämään, motoriikka kehittyy ja näiden kehollisten muutosten lisäksi muutoksia tulee valtavasti myös ympäristöön, joka saattaa hämmentää lasta ja näkyä hänen käytöksessään. Sosiaaliset ja kognitiiviset taidot kehittyvät valtavasti ja esiopetuksella on suuri rooli näiden taitojen harjaannuttamisessa ennen ensimmäiselle luokalle menoa. Virolainen viittaa myös Piagetin kognitiiviseen kehitysteoriaan, jonka mukaan kognitiivisen kehityksen voi jakaa neljään osaan: sensomotoriseen, esioperationaaliseen, konkreettisten operaatioiden sekä formaalisten operaatioiden vaiheisiin. Koulun aloituksen kynnyksellä olevat lapset ovat tämän teorian mukaan yleensä siirtymässä esioperationaalisesta vaiheesta kohti konkreettisten operaatioiden vaihetta, jolloin heidän näkökantansa laajenevat ja ajattelun kehittyessä myös valmiudet oppia uusia asioita kehittyvät. (Virolainen 2009, 4-8)

Lapsen oppiminen ja kehitys pääsevät suurempaan rooliin Mikko Ojalan (2005) kirjoittamassa tutkimuskirjassa ”Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta”. Jo heti teoksen alussa Ojala (2005) toteaa varhaiskasvatusta olevan lapsen nopean kehittymisen oikeastaan kaikilla kehittymisen alueilla. Tämän takia varhaiskasvatusta pidetäänkin lapsen kehittymisen ja oppimisen kannalta perustavanlaatuisena: se muodostaa pohjan kaikelle myöhemmälle kehitykselle. Esiopetuksesta hän nostaa esiin sen pedagogisen puolen: esiopetuksen tarkoituksena on valmentaa lasta pedagogisesti kouluun siirtymistä varten ja tämän vuoksi on tyypillistä, että sitä suunnitellaan yhdessä varhaiskasvatuksen ja kouluviranomaisten kanssa. Lapsia orientoidaan koulun opetussuunnitelman tavoite- ja sisältöalueisiin, sekä taitoihin, joita koulumaisessa opiskelussa tarvitaan. Puhuessaan kehityksestä ja oppimisesta hän kertoo siitä kuinka ne kietoutuvat väijäämättä toisiinsa muodostaen yhdessä kokonaisuuden, mutta myös siitä millä lailla ne eroavat ominaisuuksiltaan toisistaan. Kun puhutaan oppimisesta, puhutaan yleensä erilaisista oppimistavoista, kuten rutiininomaisesta oppimisesta, luovasta oppimisesta, tai ongelmanratkaisukeskeisestä oppimisesta. Kehittymiseen taas liitetään sellaisia ominaisuuksia kuten kypsyminen, lapsen ikä, tai kehitysvaiheet ja -kriisit. Kehittymiseen liitetään siis yleensä jotain universaalia, sellaista joka yhdistää ihmisiä kaikkialla maailmassa olettaen, että kehittyminen etenee tiettyjen vaiheiden kautta riippumatta ympäristön, tai kulttuurin vaikutuksista. Oppiminen taas liitetään sidonnaiseksi ympäristöön, kulttuuriin ja opettamiseen ja siitä ajatellaan usein niin, että sitä pystyy säätelemään paljon määrätietoisemmin kuin kehittymistä. Kirja käsittelee oppimista ja kehittymistä myös teoreettisemmalla tasolla esitellen esimerkiksi Platonin ja Locken ajatuksia aiheesta. Platon esitteli pohdinnoissaan ajatuksen siitä, että oppimisen ja uuden tiedon sisäistämisen tulee perustua johonkin, jonka

ihminen jo pohjimmiltaan tietää - oppiminen perustuu siis aina johonkin jo aiemmin opittuun ja oppiminen on meihin sisäänrakennettu asia, jonka lapsi saa jo syntymästä. Locken käsityksen mukaan oppiminen taas perustuu ympäristön aikaansaamiin kokemuksiin: vastasyntynyt lapsi ei tiedä mitään, mutta heti syntymän jälkeen hän alkaa hankkia aistiensa avulla yhä uusia ja uusia kokemuksia, joiden pohjalta hän oppii havaitsemaan, sekä mieltämään yhä laajempia ja monimutkaisempia asioita ja kokonaisuuksia. Voisi siis sanoa, että oppimisen ja kehittymisen tutkiminen perustuu näihin kahteen näkökulmaan. (Ojala 2011, 1-8)

Maija-Liisa Linnilän (2011) tutkimus ”Kumpi on valmis - lapsi vai koulu?” pureutuu taas vahvemmin lapsen kouluvalmiuteen, jota on totuttu hänen mukaansa pitämään kulttuurissamme selviönä. Linnilä (2011) esittelee tutkimuksessaan Pierre Bourdieun symbolisen vallan teorian ja siihen liittyvän sanan ”doksia”, joka viittaa uskoon, luuloon ja järkeen, joita ei tarvitse perustella. Toisin kuin Platonin määrittelemä tieto, joka on perusteltua, doksia tarkoittaa kyseenalaistamatonta totuutta. Linnilän (2011) mielestä kouluvalmiudesta on tullut kulttuurissamme juurikin tämänlainen asia ja päättää sen takia kyseenalaistaa sen tutkimuksessaan. Hän tarkastelee kouluvalmiusajattelun historiaa maturaation eli yksilön kypsymisen näkökulmasta, sekä sosiokulttuurisesta eli yhteisöllisestä näkökulmasta ja toteaa, että kouluvalmiuteen liittyvä koulunaloituksen lykkääminen on perustunut jo 1930-luvulta alkaen maturaation näkökulmaan. Linnilä (2011) tarkastelee lapsen kouluvalmiutta myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta: hän puhuu esimerkiksi Max Weberin (1968) tutkimuskirjallisuuteen tuomasta herruuden käsitteestä, eli siitä kuinka toisten puolesta tehdyt päätökset ovat tietynlaista herruuden ilmentymää ja kuinka lapsen koulunaloituksesta päättäminen on juurikin yksi tällaisista päätöksistä. Tutkimuksessa tarjotaan lapsen kouluvalmiuden rinnalle käsitettä ”koulun valmius”. (Linnilä 2011, 15-18.)

Kaikissa kolmessa tutkimuksessa esiintyy ajatus lapsen kehitymisestä ja oppimisesta, sekä siirtymisestä koulumaailmaan. Virolaisen (2009) opinnäytetyö ja Linnilän (2011) tutkimuskirja keskittyvät siirtymävaiheeseen esikoulun ja peruskoulun välillä, kun taas oma tutkimukseni keskittyy pelkän esikoulun sijaan varhaiskasvatukseen aikaan kokonaisvaltaisesti. En tutki työssäni alkuopetuksen aikaa, vaan keskityn siihen mitä tapahtuu ennen kuin lapsi siirtyy esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Tutkimuksessani tarkastellaan käytännön tason asioita: sitä millä tavalla kouluvalmiuden syntymistä edesautetaan päivähoidon palveluissa ja millä tavalla ne kehittyvät lapsen vanhetessa.

