

Anne Alhainen

**ESIOPETUKSEN LAATU JA
YHDENVERTAISUUS**
vanhempien näkökulmasta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu
Helmikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Alhainen Anne: Esiopetuksen laatu ja yhdenvertaisuus: vanhempien näkökulmasta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen maisterin tutkinto
Helmikuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vanhempien kokemuksia esiopetuksen laadusta ja yhdenvertaisuudesta vuonna 2015 voimaan tulleen esiopetus uudistuksen jälkeen. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, minkälaista esiopetusta vanhemmat pitävät laadukkaana. Lisäksi haluttiin selvittää, eroavatko vanhempien kokemukset päiväkodissa ja koulussa järjestettävän esiopetuksen välillä ja miten lasten yhdenvertaisuus toteutuu esiopetuksessa.

Aineisto koostui sähköisestä kyselystä ja neljästä esiopetukseen osallistuneen lapsen vanhemman haastattelusta. Aineistoissa oli mukana sekä päiväkodin että koulun yhteydessä esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhempia. Aineisto analysoitiin kahdessa vaiheessa laadullisen sisällönanalyysin ja narratiivisen analyysin keinoin.

Tulokset osoittivat, että vanhemmat olivat pääosin tyytyväisiä esiopetukseen. Vanhemmat pitivät esiopetuksen tärkeimpänä tehtävänä koululaiseksi kasvamista. Tämä toteutui koulun yhteydessä hyvin, mutta päiväkodin yhteydessä vaihtelevammin. Päiväkodin yhteydessä toteutettu esiopetus nähtiin jatkeena päiväkodille. Koulun yhteydessä järjestettävä esiopetus oli kouluun valmentavampaa.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että esiopetuksen järjestämisessä ja vanhempien kokemuksissa esiopetuksesta on edelleen eroja päiväkodin ja koulun välillä, mutta myös eri ryhmien kesken. Tämä saattaa asettaa koulun aloittajat eriarvoiseen asemaan, eikä esiopetuksen yhdenvertaisuus kaikilta osin toteudu.

Avainsanat: esiopetus, varhaiskasvatus, esiopetuksen laatu, esiopetuksen yhdenvertaisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	ESIOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN, LAATU JA YHDENVERTAISUUS	6
2.1	ESIOPETUKSEN HISTORIAA.....	6
2.2	ESIOPETUKSEN LAKIUUDISTUS	7
2.3	ESIOPETUKSEN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT	8
2.4	ESIOPETUKSEN LAADUN TARKASTELU	10
2.5	ESIOPETUKSEN LAATU VANHEMPIEN KOKEMANA.....	13
2.6	ESIOPETUKSEEN LIITTYVÄT SIIRTYMÄT	15
2.7	ESIOPETUKSEN YHDENVERTAISUUS	17
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
3.1	TUTKIMUKSESSA KÄYTETYT MENETELMÄT	19
3.2	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
3.3	AINEISTO JA AINEISTON HANKINTA	21
3.3.1	<i>Vaihe 1: Sähköinen kysely</i>	21
3.3.2	<i>Vaihe 2: Teemahaastattelut</i>	23
3.4	AINEISTON ANALYYSI	24
3.4.1	<i>Kyselyaineiston analyysi</i>	24
3.4.2	<i>Haastatteluaineiston analyysi</i>	31
3.5	EETTISET KYSYMYKSET.....	33
4	TULOKSET	36
4.1	MILLAISEKSI VANHEMMAT KOKEVAT ESIOPETUKSEN LAADUN?	36
4.1.1	<i>Mitä vanhemmat odottavat esiopetukselta?</i>	39
4.1.2	<i>Miten vanhemmat määrittävät laatua?</i>	41
4.2	MILLAISEKSI VANHEMMAT KOKEVAT LASTEN YHDENVERTAISUUDEN?	42
4.2.1	<i>Esiopetus päiväkodin jatkumona</i>	42
4.2.2	<i>Esiopetus kouluun valmentavana</i>	49
4.3	EROAVATKO VANHEMPIEN KOKEMUKSET KOULUSSA JA PÄIVÄKODISSA JÄRJESTETTÄVÄN ESIOPETUKSEN VÄLILLÄ?.....	52
5	POHDINTA	55
5.1	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	55
5.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	61
5.3	TUTKIMUKSEN HYÖDYT JA JATKOTUTKIMUS	62
6	LÄHTEET	64
7	LIITTEET	70
	KYSELY VANHEMMILLE ESIOPETUKSESTA	71
	KYSYMYKSET	71
	TIETOJEN LÄHETYS	72

1 JOHDANTO

Esiopetuksen velvoittavuutta koskeva laki astui voimaan 1.8.2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015). Lain mukaan kunta on velvollinen järjestämään esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna alueellaan asuville lapsille. Kunnan päätettäväksi jää, järjestääkö se esiopetusta kouluissa vai päiväkodeissa. Kunta voi järjestää esiopetuspalvelut itse tai yhdessä muiden kuntien kanssa. Palvelut voi hankkia myös muulta julkiselta tai yksityiseltä palvelujen tuottajalta. Kunta vastaa siitä, että sen hankkimat palvelut järjestetään perusopetuslain mukaisesti. Lapsen on osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun samat tavoitteet saavuttavaan toimintaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Huoltajan velvollisuus on huolehtia, että lapsi osallistuu esiopetukseen. (Perusopetuslaki 4 §, 6 §, 26 a §.)

Instituutioina päiväkotit ja koulut eroavat toisistaan. Näin ollen päiväkotit ja koulut ovat myös toimintaympäristöinä keskenään erilaisia. Toimintakulttuuri pitää sisällään kaikki instituution historian aikana kehittyneet säännöt, toimintamallit, arvot ja periaatteet (Brotherus 2004, 13). Kess (2001, 118) toteaa päiväkotit- ja koulukulttuurien eroavan toisistaan muun muassa pedagogiikan, opettajan roolin ja lapsikäisyyden osalta. Päiväkodissa lapsi nähdään leikkivänä ja ohjattavana, opettajan roolin ollessa joustava, ohjaava ja lasten tarpeisiin vastaava kasvattaja. Pedagoginen toiminta korostaa leikkiä, valinnaisuutta, vapautta ja lapsilähtöisyyttä. Koulukulttuurissa lapsi nähdään oppivana, opetettavana ja tietoa vastaanottavana yksilönä. Opettajan rooli on opettaa, ohjata ja kontrolloida. Pedagogiikassa korostuu muun muassa oppiminen, opetussuunnitelman noudattaminen ja aikaan sidottu toiminta, joka on ohjatumpaa kuin päiväkodissa. (Kess 2001, 118.)

Myös henkilöstörakenteissa on eroja näiden instituutioiden välillä. Esiopetusta antavan opettajan kelpoisuudesta säädetään valtioneuvoston asetuksella. Esiopettajana voi toimia henkilö, joka on kelpoinen antamaan luokanopetusta.

Ryhmässä, johon ei kuulu perusopetuksessa olevia oppilaita esiopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteellisen alan opettajankoulutuksessa kandidaatin tutkinnon tai alempana korkeakoulututkintona suoritetun lastentarhanopettajan tutkinnon. Myös sosiaalikasvattaja, sosiaalialan ohjaaja ja sosionomi ovat kelpoisia antamaan esiopetusta tietyin edellytyksin. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 7 §.) Päiväkodissa kasvattajatiimiin kuuluu erilaisia koulutustaustoja omaavia henkilöitä. Useimmiten tiimissä on kolme työntekijää ja lastentarhanopettajalla on vastuu toiminnan suunnittelusta. Tiimityö tekee vahvemmin tuloaan myös kouluhin, mutta koulussa opettaja on edelleen pääsääntöisesti yksin vastuussa luokastaan (Brotherus 2004, 12).

Esiopetus on Suomen koulutusjärjestelmän ensimmäinen porras, joka liittyy vahvasti sekä varhaiskasvatukseen että perusopetukseen. Esiopetusuudistus on koulutuspoliittisesti merkittävä ja ollut syystäkin jo useita vuosia pinnalla koulutuspoliittisessa keskustelussa. Esiopetus on perusoikeus ja julkisella valalla on vastuu sen yhdenvertaisesta toteutumisesta. (Esiopetuksen tila Suomessa 2004, 15). Jokaiselle lapselle tulee taata laadukas esiopetus ja mahdollisimman hyvät edellytykset koulupolulle. Esiopetuksen tavoite on tasoittaa eroja lasten kouluvalmiuksissa. Laki kuitenkin mahdollistaa tällä hetkellä hyvin erilaiset esiopetuksen järjestämistavat. Tukeeko esiopetuksen järjestäminen eri tavoin lasten tasa-arvoisuutta ja yhdenveroisuutta? Kysymys on tärkeä, sillä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vaatimus ovat kautta aikojen ollut suomalaisen koulutuspolitiikan keskiössä (Jakku-Sihvonen 2009). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää vanhempien kokemuksia esiopetuksen laadusta ja yhdenvertaisuudesta. Kiinnostuksen kohteena on myös minkälaista esiopetusta vanhemmat pitävät laadukkaana. Yhtenä tavoitteena on lisäksi selvittää, onko vanhemmilla erilaisia kokemuksia päiväkodissa ja koulussa järjestettävästä esiopetuksesta.

2 ESIOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN, LAATU JA YHDENVERTAISUUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kannalta tärkeät käsitteet. Ensimmäisessä alaluvussa kuvataan lyhyesti esiopetuksen järjestämisen historiaa. Seuraavaksi esitellään esiopetusta koskeva lakiuudistus ja esiopetuksen tavoitteet ja tehtävät nykyään. Seuraavassa alaluvussa avataan esiopetuksen laadun tarkastelun näkökulmia ja aiempaa tutkimusta koskien vanhempien kokemuksia lastensa esiopetuksesta. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään esiopetukseen liittyviä siirtymiä ja esiopetuksen yhdenvertaisuutta.

2.1 Esiopetuksen historiaa

Esiopetus alkoi Suomessa 1960-luvulla sosiaalivaltion alaisena kokeiluna, jota laajennettiin 1970-luvulla. Esiopetusta järjestettiin kuusivuotiaille lapsille vasta muutamalla paikkakunnalla. (Lummelahti 2001, 10.) Vuonna 1971 alkaneessa kouluhallituksen alaisessa kokeilussa olivat mukana Haukipudas, Kiuruvesi, Luopioinen, Nousiainen, Pirkkala ja Rantsila. (Linnilä 2006, 108.) Opettajia täydennys koulutettiin ja esiopetukseen soveltuvia materiaaleja alettiin kehittää. Esiopetuskeskustelu laantui 1980-luvulla, sillä esikoulukokeilu ei johtanut ratkaisuihin. (Lummelahti 2001, 10.)

Esiopetustoimintaa kehitettiin 1990-luvulla esimerkiksi Helsingissä, Vaasassa ja Kuusankoskella. Kehitystoiminta laajennettiin koskemaan koko päiväkotiyhteisöä. Tuolloin kiinnitettiin erityistä huomiota muun muassa yhteistyöhön vanhempien kanssa (Mt., 185.) Vuonna 1998 voimaantullut koululaki velvoitti kunnat järjestämään esiopetusta. Lapsille esiopetukseen osallistuminen oli edelleen vapaaehtoista. (Linnilä 2006, 108.) Varhaiskasvatuksen siirryttyä opetushallinnon alaisuuteen vuonna 2013, esiopetustoiminta alkoi laajemmin (Helenius & Lummelahti 2018, 170).

Lummelahden mukaan Suomalainen esiopetus on saanut vaikutteita muun muassa Ruotsalaisesta esikoulumallista, jossa toiminta suunnitellaan hyvin, mutta myös lapsen omaehtoiseen leikkiin annetaan runsaasti mahdollisuuksia (Helenius & Lummelahti 2018, 170). Esiopetuksen arvo perustassa korostetaan nykypäivänäkin lapsen oikeutta oppia leikin kautta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Ruotsin vaikutus suomalaiseen esiopetukseen näkyy myös hallinnollisella tasolla. Jo 1990-luvulla pohdittiin esiopetuksen siirtämistä opetustoimen alaiseksi Ruotsin mallin mukaan. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 18.) Esiopetuksen alusta alkaen sen keskeisenä tavoitteena on ollut opiskeluvalmiuksien tukeminen (Linnilä 20016, 109).

2.2 Esiopetuksen lakiuudistus

Perusopetuslakia muutettiin 12.12.2014 (1040/2014) niin, että 1.8.2015 alkaen esiopetus on ollut velvoittavaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015). Lain mukaan lapsen on osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun samat tavoitteet saavuttavaan toimintaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Huoltajan tehtävänä on huolehtia, että lapsi osallistuu esiopetukseen. Kunta on velvollinen järjestämään esiopetusta alueellaan asuville lapsille. Kunnan päätettäväksi jää, järjestääkö se esiopetusta kouluissa vai päiväkodeissa. (Perusopetuslaki 4 §, 6 §, 26 a §.)

Esiopetuksen järjestämistä ohjaavat Suomen perustuslaki, perusopetuslaki ja -asetus sekä sen nojalla annettu valtioneuvoston asetus, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Esiopetuksen järjestämisessä on huomioitava myös muu lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut. Näitä ovat muun muassa yhdenvertaisuuslaki, tasa-arvolaki, Euroopan ihmisoikeuksien sopimus ja YK:n lapsenoikeuksien sopimus. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 12) mukaan varhaiskasvatus, siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat jatkumon ja pohjan elinikäiselle oppimiselle. Esiopetuksen arvo pohjassa painotetaan lapsuuden itseisarvoa. Jokainen lapsi nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana ja

jokaisella on oikeus tulla kuulluksi omana itsenään ja yhteisönsä jäsenenä. Lapsen omat lähtökohdat, osaaminen ja aiemmat kokemukset toimivat oppimisen pohjana. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15-16.)

2.3 Esiopetuksen tavoitteet ja tehtävät

Perusopetuslaissa (1998/628 1§) määritellään esiopetuksen tavoitteiksi tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen, eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja antaa oppilaille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Lisäksi laissa määrätään, että opetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta. Tavoitteena on myös lasten oppimisedellytysten parantaminen.

Oppimisedellytysten käsitettä voidaan pitää osittain päällekkäisenä kouluvalmiuksien käsitteen kanssa. (Hakkarainen 2002, 67). Kouluvalmiuksien tasoittaminen on yksi esiopetuksen keskeisimmistä tavoitteista. Nykyään kouluvalmiudet jaetaan tavallisesti 1) somaattiseen ja fyysiseen valmiuteen, joka mahdollistaa lapsen selviytymisen koulumatkan ja koulupäivän fyysisestä ja somaattisesta rasituksesta, 2) motoriseen valmiuteen, joka tarkoittaa riittävää silmän ja käden yhteistyötä sekä kykyä istua paikoillaan ja seurata opetusta, 3) älylliseen valmiuteen, joka pitää sisällään riittävän sanavaraston, kyvyn ymmärtää opettajan ja oppikirjojen kieltä, taitoa kertoa kuvista ja omista kokemuksistaan sekä tarpeeksi kehittyneen lukukäsitteen, 4) tunne-elämän valmiuteen, jolloin lapsi on riittävän itsenäinen ja sietää pettymyksiä ja 5) sosiaaliseen valmiuteen, jolloin lapsi pystyy kokemaan empatiaa toista lasta kohtaan, sopeutumaan ryhmätilanteisiin, kuuntelemaan toisia sekä noudattamaan yhteisiä sääntöjä. (Esiopetuksen tila Suomessa 2004, 21.)

Kouluvalmiuksien on havaittu olevan yhteydessä oppimisen edellytyksiin. Nämä ovat niitä valmiuksia, joita lapsella tulisi olla koulun alkaessa. (Mt., 21.) Elinikäisen oppimisen näkökulmasta kouluvalmiuden käsite on kuitenkin liian suppea, sillä se kaventuu koskemaan vain koulun aloitusvaihetta. Hedelmällisempää on puhua yleisistä oppimisvalmiuksista, jotka kantavat pitkälle tulevaisuuteen. (Hakkarainen 2002, 66-67.)

Esiopetuksen toteutusta ohjaa Opetushallituksen perusopetuslain ja -asetuksen sekä esiopetuksen tavoitteita määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta laatima Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Asiakirjan

tehtävänä on edistää esiopetuksen yhtenäistä ja yhdenvertaista toteutusta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 8.) Esiopetuksen tavoitteena on tämän asiakirjan mukaan muun muassa edistää lapsen kehityksen ja oppimisen edellytyksiä yhteistyössä huoltajien kanssa sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa. Toiminta perustuu lapsilähtöisyyteen, leikkiin ja myönteisiin oppimiskokemuksiin. Esiopetus tarjoaa mahdollisuuden havaita lasten tuen tarpeita ja tätä kautta pyrkiä ennalta ehkäisemään oppimisvaikeuksia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12-13.)

Esiopetusta toteutetaan eheyttynä opetuksena. Opetus muodostuu laajoista oppimiskokonaisuuksista, joiden suunnittelussa huomioidaan esiopetukselle asetetut tavoitteet, lasten yksilölliset tarpeet ja tavoitteet sekä lasten mielenkiinnon kohteet. (Mt., 30.) Pyrkimyksenä on, että lapsi pystyy muodostamaan aiheista kokonaisnäkemystä ja liittämään niitä edelleen yhä laajempiin kokonaisuuksiin. Kokonaisuuksien tarkastelu eri näkökulmista auttaa lasta minäkäsityksen ja maailmankuvan eheytyksessä. (Lummelahti 2001, 139.)

Esiopetuksessa tulee huomioida, että lapset saavat osallistua toimintaan vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa, toimia omien edellytystensä mukaan, työskennellä omassa tahdissaan ja itselle sopivien haasteiden parissa. Leikki on keskeinen osa jokaista päivää ja toimii opetuksen lähtökohtana. Lasten tuen tarpeet huomioidaan ja tarvittavien tukitoimien avulla ongelmien mahdollinen vaikeutuminen pyritään estämään. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.)

Esiopetuksen yhteiset tavoitteet muodostuvat eri tiedon- ja taidonaloista nousevista opetuksen tavoitteista. Myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteet huomioidaan. Nämä ohjaavat opettajan työtä. Yhteiset tavoitteet on jaettu viideksi kokonaisuudeksi. Nämä ovat 1) ilmaisun monet muodot, 2) kielen rikas maailma, 3) minä ja meidän yhteisömme, 4) tutkin ja toimin ympäristössäni sekä 5) kasvan ja kehityn. Kokonaisuudet sisältävät toisiinsa liittyviä opetuksellisia ja kasvatuksellisia tehtäviä ja kokonaisuuksia. Näitä yhdistellään opetuksessa erilaisin pedagogisin keinoin. (Mt., 30-38.)

Laaja-alaisen osaamisen kehittyminen on tärkeä osa esiopetuksen tehtäviä ja tavoitteita. Laaja-alainen osaaminen sisältää lapsen tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahdon. Tietoja ja taitoja tulee osata käyttää tilanteen vaatimalla tavalla. Laaja-alaisen osaamisen kehittyminen jatkuu koko elämän ja tulee ottaa

huomioon kaikessa esiopetuksen toiminnassa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16.) Laaja-alainen osaaminen painottaa lapsen omaa uteliaisuutta, kokemusmaailmaa ja työskentely-ympäristöä (Norrena 2015, 22).

Laaja-alaisen osaamisen osa-alueita ovat: ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Nämä osa-alueet tukevat lasten valmiutta elinikäisen oppimisen polulla ja edesauttavat kestävästä elämäntavan omaksumista. Laaja-alainen osaaminen tukee lasten kasvua yksilönä ja yhteisön jäsenenä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17-19.)

2.4 Esiopetuksen laadun tarkastelu

Esiopetuksen laadunarviointi tekee näkyväksi esiopetuksen toteuttamisen, pedagogiset käytännöt ja toiminnan tavoitteet (Hujala & Fonsén 2017, 312). Laadunarviointia voidaan tehdä subjektiivisesti tai objektiivisesti. Laadun objektiivisesti määriteltäessä pyritään havaintoihin, jotka ovat mahdollisimman virheettömiä ja vertailtavissa. Laadusta pyritään muodostamaan yleistettäviä kriteerejä ja indikaattoreita. Tällöin laatua arvioidaan empiirisin menetelmin. (Ojala 2015, 93-94.) Tässä tutkimuksessa laatua arvioidaan subjektiivisesti vanhempien näkökulmasta. Subjektiivinen laadun arviointi perustuu siihen, mitä pidetään hyvänä. Tällöin arvio laadusta perustuu ymmärtämiseen. Havaintojen ylittäessä odotukset, laatu arvioidaan korkeaksi. (Mt., 93.)

Esiopetuksen laatua voidaan tarkastella jäsentämällä se eri ulottuvuuksiin. Ensimmäinen näistä on valtakunnallinen ohjaus, joka antaa orientaation koko laadun tarkastelulle. Tällöin kiinnitetään huomiota varhaiskasvatukseen rooliin kansallisessa koulutuspolitiikassa. Esiopetuksen ohjauksen vastuu on Opetus- ja kulttuuriministeriöllä. Muita laadun ulottuvuuksia ovat laadun rakenteelliset tekijät, kasvatuskäsitykset ja kasvatustoiminta, kasvatusprosessit, kehittymisen ja oppimisen tuotokset sekä yhteistyö huoltajien kanssa, (Ojala 2015, 94.)

Sonja Sheridan (2011, 226) tarkastelee varhaiskasvatuksen pedagogista laatua neljän ulottuvuuden kautta. Nämä ulottuvuudet ovat yhteiskunta, opettajat, lapset ja oppimisympäristö. Yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen kuuluvat esi-

merkiksi lait. Se sisältää myös normit, arvot, perinteet sekä kulttuuriin ja kontekstiin liittyvät erityispiirteet, jotka tulee ottaa huomioon laadun arvioinnissa. (Sheridan 2011, 226-227.)

