

Katri Holopainen

LAPSEN SIIRTYMÄ ESIOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURIIN

Lasten näkemyksiä esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta

**Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2011
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Holopainen, Katri. 2011. LAPSEN SIIRTYMÄ ESIOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURIIN. Lasten näkemyksiä esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö. 124 sivua.

Tutkimuksen aiheena oli tarkastella lapsen siirtymää esiopetuksen toimintakulttuuriin. Tehtävänä oli selvittää lasten käsityksiä esiopetuksesta ja siihen siirtymästä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten esikoululaisuus näyttäytyi lapselle, ja kuinka esikoululaisuus rakentui siinä kulttuurisessa kontekstissa, jossa lapsi elää. Lapsen toiminta ympäristöönsä aktiivisena osallistujana oli tutkimuksen tärkeä lähtökohta. Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, miten 5–7-vuotias lapsi pohtii esiopetukseen siirtymää ja esikoululaisuutta. Toinen tutkimuskysymys oli, millaisia näkemyksiä 5–7-vuotiaalla lapsella on esiopetuksesta ja sen tehtävästä.

Tutkimuksessa haastateltiin kolmeatoista 5–7-vuotiasta lasta päiväkodista. Tutkimuksessa käytettiin aineistotriangulaatiota. Ensimmäinen aineisto kerättiin syyslukukaudella päiväkodin esiopetukseen osallistuvilta lapsilta. Toinen aineisto kerättiin kevätlukukaudella viisivuotiailta, seuraavana syksynä esiopetukseen siirtyviltä lapsilta. Haastattelut olivat teemahaastatteluja. Yksi haastatteluista oli parihaastattelu, muut haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Aineistot analysoitiin teoriaohjaavasti.

Tutkimuksen tulosten mukaan esiopetukseen siirtymälle ominaista olivat muutokset fyysisessä ympäristössä, sosiaalisessa ympäristössä ja muuttuvissa toimintatavoissa. Lapset yhdistivät esikoululaisuuteen esiopetusryhmän jäsenyyden, käyttäytymis- ja osaamisodotuksia sekä vertaisryhmän vanhimpana lapsena olemisen. Lapset pitivät esiopetusta oppimisen, leikin ja hoidon paikkana sekä kouluun valmistajana. Lasten esiopetustieto rakentui lapsen oman havainnoinnin ja lähiympäristöstä saadun tiedon perusteella.

Johtopäätöksenä tutkimuksesta voidaan todeta, että esiopetusympäristöön astuessaan lapsi kohtaa uuden, muuttuvan esiopetuksen toimintakulttuurin. Lapsen vertaissuhteet olivat tärkeitä siirtymävaiheessa. Lapsi oli esiopetusympäristössään toimija, joka rakensi omaa esikoululaisuuttaan aktiivisesti. Esikoululaisuus ilmensi lapsen omaa lapsikäsitystä. Lapsi oli tässä hetkessä toimija (being) ja tulevaisuudessa toimija (becoming). Esiopetus oli lapsen toiminnan paikka, jossa lapselle mahdollistui leikki ja ohjattu toiminta. Esiopetus instituutiona rajoitti ja mahdollisti lapsen toimintaa.

Avainsanat: Esikoululaisuus, esiopetus, lapsuudeninstituutio, lapsudentutkimus, siirtymä, toimintakulttuuri

SISÄLLYS

1 KOHTI ESIOPETUSVUOTTA.....	5
2 KULTTUURINEN KONTEKSTI LAPSEN ESIOPETUKSEEN SIIRTYMÄSSÄ.....	8
2.1 Bronfenbrennerin ekologinen ympäristö.....	9
2.2 Kontekstuaalisuus lapsuudentutkimuksissa	13
2.3 Lapsen siirtymä esiopetusinstituutioon	15
2.3.1 Kulttuurinen siirtymä	16
2.3.2 Koulutuksellinen siirtymä	18
3 ESIOPETUS LAPSUUDEN INSTITUUTIONA	20
3.1 Lapsuus instituutioissa	20
3.2 Suomalainen esiopetuskulttuuri	23
3.2.1 Esiopetuksen järjestäminen	24
3.2.2 Esiopetuksen toimintakulttuuri	25
3.2.3 Näkökulmia esiopetuksen tehtävästä	27
4 ESIKOULULAISUUS LAPSEN KULTTUURISENA ASEMANA.....	33
4.1 Lapsen kulttuurisen aseman rakentuminen	34
4.2 Esikoululainen osana kulttuurista kontekstia	36
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
5.1 Tutkimustehtävä.....	38
5.2 Tutkimuksen eteneminen	40
5.2.1 Teemahaastattelu.....	43
5.2.2 Lapsen haastattelu	44
5.3 Aineiston analyysi	47
5.4 Menetelmien luotettavuus	49

6 LASTEN NÄKEMYKSIÄ ESIOPETUKSESTA JA ESIKOULULAISUUDESTA.....	54
6.1 Siirtymä esiopetusryhmään	55
6.1.1 Fyysisen ympäristön muutos.....	56
6.1.2 Sosiaalisen ympäristön muutos	58
6.1.3 Muuttuvat toimintatavat	64
6.2 Esikoululaisuus	69
6.2.1 Lapsi esiopetusryhmän jäsenenä	69
6.2.2 Käyttätymis- ja osaamisodotukset.....	72
6.2.3 Esiopetusikäinen lapsi vertaisryhmän vanhimpana	76
6.3 Lasten pohdintoja esiopetuksen tehtävästä	80
6.3.1 Oppimisen paikka.....	80
6.3.2 Hoidon ja leikin paikka	82
6.3.3 Kouluun valmistaja	86
6.3.4 Lapsen esiopetustiedon rakentuminen	90
7 ESIKOULULAINEN TOIMIJANA KULTTUURISESSA YMPÄRISTÖSSÄ.....	93
7.1 Lapsi esiopetusympäristöön astujana.....	95
7.2 Lapsi toimijana esiopetusympäristössä	98
7.3 Esiopetus lapsen toiminnan paikkana	101
7.4 Tutkimuksen eettiset näkökulmat	104
7.5 Tutkimuksen luotettavuus	108
7.6 Lapsena lapsuuden instituutioissa – jatkotutkimusehdotuksia.....	111
LÄHTEET.....	112
LIITTEET	120
LIITE 1: Lupakirje esikoululaisten vanhemmille	120
LIITE 2: Lupakirje 5-vuotiaiden lasten vanhemmille.....	121
LIITE 3: Aineiston teemoittelu	122
LIITE 4: Kuvaileva luku aineistosta	122
LIITE 5: Aineiston pelkistäminen käsitteiksi	123
LIITE 6: Ote aineistojen yhdistämisestä	124

1 KOHTI ESIOPETUSVUOTTA

Varhaiskasvatusjärjestelmä on yksi lapsuuden toteuttamisen ja toteutumisen paikka, jossa toimivat niin lapset kuin aikuiset. Esiopetus yhtenä lapsuuden instituutiona on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmässä. Esiopetusta ohjaa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000, 2010) ja hallinnoi opetushallitus, muusta varhaiskasvatuksesta poiketen. Tässä tutkimuksessa tarkastelin esiopetusinstituutiota ja siihen siirtymää lapsen näkökulmasta. Tutkin esiopetusta lapsen toiminnan ja esikoululaisuuden rakentumisen paikkana. Tärkeäksi lähtökohdaksi muodostui lapsi osana kulttuuriaan. Lapsi on vuorovaikutuksellisessa suhteessa lähiympäristöjensä kanssa. Tutkimuksessa tarkastelin, kuinka esikoululaisuus rakentui siinä kulttuurisessa kontekstissa, jossa lapsi elää. Tavoitteenani oli valottaa, millaisia näkemyksiä lapsella on esiopetuksesta ja sen tehtävästä. Lisäksi yhdistin tähän esiopetukseen siirtymän tarkastelun. Korostin lapsen esiopetusnäkemysten lisäksi myös lasten näkemyksiä itsestään esikoululaisena.