4 Opinnäytetyön toteutus

Opinnäytetyöni on toteutettu kvalitatiivisena, eli laadullisena tutkimuksena. Päädyin laadulliseen tutkimukseen osittain siksi, että tutkimuksen kohteeni on varhaiskasvatusyksiköiden ja työntekijöiden määrältään kunnan koosta johtuen suhteellisen suppea. Kvantitatiivisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmät olisivat antaneet näin ollen tutkimukselleni vähemmän aineistoa tutkittavaksi. Kouluvalmiuden käsitteen laajuudesta johtuen tutkimuksen tekeminen esimerkiksi kyselylomakkeisiin pohjaten olisi ollut myös selkeästi haastavampaa. Koin tutkimusta aloittaessani myös niin, että tiedonkeruu tutkimusta varten olisi itselleni luontevinta toteuttaa haastattelujen kautta.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen sillä ajatuksella, että todellisuus on moninainen. Tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja tutkimuksen aineisto kootaan luonnollisissa sekä todellisissa tilanteissa. Toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, aikaisemmat tutkimukset ja niistä muodostuneet johtopäätökset eivät ole niin suuressa roolissa; laadullisessa tutkimuksessa ihminen on suosituin tiedon keruun väline. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien omat näkökulmat pääsevät esille. Usein käytettyjä metodeja ovat esimerkiksi teemahaastattelu, osallistuva havainnointi sekä erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukko on myös valittu tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. (Hirsjärvi ym. 2013, 161, 164) Tämä pätee myös omaan tutkimukseeni, sen tutkiessa nimenomaisesti Joutsan kunnan varhaiskasvatuspalveluita.

4.1 Tutkimuksen kohde, tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset

Joutsa on Keski-Suomessa sijaitseva noin 4500 asukkaan kunta nelostien varressa, noin 70 kilometrin päässä Jyväskylästä etelään. Joutsan seutukunta käsittää Joutsan kirkonkylän lisäksi sisälleen sen kuntakeskusta ympäröivät kylät ja vuoden 2008 kuntaliitoksen myötä myös sen pohjoispuolella sijaitsevan Leivonmäen ja sitä ympäröivien kylien alueet. Kunnan alueella on paljon luontoa sekä lähes pari sataa järveä. Joutsan kunta vastaa itse varhaiskasvatuspalveluistaan. Varhaiskasvatusta järjestetään kahden päiväkodin, kolmen perhepäiväkodin ja kotonaan töitä tekevien perhepäivähoitajien toimesta. (Joutsan kunta, 2020)

Tutkimuksen tekohetkellä, eli keväällä 2017, Joutsan kunnan varhaiskasvatuspalveluissa oli perhepäivähoitajat mukaan lukien yhteensä 11 erilaista varhaiskasvatusyksikköä. Varhaiskasvatuksen työntekijöitä oli yksiköissä yhteensä 29. Suurimpia yksiköitä olivat kunnan päiväkodit, jotka työllistivät varhaiskasvattajista 16. Loput työntekijät työskentelivät joko kylien perhepäiväkodeissa tai kotonaan perhepäivähoitajina. Yksiköiden ryhmäkoot vaihtelivat noin viidestätoista lapsesta noin viiteen lapseen. Yhteensä lapsia oli yksiköissä muutamasta

muutamaan kymmeneen lasta, riippuen yksikön koosta ja luonteesta. Päiväkodeissa ryhmäkoot olivat selkeästi suurempia kuin perhepäivähoidossa.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata Joutsan varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä kouluvalmiuden tukemisesta varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa kouluvalmiuden kehittymisen mahdollisuuksista varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuskysymyksetni ovat seuraavat:

- Millä tavoin yksiköt tukevat lapsen kehitystä ja kouluvalmiuksia?
- Kuinka varhain ja millä tavalla lapsen kouluvalmiuteen puututaan?
- Millä tavalla varhaiskasvatuspalvelut toimivat yhteistyössä lasten vanhempien ja tulevan alkuopetuksen kanssa?

4.2 Aineiston kerääminen ja kuvailu

Olen kerännyt aineistoni haastattelemalla Joutsan kunnan varhaiskasvatuspalveluiden työntekijöitä, joilta saatujen vastausten tueksi olen lukenut aiheeseen sopivaa tutkimuskirjallisuutta ja lainsäädäntöä. Päädyin käyttämään tutkimukseni tiedonkeruumenetelmänä haastattelua sen ihmisläheisen luonteen vuoksi ja tarkemmin sanottuna toteutin haastatteluni teemahaastatteluina.

Haastattelu on tiedonkeruumenetelmänä siitä ainutlaatuinen, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen kanssa. Tästä on tutkijalle sekä etuja että haittoja: toisaalta aineiston keruuseen saa paljon joustavuutta - esimerkiksi haastatteluaiheiden järjestystä voidaan säädellä, tai yhden haastateltavan kohdalla voidaan pureutua syvemmin yhteen aiheeseen kuin muiden haastateltavien kohdalla -, mutta toisaalta taas kerätty aineisto saattaa olla epäselvää ja tulkinnan varaista. (Hirsjärvi ym. 2013, 204-205) Tätä epäselvyyttä huomasin myös omassa aineistossani esimerkiksi sellaisissa kohdissa, joissa haastateltava puhui päällekkäin joko minun, tai toisen haastateltavan kanssa.

Haastattelujen teko vaatii sen tekijältä huolellista suunnittelua ja kouluttautumista haastattelijan rooliin. Jotta haastattelu olisi tiedonkeruun kannalta tehokasta, sillä täytyy olla tietyt tavoitteet joihin pyrkimällä sen kohteelta saadaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja asiasta, jota haastattelija tutkii. Haastattelun voi toteuttaa joko yksilöhaastatteluna, ryhmähaastatteluna, tai parihaastatteluna. Jokaisella tyylillä on omat hyvät ja huonot puolensa tiedon keruun suhteen. Haastattelulajeja on useita erilaisia ja ne on eroteltu toisistaan sen mukaan, miten strukturoituja ja muodollisia niiden haastattelutilanteet ovat. Toisessa ääripäässä on täysin strukturoitu haastattelu, eli

lomakehaastattelu, jossa kysymyssarjat on ennakkoon laadittuja ja ne esitetään haastateltavalle sellaisenaan tietystä järjestyksessä - toisessa täydellisen vapaa haastattelu, jossa haastattelija käy haastateltavan kanssa miltei vapaata keskustelua tietty aihe mielessä pitäen. Teemahaastattelu on näiden kahden haastattelulajin välimuoto. Teemahaastattelulle tyypillistä on se, että haastattelun aihepiirit ja kysymykset ovat etukäteen määriteltyjä, mutta niillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Teemahaastattelua käytettäessä haastattelut kestävät tavallisimmin tunnista kahteen tuntiin. Tutkimuksen tekijän tulee varautua haastatteluun suunnitellessaan toisaalta puheliasiin, mutta toisaalta myös niukkasanaisiin haastateltaviin. (Hirsjärvi ym. 2013, 206-211)

Teemahaastattelussa tutkija pitää huolen siitä, että keskustelu pysyy etukäteen valittujen teemojen mukaisissa raameissa ja kuljettaa keskustelua eteenpäin niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla. Teemahaastattelu korostaa haastateltavien ihmisten tulkintoja asioista ja sitä, minkälaisia merkityksiä he niille antavat. Tutkijan näkökulmasta teemahaastattelu antaa tutkijalle myös vapauksia haastattelukysymystensä suhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77) Tutkija voi itse päättää esimerkiksi siitä, esittääkö hän kysymyksensä kaikille haastateltaville tietystä ja samassa järjestyksessä vai ei, muotoileeko hän kysymyksiään haastateltavien välillä vai esittääkö hän kysymykset sanatarkkaan samalla tavalla jokaiselle haastateltavalle, tai esittääkö hän edes kaikkia kysymyksiä kaikille haastateltavilleen.

