

Paikoillanne, valmiit, kouluun!

Mirva Katajalaakso

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2019

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Katajalaakso, Mirva. 2019. Paikoillanne, valmiit, kouluun! Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 70 sivua.

Yleisessä julkisessa varhaiskasvatuskeskustelussa on viime vuosina noussut vahvasti esiin yhteiskunnan pyrkimys saattaa yhä suurempi osa lapsista varhaiskasvatuksen piiriin. Keskustelua on käyty myös esiopetuksen muuttamisesta kaksivuotiseksi. Tavoitteena on tukea koulutuksellista tasa-arvoa ja tarjota lapsille tasavertaiset olosuhteet oppimisvalmiuksien kehittymiselle. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia esikouluopettajien kokemuksia siitä, mikä merkitys lapsen hoitopaikalla on kouluvalmiuksien kehittymisen kannalta, kun vertaan kotihoidossa ja päivähoidossa olleita lapsia.

Tutkimus oli fenomenologis-hermeneuttinen. Aineisto koostui yhdestä esikouluopettajan avoimesta haastattelusta sekä kahdeksan esikouluopettajan kirjoittamista tarinoista. Aineisto analysoitiin fenomenologis-hermeneuttisen sekä osittain myös narratiivisen analyysin avulla. Aineistosta nousi kuusi kouluvalmiuteen liittyvää teema: sosiaaliset taidot, motoriset taidot, luku- ja kirjoitusvalmiudet, matemaattiset valmiudet, jaksaminen ja motivaatio. Tutkimus osoitti, että eroja kouluvalmiustaidoissa on nähtävissä erityisesti sosiaalisissa sekä hienomotorisissa taidoissa. Eroja tai lapsen hoitopaikan merkitystä niiden taustalla ei kuitenkaan nähty merkittävinä. Esikouluvuosi nähtiin tärkeänä eroja tasoittavana tekijänä.

Asiasanat: kouluvalmius, esikoulu, päivähoido, lapsen kotihoito

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 VARHAISKASVATUS KOULUVALMIUDEN RAKENTAJANA.....	8
2.1 Varhaiskasvatuksen määrittelyä.....	8
2.2 Lasten päivähoidon toteutuminen Suomessa	10
2.3 Suomessa tuetaan lasten kotihoitoa	12
3 VALMISTAUTUMINEN KOULUN ALOITUKSEEN	14
3.1 Varhaiskasvatussuunnitelma osana päiväkodin arkea	14
3.2 Kouluvalmiuden määrittelyä	15
3.3 Esikoulun tehtävästä	18
3.4 Esikouluvuosi kouluvalmiustaitojen näkökulmasta	19
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	22
4.1 Tutkimuksen tehtävä	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
5.1 Metodologiset valinnat	23
5.2 Tutkittavien valinta ja aineiston keruu	26
5.3 Tutkimusaineiston analyysi.....	29
5.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	30
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	33
6.1 Koululaisen taitoja	33
6.1.1 Sosiaaliset taidot ja ryhmässä toimiminen	33
6.1.2 Motoriset taidot.....	37
6.1.3 Lukivalmiudet	39

6.1.4	Matemaattiset valmiudet	41
6.2	Eskarissa koululaiseksi	43
6.2.1	Jaksaminen	44
6.2.2	Motivaatio	45
6.2.3	Muita huomioita	47
6.2.4	Esikouluvuoden merkitys tutkimustulosten valossa.....	50
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	52
	LÄHTEET	59
	LIITTEET	68

1 JOHDANTO

“Suomalainen varhaiskasvatus on hyvää ja siitä pitää tehdä vielä parempaa. Näin linjaa opetusministeriön asettama työryhmä. Se sai vuoden alussa tehtäväkseen pohtia, miten varhaiskasvatusta kehitetään. Erityisesti matalan tulotason ja vähän kouluttautuneiden perheistä tulevat lapset hyötyvät, jos pääsevät jo aikaisin kunnalliseen päivähoitoon tai laadukkaaseen perhepäivähoitoon. Tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatusryhmissä hoidetut lapset oppivat sosiaalisuutta ja itsenäisyyttä, mistä on työryhmän mielestä hyötyä lapsen kasvulle.” (Yle uutiset 29.6.2017)

Edellä oleva on lainaus Ylen uutisesta (29.6.2017), jossa kerrotaan opetusministeriön työryhmän selvityksestä. Selvityksen mukaan lasten päivähoitoa tulisi lisätä nykyisestä alentamalla pienituloisten perheiden päivähoitomaksuja ja heikentämällä lasten kotihoidon tukemista yhteiskunnan taholta. Tämän mukaan yhteiskunnallisena tavoitteena on siirtää varhaiskasvatus kodeista päivähoitoon nykyistä voimakkaammin. Yleisesti näyttää olevan oletuksena se, että päivähoito on lapsen edun mukaista, päivähoiton henkilökunta on koulutettua ja päivähoidolta odotetaan suunnitelmallista, tavoitteellista ja laadukasta toimintaa. Päivähoitoa pidetään yhteiskunnallisesti tärkeänä palveluna. Suurin osa suomalaisista perheistä käyttää joko kunnallisia tai yksityisiä päivähoiton palveluja. Osa suomalaisista lapsista hoidetaan kuitenkin kotona pääsääntöisesti joko vanhemman tai muun huoltajan toimesta. Vuonna 2017 Kelan maksamaa kotihoidontukea sai 44.8% 9kk - 2-vuotiaista lapsista. (Säkinen & Kuoppala 2017.) Näkyykö tämä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelvaiheessa? Millainen vaikutus lapsen hoitopaikalla on kouluvalmiuteen, kun verrataan kotihoidossa ja päivähoidossa ollutta lasta? Tämä tutkimus etsii näkökulmia näihin kysymyksiin.

Julkista keskustelua on käyty myös esiopetuksen muuttamisesta kaksivuotiseksi, mm. Esikoulu kannattaisi aloittaa jo 5-vuotiaana 2018, Opetus-

hallitus selvittää kaksivuotista esiopetusta 2018, OAJ vaati esiopetusta jo 5 vuotiaille – samalla se muuttuisi kaksivuotiseksi 2018, Neljäsosa 5-vuotiaista maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeiluun 2018. Lapsella olisi tällöin oikeus maksuttomaan varhaiskasvatukseen jo viisivuotiaana. Muutoksen tavoitteena on vähentää lasten luokkayhteiskuntakehitystä, kehittää koulutuksellista tasa-arvoa ja tasoittaa eroja lasten oppimisvalmiuksien välillä. Opetushallitus yhdessä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa on parasta aikaa laatimassa selvitystä kaksivuotisen esiopetuksen mahdollisesta toteuttamisesta. Selvitykseen liittyy maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilu, jossa on mukana 20 kuntaa eri puolilta Suomea. Kokeilulla selvitetään myös sitä, mikä merkitys maksuttomuudella on varhaiskasvatuksen osallistumisasteeseen sekä vanhempien työssäkäyntiin. (Neljäsosa 5-vuotiaista maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeiluun 2018.)

Mielipiteet siitä, mikä on paras tapa hoitaa alle kouluikäiset lapset voi karkeasti jakaa kahteen suuntaukseen. Suurin osa mielipiteistä vaikuttaa kannattavan ammattitaitoista päivähoitoa, jossa toiminta on tarkkaan suunniteltua ja organisoitua. Päivähoidon katsotaan ehkä myös tarjoavan laadukkaampaa ja virikkeellisempää huolenpitoa kuin kotihoidon. Näin myös lasten vanhemmat vapautuvat työskentelemään yhteiskunnan hyödyksi. Toisen mielipiteen mukaan lapsen on paras kasvaa ja kehittyä kotona läheisten hoidossa. Tähän joukkoon kuuluu myös perheitä, joissa taloudellisista tai muista syistä johtuen ei voida järjestää lasten kotihoitoa. Vanhempien mielipiteistä riippumatta moni vanhempi kantaa huolta lapsensa kasvusta ja kehityksestä sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Kykenenkö tarjoamaan lapselleni hyvän ja tulevaisuutta tukevan varhaislapsuuden? Toteutuvatko varhaiskasvatuksen tavoitteet kotihoidossa? Onko lapsen kouluvalmiutta ja koulunkäyntiä ajatellen merkitystä sillä onko lapsi päivähoitossa kodin ulkopuolella vai kotihoidossa?

Päivähoidosta on runsaasti tutkimuksia (mm. Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017; Ahonen 2015; Virkki 2015; Kettukangas 2017.) Päivähoito on suunnitelmallista, henkilökunta on koulutettua ja sillä on hyvä tukiverkko takanaan. Tutkimukset kohdistuvat sekä päivähoidon kehitykseen, nykytilanteeseen

että tulevaisuuden näkyymiin ja tavoitteisiin. Lasten kotihoitoa sen sijaan on tutkittu Suomessa hyvin vähän. Millaista hoivaa saavat lapset, jotka ovat kotihoidossa? Kuinka suuri merkitys lapsen hoitopaikalla on hänen kehityksensä kannalta? Onko hoitopaikalla vaikutuksia lapsen valmiuksiin koulun aloittamisen suhteen?

Hiilamo, Merikukka ja Haataja (2018) ovat tutkimuksessaan selvittäneet lasten päivähoidon ja kotihoidon vaikutusta yksilön myöhempään koulu-menestykseen sekä peruskoulussa että jatko-opinnoissa. Samaa aihetta ovat tutkineet myös Karhula, Erola ja Kilpi-Jakonen (2016) sekä Kosonen ja Huttunen (2018). Hiilamon ym. tutkimuksen tulosten mukaan päivähoidossa olleet lapset menestyivät peruskoulun päättötodistuksia verrattaessa hieman paremmin kuin kotihoidossa olleet lapset. Sen sijaan jatko-opinnoissa eroja ei ollut havaittavissa. Samansuuntaisia tuloksia saivat tutkimuksessaan myös Karhula ym. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on edellisistä poiketen selvittää esikouluopettajien kokemusten kautta sitä, onko lapsen hoitopaikalla vaikutuksia lasten kouluvalmiuden kehittymiseen päivähoidon, esikoulun ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Miten lapsen hoitopaikka vaikuttaa koulutaipaleen alkumetreillä?

Hieman yli kymmenen vuotta sitten tein kandidaatin tutkimuksen samaan aiheeseen liittyen. Kiinnostuin aiheesta silloin, koska se liittyi läheisesti omaan elämäntilanteeseeni. Olin pohtinut paljon sitä, jääkö kotihoidossa ennen kouluikää ollut lapsi paitsi jostakin, mitä päivähoito kykenee tarjoamaan ja millä voisi olla merkitystä kouluvalmiustaitojen kehittämisessä. Kandidaatin tutkimuksessa tein kyselyn sekä esikoulun että ensimmäisen luokan opettajille. Tutkimuksen tulokset viittasivat siihen, että mahdollisesti havaitut erot tasoittuvat esikouluvuoden aikana ja hoitopaikan vaikutusta ensimmäisen luokan alkaessa ei enää ole havaittavissa. (Katajalaakso 2006.) Tästä syystä valitsin tämän tutkimuksen tutkimuskohteeksi esikouluopettajat ja heidän kokemuksensa lapsen hoitopaikan vaikutuksista kouluvalmiuteen.

2 VARHAISKASVATUS KOULUVALMIUDEN RAKENTAJANA

2.1 Varhaiskasvatuksen määrittelyä

Jo 1800-luvun Suomessa on pienten lasten kasvatusta ja opetusta järjestetty kotien ulkopuolella. Varhaiskasvatus-käsitteen synty sijoittuu kuitenkin vasta 1970-luvun alkuun. Varhaiskasvatus-käsite vakiinnutti nopeasti asemansa eritoten yliopistojen väliaikaisen lastentarhanopettajakoulutuksen myötä. Kasvatustieteen piirissä sen omaksuminen kuitenkin huomattavasti hitaampaa. (Kinos & Palonen 2012, 229.) Varhaiskasvatuksen määritelmät ovat vaihdelleet eri aikoina. Laajan määritelmän mukaan varhaiskasvatus käsittää kaiken sen yhteiskunnallisen toiminnan, jonka tavoitteena on vaikuttaa lasten kasvuolosuhteisiin ja edistää lapsen mahdollisimman suotuisaa kehitystä. Näin määritellen varhaiskasvatus voidaan jakaa tavoitteelliseen kasvatukseen, kasvatuksellisia seurauksia aiheuttavaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä kasvatuksellisiin tukitoimiin. Laajan määritelmän mukaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristöt koostuvat kaikista niistä paikoista, joissa tapahtuu kasvatuksellista vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13.) Kasvatus on siis kahden tahon, kasvattajan ja kasvatettavan, välistä vuorovaikutusta, jossa kasvattajana voidaan yksittäisen henkilön sijaan pitää myös jotain laajempaa tahoa, kuten päivähoitoa (Huttunen, 1997, 45). Varhaiskasvatus voidaan määritellä myös vuorovaikutusprosessiksi, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy aktiivisena toimijana. Kasvu ja kehitys tapahtuu elämyksellisessä, kokemuksellisessa ja omaehtoisessa vuorovaikutuksessa vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisten tavoitteellisen ohjauksen kautta. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 3.)

Tieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna varhaiskasvatus on melko uusi käsite. Vasta vuonna 1995, jolloin lastentarhanopettajakoulutus siirtyi Suomessa varhaiskasvatussyksiköiksi yliopistojen yhteyteen, voidaan varhaiskasvatuksen sanaa konkreettisesti liittyneen tiedeyhteisöön. (mm. Kinos, Karila & Palonen, 2010, 230.) Näin varhaiskasvatuksen käsite on vielä vakiintumaton, laaja

ja kompleksinen (Virkki 2015, 34). Sen voi katsoa kuitenkin koostuvan tieteellisestä tiedosta liittyen lapsuuden erityisluonteeseen sekä lapsen oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen. Siihen liitetään myös ymmärrys lapsen kasvun ja kehityksen kontekstuaalisuudesta ja suhteesta ympäristöön. (Välimäki 1999, 25.) Sekä Valtioneuvoston varhaiskasvatusta koskeva linjaus (2002, 9.) että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) asettavat yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen perustaksi kasvatustieteelliseen tietoon ja tutkimukseen perustuvan kokonaisvaltaisen näkemyksen lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Lähestymistapa käytännön työhön on siis hyvin monitieteellinen (Virkki 2015, 20, 34). Härkönen (2009) korostaa varhaiskasvatukseen liittyvien lähitieteiden merkitystä sen käsitteen muodostumisessa. Hänen mukaansa varhaiskasvatusta tulee kehittää itsenäisenä tieteenalana mutta sen on käytävä jatkuvaa vuoropuhelua lähitieteiden kuten kasvatustieteen kanssa. (Härkönen 2009, 77–86.)

Kuten jo edellä tuli esille, Härkösen (2003a ja 2003b) tutkimusten mukaan varhaiskasvatuskäsitteeseen liittyy keskeisesti käytännön toiminta. Tällöin varhaiskasvatuksella tarkoitetaan aikuisten ja lasten käytännöllistä kasvatuksellista toimintaa ja työskentelyä. Se sisältää varhaiskasvatustyön, kasvatuksellisen vuorovaikutuksen lapsen ja aikuisen välillä, läsnäolon, toiminnallisuuden ja osallisuuden. Härkönen liittyy varhaiskasvatuskäsitteen määrittelyyn myös varhaiskasvatusajattelun. Varhaiskasvatusajattelulla tarkoitetaan varhaiskasvatukseen liittyviä käsityksiä ja merkityksenantoja. Käsitykset ovat omaksuttuja tietoja tai mielikuvia, joihin merkityksen anto liittyy. Merkitykset sisältävät aina tulkintaa.

Suomessa varhaiskasvatus ja sen suunnittelu perustuu varhaiskasvatukseen lakiin (Varhaiskasvatukseen laki 1973/36). Varhaiskasvatukseen on oikeutettu jokainen lapsi, joka ei ole vielä kouluvelvollisuuden piirissä sekä myös tätä vanhempi lapsi, mikäli olosuhteet niin edellyttävät. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta mutta sitä määrittelee perusopetuslaki (Perusopetuslaki 1998/628). Lasten kasvatus on ensisijaisesti huoltajien vastuulla ja varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea ja täydentää tätä kasvatustehtävää. Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja tavoitteena on luoda jokaiselle lapselle yhdenvertaiset

edellytykset kasvaa, kehittyä ja oppia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa kasvatus, opetus ja hoito muodostavat pedagogiikkaa painottavan kokonaisuuden. Varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu lapsen etuun, hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun. Lapsen mielipiteen huomioon ottaminen, yhdenvertainen ja tasa-arvoinen kohtelu sekä lapsen syrjäntäkielto ovat myös arvomaailman keskiössä. Tavoitteena on tarjota lapselle hyvä ja onnellinen lapsuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8–11, 14–16.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatus käsittää kaiken sen kasvatukseen tähtäävän toiminnan, mitä Suomessa toteutetaan ennen oppivelvollisuuden alkamista. Se käsittää kaiken kunnallisen ja yksityisen päivähoidon ja lasten kotihoidon sekä kaiken lapsen ja aikuisen välisen tavoitteellisen vuorovaikutuksen kaikissa sen muodoissaan.