Kutsun tutkimuksessa esiopetusikäistä, esiopetukseen osallistuvaa lasta esikoululaiseksi. Esikoulusta johdettu nimitys esikoululainen on kieleen vakiintunut käsite (ks. Hujala 2002, 8; Karikoski 2008, 28), jolloin sen käyttäminen on luontevaa. Sen sijaan en määritä lasta esioppilaaksi, jota myös nykyään tavataan joissain yhteyksissä käytettävän. Esikoululaisuus on lapsen kulttuurinen asema. En painota lapsen kronologista ikää, mutta ikää ei voida

sulkea kokonaan pois, koska määritän esiopetusvuoden sijoittuvaksi vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista eli koskemaan kuusivuotiaiden lasten ikäluokkaa (kuten Virtanen 2009; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Brotherus 2004; Hujala 2002; Peltonen 2002; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999). Näin ollen esikoululaisuus koostuu sekä tietystä lapsuuden ikävaiheesta että kulttuurisidonnaisista tekijöistä.

Aiemmin lapsinäkökulma esiopetuksesta on tullut esille Rusasen (2008, 36) tutkimuksessa, jossa hän selvittää lasten esiopetuskokemuksia. Rusanen tarkastelee lasten kokemuksia omasta oppimisestaan esiopetuksessa ja lasten arvioita esiopetustoiminnasta. Brotherus (2004, 46—47) on puolestaan tutkinut esiopetuksen toimintakulttuureja lapsen näkökulmasta. Hänellä oli tavoitteena selvittää muun muassa, millaista toimintaa esiopetus on, sekä millaisia arvioita ja kokemuksia lapsilla on esiopetuksesta. Peltonen (2002, 110—112) on tutkinut esiopetuksen järjestämistä kuntien pienissä kouluissa, osana tutkimusta oli kartoittaa lasten mielipiteitä esiopetuksesta. Kankaanranta (1998, 3) on tarkastellut tutkimuksessaan esiopetusikäisten lasten näkökulmasta päiväkodin ja koulun kasvu- ja oppimisympäristöjä sekä lapsen havaitsemia merkkejä omasta kasvustaan ja oppimisestaan. Esiopetusta käsittelevää tutkimusta on tehty aiemmin myös tarkastellen esiopetusinstituution syntyä ja muotoutumista (Virtanen 2009;1998; Peltonen 2002; Niikko 2001) sekä lastentarhanopettajien ja vanhempien käsityksiä (Karikoski 2008; Niikko 2002; Peltonen 2002; Aho 1998; Kihlström 1995; Morsing Berglund 1994).

Uudistuneesta esiopetuksesta oli tutkimusta vielä niukasti, varsinkin lapsen näkökulmasta tarkasteltuna. Myös Brotherus (2004, 283) toteaa, että lapsen näkökulma esiopetusta koskevissa tutkimuksissa on ollut melko vähäistä, vaikka lapsen äänen tavoittaminen ja kokemuksen ymmärtäminen tutkimuksissa ei ole uutta. Lapsuutta ja lapsen asemaa on tutkittu useissa lapsuudensosiologisissa tutkimuksissa, mutta esiopetuskeskusteluissa lapsen näkökulma ei ole ollut riittävän painava (Lehtinen 2000, 199). Lasten näkemyksiä esiopetukseen siirtymästä ei ole aikaisemmin tutkittu. Tämän vuoksi halusin selvittää, millaisena lapsi kokee esiopetuksen aloittamisen ja esikoululaisena toimimisen. Alasuutarin (2009, 68—69) mukaan kasvatusinstituutioihin kohdistuvalla lapsuudentutkimuksella on

mahdollisuus avata näkökulmia lapsuuteen ja kasvatusinstituutioihin toiminnasta käytävään keskusteluun. Tarvitaankin lisää tietoa siitä, miten kasvatusinstituutiot säätelevät ja mahdollistavat lapsuutta ja, miten lapset itse rakentavat lapsuuttaan kasvatusinstituutioissa. Myös Alasen (2009, 24) mukaan instituutioiden ja organisaatioiden tasoille sijoittuviin lapsuuden tekijöihin on kohdistettu vähemmän tutkimusta. Niihin lapsuuden tekijöihin, joiden kautta yhteiskunnallisen makrotason, kuten politiikan, lainsäädännön ja talouden, rakenteet välittyvät lasten arkisiin ympäristöihin ja määrittävät rajoja mikrotason toimijuudelle. (Alanen 2009, 24.) Lapsi toimii esiopetusinstituutiossa lapsena, esikoululaisena, joten mielestäni on tärkeää tutkia, kuinka esikoululaisuus ja esiopetus lapselle näyttäytyvät. Lapsi ei ole vain osa kasvatusinstituutiota vaan osallinen instituution toimintaan.