Opettajiin liittyvä ulottuvuus keskittyy kasvattajien ammatilliseen osaamiseen. Tärkeintä on opettajien näkemys lapsista ja kyky ymmärtää lasten näkökulma asioihin. Opettajilta vaaditaan kykyä yhdistää lasten mielenkiinnon kohteet opetussuunnitelman tavoitteisiin. (Mt., 230.) Juuri tätä painotetaan myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

Kolmas, lapsiin liittyvä ulottuvuus painottaa lasten hyvinvointia, oppimista, kehitystä ja osallisuutta. Keskeistä on se, miten lapset rakentavat merkityksiä, kommunikoivat ja ovat vuorovaikutuksessa sekä vertaistensa että opettajien kanssa. (Sheridan 2011, 233.)

Oppimisympäristö -ulottuvuus sisältää muun muassa organisaation, tilat, materiaalit ja opettajien koulutuksen. Siihen liittyy myös esimerkiksi päivän rakenne, suunnittelu ja ryhmäkoot. Pääpaino on sisällön, pedagogisten prosessien ja vuorovaikutuksen toimimisessa lasten oppimista ja kehitystä tukevasti. Samalla lasten osallistuminen ja vaikuttaminen toimintaan tulee mahdollistua. (Mt., 236.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) jakaa varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöihin ja prosessitekijöihin sekä niitä kuvaaviin indikaattoreihin. Rakennetekijät kuvaavat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä ja prosessitekijät taas pedagogiikan ydintoimintoja ja pedagogista toimintakulttuuria. Laatuajattelun taustalla vaikuttavat myös tässä jaottelussa varhaiskasvatuksen arvot, jotka määrittävät mitä tavoitellaan ja miksi jotakin asioita pidetään tärkeinä. (KARVI 2018, 39.)

Laadun rakennetekijöillä tarkoitetaan niitä suhteellisen pysyviä ja säänneltyjä ominaisuuksia, jotka muodostavat reunaehdot varhaiskasvatuksen järjestämiselle. Lainsäädäntö määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteet ja veloitteet. Sitä kuvaavat indikaattorit liittyvät muun muassa lainsäädännön kehittämiseen, henkilöstön ja lasten välisiin suhdelukuihin ja ryhmäkokoihin, sekä henkilöstön kelpoisuusvaatimuksiin. (Mt., 42-43, 69.)

Varhaiskasvatuksen riittävyys, saatavuus, saavutettavuus ja inklusiivisuus takaa kaikille lapsille tasavertaiset mahdollisuudet osallistua varhaiskasvatuk-

seen. Kansallisen tason indikaattorit kuvaavatkin kaikkien lasten osallistumismahdollisuutta ja lasten tarvitseman tuen toteutumista. Paikallisen tason indikaattorit koskevat varhaiskasvatuksen järjestäjän vastuuta kaikkien satavilla olevasta laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Pedagogisen tason indikaattorit taas kuvaavat henkilökunnan vastuuta turvata kaikkien lasten osallistumismahdollisuus toimintaan lasten ominaisuuksista huolimatta. (KARVI 2018, 43, 69.)

Muut laadun rakennetekijät ovat varhaiskasvatusta ohjaava opetussuunnitelma sekä opetussuhteen henkilöstön perus- ja täydennyskoulutus ja osaamisen kehittäminen. Huoltajille suunnattu varhaiskasvatusta koskeva ohjaus ja neuvonta sekä varhaiskasvatuspalvelujen ohjaus, neuvonta ja valvonta kuuluvat myös laadun rakennetekijöihin. Laadukas varhaiskasvatus takaa lapsille yhtenäisen koulutus- ja kasvatustajärjestelmän sekä siirtymät ja varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen rakenteet. Varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmä, henkilöstörakenne ja varhaiskasvatukselle varatut resurssit, siihen liittyvät työaikarakenne ja –suunnittelu, lapsiryhmän rakenne ja koko ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt ovat myös laadun rakennetekijöitä. (Mt., 43-48.)

Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijät ovat ydintoimintoja, joilla on suora yhteys lapsen kokemusmaailmaan. Nämä tekijät tulevat esille päivittäin varhaiskasvatustahenkilöstön, lasten ja perheiden kohtaamisissa. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on tärkeä laadun prosessitekijä. Sekä lainsäädännössä että varhaiskasvatuksen arvo pohjassa painotetaan vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Pysyvällä ja turvallisella vuorovaikutuksella on todettu olevan monia positiivisia vaikutuksia. Keskeistä on myös lapsen kohtaaminen sensitiivisesti ja tämän emotionaaliset tarpeet tunnistaen. Henkilöstön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadun indikaattorit liittyvätkin myönteiseen, välittävään, kannustavaan, hellään, sitoutuneeseen, vastavuoroiseen ja tasapuoliseen vuorovaikutukseen ja lasten huomioimiseen. (KARVI 2018, 51-52, 74.)

Pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen ovat myös keskeinen laadun prosessitekijä. Nämä yhdessä muodostavat pohjan laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Tätä kuvaavat laadun indikaattorit painottavat henkilökunnan vastuuta opetussuunnitelman mukaisen toiminnan suunnittelusta, säännöllisestä dokumentoinnista, arvioinnista ja toiminnan kehittämisestä. Pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt laadun prosessitekijänä ja

sitä kuvaavat laadun indikaattorit ottavat huomioon muun muassa toiminnan innostavuuden, monipuolisen leikkiin pohjautuvan pedagogisen toiminnan, lasten yksilöllisyyden huomioimisen, kokopäiväpedagogiikan toteutumisen ja lapsen yksilöllisten tarpeiden tunnistamisen. (KARVI 2018, 54-57, 74.)

Johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla kuuluu myös laadun prosessitekijöihin. Muut prosessitekijät liittyvät vuorovaikutukseen ja ovat: vertaisvuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri, henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö sekä henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus. (KARVI 2018, 57-62.)

2.5 Esiopetuksen laatu vanhempien kokemana

Laadunarviointi antaa kuvan esiopetuksesta myös ulkopuolisille, kuten vanhemmille. Näin vanhemmat saavat mahdollisuuden osallistua esiopetuksen kehittämiseen ja sitä koskevaan keskusteluun. Toimintaa arvioimalla vanhemmat saavat mahdollisuuden vaikuttaa lastansa koskeviin asioihin. Näin vanhempien osallisuus yhteistyökumppaneina vahvistuu. (Hujala & Fonsén 2016, 312.)

Esiopetuksen laatua vanhempien näkökulmasta on tutkittu lakiuudistuksen jälkeen vähän. Ennen uudistusta Marjatta Siniharju (2007) tutki vanhempien ja ensimmäisen luokan opettajien mielipiteitä esiopetuksesta. Tutkimus oli osa Opetushallituksen lukuvuonna 2003-2004 koskevaa esiopetuksen laadun arviointia. Lapsen yksilöllisyyden huomioimista kysyttäessä 80% vanhemmista arvioi henkilökunnan olevan tietoinen lapsen kiinnostuksen kohteista. Lapsen arvioitiin saaneen edetä myös oman tasonsa mukaan. Päiväkodeissa toimivien esiopetusryhmien henkilökunnan ajateltiin olevan tietoisempia lasten kiinnostuksen kohteista. Oppimisympäristöä arvioitaessa 89 % vanhemmista piti sisätiloja turvallisina ja 81 % koki ulkotilat turvallisiksi. Päiväkodin sisätilat koettiin jonkin verran koulun tiloja viihtyisimmiksi. Päiväkodissa koettiin olevan myös paremmat mahdollisuudet leikkiin. Päiväkodin yhteydessä toimivassa esiopetuksessa arvostettiin tuttua ympäristöä ja kavereita, kun taas koulun yhteydessä tutustuminen kouluun ja uusiin kavereihin nähtiin positiivisena. (Siniharju 2007, 22-25, 33.)

Vanhemmat olivat tyytymättömiä esiopetuksen erilaisuuteen eri ryhmien ja eri yksiköiden välillä. Eniten esiopetuksen tasosta oltiin huolissaan päiväkodin

yhteydessä tapahtuvassa esiopetuksessa. Koulun yhteydessä koulumaisuus taas koettiin raskaaksi. Parhaansa asiana esiopetuksessa vanhemmat pitivät sosiaalisten taitojen kehittymistä ja koulunkäyntiin valmistautumista. Seuraavaksi tyytyväisempiä oltiin ammattitaitoiseen henkilökuntaan. Myös uuden oppiminen, leikki, yksilöllisyyden huomioiminen ja oppimisympäristö koettiin merkitykselliseksi. (Siniharju 2007, 30, 39-40.)

Aulikki Etelälahti (2014) on tutkinut esiopetuksen vaikuttavuutta eri asiakasryhmien näkökulmasta. Vanhemmat ovat yksi esiopetuksen tärkeä asiakasryhmä. Vaikuttavuus vanhempien kohdalla tarkoitti vanhempien tyytyväisyyttä esiopetukseen. Vanhemmat olivat tulosten perusteella pääosin tyytyväisiä esiopetukseen. Tyytyväisyyteen vaikuttivat lapsen yksilöllisyyden huomioiminen, lapsen viihtyminen esiopetuksessa, tiedon saanti esiopetuksesta, esiopetuksen oppimisympäristö sekä vanhempien osallistumismahdollisuus esiopetukseen. Tulosten perusteella vanhemmat olivat tyytyväisempiä kaupungissa annettavaan esiopetukseen kuin maaseudulla järjestettyyn esiopetukseen. Tutkimuksessa todetaan, että kaupungeissa on enemmän päiväkodissa toimivia ryhmiä ja maaseudulla enemmän koulussa toimivia ryhmiä. Eli tämän perusteella vanhemmat olivat tyytyväisempiä päiväkodissa annettavaan esiopetukseen. (Etelälahti 2014, 126.)

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen puolella tutkimusta on tehty huomattavasti enemmän. Vanhempien voidaan ajatella pitävän samoja asioita tärkeinä myös esiopetuksessa. Laadunarviointi päivähoidossa -projektissa on kerätty laadunarviointiaineistoa kunnissa 2000-luvun ajan sekä vanhemmilta että henkilöstöltä. Vanhemmat arvioivat varhaiskasvatuksen laadun puitetekijät, eli esimerkiksi tilojen toimivuuden paremmiksi kuin henkilökunta. Vanhemmat pitivät päiväkodin tiloja myös turvallisimpina kuin henkilökunta. Varhaiskasvatuksen laadun välillisiä tekijöitä, kuten kasvatusprosessin ohjaamiseen tai henkilökunnan osaamiseen liittyviä tekijöitä arvioitaessa vanhemmat painottivat henkilökunnan ammattitaidon parantavan varhaiskasvatuksen laatua. (Hujala & Fonsén 2016, 321.)

Osana esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman arviointia toteutettiin vanhemmille suunnattu kysely heidän kokemuksistaan lastensa perusopetuksesta. Tutkimuksessa havaittiin, että vanhemmat ovat tyytyväisempiä asioihin

ensimmäisellä luokalla, tyytyväisyyden laskiessa myöhemmin. Arvioinnin oikeudenmukaisuus, opetussisältöjen sopivuus lapsen ikäkaudelle ja koulun mahdollisuudet tukea lasta oppimisen vaikeuksissa olivat tekijöitä, jotka ennustivat vanhempien näkevän opetuksen laadukkaana. Tärkeimpinä tekijöinä perusopetuksen laatua arviotaessa vanhemmat pitivät itse opetus- ja oppimisprosessia ja sen arviointia. Rakenteellisia tekijöitä, kuten koulupäivän pituutta, ei pidetty yhtä tärkeinä. Suurin osa vanhemmista toivoi myös luokkakokojen pienentämistä ja oppilaiden yksilökohtaisempaa huomiointia. Opettajien pätevyydellä koettiin myös olevan merkittävä yhteys laatuun. (Junttila 2010, 161, 168-169.)

2.6 Esiopetukseen liittyvät siirtymät

Tässä tutkimuksessa siirtymillä tarkoitetaan lapsen siirtymistä päiväkodista esiopetuksen kasvuympäristöön ja edelleen esiopetuksesta perusopetuksen kasvuympäristöön. Nämä siirtymät ovat normatiivisia ja ennustettavissa olevia eli vertikaalisia siirtymiä (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 9). Lapset kokevat varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen osallistuessaan tasaisin väliajoin formaaleja siirtymiä, joihin eivät itse voi paljoakaan vaikuttaa. Koulun aloitusta pidetään kulttuurisesti tärkeänä siirtymänä. Se tuo lapsen elämään monia uusia haasteita ja muutoksia. Lapsen kokeman muutoksen suuruus riippuu tällä hetkellä paljon esiopetuksen järjestäjän tekemistä ratkaisuista. Koulun aloitus vaikuttaa myös lapsen lähipiiriin. Suomessa lapset siirtyvät koulumaailmaan verrattain myöhään moniin muihin maihin nähden. (Soini ym. 2013, 7-8.)

Bronfenbrennerin (1979, 27) mukaan koulunaloittaminen voidaan nähdä siirtymänä, jossa lapsi siirtyy kasvuympäristöstä toiseen. Sama koskee esiopetuksen aloittamista. Lapsen kasvuympäristö muuttuu myös tässä vaiheessa. Tämän kaltaiset ekologiset siirtymät vaikuttavat lapsen rooliin. Lapsen rooli muuttuu päiväkotilapsesta esikoululaiseksi ja edelleen esikoululaisesta koululaiseksi. Myös lapsen rooliin kohdistetut odotukset muuttuvat. Lapsen kasvuympäristössä tapahtuu siirtymäprosessin aikana muutos, joka nähdään myös sopeutumisprosessina. Siirtymien yhteydessä lasten roolin muutoksen suuruuteen vaikutti se, kuinka suuri kasvuympäristöjen toimintakulttuurin muutos oli (Karikoski 2010, 48; Karikoski 2008, 148.)

Rooli kuvaa Bronfenbrennerin (1979, 85-86) mukaan toimintoja ja suhteita, joita lapselta odotetaan. Rooli vaikuttaa siihen, miten lapsi käyttäytyy eri tilanteissa ja miten muut henkilöt vastaavat tähän käytökseen. Lapsen roolin muuttuessa, myös aikuisen suhtautuminen lapseen muuttuu. Esikoululaiselta tai koululaiselta odotetaan erilaisia asioita ja erilaista käytöstä kuin päiväkotilapselta. Tämä ohjaa myös aikuisten suhtautumista lapseen. (Karikoski 2010, 49.)

Päiväkotilapsesta aletaan muovata koululaista jo esiopetusvuonna. Lasta aletaan valmentaa kouluun sopivaksi ja hänen käyttäytymiselleen asetetaan erilaisia odotuksia kuin päiväkodissa. (Mt., 50.) Kouluvalmiuksia ja esikoululaisen tai koululaisen roolia ja siihen sisältyviä odotuksia määrittää paljon se, mitä kouluvalmiuksilla tarkoitetaan eri kulttuureissa. Tämä tarkoittaa, että roolimutokset voivat olla sisällöllisesti ja ajallisesti erilaisia kasvuprosesseja. (Karikoski 2010, 51.) Siirtymien onnistumista voidaan tarkastella esimerkiksi pohtimalla, kuinka hyvin lapsi on sopeutunut uuteen ympäristöön. Onnistumista edesauttaa, jos kasvatusyhteisöt pystyvät tukemaan lasten kiinnittymistä ympäristöön erilaisin pedagogisin prosessein. (Soini ym. 2013 7, 9).

Hannele Karikoski (2008) on tutkinut väitöskirjassaan Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön, miten vanhemmat kuvaavat siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen. Vanhemmat kuvailivat esiopetusta kouluun valmentavana toimintana, vaikka eivät olisi tienneet esiopetuksen sisällöistä. Vanhemmat näkivät esiopetuksen vielä leikinomaisena toimintana, eivätkä nähneet lasta pelkästään oppijana. (Karikoski 2008, 93-94.) Esioppilaan rooliin vaikutti tutkimuksen perusteella paljon se, missä kontekstissa esiopetus järjestettiin. Päiväkoti ja koulu olivat erilaisia kasvuympäristöjä. Päiväkodissa painottui enemmän lapsen sosiaalinen kasvatus, kun taas koulussa tuettiin enemmän lapsen oppimista ja kognitiivista kehitystä. Esiopetusta toteutettiin siis erilaisista lähtötilanteista. (Mt., 100-110.)

Esikoulukontekstilla havaittiin olevan vaikutusta myös lapsen siirtymäprosessiin. Jos esiopetuksen ja perusopetuksen välillä oli pedagogista jatkuvuutta, lapsen roolin muutos oli pieni ja siirtymäprosessi helppo. Toimintakulttuurin vaihtuessa suuresti, myös roolin muutos oli isompi ja siirtymäprosessi pitkä ja vaihteleva. (Karikoski 2008, 140.) Kaikki lapset kokivat siis jonkinlaisen roolin muutoksen siirtyessään kouluun. Sen suuruuteen, merkitykseen ja voimakkuuteen

vaikutti kuitenkin se esiopetuskonteksti, josta lapsi perusopetukseen siirtyi. Suurin muutos tapahtui päiväkodin esiopetuksesta ja montessoripainotteisesta päiväkodista siirtyneillä ja pienin muutos esi- ja alkuopetuksen yhdysluokasta perusopetukseen siirtyneillä lapsilla. (Karikoski 2010, 133.)

2.7 Esiopetuksen yhdenvertaisuus

Kysymys esiopetuksen yhdenvertaisuudesta nousee esille tarkasteltaessa sen monenlaisia toteutus mahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten yhdenvertaisena esiopetus näyttäytyy vanhempien kuvaaman perusteella.

Esiopetus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena on tasa-arvoinen koulutus. Viime aikoina tasa-arvo käsitteen tilalle on nostettu yhdenvertaisuuden käsite. Yhdenvertaisuus korostaa arvolähtöisyyden sijaan koulutuksen rakenteita. Tasa-arvon toteutumista esiopetuksessa voidaan tarkastella pohtimalla esimerkiksi, onko kaikille lapsille tarjolla yhdenvertaiset tai ainakin samanarvoiset koulutuspalvelut. Jos palvelut ovat erilaisia, voidaan kysyä, onko erilaisuuden tavoitteena kuitenkin pyrkiä samantyyppisiin tuloksiin erilaisin järjestelyin? Vaikuttaako erilaisuuteen esimerkiksi asuinpaikka tai varallisuus? (Jakku-Sihvonen 2009, 25-26.) Koulutuksellisessa tasa-arvossa nähdäänkin olevan kaksi ulottuvuutta 1) oikeudenmukaisuus, joka takaa kaikille mahdollisuuden saavuttaa koulutuksellinen potentiaalinsa henkilökohtaisista tekijöistä riippumatta ja 2) saatavuus, joka varmistaa perustason koulutuksen kaikille (Etelälahti 2014, 39).

Koulutuksen tasa-arvo merkitsee siis sitä, että kaikilla lapsilla on sosioekonomisesta taustastaan ja asuinpaikastaan huolimatta oikeus laadukkaaseen esiopetukseen. Koulutuksen tasa-arvon turvaamisen ydinkysymys Jakku-Sihvosen mukaan (2009, 34) onkin se, miten palvelut tulee järjestää, että ne parhaiten tukevat lasten yhdenvertaisuutta. Tässä tutkimuksessa nähdään mahdollisena yhdenvertaisuuden toteutumista haittaavana tekijänä esiopetuksen järjestäjän mahdollisuus päättää monista esiopetuksen järjestämisiin liittyvistä tekijöistä. Tästä seuraa eroja esiopetuspalveluihin. Tämä taas saattaa vaikuttaa siihen, että lapset joutuvat eriarvoiseen asemaan esimerkiksi asuinkuntansa perusteella.

Esiopetuksen tavoite on helpottaa lapsen koulun aloitusta ja tuottaa tasa-arvoisia palveluita kaikille. Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan kaikkien lasten kohtelusta yksilöinä. Kohtelun tulee olla ennustettavaa, eikä lasten välille saa tehdä mielivaltaisia, perusteettomia eroja. (Etelälahti 2014, 38-39). Esiopetuksen laadussa ja toimintakulttuurissa on todettu olevan vaihtelua eri alueiden välillä (Brotherus 2004; Esiopetuksen tila Suomessa 2004; Karikoski 2008). Esimerkiksi Brotherus (2004, 246) on todennut päiväkodissa ja koulussa järjestettävän esiopetuksen eroavan toisistaan toimintakulttuureiltaan. Päiväkodin ja koulun käytännöt näkyivät opetussuunnitelmissa, toimintaympäristöissä ja toteutuneessa toiminnassa. (Brotherus 2004, 246.) Karikoski (2008, 148) totesi väitöskirjassaan esiopetuksen toimintakulttuurien eroavan toisistaan eri esiopetuskonteksteissa. Esiopetus oli sisällöllisesti erilaista eri esiopetuspaikoissa. Tämä johti lasten erilaisiin rooleihin esioppilaina. Lapsilla oli koulun alkaessa myös erilaiset kouluvalmiudet. Karikoski päätyi siihen johtopäätökseen, että tasa-arvoperiaate ei toteudu esiopetus- ja koulunaloitusvaiheessa. (Karikoski 2008, 148-149.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteuttamista. Ensimmäisessä alaluvussa käydään läpi tutkimuksen metodologisia ratkaisuja. Seuraavassa alaluvussa esitellään tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kuvataan aineisto ja sen hankintaan liittyneet vaiheet. Viimeisessä alaluvussa pohditaan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimuksessa käytetyt menetelmät

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksesta muodostui triangulaatiotutkimus. Tähän johtaneita syitä avataan tarkemmin kappaleessa 3.2 Aineisto ja aineiston hankinta. Denzin (1989, 237) erottaa neljä triangulaation tapaa 1) aineistotriangulaatio, 2) tutkijatriangulaatio, 3) teoriatriangulaatio ja 4) menetelmätriangulaatio. Tässä tutkimuksessa triangulaatiolla tarkoitetaan ensinnäkin kahden erilaisen aineiston käyttämistä. Menetelmätriangulaation käyttöä tässä tutkimuksessa perustellaan sillä, että yhdellä aineistolla ei saatu tarpeeksi kattavaa kuvaa vanhempien kokemuksista. (Eskola & Suoranta 2014, 69-70.) Tämän seurauksena aineistoa hankittiin kahdessa eri vaiheessa, ensin sähköisellä kyselyllä ja sitten teemahaastatteluin.