2.2 Lasten päivähoidon toteutuminen Suomessa

Päivähoiton kehittyminen Suomessa nivoutuu tiiviisti yhteiskunnan murrokseen, teollistumiseen ja kansakoulujärjestelmän syntyyn. Alkunsa päivähoitojärjestelmä sai sotien jälkeen yhteiskunnan jälleenrakentamisen aikoihin. Suomen elinkeinorakenteen murros oli voimakasta ja kaupungistuminen kiivasta. Tämä muutos sisälsi myös naisten työn siirtymisen kodeista yhä enemmän kotien ulkopuolelle. Vuonna 1973 tuli voimaan laki lasten päivähoidosta. Tämä laki velvoitti kuntia tarjoamaan päivähoitopaikkoja niitä tarvitseville, mikä yli kaksinkertaisti päivähoitopaikkojen määrän muutamassa vuodessa. Päivähoitojärjestelmän synnyn taustalla vaikuttivat vahvasti työvoima- ja sosiaalipolitiikka mutta osaltaan ideologia oli myös lastensuojelullinen. (Alila ym. 2014, 8–9.) Tämän päivän Suomessa alle kouluikäisillä lapsilla on subjektiivinen oikeus kunnan järjestämään päivähoitoon vanhempainvapaan jälkeen. Mikäli vanhemmat eivät ole työssä tai opiskele kokopäiväisesti, oikeus on rajattu 20 tuntiin viikossa. Tämä laki tuli voimaan elokuussa 2016. Kunnilla on kuitenkin lain suoma mahdollisuus olla rajaamatta tätä oikeutta. Varhaiskasvatus toteutuu käytännössä

kunnan tarjoamassa päiväkotitai perhepäivähoidossa, kunnan myöntämän palvelusetelin avulla tai Kelan yksityisen hoidon tuella. (Varhaiskasvatustalaki 1973/36.)

Vuonna 2016 Suomessa oli 243 946 lasta varhaiskasvatuksen piirissä, mikä on 68% maan 1-6-vuotiaista lapsista. Alle yksivuotiaat lapset olivat pääsääntöisesti kotihoidossa. Päivähoidossa olleiden lasten osuus on kasvanut jatkuvasti. Vuonna 2016 55% päivähoitossa olleista lapsista oli kunnan kustantamassa kokopäiväisessä päiväkotihoidossa. Kaikkiaan kunnan kustantamassa päiväkotihoidossa oli 76% varhaiskasvatuksen piirissä olleista lapsista ja perhepäivähoidossa heitä oli 10%. Perhepäivähoidon osuus on ollut jo pitkään laskussa ja päivähoitossa olleiden lasten prosentuaalinen määrä väestön vastavasta ikäluokasta vaihteli suuresti. Yksivuotiaita lapsia päivähoitossa oli 28% ikäluokasta ja kaksivuotiaita 54%. (Säkinen & Kuoppala 2017, 1-6.)

Palvelusetelin avulla lapsen päivähoito voidaan useissa kunnissa järjestää kunnan hyväksymissä hoitopaikoissa perheen valinnan mukaan. Palvelusetelin avulla päivähoito toteutettiin vuonna 2016 7,5% osalta kaikista päivähoitossa olleista lapsista. Palvelusetelin käyttö on lisääntynyt 1,4 prosenttiyksikköä vuodesta 2015. Kelan yksityisen hoidon tuella toteutettiin 16 338 lapsen varhaiskasvatus. Tukea voi anoa Kelalta, jos lapsi ei ole kunnallisessa päivähoitossa. Kaikista varhaiskasvatuksessa olleista lapsista yksityisen hoidon tukea hyödynnettiin 6,7% lapsista. Yksityisen hoidon tuen käyttö on ollut laskussa pitkään ja vuodesta 2015 se väheni 5,2%. Kunnallisen varhaiskasvatuksen, palvelusetelin tai Kelan yksityisen hoidon tuen sijaan alle 3-vuotiaalle voidaan hakea Kelalta myös kotihoidon tukea, joka pääsääntöisesti maksetaan vanhemmalle tai lapsen muulle huoltajalle. (Säkinen & Kuoppala 2017, 1-6, 8-9.)

Varhaiskasvatuksen piirissä olleiden lasten määrissä on selkeitä alueellisia eroja. Keski-Pohjanmaalla varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten osuus 1-6-vuotiaiden ikäluokasta 55%, kun Ahvenanmaalla sama luku on 80%. Näihin lukuihin sisältyy myös sekä palvelusetelin käyttö että Kelan yksityisen hoidon tuki. (Säkinen & Kuoppala, 2017, 7.) Tämä tutkimus toteutettiin alueella,

jossa varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten osuus ikäluokasta oli vuonna 2016 suhteellisen pieni verrattuna koko maan keskimääräiseen tilanteeseen.

2.3 Suomessa tuetaan lasten kotihoitoa

Päivähoidon ohella lapsen vanhemmilla on oikeus valita myös lasten kotihoidon tuki. Lasten kotihoidon tukea voidaan maksaa perheelle, jossa alle kolmevuotiaasta lasta hoidetaan kotona kunnallisen tai yksityisen päivähoidon sijaan. Oikeus tukeen alkaa vanhempainpäivärahaikauden päätyttyä, kun lapsi on noin yhdeksän kuukauden ikäinen. Kotihoidon tuki muodostuu hoitorahasta sekä hoitolisästä, jota perheen on mahdollista hakea, mikäli perheen tulot eivät ylitä asetettuja tulorajoja. Myös perheen yli 3-vuotiaista lapsista voidaan maksaa kotihoidon tukea, jos perheessä on alle 3-vuotias lapsi, joka saa kotihoidon tukea. Tuki maksetaan vanhemmalle tai muulle huoltajalle. Vanhempien lisäksi hoitajan voi toimia joku muu hoitaja, kuten isovanhempi tai muu sukulainen. Kotihoidontuen lisäksi joissakin kunnissa on mahdollista saada kuntalisää, jonka määrä ja myöntämisperusteet vaihtelevat kuntakohtaisesti. (Laki lasten kotihoidontuen ja yksityisen hoidon tuesta 2016/109; Kansaneläkelaitos 2018.) Suomessa suurin osa kotihoidontuen saajista on naisia. Vuonna 2017 93 900 naista sai kotihoidontukea, kun miehistä sitä sai vain 7 200 miestä. Näin ollen vain 7,2% lasten kotihoidontuen saajista oli miehiä. Miesten osuus on tosin ollut viimeisten vuosien aikana nousussa. Kokonaisuudessaan lasten kotihoidontukea saaneiden määrä on laskenut. (Kansaneläkelaitos 2018.) Kuitenkin lähes 90% perheistä saa kotihoidontukea vähintään muutaman kuukauden ajan vanhempainrahakauden jälkeen. Keskimäärin kotihoidontukea saadaan 14 kuukauden ajan. (Salmi & Närvi 2017, 18, 67).

Lasten kotihoidon tuki on subjektiivisen päivähoito-oikeuden ohella etuus, jolla pyritään turvaamaan lapsen hyvinvointi, tukemaan perheen taloudellista toimeentuloa sekä vahvistamaan vanhempien työsuhdeturvaa (Salmi & Närvi 2017, 229). Ennen subjektiivisen päivähoito-oikeuden osa-aikaistamista

yhteiskunta on kotihoidontuen avulla pyrkinyt tarjoamaan valinnanvapauden erilaisten hoitomuotojen välillä. Mahdolliset kotihoidontuen uudet rajoitukset (Säkkinen & Kuoppala 2017) muuttaisivat tätä tilannetta merkittävästi. Kotihoidontuki on osaltaan tukenut lapsen hoidon järjestämistä erityisesti äitien valintana. Sekä yhteiskunnallinen poliittinen keskustelu että vanhempien mielipiteet tuovat esiin tarpeen siitä, että isien osuus tukien käyttäjinä haluttaisiin kasvavan. Tämä on myös yksi perhevapaiden uudistamistavoitteiden lähtökohdista. Perheen hoitomuodon valintaan vaikuttavat kuitenkin monet perhekohtaiset ehdot ja olosuhteet. Ei myöskään voida suoraan sanoa, mikä yksiselitteisesti vaikuttaa vanhempien valintoihin lasten kotihoidon ja päivähoidon välillä. (Salmi & Närvi 2017, Hietamäki ym. 2017.)

Kotihoidontuen voidaan nähdä tukevan lapsen ensisijaisen hoitajan (useimmiten äiti) ja lapsen välistä kiintymyssuhdetta kannustamalla vanhempia hoitamaan lasta kotona. Näin vanhemman ja lapsen kiintymyssuhde vahvistuu, kun lapsen ei tarvitse erota ensisijaisesta hoitajastaan. Keltinkangas-Järvisen mukaan tämä on erityisen tärkeää lapsen ollessa 8-10 kuukauden ikäinen, sillä kyseinen ikä on erityisen kriittinen kiintymyssuhteen näkökulmasta, koska lapsi ei kykene tuolloin käsittelemään pitkää eroa ensisijaisesta hoitajastaan. (Keltinkangas-Järvinen 2012.) Toisaalta monet tutkimustulokset tukevat varhaiskasvatuksen myönteistä vaikutusta lapsen kehitykseen (mm. Melhuis ym. 2015). Varhaiskasvatuksen kautta lapsille voidaan tarjota tasavertaiset mahdollisuudet kehittyä. Erityisen tärkeänä se on nähty heikomman sosioekonomisen taustan omaavien lasten kohdalla. (mm. Felfe & Lalive 2014, Melhuis ym. 2015, Sipilä & Österbacka 2013.) Lasten kotihoidon laatua koskevaa tutkimusta on hyvin vähän tutkimuksen painopisteen ollessa yksilöön liittyvien näkökulmien sijasta yhteiskunnallisissa painopisteissä kuten työllisyydessä.

3 VALMISTAUTUMINEN KOULUN ALOITUKSEEN

3.1 Varhaiskasvatussuunnitelma osana päiväkodin arkea

Varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen on ollut päiväkotien arkea jo pitkään, mutta elokuussa 2015 voimaan astunut uusi varhaiskasvatuslaki on tuonut siihen muutoksia. Aikaisemmin sosiaalihuoltolaki ja Varhaiskasvatuksen perusteet ovat velvoittaneet päivähoidon järjestäjää varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen (Alasuutari & Alasuutari 2011, 37). Ohjeet niiden laatimiseen ovat kuitenkin olleet epätarkat, mikä on johtanut monenkirjavuuteen kuntien laatiessa omia versioitaan varhaiskasvatussuunnitelmasta (Alasuutari & Karila 2009, 71-73).

Elokuussa 2015 voimaan astuneen varhaiskasvatuslain mukaan jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle tulee laatia varhaiskasvatussuunnitelma. Se on otettu käyttöön elokuusta 2017 alkaen ja se laaditaan aina yhteistyössä päivähoidon ammattilaisten, lapsen ja lapsen huoltajien kesken. Siihen kirjataan yhdessä asetetut tavoitteet lapsen yksilöllisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin edistämiseksi varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista tulee seurata ja se tulee tarkistaa vähintään vuosittain mutta aina kuitenkin lapsen tarpeiden mukaan. (Varhaiskasvatuslaki 1973/36)

Varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan paikallisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Lain mukaan varhaiskasvatuksessa tulee korostaa pedagogiikan merkitystä. Varhaiskasvatuksen tulee edistää lapsen suotuisaa kehitystä sen kaikilla osa-alueilla sekä tukea oppimisen edellytyksiä. Tavoitteena on myös tunnistaa mahdollinen tuen tarve ja tarjota yksilöllisiä ja monialaisia tukimuotoja lapsen tarpeen mukaisesti. Varhaiskasvatuksessa toimitaan yhdessä lapsen ja lapsen huoltajien kanssa lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin vahvistamiseksi ja vanhempien kasvatustyön tukemiseksi. (Varhaiskasvatuslaki 1973/36; VASU2017.)

Varhaiskasvatussuunnitelmaa koskevaa tutkimusta on vielä melko vähän. Kekkonen (2009, 164) on tarkastellut varhaiskasvatussuunnitelmaa vanhempien näkemysten kautta. Vanhemmat ovat olleet tutkimuksen pohjana olevassa Vaikuta vanhempi -kyselyssä tyytymättömiä mm. kasvatustilanteiden määrään sekä lapsen kasvatusta koskevan kommunikoinnin yksisuuntaisuuteen. Heiskanen (2017) tuo esiin varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen pedagogisena työkaluna. Suunnitelmat, tavoitteet, menetelmät, tukimuodot ja sopimukset muodostavat varhaiskasvatussuunnitelma keskeisen sisällön. Varhaiskasvatussuunnitelman tulee Heiskanen mukaan keskittyä lapsen sijasta toiminnan kuvaamiseen ja sekä sen laatimisessa että toteutuksessa tärkeää on varhaiskasvatushenkilöstön, lapsen sekä lapsen huoltajien välinen yhteistyö. Varhaiskasvatussuunnitelman lähtökohdaksi asetetaan lapsen vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet. Varhaiskasvatussuunnitelman arviointi tulee toteuttaa vähintään kerran vuodessa ja arvioinnin keskiössä on toiminta. Heiskanen korostaa myös varhaiskasvatussuunnitelman jatkuvuutta vuodesta toiseen, esikouluun ja esikoulusta perusopetukseen saakka.

3.2 Kouluvalmiuden määrittelyä

Kouluvalmiuden määrittely on monitahoista ja se on sidoksissa aina vallalla olevaan kulttuuriin ja aikakauteen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kouluvalmiutta erityisesti suhteessa suomalaiseen koulujärjestelmään sekä päivähoidon, esikoulun ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen. Lapsen valmiutta aloittaa koulunkäynti ryhdyttiin tutkimaan Saksassa 1900-luvun alkupuolella. Koulukypsysteien avulla seulottiin oppilaat, joiden koulunaloitusta lykättiin vuodella. Suomessa asiaan herättiin hieman myöhemmin. Tuolloin lapsen koulukypsyys nähtiin synnynnäisinä ominaisuuksina, joihin ei katsottu ulkoapäin voivan vaikuttaa. Jokaisen lapsen nähtiin kehittyvän omaa tahtiaan. (Oinonen 1969, 27-29.) Kouluvalmiuskäsitettä on käytetty pitkään rinnakkain koulukypsysteikäsitteen kanssa. Pääsääntöisesti muutos koulukypsysteikäsitteestä kouluvalmiuskäsit-

teeksi tapahtui 1970-luvun aikoihin. Mm. Oinonen (1969, 22–24) puhui kouluvalmiuskäsitteestä ja suositteli koulukypsyyskäsitteestä luopumista. Vaikka käsitteen nimi on muuttunut, ei sen sisällöllisessä merkityksessä ole juurikaan tapahtunut muutoksia. Edelleen käsitteellä tarkoitetaan pääasiassa lapsen valmiuksia oppia. (Linnilä 2006, 15, 98.)

Jo pitkään on ollut käytössä määritelmä, jonka mukaan kouluvalmius on yksilön kehityksen eri osa-alueiden summa (Linnilä 2006, 31, 38). Se sisältää yksilön kognitiivisen, motorisen, fyysisen ja sosiaalisen kyvykkyyden sekä oman toiminnan ohjauksen (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 170). Kognitiivinen kyvykkyys on laaja osa-alue, joka sisältää kaikki ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyvät tekijät sisältäen havaitsemisen, kielen, ajattelun ja muistin kehittymisen. (Linnilä 2006, 46.) Kouluvalmiuden kannalta myös motorinen kyvykkyys on tärkeä. Motorinen kyvykkyys liittyy sekä lapsen sisäisiin että ympäristöön liittyviin toimintoihin. Kouluvalmiuksia tarkasteltaessa motorisista taidoista erityisesti hienomotoriset taidot nousevat keskeiseen rooliin. (Linnilä 2006, 51-52.) Fyysisellä kyvykkyydellä tarkoitetaan lapsen riittävää fyysistä kehittyneisyyttä jaksakseen ja kyetäkseen aiempaa itsenäisempään toimintaan (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2008, 72). Sosiaalinen kyvykkyys puolestaan mahdollistaa henkilökohtaisten ja ympäristössä olevien resurssien hyödyntämisen henkilökohtaisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Poikkeus 1995, 126). Siihen liittyy keskeisesti myös lapsen käsitys itsestään ja kyvyistään (Linnilä 2006, 38-39.) Kaikki tämä on tiiviisti sidoksissa tarkkaavaisuuteen ja motivaatioon (mm. Linnilä 2006). Motivaation merkitys oppimisessa onkin keskeistä ja se näkyy myös oppimisen tutkimuksessa viimeisten vuosikymmenten aikana. Kouluvalmiuden näkökulmasta motivaatio on keskeisessä roolissa. (Linnilä 2006, 47-48.)