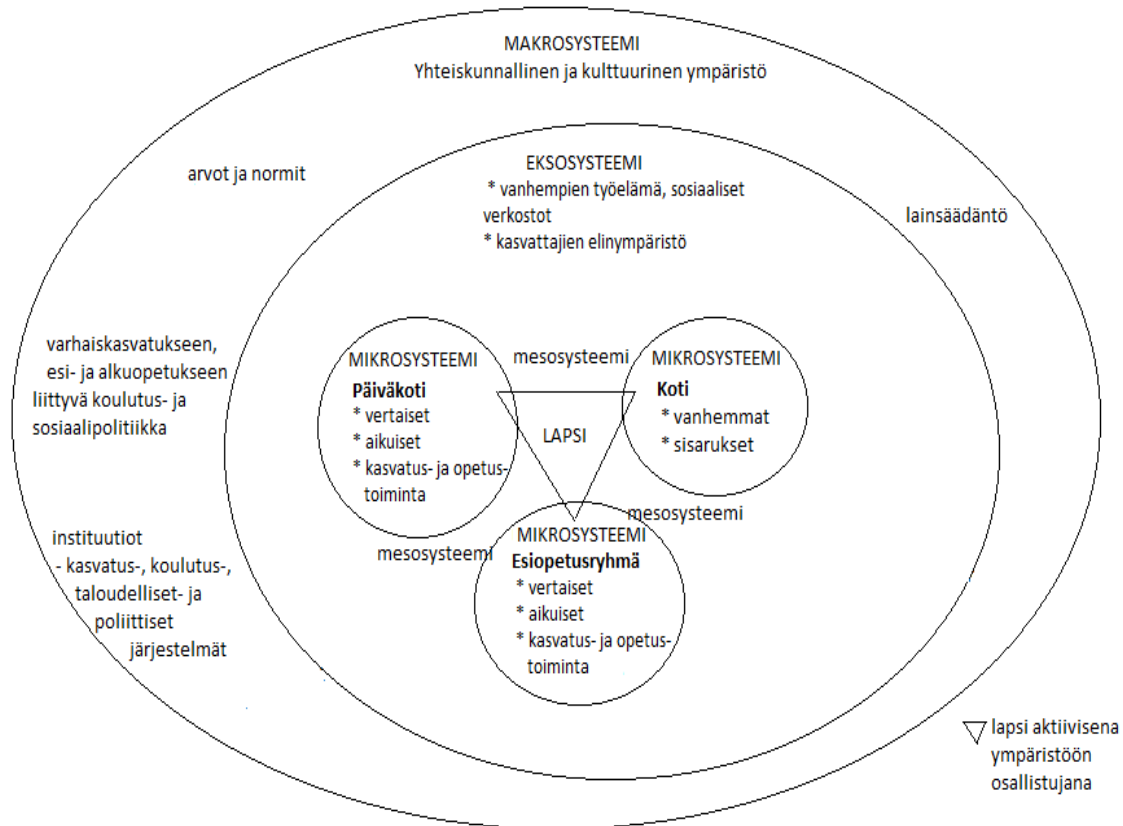
2 KULTTUURINEN KONTEKSTI LAPSEN ESIOPETUKSEEN SIIRTYMÄSSÄ

Esiopetukseen osallistuessaan lapsi on osallinen yhteen lapsuuden instituutioon. Esiopetus on osa suomalaista varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmää, ja näin laajempaa kulttuurista kontekstia. Kulttuurinen konteksti, jossa lapsi elää, antaa merkityksiä lapsen toiminnalle. Kulttuurisen kontekstin määrittämisessä käytän Bronfenbrennerin ekologista teoriaa (1979), joka käsittelee yksilön ja ympäristön molemminpuolista vuorovaikutusta. Ekologinen lähestymistapa sopii tutkimukseeni, koska siinä lapsen katsotaan itse osallistuvan omien ympäristöjen rakentamiseen, kokemusten luomiseen ja niistä kertomiseen (ks. Kankaanranta 1998, 4). Lisäksi hyödynnän tutkimuksessani muita kontekstuaalisuutta käsitteleviä teoksia (Hujala 2002; 2000; Strandell 1995), jotka huomioivat lapsen osana elinympäristöään. Kehikkona tutkimuksessani toimivat makrotason kulttuuriset järjestelmät, varhaiskasvatus- ja esiopetuskulttuuri sekä länsimaisen kulttuurin arvot ja ideologiat, sekä lapsen mikrotason elinympäristöt perhe, esiopetusryhmä ja päiväkotit. Aloitan tarkastelun esittämällä Bronfenbrennerin (1979) ekologisen ympäristön. Lisäksi kuvaan Hujalan (2002; 2000) kontekstuaalisen kasvun ja oppimisen näkökulman, ja tähdennän sosiokulttuurisen kontekstin merkitystä lapsen toiminnalle merkityksellisenä (ks. Rogoff 2003; 1990; Strandell 1995). Lopuksi tarkastelen esiopetukseen siirtymää kulttuurisesta ja koulutuksellisesta näkökulmasta (esim. Fabian 2007; Rogoff 2003).

2.1 Bronfenbrennerin ekologinen ympäristö

Bronfenbrennerin ekologista teoriaa on sovellettu varhaiskasvatuksen tutkimuksissa erityisesti kasvun ja kehityksen alueella. Perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä Bronfenbrennerin ekologinen teoria on keskeisessä asemassa. (Puroila & Karila 2001, 218.) Bronfenbrennerin mallia on käytetty teoreettisena taustana lapsuuden siirtymissä eri instituutioihin (esim. Karikoski 2008; Kienig 2002; Dunlop & Fabian 2002) sekä muissa lapsuudentutkimuksissa (esim. Forss-Pennanen 2006; Brotherus 2004; Hujala 2000; 2002; Kankaanranta 1998). Tässä tutkimuksessa pidän ekologisen teorian tärkeänä antina lapsen osallisuutta ympäristöönsä vaikuttajana ja vuorovaikutukseen osallistujana. Sen avulla kuvaan yksilöä osana laajempaa kulttuurista kontekstia. Lisäksi tarkastelen lapsen esiopetukseen siirtymää ympäristöjen välillä tapahtuvana ekologisena siirtymänä.

Bronfenbrennerin (1979, 21—22) mukaan yksilön kehittyminen on molemminpuolista vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Yksilö ei ole ympäristössään tyhjä taulu (*'tabula rasa'*), vaan kasvava yksilö, joka osallistuu oman elinympäristönsä rakentamiseen. Ympäristö ei rajoitu vain yksilön lähiympäristöksi, vaan laajenee lähiympäristöjen välisiksi suhteiksi sekä laajempien ympäristöjen vaikutuksiksi. Bronfenbrennerin kuvaama ekologinen ympäristö muodostuu sisäkkäin asettuvista rakenteista. Nämä rakenteet ovat mikrosysteemi, mesosysteemi, eksosysteemi ja makrosysteemi. Nämä systeemit ovat lapsen ympärillä sisäkkäisinä rakenteina (Hujala 2002, 41). Seuraavassa kuviossa esitän mallin Bronfenbrennerin ekologisesta ympäristöstä, jota on sovellettu tutkimuksen näkökulmaan sopivaksi. Mallin (kuvio 1) muodostamisessa olen käyttänyt Karikosken (2008, 27), Brotheruksen (2004, 29), Dunlopin ja Fabianin (2002, 151) ja Kankaanrannan (1998, 10) malleja lapsen ekologisesta ympäristöstä.



KUVIO 1. Lapsen ekologinen ympäristö (mukaillen Karikoski 2008, 27; Brotherus 2004, 29; Dunlop & Fabian 2002, 151; Kankaanranta 1998, 10).

Bronfenbrennerin (1979, 22) mukaan lapselle ensimmäinen tärkeä ympäristö on lapsen lähiympäristö eli *mikrosysteemi*. Mikrosysteemi on ympäristö, jossa yksilö kohtaa kasvokkaista vuorovaikutusta. Tähän ympäristöön kuuluvat elementit, *toiminnot, roolit ja ihmisten väliset suhteet*, muodostavat mikrosysteemin. Nämä elementit yksilö kokee tietyssä fyysisessä ja materiaalisessa ympäristössä. Tässä tutkimuksessa 5—7-vuotiaan lapsen mikrosysteemit, joita tarkastellaan, ovat koti, päiväkodin 3—5-vuotiaiden lapsiryhmä ja päiväkodin esiopetusryhmä. Mikrosysteemin elementtejä ovat lapsen vanhemmat, sisarukset ja muut läheiset ihmiset, sekä päiväkotiympäristön lapset ja aikuiset. Lisäksi näiden henkilöiden keskinäinen vuorovaikutus sekä vanhemman, päiväkodin

työntekijän ja lapsen rooli ovat mikrosysteemin elementtejä. Näissä mikrosysteemin ympäristöissä lapsi toimii päivittäin aktiivisena ympäristöön *osallistujana*. Tässä tutkimuksessa lapsen esikoululaisen rooli on mikrosysteemin elementti, joka saa aineksia muista ekologisen mallin kerroksista.

Lapsen vuorovaikutussuhteet laajenevat ja monimutkaistuvat lapsen kasvaessa, jolloin lapsi toimii yhä laajemmissa ympäristöissä (Kankaanranta 1998, 11). Bronfenbrenner (1979, 25—27) kuvaa tätä laajenevaa ekologisen ympäristön rakennetta *mesosysteemiksi*. Mesosysteemi koostuu vuorovaikutussuhteista kahden tai useamman sellaisen mikrosysteemin välillä, johon yksilö osallistuu. Ympäristöjen välillä ilmenevä vuorovaikutus on niin kasvokkaista kommunikaatiota kuin tietoja ja asenteita toista ympäristöä kohtaan. Tällainen vuorovaikutussuhde on esimerkiksi kodin ja päiväkodin välinen suhde. Mesosysteemi muodostuu tai laajenee, kun yksilö astuu uuteen ympäristöön. Tätä mesosysteemin muodostumista Bronfenbrenner kuvaa *ekologiseksi siirtymäksi*. Ekologisessa siirtymässä yksilön asema ympäristössä on muuttunut roolin vaihtumisen, ympäristön muutoksen tai molempien takia. Näitä ekologisia siirtymiä tapahtuu läpi yksilön elämänkulun, päivähoiton ja koulun aloittaminen ovat esimerkkejä yksilön mahdollisesti kokemista ekologisista siirtymistä. Bronfenbrenner pitää jokaista ekologista siirtymää kehityksellisen prosessin seurauksena ja aloitteentekijänä. Siirtymät ovat biologisten muutosten ja muuttuneiden ympäristöllisten olosuhteiden yhdistäviä tekijöitä. Muutos ympäristössä voi tapahtua millä tahansa neljällä ekologisen ympäristön tasolla (esim. mikrosysteemin toiminnoissa ja rooleissa, mesosysteemin vuorovaikutussuhteissa, eksosysteemin välillisissä tekijöissä, kuten vanhempien työelämän muuttuessa, tai makrosysteemin koulutuspoliittisissa päätöksissä). (Bronfenbrenner 1979, 25—27.)