Toisena triangulaation muotona tutkimuksessa käytettiin menetelmätriangulaatiota, sillä aineistot analysoitiin erikseen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimustulokset pyritään osoittamaan oikeiksi käyttämällä erilaisia laadullisia analyysimenetelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 169.) Tässä tutkimuksessa sähköisen kyselyn avulla saatuja tuloksia haluttiin tarkentaa ja syventää teemahaastatteluiden avulla. Voidaan puhua myös monitriangulaatiosta, joka tarkoittaa sitä, että samassa tutkimuksessa käytetään useampaa triangulaation päätyyppiä. Toinen tapa on puhua jaksottaisesta triangulaatiosta, joka viittaa siihen, että tutkimuksen eri vaiheissa on käytössä eri menetelmät. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 169.)

Ymmärtävän ihmistieteen perusajatus on, että ihmistieteet käyttävät ymmärtävää tai tulkitsevaa menetelmää. Yksinkertaistettuna se tarkoittaa, että ihmistieteet yrittävät ymmärtää tutkimuskohdettaan. Ymmärtävä ihmistiede ajattelee, että ihmistä tai yhteisöä on tutkittava sen omasta näkökulmasta. (Raatikainen 2005, 46-47.) Tutkimuksen kohteena olivat vanhemmat ja heidän näkemyksensä esiopetuksen laadusta ja yhdenvertaisuudesta. Tutkimuksessa ei siis tutkittu esiopetuksen laatua yleensä, vaan nimenomaan vanhempien eli tutkittavien näkökulmasta. Tieteenfilosofiassa tämä sijoittuu ymmärtävän ihmistieteen piiriin. Vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia laadusta ei voida tutkia kysymättä asiaa heiltä itseltään.

Vanhempien kokemuksia voidaan tarkastella myös elämismaailmana, jolla tarkoitetaan merkitysten kokonaisuutta. Tämä kokonaisuus muodostuu tutkimuksen kohteista eli yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja ihmisten välisten suhteiden kohteista. Kohteet saavat merkityksensä elämismaailmasta eli ihmisten kokemustodellisuudesta. (Varto 2005, 28.) Mikään elämismaailman ilmiöistä ei ole riippumaton ihmisestä, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. Tämän vuoksi luonnollisen maailman tutkimisesta tutut lähestymistavat, luonnontieteelliset menetelmät, eivät käy elämismaailman tutkimisessa. (Mt., 28-29.)

3.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia esiopetuksen laadusta 2015 voimaan tulleen esiopetusuudistuksen jälkeen. Tavoitteena oli selvittää, millaisia odotuksia vanhemmilla oli esiopetuksen suhteen ja miten vanhemmat määrittävät esiopetuksen laatua. Tutkimuksessa oltiin myös kiinnostuneita siitä, miten esiopetus tukee lasten yhdenvertaisuutta vanhempien kokemana ja eroavatko vanhempien kokemukset koulussa ja päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen välillä. Tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaiseksi vanhemmat kokevat esiopetuksen laadun?
 - Mitä vanhemmat odottavat esiopetukselta?
 - Miten vanhemmat määrittävät laatua?

2. Millaiseksi vanhemmat kokevat lasten yhdenvertaisuuden?
3. Eroavatko vanhempien kokemukset koulussa ja päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen välillä?

3.3 *Aineisto ja aineiston hankinta*

Aineiston hankinta oli alun perin tarkoitus suorittaa sähköisen kyselyn avulla. Vastausten jäätyä määrällisesti vähäiseksi, aineistoa täydennettiin teemahaastatteluiden avulla. Haastattelun teemat muodostuivat kyselyaineistosta nousseiden ilmiöiden pohjalta. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan tarkemmin aineisto ja sen hankinnan vaiheet.

3.3.1 Vaihe 1: Sähköinen kysely

Sähköinen kysely antaa ruuhkavuosia eläville vanhemmille mahdollisuuden vastata kysymyksiin heille sopivassa paikassa ja sopivana ajankohtana. Vastaukset saadaan myös valmiiksi kirjallisessa muodossa, mikä helpottaa tutkijan työtä. (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005, 264, 266.) Tämän toivottiin madaltavan kynnystä osallistua tutkimukseen. Tiittula ym. (2005, 267-268) toteavat myös, että sähköisesti toteutetussa haastattelussa visuaaliset ja ei-verbaaliset tekijät eivät vaikuta vastaamiseen ja anonyymisyys voi lisätä avoimuutta. Strukturoitu, avoimia kysymyksiä sisältävä lomake luotiin E-lomake -palvelua käyttäen.

Kyselylomakkeelle (liite 2) pyrittiin saamaan mahdollisimman selkeät kysymykset, joihin vastaaminen itsenäisesti olisi helppoa. Lomake pyrittiin pitämään tarpeeksi lyhyenä, jotta kaikkiin kysymyksiin saataisiin mahdollisimman kattavat vastaukset. Kysymyksiä laadittaessa ymmärryksen pohjana toimi aiheesta aiemmin tiedetty ja aikaisemmat tutkimukset (esimerkiksi Siniharju 2007). Tärkein tekijä kysymysten laadinnassa oli pohtia, miten saadaan vastaus juuri tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Lomakkeen ja kysymysten toimivuutta pilotoitiin ennen varsinaista aineiston keruuta. Vanhemmilta kysyttiin esiopetuksen liittyneitä odotuksia, mihin asioihin vanhemmat olivat olleet tyytyväisiä lapsensa esiopetuksessa, mitkä asiat olivat herättäneet tyytymättömyyttä, mitä vanhemmat pitävät tärkeimpänä esiopetuksessa ja mitä mieltä vanhemmat olivat lastensa esiopetusympäristöstä. Lisäksi kysyttiin esiopetusta koskevia muutos-

ja parannusehdotuksia. Taustatietoina kerättiin ainoastaan esiopetuksen järjestämispaikka ja vastaajan suhde lapseen. Tämän tutkimuksen kannalta muita tietoja ei tarvittu.

Alun perin aineistoa kerättiin yhdestä Pirkanmaalla sijaitsevasta kunnasta esiopetukseen osallistuvien lasten vanhemmilta. Aineistoon haluttiin mukaan näkemyksiä sekä päiväkodissa järjestettävässä esiopetusryhmässä olevien lasten vanhemmilta että koulun yhteydessä toimivan ryhmän vanhemmilta. Kyseisestä kunnasta hankittiin tutkimuslupa huhtikuussa 2019. Toiveena oli, että koulun rehtorin ja päiväkodin johtajan avustuksella tieto tutkimuksesta saadaan vanhemmille kunnassa käytössä olevan kodin ja koulun/päiväkodin välisen viestintäjärjestelmän välityksellä. Kutsu (liite 1) tutkimukseen osallistumisesta lähti kolmen esiopetusryhmän vanhemmille. Kaksi ryhmistä toimi päiväkodin yhteydessä ja näissä ryhmissä lapsia oli yhteensä 37. Yksi esiopetusryhmä toimi koulun yhteydessä. Tässä ryhmässä oli 12 lasta. Kahden muistutuskierroksen jälkeen vastaus kyselyyn oli saatu vain viideltä vanhemmalta. Neljä vastauksista oli päiväkodin yhteydessä esiopetukseen osallistuvan lapsen vanhemmalta ja yksi koulun yhteydessä esiopetukseen osallistuvan lapsen vanhemmalta.

Kesäkuun alussa haettiin tutkimuslupa vielä toisesta Pirkanmaalaisesta kunnasta. Toiveena oli tavoittaa lisää juuri päättyneenä lukuvuonna esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhempia. Tutkimuskutsu välitettiin yhden koulun yhteydessä toimineen esiopetusryhmän vanhempien WhatsApp -ryhmään. Kutsuun liitettiin myös toive sähköiseen kyselyyn johtavan linkin välittämisestä eteen päin. Toiveena oli näin kerryttää aineistoa lumipallo-otannan avulla. Lumipallo-otannalla tarkoitetaan menetelmää, jossa aineiston keruun alkuvaiheessa on tiedossa avainhenkilöitä, joiden avulla löydetään lisää tutkittavia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Käytetyn aineistonhankintamenetelmän vuoksi kutsun saaneiden määrää on mahdoton arvioida. Tällä menetelmällä saatiin neljä uutta vastausta, joista kaikki olivat koulun yhteydessä esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta. Sähköiseen kyselyyn saatiin siis kaikkiaan yhdeksän vastausta. Neljän vastaajan lapsi oli osallistunut esiopetukseen päiväkodin yhteydessä toimivassa ryhmässä ja viisi koulun yhteydessä toimivassa ryhmässä.

3.3.2 Vaihe 2: Teemahaastattelut

Aineiston jäätyä toivottua pienemmäksi, sitä haluttiin vielä kasvattaa. Toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelut, koska niiden avulla oli mahdollisuus syventää sähköisestä kyselystä nousseita teemoja. Haastatteluiden kieltäytymisprosentti on lisäksi usein kyselyitä pienempi. Toiveena oli myös saada vanhemmat kuvaamaan episodeja, jotka toimisivat konkreettisina esimerkkeinä ilmiöistä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34-36.)

Haastatteluiden tarkoituksena oli siis saada lisää tietoa sähköisen kyselyn kautta esille nousseista ilmiöistä. Kyselyaineistosta tehdyn analyysin perusteella näytti siltä, että päiväkodin yhteydessä järjestetyssä esiopetuksessa vanhempien katseet ovat vielä päiväkodin suuntaan. Koulun yhteydessä katsotaan sen sijaan jo enemmän kouluun päin. Tämän vuoksi haastatteluiden avulla haluttiin selvittää esiopetuksen järjestämisen käytäntöjä kummassakin instituutiossa. Myös mahdollisia eroja haluttiin saada näkyväksi. Aikaisemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että lapset kokevat siirtymät erilaisiksi riippuen siitä, mistä kontekstista he tulevat (Karikoski 2008). Toimintaympäristöjen ja toimintakulttuurin on myös todettu eroavan päiväkodin ja koulun välillä (Kess 2001, Brothorius 2004). Tämän vuoksi haastatteluiden avulla haluttiin selvittää, miten vanhemmat kokevat esiopetukseen liittyvät siirtymät, toimintaympäristön ja esiopetuksen sisällöt. Vanhempien kokemusten perusteella toivottiin vastausta myös siihen, miten yhdenvertaisena esiopetus näyttäytyy näiden vanhempien kokemusten perusteella.

Haastattelumenetelmäksi valittiin teemahaastattelut. Teemahaastattelussa keskitytään tiettyihin teemoihin ja niihin liittyviin tarkentaviin kysymyksiin. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, sillä haastattelun teemat ovat kaikille samat. Kysymysten muotoa ja järjestystä voidaan kuitenkin muuttaa haastattelun edetessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87-88; Hirsjärvi & Hurme 2011, 47-48.) Haastattelua varten kirjattiin valmiiksi teemat ja täydentäviä kysymyksiä (liite 4). Kaikilta haastateltavilta kysyttiin ainakin nämä kysymykset jossakin vaiheessa haastattelua. Kysymyksiä saatettiin myös tarvittaessa tarkentaa ja lisätä.

Kaksi haastateltavaa löydettiin toisesta sähköiseen kyselyyn osallistuneesta kunnasta. Toiset kaksi haastateltavaa hankittiin Hyvinvoiva koululainen -hankkeen kautta. Hanke on alkanut alkuvuodesta 2019 ja siihen osallistuu 18

koulutuksen järjestäjää Pirkanmaalta. Hankkeen tavoitteena on kehittää lapsen kasvua ja kehitystä tukevaa koulupäivää ja parantaa lasten ja perheiden hyvinvointia. Yhtenä tavoitteena on lisätä toiminnan laatua ja lasten ja perheiden tasa-arvoisuutta. Projektin rahoittaa Opetushallitus ja se on osa #paraskoulu -hanketta. (Hyvinvoiva koululainen -hanke.) Haastateltavien löytämiseksi oltiin yhteydessä yhteen hankkeeseen osallistuvaan kuntaan, josta haastattelupyyntöä välitettiin eteen päin huoltajille. Yhteystietonsa luovuttaneille lähetettiin vielä erikseen haastattelupyyntö (liite 3).

Haastattelut toteutettiin loka-marraskuussa 2019. Haastatteluita tehtiin yhteensä neljä. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Nauhoitettua aineistoa kertyi yhteensä 106 minuuttia. Lyhyin haastattelu kesti 20 minuuttia, pisimmän ollessa 34 minuuttia. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 27 sivua (kirjasinlaji Times New Roman, kirjasinkoko 12, riviväli 1.) Kahden haastateltavan lapsi oli osallistunut esiopetukseen koulun yhteydessä ja kahden päiväkodin yhteydessä.

3.4 Aineiston analyysi

Kysely -ja haastatteluaineisto analysoitiin erikseen. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan molempien analyysien vaiheet.

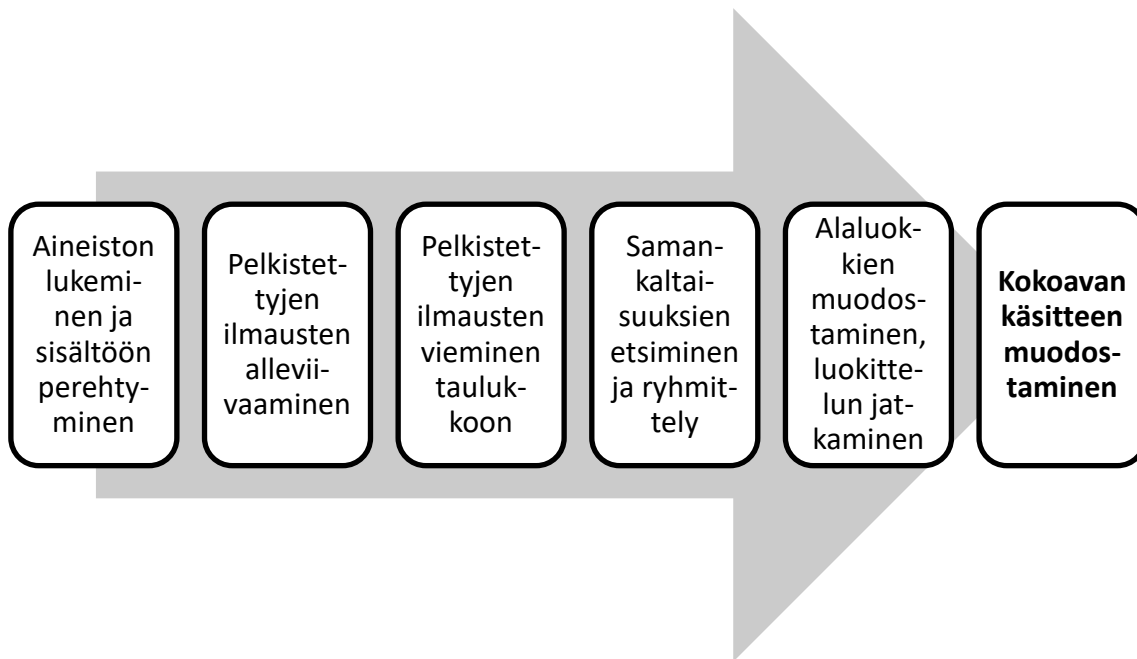
3.4.1 Kyselyaineiston analyysi

Kyselyaineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysiä käyttämällä. Perinteisesti laadullisen analyysin yhteydessä puhutaan joko induktiivisesta eli aineistolähtöisestä tai deduktiivisesta eli teorialähtöisestä analyysistä. Jako analyysimuotojen välillä ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen ja selvärajainen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.) Tässä tutkimuksessa pääpaino oli aineistossa ja sieltä nousseissa tekijöissä. Täysin induktiivinen analyysi on kuitenkin lähes mahdoton toteuttaa. Havainnot eivät ole koskaan täysin objektiivisia, sillä ilmiöstä aiemmin tiedetty, käytetyt käsitteet, tutkimusasetelmat ja menetelmät vaikuttavat tuloksiin. (Mt., 109). Tässäkin tutkimuksessa esimerkiksi kysymysten muodostamista ohjasivat aikaisempien tutkimusten tulokset. Analyysimuoto on täten ennemminkin abduktiivinen. Abduktiivisella eli teoriaohjaavalla aineiston analyysillä tarkoitetaan tilannetta, jossa tutkijalla on jo jonkinlaisia teoreettisia ajatuksia

ilmiöstä, joita pyritään aineistolähtöisesti todentamaan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 136.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee vaiheittain niin, että ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään eli siitä karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen pois. Alkuperäisilmauksista muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia. Toisessa vaiheessa nämä alkuperäisilmaukset ryhmitellään etsien niistä samankaltaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavista ilmiöistä muodostetaan alaluokat, jotka nimetään luokkaa kuvaavalla käsitteellä. Luokittelua jatketaan yhdistelemällä luokkia yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi. Ryhmittely on osa käsitteellistämistä, jossa alkuperäisdatasta muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Käsitteellistämistä jatketaan luokkia yhdistelemällä niin kauan, kuin se on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123-127.)

Analyysi toteutettiin tutkimuskysymys kerrallaan. Jokaista tutkimuskysymystä kohden tehtiin oma analyysi. Analyysit tehtiin erikseen myös päiväkodin ja koulun yhteydessä järjestettävästä esiopetuksesta. Analyysin toteuttaminen näin oli selkeää, sillä kyselylomakkeen kysymykset oli laadittu niin, että ne vastaisivat lähes suoraan tutkimuskysymyksiin (liite 4). Lisäksi vastaukset olivat jo valmiiksi tiiviissä muodossa. Yksittäisistä vanhempien mainitsemista asioista, jotka eivät toistu aineistossa, ei voitu muodostaa yhdistäviä luokkia. Nämä kuitenkin esitetään tuloksissa yksittäisinä mainintoina.



KUVIO 1. Kyselyaineiston analyysin vaiheet.

Vanhempien odotuksia koskevaan tutkimuskysymykseen saatiin suoraan vastaus tekemällä omat analyysit odotuksia koskeneista kysymyksistä. Aineiston käsittelyn kuvaamisessa käytetään esimerkkinä koulun yhteydessä toimineeseen esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhempien vastauksista johdettua analyysiä. Aineiston käsittelyä ja analyysin kulkua pyritään havainnollistamaan taulukoiden avulla (taulukko 1-3).

Analyysi aloitettiin lukemalla vastauksia läpi useaan kertaan. Näin vastauksista alkoi muodostua jonkinlainen kokonaiskuva. Tämän jälkeen määritettiin analyysiyksikkö, joka tässä tapauksessa oli ajatuskokonaisuus (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Aineistoa alettiin pelkistämään alleviivaamalla siitä tutkimuksen kannalta olennaiset ilmaukset. Ilmaukset kerättiin omiin taulukoihin tutkimuskysymysten ja esiopetuksen järjestämispaikan mukaan. Alkuperäisilmauksista muodostettiin pelkistetyt ilmaukset.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä. Odotukset. Koulu.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Toivoin, että lapsi tutustuu kouluelämään oppii toimimaan ryhmässä muita kunnioittaen ja erilaisuuden hyväksyen, oppii luottamaan opettajaan ja toimimaan yhteisten sääntöjen mukaisesti Lapsi omaksuu koulunkäynnin perusasiat	Kouluelämään tutustuminen Koulunkäynnin perusasioiden omaksuminen Oppii toimimaan ryhmässä Oppii kunnioittamaan muita Oppii hyväksymään erilaisuutta Oppii luottamaan opettajaan Oppii toimimaan yhteisten sääntöjen mukaan
Korkeat odotukset turvallisissa olosuhteissa. Erityisesti kouluun tarvittavien työskentelytaitojen vahvistaminen, ryhmässä toimimisen ja omatoimisuuden taitojen vahvistaminen.	Olosuhteiden turvallisuus Koulussa tarvittavien työskentelytaitojen vahvistaminen Ryhmässä toimimisen taitojen vahvistuminen Omatoimisuuden vahvistuminen
Leikin jatkuminen, ei vielä liikaa koulumaista toimintaa, uusiin kavereihin tutustuminen, sosiaalisten taitojen vahvistaminen, kevyt aloitus opinpolulle.	Mahdollisuus leikkiin säilyy Ei liian koulumaista toimintaa Uusiin kavereihin tutustuminen Sosiaalisten taitojen vahvistuminen Kevyt aloitus opiskelulle
Olin kuullut opettajasta hyvää, joten sen suhteen oli positiiviset odotukset	Positiiviset odotukset opettajaan liittyen

Analyysia jatkettiin ryhmittelemällä samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset uuteen taulukkoon omiin sarakkeisiin. Näistä ilmauksista muodostui alaluokat, jotka taas nimettiin sisältöä kuvaavasti.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä. Odotukset. Koulu.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokat
Kouluelämään tutustuminen	Koulutaitojen oppiminen
Koulunkäynnin perusasioiden omaksuminen	
Koulussa tarvittavien työskentelytaitojen vahvistaminen	
Omatoimisuuden vahvistuminen	Arjen taidot
Positiiviset odotukset opettajaan liittyen	Osaava opettaja
Oppii luottamaan opettajaan	
Oppii kunnioittamaan muita	Sosiaalisten taitojen kehittyminen
Oppii hyväksymään erilaisuutta	
Oppii toimimaan yhteisten sääntöjen mukaan Ryhmässä toimimisen taitojen vahvistuminen	
Sosiaalisten taitojen vahvistuminen	
Oppii toimimaan ryhmässä	
Uusiin kavereihin tutustuminen	Kaverisuhteiden vahvistuminen
Olosuhteiden turvallisuus	Turvallinen ympäristö
Mahdollisuus leikkiin säilyy	Liian koulumaisuuden välttäminen
Ei liian koulumaista toimintaa	
Kevyt aloitus opiskelulle	

Tämän jälkeen aloitettiin aineiston käsitteellistäminen kokoamalla samaa ilmiötä kuvaavat alaluokat taulukkoon omaan sarakkeeseen. Analyysin edetessä kävi ilmi, että aineiston pienuuden vuoksi käsitteellistämistä ei voitu jatkaa pidemmälle. Alaluokista muodostettiin yhdistettäviä luokkia ja näin saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 127) toteaakin, että aineistolähtöisyyden vuoksi muodostettavia luokkia ei voida etukäteen määrittää, vaan niiden määrä selviää vasta analyysiä tehdessä.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä. Odotukset. Koulu.