Haastattelujen tekemiseen kuuluu myös paljon käytännön asioita, jotka tulee huomioida tutkimusta suunnitellessa ja sitä tehtäessä. Omia haastattelujani varten minun täytyi sopia kunkin yksikön edustajan kanssa etukäteen työntekijälle sopiva haastattelu-aika, jonka sovin kunkin yksikön kanssa joko sähköpostitse tai puhelimitse. Lähestyin yksiköitä Joutsan kunnan varhaiskasvatuksen esimieheltä saamiini yhteystietojen pohjalta. Ennen haastattelutilanteiden alkua kävin haastateltavien kanssa läpi sen, mitä varten heitä haastatellaan ja sen, että he jäävät tutkimuksessa nimettömiksi, eli heitä ei tulla tunnistamaan lopullisesta tutkimuksesta. Haastattelun tekemiseen liittyy myös eettisiä kysymyksiä, kuten asianmukaisten lupien pyytäminen. Avaan näitä asioita enemmän myöhemmässä kohtaa tutkimustani luvussa 4.4 Eettiset kysymykset.

Opinnäytetyötäni varten tekemäni haastattelut ovat luonteeltaan teemahaastatteluja ja ne on tehty yksilöhaastatteluina neljän eri varhaiskasvatussyksikön työntekijän kanssa. Kaksi haastattelua on tehty yksilöhaastatteluna, yksi haastattelu tehtiin parihaastatteluna. Ennen haastatteluja laadin itselleni listan haastattelukysymyksiä (Liite 1), jotka palvelivat tutkimuskysymyksiäni. Varasin jokaista haastattelua varten tunnin verran aikaa, mutta kunkin haastateltavan puhetyylistä riippuen haastattelu saattoi päättyä selvästi aikaisemminkin. Haastattelujen keskimääräinen pituus oli noin 40 minuuttia. Haastattelut pidettiin paikan

päällä kussakin varhaiskasvatyksyksikössä etukäteen sovittuna ajankohtana maaliskuun 2017 aikana.

Litteroitua aineistoa kertyi noin kymmenen A4-kokoisen paperiluiskan verran per haastattelu ja yhteensä aineistoa kertyi 27 sivua (fonttina Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1). Litteroinnin myötä minulle kävi ilmi, ettei haastattelujen kesto korreloi kuitenkaan suoraan niistä saadun aineiston määrään: vaihtelevasta pituudesta huolimatta jokaisesta haastattelusta kertyi sivumäärällisesti suurin piirtein yhtä paljon tietoa. Seuraavaksi avaan kerätyn aineiston litterointia ja sen jälkeistä analysointiprosessia tarkemmin.

4.3 Aineiston analysointi

Aineiston keräämisen - eli tässä tapauksessa haastattelujen - jälkeen seuraava vaihe tutkimukseni tekemisessä oli sen analysointi. Ennen analysointimenetelmän valitsemista päätin ottaa asiakseni haastattelumateriaalin litteroinnin, eli sen koodaamisen kirjoitettuun muotoon. Kuuntelin keräämäni haastattelumateriaalin tarkasti läpi ja kirjoitin sen sellaisenaan sana sanalta ylös. Litteroinnin jälkeen aineisto oli edessäni konkreettisemmassa ja helpommin käsiteltävässä muodossa, jonka myötä pääsin tutkimukseni varsinaiseen analysointivaiheeseen paremmin käsiksi. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2002) esittelevät teoksessaan ”Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi” tutkija Timo Laineen alun perin esittämän rungon laadullisen tutkimuksen analyysin etenemiselle. Laineen esittämä runko etenee neljään kohtaan jaetusti, jotka Tuomi ja Sarajärvi esittelee vapaasti referoiden seuraavasti:

1. Tutkijan on päätettävä, mikä aineistossa kiinnostaa ja tehtävä siitä vahva päätös.
2. Tutkijan on käytävä läpi keräämänsä aineisto ja erottaa ja merkitä siitä ne asiat, jotka sisältyvät valittuun kiinnostuksen kohteeseen. Kaikki muu jätetään pois tutkimuksesta. Tutkija kerää merkityt asiat yhteen ja ottaa ne erilleen muusta aineistosta.
3. Tutkija luokittelee, teemoittaa tai tyypittelee merkkamansa aineiston.
4. Tutkija kirjoittaa tämän pohjalta yhteenvedon keräämästään tiedosta.

Tämän rungon (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94) pohjalta olen analysoinut myös oman tutkimukseni.

Laadullisissa tutkimuksissa aineiston analysointia tehdään pitkin tutkimusta ja se saattaa alkaa jo aineiston keruun aikana (Hirsjärvi ym. 2013, 223). Näin kävi myös minun tutkimuksessani. Aineiston litteroinnin yhteydessä minulle kävi ilmi, että olin tavallaan

aloittanut aineiston analysointia jo haastatteluja tehdessäni. Vaikka perimmäiset tutkimuskysymykseni pysyivätkin jokaisessa haastattelussa samana, haastatteluissa esittämäni kysymykset muuttuivat ja tarkentuivat sitä mukaa, mitä enemmän haastatteluja minulla oli takanani: aikaisemmista haastatteluista saamani tieto oli vaikuttanut siihen, miten esitin haastateltaville kysymykseni.

Yleisesti aineiston analyysiin käytettävät menetelmät voidaan jakaa lähestymistavoiltaan kahteen eri ryhmään: toinen ryhmä pyrkii selittämään saatuja tuloksia, toinen taas ymmärtämään niitä. Selittämiseen pyrkivät analyysimenetelmät todentavat usein tuloksensa tutkimuksen aikana kerättyjen tilastojen kautta. Ymmärtämiseen pyrkivissä menetelmissä käytetään usein laadullista analyysia, jonka tulokset pohjautuvat sen kautta tehtyihin päätelmiin. (Hirsjärvi ym. 2013, 223) Koska tutkimukseni keskittyy Joutsan kunnan varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiin kouluvalmiudesta ja sen tukemisesta, tutkimukseni tarkoituksena on tuoda nämä käsitykset esiin, mutta myös ymmärtää mitä niiden kautta halutaan kertoa. Näin ollen tutkimukseni sisällön analyysi on luonteeltaan enemmän laadullista kuin tilastollista. Analyysimenetelmänä olen käyttänyt tutkimuksessani sisällönanalyysin menetelmää.