Näiden tekijöiden lisäksi Helinin (2000) mukaan kouluvalmius on myös kokonaisvaltainen valmius, joka mahdollistaa sen, että lapsi on valmis tulemaan kouluun, osallistumaan opetukseen ja oppimaan. Lapsi, jonka kouluvalmius on kehittynyt, kykenee jakamaan aikuisen huomion muiden lasten kanssa. Hän kykenee työskentelemään tavoitteellisesti ja ponnistelemaan tavoitteiden

saavuttamiseksi. Kouluvalmis lapsi kykenee tekemään myös asioita, jotka eivät ole hänelle mieluisia. (Helin 2000, 14). Kouluvalmius sisältää myös kyvyn vastaanottaa ja käsitellä tietoa. Liikasen (1984, 12-13) mukaan lapsen tiedon vastaanotto- ja käsittelykyky kehittyy määrättyjen vaiheiden kautta. Aluksi lapsen tiedon vastaanotto ja sen käsittely liittyy voimakkaasti motoriikkaan ja motoriseen kehitykseen. Seuraavassa vaiheessa motoriikkaan liittyy havainnointi, joka kehittyessään alkaa ohjata motorisia toimintoja. Tästä kehitys jatkuu siihen, että lapsi kykenee havainnoimaan myös ilman motorista toimintaa, jolloin lapsi kykenee mm. kuulo- ja näköaistinsa avulla havainnoida yksityiskohtia ja samanlaisuuksia. Kehityksen tässä vaiheessa lapsi ymmärtää kuulemaansa ja kykenee muistamaan ohjeet ja toimimaan niiden mukaan. Tämä kehitys on jokaisella lapsella yksilöllinen ja se tulee huomioida lapsen kouluvalmiutta tarkastellessa.

Pitkään näkemys oli, että lapsen tulee olla valmis koulua varten, ei koulun lasta varten. Kuitenkin jo 60-luvulla heräsi kysymyksiä siitä, voisiko koulu mukautua vastaanottamaan erilaisia oppijoita (Oinonen 1969, 69). Tästä huolimatta vasta 1980-luvulla peruskoululain myötä kysymykset alkoivat herättää laajempaa keskustelua. Sosiaalisten taitojen merkitys kouluvalmiudessa tunnustettiin ja keskustelu koulun valmiudesta ottaa vastaan jokainen oppilas hänen kyvyistään riippumatta voimistui. (Lyytinen 1994, 88.) Jokaisen oppilaan oikeus esikouluun toi mahdolliseksi laadukkaan kouluvalmiuksien kehittämisen esiopetusvuoden aikana (Ahonen ym. 1995, 170-171).

2000-luvulla keskustelu onkin lähes kokonaan siirtynyt siihen, miten koulu olisi mahdollisimman valmis ottamaan vastaan jokaisen oppivelvollisuusikäisen oppilaan ja tarjoamaan hänelle yksilöllistä, juuri hänen tarpeidensa mukaista opetusta ja kasvatusta. Linnilä (2011) tuo esiin kolme osa-aluetta, joiden kautta koulu voi valmistautua ottamaan vastaan jokaisen oppilaan: opettajien ammattitaidon, lapsen kuunteleminen ja kunnioittaminen sekä yhteistyö vanhempien kanssa. Näistä Linnilä korostaa erityisesti lapsen ääntä, joka tulee esiin mm. huomioimalla lapsen kehitystaso sekä se, että lapsen tehtävä ei ole miettiä soveltuvuuttaan kouluun. Hänelle tulee tarjota aito mahdollisuus iloita koulun

alkamisesta ilman ympäristön asettamia ylimääräisiä paineita ja odotuksia. Linnilä pitää tärkeänä myös vanhempien ja koulun välistä tasa-arvoista kasvatuskumppanuutta, jossa sekä koulu että vanhemmat nähdään asiantuntijoina lasta koskevilla asioilla. (Linnilä 2011, 36, 81, 96.)

3.3 Esikoulun tehtävästä

Suomessa esiopetuksella tarkoitetaan käytännössä kuusivuotiaille tarkoitettua maksutonta opetusta. Sen tavoitteena on tukea lasten kasvua ja kehittää heidän oppimisedellytyksiään yhteistyössä kotien kanssa. Tavoitteena on myös positiivisten oppimiskokemusten ja leikin kautta vahvistaa lapsen myönteisen minäkuvan ja itsetunnon rakentumista sekä tukea sosiaalisten taitojen kehittymistä. Kunnat vastaavat esiopetuksen järjestämisestä. (Perusopetuslaki 1998/628.)

Lasten tulee osallistua vuoden kestäväseen esiopetukseen tai sitä vastaavaan ja esiopetukseen tavoitteet täyttävään toimintaan ennen oppivelvollisuuden alkamista. Tämän velvoitteen toteutumisesta vastaa oppilaan huoltaja. (Perusopetuslaki 1998/628.) Suomen ensimmäiset esikoulukokeilut toteutettiin 1960-luvulta alkaen joko sosiaalitoimen tai koulutoimen alaisuudessa. Tavoitteena oli poistaa koulutuksen eriarvoisuutta. Toisena tavoitteena oli siirtää nuorempien ikäluokkien toimintaa sosiaalitoimesta kouluhallinnon alaisuuteen. Tässä vaiheessa myös esikoulujen sisällöissä ryhdyttiin painottamaan aiempaa enemmän oppimista. (Kinos & Palonen 2012, 235-236.) 1970-luvulla tavoitteena oli saattaa kaikki kuusivuotiaat esiopetuksen piiriin ennen perusopetuksen alkamista (Niikko 2001, 12). Tämä tavoite ei kuitenkaan toteutunut, mikä Virtasen mukaan (2009, 109) oli seurausta hallinnollispoliittisista, taloudellisista ja koulutuspoliittisista haasteista.

Vuonna 1985 voimaan tullessa perusopetuslaissa esiopetus määriteltiin käsittämään vain kuusivuotiaita lapsia, sen tuli olla vapaaehtoista ja järjestetty joko päivähoitossa tai perusopetuksessa. (Virtanen 2009, 143-144.) Vuonna 1996 laadittiin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden tavoitteena oli olla yhteneväiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Siinä

määriteltiin esiopetuksen olevan osa sekä varhaiskasvatusta että esiopetusta. Siitä huolimatta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita tuli noudattaa vain koulun järjestämässä esiopetuksessa, päiväkodissa järjestettävää esiopetusta se ei velvoittanut. (Niikko 2001, 75-76.) Ensimmäinen velvoittava esiopetussuunnitelma otettiin käyttöön 2002 ja se velvoitti kuntia järjestämään esiopetusta kaikille kuusivuotiaille. Samalla perusopetuksen ensimmäisen ja toisen luokan opetussuunnitelma laadittiin pedagogiseksi jatkumoksi esiopetussuunnitelmalle. (Kinos & Palonen 2012, 244.)

Vuonna 2014 perusopetuslakia muutettiin esiopetukseen osallistumisen osalta. Nyt esiopetus muuttui velvoittavaksi siten, että jokainen lapsi veloitetaan perusopetusta edeltävänä vuonna osallistumaan esiopetukseen tai muuhun vastaavaan toimintaan, mikä täyttää esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet. Tämän veloitteen toteutumisesta vastaa oppilaan huoltaja. (Perusopetuslaki 1998/628.) Tämän lakimuutoksen tavoitteena on turvata lasten oikeus oppimiseen ja oppimisvalmiuksien kehittämiseen ennen siirtymistä perusopetukseen. Näin pystytään myös paremmin ennalta ehkäisemään myöhempiä oppimisvaikeuksia, kun mahdolliset tuen tarpeet voidaan havaita ja niihin voidaan puuttua jo esiopetusvuoden aikana. (Opetushallitus 2015.)

3.4 Esikouluvuosi kouluvalmiustaitojen näkökulmasta

Kuten jo aikaisemmin tuli esille, aikaisempi proseminaatutkielmani tuloksista nousi esikouluvuoden merkitys kouluvalmiudessa esiintyvien erojen tasaajana (Katajalaakso 2006). Esikouluvuosi nähdäänkin usein tärkeänä kouluun valmistautumisen näkökulmasta (mm. Rimm-Kaufman & Pianta 2000, Karikoski 2008). Esikoulussa valmistaudutaan koulun aloittamiseen ja harjoitellaan taitoja, joita koulussa tarvitaan. Esikoulussa painopiste on tiedon sijaan taitojen harjaantumisessa. Tieto tarjotaan esikoulussa koulua useammin integroituna kokonaisuuksina, joissa eri aiheet ja oppiaineet yhdistetään erilaisiksi projekteiksi ja teemoiksi. Opetus koostuu eheytyistä kokonaisuuksista ja oppimisprosesseista,

joiden aiheet nousevat lasten elinpiiristä ja laajentavat heidän maailmankuvaansa. Tavoitteena on edistää lasten oppimisvalmiuksia ja taitoja monipuolisesti. Tärkeinä nähdään mm. kyky kuunnella, ottaa vastaan ohjeita ja toimia niiden mukaan, ymmärtää suuremmalle ryhmälle annetut viestit, toimia osana ryhmää ja olla myös omatoiminen. (Karikoski 2008, 40; Kinos & Palonen 2013, 26-29.) Myös nyt käytössä olevan perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteena on aikaisempaa enemmän tarjota opetus oppiainerajat ylittävinä kokonaisvaltaisina oppimiskokonaisuuksina (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Karikosken (2008, 89) mukaan esikouluvuoteen liitetään laajempi, kokonaisvaltainen lapsikäsitys, joka sisältää sekä kasvun, kehityksen ja oppimisen tarpeet että lapsen henkilökohtaisen kehitysvaiheen. Esikouluvuoteen liittyy erityisen vahvasti sosiaalinen kasvu ja kehitys. Tärkeää on oppia toimimaan ryhmässä ja yhdessä toisten kanssa. Toisaalta esikouluvuosi asettaa lapselle jo uudenlaisia odotuksia, jotka liittyvät vahvasti kouluvalmiuteen liittyviin taitoihin. Lapsen odotetaan esikouluvuoden aikana saavuttavan tietyt motoristen, kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen tasot (mm. Linnilä 2006). Kinos ja Palonen (2013, 26.) asettavat esikouluvuoden tärkeimmäksi tavoitteeksi lapsen persoonallisuuden kehityksen tukemisen. Nämä taidot ja niiden kehitys tukevat lapsen kouluvalmiutta ja siirtymää esikoulusta alkuopetukseen.

Esikouluvuosi koostuu monipuolisista oppimisympäristöistä, jotka tukevat lapsen oppimista, kasvua ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Oppimisympäristöt tarjoavat toiminnallisia työtapoja, jotka tukevat leikkiä ja luovia ratkaisuja monin eri tavoin. Monipuoliset oppimisympäristöt tukevat lasten aktiivisuutta, terveen itsetunnon muodostumista, sosiaalisten taitojen kehittymistä ja itsenäisten sekä yhteisöllisten oppimistaitojen rakentumista. Rauha, kiireettömyys ja turvallisuus ovat esikouluvuoden aikana tärkeitä. Esikouluvuoden aikana huomioidaan myös oppilaiden yksilölliset tarpeet ja pyritään havaitsemaan mahdolliset oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeet ja reagoidaan niihin. (Esio-
petuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Esikouluvuosi voidaan nähdä varhaiskasvatusta ja alkuopetusta yhdistävänä siltana. Sen aikana erityistä huomiota tulisi kiinnittää lapsen kehitystarpeisiin. Jokainen esikouluikäinen lapsi tarvitsee tukea esikoulun ja alkuopetuksen nivelvaiheessa ja sen tulisi olla mahdollista kaikissa olosuhteissa. Tuen muoto ja määrä on aina sidoksissa vallitseviin olosuhteisiin; aikaan, kulttuuriin, yhteisöön ja yksilöön. (Linnilä & Pihlaja 2002, 238-240.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

4.1 Tutkimuksen tehtävä

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää millaisia kokemuksia esikoulun opettajilla on lapsen hoitopaikan vaikutuksista lasten kouluvalmiuteen verrattaessa päivä-hoidossa ja kotihoidossa olleita lapsia. Voivatko esikouluopettajien kokemukset heijastaa eroavaisuuksia päivähoidossa olleiden lasten ja kotihoidossa olleiden lasten välillä? Tutkimuksen tarkoituksena on saada kosketuspintaa tutkimusai-heeseen esikouluopettajien kirjoittamien tarinoiden kautta. Esikouluopettajien kokemukset valikoituivat tutkimuskohteeksi, koska he ovat työssään päivittäin tekemisissä kouluvalmiuteen liittyvien asioiden kanssa. Tavoitteena on selvittää miten esikoulun opettajat kokevat lapsen esikoulua edeltävän hoitopaikan mer-kityksen lapsen kouluvalmiutta tarkasteltaessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Metodologiset valinnat

Tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen, jossa keskeisiä käsitteitä ovat ihmiskäsitys sekä tiedonkäsitys. Keskeistä on se, millainen ihminen on tutkimuskohteena, miten tästä tutkimuskohteesta saadaan tietoa ja millaista tuo tieto on luonteeltaan. Tutkimuksen keskiössä on kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Myös ymmärtäminen ja tulkinta on tärkeää. (Laine 2007, 28.) Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus muotoutuu aina kulloisessakin tilanteessa tutkijan, tutkittavan ja tutkimusaiheen erityislaatuisuuden mukaan. Tutkijan tulee aina tavoitella niitä merkityksiä, joita on yksilön kokemusten taustalla. Nämä merkitykset pitäisi pystyä tavoittamaan mahdollisimman autenttisine. Tutkijan tulee kuitenkin tiedostaa, että hän ei missään tutkimuksen vaiheessa kykene irrottautumaan täysin omasta subjektiivista perspektiivistään. Tästä syystä tutkimuksen aikana tutkijan tulee olla kriittinen ja reflektiivinen omaa tulkintaansa kohtaan. Tutkijassa välittömästi heräävä spontaani tulkinta on vasta lähtökohta, johon tulkinta ja ajattelu perustuu. Spontaani ymmärrys tulee aina kyseenalaistaa ja tutkijan tulee pyrkiä irrottautumaan omista ennakkoluuloistaan ja tavoistaan ymmärtää maailmaa. Vain niin tutkimuksella voidaan saavuttaa yleistä pätevyyttä. (Laine 2007, 33-34.)

Fenomenologian tavoitteena ei ole tavoitella kokemuksesta irrallista objektiivista totuutta vaan yksilön henkilökohtaisen kokemuksen subjektiivista prosessia. Näin tämän tutkimuksen tavoitteena on myös päästä mahdollisimman lähelle tutkittavien autenttista kokemusta. Kokemusta ei tule sekoittaa asenteisiin tai mielipiteisiin vaan kokemuksessa ja sen merkityksissä välittyy yksilön tapa ajatella, nähdä ja ymmärtää (Pramling Samuelsson, Johansson, Davidsson & Fors 2000). Tämän kokemuksen pyrin tavoittamaan niin autenttisenä kuin mahdollista. Koska tutkijana en kuitenkaan kykene mitenkään täysin irrottautumaan omasta subjektiivisesta perspektiivistäni (LIITE 1), tulee minun koko ajan

olla kriittinen omaa tulkintaani kohtaan. Koko tutkimusprosessin ajan pyrin refleктоimaan omaa ymmärrystäni ja antamaan tilaa tutkimusaineistosta nouseville uusille ajatuksille ja kysymyksille. Tavoitteenani on hermeneuttisen ymmärryksen mukaisesti löytää tutkimusaineistosta yksilöllisyyden kautta näkemystä siihen, onko lapsen hoitopaikalla vaikutuksia kouluvalmiuden kehittymiseen.

Fenomenologisessa tutkimuksessa kysymysten herääminen, niihin vastausten etsiminen ja edelleen uusien kysymysten esiin nouseminen on keskeistä. Tätä ajatusta pidän ohjenuoranani koko prosessin ajan. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tutkimukseni ei tule antamaan valmiita vastauksia tai objektiivista tietoa. Sen sijaan sen tarkoituksena on antaa uutta näkökulmaa ja uusia ajatuksia tutkittavasta aiheesta. Tavoitteena on löytää ymmärrys tutkittavaan ilmiöön liittyen ja tämä uuden ymmärryksen tarkoituksena on puolestaan herättää jälleen uusia kysymyksiä ilmiöstä. Ilmiön ymmärtäminen sisältää ne merkityssuhteet, joita tutkimusaineistosta nousee ja uusi ymmärrys rakentuu näiden merkitysten varaan. Ja merkityssuhteet muodostuvat tutkijan, tutkittavien kokemusten sekä tutkimusaiheen vuorovaikutuksen kautta. Näiden merkityssuhteiden vuoropuhelusta rakentuu uusi ymmärrys, uusi tapa nähdä maailmaa.