Alaluokka	Yhdistäväluokka
Koulutaitojen oppiminen	Koululaiseksi kasvaminen
Arjen taidot	
Osaava opettaja	
Liian koulumaisuuden välttäminen	Pehmeä lasku kouluun
Turvallinen ympäristö	
Sosiaalisten taitojen kehittyminen	Sosiaalisten taitojen vahvistuminen
Kaveritaitojen vahvistuminen	

Vanhempien kokemusta esiopetuksen laadusta pyrittiin selvittämään sen perusteella, mihin tekijöihin vanhemmat olivat olleet tyytyväisiä ja mihin taas tyytymättömiä lapsensa esiopetuksessa. Vastausten perusteella on siis tulkittu, että tyytyväisyyttä herättäneet ja hyvin toimineet asiat ovat lisänneet vanhempien kokemusta laadukkaasta esiopetuksesta. Tyytymättömyyttä herättäneet asiat taas tulkittiin heikentäneen esiopetuksen laatua juuri näiden lasten kohdalla vanhempien silmissä. Päiväkodin puolella järjestetyssä esiopetuksessa oltiin tyytyväisiä esimerkiksi kirjatehtäviin, toiminnan monipuolisuuteen, ryhmähenkeen, leikin mahdollistamiseen, lapsen yksilölliseen huomiointiin ja yhteiseen teemaan opetuksen pohjalla. Näitä pelkistettyjä ilmauksia yhdistelemällä saatiin alaluokiksi koulumaiset tehtävät, sosiaaliset suhteet, monipuolinen toiminta, lapsen yksilöllinen huomiointi ja leikin jatkuminen. Luokittelua voitiin jatkaa niin, että saatiin kaksi yläluokkaa 1) toiminnan sisällöt ja 2) sosiaaliset suhteet. Tyytymättömyyttä päiväkodin puolella aiheuttivat eritasoisten tehtävien puuttuminen, liian helpot tehtävät, uusien taitojen oppimattomuus, yhteistyön vähäisyys tulevan koulun kanssa ja metsäretkien vähentyminen keväällä. Näistä nousi yksi tyytymättömyyttä kuvaava luokka: eriyttämisen vähäisyys.

Koulun puolella tyytyväisiä oltiin moniin asioihin. Vastauksissa oli mainittu esimerkiksi uusiin kavereihin tutustuminen, ryhmässä toimiminen, opettajan monipuolisuus, opettajan kyvyt ja hyvät valmiudet, luonnon hyödyntäminen opetuksessa, ongelmiin puuttuminen, hyvä toiminnan suunnittelu, yhteydenpidon toimivuus ja avoin kommunikaatio. Näistä muodostettiin 11 alaluokkaa 1) opettajan kyvyt, 2) asiat ovat toimineet, 3) arjen taidot, 4) sosiaaliset taidot, 5) yhteistyö kodin ja koulun välillä, 6) ohjaajien ammattitaito, 7) opettajan ammattitaito, 8) luontosuhteen vahvistuminen, 9) yksilöllinen huomiointi, 10) opettajan sosiaaliset taidot ja 11) ongelmiin puuttuminen. Näiden perusteella saatiin yksi yhdistävä luokka: henkilökunnan ammattitaito. Muilta osin analyysi päättyi alaluokkiin. Tyytymättömyyttä koulun puolella kysyttäessä oli mainittu tilojen ahtaus ja päiväkotikavereiden eri luokalle joutuminen. Nämä oli mainittu vain kerran. Muut vanhemmat olivat vastanneet, että tyytymättömyyttä ei ollut ilmennyt.

Esiopetuksen oppimisympäristö otetaan huomioon virallisesti laatua arvioidaessa (Sheridan 2011; KARVI 2018). Tämän perusteella vanhempien kuvaukset esiopetuksen tiloista otettiin mukaan analyysin, jolla selvitettiin vanhempien kokemuksia esiopetuksen laadusta. Päiväkodin yhteydessä vanhemmat olivat

vastanneet tilojen olevan hyvät, normaalit päiväkodin tilat sekä toimivat ja lapsia inspiroivat. Yksittäisen maininnan olivat saaneet ankeat ulkotilat ja toive monipuolisimmista tiloista. Näistä saatiin yksi yhdistävä luokka: toimivat tilat. Koulun puolella tiloja pidettiin muun muassa yleisesti hyvinä, luokkahuone oli toimiva ja ulkotilat hyvät. Tiloja myös kritisoitiin muun muassa säilytystilan vähäisyydestä, ja siitä, että tilat olivat myös iltapäiväkerholaisten käytössä. Yhteisiä tiloja pidettiin ruuhkaisina, rauhattomina ja ahtaina ja pihaa isona valvonnan näkökulmasta. Näistä syntyivät alaluokat 1) ahtaat, ruuhkaiset ja rauhattomat yleiset tilat, 2) hyvät tilat ja 3) hyvä luokkahuone. Lopuksi muodostui vielä kaksi yhdistävää luokkaa 1) toimivat tilat ja 2) ahtaat, ruuhkaiset ja rauhattomat yleiset tilat.

Vanhempien muutostoiveet esiopetusta kohtaan tulkittiin niin, että muutosta vaatineet tekijät olivat heikentäneet esiopetuksen koettua laatua. Muutostoiveita kuvattiin yleisesti kuitenkin vähän ja esiin nousi vain yksittäisiä mainintoja. Tämän vuoksi näitä ei nostettu esiopetuksen laatua kuvaavaan kuvioon (kuvio 1). Päiväkodin puolella mainittiin toive eritasoisista tehtävistä, yhteistyön lisäämisestä koulun kanssa, pienemmistä ryhmäkoista ja resurssien parantamisesta. Koulun puolella toivottiin enemmän liikuntaa ja ulkoilua ja enemmän taideaineita.

Kysymykseen siitä, miten vanhemmat määrittävät esiopetuksen laatua yleisesti, pyrittiin saamaan vastaus kysymällä vanhemmilta, mitä he pitävät tärkeimpänä esiopetuksessa. Asiat, jotka vanhemmat nostivat esiopetuksen tärkeimmiksi tekijöiksi, tulkittiin siis merkitsevän vanhemmille laadukasta esiopetusta. Näiden kriteerien täytyessä vanhempien ajatellaan pitävän esiopetusta laadukkaana. Päiväkodin yhteydessä järjestetyssä esiopetuksessa tärkeimpinä tekijöinä pidettiin koulunkäyntiin valmistelua, lapsen tason huomioivia tehtäviä, kirjainten ja lukemisen opettelua, lapsen kasvun tukemista, ryhmässä toimimisen tukemista, lapsen yksilöllistä kohtaamista ja oppimishalun tukemista. Näistä saatiin yksi yhdistävä luokka: kouluvalmiuksien tukeminen. Koulun puolella tärkeimpinä tekijöinä pidettiin hyvien valmiuksien saantia koulutielle, sosiaalisten taitojen oppimista, ryhmäytymistä, lapsen tason huomioivia tehtäviä, akateemisten taitojen kehittämistä, turvallista ja kehittävää oppimisympäristöä, lasten yksilöllistä huomiointia sekä leikkiin ja toiminnallisuuteen painottuvaa opetusta. Näistä muodostui lopulta kaksi yhdistävää luokkaa 1) kouluvalmiuksien tukeminen ja 2) sosiaalisten taitojen kehittyminen.

3.4.2 Haastatteluaineiston analyysi

Aineiston käsittely aloitettiin litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Litterointi toteutettiin käyttämällä väljempää litterointitarkkuutta, jossa huomiota ei kiinnitetä esimerkiksi puheenvuorojen välisiin taukoihin tai puhumisen tapaan ja sävyihin. Haastatteluiden alut, joissa pyydettiin haastattelulupa ja kerrottiin lisätietoja tutkimuksesta, jätettiin myös litteroimatta, samoin keskeytykset ja muut aiheen ulkopuoliset tekijät. Ruusuvuoren (2010, 424-425) mukaan väljempi litterointi on riittävä mielenkiinnon kohdistuessa haastattelun asiasisältöihin ja siihen, mitä on tapahtunut. Litteroinnin yhteydessä lasten nimet tai sukupuolta ilmaisevat sanat korvattiin sanalla ”lapsi”. Kunnan nimet anonymisoitiin poistamalla kunnan nimi ja käyttämällä sanaa ”kunta”.

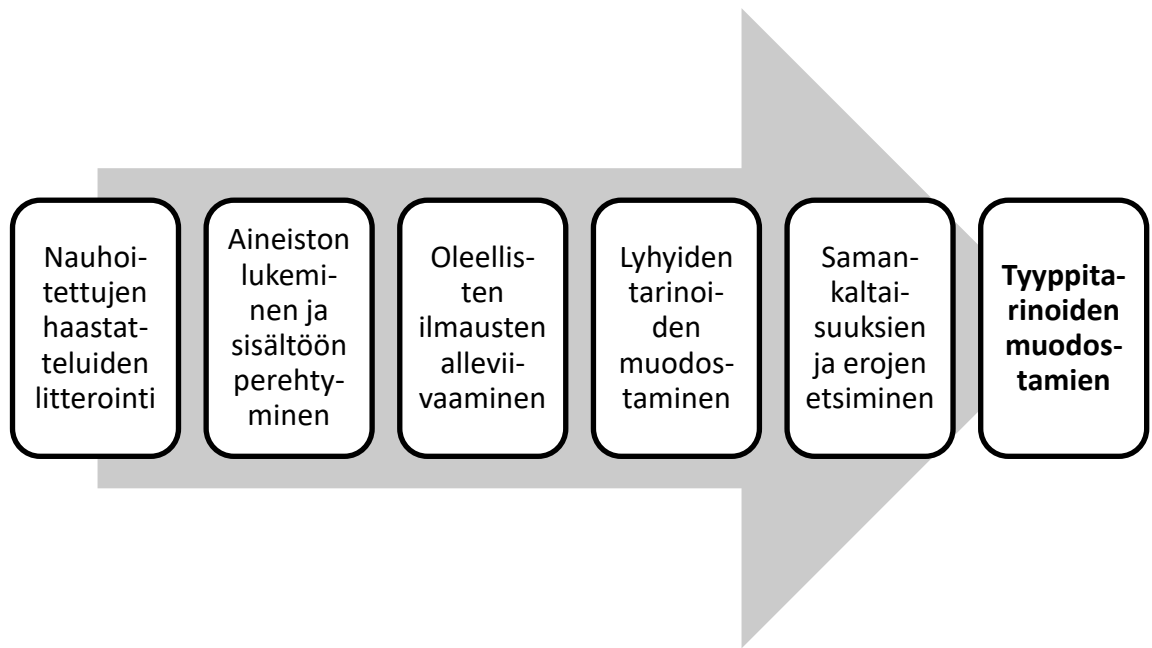
Litteroinnin aikana aineistosta alkoi muodostua selkeämpi yleiskuva. Litteroitua tekstiä luettiin kuitenkin läpi useaan kertaan. Tutkimuskysymysten kannalta mielenkiintoisia ilmiöitä alleviivattiin aineistosta. Aineistosta etsittiin vastauksia kysytyihin teemoihin eli siirtymiin, toiminnan sisältöihin ja toimintaympäristöön liittyen.

Analyysin edetessä kävi yhä selvemmäksi, että aineistoa tulisi kuvata sanallisesti lukuisin lainauksin, jotta siitä välittyisi mahdollisimman tarkka kuva, eikä mitään oleellista kadotettaisi. Diskursiivisia analyysitapoja on monia ja ne voidaankin nähdä väljänä teoreettisena kehyksenä, eikä niinkään teknisinä analyysitapoina (Eskola & Suoranta 2014, 198). Heikkinen (2028, 176) erottaa neljä erilaista narratiivisen tutkimuksen tapaa. Narratiivisuus voi liittyä 1) tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, 2) tutkimusaineiston luonteeseen, 3) aineiston analyysitapoihin tai 4) kertomusten käytännöllisiin merkityksiin. Tässä tutkimuksessa kerronnallisuutta hyödynnetään aineiston analyysissä. Polkinghorne (1995, 6-8) jakaa narratiivisen aineiston käsittelyn kahteen erilaiseen tapaan. Narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi eroavat Polkinghornen mukaan toisistaan kategorisesti kokonaan. Narratiivien analyysissä kertomukset luokitellaan erilaisiin luokkiin, kun taas narratiivisessa analyysissä tuotetaan uusi kertomus aineiston perusteella. Polkinghorn kuvaakin narratiivista tietämistä johdonmukaisesti etenevän tarinan tuottamiseksi. (Polkinghorne 1995, 6-8.)

Jokaisesta haastattelusta päädyttiin muodostamaan lyhyt tarina, jonka pohjana käytettiin aiemmin alleviivattuja ilmauksia. Tarinalla tarkoitetaan tapahtumien kuvausta, jolla vastataan kysymykseen, mitä on tapahtunut. Tarinan avulla tapahtumat voidaan kuvata yhtenäisenä jaksena. (Heikkinen 2018, 172; Polkinghorne 1995, 7). Tarinoiden avulla pystyttiin vertaamaan haastatteluista löytyneitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Nopeasti kävi ilmi, että koulun yhteydessä esiopetuksen käyneiden lasten vanhempien haastatteluissa oli paljon samanlaisia piirteitä. Sama toistui päiväkodin yhteydessä esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhempien haastatteluissa.

Haastatteluiden pohjalta alettiin muodostamaan tyyppitarinoita. Jokaisesta haastattelusta kirjoitetut tarinat eivät varsinaisesti toimineet tyyppitarinoiden pohjana. Ne autoivat analyysin alkuvaiheessa hahmottamaan aineiston samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, eikä niihin palattu tämän jälkeen. Aluksi tyyppitarinoita syntyi kaksi, joista kummatkin sisälsivät yhden tarinan. Lopulta toisen tyyppitarinan alle päädyttiin muodostamaan kaksi eri tarinaa. Samaan lopputulokseen päädyttiin kahden erilaisen kokemuksen kautta. Vanhempien, joiden lapsi osallistui esiopetukseen päiväkodin yhteydessä, kokemukset esiopetuksesta erosivat toisistaan joidenkin ilmiöiden kohdalla. Tarinoiden yhdistäminen olisi hävittänyt nämä erot. Eskola ja Suoranta (2014, 197) toteavatkin tämän diskurssianalyttisen lähestymistavan keskeiseksi piirteeksi. Heidän mukaansa yhteensovittamattomia havaintoja ei tule niputtaa väkisin yhteen. On myös vältettävä etsimästä samankaltaisuuksia sieltä, missä niitä ei ole. (Eskola & Suoranta 2014, 197).

Haastatteluaineistosta muodostettujen tyyppitarinoiden avulla saatiin vastaus siihen, miten vanhemmat kokivat esiopetukseen liittyvät siirtymät, toimintaympäristön ja itse toiminnan sisällöt. Sisältöihin liitettiin tässä yhteydessä myös se, miten vanhemmat kokivat toiminnan kehittäneen lasten kouluvalmiuksia. Tarinoiden perusteella voitiin vertailla vanhempien kokemuksia ja arvioida lasten yhdenvertaisuuden toteutumista esiopetuksessa. Tyyppitarinat antavat lisäksi kokonaisvaltaisen kuvan vanhempien kokemuksista koskien lastensa esiopetusvuotta, syventäen näin kyselyaineiston avulla saatuja tuloksia. Tyyppitarinoissa käytettiin paljon sitaatteja. Sitaateista on poistettu merkityksettömiä täytesanoja tarinan sujuvoittamiseksi, mutta myös henkilön tunnistusta vaikeuttamaan.



KUVIO 2. Haastatteluaineiston analyysin vaiheet.

3.5 Eettiset kysymykset

Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisiä ohjeita (TENK 2012). Tutkimuksen kulku ja tuloksiin johtaneet vaiheet on pyritty toteuttamaan ja kuvaamaan mahdollisimman huolellisesti, rehellisesti, objektiivisesti ja avoimesti. Tutkimuksen kohteena olivat esiopetuksessa olevien lasten vanhempien näkemykset ja kokemukset esiopetuksen laadusta ja yhdenvertaisuudesta. Ladullisessa tutkimuksessa menetelmän on asiallistettava tutkimuskohde. Tämä tarkoittaa sitä, että tarkastelussa pyritään eroon tutkijan omista elämyksellisistä tavoista ymmärtää tutkimuskohdetta. Jokainen tutkimuskohde elämismaailmassa on elämyksellinen. Menetelmät pyrkivät vapauttamaan tutkimuskohteen tutkijan elämyslaaduista, jotta mielenkiinto ei suuntautuisi vain tiettyyn suuntaan. (Varto 2005, 152-153.) Laadullista sisällön analyysiä käytettäessä tuloksista ei tehdä ennakoita vaan tulokset nousevat aineistosta. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että omat ennakkokäsitykset ilmiöstä eivät saa vaikuttaa analyysin kulkuun.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa eettisiksi normeiksi ovat vakiintuneet tutkittavien itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus ja yksityisyyden kunnioittaminen. Ihmisen itsemääräämisoikeuden kunnioittamisella tarkoitetaan sitä,

että ihmiset saavat itse päättää tutkimukseen osallistumisesta ja tutkittavia on myös informoitava tutkimuksesta. (Kuula 2006, 60-62.) Asianmukainen informointi on tärkeää eettisesti hyvän tutkimuksen kannalta. Tutkimuksen aiheen ja tavoitteiden lisäksi on tärkeää informoida tutkittavia myös tutkimusaineiston käsittelystä ja mahdollisesta jatkokäytöstä. (Mt., 99.)

Tutkimusluvut hankittiin asianmukaisesti kunnista, joista aineistoa kerättiin. Viestissä (liite 1), jonka avulla tutkimus esiteltiin vanhemmille ja pyydettiin heitä osallistumaan tutkimukseen, kerrottiin tutkijan yhteystiedot, miksi tutkimusta tehdään ja millaista tietoa sillä pyritään saavuttamaan. Tutkimukseen osallistumisen kerrottiin olevan vapaaehtoista. Kutsussa kerrottiin myös, että aineistoa kerätään kertaluontoisesti. Tutkimuksen luottamuksellisuutta painotettiin ja korostettiin, että suorat tunnistetiedot poistetaan aineistosta heti, kun se on mahdollista. Sähköiseen kyselyyn osallistuneiden henkilötiedot eivät tulleet tutkijan tietoon missään vaiheessa. Aineisto luvattiin myös hävittää heti, kun sitä ei enää tähän tutkimukseen tarvita. Samat asiat esitettiin myös teemahaastatteluun osallistuneille (liite 3).

Tutkimusaihe ei ole erityisen arkaluontoinen. Aineisto kerättiin lasten vanhemmilta, jolloin itse lapset eivät toimineet tutkimuksen informantteina. On kuitenkin huolehdittava, että tutkija tai tutkimus ei vahingoita tutkimuskohdetta. Tutkittaville ei saa aiheutua haittaa tutkimukseen osallistumisesta. (Wiberg 2006, 261-262.) Tutkittavien vahingoittaminen saattaa tulla kysymykseen esimerkiksi tapauksessa, jossa tutkittavilta saatua tietoa joutuu väärin käsiin. Myös julkaistut tutkimustulokset voivat vaikuttaa vahingollisesti tutkittaviin. Tutkijan vastuulla on kirjoittaa niin, että tutkittavia ei voida tunnistaa. (Kuula 2005, 62-63.) Esiopetusryhmät ovat suhteellisen pieniä ja moni vanhempi tuntee toisensa. Pienessä joukossa tunnistaminen on helpompaa. Jotkin asiat saattavat olla sellaisia, että niiden julkaiseminen voi johtaa tutkittavan tunnistamiseen. Tällaiset tulokset on raportoitava harkiten. (Mt., 204-205.) Myös suoria sitaatteja aineistosta käytettäessä huolehdittiin siitä, että tutkittavaa ei voida niiden perusteella tunnistaa. Tulokset esitettiin niin, että kuntaa tai esiopetusryhmiä ei voida myöskään tunnistaa raportista. Kvalitatiivisen aineiston anonymisoinnissa tärkeintä suorien tunnistetietojen poistamisen lisäksi on arkaluontoisten tietojen poistaminen harkinnan mukaan. (Kuula 2005, 214).

Vanhempien osallistumisella, osallistumatta jättämisellä tai saaduilla tuloksilla ei saa myöskään olla vaikutusta vanhempien tai lasten yhteistyöhön esimerkiksi esiopetuksen tai perusopetuksen henkilökunnan kanssa. Myös tämän takaa anonymiteetistä huolehtiminen. Ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen nousee tärkeäksi kysymykseksi tämän tyyppisessä tutkimuksessa. Tärkeää on se, että tutkittavalla tulee olla oikeus päättää tiedoista, joita hän tutkimukselle antaa. Luottamuksella tarkoitetaan sitä, että lupaukset, jotka tutkittaville on annettu aineiston käyttötavoista, käyttäjästä, käyttöajasta, muokkauksista ja säilytysajoista pidetään. Tietosuojalla taas tarkoitetaan tutkittavien yksityisyyden kunnioittamista. Henkilötiedot suojataan niin, että ulkopuoliset eivät pääse niihin käsiksi. (Kuula 2005, 64-65).

4 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymysten mukaisesti alalukuihin jaoteltuina. Ensimmäisessä alaluvussa vastataan sähköisen kyselyaineiston pohjalta kysymyksiin: millaiseksi vanhemmat kokevat esiopetuksen laadun, mitä vanhemmat odottavat esiopetukselta sekä miten vanhemmat määrittävät laatua. Toisessa alaluvussa vastataan kysymyksiin siitä, millaiseksi vanhemmat kokevat lasten yhdenvertaisuuden haastatteluaineistosta muodostettujen tyyppitarinoiden avulla. Kolmannessa alaluvussa on vastattu haastatteluiden perusteella myös kysymykseen siitä, eroavatko vanhempien kokemukset koulussa ja päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen välillä.