Sisällönanalyysi on erityisesti laadulliseen tutkimukseen hyvin soveltuva perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sen lisäksi, että sitä voidaan pitää yksittäisenä analyysimenetelmänä, se voidaan nähdä myös väljänä teoreettisena kehyksenä erilaisille laadullisen tutkimuksen analyysikonaisuuksille, koska useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät linkittyvät tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. Vaikka sisällönanalyysi soveltuukin erityisen hyvin laadullisen tutkimuksen analysointimenetelmäksi, sitä on käytetty myös määrällisissä tutkimuksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94)

Laadullisen tutkimuksen aineistoa läpi käydessä tutkijan on pidettävä erityistä huolta aiemmin mainitsemani rungon ensimmäisestä kahdesta kohdasta, eli aineistosta saadun informaation rajaamisesta vain tietoon, joka on tutkimuksen kannalta kiinnostavaa. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteet näkyvät suoraan sen tarkoituksesta, tutkimusongelmasta tai tutkimustehtävästä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94) Tutkimukseni tarkoituksen ja tavoitteen kautta pystyin rajaamaan aineistostani esille sen tiedon, joka oli tutkimukseni kannalta oleellista.

Mielenkiintoisen informaation erittelyn jälkeen pystyin siirtymään analyysissani rungon kolmanteen kohtaan, eli aineiston **luokitteluun, teemoittamiseen ja tyypittelyyn**. Tämä kohta analyysistä ymmärretään usein teknisesti ajateltuna vasta varsinaiseksi aineiston analyysiksi, mutta ilman rungon kohtia 1 ja 2 sitä olisi mahdoton toteuttaa - ja toisaalta, se ei ole myöskään mielekäs ilman sen jälkeen tulevaa raportoitua yhteenvetoa. **Luokittelua** pidetään aineiston järjestämisen muodoista yksinkertaisimpana ja luonteeltaan sen voi ajatella olevan jopa kvantitatiivinen, joskin sisällön teemoin. Alkeellisimmillaan luokittelun avulla aineistosta voidaan määritellä erilaisia luokkia ja laskea, monta kertaa luokat esiintyvät aineistossa. Aineiston **teemoittelu** voi olla luokittelun kaltaista, mutta siinä painotetaan sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu. **Tyypittelyssä** aineisto taas tyypitetään tietyiksi tyypeiksi, joita voidaan niputtaa yhteen riippuen siitä, haetaanko aineistosta samuutta vai erilaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95)

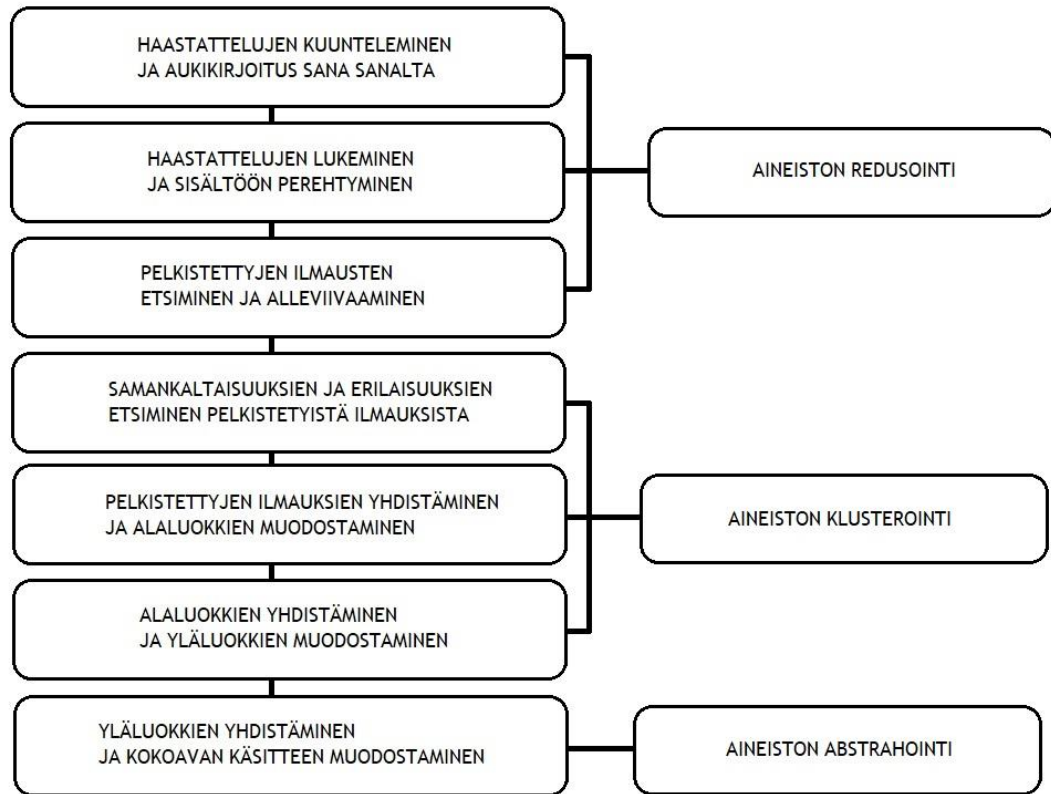
Sisällönanalyysin menetelmällä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sen avulla aineisto saadaan kerätyksi tutkijan omia johtopäätöksiä varten. Sisällönanalyysia on tästä johtuen myös kritisoitu, johtuen sen keskeneräisyydestä: sisällönanalyysia käyttänyt tutkija on saattanut kuvata analysoimansa aineiston hyvinkin tarkasti, mutta ei ole pystynyt tekemään siitä mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan esittelee aineiston ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105)

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineiston analyysista puhuttaessa siitä voidaan puhua joko aineistolähtöisenä eli induktiivisena, tai teorialähtöisenä eli deduktiivisena sisällönanalyysina. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110) Tämän tutkimuksen painottuessa yksittäisten varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten haastatteluihin ja heidän kokemuksiinsa sekä ajatuksiinsa kouluvalmiudesta ja sen tukemisesta Joutsan kunnan varhaiskasvatuspalveluissa, kyse on induktiivisesta, eli aineistolähtöisestä aineistosta.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa vastaus tutkimustehtävään tuotetaan aineistosta nousseita käsitteitä yhdistelemällä. Sisällönanalyysi perustuu tutkittavan aineiston sekä siitä nousseen tiedon tulkintaan ja päättelyyn. Sen avulla aineistosta voidaan muodostaa käsitteellisempi näkemys ilmiöstä, jota tutkimuksessa tutkitaan. Tutkimukseni tuloksissa tulen avaamaan tekemieni luokittelujen pohjalta syntyneitä käsitteitä ja niiden sisältöjä tarkemmin. Johtopäätöksissä pyrin ymmärtämään, mitä tuloksissa esitellyt asiat ovat tutkimukseni kohteille - eli siis Joutsan kunnan varhaiskasvattajille - merkinneet. Tällä tapaa tutkittavien näkökulma tulee huomioiduksi tutkimuksen analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115)