Monet yksilön siirtymät roolista toiseen tapahtuvat mesosysteemin tasolla, koska nämä siirtymät sisältävät muutoksen sekä ympäristössä että yksilön sosiaalisessa asemassa. Esimerkiksi, kun lapsi aloittaa esiopetuksen, muutoksia voi tapahtua niin lapsen elinympäristössä kuin lapsen sosiaalisessa asemassa. (ks. Bronfenbrenner 1979, 104.) Lapsen siirtyessä esiopetukseen lapsi astuu uuteen esiopetusta järjestävään ympäristöön (mikrosysteemiin). Uuteen ympäristöön astuessa muodostuu uusi mesosysteemi (esim. kotoa tai toisesta päiväkodista esiopetusryhmään) tai mesosysteemi laajenee (saman

päiväkodin toisesta lapsiryhmästä esiopetusryhmään). Ekologisen siirtymän myötä lapsi saa ja ottaa roolin esikoululaisena sekä kohtaa esiopetusympäristön. Tässä tutkimuksessa mukana olleet 5–vuotiaat lapset kertoivat siirtyvänsä saman päiväkodin esiopetusryhmään. Esikoululaiset olivat siirtyneet esiopetusryhmään joko toisesta päiväkodista, kotoa tai kyseisen päiväkodin 3—5-vuotiaiden lasten ryhmästä.

Bronfenbrennerin (1979, 25—26) mukaan yksilö on välillisesti osallisena myös laajempiin ympäristöihin, eksosysteemiin ja makrosysteemiin. Näissä ympäristöissä yksilö ei itse toimi päivittäin. *Eksosysteemi* tarkoittaa yhtä tai useampaa ympäristöä, johon yksilö ei itse aktiivisesti osallistu. Kuitenkin eksosysteemin tapahtumat ovat merkityksellisiä yksilön välittömän ympäristön tapahtumille. Myös välittömän ympäristön tapahtumat ovat merkityksellisiä eksosysteemin ympäristölle. Tällaisia eksosysteemin ympäristöjä lapselle ovat esimerkiksi vanhemman työpaikka tai sisaren koululuokka. Uloin ekologisen mallin ympäristö on *makrosysteemi* eli yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ympäristö. Makrosysteemillä tarkoitetaan yhteneväisyyksiä, joita mikro-, meso-, ja eksotason systeemien muodoissa ja sisällöissä esiintyy. Yhteiskunnallisia tai kulttuurisia yhteneväisyyksiä voi olla koko kulttuurin tasolla ja alakulttuurien tasolla. Makrosysteemi ilmentää kulttuurin ideologiaa, uskomusjärjestelmiä ja sosiaalisten instituutioiden muotoja. Tällaisia institutionaalisia muotoja ovat taloudelliset, sosiaaliset, kasvatukselliset, koulutukselliset, oikeudelliset ja poliittiset järjestelmät. (Bronfenbrenner 1979, 25—26; Kankaanranta 1998, 12.) Varhaiskasvatuksen kasvatus- ja opetustyössä koulunaloittamiseen sekä esi- ja alkuopetukseen liittyvät yhteiskunnan tasolta määritetyt sosiaali- ja koulutuspoliittiset ratkaisut, toimenpiteet ja lainsäädäntö ovat makrotason sisältöjä (Karikoski 2008, 23; Kankaanranta 1998, 12).

Kokoavasti todettuna, lapsi esikoululaisena toimii mikrotason ympäristöissä. Esikoululaisuuteen siirtymä tapahtuu mesotasolla, kun lapsi siirtyy esiopetusryhmään. Lapsi toimii ja toteuttaa esikoululaisuuttaan aktiivisesti ympäristössään. Lapsen toimintaan ja esikoululaisuuden toteutumiseen vaikuttavat ekologisen ympäristön muut kerrokset, jolloin lapsen toiminta ympäristössä on vuorovaikutuksellista. Koska lapsen aktiivisuus omassa elinympäristössään toimijana on mielestäni tärkeää, otan seuraavaksi esille muita lapsen aktiivisuutta ympäristössään korostavia näkemyksiä.

2.2 Kontekstuaalisuus lapsuudentutkimuksissa

Lapsen ja ympäristön välinen suhde on huomioitu useissa lapsuudentutkimuksissa (esim. Lehtinen 2000; Kankaanranta 1998; Strandell 1995). Näkökulmat ovat laajentuneet; lapset ja lapsuus ovat osa yhteiskunnan sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita sekä prosesseja, joissa yhteiskunnallisia rakenteita muodostetaan, ylläpidetään ja muokataan (Alanen 2009, 12; ks. myös Rogoff 1990, 208). Yksilön toimintaa ei voida erottaa sosiokulttuurisesta kontekstista. Kaikki yksilön toiminta on sidoksissa ympäristöön. (Rogoff 1990, 27.) Toiminta on kaksisuuntaista: lapsi muokkaa ympäristöään omalla toiminnallaan ja ympäristö muovaa lapsen toimintaa (James, Jenks & Prout 1998, 6). Lapsen toimintaa määrittävät lapsen elinympäristön rakenteelliset tekijät, kuten yhteiskunnan poliittinen toiminta, joka rakentaa lapsuuden institutionalisoituneita maailmoja. Lisäksi lapsen sosiaaliset suhteet niin vertaisiin kuin aikuisiin määrittävät lapsen toimintaa. (Hutcbey & Moran-Ellis 1998, 14.) Tämän vuoksi katson tärkeäksi laajentaa Bronfenbrennerin ekologisen teorian antia.

Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan perustuu Hujalan (2002, 38—44; 2000, 8—9) *kontekstuaalisen kasvun ja oppimisen näkökulma*, jossa kulttuurilla on tärkeä asema lapsen kasvussa ja oppimisessa. Oppimisen kontekstuaalisuus esiopetuksessa tarkoittaa, että esiopetus kytkeytyy lapsen omaan kokemusmaailmaan ja kasvuympäristöön. Lapsen kasvu ja oppiminen ovat näin aina yhteydessä siihen kulttuuriseen kontekstiin, jossa lapsi elää. Merkitykselliseksi nousee lapsen lähin kasvuympäristö. Tällöin lapsen yksilölliset kulttuuriset lähtökohdat ovat tärkeitä. Perusajatuksena kontekstuaalisen kasvun mallissa on vuorovaikutus, joka muotoutuu yksilön käyttäytymisen ja sosiaalisen ympäristön yhteenrakentumisesta. Jokaisen lapsen omat kokemukset, biologinen ja persoonallinen rakenne johtavat siihen, että lapsen oppiminen ja opettaminen perustuvat lapsen yksilölliseen tapaan ajatella ja toimia. Lasta tarkastellaan oman elämänsä rakentajana, näkökulmana on toimiva lapsi. Lapsi ympäristössään toimiessaan vaikuttaa kasvuprosessiin, ympäristöönsä ja sen ihmisiin. Kontekstuaalinen teoria asettaa esiopetuksen haasteeksi lapsen aktiivisuuden esille nostamisen arjessa. (Hujala 2002, 38—44; 2000, 8—9.)

Kontekstuaalinen näkökulma edellyttää, että lapsen kulttuurisia lähtökohtia kunnioitetaan ja

ne huomioidaan tavoitteiden asettamisessa ja arvioinnissa. Perhelähtöisyys on edellytys lapsilähtöiselle orientaatiolle. Vanhemmat ja päiväkodin henkilöstö tekevät yhteistyötä; vanhemmilla on mahdollisuus antaa lapsen kasvuhistoria ja lapselle tärkeät kulttuuriset merkitykset opettajan tietoon ja oppimisen pedagogiikan perusteiksi. Henkilöstön ja vanhempien yhteistyö tarkoittaa sitoutumista yhteisesti sovittuihin kasvatustavoitteisiin ja niiden mukaan toimimiseen. Tämä tulee käytännössä näkyviin siten, että molempien osapuolten näkemykset tulevat esille esiopetuksen arjessa. Jatkuvuudella Hujala tarkoittaa lapsen eri kasvatusympäristöjen aikuisten yhteisiä kasvatuseriaatteita ja -tavoitteita. Lapsen kasvuympäristöstä toiseen siirtymisen helpottamisen keinoja tulisi pohtia. Jatkuvuus on tärkeää, kun lapsi siirtyy kotoa esiopetukseen ja esiopetuksesta kouluun. Jatkuvuudelle ominaista on pysyvyys, joka tulisi taata eri ympäristöissä. Lapsen tietäessä tapahtumien rakenteen ja merkityksen, hänen ei tarvitse miettiä, mitä nyt tapahtuu ja miksi näin toimitaan. (Hujala 2002, 46—47; 2000, 8—9.)