Laadullisessa tutkimuksessa keskeisenä lähtökohtana on nostaa esiin tutkittavien ääni ja heidän omat tulkintansa (Hakala 2001, 17). Fenomenologian tavoitteena on ymmärtää yksilön kokemusta mahdollisimman puhtaana. Sekä avoin haastattelu että vapaamuotoisen tarinan kirjoittaminen tarjoavat tutkittavalle mahdollisuuden kuvata kokemustaan vapaasti ilman ulkopuolelta tulevia ylimääräisiä rajoitteita. Tutkija on ennen haastattelua tai tutkittavan kirjoittaman tarinan lukemista perehtynyt tutkimusaiheeseen ja tavoitteena on saada haastateltavalta tutkimuksen kannalta olennaista ja luotettavaa tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 43).

Tässä tutkimuksessa tutkittavan kirjoittama tarina heijastaa hänen yksilöllisiä kokemuksiaan tutkimusaiheesta ja minä tutkijana pyrin löytämään vastauksesta mahdollisimman oikean tulkinnan. Tieto tutkittavan kokemuksesta välittyy tutkijalle ainoastaan tutkittavan kirjoittaman tekstin kautta. Tutkittavan

tapa ilmaista sisältää merkityksiä, joita tutkija tulkitsee ymmärtämällä ja tulkitsemalla ja tässä ollaan tekemisissä yhteisöllisen elämän perusilmiöiden kanssa (Laine 2007, 31). Tutkijalla on jo jonkinlainen kosketuspinta tutkittavan merkitysmaailmaan johtuen siitä, että hän yleensä elää saman kulttuurin vaikutuksen alla. Näin myös minun tutkimuksessani. Tässä tutkijaa ja tutkittavaa yhdistävässä tussa ja tunnetussa rakentuu pohja merkitysten ymmärtämiselle. (Laine 2007, 31-32.) Ymmärrykseen liittyy hermeneutiikassa läheisesti myös esiymmärryksen käsite. Sillä tarkoitetaan yksilön luontaista ymmärrystä elämän eri ilmiöistä, joita hän kohtaa kokemuksensa kautta. Tutkijasta puhuttaessa se tarkoittaa niitä kaikkia tapoja, joilla tutkija tutkittavaa ilmiötä ymmärtää ennen tutkimuksen tekemistä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus jakautuu tässä kahteen tasoon: ensimmäinen taso, eli perustaso, koostuu tutkittavan koetusta elämästä ja sen sisältämästä esiymmärryksestä. Toinen taso muodostuu itse tutkimuksesta, joka kohdistuu perustasoon. (Laine 2007, 32.) Tutkijalla on tavoitteena saada tutkittavalta mahdollisimman tarkka kuvaus kokemuksesta (perustaso) ja tämän kuvauksen perusteella reflektoida, tematisoida ja käsitteellistää perustason merkityksiä (toinen taso). Pyytämällä tutkittavia kirjoittamaan tarinan kahdesta oppilaasta, joista toinen on ollut kotihoidossa ja toinen päivähoitossa, pyrin saamaan tutkittavien kokemukset esiin mahdollisimman autenttisina. Vaikka tutkittava ei muistaisikaan tarkkoja tapahtumia, kuvaa hänen kirjoittamansa tarina hänen subjektiivista kokemustaan aiheesta.

Käytän tutkielmassani osittain myös narratiivista analyysiä. Sen tarkemmin narratiivisen tutkimuksen historiaan tai sen kehitykseen perehtymättä avaan nyt hieman narratiivisen analyysin tutkimuksellisia lähtökohtia. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimusaihetta lähestytään kertomusten ja tarinoiden kautta. Tutkimuksen ja kertomuksen tai tarinan suhde on kaksijakoinen: kertomukset ja tarinat voivat olla tutkimusmateriaalina ja toisaalta taas tutkimuksen voidaan katsoa tuottavan kertomusta maailmasta. Kummastakin näkökulmasta tarkasteltuna kertomukset ja tarinat välittävät tietoa maailmasta. (Heikkinen 2007, 142.) Narratiivinen tutkimus perustuu ajatukseen siitä, miten ihminen tulkitsee maailmaa ja luo samalla käsitystä itsestään hyvin pitkälle kertomusten ja

tarinoiden, niiden tuottamisen ja kuulemisen kautta. Narratiivisuudella käsitteenä on viitattu ainakin itse tiedon prosessiin, tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysitapoihin sekä narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2007, 144-145).

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus ilmenee lähinnä tutkimusaineiston ja osittain myös sen analysoinnin kautta. Narratiivisuus tulee aineistossa esiin tutkittavien kirjoittamissa tarinoissa. Narratiivisessa analyysissä aineistoa luokitellaan ja jäsennellään kategorioihin (Heikkinen 2007, 149; Kujala 2008, 29). Narratiivista aineistoa ei voi kuitenkaan tiivistää numeroiksi tai kategorioiksi vaan sen analysointi sisältää aina tulkintaa (Heikkinen 2007, 148). Narratiivisessa tutkimustavassa tarinoita luettaessa tarinan kertoja, tutkimuksen taustateoria ja tutkijan reflektiivinen lukutapa ja tulkinta käyvät jatkuvaa dialogia (Kujala 2008, 27). Merkityksellisiä ovat tarinan kirjoittajan antamat ja tarinan kautta tutkijalle välittyvät merkitykset. Tutkittava ja tutkija luovat yhdessä lopulliset merkitykset. (Heikkinen 2007, 155.)

Narratiivisuus tutkimusaineiston analysoinnissa sopiikin hyvin yhteen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusmetodin kanssa. Sekä fenomenologis-hermeneuttinen että narratiivinen lähestymistapa korostavat objektiivisen tiedon sijaan henkilökohtaisuutta ja subjektiivisuutta. (Heikkinen 2007, 156.) Narratiivinen lähestymistapa tuo mukanaan myös haasteita. Sen aineisto on tyyppillisesti monipuolinen, laaja ja ainutkertainen. Narratiivinen aineisto edellyttää runsasta tulkintaa ja sen analysointi vaatii tutkijalta oman esiyymmärryksen vahvaa tiedostamista.

5.2 Tutkittavien valinta ja aineiston keruu

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää esikouluopettajien kokemuksia lapsen esikoulua edeltävän hoitopaikan merkityksestä lapsen kouluvalmiuteen. Tutkimuskohteeksi valittiin esikouluopettajia, koska he ovat päivittäin tekemisissä kouluvalmiuteen liittyvien asioiden kanssa. Tutkimuksen aineistona on esikou-

luopettajien kirjoittamat tarinat. Jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla esikouluopettajalta pyydettiin kaksi tarinaa. Toinen tarina kertoo lapsesta, joka on ollut joko kunnan järjestämässä tai yksityisessä päivähoidossa. Toisessa esikouluopettajan kirjoittamassa tarinassa lapsi on ollut koko esikoulua edeltävän ajan kotihoidossa. Tutkittaviin otettiin yhteyttä henkilökohtaisesti ja vain yksi pyydetystä kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Yhteensä tutkimusaineisto käsittää kahdeksan esikouluopettajan tarinat.

Kirjoitettujen tarinoiden lisäksi tutkimuksen aineisto koostuu myös yhdestä haastattelusta. Haastattelu toteutettiin avoimena haastatteluna. Avoimen haastattelun ohella voidaan puhua myös syvähaastattelusta, strukturoimasta haastattelusta, keskustelunomaisesta haastattelusta tai kliinisestä haastattelusta. Näissä on kuitenkin pieniä vivahde-eroja. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 45-46; Siekkinen 2001, 43-58.) Avoimessa haastattelussa tutkijan tavoitteena on luoda mahdollisimman avoin ja luonteva vuorovaikutustilanne. Haastattelu etenee keskustelunomaisesti pääasiassa haastateltavan johdattamana. Tutkija on määritellyt keskustelun teemat etukäteen mutta haastattelu ei etene valmiiden kysymysten pohjalta vaan keskustelu luonnollisesti tuoden esiin haastateltavan muistoja, mielipiteitä, kokemuksia, perusteluja ja tunteita. Haastateltavalle annetaan mahdollisuus puhua tutkijan määrittämästä aiheesta vapaasti. Tutkija voi kuitenkin hienovaraisesti ohjata keskustelua määrittelemäänsä aiheeseen. Hän voi esimerkiksi pyytää tarkennuksia haastateltavan kertomaan asiaan. (Eskola & Suoranta 2000, 86-88; Hirsjärvi & Hurme 2010, 45-46.)

Tässä tutkimuksessa käytetään narratiivista lähestymistapaa tutkimusaineistoon. Narratiivisesta lähtökohdasta katsoen avoimen haastattelun ja tarinoiden kautta saadaan paremmin haastateltavan "oma ääni" kuuluviin (Flick 1998, 98-113). Tarinan ja tutkimuksen välistä suhdetta voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta: tutkimus käyttää tarinoita tutkimusmateriaalina tutkiesseen todellisuutta ja toisaalta tutkimuksen kautta tuotetaan tarinoita todellisuudesta. Tarinat ovat narratiivista tutkimusaineistoa, joissa näkyy tutkittavan oma

ääni. Tutkijan tehtävänä on kiinnittää huomiota niihin asioille annettuihin merkityksiin, joita tutkittavat tarinoidensa kautta välittävät. (Heikkinen 2001, 116, 121, 129.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa narratiivilla voi olla useita eri merkityksiä (Polkinghorn 1995, 5). Tässä tutkimuksessa narratiivisuudella viitataan tutkimusaineistoon. Narratiivinen aineisto voi olla hyvin monimuotoinen. Aineisto voi olla suullista tai kirjallista, lyhyt tai pitkä, henkilökohtainen tai julkinen. Tämän tutkimuksen aineiston pääpaino on kirjallisessa aineistossa. Usein tarinalla tai kuvauksella on looginen rakenne, jossa on alku, keskiosa ja loppu. Narratiivinen aineisto voi kuitenkin olla myös lähes mikä tahansa kerrontaan perustuva aineisto, jota voidaan analysoida tulkinnan avulla. (Heikkinen 2001, 19, 121-122; Hänninen 2002, 20.) Narratiivinen lähestymistapa pohjautuu ajatukseen siitä, että kertomukset ja kerronta ovat ihmiselle luontainen tapa välittää tietoa ja ajatuksiaan ja rakentaa identiteettiään ja ihmisyyttään. (Vuokila-Oikkonen, Janhonen & Nikkonen 2001, 82-85; Syrjälä 2007, 230) Narratiivisyyteen liittyy usein käytännöllisyys ja kontekstisidonnaisuus (Juuti 2001, 380).

Narratiivisessa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu yksilöiden kertomista tarinoista liittyen itseensä ja omaan elämäänsä. Narratiivinen lähestymistavan avulla tavoitellaan niitä kokemuksia, joita yksilöllä on (Chase 2011, 421). Tarinoissa yksilön henkilökohtaiset kokemukset kohtaavat yhteiskunnalliset ja sosiaaliset asenteet ja odotukset. Tarinan kautta yksilö ilmaisee omia kokemuksiaan. (Riessman 2002, 696; Vuokila-Oikkonen ym. 2001.) Narratiivista aineistoa analysoidessa tulee kuitenkin aina huomioida aineiston tarinallinen ja kerronnallinen luonne (Heikkinen 2001, 19).

Narratiivisessa tutkimusotteessa keskitytään niihin merkityksiin, joita ihmiset tarinoissa antavat kokemuksilleen. Yksilön elämä ja yksittäiset kokemukset välittyvät tarinoiden kautta. Yksilön kerronta välittää tulkintoja eletystä todellisuudesta. (Hänninen 2002, 34, 62-63.) Tarinat auttavat ihmistä ymmärtämään omia kokemuksia ja omaa elämää ja niiden kautta oman elämän taustat tulevat yksilölle merkityksellisiksi. Näin tarinat toimivat sekä tiedon tuottajina että välittäjinä. (Heikkinen 2010, 143; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara

2009, 2018.) Narratiivisuuden avulla yksilö muokkaa ja järjestää tapahtumia, kokemuksia ja asioita loogiseksi kokonaisuudeksi. Hän rakentaa yhteyksiä eri tapahtumien välille ja näiden yhteyksien kautta voi nähdä tapahtumien syy-seuraus -suhteita. (Chase 2011, 421.)

Narratiivisessa lähestymistavassa tutkimuksen keskeisenä tavoitteena ei ole tuottaa objektiivista tietoa. Narratiivisessa tutkimuksessa tärkeänä nähdään se, miten kokemus merkityksineen nimenomaan juuri tutkittavan itensä kertomana välittyy tutkijalle. (Hatch & Wisniewski 1995, 118.) Erityisesti juuri yksilön kokemus ja sille annetut merkitykset ovat narratiivisessa tutkimuksessa keskeisellä sijalla. Juuri nämä yksilön kokemuksille annetut merkitykset kiinnostavat tutkijaa. (Hatch & Wisniewski 1995, 115.) Vaikka yksilö välittää tarinan kautta oman kokemuksensa, on se aina muotoutunut vuorovaikutuksessa siinä kontekstissa, jossa yksilö kokemuksen käy läpi kokee. Kokemus muokkautuu yksilön vuorovaikutuksessa vallitsevan kulttuurin ja ympäristön kanssa. (Tolska 2002, 78-83.)

5.3 Tutkimusaineiston analyysi

Aineiston analysoinnin aloitin saatuani koko aineiston kerättyä. Tutkimusaineisto koostuu kahdeksan vastaajan kirjoittamista tarinoista sekä yhdestä haastattelusta. Ennen aineiston analysoinnin aloittamista litteroin haastattelun kokonaisuudessaan. Haastattelusta litteroitua tekstiä tuli 37 sivua rivivälillä 1.5. Aloitin analysoinnin lukemalla kaikki tarinat haastattelu mukaan lukien läpi useita kertoja. Useamman lukukerran jälkeen tarinoista nousi yhdistäviä tekijöitä, joita ryhdyin luokittelemaan ja jäsentelemään. Pyrin koko työskentelyn ajan tiedostamaan oman esiyymmärrykseni (LIITE 1) ja olemaan kriittinen spontaaneja tulkin-tojani kohtaan.

Tutkimustulosten tema-alueet syntyivät tarinoista nousseiden, niitä yhdistävien tekijöiden luokittelusta ja jäsentelystä. Esimerkiksi sosiaalisia taitoja, motorisia taitoja ja lukivalmiuksia kuvattiin tarinoissa selkeästi ja niistä

löytyi paljon yhteisiä piirteitä eri tarinoiden välillä. Tutkimusraportin tulososiossa voimakkaimmin esille nousseet teemat olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman autenttisina. Otteet tarinoista olen valinnut sen perusteella, että ne mahdollisimman selkeästi kuvaisivat tarinoita yhdistäviä teemoja.

5.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Tieteissä todellisuuden olemassaoloa pidetään kiistämättömänä, mikä johtaa siihen, että tutkimukseen kohdistuvat kysymyksenasettelut liittyvät lähinnä luotettavuuden ja tarkkuuden tavoitteluun. (Himanka 1995, 24-25). Ihmistieteissä tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan tutkittavan ilmiön ja tutkimusmenetelmän välisellä suhteella (Perttula 1996, 97). Tutkimuksen tavoitteena on selittää tutkittavaa ilmiötä. Ongelmallista ihmistutkimuksessa on se, että sekä tutkija että tutkittava ovat aina subjekteja ja samalla yhteydessä toisiinsa. Ongelma helpottuu, kun asiaa tarkastellaan siinä valossa, että tutkimuksen kohteeksi asetetaan maailma siten kuin subjekti sen kokee. (Suorsa 2011, 203-204.) Tässä tutkimuksessa olen tutkijana pyrkinyt koko prosessin ajan keskittymään nimenomaan juuri tutkittavien omaan kokemukseen mahdollisimman puhtaana.