Induktiivisen aineiston analyysia kuvataan karkeasti kolmevaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu aineiston **redusointi** eli pelkistäminen, **klusterointi** eli ryhmittely ja **abstrahointi** eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Seuraava kuvio (Kuvio 1) kuvaa sitä kuinka analyysiprosessin kolme vaihetta toteutuvat sisällönanalyysin menetelmän kautta:



Kuvio 1: Sisällön analyysin prosessi, kuvio pohjautuu Tuomen ja Sarajärven (2002) vastaavaan kuvioon

Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen, eli sen redusointi. Redusoinnissa analysoitava informaatio - tässä tapauksessa litteroimani haastatteluaineisto - pelkistetään niin, että aineistosta karsitaan pois kaikki sellainen informaatio, mikä on tutkimuksen kannalta epäolennaista. Alkuperäisestä informaatiosta poimitaan esimerkiksi alleviivaamalla esiin kaikki tutkimuksen kannalta merkittävä sisältö, jonka jälkeen tutkija pelkistää ilmaukset kirjaamalla niistä niiden olennaisen sisällön ylös. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111-112) Havainnollistan seuraavaksi aineiston redusointiprosessia tutkimusaineistostani nostettujen esimerkkien kautta (Kuvio 2):

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
"Sitten jokasella lapsella on se oma varhaiskasvatussuunnitelma mikä sitte syksyllä ja keväällä päivitetään."	VASU ja sen päivittäminen
"Nythän meillä on muuten siis varhennetussa eskarissa yks. On just että alotti niinku, hän on nyt, eskaria käy tässä, et hänen kanssaan tehään täällä sitte.. Hommia sitte. Et menee eskariin sitte syksyllä tonne mut on tän vuoden käyny niinku vähä tässä jo eskaria."	Varhennettu esikoulu
"Kyllä mekin tehään täällä viikoittain kynätehtäviä ja viskari.. sanotaan viskaritehtäviä."	Kynätehtävät, viskaritehtävät
"Meillä on tämmöne konsultoiva erityislastentarhanopettaja, lähinnä käy, nii käy 2-3 päivää kuukaudessa Joutsassa. Nii sit aina ku se tulee meille, nii me kasataan niit asioita ja sit kun meillä on erityislapsia, nii hän on niissä palaverissa mukana ja tekee niitten lasten kanssa sit jotain lisähommia."	KELTO:n hyödyntäminen työskentelyssä
"Mieluummin just oppii niinku tämmösiä muita taitoja, ihmissuhdetaitoja."	Ihmissuhdetaidot
"Mut toki kaikki mikä on sit yhteistä päivähoiton tämmöstä, niin kyllä. Kyllä on meidät kyllä (kutsuttu). Onhan ne sit palaverit kaikki, ne on tuolla Joutsassa."	Yhteiset palaverit muiden kunnan varhaiskasvatuspalveluiden kanssa

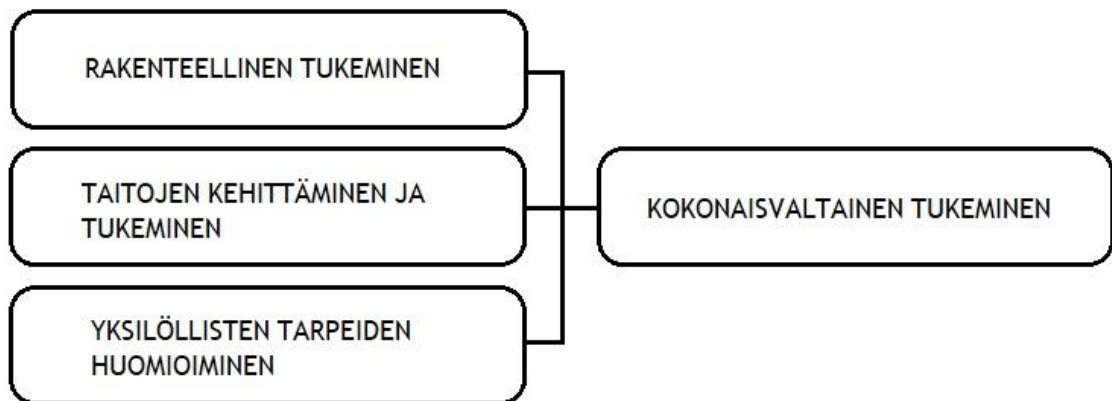
Kuvio 2: Aineiston redusoinnin esimerkki

Pelkistetyistä ilmaisuista etsitään seuraavaksi joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia ja niiden mukaisesti ilmaisuista muodostetaan ryhmiä, eli alaluokkia, jotka nimetään niille sopivalla otsikolla (Kuvio 3). Tätä työvaihetta kutsutaan aineiston ryhmittelyksi, eli klusteroinniksi. Klusteroinnin aikana aineisto tiivistyy, koska yksittäisiä tekijöitä sisällytetään yleisempien käsitteiden alle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112)

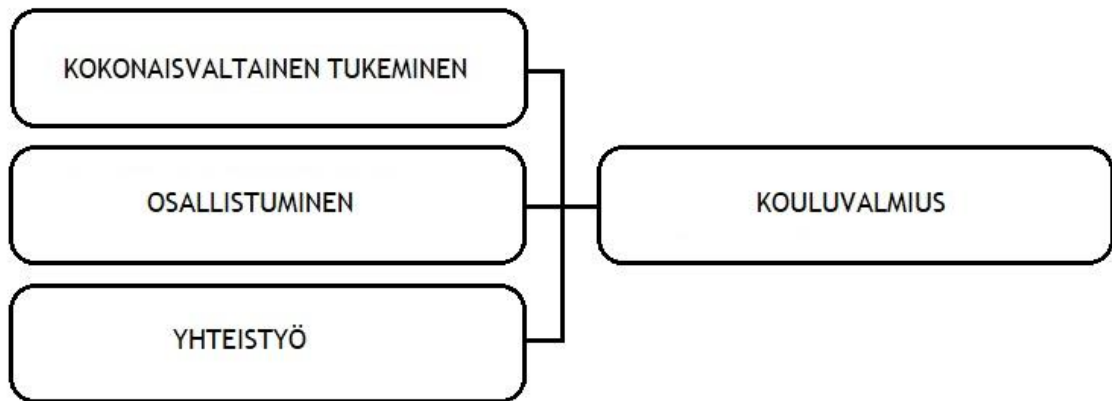
PELKISTETYT ILMAUKSET	ALALUOKKIEN LUOMINEN	ALALUOKKIEN OTSIKOINTI
VASU ja sen päivittäminen Varhennettu esikoulu Kynätehtävät, viskaritehtävät	RYHMÄ 1: - VASU ja sen päivittäminen - Yhteiset palaverit muiden kunnan varhaiskasvatuspalveluiden kanssa	Rakenteellinen tukeminen
KELTON hyödyntäminen työskentelyssä Ihmissuhdetaidot	RYHMÄ 2: - Kynätehtävät, viskaritehtävät - Ihmissuhdetaidot	Taitojen kehittäminen ja tukeminen
Yhteiset palaverit muiden kunnan varhaiskasvatuspalveluiden kanssa	RYHMÄ 3: - KELTON hyödyntäminen työskentelyssä - Varhennettu esikoulu	Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen

Kuvio 3: Aineiston klusteroinnin esimerkki

Viimeiseksi aineisto käsitteellistetään, eli abstrahoidaan. Abstrahoinnissa klusteroidusta informaatiosta erotetaan tieto, joka on tutkimuksen kannalta olennaista. Alaluokista muodostetaan yläluokkia (Kuvio 4), jotka yhdistämällä saatu informaatio käsitteellistetään (Kuvio 5). Aineiston erittelyä, tiivistämistä ja käsitteellistämistä tapahtuu jo klusteroinnissa aineiston otsikoinnin aikana - tästä johtuen klusteroinnin katsotaan olevan tavallaan myös osa abstrahointiprosessia. Aineiston abstrahointia voidaan jatkaa niin kauan kuin se on aineiston puolesta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114)



Kuvio 4: Yläluokkien luomisen esimerkki



Kuvio 5: Aineiston abstrahoinnin tulos

4.4 Eettiset kysymykset

Jotta tutkimustani voidaan pitää luotettavana, sen tulee olla suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Näitä tutkimuseettisiä käytäntöjä esittelee ja valvoo Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Olen toteuttanut opinnäytetyöni kyseisten ohjeistusten (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettinen ohje 2012) mukaisesti ja pitänyt huolen siitä, että esimerkiksi nojatessani aiempiin tutkimuksiin olen viittannut niihin asianmukaisesti enkä esitä niiden tuloksia ominani. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimustani ja aineistoani mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti ja pitänyt huolen siitä, etten vääristele tai muokkaa aineistosta esiin nousutta tietoa. Toisaalta, aineiston pohjautuessa haastatteluihin tulee huomioida, että annettu tieto voi olla joissain tapauksissa tulkinnan varaista. Nauhoitettuja haastatteluja kuunnellessani huomasin, että toisinaan sanat saattoivat olla epäselviä tai sekoittua (esim. ”tonne” vai ”tolle”), tai sitten haastateltavan sanoista ei käynyt selvästi ilmi se, kehen tai mihin hän tarkalleen ottaen sanoissaan viittaa (tarkoittaako puheensa kohteeksi esimerkiksi vanhempaa, lasta, vai varhaiskasvattajaa).

Eettiset kysymykset nousivat esiin myös haastatteluja suunnitellessa, sekä niitä tehdessä. Mitä asioita poimin aineistosta tutkimukseeni - mikä osa aineistosta on *mielestäni* tutkimuksen kannalta olennaista? Entä kuinka tiukasti rajaan sen, mitä aiheeseen liittyvästä aineistosta tulen käyttämään tutkimuksessani? Kuinka käsittelen aineistossa esiin nousevia henkilötietoja, entä miten pidän huolta haastateltavien yksityisyydensuojasta? Haastatteluaineiston parissa työskentelevältä tutkijalta veloitetaan näiden asioiden suhteen erityistä huolellisuutta. (Suomen kotiseutuliitto ry 2020)

Aihetta tutkiessani minun täytyi myös muistaa huomioida omat ennakkokäsitykseni tutkimukseni aiheen suhteen. Jos olisin valinnut tutkimukseni aiheeksi sellaisen aiheen, joka

herättää minussa vahvoja tunteita suuntaan tai toiseen, tutkimuksen tekeminen ilman subjektiivista näkökulmaa olisi ollut varmasti hankalampaa.

4.5 Luotettavuus

Kuten kaikissa asiallisesti tehdyissä tutkimuksissa, myös minun tutkimuksessani tulee arvioida sen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin voidaan käyttää monenlaisia mittaus- ja tutkimustapoja. Tutkimuksesta voidaan mitata sen **reliaabeliutta**, eli sitä kuinka usein mittaustuloksissa esiintyy toistettavuutta ja sen **validiutta**, eli kykyä mitata juuri sitä, mitä tutkimuksen on ollut tarkoituskin mitata. Tutkimuksen reliaabelius voidaan todeta esimerkiksi sillä, jos useampi arvioija päätyy tutkimuksessa samanlaiseen tulokseen. Tutkimusta voidaan pitää reliaabelina myös silloin, jos samaa henkilöä tutkitaan useamman kerran ja tulos pysyy samanlaisena. Tutkimuksen validiutta voidaan arvioida eri näkökulmista tutkimuksen luonteesta riippuen. Kvalitatiivisen haastattelututkimuksen kohdalla validiuden arviointi ei ole niin yksikoikoista kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Haastattelututkimuksia arvioidessa on todettu, että kvantitatiiviseen tutkimukseen liittyvät perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät välttämättä sovellu sellaisenaan haastattelututkimuksen arviointiin. Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkijan tulee osoittaa tutkimuksen luotettavuus mahdollisimman avoimella ja tarkalla kuvauksella tutkimuksen toteuttamisesta. Sama tarkkuusvaatimus pätee myös tuloksiin ja niiden tulkintaan: tutkimuksesta pitäisi käydä ilmi, millä perusteella tutkija on päätenyt esittämiinsä tulkintoihin ja päätelmiin. (Hirsjärvi ym. 2013, 231-233) Tähän olen pyrkinyt myös omassa tutkimuksessani.

Haastattelut eivät kuvasta aina suoraan yksiköiden mielipiteitä, vaan pelkästään niissä työskentelevien ammattilaisten mielipiteitä. Haastatteluiden luotettavuutta arvioidessa on hyvä pitää mielessä myös se, että haastateltavat ovat usein taipuvaisia antamaan kysymyksiin sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2013, 206).

Tutkimukseni on rajattu selvästi Joutsan kunnan palveluihin, joten sen tulokset perustuvat vain kyseisen kunnan palveluissa työskentelevien ammattilaisten näkemyksiin, eikä niitä voi näin ollen yleistää vaikka koko Suomen varhaiskasvatuspalveluihin. Tutkimus on myös vahvasti sidottuna aikaan esimerkiksi lasten ja yksiköiden määrästä, tai kouluvalmiutta edistävästä käytännöistä puhuttaessa. Haastatteluaineisto on myös aina enemmän tai vähemmän konteksti- ja tilannesidonnaista: haastattelemani henkilöt saattaisivat puhua joistain asioista toisin, jos haastattelisin heitä uudestaan muutamaa vuotta myöhemmin (Hirsjärvi ym. 2013, 207). Koska tutkimukseni on toteutettu vuonna 2017, jotkut siinä esiintyneet yleiset käsitykset ja metodit ovat myös saattaneet jo vanhentua.

5 Tulokset

Seuraavaksi avaan tuloksia, joita sain tekemieni haastattelujen kautta. Olen jakanut tulokset sisällönanalyysimenetelmän kautta syntyneisiin kolmeen yläkäsitteeseen, jotka ovat lapsen **kokonaisvaltainen tukeminen**, lapsen kasvuun ja kehitykseen **osallistuminen** sekä ammattilaisten ja vanhempien välinen **yhteistyö**. Näiden kolmen käsitteen toteutuessa varhaiskasvatuspalvelut onnistuvat tehtävässään lapsen kouluvalmiuteen saattamisessa.