4.1 Millaiseksi vanhemmat kokevat esiopetuksen laadun?

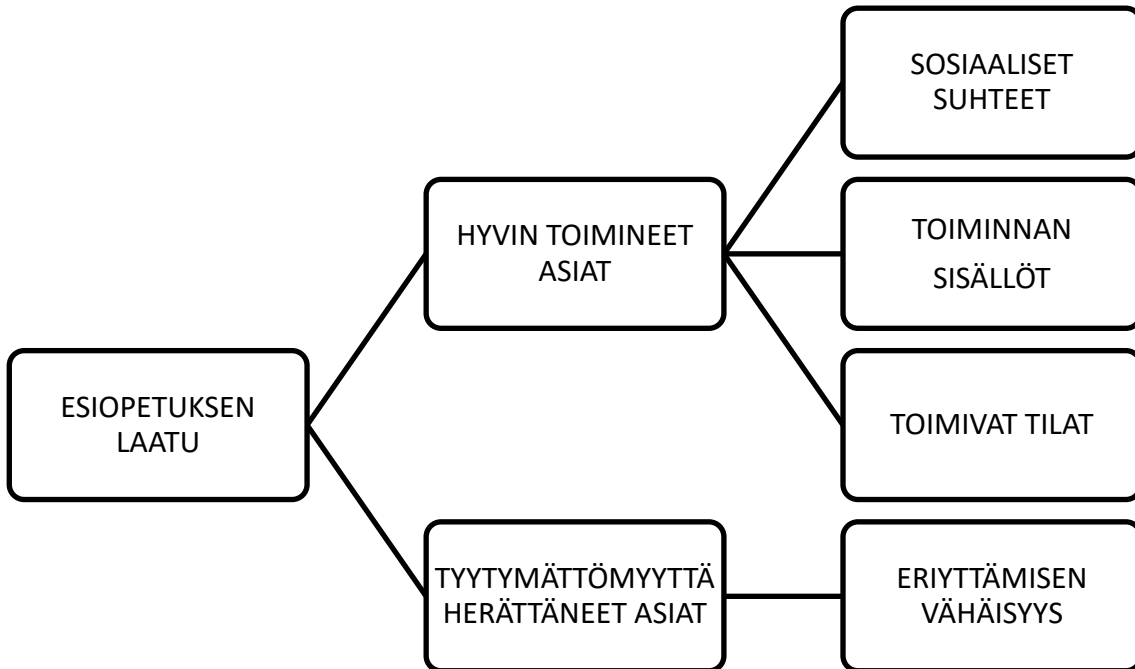
Kyselyn perusteella vanhemmat kokivat esiopetuksen pääosin hyväksi. Erityisen hyvin toimineita asioita päiväkodin yhteydessä järjestettävässä esiopetuksessa olivat *toiminnan sisällöt*, joka piti sisällään koulumaiset tehtävät, yhteiset teemat ja monipuolisen toiminnan. *Sosiaaliset suhteet* ja etenkin hyvä ryhmähenki nousivat myös esiin. Yksittäisiä mainintoja saivat lapsen yksilöllinen huomiointi ja leikin jatkuminen.

Toimivat tilat nousi myös esiin esiopetuksessa hyvin toimineena tekijänä. Tilat koettiin toimiviksi ja ympäristö lapsia inspiroivaksi. Eräs vanhempi mainitsi kuitenkin ulkotilojen olevan ankeat, toinen toivoi monipuolisimpia tiloja ja kolmas kertoi tilojen olevan normaalit päiväkodin tilat.

Tyytymättömyyttä päiväkodin yhteydessä herätti *eriyttämisen vähäisyys*. Vanhemmat olisivat toivoneet lapsille eritasoisia tehtäviä. Mainintoja sai myös liian helpot tehtävät.

Jos kaikki osaa kaikki tehtävät, kukaan ei opi uutta. Nyt lapsi on keksinyt itselleen lisätehtäviä, kun tehtävät ovat olleet liian helppoja.

Yksittäisiä mainintoja tyytymättömyyttä herättäneistä asioista saivat myös yhteistyön vähäisyys tulevan koulun kanssa ja metsäretkien vähentyminen keväällä. Yksi vanhempi totesi olleensa tyytyväinen kaikkiin asioihin.



KUVIO 3. Esiopetuksen koettu laatu. Päiväkoti.

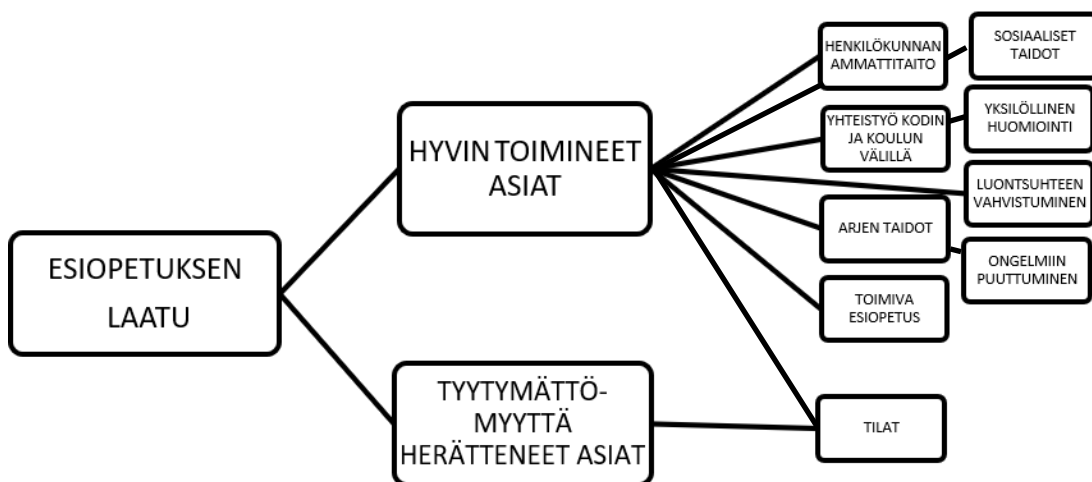
Muutostoiveet päiväkodin yhteydessä järjestettävän esiopetuksen osalta liittyivät näihin samoihin, tyytymättömyyttäkin herättäneisiin tekijöihin. Vanhemmat toivoivat tehtävien eriyttämistä ja enemmän yhteistyötä koulun kanssa. Myös resurssien lisääminen esiopetukseen ja ryhmäkokojen pitäminen pienenä mainittiin. Kaikkiaan vanhemmat esittivät hyvin vähän muutostoiveita.

Koulun yhteydessä järjestettävän esiopetuksen puolella ilmaisuja hyvin toimineista asioista oli huomattavasti enemmän. Isoimmaksi luokaksi nousi *henkilökunnan ammattitaito*. Opettajaan liittyviä tekijöitä kuvailtiin paljon. Opettajaa kuvattiin muun muassa monipuoliseksi, lapsen taitotason huomioivaksi, maalaisjärkiseksi, taitavaksi, sosiaalisesti lahjakkaaksi ja yleisesti kyvykkääksi. Myös muuta koulun henkilökuntaa pidettiin ammattitaitoisena. Hyvin toimineeksi asiaksi nousi myös *sosiaaliset taidot*, joka kuvasi lasten kaveri- ja ryhmätyötaitojen kehittymistä. *Yhteistyö kodin ja koulun välillä* koettiin avoimeksi ja toimivaksi. *Luontosuhteen vahvistuminen* oli seurausta koulua ympäröivän luonnon

hyödyntämisestä osana opetusta ja yhtenä oppimisympäristönä. Lapsen *yksilöllinen huomiointi* mahdollistui esiopetuksessa ja ryhmäkoko nähtiin myös sopivaksi tätä ajatellen. *Ongelmiin puuttuminen* tapahtui riittävän ajoissa ja vanhemmat kokivat lastensa saaneen tukea haasteisiinsa. *Arjen taidot* olivat kehittyneet ja lapset olivat oppineet esimerkiksi itsesäätelytaitoja ja muita arjen sujumiseen vaikuttavia taitoja. Vanhemmat totesivat myös *esiopetuksen toimivaksi* tähän liittyviä tekijöitä tarkemmin erottelematta.

Koulun tiloihin oltiin myös pääosin tyytyväisiä ja tiloja pidettiin toimivina niin ulkona kuin sisällä. Luokkahuone mainittiin toimivaksi. Lähes yhtä paljon mainintoja sai kuitenkin myös ahtaat, ruuhkaiset ja rauhattomat yhteiset tilat. Säilytystilaa lapsen tavaroille koettiin olevan liian vähän. Iltapäiväkerhon kokoontumisen luokkatilassa koettiin vähentävän esioppilaiden mahdollisuutta käyttää luokkahuonetta täysin vapaasti. Koulun piha nähtiin isoksi esioppilaiden valvonnan näkökulmasta.

Koulun yhteydessä järjestettyyn esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhemmat olivat yleisesti tyytyväisiä esiopetukseen. Ahtaiden tilojen lisäksi tyytymättömyyttä herättäneenä tekijänä yksi vanhempi mainitsi päiväkotikavereiden kanssa eri luokalle joutumisen.



KUVIO 4. Esiopetuksen koettu laatu. Koulu.

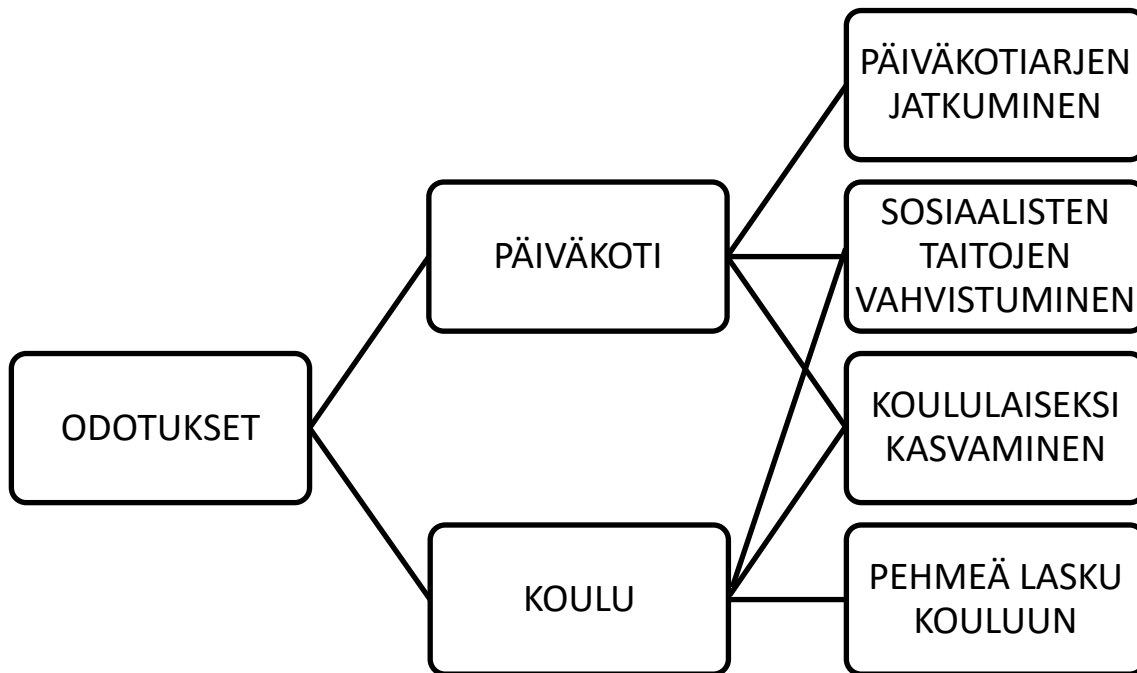
Muutostoiveita ja parannusehdotuksia kysytyessä vanhemmat toivoivat esiopetukseen lisää liikuntaa ja ulkoilua sekä enemmän taideaineita. Yksi vanhempi toivoi enemmän leikinomaista toimintaa. Suurin osa oli jättänyt kuitenkin tämän kohdan tyhjäksi tai vastasi, että ei keksi parannusehdotuksia.

4.1.1 Mitä vanhemmat odottavat esiopetukselta?

Päiväkodin puolella vanhemmat odottivat *päiväkotiarjen jatkumista, koululaiseksi kasvamista ja sosiaalisten taitojen vahvistumista*. Odotukset jakautuivat melko tasan eri luokkien välillä. Koululaiseksi kasvamisella tarkoitettiin uusien, koulussa tarvittavien taitojen oppimista. Ikätovereiden kanssa ryhmässä toimimisen oppiminen koettiin tärkeäksi sosiaalseksi taidoksi. Vanhemmat odottivat arjen kuitenkin jatkuvan suhteellisen samanlaisena kuin tähänkin asti. Esimerkiksi seuraavassa vastauksessa tämä näkyy selvästi.

Ei ollut erityisiä odotuksia. Esiopetus ei vanhemmillakaan lapsilla eronnut päiväkodin arjesta.

Koulun puolella vanhemmat odottivat *koululaiseksi kasvamista, pehmeää laskua kouluun ja sosiaalisten taitojen vahvistumista*. Koululaiseksi kasvamisella vanhemmat tarkoittivat koulussa tarvittavien työskentelytaitojen oppimista, koulunkäynnin perusasioiden omaksumista ja koululaisen elämään tutustumista. Koulun yhteydessä odotettiin myös, että lapsi oppisi luottamaan opettajaan, mikä tukisi koulunkäyntiä tulevaisuudessa. Ryhmässä työskentelyn oppiminen koettiin tärkeäksi myös koulun puolella. Lisäksi odotettiin, että lapset oppisivat hyväksymään erilaisuutta ja kunnioittamaan muita. Eniten vanhemmat odottivat sosiaalisten taitojen vahvistumista, mutta lähes yhtä paljon koululaiseksi kasvamista. Vanhemmat odottivat kuitenkin myös vielä liian koulumaisuuden välttämistä ja mahdollisuutta leikkiin.



KUVIO 5. Vanhempien odotukset esiopetukselle. Päiväkoti ja koulu.

Päiväkodin puolella odotusten toteutumista kysyttäessä saatiin tulokseksi kaksi luokkaa. *Päiväkoti*arjen jatkuminen oli toisaalta ristiriitainen tulos, sillä se piti sisällään ilmaukset sekä päiväkotimaisen toiminnan odotetusta jatkumisesta että pettymyksen siitä, että lapsi ei ole saanut uusia haasteita esiopetuksen myötä. Suurimman osan mielestä odotukset olivat kuitenkin toteutuneet. *Odotusten toteutuminen* piti sisällään odotuksissakin mainittuja tekijöitä, kuten sosiaalisten suhteiden kehittymisen ja lapsen omatoimisuuden lisääntymisen. Toiminnan koettiin olleen myös mielekästä ja lapsi oli viihtynyt esiopetuksessa. Osa vanhemmista oli vastannut vain odotusten toteutuneen, asiaa sen kummemmin perustelematta.

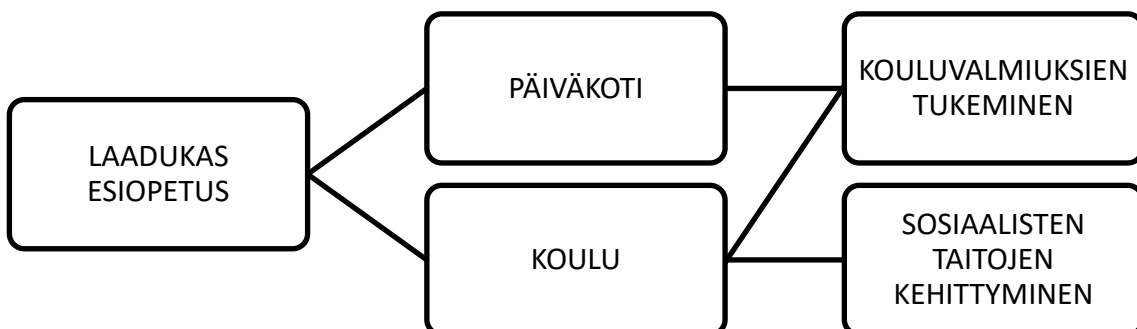
Koulun puolella vastaukseksi saatiin ainoastaan yksi luokka: *odotukset toteutuneet*. Luokka piti sisällään koulutaitojen oppimisen, yhteistyön sujumisen opettajan kanssa ja lapsen oman hyvän kokemuksen esiopetuksesta. Vanhemmat mainitsivat tässäkin yhteydessä vain odotusten toteutuneen asiaa perustelematta. Toisaalta yksi äiti oli yllätynyt esikoulun vaatimuksista.

Toisaalta on vastannut, mutta toisaalta olen ollut myös hieman yllätynyt vaatimuksista, vaikka itselläkin on kokemusta koulumaailmasta.

4.1.2 Miten vanhemmat määrittävät laatua?

Päiväkodin yhteydessä esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhemmat pitivät esiopetuksessa tärkeimpänä *kouluvalmiuksien tukemista*. Vanhemmat mainitsivat tärkeäksi, että lapsella on hyvät valmiudet siirtyä ensimmäiselle luokalle, lasta on valmisteltu koulunkäyntiin, kirjaimia ja lukemista on jo harjoiteltu ja lapsen oppimishalua on tuettu. Yksittäisiä mainintoja saivat lapsen tason huomioivat tehtävät, lapsen kasvun tukeminen, lapsen yksilöllinen kohtaaminen ja ryhmässä toimimisen tukeminen.

Kouluvalmiuksien tukeminen nousi tärkeimmäksi tekijäksi myös koulun yhteydessä järjestetyssä esiopetuksessa. Vanhemmat näkivät tärkeänä, että lapsen akateemiset taidot kehittyvät ja lapsi saa hyvät valmiudet koulutielle. Vanhemmat eivät tarkemmin eritelleet, mitä nämä valmiudet ovat. Myös *sosiaalisten taitojen kehittyminen* nousi esiin koulun yhteydessä. Tähän liitettiin kaveritaitojen lisäksi ryhmäytymisen onnistuminen. Yksittäisiä mainintoja saivat lapsen tason huomioivat tehtävät, turvallinen ja kehittävä oppimisympäristö, leikkiin ja toiminnallisuuteen painottuva opetus ja lasten yksilöllinen huomiointi.



KUVIO 6. Tärkeintä esiopetuksessa vanhempien mielestä. Päiväkoti ja koulu.

4.2 Millaiseksi vanhemmat kokevat lasten yhdenvertaisuuden?

Tässä luvussa esitellään kaksi aineistosta muodostunutta tyyppitarinaa. Tyyppitarinoiden avulla kuvataan vanhempien kokemuksia siirtymistä, toimintaympäristön muutoksista ja esiopetuksen sisällöistä. *Esiopetus päiväkodin jatkumona* -tyyppitarinassa esiopetus koetaan vielä selvemmin päiväkodin jatkeeksi. Tämä tyyppitarina esitellään kahden eri esimerkkitarinan avulla. Molemmat lapset osallistuivat esiopetukseen yksikössä, jossa samassa rakennuksessa sijaitsee päiväkoti, esiopetus ja alakoulu. Esiopetus toimii päiväkodin yhteydessä. Vanhempien kokemukset esiopetuksesta erosivat kuitenkin jonkin verran toisistaan. *Toiveena valmentavampi esiopetus* -tarinassa vanhempi toivoisi esiopetuksen jo selkeästi eroavan varhaiskasvatuksen toimintatavoista ja olevan kouluun valmentavaa. *Esiopetus välivuotena* -tarinassa vanhemmalla ei ole ollut odotuksia esiopetuksen suhteen, eikä sen tavoitteet ole oikein selvinneet vuoden aikana. Näitä tarinoita yhdistää kuitenkin kokemus siitä, että esiopetus on selvästi jatkumoa päiväkodille. Toisella haastateltavista oli kaksi erilaista kokemusta esiopetuksesta samassa yksikössä.

Toisessa tyyppitarinassa esiopetus nähdään kouluun valmistavana toimintana. Molempien vanhempien kokemus esiopetuksesta isossa koulussa on hyvin samanlainen. Toisella haastateltavalla on kaksi samankaltaista kokemusta samasta yksiköstä. Tämä tyyppitarina on nimetty *Esiopetus kouluun valmentavana* -tyyppitarinaksi. Tyyppitarina sisältää esimerkkitarinan *Pikku koululainen*.

4.2.1 Esiopetus päiväkodin jatkumona

Toiveena valmentavampi esiopetus

Toimintaympäristö ei muuttunut suuresti lapsen siirtyessä päiväkodista esiopetukseen. Esiopetus järjestettiin samassa talossa päiväkodin ja koulun kanssa, mutta kuitenkin omissa tiloissaan. Päiväkodin puolelta siirtyi myös tuttua henkilökuntaa esiopetuksen puolelle. Lapsi osallistui aamu -ja iltapäivähoitoon, joka järjestettiin esioppilaille samoissa tiloissa esiopetuksen kanssa. Myös opettaja oli mukana iltapäivätoiminnassa.

Siirtymä esiopetukseen sujui helposti. Tähän vaikutti henkilökunnan siirtyminen päiväkodin puolelta esiopetukseen.

Se on ollut aika helppo. Siinä oikeestaan yhdisty se, että tuolla oli niinku päiväkodilta siirtynyt ne esikoulun, esikoulu puolen niitä aikuisia ja että ne vuorotteli, että minä vuonna kuka lastentarhanopettaja oli esikoululla, esikoulun puolella missäkin ryhmässä ja millon. Sieltä tulee joku täti, jonka ne on oppinut tunneen sen päivähoitovuosien aikana. (HAASTATTELU 2)

Esiopetuksen alkaminen ei tuonut lapsen elämään tai rooliin suuria muutoksia. Lapselta kuitenkin alettiin odottaa jo enemmän omatoimisuutta päiväkotilapsiin verrattuna. Tämä oli ainoastaan hyvä asia.