Hujalan (2002, 49; 2000, 9) mukaan käsitykset esiopetuksesta ja sen toteuttamisesta ovat *kulttuurisia linjauksia*. Kulttuurisia linjauksia on kahdella eri tasolla: toimijoiden eli lasten, vanhempien ja henkilöstön tasolla sekä yhteiskunnan koulutuspoliittisten linjausten tasolla. Toimijoiden näkemykset esiopetuksesta ilmentävät esiopetuksen toteuttamisen ja siihen kohdistettujen odotusten kulttuurista ilmapiiriä. Yhteiskunnallisen tason koulutuspoliittisia linjauksia ovat pääasiallisesti lainsäädäntö ja esiopetussuunnitelma. Kulttuuristen linjausten kautta kontekstuaalisen kasvun teoria siirtyy oppimisen pedagogiikan tasolle. Kulttuuristen linjausten avulla on mahdollista tuoda kasvatukseen liittyvät tavoitteet käytäntöön. Tässä tutkimuksessa lasten näkemykset esiopetuksesta ovat toimijatason kulttuurisia linjauksia. Toimijoiden esiopetuskäsitysten hyödyntäminen käytännön esiopetustoiminnassa edistää asetettujen kasvatuksellisten tavoitteiden toteutumista. Näin lapsen näkemysten huomioiminen esiopetustyön kehittämisessä ja suunnittelemisessa on tärkeää.

Strandellin (1995, 19) tutkimuksessa, jossa päiväkotia tarkastellaan lasten sosiaalisten suhteiden kenttänä, kontekstuaalisuus muodostuu tärkeäksi lähtökohdaksi lapsen toiminnan ymmärtämiselle ja tulkinnalle. Lapsen toimintaa tulee ymmärtää siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa toiminta tapahtuu. *Lapsen toiminta* ei ole vain ikävaihespesifiä, vaan lisäksi *kulttuurispesifiä* eli aikaan ja paikkaan sidottua. Sosiaalinen konteksti muokkaa

lapsen ikäspesifiä toimintaa sekä tuottaa toimintoja, jota ei välttämättä esiinny esimerkiksi yksinleikissä. Näin päiväkotikontekstille tyypilliset piirteet varustavat siellä toimijan tietyin ominaisuuksin, tavoittein ja suhtautumistavoin. (Strandell 1995, 19.) Lapsen kulttuurispesifi toiminta kuvastaa lapsen kulttuurisia linjauksia esiopetuksesta eli lapsen esiopetusnäkemystä. Näin lapsi osaltaan tuottaa esiopetuksen kulttuurista ilmapiiriä. Lisäksi esiopetuksen sosiaalinen konteksti varustaa lapsia esikoululaisuuteen. Tällöin esiopetuksen toiminta vahvistaa lapsen asemaa esikoululaisena, ja esikoululaisuuden piirteitä, joita ei esiinny ilman virallista esiopetusinstituutiota.

Tässä tutkimuksessa ymmärrän kontekstuaalisuuden lapsen ja ympäristön väliseksi vuorovaikutukselliseksi suhteeksi. Lapsi on osallinen laajempaan kulttuuriseen kontekstiin (Rogoff 1990, 27). Lapsi ei elä vain lapsille suunnatuissa mikromaailmoissa, vaan oman yhteiskunnan kulttuurissa (Lehtinen 2000, 18), jolloin lapsi on osallinen omaan elämäänsä ja kasvuympäristöönsä (ks. Prout & James 1997, 8; Hujala 2002, 15). Lapsen toimintaa ohjaavat kulttuurin rakenteet (Hujala 2002, 40; Bronfenbrenner 1979, 21—22) ja lapsen toiminta on yhteydessä aikaan ja paikkaan (Strandell 1995, 19; ks. myös Hockey & James 2003, 23). Seuraavana tarkastelemani lapsen esiopetukseen siirtymä on myös kulttuurisidonnainen ilmiö. Esiopetukseen siirtymä tapahtuu mesotasolla, ja se sijoittuu tässä luvussa muodostettuun ekologisen ympäristön kuvaukseen (kuvio 1).

2.3 Lapsen siirtymä esiopetusinstituutioon

Tässä alaluvussa syvennän Bronfenbrennerin (1979) ekologisen siirtymän määritelmää. Siirtymiä (*transitions*) ja siirtymän ominaisuuksia on tutkittu eri tieteenaloissa, myös muilla kuin koulutuksen alueella, eikä siirtymän käsitettä voida määritellä vain yhdellä tavalla (Fabian 2007, 6). Lapsuuden siirtymiä on tutkittu erityispedagogiikan näkökulmasta (esim. Linnilä 2006; Hanson ym. 2000) sekä kouluun siirtymisen näkökulmasta (esim. Karikoski 2008; White & Sharp 2007; Niesel & Griebel 2007; Margetts 2002; Dockett & Perry 2001).

Kouluun siirtymä on ollut mielenkiinnon kohteena kansainvälisessä lapsuudentutkimuksessa. Koulun aloittamista pidetään tärkeänä askeleena lapselle ja hänen perheelleen, riippumatta koulutusjärjestelmästä. (Niesel & Griebel 2007, 22.) Siirtymään liittyvät konkreettiset käytännöt ovat yhtenä osa-alueena lapsuuden siirtymien kuvaamisessa (Kraft-Sayre & Pianta 2000). Myös päivähoiton aloittamista voidaan pitää yhtenä lapsuuden siirtymänä (esim. Kienig 2002; Dalli 2002). Lisäksi siirtymää eri näkökulmista on tutkittu jo aiempina vuosikymmeninä (esim. Van Gennep 1960). Olennainen teoreettinen näkökulma tässä tutkimuksessa on siirtymä kulttuurisesta näkökulmasta (Rogoff 2003, 150). Tarkastelen esiopetukseen siirtymää yhtenä lapsuuden ilmiönä. Tarkoitukseni on tarkastella siirtymää osana lapsen kulttuurista ja sosiaalista elämää. Merkittäväksi esiopetukseen siirtymän tarkastelussa ei muodostu niinkään lapsen biologinen kypsyys, vaan lapsen näkemykset tästä suomalaisessa yhteiskunnassa ilmenevästä lapsuusajan siirtymästä. Aloitan määrittämällä kulttuurisen siirtymän, jonka jälkeen käsitelen koulutuksellista siirtymää eli siirtymää esiopetuksen toimintakulttuuriin.

2.3.1 Kulttuurinen siirtymä

Rogoff (2003; 1990) on tutkinut yksilön kulttuurista kehitystä. Lapsuudessa tapahtuvia siirtymiä pidetään usein kehityksellisinä siirtyminä, mutta ne ovat myös kulttuurisia siirtymiä. Rogoff määrittää kulttuurisen siirtymän yhteisön kulttuuriseksi tapahtumaksi, jossa yksilön rooli yhteisössä muuttuu. Kulttuurissa vallitsevat käytännöt tuovat esille, kuinka yksilöllinen kehitys on suhteessa sosiaalisiin ja kulttuurisiin odotuksiin. Tällöin yksilön siirtymillä on merkitystä niin yksilölle itselleen, kuin laajemmin sukupolville. Kehitysvaiheen mukaiset rooliodotukset ja niihin liitetyt taidot heijastavat yhteisön tavoitteita ja käytänteitä. Monissa yhteisöissä lapsen kehityksellisiä siirtymiä juhlistaan eri tavoin. Siirtymäjuhlat korostavat yhteisössä arvostettuja tapahtumia ja saavutuksia, kuten lapsen ensimmäistä hymyä, valmistumista tai ensimmäistä ehtoollista. (Rogoff 2003, 150—152, 181; ks. myös Vincent 2006, 196—197.)