Tutkija ei kuitenkaan voi irrottaa havaintojaan yhteydestään irralliseksi tilastoiksi, koska silloin niiden merkitys voi muuttua. Ihmistieteissä ei myöskään voida luotettavasti ennustaa ilmiöitä ja tutkimustuloksia. Mikäli näin tehdään, sillä voi olla jopa vaikutuksia tutkimustuloksiin. (Rauhala 2005, 109-110.) Tavoitteista ja yrityksistä huolimatta tutkija ei myöskään kykene kokonaan irrottautumaan oman subjektiviteettinsä vaikutuksesta tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan tavoitellessa yleistävää tietoa tulee hänen kuitenkin pyrkiä eristämään tutkimuslöydökset omasta kokemuksestaan mahdollisimman tarkasti. (Rauhala 2005, 121.) Tästä syystä kirjasin oman esiymmärrykseni (LIITE 1) tutkittavasta aiheesta tutkimustyön alkuvaiheessa, jolloin tulin tietoisiksi omasta ajattelustani paremmin ja pystyin tutkimuksen teon aikana irrottautumaan omasta esiymmärryksestäni. Tutkimuksen aikana palasin yhä uudelleen omaan esiymmärrykseeni kyetäkseni tiedostamaan sen mahdollisimman selkeästi ja sitä

kautta pitää se irrallaan tutkittavien kokemuksista. Kaikki tieteellinen tieto ja tieteelliset havainnot ovat kuitenkin aina ainakin jossain määrin aikaisemman kokemuksen vaikutuksen alla. Tähän kuuluvat myös mm. tieteelliset hypoteesit ja menetelmät. (Rauhala 2005, 145-146.) Tutkijan tulee pyrkiä vastauksia tulkitessaan sivuuttamaan omat arkikokemuksensa tutkimusaiheesta ja samoin aiheesta aikaisemmin tehtyjen tutkimusten tulokset. Nämä tutkimustulokset huomioidaan vasta oman aineiston tulkinnan jälkeen, jolloin ne voivat käydä vuoropuhelua toistensa kanssa. (Laine 2007, 35-36.) Tämän tutkimuksen aihepiiristä on hyvin vähän aikaisempaa tutkimusta tehty. Aikaisempi tutkimus on kohdistunut lähinnä kotihoidon ja päivähoiton vaikutuksiin yksilön myöhemmässä menestymisessä koulu- ja työelämässä sekä vaikutuksiin yhteiskunnallisesti mm. työllisyyskysymyksissä (Hiilamo, Merikukka & Haataja 2018; Karhula, Erola & Kilpi-Jakonen 2016; Kosonen & Huttunen 2018) ja näiden tutkimustulokset on pyritty huomioimaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Lasten hoitomuodon vaikutuksista kouluvalmiustaitoihin ei aikaisempaa tutkimustietoa ole.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuudelle on olennaista myös se, miten tutkija kykenee kokemaan tutkittavan alkuperäisen kokemuksen (Perttula 1996, 100). Niin kuin koko prosessin, myös aineiston keruun ja sen analysoinnin aikana tutkijan näkemys ja tulkinta väistämättä muuttuu ja kehittyy (Kivijärvi 2007, 81). Tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemus pyrittiin keräämään mahdollisimman autenttisena tutkittavan kirjoittaman vapaamuotoisen kirjoitelman sekä avoimen haastattelun välityksellä. Huolellisen raportoinnin avulla tutkija voi vahvistaa tutkimuksensa luotettavuutta ja myös eettisyys tulee huomioida tutkimusaineiston käsittelyssä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2004, 26-27). Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneille ihmisille on kuvattu mahdollisimman tarkkaan se, mihin heiltä kerättyä aineistoa käytetään. Osa tutkimukseen osallistuneista oli huolissaan tutkimusaineiston tunnistettavuudesta ja tähän olen pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota. Kaikki näytteet tutkimusaineistosta on nostettu esiin niin, että tutkimukseen osallistuneita ei niistä voida tunnistaa. Tutkijana noudatan rehellisyyttä ja huolellisuutta tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa. Raportointi on myös tutkimusetiikan kannalta

keskiössä. Tässä tutkimuksessa merkittävimmät ratkaisut ja niiden perustelut tulevat esiin tutkimuksen toteutuksen kautta. Tutkimusprosessi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, jolloin lukija voi tehdä itse päätelmänsä tutkimuksen luotettavuudesta. Tutkimuksen lukijalla on vapaus kritisoida tutkijan tulkintaa tekstinäytteistä. Tutkijan tulkinta ei ole ainoa oikea tapa ymmärtää aineistoa.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Koululaisen taitoja

Tutkimusaineistoa tarkasteltaessa esiin nousi selkeästi muutamia kouluvalmiu-
teen liittyviä yhteisiä teemoja. Sosiaaliset taidot ja ryhmässä toimiminen sekä mo-
toriset taidot näkyivät selkeänä piirteenä jokaisessa tarinassa. Kognitiiviseen ky-
vykkyyteen liittyvien lukitaitojen ja matemaattiset taitojen kuvaukset nousivat
myös voimakkaasti esiin. Seuraavassa olen koonnut tutkimusaineistosta nous-
seita, koululaisen taitoihin liittyviä teemoja ja valinnut niitä kuvaavia otteita ta-
rinoista pyrkimyksenä kuvata kutakin teemaa mahdollisimman monipuolisesti.

6.1.1 Sosiaaliset taidot ja ryhmässä toimiminen

Vastaajien tarinoissa yksi selkeästi esiin nousseista teemoista on lasten sosiaaliset
taidot ja ryhmässä toimiminen. Syksyllä kotihoidosta esikouluun tulleilla lapsilla
suurella osalla tarinoita ilmenee erityisesti esikouluvuoden alussa arkuutta
osallistua ryhmän yhteiseen toimintaan. Usein sosiaaliseen arkuuteen tai varau-
tuneisuuteen liittyy myös vaikeuksia olla erossa vanhemmista. Niissä kotihoi-
dossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa, joissa ei kuvata lapsen arkuutta tai va-
rautuneisuutta, lasta joko kuvataan vilkkaaksi tai kauniisti käyttäytyväksi.

“...ensimmäisillä viikoilla vähän vaikea erota vanhemmistaan, toisi-
naan ikävöi kotiin...”

(Vastaaja D)

“Sosiaalisilta taidoiltaan hän on pidättyväinen muita kuin ennestään
hänelle tuttuja lapsia kohtaan. Aikuisia hän ujostelee jonkun ver-
ran.”

(Vastaaja G)

Arkuus liittyy sekä ryhmän muihin lapsiin että aikuisiin. Sitä esiintyy kontaktin ottamisessa sekä yhteisiin leikkeihin ja toimintoihin osallistumisessa. Lapsi saattaa ujostella ryhmän aikuisia tai ilmaista itseään vain kahden kesken, ei ryhmässä. Toisaalta arkuutta esiintyy myös siinä muodossa, että lapsi tarvitsee aikuisen tukea, rohkaisua ja ohjausta runsaasti päivän aikana.

“Opettajan tai avustajan läheisyys ja huomioiminen oli todella tärkeää.”

(Vastaja D)

“Aluksi kaverikuviot saattavat vaatia aikuisen avitusta...tarvitsee rohkaisua lähteäkseen toisten leikkiin ja ihan opastusta...”

(Vastaja B)

Vaikka tarinoissa, joissa kuvataan kotihoidossa ollutta lasta, nousee esiin arkuus ja varautuneisuus, jokaisen lapsen kohdalla tilanne muuttuu nopeasti esikouluvuoden aikana. Lapset, jotka aluksi arastelivat esikouluryhmän aikuisia, oppivat nopeasti etsimään heistä tukea ja turvaa. Kotihoidosta tulleiden lasten sosiaaliset taidot kehittyvät myös muilla osa-alueilla nopeasti ja he ovat monessa tarinassa pidettyjä leikkikavereita. Lapset oppivat toimimaan ryhmätilanteissa ja selvittämään ristiriitatilanteita myös ilman aikuisen apua. Usein kotihoidossa ollut on vastaajien kirjoittamien tarinoiden mukaan sopeutuvainen ja valmis leikkimään ryhmän kaikkien lasten kanssa. Kotihoidossa olleita lapsia kuvaavista tarinoista nousee esiin myös hyvä sääntöjen noudattaminen. Haasteeksi sosiaalisissa taidoissa mainittiin viittaaminen ja oman vuoron odottaminen.

“Myös ujous aikuisia kohtaan katoaa ja hän suhtautuu kaikkiin esikoulussa oleviin aikuisiin luontevasti.”

(Vastaja G)

“...oli aika puhelias... ja aluksi olikin haastavaa opetella viittamaan kun halusi puheenvuoron.”

(Vastaaja A)

“Jos...tulee jokin asia mieleen esim. piirillä, hän saattaa alkaa kerto maan sitä, kun ei ole tottunut odottamaan vuoroa...”

(Vastaaja B)

Esikouluvuoden kevään tilannetta vastaajat kuvaavat kotihoidossa olleita lapsia kuvavissa tarinoissa sosiaalisten taitojen ja ryhmässä toimimisen kannalta hyväksi. Jokaisessa kotihoidossa olleen lapsen tarinassa tulee esiin esikouluvuoden tärkeä merkitys sosiaalisten taitojen ja ryhmässä toimimisen kannalta.

Päivähoidossa olleilla lapsilla on esikoulun alkaessa uudessa ryhmässä usein entuudestaan tuttuja lapsia. Monessa tarinassa kuvataan sitä, miten päivähoidossa olleet lapset leikkivät pääasiassa vain “tuttujen kavereiden” kanssa ja suhtautuminen ryhmän muihin lapsiin oli ennakkoluuloista. Kotihoidossa olleet lapset ovat avoimempia kaikille uusille sosiaalisille suhteille. Päivähoidossa olleet lapset, joilla on jo valmiiksi rakennettuja sosiaalisia suhteita ryhmän muihin lapsiin, solmivat huomattavasti hitaammin uusia kaverisuhteita.

“Suurimmat erot ovat mielestäni tuossa kaverisuhteiden luomisessa ja ehkä hienomotorisissa taidoissa...”

(Vastaaja C)

“...aiemmasta "hoitopaikasta" tuttuja lapsia ja hakeutuu heidän kanssaan leikkimään.”

(Vastaaja E)

“Kaveriksi...kelpuuttaa alkuun vain hoitopaikasta tuttuja eikä tahdo päästää muita mukaan...”

(Vastaaja C)

“...mielessä jo suosikkikaverit, joiden kanssa on ollut helppo leikkiä päivähoitossa. Samalla hänellä on jo "ennakkoasenne", että joidenkin tiettyjen lasten kanssa hän ei haluaisi leikkiä eikä tehdä opettajan jakamassa ryhmässä...”

(Vastaaja B)

Tarinoissa tulee kuitenkin esiin tilanteen muuttuminen esikouluvuoden aikana lapsen tutustuttua myös ryhmän muihin lapsiin. Toisaalta päivähoitossa olleille lapsille ryhmässä toimimisen periaatteet ovat tuttuja ja heidän taitonsa ovat niissä kehittyneet päivähoiton aikana. Tarinoissa kuvataan lasten taitoja ohjailla leikkiä, ratkaista ristiriitatilanteita ja erimielisyyksiä, pitää puoli-äänä ja pyytää apua tarvittaessa. Myös lasten luonteva suhtautuminen esikoulu-ryhmän aikuisiin nousee esiin päivähoitossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa.

“...joka leikkii niin tyttöjen kuin poikienkin kanssa...”

(Vastaaja A)

“...taitava sosiaalisissa suhteissa leikkiessään ja toimiessaan toisten lasten kanssa.”

(Vastaaja G)

“Hän on oppinut monia tapoja ohjailla leikkiä ja saada myös toiset joskus toimimaan hänen toiveittensa mukaan.”

(Vastaaja B)

“...osaa myös ratkoa erimielisyyksiä yleensä sanallisin keinoin ja on oppinut turvautumaan aikuiseen...”

(Vastaaja I)

Myös päivähoitossa olleilla lapsilla kerrotaan tarinoissa olevan haasteita viittaamisessa ja oman vuoron odottamisessa. Joissakin tarinoissa haasteina nähdään myös vahva kilpailuhenkisyys ja ristiriitoihin ajautuminen. Toisaalta ristiriitatilanteissa lasten avoimuus sekä kyky ja rohkeus ilmaista itseään helpotti niiden ratkaisemista. Kaikissa tarinoissa päivähoitosta tulleet lapset kuvataan aktiivisina toimijoina sosiaalisissa tilanteissa.

6.1.2 Motoriset taidot

Sosiaalisten taitojen ohella myös motorisia taitoja kuvataan jokaisen vastaajan tarinassa. Kotihoidossa olleiden lasten vahvuuksina nähdään lähes kaikissa tarinoissa karkeamotoriset taidot. Lapsia kuvataan liikunnallisesti aktiivisiksi, taitaviksi ja lahjakkaiksi. Sen sijaan hienomotoristen taitojen kuvauksissa on enemmän vaihtelua. Kotihoidossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa hienomotoristen taitojen haasteita kuvataan enemmän kuin päivähoitossa olleiden lasten tarinoissa.

“Karkeamotoriikaltaan...oli todella hyvä ja hienomotoriikka vaati harjoittelua.”

(Vastaaja F)

“Karkeamotoriset taidot ovat liikkuvaisella ja aktiivisella... hyvät, mutta hienomotoriikka kaipaa harjoitusta.”

(Vastaaja C)

“...ei myöskään ole kovin paljon askarrellut kotona, joten sellainen kaikki vaatii hieman harjoittelua, mutta... on hyvä oppimaan. ...työnjälki muuttuu selvästi esiopetusvuoden aikana paremmaksi.”

(Vastaaja B)

Tarinoissa kuvattiin kuitenkin myös hienomotoristen taitojen nopeaa kehitystä esikouluvuoden aikana. Vaikka syksyllä esikoulun alkaessa lapsella oli haasteita hienomotorisissa taidoissa, kehitys oli jo syksyn aikana nopeaa. Esikoulun merkitys näkyi tässäkin vahvana. Joissakin tarinoissa myös kiire ja malttamattomuus vaikutti työn lopputulokseen, kyse ei välttämättä ollut hienomotorisista taidoista itsessään.

“...työn jälki ei vastaa hänen taitotasoaan, kun hän kiirehtii liikaa asiasta toiseen ellei aikuinen hieman jarruttele työssä.”

(Vastaaja B)

“Taitoa on mutta malttia ei.”

(Vastaaja A)

Päivähoidossa olleiden lasten motorisia taitoja kuvataan lähes poikkeuksetta ikätasoisiksi tai vahvoiksi sekä hienomotorikan että karkeamotoriikan osalta. Vain yhdessä tarinassa lapsen hienomotoriset taidot kaipaavat harjoitusta.

“Motorisilta taidoiltaan hän on ikätasoaan vastaavalla tasolla. Hän on jo tullessaan varsin liikunnallinen.”

(Vastaaja G)

“...oli taitava sekä hieno että karkeamotorisesti.”

(Vastaaja F)

“Hienomotoriikkaa vaativat tehtävät, kuten askartelu, piirtäminen, kirjainten ja numeroiden tekeminen on hieman haparoivaa. Hienomotoriset taidot kuitenkin kehittyvät esikouluvuoden aikana.”

(Vastaaja I)

Sekä päivähoidossa että kotihoidossa olleiden lasten motoriset taidot kuvataan tarinoissa esikouluvuoden keväällä vastaavan ikätasoa. Tämä koskee sekä hienomotorisia että karkeamotorisia taitoja. Kaikissa tarinoissa lapsen taidot kuvataan hyväksi tai riittäviksi koulun aloittamisen kannalta.

6.1.3 Lukivalmiudet

Tarinoiden kuvailut lukivalmiuksista eli lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksista esikoulun alkaessa vaihtelevat suuresti sekä kotihoidossa olleita että päivähoidossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa. Erään kotihoidosta tullutta lasta kuvaavassa tarinassa lapsi ei osaa kirjoittaa omaa nimeään, toisen tarinan lapsi tunnistaa esikoulun alkaessa kaikki kirjaimet. Muissa kotihoidossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa luki-valmiudet kuvattiin näiden kahden tarinan välimaastoon.

“Syksyn alussa... ei osaa vielä kirjoittaa nimeään ja kirjaimiakin tunnistaa vain 5 kpl.”

(Vastaaja C)

“Tehtävien tekeminen sujuu häneltä vaivatta ja hän osaa kaikki kirjaimet jo aloittaessaan esikoulun. Hän on kognitiivisesti taitava, hoksa paljon asioita.”

(Vastaaja I)

Päivähoidossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa kaikilla lapsilla on vähintään ikätasoa vastaavat taidot. Monessa tarinassa lapsen kerrotaan osaavan

kaikki kirjaimet ja lukevan jo jonkin verran. Myös tavuttaminen, riittäminen, kirjain-äänne -vastaavuuden osaaminen sekä alkuäänteen tunnistaminen nousevat esiin päiväkodissa olleiden lasten tarinoissa.

“...tunnisti heti syksyllä kaikki kirjaimet ja oli jo alkanut kuulostella kirjain-äänne vastaavuuksia.”

(Vastaja F)

“Samoin hän tuntee jo monia kirjaimia ja lukeminen lähes luonnistuu häneltä ja tällaiset asiat kiinnostavat häntä.”

(Vastaja B)

“Jonkin verran... tunnisti sanojen alkuäänteitä.”

(Vastaja A)

Lähes kaikissa sekä kotihoidossa että päivähoitossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa kuvataan luki-taitojen nopeaa kehitystä esikouluvuoden aikana. Lapset ovat oppineet tunnistamaan kaikki kirjaimet, osa on oppinut lukemaan tai vähintäänkin tunnistamaan ympäristössään esiintyviä sanoja. Päivähoitossa olleiden lasten luki-valmiuksien taso on esikouluvuoden keväällä keskimäärin korkeampi kuin kotihoidossa olleiden lasten, mutta kotihoidossa olleilla lapsilla kehitystä on tapahtunut esikouluvuoden aikana päivähoitossa olleita lapsia enemmän. Tutkittavat kuvaavat kaikkien lasten luki-valmiuksien olevan hyvät esikouluvuoden päättyessä.