Se, että harjotellaan jotain pukemista ja harjotellaan omatoimista tämmöstä asioiden työstämistä, hakemista, siivoamista, tavaroista huolehtimista tämmösellä alkeisella tasolla, niin se, mikä niinku siinä hyvä, niin sen nään ihan, että pitääkin olla. Että sitte tukee sitä kehitystä. Oppimista. (HAASTATTELU 2)

Esiopetuksen tärkein tehtävä on valmentaa lasta kouluun. On tärkeää, että lapsi irtaantuu päiväkodista jo esiopetusvuoden aikana, jotta koulun aloitus sujuisi helpommin. Myös leikki on tärkeää, mutta se ei saisi olla enää esiopetuksessa pääosassa.

Mun mielestä esiopetus pitää olla semmosta kouluun valmentavaa ja enemmän jotenkin mä nään, että sen pitäisi olla kouluun suuntavaa, tähtävää ja sitte niin, että se alkaa irtaantumaan jo vähän sieltä päivähoitomaailmasta. Koska siinä on hirveen huima ero sitte, kun lapset tulee kouluun. Kouluun, niin siellä se maailma on niin erilainen, että ei olla enää päiväkodissa. Että pitää alkaa reippaasti jo niinku valmentamaan ja niinku esikoulun pitää olla selkeesti tällainen. Niinku esiaste siihen tulevaan. Että niinku valmistaa lasta. (HAASTATTELU 2)

Leikki on tärkeää. Vaikka olis leikkiä ja lapsi tarvii leikkiä, niin esikoulun täytyy mun mielestä olla sinne kouluun valmentavaa. Enemmän kouluun päin, kun päiväkotiin päin. Irtaannuttaa jo pikkuhiljaa, ettei tuu sitä kynnystä ja on valmiudet paremmat ja näin. Ja vaikka oliskin leikin kautta ja näin, mutta ei se liikaa koko ajan pelkkä leikki, vaan siellä täytyy olla jo sitä niinku hahmotamista ja sitä opettamista siihen. (HAASTATTELU 2)

Esiopetus oli jopa liian päiväkotimaista, eikä näin ollen antanut tarpeeksi valmiuksia koulun aloitusta ajatellen.

Pitäs vahvistaa sitä teoreettista puolta, mitä koulussa tarvitaan ja ryhmätyöskentelytaitoja. Et ei se oo pelkästään se, että harjotellaan se viis minuuttia. Harjotellaan joku pieni hetki pienryhmässä, vaan se, että koulussa ollaan kahenkytä lapsen ryhmissä. Ja siellä ei oo montakaan henkilöä sen opettajan kanssa välttämättä aina koko aikaa, niin kyl se valmius tarvii olla. Että kouluun päin enemmän, niinku semmosta koulun tyyppisempää sisältöä tavaltaan, et se eskari valmistautuminen alkaa oleen siinä eskarivuoden aikana

semmosta vähän opettavaisempaa, kuin niinku ihan semmosta päiväkotitäti taputtelee, täti auttaa ja täti ohjaa ja niinku liian pehmeitä. (HAASTATTELU 2)

Esiopetuksen sisältö määräytyy sekä henkilökunnan että kaupungin yleisten linjojen mukaan. Esiopetus on erilaista eri paikoissa.

Se voi olla sekä että, mut sit se voi olla henkilökemiat ja sitte, että minkälaista toimintaa he on halunnut. Ja kyl mä huomaan tai oon nähny, että on paikkoja ja on esikouluja, joihinka vertaan, niin kuin, että omaan lapseeni, niin on erilaisii toimintatapoja, että onko se paikkakohtasta tai kaupunkikohtasta sitte. (HAASTATTELU 2)

Esiopetusvuosi meni kuitenkin pääosin hyvin, vaikka kasvatustyyliässä ja esiopetuksen tavoitteissa olikin hieman toivomisen varaa. Lapsille olisi pitänyt opettaa selvemmin rajat ja oikean ja väärän erottaminen.

Nykyään on eri kaupungeissa, eri paikkakunnilla, mitä huomannut, jopa tuolla meillä kunnassa, ni huomannu, että on. Siellä on semmonen tietynlainen projekti tai mikä heillä on meneillään kasvatustyyliäsuuntaus, niin sitten se ei ehkä ihan käytännössä vastaa, sitten sitä toivottua tai sitä. Että oon vähän vanhempana eri mieltä sillain, että ei vaan taputella asioita ja liirumlaarum, vaan se, että opetetaan oikeesti rajat ja opetetaan selkeesti oikea ja väärä ja nämä, että siitä ei oltu tyytyväisiä siinä mielessä. Kyllä kummatkin niinku meidän lapsista on saanu ihan hyvää ja ihan hyvät semmoset niinku esikoulun, esiopetuksen. (HAASTATTELU 2)

Lapsen kouluvalmiudet eivät kehittyneet yhtä hyvin, kuin ensimmäisellä lapsella. Tämä johtui osittain ehkä lapsen luonteesta ja osittain esiopetuksen sisällöistä.

Esikoisella joo (kouluvalmiudet kehittyi). Nuorimmainen taas oli niin paljon semmonen juurikin leikkisämpi ja taiteellisempi ja tämmönen luovempi tyy-piltään, että hänelle taas se, että koulumaailma tärähti just hyvin varhain niinku vois sanoa, että tuli kun äkkiseltään. Et se valmentaminen tai se toiminta ei ollut riittävän valmentavaa siihen, mitä koulu tuo. Ja sitten on nähny juuri tätä, että mitä se on. Miten siinä, se vaatii siinä kouluvuoden alussa jo töitä niin paljon, et saadaan, niinku siinä ekan luokan aikanakin lapsi siihen. (HAASTATTELU 2)

Yhteistyö koulun kanssa tukisi myös koulun aloitusta ja sitä saisikin olla enemmän. Olisi hyvä, että esi- ja alkuopetus tekisi säännöllistä yhteistyötä, jotta koulun käytännöt, henkilökunta ja vanhemmat lapset tulisivat tutuiksi jo ennen koulun alkamista.

Ehdottamasti sitä, että koulun kanssa niitä yhteistyötä, että tulee sinuiksi jo koulun kanssa ja kynnyks on pienempi. (HAASTATTELU 2)

Lapsen siirtyessä ensimmäiselle luokalle toimintaympäristö pysyi lähes samana. Lapsi siirtyi vain rakennuksen toiseen osaan. *Siirtymä koulun puolelle* ei mennyt niin sulavasti, kuin vanhemmat olisivat toivoneet. Tässä vaiheessa koulumaisempi esiopetus olisi helpottanut lapsen sopeutumista koululaiseksi.

Nuorimmalle taas tosiaan, niin toi oli vähän semmonen, että se kynnyks tavallaan, et siinä tuli, no. Sitte tota se, että tuleekin tehtäviä ja läksyjä niin... Siinä kohtaa, että koulu on kiva, opettaja on kiva, kaverit on kivoja, välkät on kivoja muuten on niinku, mutta ku se ei olekaan ihan se, että kun tai siis ilman kirjoja niitä istumista ja olemista. Et siinä olis täytyny justiin hänen kohdallaan, mä sanoisin, et siinä olis se valmentava tukenu. (HAASTATTELU 2)

Tähän on esiopetuksen lisäksi vaikuttanut lapsen luonne ja henkilökohtaiset ominaisuudet.

Et hyvin on menny, mutta... Mut on siinä, on siinä huomattava ero, et kun kahen eri tyyppistä lasta, niin eri lailla lähtenyt. Ei huonosti sillä lailla, mutta käyvät eri lailla sen startin. (HAASTATTELU 2)

Esiopetus ja koulumaailma eroavat kuitenkin suuresti toisistaan. Lapsen rooli on koulun aloituksen myötä muuttunut ja vastuu on kasvanut. Mukaan ovat tulleet kokeet ja läksyt ja paikallaan istuminen. Koulun alkaessa lapselta odotetaan myös jo erilaista itsenäisyyttä ja itsestä huolehtimisen taitoja.

Ei se, on se erilainen tietysti justiin, et se eskarimaailma on ihan eri, kun se koulumaailma. Siinä tulee se harppaus niinku ja sisältö on jo niinku. Ei ole taputtelevia tätejä tai sua auttavia, pukevia, sun vaatteita metsästäviä, sun nenäns niistäviä henkilöitä ja muita siellä. Niin kyllä se sillä lailla kaiken kaikkiaan, et onki se opettaja, jota kuunnellaan ja sit täytyy aika reippaasti itsenäistyä ja muuta. (HAASTATTELU 2)

Esiopetus välivuotena

Esiopetus järjestettiin yksikössä, jossa on päiväkotia, esiopetus ja koulu. Esiopetus järjestettiin päiväkodin yhteydessä. Lapsi osallistui myös aamu - ja iltapäivätoimintaan esiopetuksen tiloissa, samojen aikuisten ohjaamana. *Toimintaympäristö* ei suuresti muuttunut esiopetukseen siirryttäessä. Esiopetustila muistutti päiväkodin tiloja. Ryhmässä työskenteli kaksi opettajaa ja hoitaja.

No ei siellä mitään pulpetteja oo, et kyl se niin kun enempi on semmosta. Joo, mut kyl niillä jotain tuoleja ja pöydät niin kun välillä oli siellä. Et jotku ne sai, mut ei se ollu semmosta, et ne olis ollu niin kun kauheen luokkamaisesti siellä. Mun mielestä ne niin kun istuskeli vähän rennommin ja teki niit juttuja. (HAASTATTELU 3)

Esioppilaat pääsivät mukaan joihinkin koulun juhliin ja kävivät muutaman kerran toisen luokan vieraina. Periaatteessa tilat olivat kuitenkin erilliset esioppilaille ja koululaisille.

Ehkä ne oli sitten tokaluokkalaisten jonain vieraina muutaman kerran ja sit olisko ollu koulun joku Lucia-juhla tai joku vastaava, mihin ne sitten pääse mukaan. Ehkä ne kyl sinänsä niin kun sitä katsetta, niin kun sinne tulevaisuuteen siinä sillai kyllä löysi... Mut tietysti, ei ne eskarilaiset pääse mihinkään sinne päiväkodin puolelle sillain ittekseen, eikä koulun puolellekkaan ittekseen. (HAASTATTELU 3)

Esiopetukseen siirtyminen toi kuitenkin mukanaan muutoksen, johon lapsi reagoi, vaikka toisaalta koettiin tutun päiväkotiarjen jatkuvan. Toimintaympäristön muutoskaan ei ollut suuri, sillä rakennus pysyi samana ja osittain käytettiin edelleen samoja tiloja päiväkodin kanssa. Rakennuksen osa kuitenkin muuttui ja ryhmä vaihtui, vaikka samaan ryhmään tulikin myös tuttuja kavereita.

No, kyl tietysti, ku siinä tuli se muutos kuitenkin, että kyllähän vähän eri paikka, että ei enää oo siinä päiväkotiryhmässä. Porukka vaihtu jonkun verran. Oli se sillain kuitenkin selvästi muutos, et kyl se lasta vähän sillai rasitti. (HAASTATTELU 3)

Lapsen roolissa ei kuitenkaan vaikuttanut tapahtuneen suurta muutosta pienestä oireilusta huolimatta.

Et se kyllä niin vielä, niinku liuku siitä päiväkodista ja just, kun siitä sitä porukkaa pysy osa samana ni. Kyl se sitä vähän jännitti ja kyl se jotaki siellä selvästi muuttu, ku se vähän oireili sen kanssa, mutta ei se nyt niinku kuitakaan. (HAASTATTELU 3)

No, no tietysti ne ehkä päiväkodissa vielä se on, niinku niin semmosta ihan lapsen ehtosta, että mitä nyt huvittaa tehdä ni, tee vaan, mutta kyl se musta viel siinä eskarissakin... Se on vielä vähän enemmän niinku semosta fiilistelyhommaa vaan. (HAASTATTELU 3)

Esiopetuksen tehtävä oli hieman epäselvä. Esiopetus ei juurikaan eronnut päiväkodin aikana tutuksi tulleesta *toiminnasta*.

Sillai, jos ihan niinku aattelee, niin mä en tiedä oonks mä sitä hirveesti aatellu, kun se kuuluu siihen systeemiin ni, siinähan sitä niinku mennään. Että

tai ku eihän se ole sillain, että valitset, että no lapseni halua nyt esiopetukseen, koska sieltä saa tätä ja tätä hyödyllistä, ku sehän niinku on siinä. Ja sitte ku on ollu kuitenkin päiväkodissa jo, ni se jotenki kyl oli niinku aika lailla niinku samaa putkee. (HAASTATTELU 3)

Osaksi järjestely, jossa aamu- ja iltapäivähoito tapahtui samassa tilassa esiopetuksen kanssa, vaikutti kokemukseen päiväkodin jatkumisesta.

Jos miettii, nii ammulla ketä näki, ni saatto olla iltapäivällä. Riippu miten työvuorot meni, mut kuiteski ihan se sama porukka. Et se oli niinku siinä mielessä arjen kannalta ja ehkä, miten se niin kun meille päin näyttäyty, niin ei sitä nyt ehkä aatellu, et se ei ole enää päiväkodissa. Et nyt hän on niin ku eskarissa, koska se nyt ihan yhtä lailla vietiin aamulla, sai siellä puurot. (HAASTATTELU 3)

Esiopetusvuosi meni nopeasti. Vanhempi mielsi esiopetusvuoden ikään kuin väli vuodeksi päiväkodin ja koulun välissä. Suurin osa vuodesta meni totutettuluun ja siihen, että saatiin lapsi lopulta jäämään esiopetukseen hyvällä mielellä.

Se on jännä oma pätkänsä, kun päiväkodissa ollaan niin kun vuositolkulla ja kouluhan on niin kun semmonen, niin ku ikuinen lähes tulkoon, niin se oli semmonen oma yksittäinen yks pätkä. Koko talvi vielä sitä harjoteltiin sitä, niin jotenki tuntu, et kun se eskari loppu, ni sillain, että no olik sã nyt kerenny niin kun oppiin mitään, niin kun kehittykö tää lapsi mihinkään suuntaan. (HAASTATTELU 3)

En mä sit tiedä olisko se ollut se, että oliko oikeestaan alukskaan niin hahmolla, et mitkä ne tavoitteet on. Mitä siellä on niinku tarkoitus tapahtua. Pysytykö toimiin ryhmässä ja vähän itsenäistyy pikkuhiljaa, että ehkä se on ollu sen verran semmosta hienovarasempaa, eikä sille oo semmosia. Siinä ei ehkä oo niin vahvasti semmosii tavoitteita. Ei oo niin selkeetä siinä, et mikä se tavoite oli ja sit se meni jotenkin niin nopeesti, et mä en tiedä antoko se nyt tarpeeks vai liian vähän, niin vaikee arvioida. (HAASTATTELU 3)

Ryhmän rikkominen useasti lyhyellä aikavälillä mietitytti. Tämä myös lisäsi kokemusta väli vuodesta.

No tietysti, no sen vois sanoo, et tietysti monessahan ne on, jos se on siellä koulun puolella, niin sillonhan se monesti on, että kun se ryhmä tulee siihen eskariin, niin sehän jatkaa kyl sit kouluun samana. Et tossa niinku tietysti tällä systeemil, päiväkodista se ei tuu tietenkään se koko ryhmä, koska siellä on eri ikäsiä siellä päiväkodin ryhmissä. Niin sitten, kun vuoden ajan vähän niin kun ryhmäytyy tähän. Kuitenkin ne sit heti niinku taas ravistetaan. Et se on kyl semmonen niinku hassu oma pätkänsä. Turha pätkä, et mitäpä ryhmäytyä siinä, kun se sit kuitenkin pistetään heti. (HAASTATTELU 3)

Täyttä varmuutta ei ollut, oliko lapsen kouluvalmiudet ehtineet kehittymään vuoden aikana.

Mut kyl se nyt varmaan sit kuitenkin oli oppinu kaikkia taitoja, Et se vaan kyl ehkä, ku se niin jotenkin meni siinä jatkumossa. Se meni vähän, niinku se oli sellast liukuvaa, et se oli vähän sillain päiväkotimaailma jotenkin. Mut se vähitellen niinku tuli se kouluun päin kattelu siinä. Se ei niinku meillä ehkä sillain erottunut tästä touhusta, et se vaan tosiaan. Näkisin liukuvana vaiheena. (HAASTATTELU 3)

Et se, että mikä se hyöty? Ehkä se nyt on just sitten pikkusen niin ku semmosta fiilistelyä sinne koulun suuntaan tai tehään jotain asioita. Mutta ehkä meille enempi vaan niin ku semmosta. Se ympyrä vaan menee eteenpäin, että se on se seuraava vaihe. No se on sit varmaan justiin ollu vähän semmosta piilokehittymistä. (HAASTATTELU 3)

Koulun alku jännitti, sillä lapsi ei tuntunut olevan siitä innoissaan. Päinvastoin lapsi puhui takaisin esiopetukseen menosta, aivan kuten esiopetukseen siirtyessään oli puhunut halusta jäädä päiväkotiin. *Kouluun siirtymä* toi myös enemmän muutoksia päivään. Koulun käytännöt eroavat esiopetuksen käytännöistä.

Se (lapsi) oli vielä kesän ja niinku sillon keväällä kovin sitä mieltä, et hän ei mee kouluun, et hän menee eskariin takasin tai hän menee päikkyyn. Aika lailla jännitettiin, et miten sillä lähtee sitte koulussa menemään, mut se on hämmentävän hyvin sit kuitenkin, niinku nyt integroinu ittensä siihen koulujutuun. Että voihan se olla, että se siellä niinku taustalla se eskari teki sitä työtänsä, ihan hyvin. (HAASTATTELU 3)

Et must tuntuu, et itelle se niinku lävähti paljon enemmän nyt sitte tässä, ku meni kouluun. Et siinä, että se on niinku, et totta kai ne nyt huomioi ja niillä on ihana ope ja näin, et mutta ei se sit niinku voi niinkään paljon mennä sen mukaan, että huvittaaks sitä lasta tehä se joku, vaan ne tietyt hommat pitää tehä ja läksyt tulee. Jokaista semmost pikku asiaa, niin ei sitä ruveta niinku räätelöimään ihan joka lapselle. Sieltä se musta tuli jossain rehtorin vanhempainiltainfossakin sillain, et nämä asiat on nyt näin ja sit niinku tajus, et okei täällä tää niinku on tämmöstä. (HAASTATTELU 3)

Lapsi on koulunaloituksen myötä itsenäistynyt. Koululaisille ei järjestetä aamupäivätoimintaa, joten lapsi syö nyt aamupalan kotona ja kulkee aamuisin kouluun kavereiden kanssa yhtä matkaa. Kouluun lähteminen ja jääminen on käynyt helpommin kuin esiopetukseen siirtyminen.

Et pari ekaa kertaa oli kyllä niin, että se oli kyllä melkein, että toinen melkein itkee. Mutta se oli ekana päivänä tosi itkunen, toisena päivänä vähän myrtsi ja sit kolmantena se oli jo sillain ”pääsenks mä taas” (kaverille)? (HAASTATTELU 3)

4.2.2 Esiopetus kouluun valmentavana

Pikku koululainen

Esiopetuksen alkaessa *toimintaympäristö* muuttui suuresti. Lapsi siirtyi päiväkodista isoon kouluun. Esiopetus järjestettiin luokkahuoneessa, jossa jokaiselle lapselle oli oma pulpettipaikka. Luokassa oli opettaja ja avustaja. Esiopetuksessa oleva lapsi oli mukana kaikessa koulun toiminnassa, esimerkiksi koulun juhlissa, tasavertaisina isompien oppilaiden kanssa. Lapsen tuli opetella uusia toimintatapoja ja vähitellen sopeutua koulun arkeen.

Sehän muuttui aivan hurjasti, että oltiin kuitenkin sillai kohtuullisen kokosessa päiväkodissa ja nyt mentiin sitten mitähän siellä olis ollu? Onhan se valtavan iso muutos. No uus ympäristö, uusia kavereita, uus opettaja, koulun tavat toimia. Siellä kuitenkin pikkuhiljaa opeteltiin talon tavoille ja koulumailman tavoille. Niin mä käsitin, että pikkuhiljaa siellä sitä opeteltiin, sitä koululaisen arkea. (HAASTATTELU 1)

Lapsi odotti esiopetuksen alkua innoissaan, mutta koki isoon kouluun siirtymisen myös hieman jännittävänä asiana. *Siirtymä esiopetukseen* meni kuitenkin hyvin, ilman suurempia haasteita ja lapsi sopeutui koulun ympäristöön nopeasti. Lapsi osallistui myös koululla järjestettävään aamu -ja iltapäivätoimintaan. Ryhmässä oli oppilaita luokilta 0-2.

No isomman kohdalla ehkä oli niinku haastetta siinä, kun hän sitä kovasti odotti ja se sitte se paikka, ku se oli niin iso ja erilainen niin, niin se oli ehkä haastava. Mut että niinku vanhempana tiesi ja luotti, et hän siellä pärjää. Kyllä se aika jouhevasti molempien kohdalla meni. (HAASTATTELU 4)

No meillä se meni tosi hyvin. Lapsi oli innokas siirtymään, oli jo selvästi valmis siihen. Ja oli innokas menemään kouluun ja oppimaan uutta...Mä koen, että mun lapseni kanssa ei ollut mitään haastetta. Ehkä varmaan joku ensimmäinen päivä jännitti vähäsen, mutta ei hänellä ollut, että kyllä hän sinne innoissaan meni ja hän sinne sopeutu ja löysi uusia ystäviä ja tykkäsi eska-ripäivistä. (HAASTATTELU 1)

Esiopetuksen järjestämistä isossa koulussa ei pidetty huonona seikkana. Koulun tunnelma koettiin koostaan huolimatta kuitenkin hyväksi ja turvalliseksi.