Rogoffin (2003; 1990) mukaan siirtymiä ei voida erottaa lapsen elinympäristön olosuhteista,

koska ne ovat yhteydessä yhteisön odotuksiin ja yhteisössä arvostettuihin toimintoihin. Yhteisöstä tulevat rajat ja mahdollisuudet ovat merkittäviä lapsen erilaisiin toimintoihin osallistumisessa. Aikuisten tekemät valinnat ovat tärkeitä lapsen toiminnan ja valintojen mahdollisuuksien kannalta. Monissa maissa 5—7-vuoden ikäisenä tapahtuu tärkeitä siirtymiä, jotka liittyvät lapsen vastuun määrään ja statukseen yhteisössä. (Rogoff 2003, 169—171; Rogoff 1990, 87—88.) Tässä tutkimuksessa esiopetus ja esikoululaisuus ovat sidoksissa lapsen elinympäristöön ja laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin, eikä niitä sen vuoksi voida erottaa toisistaan. Koska kulttuurin arvot ja ideologiat korostavat kasvatuksen ja koulutuksen tärkeyttä, esiopetuksen käymistä voidaan pitää yhä enenevässä määrin sosiaalisesti ja kulttuurisesti odotettuna tapahtumana. Jos oletetaan, että lapseen kohdistuvan vastuun määrä lisääntyy tietyssä ikävaiheessa (ks. Rogoff 2003, 169—171), voidaankin pohtia, siirtyykö lapsi esiopetuksen ja esikoululaisuuden myötä yhteisössä uuteen asemaan.

Antikainen ja Komonen (2003, 144—145) jakavat siirtymät normien mukaisiin siirtymiin ja odottamattomiin siirtymiin. Siirtymä voi tapahtua normien mukaisesti, mutta myös odottamattomasti. Koulutusasteelta toiselle siirtyminen, työelämään siirtyminen tai eläkkeelle siirtyminen ovat esimerkkejä muodollisista siirtymistä. Yksilön kokemat siirtymät voidaan mieltää elämänkulun käännekohtiksi tai avaintapahtumiksi. Siirtymässä yksilön käsitykset itsestä voivat muuttua ja oma identiteetti vahvistua (Antikainen & Komonen 2003, 144—145) tai heikentyä. Lapsen siirtymä esiopetukseen on muodollinen siirtymä, ja sen odotetaan tapahtuvan tietyn ikäisenä. Esiopetukseen siirtymää voidaan pitää kulttuurisena siirtymänä, jossa niin lapsessa kuin ympäristössä voi tapahtua muutoksia. Fabian (2007, 6—8, 13) määrittää siirtymän prosessiksi, jossa yksilö siirtyy ympäristöstä toiseen. Siirtymässä niin kulttuurissa kuin yksilön statuksessa tapahtuu muutos. Muutos tarkoittaa, että yksilö jättää turvalliseksi koetun alueen ('comfort zone') kohdatakseen uuden kulttuurin, paikan, ihmiset, roolit, säännöt ja identiteetin. Jokaisessa ympäristössä on kulttuuri, jota yksilön tulee oppia ymmärtämään. Uuden ympäristön kulttuuri sisältää arvoja, perinteitä ja uskomuksia, jotka ovat tyypillisiä kyseiselle ympäristölle. (ks. myös Johansson 2007, 33.)

2.3.2 Koulutuksellinen siirtymä

Lapsuuden siirtymät kohdistuvat usein lapsen osallistumiseen yhteiskunnallisiin instituutioihin (Rogoff 2003, 158). Nämä ovat yleensä koulutusjärjestelmän vaiheesta toiseen siirtymiä eli koulutuksellisia siirtymiä (Fabian 2007, 6; Fthenakis 1998, 12). Koulutukselliset siirtymät ovat sidoksissa maan koulu- ja varhaiskasvatusjärjestelmään, joten maan koulutuksellisesta kulttuurista riippuen lapset kohtaavat siirtymiä eri-ikäisinä. OECD:n (2006) mukaan esimerkiksi Ruotsissa ja Suomessa lapsi aloittaa koulun 7-vuotiaana, Iso-Britanniassa 5-vuotiaana ja Yhdysvalloissa 6-vuotiaana. Tämä kertoo lapsuuden instituutioille tyypillisestä ikäsidonnaisuudesta (ks. Närvänen & Näsman 2007, 229; Lallukka 2003, 49—50), joka rajaa lapsen institutionaalista osallistumista. Lisäksi siirtymä kouluun on monissa Euroopan maissa siirtymää muodollisempaan opetussuunnitelmaan (White & Sharp 2007, 88), jolla pyritään saavuttamaan koulutuksellisten siirtymien tavoitteet. Esiopetus on Suomessa yhä vakiintuneempi lapsuudeninstituutio. Näin myös esiopetuksen aloittamista voidaan pitää koulutuksellisenä siirtymänä, jossa lapsi osallistuu yhteiskunnalliseen, opetussuunnitelman ohjaamaan instituutioon.

Esiopetukseen siirtyessä lapsen käsitykset itsestä voivat muuttua ja lapsen identiteetti muokkautua. Lapsen yksilöllisten kehityksellisten ja kokemuksellisten tekijöiden vuoksi siirtymä on ainutlaatuinen (Margetts 2002, 105—106). Esiopetusryhmässä lapsi solmii uusia sosiaalisia suhteita ja omaksuu esikoululaisen rooliaan (ks. Dunlop 2007, 161—162). Lapsi kohtaa myös uusia esiopetuksen toimintatapoja, joihin hänen odotetaan sopeutuvan. Fabianin (2007, 7—8, 13) mukaan koulutuksellisessa siirtymässä uutta voi olla erilainen fyysinen ympäristö ja päivärytmi, erilaiset opetusmenetelmät ja opetussuunnitelmat sekä ryhmän erilainen sosiaalinen rakenne. Siirtymä on prosessi, joka tapahtuu jatkuvassa sosiaalisessa toiminnassa. Ympäristön kulttuuri on tärkeässä asemassa siirtymien tukemisessa ja käytäntöjen muodostumisessa. Siirtymävaiheessa lapsen odotetaan omaksuvan uuden ympäristön toimintatapoja ja sosiaalista tietoa kuten käyttäytymisodotuksia. (ks. myös Margetts 2002, 105.) Siirtymässä tapahtuvat muutokset eivät ole merkityksellisiä vain lapselle. Muutokset voivat olla merkityksellisiä myös sille,

kuinka lapsen lähiympäristö näkee lapsen. Näin siirtymäkokemus on tärkeä koko perheelle. (Dunlop 2007, 161—162.)

Siirtymä voidaan käsittää myös yksittäisenä tapahtumana prosessimaisuuden sijaan (Hanson ym. 2000, 285), esimerkiksi kuvaamaan siirtymiä koulun sisällä opettajan tai tilojen vaihtuessa (Fabian 2007, 6). Tässä tutkimuksessa määritän esiopetukseen siirtymän vaiheittaiseksi. Esiopetukseen siirtymä on prosessi, eikä vain yksittäinen tapahtuma tai toiminta (ks. Johansson 2007, 34; ks. myös Karikoski 2008, 21). Tällöin esikoululaisuus muotoutuu vähitellen siirtymän aikana. Tämä on ohjannut aineistonkeruun kaksivaiheisuutta, jolloin huomioin sekä esiopetuksen seuraavana syksynä aloittavat että esiopetusta käyvien lasten näkemykset esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta.

Tässä luvussa olen käsitellyt lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksellisuutta. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian, Hujalan (2002; 2000) kontekstuaalisen kasvun ja oppimisen mallin sekä Strandellin (1995) lapsen kulttuurispesifin toiminnan avulla olen muodostanut taustan käsitykselle lapsesta aktiivisena osallistujana ympäristössään. Tämän ympäristöön osallistumisen kautta lapsi muodostaa myös omaa asemaansa esikoululaisena. Kulttuurinen konteksti ohjaa osaltaan lapsen toimintaa. Uuteen kulttuuriseen asemaan astumista eli esiopetukseen siirtymää tarkastelin lapsuuden siirtymätutkimusten avulla (esim. Dunlop 2007; Fabian 2007; Rogoff 2003). Seuraavassa luvussa tarkastelen lähemmin esiopetusta lapsuuden instituutiona ja esikoululaisuuden perustana.

3 ESIOPETUS LAPSUUDEN INSTITUUTIONA

Tässä luvussa tarkastelen esiopetusta lapsuuden instituutiona. Aloitan tarkastelemalla, mitä lapsuuden instituutiolla tarkoitetaan ja pohtimalla instituutioiden merkitystä lapsuudessa. Tämän jälkeen kuvaan suomalaista esiopetuskulttuuria: esiopetuksen muotoutumista ja järjestämistä, esiopetuksen toimintakulttuuria sekä eri tahojen näkemyksiä esiopetuksen tehtävästä.