“...oli oppinut tunnistamaan kaikki kirjaimet ja löysi helposti sanan alkuäänteen.”

(Vastaja A)

“...kevättalvella tunnistaa kaikki kirjaimet ja lukee jo lauseita...”

(Vastaja E)

6.1.4 Matemaattiset valmiudet

Kotihoidossa olleiden lasten matemaattisia valmiuksia kuvatessa vastaajat käyttävät tiettyjen matemaattisten käsitteiden (mm. numeromerkkien ja niitä vastaavat lukumäärät, käsitteet enemmän-vähemmän) osaamisen kuvausta sekä lukualueen tunnistamista. Kotihoidossa olleet lapset eivät osassa tarinoita tunnista käsitteitä enemmän ja vähemmän, myös muiden käsitteiden ymmärtämisessä kerrotaan olevan puutteita näitä käsitteitä tarkemmin määrittelemättä. Toisaalta yhdessä tarinassa lasta kuvataan matemaattisesti taitavaksi. Osassa tarinoita lapsi tunnistaa luvut välillä 1-6, osassa 1-10 ja yhdessä vielä enemmän. Kaikissa tarinoissa tätä matemaattisten valmiuksien osa-aluetta ei mainita. Suurimmassa osassa kotihoidossa olleiden lasten tarinoista vastaajat kuitenkin kertovat matemaattisten taitojen olevan ikätasolla.

“...tunnistaa numerot/lukumäärät 1-6...”

(Vastaja E)

“Numerot hän tunnistaa 6 asti, mutta siitä eteenpäin arvailee, eikä matemaattiset käsitteet kuten enemmän tai vähemmän ole vielä hallussa.”

(Vastaja C)

“Numeromerkit ja niiden vastaavuudet hän tunnisti 10:een. ...osasi luetella lukuja melko pitkälle.”

(Vastaja F)

“Matemaattiset taidot ovat ikätasoiset ja 1-10 lukualueella työskentely on sujuvaa.”

(Vastaja I)

Kaikissa päivähoidosta tulleiden lasten tarinoissa, joissa tämä matemaattisten valmiuksien osa-alue tuodaan esiin, lapsi tunnistaa luvut ja lukumäärät 1-10. Kaikissa päivähoidosta tulleita lapsia kuvaavissa tarinoissa lapsen matemaattisia valmiuksia ei mainita mutta ne, missä asia tuodaan esiin, tutkittavat kuvaavat lasten matemaattisten valmiuksien olevan vähintäänkin ikätasoiset samoin kuin kotihoidossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa.

“Matemaattisilta taidoiltaan hän on ikätasolla koko ajan.”

(Vastaja I)

“Matemaattiset taidot ovat myös vahvat ja yhteen ja vähennyslaskut lukualueella 1-10 onnistuvat hyvin.”

(Vastaja C)

“...matematiikan taidot olivat myöskin jo syksyllä hyvät ja ne kehittivät kevääseen mennessä vielä lisää.”

(Vastaja F)

Sekä kotihoidosta tulleita lapsia että päivähoidossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa kuvataan matemaattisten valmiuksien hyvää kehitystä esikouluvuoden aikana. Kaikissa tarinoissa lapsi on oppinut esikouluvuoden aikana hallitsemaan lukualueen 1-10. Useassa tarinassa lapsi on oppinut laskemaan pienimuotoisia laskutehtäviä ja muutama osaa laskea laajemmalla lukualueella. Puutteita kerrotaan olevan vielä joissakin matematiikan käsitteissä niitä tarkemmin määrittelemättä. Yhdessä päivähoidossa olleen lapsen tarinassa kuvataan haasteita olevan vielä yhteen- ja vähennyslaskuissa. Kaikissa tarinoissa

matemaattisten valmiuksien kerrotaan kuitenkin keväällä esikouluvuoden päättyessä olevan ikätasolla.

“...osasi jo laskea yhteen- ja vähennyslaskuja ja hän nautti niiden tekemisestä.”

(Vastaaja F)

“Matemaattiset taidot ovat myös vahvat ja yhteen ja vähennyslaskut lukualueella 1-10 onnistuvat hyvin.”

(Vastaaja C)

“...ja laskee jo laajemmalla lukualueella.”

(Vastaaja H)

6.2 Eskarissa koululaiseksi

Edellä kuvattujen, koululaisen taidoiksi nimettyjen teemojen ohella tutkimusaineistoista nousi esiin myös muita yhteisiä piirteitä, joista kuvauksia seuraavaksi. Joissakin tarinoissa lapsen jaksaminen nousi esiin ja näen sen merkittävänä teemana kouluvalmiuksia tarkasteltaessa. Useammin, kuin jaksaminen, nousi esiin kouluvalmiuden kannalta erittäin keskeinen teema; motivaatio. Motivaatio nousikin mielenkiintoa herättäväksi teemaksi, sillä siinä näkyi selkeä, tarinoita yhdistävä tekijä ja eroavaisuus päivähoidossa ja kotihoidossa olleiden lasten välillä nousi selkeästi esiin. Kolmantena kokonaisuutena on koottu muita tutkimusaineistosta nousseita teemoja, jotka näyttäytyvät merkityksellisinä kouluvalmiutta tarkasteltaessa. Kappaleen viimeisessä luvussa on tiivis kuvaus siitä, miten esikouluvuoden merkitys näkyy tutkimusaineistossa.

6.2.1 Jaksaminen

Muutaman vastaajan tarinassa kuvataan lasten jaksamista esikouluvuoden aikana. Väsymys mainitaan sekä kotihoidossa että päivähoitossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa. Kotihoidossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa väsymys liittyy lähinnä syksyyn ja uuden arkirytmien ja ryhmässä toimimisen opetteluun. Väsymyksestä huolimatta lapsi on innokas esikoululainen. Päivähoitossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa väsymystä kuvattiin erilaisten oppimiseen liittyvien toimintojen yhteydessä. Väsymyksen saattaakin joissakin kuvauksissa nähdä enemmänkin tylsistymisenä kuin varsinaisena fyysisenä väsymisenä. Kotihoidossa olleiden lasten väsymyksen kuvailu mainitaan esikouluvuoden alkuun liittyvässä osassa, kun taas päivähoitossa olleiden lasten väsymisen kuvauksia on koko esikouluvuoden ajalta.

“Myöhemmin syksyllä äidin mukaan... on väsynyt erityisesti loppu viikosta ja lähteminen esikouluun on joskus vaikeaa, vaikka siellä mukavaa onkin.”

(Vastaaja C)

“...todella vahva tiedollinen ja taidollinen pohja, mutta myös hieman uupumista "kaikenlaisista virikkeistä".”

(Vastaaja I)

“...on väliin väsähtänyt, kun taas tehdään tuttuja juttuja.”

(Vastaaja H)

“Vuoden aikana huomaa, että... on usein jo väsynyt ja ehkä hieman turhautunutkin, jos tulee eteen paljon tuttuja ja toistuvia asioita.”

(Vastaaja B)

6.2.2 Motivaatio

Motivaatio nousi esiin monen vastaajan tarinassa. Kotihoidossa olleet lapset ovat pääsääntöisesti innokkaita esikoululaisia koko esikouluvuoden ajan. Lapset ovat innokkaasti mukana kaikessa toiminnassa, myös ne lapset, joilla esiintyy arkuutta ja varautuneisuutta tai joita tarinoissa kuvataan vilkkaiksi.

“...on kiinnostunut kaikesta toiminnasta mutta vaatii esim. vielä joihinkin yhteisiin liikunnallisiin leikkeihin houkuttelua/ tukea /rohkeisuutta...”

(Vastaja E)

“...jaksoi vilkkaudestaan huolimatta keskittyä opetettaviin asioihin ja kiinnostui esikoulutehtävien tekemisestä. Hän osallistui tuokioihin mielenkiinnolla ja pahemmin häiritsemättä muita.”

(Vastaja F)

Lapset ovat kiinnostuneita sekä kognitiivisiin taitoihin liittyvästä toiminnasta että sosiaalisiin taitoihin ja ryhmässä toimimiseen liittyvästä toiminnasta. Yhdessä tarinassa kotihoidossa ollut lapsi osallistuu innokkaasti kaikkeen toimintaan mutta ei aina jaksakaan olla mukana loppuun saakka. Kaikkien kotihoidossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa innostus kuvataan jatkuvan läpi koko esikouluvuoden aina kevääseen asti.

“Yhteisiin leikkihetkiin osallistuu reippaasti, mutta pitkäjänteisyys ei aina riitä olemaan mukana leikin loppuun asti.”

(Vastaja H)

“...on myös todella innostunut uusista asioista: hän haluaa yleensä ensimmäisten joukossa tulla maalaamaan, askartelemaan tai teke mään tehtäviä... nauttii suunnattomasti kaikenlaisesta uudesta!”

(Vastaja I)

“...on innokkaasti mukana kaikessa toiminnassa ja motivoituu hyvin eri asioihin.”

(Vastaja C)

“...pitää esiopetuksesta ja todella paljon myös leikkiajasta... ei halua olla pois yhtään päivää eskarista, koska silloin hänestä tuntuu, että "jotain on mennyt ohi". “

(Vastaja B)

Myös päivähoitossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa kuvataan lasten innostusta ja kiinnostusta esikoulun toimintaa kohtaan. Tarinat kuitenkin poikkeavat kotihoidossa olleita lapsia kuvaavista tarinoista siinä, että niissä esiintyy myös kuvailua lasten kielteisestä suhtautumisesta erityisesti esikoulu-tehtäviä kohtaan. Tämän kaltaista kuvailua ei esiinny lainkaan päivähoitossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa.

“...on kiinnostunut toiminnasta mutta jotkut jutut tuntuvat tylsiltä.”

(Vastaja I)

Joissakin tarinoissa lapsi ryhtyy kyllä innokkaasti tekemään annettuja tehtäviä mutta ei halua ottaa vastaan opettajan antamia ohjeita tai neuvoja. Leikkiminen kiinnostaa enemmän kuin tehtävien tekeminen. Eräessä tarinassa vastaaja kuvaa tarinassaan lasta, joka tekee motivoituneesti hänelle helppoja ja mieluisia tehtäviä mutta häntä on vaikea saada tekemään tehtäviä, jotka ovat haastavia tai jotka eivät kiinnosta.

“Samoin hän tuntee jo monia kirjaimia ja lukeminen lähes luonnistuu häneltä ja tällaiset asiat kiinnostavat häntä. Usein kun ollaan aloittamassa "uusia" juttuja, niin... ilmoittaa, että tämän minä osaan...ei tarvitse neuvoa...ja hänen on vaikea ottaa vastaan ohjeita ja rauhoittua kuuntelemaan mitä todella pitäisi tehdä.”

(Vastaaja B)

“Lisäksi hänen on vaikea motivoitua hänelle haastaviin tehtäviin tai asioihin, jotka eivät häntä kiinnosta.”

(Vastaaja C)

Toisaalta päivähoitossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa kerrotaan myös lapsista, jotka ovat innokkaita osallistumaan kaikkeen toimintaan. Lapsi odottaa koulun alkamista ja koululaisen taitoja jo innolla. Halu oppia lukemaan on kova ja lapsi pinnistelee kovasti tavoitteen eteen. Lukemaan oppiminen lisää motivaatiota entisestään.

“...pinnisteli kovasti ja halusi pian oppia lukemaan...”

(Vastaaja F)

6.2.3 Muita huomioita

Vastaajien tarinoissa sekä joidenkin tarinoiden mukana tulleissa viitesanoissa tulee esiin vastaajien kokemukset lasten yksilöllisten erojen merkityksestä tutkimuskysymystä tarkastellessa. Moni vastaaja näkee erojen olevan enemmän riippuvainen lasten yksilöllisistä eroista kuin hoitomuodosta ennen esikoulua.

“...syksyllä eskarin alussa eroja kotihoidosta tulevien ja päivähoi-
dossa olleiden välillä voit toki olla, mutta mielestäni ne ovat pikem-
minkin yksilöllisiä eroja kuin hoitomuodosta riippuvaisia.”

(Vastaja I)

“...kognitiivisissa taidoissa suurempi merkitys lapsen omalla kiin-
nostuksella kuin hoitomuodolla.”

(Vastaja D)

Päivähoitossa olleiden lasten asennoituminen esikoulutoiminnan sisältöjä kohtaan on myös ennakkoluuloisempaa kuin kotihoidossa olleiden lasten. Useampi vastaja kuvaa lapsilla olevan päivähoitossa muodostuneita mielipiteitä tai käyttäytymismalleja, joiden varaan rakentuu lapsen mielipide siitä, mikä on mukavaa ja mikä ei. Kotihoidossa olleet lapset suhtautuvat avoimemmin sekä uusiin sosiaalisiin suhteisiin että esikoulutoiminnan sisältöön.

“Hoitopaikasta tulee usein mukana ehkä tiettyjä käyttäytymismalleja sekä lapsella on jo selkeämpi kuva siitä, mikä on mukavaa ja mikä ei.”

(Vastaja I)

Hienomotoriikasta puhuessaan vastaajat kuvaavat usein kotihoidossa olleen lapsen taitoja heikommiksi kuin päivähoitossa olleen lapsen. Esimerkiksi kynän ja saksien käytössä saattaa olla haasteita. Kotihoidossa olleiden lasten taidot kuitenkin kehittyvät nopeasti esikouluvuoden aikana ja keväällä sekä kotihoidossa että päivähoitossa olleella lapsella on vastaajien mukaan vähintäänkin ikätason mukaiset hienomotoriset valmiudet.

“...hienomotoriikka vaati harjoittelua.”

(Vastaja B)

Eräs asia, joka mainittiin useamman vastaajan tarinoissa, oli lasten into ja kyky siivota jälkiään ja huolehtia tavaroistaan. Tämä tuli esiin sekä kotihoidossa olleita että päivähoitossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa. Osalla lapsista vuoden aikana tapahtui kehitystä ja omien jälkien siivoaminen alkoi onnistua. Kaikkien lasten kohdalla niin ei kuitenkaan käynyt.

“...ei niin välittänyt siivouksesta ja tavarat olivat usein kateissa.”

(Vastaaja A)

“Omien leikkien siivoaminen on välillä tahtonut unohtua ja siivouksen lopputulos on ollut huono. Siinä asiassa ei edistystä esikoulu vuoden aikana tapahtunut.”

(Vastaaja G)

Keskittyminen ja oman vuoron odottaminen nousevat esiin yhtä vahvasti sekä kotihoidossa olleita että päivähoitossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa. Myös ohjeiden noudattamisessa on haasteita sekä kotihoidossa olleilla että päivähoitossa olleilla lapsilla. Kotihoidossa olleilla sitä on kuitenkin esikoulun alkaessa hieman enemmän. He tarvitsevat tarinoiden mukaan erityisesti syksyn aikana enemmän rohkaisua, henkilökohtaista ohjausta ja ohjeiden toistamista. Tilanne kuitenkin tasoittui esikouluvuoden aikana.

“...oli aika puhelias... ja aluksi olikin haastavaa opetella viittaamaan kun halusi puheenvuoron.”

(Vastaaja A)

“...oli paljon asiaa ja viittaaminen ajoittain unohtuu.”

(Vastaaja B)

“Keskittyminen ryhmätilanteessa on ollut välillä haasteellista ja vaatinut aikuisen puuttumista asiaan.”

(Vastaja D)

“Ohjeiden noudattamisessa ja keskittymisessä oli osalla vaikeuksia..”

(Vastaja I)

Kaikkia lapsia kuvataan tarinoissa arjen perustoimintoja kuvatessa omatoimisiksi. Eräs vastaja tuo viitesanoissaan tarinoidensa ulkopuolella esiin häiriökäyttäytymisen, jota kokee olevan enemmän päivähoitossa olleilla lapsilla kuin kotihoidossa olleilla lapsilla.

6.2.4 Esikouluvuoden merkitys tutkimustulosten valossa

Jokaisen vastaajan tarinoista nousee esiin esikouluvuoden tärkeä merkitys lasten kehityksen ja kouluvalmiustaitojen kannalta. Lasten kehitystä kuvataan hyväksi ja tasaiseksi, ja syksyllä asetetut tavoitteet on tarinoissa saavutettu lähes poikkeuksetta kevääseen mennessä. Näitä kuvailuja on sekä kotihoidossa olleita että päivähoitossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa. Ainoastaan yhdessä tarinassa lapsi tarvitsee aikuisen tukea siirtymistilanteissa edelleen esikouluvuoden päättyessä.

“...tarvitsee tukea koko vuoden ajan siirtymätilanteisiin...”

(Vastaja H)

Hyvää ja positiivista kehitystä kuvataan kaikissa tarinoissa mutta enemmän kehitystä tapahtuu kotihoidossa olleita lapsia kuvaavissa tarinoissa. Lasten taitojen kehitystä kuvataan hyväksi ja tasaiseksi. Erityisesti kehitystä on tapahtunut vuorovaikutustaidoissa, keskittymisessä ja puheenvuoron pyytämisessä. Lapsia kuvataan keväällä reippaiksi ja tunnollisiksi ja valmiiksi koulun

aloitukseen. Kaikissa tarinoissa lasten kuvataan omaavan hyvät edellytykset uuden oppimiseen.