Koulu on toki iso, se tiedetään ja sille me ei mahdeta mitään. Se ei ollut huono seikka siinä. Tai tavallaan, että se ei sinällään vaikuttanut siihen arkeen, että mulla on ainakin taas sellanen fiilis, että et siellä oli semmonen pienen koulun tunnelma tai, että se lapsi ei ainakaan tuntenut oloaan siellä sitte tavallaan uhatuksi tai, että hän hukkuu sinne siihen massaan. (HAASTATTELU 1)

Lapsen rooli muuttui enemmän koululaiseksi. Odotukset lasta kohtaan kasvoivat ikätason mukaisiksi. Lapsen käytöksestä ei kasvanutta vastuuta ja roolin muutosta kuitenkaan huomannut. Lapsi ja vanhempi olivat enemmänkin innoissaan uusista haasteista.

Niin (rooli muuttui) enempi koululaiseksi sitte. Niin, ehkä se oli vielä lapsen-omaisempaa se toiminta siellä päiväkodissa. En mä ehkä lapsessani sellasta suurta muutosta huomannu. No mun mielestä toi oli kuitenkin, mä koen, että se oli, että se oli sillai kiva, ihana, ihana eskari siinä mielessä, että ne sai siellä oikeesti opetella. (HAASTATTELU 1)

Kyllä niinku ikätasoo vastaavia (odotuksia). Lapsesta ei näkynyt se, että häneltä vaaditaan, vaan hän oli iloinen niinku siitä, että kun hän oppii jotain uutta. (HAASTATTELU 4)

Esiopetuksen tärkeimpänä tehtävänä nähtiin lapsen valmistelu koulutielle ja koululaiseksi kasvamisen. Esiopetuksessa *toiminta* oli myös jo koulumaisempaa verrattuna päiväkotiin.

Mun mielestä se on (esiopetuksen tehtävä) varmaan valmistella sitä lasta sinne koulutielle. No varmaan, että se lapsi oppis sellaset tietynlaiset perustaidot, että se selviäis sitte siitä koulun arjesta, että varmaan sitä itsestään huolehtimista ja vähän semmosta isossa ryhmässä olemista ja sitä jo, että se on enemmän semmosta opiskelua, kun mitä se päiväkodissa ehkä oli. (HAASTATTELU 1)

Työrauhaa ja lapsen yksilöllistä huomiointia pidettiin myös tärkeänä.

No työrauhahan on niinku kaikessa tärkeitä ja se niinku jokaisen yksilöllinen huomioiminen. En tiedä, kuinka se mahdollistuu, mutta että ne on ainakin tärkeitä. (HAASTATTELU 4).

Opettajan luonteella nähtiin olevan tärkeä merkitys sekä työrauhan ylläpitämisen että yksilöllisen huomioimisen kannalta.

Hän oli tavallaan niinku lempeä, mutta hyvin myös niinku napakka. Hän sai sen, mulla on semmonen käsitys, että oli kuitenkin aika vilkas luokka tai että siellä oli ainakin osittain aika vilkkaita lapsia, niin käsitin, että hän sai sen, sai sen kuitenkin niinku hallintaansa. Ja homman pyörimään ja oli luonteeltaan semmonen lempeän napakan oloinen ihminen, joka oli selvästi tehnyt työtä useita vuosia. (HAASTATTELU 1)

Opettajassa ainakin se semmonen, niinku rauhallisuus ja kuinka hän kohtaa, kohtaa lapsen niinku henkilökohtaisesti tai niinku yksilönä. (HAASTATTELU 4)

Esiopetusvuosi sujui hyvin. Lapsen kouluvalmiudet kehittyivät ja lapsi tottui koulun käytäntöihin. Sosiaalisissa taidoissa ja akateemisissa valmiuksissa tapahtui myös muutosta. Oli tärkeää, että lapset tottuivat erilaisten ihmisten kanssa toimimiseen.

Mä uskon, et ylipäättänsä se arjessa selviytyminen, omista tavaroista huolehtiminen, koulumaailman rutiineihin, välitunteihin, ruokaloihin, kaikkiin, kaikkien kanssa eläminen kehitty. Lapseni osasi lukea mennessään eskariin, mut tottakai se kehitty sen vuoden aikana ja varmasti matemaattiset taidot ja motoriset taidot kehitty. (HAASTATTELU 1)

Se lukemaan oppiminen oli semmonen, mikä jäi niinku mieleen lapselle ja vanhemmalle, että se oli sellanen tärkeä uus taito, minkä siellä oppi. Ja kaverisuhteet sitten, kuinka niinku tavallaan eri tilanteissa toimitaan kavereiden kanssa ja avunanto ja yhteistyö ja tämmöset luokkatovereiden kanssa. (HAASTATTELU 4)

Oli hyvä, että esiopetus järjestetään koulun yhteydessä, vaikka aluksi isoon kouluun siirtyminen oli jännittänyt.

Alkuunhan se oli vanhemmallekin se muutos siihen, että siirtyy pienestä päiväkodista isoon kouluun, niin hirvittihän se. Mutta, niin sit se ekalle siirtyminen ei oo sit, siin ei oo, se on matalampi kynnyks. Että, et oon tykänny, että se on näin. (HAASTATTELU 4)

Sen verran mitä on, niin olen iloinen siitä, että se eskari oli siellä koulussa. On esim. kummipoika, joka on käynyt eskarinsa päiväkodissa niin, että käsitin, että onko ollut edes eskari minkäänäköistä kirjaa. Muistaakseni oli semmonen tilanne, että on otettu jotain kopioita ehkä tästä samaisesta kirjasta, mutta se ei ole ollut aktiivisessa käytössä ja niitä eskari tunteja on ollut noin pari kolme, pari tuntia ehkä päivässä ja kaikki muu on ollut sitä päiväkodin arkea. Sitä mitä ne pienemmätkin tekee. Eli sillan se muutos, tiedän, että hänelle se muutos sitten sinne isoon kouluun ja kaikkeen siihen koulun arkeen, niin oli huomattavasti rankempi. (HAASTATTELU 1)

Siirtyminen ensimmäiselle luokalle sujui hyvin. Lapsen tai perheen elämään ei tullut suuria muutoksia. Toimintaympäristö pysyi täysin samana. Lasta tai vanhempaa ei jännittänyt koulun alkaminen. Lapsi jatkoi aamu -ja iltapäivätoimintaa tutussa ryhmässä. Luokka siirtyi esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle kokonaisuudessaan. Uusia asioita olivat opettajan vaihtuminen, lukujärjestys, oppiaineet ja läksyt.

No se meni hyvin (siirtymä ensimmäiselle luokalle), koska luokka säily. Mun mielestä se oli hyvin pieni se siirtymä lopulta. Pieni muutos, koska luokka

säilyi ihan samana. Jopa käytävä säily samana. Ainoo, mikä muuttu, oli opettaja käytännössä. Muutamat luokkakaverit. Toimintaympäristö ei muuttunu kyllä yhtään millään lailla. Tottakai sieltä tuli lukujärjestys ensinnäkin, joka on jo sitten taas ihan erilainen asia. Et se ehkä sillai suurimpana siellä on nyt ihan oppiaineita määritetty siihen lukujärjetykseen, mitä mennään. Sieltä tuli kirjoja ja sieltä tuli läksyjä tai on läksyjä. Et kyl se on sitte taas eskarista askel eteenpäin. Ihan hirveän suurta muutosta ei ole tullut sinänsä arkirutiineihin. (HAASTATTELU 1)

Lapsi itse koki roolinsa muuttuneen isommaksi koululaiseksi. Lapselta odotettiin koulun alkaessa tietynlaisia valmiuksia selviytyä koulun arjesta, mutta vaatimustaso ei tuntunut kuitenkaan suuresti muuttuneen. Lapsessa itsessä oli havaittavissa tarvetta itsenäistymiseen.

Eiköhän hänestä tullut astetta enemmän koululainen nyt taas. Hänestä tuli eskarilaisesta koululainen ja kyllä hän on hyvin pollea myös siitä asiasta, et hän ei ole enää pieni eskarilainen. Eskari oli semmosta, mä kuvittelen, et se on semmosta opetteluja siihen kaikkeen, niin ehkä nyt jo oletetaan, että lapsi jonkun verran osaa niitä asioita. Selvitä ja pitää toki tuolla. Mä olen saanut sen käsityksen, että edelleen he ovat pieniä ja se ymmärretään ja ihan ei niinku olla niin ankaria sen suhteen, jos vaikka kirjat jää tai jotain muuta. (HAASTATTELU1)

No ei lapsesta huomaa, että toki päivien pituudet on vähän erilaisia ja pidempiäkin ja, mutta ku se lapsen päivä on niinku samaa mittaa, mitä se on ollu, että sitte sellasta itsenäistymisen tarvetta on havaittavissa, että hän haluaa kulkea kotiin perjantaisin, kun äiti on kotona ja tälläst. (HAASTATTELU 4)

4.3 Eroavatko vanhempien kokemukset koulussa ja päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen välillä?

Eroja päiväkodissa ja koulussa järjestettävän esiopetuksen välillä kuvataan haastatteluissa esiin nousseiden tekijöiden pohjalta tarkastelemalla siirtymiä, esiopetuksen toimintaympäristöä ja sisältöjä. Eroja esiopetuksessa eri järjestämispaikkojen välillä koettiin näissä kaikissa kolmessa tekijässä.

Päiväkodin puolella esiopetuksen käyneiden lasten toimintaympäristö muuttui jonkin verran, mutta ei suuresti. Lapset siirtyivät päiväkodista samassa rakennuksessa sijaitseviin esiopetustiloihin. Päiväkodin puolelta siirtyi myös tuttua henkilökuntaa esiopetuksen puolelle. Henkilökunta pysyi samana koko päivän. Ryhmässä työskenteli kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi lastenhoitaja. Tilat olivat päiväkotimaiset. Lapset pääsivät silloin tällöin koulun puolelle vieriksi.

Koulun yhteydessä järjestettyyn esiopetukseen osallistuneiden lasten toimintaympäristö muuttui suuresti esiopetuksen alkaessa. Lapset siirtyivät päiväkodista isoon kouluun. Lapset olivat koulun oppilaita siinä, missä perusopetukseen osallistuvatkin. He osallistuivat kaikkeen koulun toimintaan tasavertaisina muiden oppilaiden kanssa. Esiopetustila oli perinteinen luokkahuone pulpetteineen. Luokassa oli opettajan lisäksi avustaja.

Siirtymä esiopetukseen koettiin pääosin sujuvaksi. Toinen päiväkodin yhteydessä järjestettyyn esiopetukseen osallistunut lapsi reagoi siirtymään. Lapsella oli vaikeuksia jäädä esiopetukseen. Koulun yhteydessä toimivan esiopetuksen alku jännitti enemmän sekä vanhempia että lapsia. Siirtymä sujui kuitenkin hyvin. Päiväkodin puolella lapsen roolin nähtiin muuttuneen niin, että lapselta odotettiin enemmän omatoimisuutta. Koulun puolella lapsen rooli oli ”koululaisempi”.

Esiopetuksesta kouluun siirtyminen sujui koulun yhteydessä järjestetystä esiopetuksesta siirtyneiltä hyvin. Toimintaympäristö, käytännöt ja ryhmä pysyi samana. Päiväkodin yhteydestä siirtyvistä lapsista toinen reagoi muutokseen. Toimintaympäristö muuttui siten, että lapset siirtyivät taas seuraavaan osaan rakennusta. Esiopetusryhmä jaettiin eri luokille.

Päiväkodin yhteydessä esiopetuksen ei nähty suuresti eroavan päiväkodin toiminnasta. Kouluvalmiudet eivät vanhempien näkemyksen mukaan kehittyneet tarpeeksi ja koulun käytäntöjä alettiin harjoitella ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Koulun yhteydessä lapset harjoittelivat koulun toimintatapoja koko esiopetusvuoden. Käytössä oli esiopetuskirja. Toiminta oli koulumaista ja vanhemmat kokivat lasten kouluvalmiuksien kehittyneen.

SIIRTYMÄT	YMPÄRISTÖ	SISÄLLÖT
<ul style="list-style-type: none"> • PÄIVÄKOTI <ul style="list-style-type: none"> • Jonkin verran haasteita • KOULU <ul style="list-style-type: none"> • Sujuvaa 	<ul style="list-style-type: none"> • PÄIVÄKOTI <ul style="list-style-type: none"> • Pieni muutos • Päiväkotitilat • 2 opettajaa + hoitaja • KOULU <ul style="list-style-type: none"> • Suuri muutos • Luokkahuone • Opettaja + avustaja 	<ul style="list-style-type: none"> • PÄIVÄKOTI <ul style="list-style-type: none"> • Päiväkotimaista • Kouluvalmiuksissa puutteita • KOULU <ul style="list-style-type: none"> • Koulumaista • Esiopetuskirja • Hyvät kouluvalmiudet

KUVIO 7. Erot esiopetuksessa. Päiväkoti ja koulu.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vanhempien näkemyksiä esiopetuksen laadusta ja yhdenvertaisuudesta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita minkälaista esiopetusta vanhemmat pitävät laadukkaana. Yhtenä tavoitteena oli myös selvittää eroavatko vanhempien kokemukset päiväkodissa ja koulussa järjestettävän esiopetuksen välillä. Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia peilaten niitä aiheesta aiemmin tiedettyyn. Toisessa alaluvussa tehdään näkyväksi tutkimuksen rajoitukset ja kolmannessa alaluvussa pohditaan tutkimuksen hyödynnettävyyttä ja jatkotutkimusideoita.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tulosten perusteella vanhemmat olivat pääasiassa tyytyväisiä esiopetukseen. Erityisen tyytyväisiä vanhemmat olivat päiväkodissa järjestetyn esiopetuksen sisältöihin, joita olivat koulumaiset tehtävät, yhteiset teemakokonaisuudet ja monipuolinen toiminta. Tyytymättömyyttä herättivät liian helpot tehtävät ja eriyttämisen vähäisyys. Vanhemmat toivoivat myös enemmän yhteistyötä koulun ja esiopetuksen välille. Haastatteluaineistosta nousi kuitenkin esiin tyytymättömyys liian päiväkotimaista toimintaa kohtaan ja toive kouluun valmentavammasta esiopetuksesta. Voidaankin pohtia, johtuuko nämä erot tuloksissa esiopetuksen järjestämisen erilaisuudesta eri yksiköiden välillä, eikä niinkään instituutiosta, jonka yhteydessä esiopetusta järjestetään eli tässä tapauksessa päiväkodista. Toisaalta vanhemmat voivat viitata myös liian helpoilla tehtävillä päiväkodista tuttuihin tehtäviin, joka yhdenmukaistaisi saatuja tuloksia. Päiväkodin tiloihin oltiin pääosin tyytyväisiä molempien aineistojen perusteella.

Koulun puolella vanhemmat listasivat enemmän hyvin toimineita asioita. Suurimpana hyvin toimineena asiana esiin nousi henkilökunnan ja erityisesti opettajan ammattitaito. Opettajan osaamista kuvattiin monin eri tavoin. Myös

haastatteluiden aikana opettajan hyvät ominaisuudet nousivat esiin. Myös koulun tilat koettiin pääosin hyväksi, vaikkakin joidenkin vanhempien mielestä liian ahtaiksi ja ruuhkaisiksi. Haastatteluiden perusteella isoa kouluna ei kuitenkaan pidetty huonona oppimisympäristönä esioppilaalle. Koulun yhteydessä järjestettyyn esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhemmat vastasivat kysymykseen tyytymättömyyttä herättäneistä asioista vähäsanaisesti. Yleisesti oltiin tyytyväisiä. Tämän kohdan jättäminen täysin tyhjäksi tulkittiin myös siten, että esiopetukseen oli oltu tyytyväisiä.

Esiopetuksen odotukset erosivat mielenkiintoisella tavalla riippuen siitä, oliko lapsi osallistunut esiopetukseen päiväkodin vai koulun yhteydessä. Molemissa vanhemmat odottivat koululaiseksi kasvamista ja sosiaalisten taitojen vahvistumista. Saman totesi myös Karikoski (2008) tutkiessaan lasten koulun aloittamista ekologisena siirtymänä. Vanhemmat käsittivät esiopetuksen kouluun valmentamiseksi. Koulunaloittajan tuli olla sosiaalisesti kehittynyt ja osata koulun tuntikäyttäytymistä. (Etelälahti 2008, 90, 101.)

Päiväkodin puolella vanhemmat odottivat toisaalta myös päiväkotiarjen jatkumista. Tämä tulos oli siinä mielessä ristiriitainen, että vanhemmat olivat osittain odottaneetkin toiminnan muistuttavan aikaisempaa päiväkodin arkea, mutta toisaalta osa vanhemmista pettyi päiväkotiarjen jatkumiseen. Esiopetusta kuvattiin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välimallina niin hyvässä kuin pahassa. Sama toistui haastatteluissa. Haastatteluaineiston kautta nousseet tulokset vahvistivat kyselystä nousseita teemoja päiväkotiarjen jatkumisesta ja kouluun laskeutumisesta.

Koulun puolella odotuksiin lukeutui pehmeä lasku kouluun. Vanhemmat toivoivat, että toiminta ei olisi vielä liian koulumaista. Haastatteluissa ei noussut esille, että koulussa järjestettävä esiopetus olisi ollut lapsille liian raskasta sen koulumaisuudesta huolimatta. Siniharju (2007) totesi tutkimuksessaan koulun yhteydessä toimineen esiopetuksen koetun raskaaksi.

Kyselyyn vastanneilla vanhemmilla ei ollut sellaisia kriteereitä tai tavoitteita esiopetukselle, joita ei olisi määriteltä myöskin virallisesti. Esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei kuitenkaan suoraan mainita tavoitteena koululaiseksi kasvamista, jota vanhemmat pitivät tärkeänä. Voidaan kuitenkin ajatella, että nämä koululaiselta vaadittavat taidot sisältyvät laaja-alaiseen

osaamiseen, joka on yksi esiopetuksen tehtävistä ja yleisistä tavoitteista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16.) Esiopetus nähdään myös virallisesti osana oppimisen kokonaisuutta ja pohjana elinikäiselle oppimiselle yhdessä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 12) keskeisenä tavoitteena mainitaankin lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisedellytysten edistäminen. Tavoitteet pohjautuvat perusopetuslakiin (1998/628 1§).

Päiväkodin yhteydessä järjestettyyn esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhemmat kirjoittivat ja puhuivat paljon päiväkodista. Koulun yhteydessä esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhemmat eivät maininneet kertaakaan sanaa päiväkotia. Tästä voidaan päätellä, että näillä vanhemmilla ja ehkä myös esiopetuksen järjestäjillä oli katse jo enemmän tulevaisuudessa. Kyselyn pohjalta muodostunut ennako aavistus siitä, että päiväkodin yhteydessä toimivassa esiopetuksessa katseet ovat vielä enemmän päiväkodin suuntaan, sai vahvistusta haastatteluiden myötä. Koulun yhteydessä toimivassa esiopetuksessa myös vanhempien ajatukset olivat suuntautuneet koulumaailmaan. Tähän saattoi vanhemman mukaan vaikuttaa myös se, että aamupäivä- ja iltapäivätoiminta järjestettiin samassa tilassa, saman ryhmän kesken, jolloin esiopetuksen ja perinteisen päiväkotiarjen eroa oli vaikea hahmottaa.

Sekä päiväkodin että koulun yhteydessä vanhemmat pitivät tärkeimpänä esiopetuksen tehtävänä kouluvalmiuksien tukemista. Voidaan ajatella, että tärkeimpinä pidettyjen tekijöiden tulee toteutua, jotta esiopetus on vanhempien mielestä laadukasta. Kouluvalmiudet nousivat esiin sekä odotuksissa että tärkeimmissä tekijöissä. Voidaan siis päätellä vanhempien kokevan esiopetuksen laadukkaaksi, jos se kehittää lapsen kouluvalmiuksia.

Kouluvalmiudet pitivät sisällään hyvin samanlaisia tekijöitä kaikkien vanhempien mielestä. Näitä olivat esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelu ja yleisten koulussa tarvittavien taitojen hallinta. Koulun puolella tämä oli toteutunut hyvin. Päiväkodin puolella nousi esiin, että esiopetuksen olisi pitänyt olla vahvemmin koulun aloitusta tukevaa. Toinen haastateltavista vanhemmista suhtautui asiaan neutraalimmin, eikä ollut täysin varma valmiuksien kehittymisestä. Siniharju (2007) totesi tutkimuksessaan vanhempien olleen eniten huolissaan

esiopetuksen tasosta päiväkodin yhteydessä järjestetyssä esiopetuksessa. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että tämä saattaa edelleen pitää paikkansa.

Koska kyselyaineiston perusteella nousi esiin joitain viitteitä siitä, että esiopetus on edelleen erilaista päiväkodissa ja koulussa, haluttiin näitä mahdollisia eroja saada näkyviksi haastatteluiden avulla. Päiväkodissa ja koulussa järjestettävän esiopetuksen eroja tarkasteltiin tässä tutkimuksessa siirtymien onnistumisen, esiopetuksen toimintaympäristöjen ja sisältöjen kautta. Vanhemmat kokivat jonkin verran eroja näissä kaikissa kolmessa tekijässä. Myös Brotherius (2004, 246) havaitsi eroja päiväkodin ja koulun käytännöissä liittyen sekä toimintaympäristöihin että toteutuneeseen toimintaan.

Ensimmäinen ero havaittiin jo vanhempien odotuksissa esiopetusta kohtaan. Instituutio määrittä sen, odotettiin esiopetukselta päiväkotiarjen jatkumista vai pehmeää laskua kouluun. Siirtymissä koettiin myös eroja, sillä toimintaympäristö muuttui esiopetuksen alkaessa huomattavasti enemmän lapsilla, jotka osallistuivat esiopetukseen koulun yhteydessä. Siirtymä perusopetuksen kasvuympäristöön tapahtui suoraan päiväkodin kasvuympäristöstä. Toisaalta muutos oli näillä lapsilla hyvin pieni perusopetukseen siirryttäessä. Päiväkodin yhteydessä esiopetukseen osallistuneiden lasten koulun aloitus toi mukanaan suuremman muutoksen lähinnä koulun erilaisen kulttuurin ja käytäntöjen vuoksi. Koulunaloittajan rooli on todettu myös aiemmin yksilölliseksi, mutta sen on nähty riippuvan myös esiopetuskontekstista. Esiopetuksen on todettu valmistavan lapsia kouluun eritavoin. (Karikoski 2008, 121.) Lapsen roolin muutos ”koululaisemmaksi” koettiin siis joko siirryttäessä esiopetukseen tai perusopetukseen riippuen kontekstista, jossa esiopetus järjestettiin. Tämä tarkoittaa, että lapset kohtasivat tämän väistämättä eteen tulevan muutoksen eri ikäisinä. Se, kummassa siirtymässä lapset ovat valmiimpia muutokseen, on varmasti hyvin yksilöllistä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että lapset kokivat siirtymät helpommiksi koulun yhteydessä järjestettävän esiopetuksen yhteydessä. Tällöin siirtymiä oli tavallaan vain yksi ja koulun alkaessa ympäristö, käytännöt ja luokkakaverit olivat jo tuttuja.