3.1 Lapsuus instituutioissa

Instituutio

Scottin (2001, 48—50) mukaan instituutiot ovat monitahoisia, pysyviä sosiaalisia rakenteita, jotka koostuvat symbolisista elementeistä, sosiaalisesta toiminnasta ja materiaalisista resursseista. Instituutiot sisältävät kulttuurisia, normatiivisia ja sääteleviä elementtejä, jotka erilaisten toimintojen ja resurssien kanssa luovat pysyvyyttä. Kuitenkin, vaikka instituutiot ovat vakaita ja luovat järjestystä, myös instituutiot ovat muutoksessa. Muutokset voivat tapahtua vähitellen tai kokonaisvaltaisesti, esimerkiksi instituution sisältöjen muuttuessa.

Keskeisiä instituutioiden sisältöjä ovat säännöt, normit ja kulttuuriset uskomukset. Ne nousevat ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, jolloin yksilöiden toiminta on merkityksellistä niiden ylläpitämisessä ja muuntamisessa. Instituutiot säätävät rajoituksia, kuten laillisia ja moraalisia sääntöjä, joiden kautta instituutiossa sallitut toiminnot erottuvat kielletyistä toiminnoista. Näin instituutioiden toimintatavat voivat kohdistaa valtaa yksilön toimintaa kohtaan. Instituutiot tarjoavat myös mahdollisuuksia yksilön toiminnalle, jolloin instituution toimintatavat antavat resursseja instituutioissa toimijalle. Instituutiot toimivat niin koko maailman tasolla kuin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Scott 2001, 48—50.)

Rogoff (1990, 43—45, 190—191) määrittää kulttuurin instituutiot taloudellisiksi, poliittisiksi ja uskonnollisiksi järjestelmiksi. Kulttuurisia instituutioita ovat koulutusinstituutiot, media ja epävirallisten käytänteiden järjestelmät. Instituutiot voivat määrittää ja organisoida yksilön tavoitteita ja ongelmanratkaisua. Suomalaisessa yhteiskunnassa varhaiskasvatusjärjestelmä on vakiinnuttanut asemansa yhtenä lapsuuden tärkeistä instituutioista, jolloin päiväkodista on tullut lapselle merkittävä sosiaalinen ja kulttuurinen toimintaympäristö (Lehtinen 2000, 189; ks. myös Brotherus 2004, 259). Esiopetusinstituutio osana varhaiskasvatusjärjestelmää on näin myös keskeinen lapsuuden instituutio.

Lapsuuden institutionalisoituminen

Lapsuutta voidaan pitää institutionalisoituneena; lapsen institutionalisoituminen niin kotiin, kouluun kuin päivähoitoon on lapsen elämän yksi ominaisuus. Lapset kulkevat matkan läpi lapsuuden instituutioiden, joita perustellaan lapsen uskottujen tarpeiden, toiveiden, kokemusten ja etujen kautta. Lapsuuden instituutiot säätelevät ”normaalilapsuutta” sekä rajaavat ja mahdollistavat lapsen osallistumis- ja toimintamahdollisuuksia. Instituutioiden järjestelmät luovat odotuksia lapsen ajan ja tilan hallinnasta. (Alanen 2009, 14, 22; Warming Nielsen & Kampmann 2007; Närvänen & Näsman 2007, 225; Alanen & Bardy 1990, 88; ks. myös Zeiher 2009, 127.) Hyvän lapsuuden kriteerit ovat kulttuurisia, aikuislähtöisesti määritettyjä ajatuksia hyvästä lapsuudesta (Närvänen & Näsman 2007,

236—237). Näin myös institutionaaliset käytännöt muokkaavat käsityksiä oikeasta ja väärästä lapsuudesta (Kallio 2006, 182). Alasuutarin (2009, 57) mukaan instituution toistuvat käytännöt ja vakiintuneet vuorovaikutuksen tavat luovat tilan ja mahdollisuuden, mutta myös rajat ja rajoitukset, tietynlaisille toiminnoille ja toimijoiden minuuksille. Instituutiossa toimivat ihmiset sijoittuvat erilaisiin asemiin, edustaen erilaisia toimijoita ja toimijaryhmiä. Päivähoitoinstituutiossa toimijoita ovat lapset, työntekijät ja vanhemmat. Instituutiolla voidaan katsoa olevan oma itsestään selvä järjestys ja sen tuottamat odotukset. Tämän järjestyksen ja odotusten kautta instituutio vaikuttaa toimijoihin ja ympäristöön. (Alasuutari 2009, 57.)

Kallion (2006, 49—51) mukaan instituutio merkityksellistyy lapselle jokapäiväisissä kokemuksissa. Instituutiossa, kuten koulussa, tavatut ihmiset, paikat ja tapahtumat ovat lapsen kokemuksia instituutiosta. Nämä ovat pääasiassa lapselle tuttuja ja turvallisia tiloja, joissa lapsi saa ja osaa toimia omista lähtökohdistaan. Näissä päivittäisissä toiminnan konteksteissa lapsella on enemmän tai vähemmän liikkumavaraa. Näitä lapsen toiminnan konteksteja voidaan tarkastella myös lapsen poliittisena tilana. Lapsi ei kuitenkaan tunnista instituutiota poliittisena järjestelmänä, vaan käytännössä lapsi ottaa instituution annettuna riippumatta instituution kategorisuuden asteesta tai normiperustasta. Lisäksi institutionaaliset auktoriteetit odottavat lapsen käyttäytyvän tietyllä tavalla. Näitä odotuksia haastaessaan lapset käyttävät hyödyksi kehoaan esimerkiksi pukemis- ja ruokailutilanteissa. Alasuutarin (2009, 54—57) mukaan kasvatus- ja koulutusinstituutiot eivät ole vain lapseen vaikuttavia tekijöitä, vaan nämä instituutiot myös tuottavat lapsuuden, sen ehdot ja mahdollisuudet tietynlaisiksi. Lapsen osallistuessa päivähoitoon on lapsi päivähoiton toiminnan kohde, jolloin päivähoiton johtamisessa, valvomisessa sekä eri toimijaryhmissä ja -asemissa luodaan suhde lapsuuteen. Tällöin tulkitaan, ymmärretään, määritellään, suunnataan ja säädellään sitä lapsen elämän ajanjaksoa, jolloin lapsi on päivähoitossa. (ks. myös James, Jenks & Prout 1998, 46.) Näin lapsuutta pidetään yllä ja uusinnetaan jokapäiväisessä toiminnassa (Kallio 2006, 53) ja päiväkotia voidaan pitää instituutiona, jossa lapsuus rakenteellisena tilana muodostetaan (Markström & Halldén 2009, 114).

Instituutiot eivät yksistään ohjaa lapsuuden rakentumista. Koska lapsi on aktiivinen omassa elämässään ja ympäristössään toimija, on lapsi myös itse oman lapsuutensa rakentaja (ks.

Alanen 2009, 23; Kallio 2006, 179; Prout & James 1997, 7; Alanen & Bardy 1990, 86). Lapset rakentavat päiväkotinstituutiota sosiaalisilla käytännöillä yhdessä muiden toimijoiden kanssa (Markström & Halldén 2009, 114). Hutcbyn ja Moran-Ellisin (1998, 20–21) mukaan lapsella on instituutiossa toimiessaan institutionaalista tietämystä, jota lapsi tarvitsee toimiessaan lapsuuden instituutioissa. Lapsen institutionaalisella tietämyksellä tarkoitetaan lapsen tietoa aikuislähtöisesti määritetyistä odotuksista, säännöistä ja toimintatavoista sekä lasten itsensä rakentamista odotuksista, säännöistä ja toimintatavoista. Lasten rakentama tietämys voi olla samanlaista, vaihtoehtoista tai vastakkaista kuin aikuisilla. Nämä, aikuisten ja lasten luomat tiedot instituutiosta, määrittävät instituution kulttuurin sekä siellä olevat toiminnan mahdollisuudet. (Hutcby & Moran-Ellis 1998, 20–21; Lehtinen 2000, 20.) Esiopetus lapsuuden instituutiona vaatii lapselta institutionaalista tietämystä siellä toimimiseen. Esiopetuksen toteutuminen tarvitsee siellä toimivien aikuisten ja lasten aktiivista osallistumista instituution ylläpitämiseen. Päivittäinen toiminta vakiinnuttaa osaltaan esiopetusinstituutiota. Kuitenkin esiopetusinstituutioon kohdistuva päätöksenteko osoittaa, että esiopetusjärjestelmä on muuttunut ja muuttuva instituutio. Seuraavassa luvussa tarkastelen lähemmin esiopetusinstituutiota: sen muotoutumista ja nykyistä tilannetta Suomessa.