5.1 Kokonaisvaltainen tukeminen

Varhaiskasvatuspalveluissa pyritään lapsen kasvun ja kehityksen **kokonaisvaltaiseen tukemiseen**. Lasta tuetaan **rakenteellisesti** ja suunnitelmallisesti esimerkiksi varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien, sekä lapsen ikätason näkökulmasta oikean tasoisen opetuksen järjestämisen kautta. Rakenteelliseksi tukemiseksi voidaan katsoa myös tulevan koulun kanssa tehtävää yhteistyötä koulun tiloihin tutustumisen, tai niiden jakamisen kautta. Lapsen kouluvalmiutta edistäviä taitoja **kehitetään ja tuetaan** pitkin matkaa lapsen ikätason ja henkilökohtaisten tuen tarpeiden mukaisesti. Lasta tuetaan koulussa tarvittavien sosiaalisten taitojen, kuten esimerkiksi kaveritaitojen, oppimisessa ja kehittämisessä arjessa tapahtuvien tilanteiden kautta. Lapsen teknisiä taitoja kehitetään ikätason mukaisesti esimerkiksi kynäotetta ja saksien käyttöä harjoittelemalla, loruttelemalla, riimittelemällä, lukujonoilla, ja niin edelleen. Mitä lähemmäs kouluikää tullaan, sitä enemmän tehtävät alkavat muistuttaa myös luonteeltaan koulutehtäviä. Lapsia ja vanhempia aletaan valmistelemaan kouluun myös keskustelujen kautta koulun arjesta ja luonteesta kertomalla. Lapsen **yksilöllisten tarpeiden huomioiminen** näkyy työskentelyssä myös sekä rakenteellisella tasolla (varhennettu esikoulu, koululykkäys), käytännön tasolla (pienryhmiin jakautuminen, menetelmätyöskentely, erityispalveluiden hyödyntäminen työskentelyssä) sekä yksilöllisellä tasolla (erilaisten lähtötasojen huomiointi, tyttöjen ja poikien väliset erot, suomen kielen oppiminen toisena kielenä).

5.2 Osallistuminen

Jotta lapsen kouluvalmiuteen voidaan päästä, lapsen kanssa työskentelevien ihmisten tulee tehdä yhteistyötä ja ottaa aktiivisesti osaa lapsen taitojen kehittämisen ja tukemisen suhteen. Varhaiskasvatuspalvelut tekevät yhteistyötä vanhempien kanssa monella tapaa ja yhteistyö aloitetaan varhaiskasvatuksen alkaessa. Lapsen kouluvalmiuteen **osallistutaan** rakenteellisella tasolla esimerkiksi kotona pidettävän tulokeskustelun, varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman tekemisen, tai tarvittaessa varhennetun esikoulun tai koululykkäyksen

toteuttamisen kautta. Käytännön tasolla lapsen kasvua ja kehitystä arvioidaan yhdessä lapsen ja vanhempien kanssa pitkin matkaa erilaisten väliarviointien kautta. Vanhempia kuullaan myös varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja kehittälyssä, jolloin he pääsevät osallistumaan varhaiskasvatuksen käytännön toteutukseen: tutkimuksen aikaan Joutsan kunta suunnitteli vielä kunnan omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa, jonka sisältöön myös vanhemmat pääsivät vaikuttamaan. Jokainen haastateltava työntekijä painotti vastauksissaan sitä, että lasten kasvatusvastuun täytyy olla jaettua. Varhaiskasvattajat toivovat, että vanhemmat osallistuisivat lapsen taitojen kehittämiseen ja tukemiseen myös kotona. Vanhemman ja varhaiskasvattajan roolien tunnustaminen ja rajojen vetäminen koetaan toisinaan haasteelliseksi.

5.3 Yhteistyö

Lapsen kouluvalmius edellyttää toimivaa **yhteistyötä** lapsen vanhempien ja lapsen kanssa työskentelevien ammattilaisten välillä. Kuten aiemmin jo mainitsin, yhteistyö vanhempien kanssa aloitetaan varhaiskasvatuksen alkaessa ja yhteistyöhön pyritään varhaiskasvatuspalvelujen toimesta jatkuvasti. Yhteistyö arjessa on esimerkiksi tiedon vaihtoa vanhempien ja varhaiskasvattajien välillä, jota tapahtuu useimmiten lapsen hoitoon tuonnin tai kotiin haun yhteydessä. Vanhemmille järjestetään myös vanhempainiltoja ja heitä osallistetaan ja kuullaan lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien tekemisessä sekä mahdollisten erityisen tuen tarpeiden tukemisessa. Lapsen siirtyessä esikoulusta alkuopetukseen esikoulu sopii vanhempien kanssa siitä, mitä tietoja lapsesta koululle luovutetaan. Varhaiskasvattajat kannustavat ja tarvittaessa myös auttavat vanhempia tukemaan lapsen kehitystä ja kouluvalmiutta myös kotona. Yhteistyötä tehdään myös muiden varhaiskasvatusyksiköiden ja alkuopetuksen kanssa mahdollisimman paljon. Mitä enemmän yksiköiden ja koulujen välillä on matkaa, sen haastavampaa yhteistyön tekeminen on ja sitä vähemmän sitä pystytään toteuttamaan.

6 Johtopäätökset

Kouluvalmiuden luonteesta ja sen tukemisen muodoista puhuttaessa jokaisen haastateltavan kohdalla yhteiseksi konsensukseksi nousi se, että kouluvalmius on paljon muutakin kuin sitä, että lapsi osaa lukea ja laskea kouluun mennessään. Itse asiassa, näitä taitoja pidettiin toissijaisina verrattuna sosiaalisten taitojen ja itsenäisesti toimimisen oppimiseen. Sen sijaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on valmistaa lapselle koulun luonteeseen sopiva oppimisen pohjataso, jotta koulussa oppiminen onnistuisi. Tärkeimpänä pidettiin sitä, että lapsi pärjää koulupäivän aikana tapahtuvissa siirtymissä ja toimissa ilman aikuisen jatkuvaa valvontaa ja

opastusta sekä sitä, että lapsi osaa toimia ryhmässä. Lapsen kouluvalmiuteen pääsemistä tuetaan ammattilaisten toimesta kokonaisvaltaisesti koko varhaiskasvatuksen ajan ja jotta kouluvalmiuteen päädytään, sekä ammattilaisten että vanhempien tulee huomioida lapsen henkilökohtaiset tuen tarpeet ja vaikuttaa niihin tarpeen mukaisesti. Samanaikaisesti myös tulevan alkuopetuksen täytyy pystyä vastaamaan näihin tarpeisiin ja suunnittelemaan omaa toimintaansa niiden mukaisesti. Alati muuttuvassa maailmassa myös yhteiskunnan täytyy pysyä ”ajassa mukana” ja tarkistaa, että varhaiskasvatuksen perusteet vastaavat lasten kulloisiakin tarpeita ajankohtaisen tutkimustiedon ja kentältä saadun informaation pohjalta. Työntekijöiden vastauksista nousi esiin vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja vanhemman roolin tärkeys: kun vanhempi tukee omalla toiminnallaan varhaiskasvattajan työtä ja päinvastoin, yhteistyö on toimivaa. Myös paikalliset erityispiirteet näkyivät vastauksissa. Pienen yhteisön eduksi katsottiin se, että varhaiskasvattajat ja vanhemmat tuntevat toisensa hyvin ja mitä pienempiä ryhmäkoot ovat, sitä enemmän lapset saavat työntekijöiltä myös henkilökohtaista huomiota. Haja-asutusalueilla sijaitsevien yksiköiden haasteet ovat suureksi osaksi logistisia ja pitkistä etäisyyksistä johtuen yhteistyö muiden yksiköiden ja tulevan alkuopetuksen kanssa on haastavampaa kuin esimerkiksi kirkonkylän koulun kanssa samassa rakennuksessa sijaitsevalla esikoululla. Välimatkoista johtuen jotkut lapset siirtyivät esiopetukseen ja alkuopetukseen Joutsan sijaan Toivakan naapurikuntaan. Näissä tapauksissa kuntien välille toivottiin enemmän yhteistyötä.