Myös Siniharju (2007, 75) totesi koulun aloituksen jännittäneen vähemmän lapsia, jotka olivat käyneet esiopetuksen koulun yhteydessä. Tässä tutkimuksessa toinen haastatelluista päiväkodin puolella esiopetuksen käyneen lapsen

vanhemmista oli jopa hieman huolissaan jatkuvista siirtymistä ja ryhmien rikkomisesta. Toisella lapsista oli ollut haasteita esiopetuksen alkaessa ja toisella taas perusopetuksen alkaessa. Jos esiopetus on sekä fyysisesti että toiminnallisesti lähellä päiväkotia, estääkö se kiinnittymästä uuteen ja saa aikaan haikailua takaisin päiväkodin puolelle? Toisella lapsista oli ollut havaittavissa tämän suuntaisia haasteita.

Esiopetuksen henkilöstörakenteessa oli eroja. Päiväkodin puolella ryhmässä työskenteli kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi lastenhoitaja. Koulun puolella luokassa työskenteli opettaja ja avustaja. Kuten jo aiemmin todettiin, kyselyaineistossa vanhemmat kuvailivat runsaasti opettajien hyviä ominaisuuksia. Päiväkodin puolella opettajasta ei ollut yhtään mainintaa. Myös haastatteluaineistossa opettajan tärkeyttä korostettiin koulun puolella, kun taas päiväkodin yhteydessä puhuttiin muun muassa ”tädeistä”. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu eroja vanhempien näkemyksissä päiväkotij- ja koulukulttuurin välillä. Vanhemmat ovat pitäneet päiväkotia lasten hoito- kasvat- ja oppimisympäristönä, jossa leikitään ja ”vähän” opetetaan ja opitaan. Varhaiskasvatuksen opettajaa on kuvailtu lasten ohjaajana, opettajana, hoitajana ja jopa äitinä. Koulua taas on pidetty oppimista varten rakennettuna, akateemisten tietojen ja taitojen oppimispaikkana. Koulun opettaja on nähty auktoriteettina, opettajana, ohjaajana, kontrolloijana ja arvioijana. (Kess 2001, 113-114). On hyvä pohtia kuvastaako tämä yleistä arvostusta henkilökunnan tai jopa koko instituutioiden välillä. Varhaiskasvatuksen henkilöstöä ei ole perinteisesti arvostettu kovinkaan korkealla. Koulun opettajia taas arvostetaan Suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämä on ollut paljon esillä keskusteluissa ja varhaiskasvatuksen arvostusta onkin yritetty viime aikoina parantaa. Kelpoisuusvaatimukset ovat kuitenkin samat molemmissa instituutiossa työskentelevillä esioppilaiden opettajilla.

Koulun puolella vanhemmat kokivat, että lapset olivat omaksuneet koulun käytännöt jo esiopetusvuoden aikana. Päiväkodin puolella koulun tapoja alettiin harjoitella perusopetuksen alkaessa. Koulun puolella esiopetus koettiin yleisesti koulumaisemmaksi, kun taas päiväkodin puolella se muistutti päiväkodin toimintaa. Brotherus havaitsi, että päiväkotien esiopetusryhmät, mutta myös koulun esiopetusluokka, edustivat päiväkodin käytäntöjä. Koulun yhdistetty esi- ja alkuopetusluokka edusti taas koulun traditioita. (Brotherus 2004, 258.) Tässä

tutkimuksessa koulun esiopetusluokka näytti toimivan vahvasti koulun traditioiden mukaan.

Molemmat päiväkodin puolelta kirjoitetut tyyppitarinat päättyivät samaan lopputulokseen; esiopetus oli jatkumo päiväkodille, eikä eronnut siitä juurikaan. Kokemukset erosivat silti toisistaan. Toinen vanhemmista ei osannut erotella oliko tyytyväinen esiopetukseen, koska ei toisaalta odottanutkaan esiopetukselta mitään. Vanhempi ei myöskään tiennyt, mitä tavoitteita esiopetuksella virallisesti on. Toinen vanhempi taas olisi toivonut esiopetukselta enemmän. Eteälähti (2014, 125) on todennut, että vanhempien tietoisuus toiminnasta lisää tyytyväisyyttä. Näyttää siltä, että vanhemmat eivät edelleenkään tiedä tarpeeksi esiopetuksen tavoitteista. Olisikin tarpeellista tehdä esiopetuksen käytäntöjä ja tavoitteita näkyviksi huoltajille. Esiopetus näyttäytyy joillekin edelleen osittain turhana vaiheena, kuten tästäkin tutkimuksesta voi päätellä. Esiopetuksen tärkeyttä ja hyötyä osana elinikäistä oppimista tulisikin tuoda enemmän esille nyt, kun se on velvoittavaa. Tämä saattaisi vaikuttaa positiivisesti myös edellä mainittuun varhaiskasvatuksen arvostukseen.

Tämän tutkimusten tulosten perusteella on hyödyllistä pohtia, ovatko eri instituutioista perusopetukseen tulevat lapset tasa-arvoisessa ja yhdenvertaisessa asemassa koulun alkaessa. Kuinka yhtenäisenä näiden lasten koulupolku näyttäytyy? Vanhempien kokemukset erosivat toisistaan monilta osin. Eroavaisuutta nähtiin päiväkodin ja koulun välillä, mutta myös päiväkodin puolella esiopetukseen osallistuneiden kesken. Siniharju (2007) totesi saman jo 12 vuotta aiemmin. Siniharjun mukaan eroja oli myös samassa esiopetusyksikössä eri ryhmien välillä. Vanhemmat kokivat lasten olevan eriarvoisessa asemassa esiopetuksen toteutumisen suhteen. (Siniharju 2007, 88).

Perusopetuslaissa (1998/628 1§) painotetaan opetuksen yhdenvertaisuutta ja oppimisen edellytysten lisäämistä. Tätä vanhemmatkin peräänkuuluttivat kouluvalmiuksista puhuessaan. Päiväkodissa ja koulussa järjestettävästä esiopetuksesta säädetään myös osittain eri laissa. Esiopetus kuuluu perusopetuslain alaisuuteen, mutta päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen ryhmäkoosta, henkilömitoituksesta ja valvonnasta säädetään varhaiskasvatuslaissa. (Perusopetuslaki 1§.) Säännösten yhtenäistäminen saattaisi olla yksi avain yhdenvertaisempaan esiopetukseen. Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvo on merkinnyt käytännössä koko ikäluokan peruskoulua, sukupuolten ja alueiden

tasa-arvoa. (Jakku-Sihvonen 2009, 27). Olisiko nyt aika kiinnittää enemmän huomiota myös esiopetuksen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen? Esiopetuksen muuttuminen velvoittavaksi oli suuri harppaus eteenpäin. Nyt olisi puututtava epäkohtiin, jotka ovat suurilta osin pysyneet samoina vuosien kuluessa. Myös esiopetuksen on vastattava tasa-arvon vaatimuksiin.

5.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa pääosassa on tutkimusprosessin luotettavuus. Oleellisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia. Luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimuksen uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta tarkastelemalla. (Eskola & Suoranta 2014, 211-213.)

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulee tarkistaa, vastaako hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä aiheesta (Mt., 212). Aineistoa käsitellessä on pyritty moneen kertaan varmistamaan, että tulkinat vastaisivat tarkasti alkuperäistä aineistoa. Kyselyaineistoon tulleet vastaukset olivat hyvin selkeitä, eikä niissä ollut juurikaan tulkinnan varaa. Haastattelutilanteessa taas tulkintojen oikeellisuus pystyttiin tarkastamaan tutkittavilta heti. Tehtyjä ratkaisuja ja tulkintoja on pohdittu tarkasti eri kanteilta koko tutkimusprosessin ajan.

Siirrettävyyttä tarkasteltaessa tulee huomioida, että tämän tutkimuksen tulokset eivät välttämättä ole siirrettävissä muihin esiopetusyksiköihin. Aineistoa on hankittu vain kolmesta eri kunnasta ja viidestä eri yksiköstä. Aineistossa on mukana vastauksia sekä päiväkodin yhteydessä järjestettyyn että koulun yhteydessä järjestettyyn esiopetukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta. Suomessa eri kunnissa, päiväkodeissa ja kouluissa esiopetusta toteutetaan hyvin erilaisia järjestelyjä käyttäen ja lapsen päivä voi rakentua monella tavalla. Tämän tutkimuksen aineisto on pieni, joten yleistyksiä ei tulosten perusteella voida tehdä.

Varmuutta tutkimukseen voi lisätä ottamalla huomioon tutkimukseen enustamattomasti vaikuttavat tekijät (Eskola & Suoranta 2014, 213). Varmuutta lisättiin tekemällä teemahaastattelut kyselyaineiston jäätyä odotettua pienemmäksi. Varmuutta on pyrittiin lisäämään myös keskittymällä haastatteluissa ky-

selyaineistosta nousseisiin teemoihin ja pyrkimällä jättämään tutkijan omat ennakkokäsitykset taka-alalle. Varmuutta olisi voitu edelleen lisätä lähettämällä tutkittaville etukäteen teemat, joista haastattelun aikana on tarkoitus keskustella. Tämä olisi voinut auttaa tutkittavia muistamaan asioita paremmin ja antanut enemmän aikaa pohtia vastauksiaan.

Vahvistavuus luotettavuuden kriteerinä ei täysin toteudu, sillä vanhempien kokemuksia esiopetusuudistuksen jälkeen ei ole juurikaan raportoitu. Tulokset saavat kuitenkin suurilta osin vahvistusta ennen esiopetusuudistusta tehdyistä tutkimuksista.

5.3 Tutkimuksen hyödyt ja jatkotutkimus

Tutkimuksen hyödyt jäävät pieneksi, koska tulokset eivät ole yleistettävissä. Tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että esiopetuksen järjestelyissä ja vanhempien kokemuksissa on edelleen paljon vaihtelua. Toivottavasti tämä herättelee kuntien päättäjiä pohtimaan esiopetusta koskevia ratkaisuja. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vaatimus näyttää jäävän ainakin joltain osilta toteutumatta tutkittaessa esiopetuksen laatua vanhempien näkökulmasta. Aihetta olisi tärkeää tutkia lisää, jotta mahdollisiin epäkohtiin voitaisiin puuttua ja lainsäädäntöä mahdollisesti muuttaa niin, että esiopetuksesta tulisi yhtenäisempää.

Olisi mielenkiintoista selvittää isommalla aineistolla, mitä kouluvalmiudet itse asiassa vanhempien mielestä ovat ja mitkä muut asiat nousisivat keskeisiksi. Vanhemmat eivät esimerkiksi puhuneet tällä hetkellä paljon esillä olevasta lapsilähtöisyydestä. Lasten yksilöllinen huomiointi sai mainintoja, mutta vain yksittäisiä, eikä näin ollen noussut merkittäväksi. Päinvastoin haastattelussa yksi vanhempi mainitsi, että liiallinen yksilöllinen huomiointi vie tilaa tärkeimmältä eli tarvittavien koulutaitojen oppimiselta.

Vanhempien kokemusten lisäksi tärkeää olisi kuulla myös lasten mielipiteitä aiheesta. Olisi varmasti silmiä avaavaa ymmärtää, miten lapset itse kokevat esimerkiksi koulun ja päiväkodin väliset erot. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, eroaako erilaisten siirtymien kautta alkuopetukseen tulleiden lasten oppimistulokset perusopetuksen alkuvaiheessa. Pystyykö lapsi keskittymään oppimiseen paremmin, jos koulun tavat ovat jo tuttuja ja suurin muutos on tullut esiopetukseen siirryttäessä?

Tärkeää olisi tutkia aihetta myös opettajien näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista selvittää havaitseeko opettaja työssään eroja esimerkiksi eri yksiköistä tulleiden oppilaiden oppimisvalmiuksissa ja miten mahdolliset erot vaikuttavat opettajan työhön.

Kokonaan uusi aihe on nyt pinnalla oleva esiopetuksen muuttaminen kaksi vuotiseksi. Yksi sekä edelliseen että nykyiseen hallitusohjelmaan kirjattu tavoite on vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua ja tasa-arvoa. Toimenpideohjelmaan sisältyy muun muassa 5-vuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun laajentaminen ja kaksivuotisen esikoulun pilotointi. (Valtioneuvosto 2019, 168.) Nähtäväksi jää miten nämä vaikuttaisivat toteutuessaan esiopetuksen yhdenvertaisuuteen ja siihen, että kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus aloittaa koulu samoista lähtökohdista. Ennen esiopetuksen laajentamista olisi kuitenkin tärkeää selvittää perin pohjin sen tämän hetkiset heikkoudet ja vahvuudet.

6 LÄHTEET

- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.
- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20018/esiopetu.pdf?sequence=1> Luettu 2.9.2019.
- Denzin, N. 1989. The research act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Esiopetuksen tila Suomessa. 2004. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80372/opm32.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 20.8.2019.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Etelälahti, A. 2014. Näkökulmia esiopetuksen vaikuttavuuden tutkimiseen. Vaikuttavuustutkimus vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95327/978-951-44-9495-6.pdf?sequence=1> Luettu 25.8.2019.

- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H.L.T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 170-187.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. Varhaiskasvatus. Perusteita. Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2017. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS Kustannus. 312-326.
- Hyvinvoiva koululainen -hanke. <https://www.tampereenseutu.fi/ajankoh-taista/lapsi-ja-perhelahtoisien-kokonaiskoulupaivan-kehittaminen-kaynnis-tyy/> Luettu 14.1.2020.
- Jakku-Sihvonen, R. 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutuksen kehittämisperusteina. Teoksessa: K. Nyysölä, & R. Jakku-Sihvonen (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa. Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus. 25-37.
- Junttila, N. 2010. Vanhempien kokemukset lastensa perusopetuksesta. Teoksessa: K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo & E. Korkeakoski. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_52.pdf Luettu 8.4.2019.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Julkaisut 24:2018. https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf Luettu 9.4.2018.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf> Luettu 7.8.2019.

Karikoski, H. Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen – Lapsen roolin muutos esikoululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. 2010. Teoksessa: L. Turja & E. Fonsen (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. 48-64.

Kess, H. 2001. Päiväkotij- ja koulukulttuurien eroista. Teoksessa: E. Hujala. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 102-120

Kuula, A. 2006 Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.

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

Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. PS-kustannus.

Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuksia 368. Helsingin yliopisto.

Opetushallitus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:17. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 28.1.2020.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Esiopetuksesta velvoittavaa 1.8. alkaen. Uutinen. 28.5.2015. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen Luettu 3.4.2019.

Perusopetuslaki. 21.8.1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26>
Luettu 8.4.2019.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer. 5-23.

Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus Kirja. 39-61.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 424-431.

Sheridan, S. 2011. Pedagogical quality in preschool: a commentary. Teoksessa: N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (toim.) Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics. Hollanti: Springer, 223–242.

Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Opetushallitus. Arviointi 1/ 2007. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa: K. Karila, L. Lipponen &

K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17. https://www.oph.fi/julkaisut/2013/paivakodista_peruskouluun 6-16. Luettu 7.8.2019.

TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Luettu 1.3.2019.

Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälittävään viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. (toim.) Tampere: Vastapaino. 264-271.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valtioneuvosto. 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:3. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu 18.2.2020.

Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180540> Luettu 23.1.2020.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. 2005. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf Luettu 13.2.2019.

Wiberg, M. 2006. Yhteiskuntatiede ja kohteen vahingoittaminen. Teoksessa: J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. Etiikkaa ihmistieteille. (toim.) Tietolipas 211. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 261-273.

7 LIITTEET

Liite 1(4)

Kutsu tutkimukseen

Opiskelen Tampereen yliopistossa Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa kasvatustieteen maisteriksi. Pääaineenani on varhaiskasvatus. Teen pro gradu –tutkielmani esiopetuksen laadusta vanhempien näkökulmasta. Tarkoitukseni on selvittää, minkälaista esiopetusta vanhemmat pitävät laadukkaana.

Aineisto kerätään sähköisellä kyselyllä. Osallistuminen kyselyyn on täysin vapaaehtoista.

Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti, eikä kyselyyn osallistuvien henkilöllisyys tule ilmi missään vaiheessa tutkimuksen raportointia. Kaupunki on myöntänyt luvan tutkimukselle.

Kyselyyn pääset osallistumaan oheisesta linkistä:

<https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/23523/lomake.html>

Vastaa mielelläni, jos mieleesi tulee mitä tahansa kysyttävää tutkielmaani liittyen. Kiitos osallistumisesta!

Anne Alhainen

anne.alhainen@tuni.fi

Puh: 040-534xxxx

Tutkielman ohjaaja

KT, dosentti, tutkimusjohtaja Tiina Soini-Ikonen

tiina.soini-ikonen@tuni.fi

Kysely vanhemmille esiopetuksesta

Lomake on ajastettu: julkisuus päättyy 31.8.2019 23.55

Tämä on kysely liittyen lapsenne esiopetukseen. Vastaattehan kyselyyn 30.6.2019 mennessä. Kyselyyn vastataan nimettömänä ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Tuloksia raportoitaessa vastaajia ei voida tunnistaa.

Kysymykset

1) Vastaja ?

äiti

isä

muu huoltaja

2) Lapsesi esiopetuksen järjestämispaikka ?

päiväkoti

koulu

3) Millaisia odotuksia sinulla oli lapsesi esiopetuksen suhteen? ?

4) Onko esiopetusvuosi vastannut odotuksiasi? ?

5) Mitkä asiat ovat mielestäsi toimineet hyvin lapsesi esiopetuksessa? ?

6) Mihin asioihin olet ollut tyytymätön? ?

7) Mikä on mielestäsi tärkeintä esiopetuksessa? ?

8) Mitä mieltä olet lapsesi esiopetusympäristöstä? (esiopetustila, yleiset tilat, ulkotilat yms.) ?

9) Mitä haluaisit muuttaa, lisätä tai mitä uutta toivoisit esiopetukseen? ?

Tietojen lähetys

Kiitos ajastasi!

Järjestelmänä Eduix E-lomake 3.1, www.e-lomake.fi

Haastattelupyyntö

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi pääaineenani varhaiskasvatus. Teen Pro gradu -tutkielmani esiopetuksen laadusta vanhempien kokemana. Esiopetuksen järjestämisessä on edelleen paljon vaihtelua ja vuonna 2015 voimaan astuneen esiopetuksen velvoittavuutta koskevan lakiuudistuksen jälkeen tutkimusta aiheesta on tehty melko vähän.

Aineiston hankinnan ensimmäisessä vaiheessa keräsin vanhempien kokemuksia esiopetuksesta sähköisen kyselyn avulla. Nyt tarkoitukseni on syventää kyselyn avulla nousseita teemoja muutamalla haastattelulla.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksia ja suosituksia. Vastaajien anonymiteetti taataan, eikä sinua tai lastasi voida tunnistaa. Aineisto hävitetään, kun sitä ei enää tarvita tähän tutkimukseen.

Haastatteluun varataan aikaa noin tunti. Haastattelun aikana on tarkoitus jutella lapsesi esiopetusvuodesta.

Vastaa mielelläni, jos mieleesi tulee mitä tahansa kysyttävää tutkielmaani liittyen. Kiitos osallistumisesta!

Anne Alhainen

anne.alhainen@tuni.fi

Puh: 040-534xxxx

Haastattelu

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi pääaineenani varhaiskasvatus. Teen Pro gradu -tutkielmani esiopetuksen laadusta ja yhdenvertaisuudesta vanhempien kokemana. Esiopetuksen järjestämisessä on edelleen paljon vaihtelua ja vuonna 2015 voimaan astuneen esiopetuksen velvoittavuutta koskevan lakiuudistuksen jälkeen tutkimusta aiheesta on tehty melko vähän.

Aineiston hankinnan ensimmäisessä vaiheessa keräsin vanhempien kokemuksia esiopetuksesta sähköisen kyselyn avulla. Nyt tarkoituksenani on syventää kyselyn avulla nousseita teemoja muutamalla haastattelulla.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksia ja suosituksia. Vastajien anonymiteetti taataan, eikä sinua tai lastasi voida tunnistaa. Aineisto hävitetään, kun sitä ei enää tarvita tähän tutkimukseen.

Suostutko haastatteluun?

Haastattelun teemat ja kysymykset:

Mikä on mielestäsi tärkeintä esiopetuksessa? Miksi?

Miten koit siirtymisen esiopetukseen? Miten toimintaympäristö muuttui? Toiko muutoksia lapsen elämään tai rooliin? Kohdistuiko lapseen erilaisia odotuksia, kuin aikaisemmin? Oliko haasteita? Miten lapsi sopeutui muutokseen?

Miten esiopetusvuosi meni, mikä oli hyvää, mikä huonoa?

Kehittyivätkö lapsen kouluvalmiudet? Miten?

Jos olisit itse saanut päättää lapsesi esiopetuspaikan, olisitko valinnut toisin? Miksi?

Miten koit siirtymisen ensimmäiselle luokalle? Miten toimintaympäristö muuttui? Toiko muutoksia lapsen elämään tai rooliin? Kohdistuiko lapseen erilaisia odotuksia, kuin aikaisemmin? Oliko haasteita? Miten lapsi sopeutui muutokseen?