“...oma näkemykseni ja kokemukseni on, että kotoa ja perhepäivähoidosta tulleet lapset ovat tiedonjanoisempia ja vastaanottavaisempia kuin päivähoidosta eskariin siirtyneet lapset. Päivähoidossa olleet lapset taas omaavat yleensä enemmän kouluvalmiuksia tukevia taitoja tai jopa esim. osaavat lukea yms. Kouluvalmiustaidot tasoittuvat aika hyvin esikouluvuoden aikana.”

(Vastaja F)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää esikouluopettajien kokemuksia lasten hoitopaikan vaikutuksista kouluvalmiuteen, kun verrataan päivähoidossa ja koti-hoidossa olleita lapsia. Vastaajia pyydettiin kirjoittamaan kaksi tarinaa, toinen esikoululaisesta, joka on ollut kotihoidossa ennen esikoulua ja toinen esikoulu-laisesta, joka on ollut päivähoidossa ennen esikoulun alkamista. Aineistossa on tarinoiden lisäksi mukana myös yksi avoin haastattelu.

Aineistosta nousi vahvasti esiin esikoulun merkitys kouluvalmius-taitojen tasaajana. Esikoulu nähtiin erityisesti lasten kehityksellisiä eroja tasaa-vana tekijänä mikä vahvistaa näkemystä, jonka mukaan esikoulu valmistaa lasta koulua varten (mm. Rimm-Kaufman & Pianta 2000, Karikoski 2008). Eroja kou-luvalmiuksissa oli havaittavissa esikoulun alkaessa mutta esikoulun päättyessä näitä eroja ei enää ollut havaittavissa. Mistä nämä esikoulun alkaessa havaitut erot kouluvalmiustaidoissa sitten vastaajien mukaan johtuvat? Vastaajien tari-noista ilmenee, että osa eroista on selitettävissä esikoulua edeltävällä hoitopai-kalla. Suurimmat erot on havaittavissa sosiaalisissa taidoissa sekä hienomotori-sissa taidoissa. Mielenkiintoinen aihe jatkotutkimukselle olisikin perehtyä tar-kemmin sekä päivähoidon että kotihoidon sisältöihin. Erityisesti lasten kotihoito on aihe, jonka tutkimisella saisi tärkeää tietoa kouluvalmiuteen ja sen kehittymi-seen liittyen. Päivähoitoa ja sen sisältöjä tutkitaan ja kehitetään. Samaan aikaan käydään voimakasta keskustelua yhä useamman lapsen pääsystä varhaiskasva-tuksen piiriin. (ks. luku 1.) Tutkimusnäkökulma vaikuttaa kuitenkin melko sup-pealta. Tutkimuksen lähtökohtina ovat työllisyysaspektit sekä yksilön menesty-minen myöhemmin opinnoissa ja työelämässä (mm. Hiilamo, Haataja & Meri-kukka 2018). Tärkeää olisi kuitenkin tutkia myös valintojen vaikutusta yksilön, tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen nivelvaiheessa olevan lapsen, tämänhetkiseen elämään erityisesti juuri hänen hyvinvointinsa kannalta. Päivähoidossa olleiden lasten sosiaalisia taitoja sekä ryhmässä toimimisen taitoja kuvattiin tarinoissa paremmiksi kuin kotihoidossa olleiden lasten. Kotihoidossa olleet lapset olivat erityisesti esikouluvuoden alussa arempia ja varautuneempia

eikä heillä ollut juurikaan vielä kokemusta toimimisesta suuressa ryhmässä eikä näin ollen myöskään ryhmässä toimimisen taidot olleet kehittyneet. Muutamassa tarinassa mainittiin kotihoidossa olleen lapsen osallistumisesta kerhotoimintaan ennen esikoulua ja näitä lapsia kuvaavissa tarinoissa myös ryhmässä toimimisen taidot olivat paremmat kuin muissa kotihoidossa olleiden lasten tarinoissa. Mielinkiintoinen tutkimusaihe olisikin se, miten kotihoidossa olleita lapsia sekä heidän hoitajiaan saisi aktivoitua yhteisölliseen ja sosiaaliseen toimintaan arjessa sekä millaisia vaikutuksia sillä toteutuessaan olisi lasten sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta.

Myös lasten hienomotorisissa taidoissa oli havaittavissa eroja verrattaessa kotihoidossa ja päivähoidossa olleita lapsia. Keskimäärin päivähoidossa olleiden lasten hienomotoriset taidot olivat paremmat kuin kotihoidossa olleiden lasten. Tässä oli kuitenkin myös selkeitä poikkeuksia. Hienomotoristen taitojen kehitys kotihoidossa olleiden lasten osalta oli selkeästi riippuvainen siitä, millaiset mahdollisuudet lapsella oli ollut hienomotorisia taitoja harjoittaa. Mikäli lasta oli tuettu, kannustettu ja ohjattu esim. kynän ja saksien käytössä, ei kotihoidossa olleen lapset hienomotoriset taidot eronneet päivähoidossa olleen lapsen taidoista. Tässä nousee esiin jälleen puutteet lasten kotihoidon tutkimuksen saralla. Voitaisiinko lasten kotihoitoa tutkimalla löytää keinoja tukea myös lasten kotihoitoa, kehittää sen laatua ja tasoittaa kehityksellisiä eroja?

Vaikka vastaajat näkivät kotihoidossa ja päivähoidossa olleissa lapsissa kehityksellisiä eroja esikouluvuoden alkaessa ja näiden erojen nähtiin osittain johtuvan lapsen hoitopaikasta, ei hoitopaikan merkitystä lapsen kouluvalmiuksien kehittämisessä haluttu yleistää. Lapset nähtiin kaikkien vastaajien tarinoissa yksilöinä ja kehitykselliset erot normaalina kehitykseen kuuluvana ilmiönä. Näin ollen, vaikka lapsen hoitopaikan nähtiin vaikuttavan lapsen kehitykseen myös kouluvalmiuden osalta, ei tuon vaikutuksen katsottu olevan merkittävä. Vastaajien mukaan esikouluvuoden aikana suurin tavoite onkin kehittää lapsen kouluvalmiuksia. Esikouluun tullessaan lapsen ei odotettu hallitsevan kouluvalmiustaitoja vaan kaikki tutkimukseen osallistuvat vastaajat näkivät esi-

kouluvuoden tehtävänä juurikin kouluvalmiustaitojen vahvistumisen. Tarinoiden tulkinnassa tulee huomioida, että vastaajia ei pyydetty määrittelemään kouluvalmiuden käsitettä. Lähes jokaisessa tarinassa lapsen kehitystä kuvataan kuitenkin niin seikkaperäisesti ja monipuolisesti, että niistä helposti voi tulkita vastaajan ymmärtävän kouluvalmiuden määritelmän.

Tutkimus herättää runsaasti kysymyksiä. Tulosten mukaan lapsen hoitopaikalla ei ole merkittävää vaikutusta kouluvalmiuksien kehittymiseen. Eroja kouluvalmiustaidoissa nähtiin esikouluvuoden alkaessa mutta esikouluvuoden päättyessä nämä erot olivat tasoittuneet. Lapsen yksilöllinen kehitys ohjaa myös kouluvalmiuden kehitystä ja esikoulua edeltävällä hoitomuodolla on tässä kehityksessä pieni rooli. Varsinaista hoitopaikkaa merkittävämpää on tutkimustulosten mukaan kasvuympäristö sekä se toiminta ja ne mahdollisuudet, joita lapselle tarjotaan ennen esikoulun alkamista. Päivähoidon katsotaan yleisesti tarjoavan lapsen kehitykselle suotuisan kasvuympäristön. Miten tämä toteutuu kotihoidossa? Mikäli lapsen kotiympäristö ei kykene tarjoamaan lapsen kasvun ja kehityksen kannalta suotuisaa kasvuympäristöä, lapsen ollessa päivähoidossa tätä puutetta pystytään korjaamaan. Eräs vastaajista totesikin kunnan tarjoavan virikepaikkoja hyvin herkästi lapsille, joiden kehityksessä mahdollisesti nähdään jonkinlaisia haasteita. Jos taas lapsen kotiympäristö on lapsen kasvulle ja kehitykselle suotuisa, ei ole kouluvalmiuden kannalta merkitystä sillä, onko lapsi osan ajasta päivähoidossa tai kokonaan kotihoidossa. Mutta miten lapsen kehitys etenee, jos olosuhteet kotona eivät ole suotuisat ja lapsi viettää kaiken aikansa tässä ympäristössä? Onko yhteiskunnan intressit ainoastaan lasten päivähoidon laadun kehittämiseksi, jotta lasten vanhemmat irrottautuvat kodeista töihin?

Tutkimuksen tulokset herättävät kysymyksen siitä, millaista lasten kotihoito on Suomessa. Miten kotihoidossa olevien lasten kehitystä voidaan tukea? Selvää lienee, että kotihoidon laatu (kun laadulla tarkoitetaan olosuhteiden suotuisuutta lapsen kehityksen edistämiseksi) vaihtelee. Ja kuten jo aikaisemmin on tullut esille, yleisesti päivähoidon katsotaan tarjoavan lapsen kehitykselle suotuisat puitteet. Todellisuudessa päivähoidossakin taso on vaihtelevaa (mm.

Kalliala 2012). Varhaiskasvatuksen lainsäädännön on tehty monia muutoksia viimeisten vuosien aikana ja hallitus on seurannut näiden muutosten aiheuttamia seurauksia. Valtioneuvoston teettämän, varhaiskasvatuksen lainsäädäntöä koskevan selvityksen mukaan haasteita on havaittu mm. lapsiryhmien kokoonpanoissa, levottomuudessa, melutasossa ja tilaratkaisuissa. (Puroila & Kinnunen, 2017.) Näin ollen lapsen kehityksen kannalta eniten merkitystä on sillä, että lapsen hoitaja huomioi lapsen kehitykselliset tarpeet ja kykenee vastaamaan niihin. Kotihoitoa on sekä Suomessa että muualla maailmassa tutkittu hyvin vähän. Osa tehdystä tutkimuksesta puoltaa lasten päivähoitoa mutta toisaalta tutkimustulokset ovat ristiriitaisia (mm. Carneiro, Loken & Salvanes, 2015 ja Liu & Skans, 2010.) Kososen ja Huttusen (2018) tekemän tutkimuksen mukaan kotihoidontuokea saavien eli käytännössä kotihoidossa olevien lasten tulokset neuvolassa tehtävissä lapsen neurologista kehitystä arvioivissa Lene-testeissä ovat heikommät kuin päivähoidossa olevien lasten. Tutkimus on kuitenkin tehty lyhyen aikavälin tarkastelulla ja eikä eroja enää pidemmällä aikavälillä ollut havaittavissa. (Kosonen & Huttunen, 2018, 5-9, 20-28, 30, 33-34.) Oman tutkimukseni mukaan esikouluvuosi tasaa mm. juuri näitä Lene-testeissä tutkittavia kehityksellisiä eroja. Kososen ja Huttusen tutkimustulosten mukaan kotihoidon negatiivisia vaikutuksia ei ollut havaittavissa tutkittavien lasten koulumenestyksessä tai koulutusvalinnoissa (Kosonen & Huttunen, 2018, 8-9, 28-29, 30, 33-34).

Hiilamon, Haatajan ja Merikukan (2018) tutkimuksen mukaan lapsen siirtyminen suoraan kotihoidosta peruskoulun ensimmäiselle luokalle ei ole suoraan yhteydessä lapsen peruskoulussa menestymiseen. Tutkimuksessa tutkittiin lasten menestystä peruskoulun päättötodistuksen perusteella. Tutkimustuloksissa oli viitteitä siitä, että suoraan kotihoidosta tulleiden lasten menestys peruskoulussa on hieman heikompaa kuin päivähoidossa olleiden lasten. Tutkimus osoittaa kuitenkin, että hoitopaikkaa merkittävämpiä syitä tähän on äidin koulutustausta sekä perheen taloudellinen tilanne. Päättötodistuksen lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin lasten jatko-opintoja aina 25. vuotiaaksi saakka. Varhaiskasvatuksessa olleet lapset suorittivat useammin toisen asteen tutkinnon kuin

kotihoidossa olleet lapset. Kotona lapsiaan hoitavien äitien koulutustaso oli matalampi kuin päivähoidossa olleiden lasten. Maaseutuympäristössä kotihoito oli tutkimusotoksen mukaan yleisempää kuin kaupungeissa. Kotona hoidettujen lasten myöhempi koulumenestys oli sidoksissa perheen elintasoon ja äidin koulutukseen. Huomioitavaa on, että Hiilamon ym. tutkimuksen kohteena olevilla lapsilla oli vähintään yksi nuorempi sisarus, mikä tarkoittaa mahdollisuuksia lasten keskinäiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen kotihoidossa ja näin myös sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Hiilamo, Haataja & Merikukka, 2015, 1, 9-11.)

Lasten hoitomuotoa ja sen vaikutuksia tutkittaessa tulisi huomioida hyvin moninaisia tekijöitä: Miksi lapsi on valitussa hoitomuodossa? Mitkä tekijät vaikuttavat hoitomuodon valintaan? Mikä on vanhempien sosiaalinen, taloudellinen, koulutuksellinen asema? Mitkä ovat vanhempien asenteet hoitomuotoja kohtaan? Millaista on käytännön arki valitussa hoitomuodossa? Mikä on perheen koko ja perhemuoto jne. Päivähoitoa ja sen vaikutuksia on tutkittu runsaasti ja kotihoitoa puolestaan hyvin vähän. Tuskin kuitenkaan yhdessäkään päivähoitoa tai kotihoitoa koskevassa tutkimuksessa on pyritty tai kyetty huomioimaan kaikki vaikuttavat tekijät, joita edellä lueteltujen lisäksi on vielä runsaasti enemmän. Vaikuttaa siltä, että päivähoitoa ja erityisesti lasten kotihoitoa käsittelevien tutkimusten taustalla painopiste on usein yhteiskunnallisissa ja taloudellisissa seikoissa yksilöllisten näkökulmien sijaan.

Kun osa tutkimustuloksista viittaa siihen, että kotihoidossa lapsi ei saa kaikkia tarvitsemiaan virikkeitä, miten yhteiskunta voisi vastata tähän haasteeseen? Kohdistuuko yhteiskunnan mielenkiinto varhaiskasvatuksen osalta ainoastaan päivähoidossa järjestettävään kasvatukseen ja sen kehittämiseen? Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030 (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017) tavoittelee varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamista. Voisiko kotihoidossa olevien lasten kasvatusta myös tukea yhteiskunnan taholta muutoinkin kuin kotihoidontuen muodossa? Miten yhteiskunta voisi tukea esim. kotihoidossa olevien lasten sosiaalisten ja motoristen taitojen kehitystä? Tällä hetkellä yhteiskuntaa tukee kotihoitoa tarjoamalla kotihoidontukea. Monissa

kunnissa tuen tarpeeseen on pyritty vastaamaan myös tarjoamalla ilmaista kerhotoimintaa kotihoidossa oleville lapsille ja heidän perheilleen. Kaiken kaikkiaan lasten kotihoito olisi tärkeä nostaa voimakkaammin tutkimuksen kentälle.

Tutkimuksen tuloksissa nousi vahvasti esiin lasten yksilölliset erot. Yksilölliset erot nähtiin merkittävämpänä tekijänä tarkasteltaessa eroja lasten kouluvalmiustaidoissa kuin lapsen hoitomuoto ennen esikoulua. Se, mitkä tekijät yksilöllisten erojen taustalla on, ei tule esiin tässä tutkimuksessa. Olettaa voi, että taustalla vaikuttavat hyvin moninaiset tekijät, joista osaan voisi yhteiskunta tarjota tukea myös lasten ollessa kotihoidossa. Se, miten tukea tarvitsevat voitaisiin tavoittaa on myös kysymys, johon tämä tutkimus ei tarjoa vastausta. Yhtenä mahdollisuutena näen neuvolajärjestelmän, joka tavoittaa hyvin kattavasti suomalaiset lapsiperheet. Tämä mahdollisuus nousi esiin myös tutkimuksessa, jossa tutkittava kertoi neuvolan suosittelleen virikepaikkamahdollisuutta päivähoidosta hyvin matalalla kynnyksellä niille lapsille, joille se nähtiin kehityksen kannalta tärkeäksi.