7 Pohdinta

Tutkimukseni aloittamisen ja sen valmiiksi saattamisen välissä on kulunut useampi vuosi aikaa, joka on vaikuttanut siihen monella tapaa. Osa kerätystä tutkimustiedosta - esimerkiksi yksiköiden, niiden työntekijöiden tai lapsien määrän suhteen - on todennäköisesti jo vanhentunut. Esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelma, jota tutkimukseni aikana vasta suunniteltiin, on ehditty päivittää jo uusien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseksi.

Tutkimuksen tekeminen oli minulle mielenkiintoista, joskin paikoitellen erittäin haastavaa. Tutkimuksen läpi käyminen kehitti minua valtavasti tutkijana ja kehitti ammattitaitoani sosiaalialalla ja varhaiskasvatuksen saralla. Työn teko eteni vaiheittain, joka toi haasteita tutkimuksen punaisen langan säilyttämisen suhteen. Toiseksi haasteeksi työn loppupuolella osoittautui se, että olen aloittanut sen tekemisen yhdessä ammattikorkeakoulussa ja saattanut sen loppuun toisessa, jolloin esimerkiksi opinnäytetyön raportointipohjissa nousi esiin eroavaisuuksia. Lopulta työ kuitenkin valmistui ja siitä huolimatta, että osa sen sisällöstä on ehtinyt vanhentumaan, sen ydin on pysynyt muuttumattomana. Kouluvalmius ei ole vain tiettyjä asioita, vaan se on suurempi kokonaisuus. Työni onnistui tavoitteessaan ja palvelee sille määriteltyä tarkoitusta tuoda esiin tietoa kouluvalmiuden edistämisen mahdollisuuksista

varhaiskasvatuksessa. Oli vuosi sitten 2007, 2017, tai 2027, kouluvalmiuden mahdollistaminen tulee olemaan aina yhtä tärkeää ja ajankohtaista.

Jatkotutkimusaiheeksi esittäisin ensimmäisenä Joutsan kunnan varhaiskasvatuspalveluiden sisällön tarkempaa tutkimista, jonka kautta voisi kartoittaa mahdollisuuksia palveluiden sisällön ja niiden välisen yhteistyön kehittämiseksi ja tehostamiseksi. Toiseksi ehdottaisin kouluvalmiuteen pääsemisen tutkimista joutsalaisen alkuopetuksen näkökulmasta.

Haastatteluja tehdessä haastateltavilta nousi esiin myös muita mielenkiintoisia aiheita, joista voisi tehdä kokonaan omia tutkimuksiaan, kuten esimerkiksi varhaistetun esiopetuksen prosessi tai vanhempien henkilökohtaiset haasteet.

Lähteet

Painetut

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä Oy. Painopaikka Bookwell Oy. Porvoo 2013. 15.-17. painos. Ensimmäinen painos 1997.

Hujala, E., Turja, L. 2016. Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus. 3., päivitetty painos. Ensimmäinen painos 2011.

Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu 2003.

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

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

Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Helsinki 2015.

Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Osuuskunta Vastapaino. Tampere 2010.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Ensimmäinen painos. Helsinki 2002.

Sähköiset

Joutsan kunta. 2020. Verkkosivu. Viitattu 22.11.2020. <http://www.joutsa.fi/>

Kolehmainen, Miia., Saarinen, Minna., Kontu, Elina. 2015. Koulukypsyudesta koulun valmiuteen - kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. Kasvatus & Aika 10(2) 2015, 32-57. Artikkel. Viitattu 22.11.2020. <http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/9/2/koulukyp.pdf>

Opetushallitus 2016. Opetussuunnitelman perusteet. Verkkosivu. Viitattu 22.11.2020. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>

Perusopetuslaki. Verkkosivu. Viitattu 22.11.2020. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Suomen kotiseutuliitto ry 2020. Haastatteluaineistojen käyttö ja tutkimusetiikka. Verkkosivu. Viitattu 22.11.2020. <https://kotiseutuliitto.yhdistysavain.fi/haastattelut/haastatteluaineistojen-kaytto-ja/>

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettinen ohje 2012. Verkkosivu. Viitattu 22.11.2020. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Varhaiskasvatuslaki. Verkkosivu. Viitattu 22.11.2020. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Verkkosivu. Viitattu 22.11.2020.
http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Violainen, Suvi. 2009. Eskarista ekaluokalle: lasten ja vanhempien ajatuksia koulun aloittamisesta. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä 2009. Viitattu 22.11.2020. <http://www.theseus.fi/handle/10024/17829>

Julkaisemattomat

Haastattelut. Haastateltu Joutsassa 21.3.2017.

Kuviot

Kuvio 1: Sisällön analyysin prosessi, kuvio pohjautuu Tuomen ja Sarajärven (2002) vastaavaan kuvioon	24
Kuvio 2: Aineiston redusoinnin esimerkki.....	25
Kuvio 3: Aineiston klusteroinnin esimerkki	26
Kuvio 4: Yläluokkien luomisen esimerkki	26
Kuvio 5: Aineiston abstrahoinnin tulos	27

Liitteet

Liite 1: Haastattelukysymykset.....	36
-------------------------------------	----

Liite 1: Haastattelukysymykset

- Kuvailisitko yksikköänne?
- Kuinka monta lasta teillä on?
- Minkä ikäisiä lapset ovat?
- Mihin lapset siirtyvät esikouluun/kouluun?
- Minkälaista yhteistyötä teette koulun kanssa?
- Yhteistyö vanhempien kanssa: millä lailla se näkyy jokapäiväisessä työssänne?
- Kuinka suurta roolia vanhemmat näyttelevät mielestäsi lapsen kouluvalmiuden kehittämisessä?
- Millä tapaa vanhemmat voivat auttaa teitä työssänne?
- Kouluvalmiudet: kuinka määrittelisit kouluvalmiuden tai koulukypsyyden?
- Mitä kouluvalmius pitää sisällään ja mitä se vaatii?
- Millä tapaa te voisitte auttaa vanhempia, jos vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä mietitään kouluvalmiuden näkökulmasta?
- Kuinka yksikössäänne edesautetaan lasten kouluvalmiuden kehittämistä?
- Millä tavalla kouluvalmius näkyy eri-ikäisten lasten kanssa tehtävässä työssä?