Herääkin kysymys siitä, tarvitaanko tämän päivän yhteiskunnassa aina ammattilaista kasvattamaan lasta yhteiskuntaan soveltuvaksi, siinä pärjääväksi ja sitä kehittäväksi yksilöksi. Tai tämän tutkimuksen aihepiiriissä tarkemmin pysyen: Tarvitaanko aina ammattilaista, jotta lapsi saisi parhaat edellytykset koulutaipaleelle? Esikoulu on velvoittava ja tämän tutkimuksen tulokset puoltavat sen tarpeellisuutta. Esikouluvuoden aikana lasten mahdolliset erot kouluvalmiuksissa tasoittuvat ja ensimmäisen luokan alkaessa jokaiselle lapselle on tarjottu tasapuolisesti mahdollisuus valmistautua koulun alkamiseen. Onko kuitenkin niin, että vanhempia ei nähdä riittävän kykenevinä tarjoamaan lapselleen kehitystä tukevaa kasvatusta? Tuleeko suunnitelmissa oleva kaksivuotinen esikoulu todella tarpeeseen (mm. Aamulehden pääkirjoitus 4.3.2018; Opetushallituksen verkkouutinen 6.6.2018; Yle uutiset 27.2.2018; MTV:n uutiset 2.8.2018)? Tutkimus herätti kysymyksen siitä, mitkä ovat motiivit lasten sijoittamisessa päivähoitoon mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Onko oikea kehityssuunta se, että lapset sijoitetaan mahdollisimman aikaisin kodin ulkopuoliseen hoitoon,

jotta vanhemmat saadaan työvoimaksi? Mikä painoarvo on kotihoidon tarjoamalla rauhalla ja kiireettömyydellä nyky-yhteiskunnassa? Kuinka kovan yhteiskunnallisen paineen alla vanhemmat ovat harkitessaan lapsen hoitomuotoa? Perheen ja perhe-elämän muutos on ollut viimeisten vuosikymmenten aikana nopeaa. Onko kehitys ollut yksilön kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta suotuisaa? Kenen tarpeet ja etu tulee ensin, yksilön vai yhteiskunnan?

LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168–187.
- Alasuutari, M. & Alasuutari, P. 2011. Sinun lapsesi eivät ole sinun. Yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien taustat, tavoitteet ja käytäntö. Teoksessa Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen E. 2011. Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Tampere: Vastapaino, 29–59.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70–88.
- Alila, M., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinosh, j., Pekuri, H-M. ja Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Andersson, B-E. & Strander, K. 2002. Framtiden blev vår. 101 sjuttioalister följda under sina 25 första år. Rapport 2 från FABASKO-projektet. Individ, omvärld och lärande/Forskning 11. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Chase S. E. 2011. Narrative inquiry. Still a Field in the Making. Teoksessa Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (toim.). The SAGE Handbook of Qualitative Research. Los Angeles: SAGE Publication, 421–434.

- Esikoulu kannattaisi aloittaa jo 5-vuotiaana. 2018. Aamulehti. 4.3.2018.
<https://www.aamulehti.fi/paakirjoitukset/esikoulu-kannattaisi-aloittaa-jo-5-vuotiaana-200784253> Viitattu 20.10.2018
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. Helsinki: Opetushallitus.
- Felfe, C. & Lalive, L. 2014. Does Early Child Care Help or Hurt Children's Development? Bonn, Germany: IZA. <http://ftp.iza.org/dp8484.pdf> Viitattu 10.11.2018
- Flick, U. 1998. An introduction to qualitative research. London: SAGE
- Hakala, J. T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–23.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa Hatch J. A. & Wisniewski, R. (toim.) Life History and Narrative. London, Washington D.C.: The Falmer Press. 113–135.
- Heikkinen, H. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 116–132.
- Heikkinen, H. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heiskanen, N. 2017. Uudistuva lapsen vasu. Helsinki: Opetushallitus.
- Helin, M. 2000. Kouluvalmiuskysymykset. Teoksessa Ekebon, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. (toim.). Satayksi kouluongelmaa: opettajan käsikirja. Helsinki: Edita. 12–15
- Hietämäki, J., Kuusiholma, J., Räikkönen, E., Alasuutari, M., Lammi-Taskula, J., Repo, K., Karila, K., Hautala, P., Kuukka, A., Paananen, M., Ruutiainen, V.

- & Eerola, P. 2017. Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut yksivuotiaiden lasten perheissä. CHILDCARE-kyselytutkimuksen perustulokset. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/132438/URN_ISBN_978-952-302-869-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 10.11.2018
- Hiilamo, H., Haataja, A. & Merikukka, M. 2015. Children who do not attend a daycare: What are the implications for educational outcomes? Families and Societies. Working Paper Series. 42 (2015)
<http://www.familiesandsocieties.eu/wp-content/uploads/2015/08/WP42HiilamoEtAl2015.pdf> Viitattu 7.8.2018
- Hiilamo, H., Merikukka, M. & Haataja, A. 2018. Long-Term Educational Outcomes of Child Care Arrangements in Finland. SAGE Open. April-June 2018: 1-15. DOI: 10.1177/2158244018774823 Viitattu 7.8.2018
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Tekijät ja Kirjayhtymä Oy.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Himanka, J., Hämäläinen, J. & Sivenius, H. (suom.) Helsinki: Loki-kirjat.
- Huttunen, J. 1997. Kasvattajana toimiminen. Teoksessa Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY. 45–59.
- Hänninen, Vilma. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Härkönen, U. 2003b. Mitä varhaiskasvatus on? Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. <http://sokl.uef.fi/juhlakirja/15UllaH.htm> Viitattu 20.6.2017

- Härkönen, U. 2003a. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. DOI: 10.2478/v10099-009-0042-1. Viitattu 29.3.2017
- Härkönen, U. 2009. Pedagogical systems theory and model for sustainable human development in early childhood education and care (ECEC). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11 (2), 77–86.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansaneläkelaitos. 2018. Kelan lapsiperhe-etuustilasto 2017. [://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018060425170](https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018060425170). Viitattu 15.7.2018.
- Kansaneläkelaitos. 2018. Kotihoidontuki 26.6.2018. <https://www.kela.fi/documents/10192/3241137/Kotihoidon%20tuki.pdf> Viitattu 13.7.2018
- Karhula, A., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. 2016. Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. Working Papers on Social and Economic Issues 9/2016. TurkuCenter for Welfare Research. Turku: University of Turku.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Juva: Bookwell Oy.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Katajalaakso, M. 2006. Paikoillanne, valmiit, kouluun! Esi- ja alkuopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsen hoitopaikan vaikutuksista kouluvalmiuteen. Proseminaari. Kokkola: Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopisto keskus. Avoin yliopisto.
- Kekkonen, M. 2009. Vanhempien näkemyksiä varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Teoksessa Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) 2009. Lapsiperheiden hyvinvointi. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 162–171.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Kettukangas, T. 2017. Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa. Savonlinna: University of Eastern Finland.
- Kinos, J., Karila, K. & Palonen, T. 2010. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M-L & Aerila, J. (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. 230–246
- Kinos, J. & Palonen T. 2012. Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 229–248.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-213-5>
Viitattu 17.11.2018
- Kivijärvi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Aaltola, J. & Valli, R. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kosonen, T. & Huttunen, K. 2018. Kotihoidontuen vaikutus lapsiin. Tutkimuksia 115. Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos.
- Kujala, T. 2008. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa

- Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Tampere: Tampere University Press ja tekijät.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Aaltonen, J. & Valli, R. (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta. 2016/109. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 294.
- Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis-lapsi vai koulu. Jyväskylä: Mediapinta.
- Linnilä, M-L. & Pihlaja, P. 2002. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Lyytinen, Heikki 1994. Kuusivuotiaiden sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. *Kasvatus* 25 [1], 87-94.
- Melhuis, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. & Leseman, P. 2015. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). CARE Project.
http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf Viitattu 10.11.2018.
- Neljäsosa 5-vuotiaista maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeiluun. 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 21.3.2018.

- https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/neljasosa-5-vuotiaista-maksuttoman-varhaiskasvatuksen-kokeiluun Viitattu 20.10.2018
- Niikko, A. 2001. *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2008. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Oinonen, Päivi 1969. *Kouluvalmiuden ongelma*. Porvoo: Werner-Söderström.
- Esiopetuksesta tavoitteellista ja velvoittavaa. 2015. Opetushallitus. 26.1.2015. https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/esiopetuksesta_tavoitteellista_ja_velvoittavaa Viitattu 10.7.2018.
- OAJ vaati esiopetusta jo 5-vuotiaille – samalla se muuttuisi kaksivuotiseksi. 2018. MTV Uutiset. 2.8.2018. <https://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/oaj-vaati-esiopetusta-jo-5-vuotiaille-samalla-varhaiskasvatus-muuttuisi-kaksivuotiseksi/7015974#gs.wV6kCFs> Viitattu 20.10.2018
- Opetushallitus selvittää kaksivuotista esiopetusta. 2018. Opetushallitus. 6.6.2018. https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/opetushallitus_selvittaa_kaksivuotista_esiopetusta Viitattu 20.10.2018
- Perttula, J. 1996. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: SUFI ja Juha Perttula.
- Perusopetuslaki. 1998/628. Helsinki: Opetusministeriö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Teoksessa Hatch J. A. & Wisniewski R. (toim.). *Life History and Narrative*. London: The Flamer Press, 5–24.
- Pramling Samuelsson, I., Johansson, E., Davidsson, B. & Fors, B. 2000. Student teachers' and preschool children's question about life – A phenom-

enographic approach to learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8:2, 5-22. DOI: 10.1080/13502930085208541

Viitattu 29.3.2017

Puroila, A-M. & Kinnunen, S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Valtioneuvoston kanslia.

Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyskejä ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.

Riessman, C. K. 2002. Analysis on Personal Narratives. Teoksessa Gubrium J. F. & Holstein J. A. (toim.). *Handbook of Interview Research. Context & Method*. London: SAGE Publications, 695–710.

Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. C. 2000. An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten : A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5): 491–511. www.researchgate.net/publication/257046043_An_Ecological_Perspective_on_the_Transition_to_Kindergarten_A_Theoretical_Framework_to_Guide_Empirical_Research Viitattu 29.3.2017

Salmi, M. Närvi, J. 2017. Perhevapaat, talouskriisi ja sukupuolten tasa-arvo. Raportti 4/2017. Helsinki: THL. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135216/URN_ISBN_978-952-302-884-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 10.11.2018

Siekinen, K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 43–58.

Sipilä, J. & Österbacka, E. 2013. Enemmän ongelmien ehkäisyä, vähemmän korjailua? Helsinki: Valtiovarainministeriö. https://www.researchgate.net/publication/236880520_Enemmän_ongelmien_ehkaisyä_vähemmän_korjailua Viitattu 10.11.2018.

Suorsa, T. 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisöllisyys ja yhteiskunnallisuus. *Subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta*. Teoksessa *Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja*.

- Latomaa, T. & Suorsa, T. (toim.) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Syrjälä, L. 2007. Elämänkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS kustannus. 229–243.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2018. Varhaiskasvatus 2017. Tilastoraportti 32/2018. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018100937865> Viitattu 20.10.2018
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli, Jerome Brunerin narratiivikäsitelmä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallista linjauksista. 2002. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatuslaki 1973/36. Helsinki: Sosiaali ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.
- VASU2017 - varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen. 2017. Opetushallitus. https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus Viitattu 13.7.2018.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Helsinki: University of Eastern Finland.
- Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampere University Press.
- Vuokila-Oikkonen, P. & Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2001: Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisesta: Narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 81–115.
- Välimäki, A-L. 1999. Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Yle Uutiset 29.6.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9696328>

LIITTEET

Liite 1. Tutkijan esiymmärrys

Perttulan mukaan sulkeistaminen tulee tehdä jo tutkimuksen alussa. Käytännössä tutkijan tulee jo ennen tutkimuksen aloittamista reflektoida omia tutkimusaiheeseen liittyviä ennakko-oletuksiaan ja kokemuksiaan. Tutkija siirtää sulkeistamisen kautta oman luonnollisen asenteensa kautta rakentuneen ymmärryksen tutkimusaiheesta sivuun. Näin voidaan tavoittaa fenomenologian mukainen tavoite, jossa etsitään yksilön omakohtaista kokemusta mahdollisimman autenttisenä. Tätä ei kuitenkaan voida täydellisesti tavoittaa, sillä tutkijan oma esiymmärrys on aina jossain määrin läsnä kaikissa tulkinnoissa. Sen mahdollisuudesta huolimatta fenomenologian tavoitteena on aina mahdollisimman puhdas kuvaus kokemuksesta. (Lehtomaa 2008, 165; Niskanen 2008, 110; Perttula 1995, 69-72.)

Minulla on viisi lasta, joista esikoinen oli kotihoidossa kaikki vuodet ennen esikoulua, yksi oli päivähoitossa jonkin verran ja kolme nuorinta menivät päivähoitoon kolmevuotiaana. Henkilökohtaista kokemusta äitinä minulla on siis sekä kotihoidosta että päivähoitosta. Koen valinnan lasten kotihoitosta olleen pitkälti itsekäs. Halusin olla mukana lasteni kehityksessä mahdollisimman tiiviisti, mitä päivähoito tietenkin rajoittaa. Valitessamme päivähoiton, koin sen pitkälti olosuhteiden pakoksi (mm. taloudelliset tekijät) sekä yhteisön paineeksi, mikä pitkälti oli kuitenkin vain oma henkilökohtainen kokemukseni.

Esikoiseni ollessa 4-5 -vuotias, opiskelin avoimessa yliopistossa kasvatustieteen aineopintoja. Olin tyytyväinen ratkaisuuni hoitaa lapsia mahdollisimman pitkään kotona. En niinkään ajatellut sitä kehitykselliseltä kannalta vaan ratkaisu oli nimenomaan itsekäs, halusin nauttia lasteni kanssa viettämistä ajasta ja toisaalta ajattelin, että kiireiseen elämänmenoon ei ollut mikään kiire. Sinne ehtisi kyllä.

Kotona oleminen on lapsen eduksi mielestäni silloin, kun se on tietoinen ja pakotteista vapaa valinta ja hoitaja, oli se sitten äiti, isä tai joku muu,

on siihen motivoitunut. Kotihoidon etuna on kiireettömyys ja rauhallisuus. Kotona lapselle tulisi kuitenkin tarjota kehityksellisiä aktiviteetteja sekä motorikan että sosiaalisten taitojen alueelta. Tähän erilaiset kerhot ovat mielestäni hyvä keino.

Opiskellessani kasvatustieteen ja erityispedagogiikan perusopintoja samaan aikaan hoitaessani lapsiani kotona mietin kuitenkin, jääkö lapseni paitsi jostain viettäessään aikansa pääsääntöisesti minun ja nuorempien sisarusten kanssa kotona. Niinpä aihe proseminarityöhön oli selvä. Halusin tutkia esikouluopettajien ja alkuopettajien näkemyksiä ja kokemuksia asiasta.

Proseminarityöni tutkimustulosten mukaan oppilaiden kouluvalmiuksia tarkasteltaessa esikouluvuodella on keskeinen merkitys mahdollisten erojen tasaajana. Esikouluvuosi tasasi lasten kehityksellisiä eroja. Esikoulun alkaessa kehitykselliset erot olivat suurempia kuin esikoulun päättyessä. Suurimmat erot sosiaalisissa taidoissa. Esikouluvuodella oli tärkeä merkitys tutkimustulosten mukaan myös kehityksellisten vaikeuksien havaitsemisessa.

Sekä proseminarityön tutkimustulosten että oman pohdintani kautta minulle muotoutunut esiyymmärrys, jonka mukaan yksilölliset erot ovat merkittävämpiä kuin hoitopaikan vaikutukset. Yksilölliset eroavaisuudet koskevat sekä lasta ja hänen persoonallisia ominaisuuksiaan että lapsesta riippumattomia tekijöitä kuten hänen perhettään, perheen elämäntilannetta tai lapsen fyysisistä elinympäristöä.

Liite 2. Aineistopyyntö

Hei

Olen Mirva Katajalaakso ja opiskelen luokanopettajaksi luokanopettajien aikuis-koulutuksessa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Tutkin pro gradusani esikouluopettajien kokemuksia siitä, miten lapsen hoitopaikka vaikuttaa kouluvalmiuteen verrattaessa kotihoidossa ja päivähoitossa olleita lapsia.

Tarvitsen tutkimuksessani sinun apuasi. Pysähdy hetkeksi miettimään kouluvalmiuden toteutumista esikoulussa ja oppilaiden taitojen kehitystä esikouluvuoden aikana. Kirjoita tarina kahdesta oppilaasta ja heidän esikouluvuodestaan. Toinen oppilaista on ollut päivähoitossa ennen esikoulua ja toinen tulee esikouluun suoraan kotihoidosta. Kuvaa oppilaiden valmiuksia heidän aloittaessa esikouluvuoden ja kuvaa myös heidän taitojensa kehitystä.

Palauta kirjoitelma viimeistään 15.7. joko sähköpostilla osoitteeseen mirva.katajalaakso@gmail.com tai postitse osoitteeseen Konnunkuja 5, 69100 Kannus

Jos voin ottaa sinuun yhteyttä tarvittaessa lisäkysymyksiä varten, liitä kirjoitelmaan yhteystietosi. Voit palauttaa kirjoitelman myös nimettömänä.

Suuret kiitokset avustasi,
Mirva Katajalaakso
050 5955392