3.2 Suomalainen esiopetuskulttuuri

Esiopetus on lapsuuden instituutio, joka on muodostunut osaksi suomalaista varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Perustan esiopetusinstituutiolle ja esiopetuskulttuurin muodostumiselle antavat perusopetuslaki (L 1998/628) ja päivähoitolaki (L 1973/36) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000; 2010) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Nämä asiakirjat ohjaavat esiopetuksen toteuttamista ja tavoitteita. Esiopetuksen määrittämisessä on käytetty toisistaan poikkeavia näkemyksiä (Brotherus 2004, 1; Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 26). Alle kouluikäisten lasten opettamisesta on vuosikymmenien aikana käytetty erilaisia käsitteitä.

Esiopetuksella on voitu tarkoittaa 3—6-vuotiaiden lasten, 0—6-vuotiaiden lasten tai vain 6-vuotiaiden lasten opetusta. (Peltonen 2002, 82; ks. myös Kankaanranta 1998, 2; Brotherus ym. 1999, 27.) Nykyisin esiopetus on vakiintunut tarkoittamaan kuusivuotiaille annettavaa opetusta (Peltonen 2002, 82; Hujala 2000, 6). Myös tässä tutkimuksessa määritän esiopetuksen oppivelvollisuutta edeltäväksi vuodeksi, ja osaksi varhaiskasvatusta. Esiopetuksen vakiintumista kuusivuotiaiden lasten ikäluokalle voidaan pitää hallinnollisena ratkaisuna (Hujala 2002, 7), sillä esiopetuksen järjestäminen asetettiin kunnille pakolliseksi (L 1288/1999), ja mahdolliseksi kaikille lapsille vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista.

3.2.1 Esiopetuksen järjestäminen

Suomessa keskustelut kuusivuotiaiden lasten koulutuksesta alkoivat 1960-luvulla. Keskeistä esikoulukeskusteluissa oli sosiaalisesti heikoissa oloissa elävien lasten valmennus kouluopetusta varten. Tavoitteena oli lasten keskinäisten kehityserojen tasoittaminen ja ympäristöstä aiheutuvien kehityshaittojen korjaaminen. Lapsen älyllistä ja kielellistä kehitystä tuli edistää virikkeisen kasvuympäristön avulla. Esikoulukokeilu alkoi Lahdessa vuonna 1966, Jyväskylään esikoulukokeilu tuli vuonna 1968. Vuonna 1972 esikoulukomitea asetti tavoitteet ja yleissuunnitelman (1972: A 13) esikouluopetukselle. (Hänninen & Valli 1986, 165—167.) 1970-luvulla tavoitteena oli saada kuusivuotiaiden ikäluokka koulua edeltävänä vuonna esiopetukseen. Esiopetuksesta haluttiin osa peruskoulujärjestelmää. Esikoulua, koko ikäluokkaa koskevana, ei lopulta taloudellisista ja poliittisista syistä pidetty mahdollisena. (Niikko 2001, 12.)

1980-luvulla esiopetusta edistivät lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin liittyvät päätökset. Esikoulukokeilu tuli päätökseensä vuonna 1985. 1990-luvulla esiopetuksen tavoitteena oli yhdistää päivähoiton ja koulun toiminta kiinteämmin toisiinsa sekä kehittää koulun alkuvaiheen kasvatusta. (Niikko 2001, 14—16.) Samalla vuosikymmenellä laadittiin Esiopetuksen suunnittelun lähtökohdat (1994) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996) ohjaamaan esiopetusta. Lopullinen esiopetuksen vakiintuminen suomalaiseen varhaiskasvatusjärjestelmään tapahtui 2000-luvulla uusien lakimuutosten

myötä. Esiopetusta ohjaamaan laadittiin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000). Vuonna 2010 laadittiin uusi esiopetusta koskeva opetussuunnitelma, joka perustuu vuoden 2000 opetussuunnitelman perusteisiin. Uusi esiopetuksen opetussuunnitelma tuli voimaan vuoden 2011 alusta lukien. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.) Tässä tutkimuksessa esiopetuksen opetussuunnitelmaa koskevat tiedot ovat vuoden 2000 opetussuunnitelmasta, joka oli tutkimuksenteon ajankohtana pääasiallinen voimassaoleva asiakirja. Hallinnollisesti esiopetus on osa opetusministeriötä (L 1998/628), muusta varhaiskasvatuksesta poiketen. Käytännössä esiopetus on jaettu sosiaalitoimen ja opetustoimen kesken, jolloin esiopetuksen järjestäminen tapahtuu päiväkodissa tai koulussa (Perusopetuslaki 1998/628; Laki lasten päivähoidosta 1973/36). Tämä eri instituutioihin sitoutuminen on merkityksellinen sille, millaiseksi esiopetus muodostuu (Brotherus 2004, 3—4). Kouluympäristössä koulun toimintamallit ja ideologiat siirtyvät helposti esiopetukseen, päiväkotiympäristön esiopetuksessa painottuu enemmän lapsen oman kokemusmaailman merkitys (Hakkarainen 2002, 8). Vuoden 2008 tilastojen mukaan esiopetuksen jakautuminen instituutioiden kesken jakautuu siten, että 23 prosenttia (13 100 lasta) sai esiopetusta peruskoulun yhteydessä järjestettävässä esiopetuksessa ja 77 prosenttia (43 500 lasta) päivähoidon yhteydessä järjestettävässä esiopetuksessa. Yhteensä vuoden 2008 syyslukukaudella 57 000 lasta sai vähintään 700 tuntia vuodessa kestävästä esiopetusta. (Repo 2010.)

3.2.2 Esiopetuksen toimintakulttuuri

Brotherus on tutkinut väitöstutkimuksessaan (2004) esiopetuksen toimintakulttuureja lapsen näkökulmasta. Hän tarkasteli esiopetusta toteuttavia tahoja, ja vertasi näiden toimintakulttuureja toisiinsa. Brotheruksen mukaan eri instituutioissa on instituutiolle ominaisia kulttuurisia toimintatapoja, jotka yksilö oppii instituutiossa toimiessaan. Hän määrittää esiopetuksen yhteiskunnallisen toiminnan muodoksi, jossa esiopetuksen toimintatavat ovat osa instituution kulttuurisia tapoja. Esiopetustoiminta tapahtuu sosiaalisissa yhteisöissä, ja se toteutuu toimintatavoissa, joita ohjaa muun muassa

opetussuunnitelma. (Brotherus 2004, 34—35, 259.) Lapsi esikoululaisena ollessaan oppii esiopetusinstituution toimintatapoja, joita hän hyödyntää instituutiossa toimiessaan. Lapsi on osallinen sosiaaliseen yhteisöön, jossa esiopetustoimintaa toteutetaan. Näin esiopetuksen toimintatapoja ohjaavat myös yhteisön lapset ja aikuiset.

Brotheruksen (2004, 10—13) mukaan instituutiolla on oma *toimintakulttuuri*, tavat ja perinteet. Toimintakulttuuri kattaa instituution viralliset ja epäviralliset säännöt, toimintamallit sekä arvot ja periaatteet, jotka ovat kehittyneet instituution historian aikana. Toimintakulttuuriin sisältyy myös odotuksia ja tunteita. Toimintakulttuurin käytänteiden taustalla ovat muun muassa ammattikäytännöt, henkilökunnan käsitykset ja tietämykset sekä yhteiskunnan voimavarat. Brotherus rajaa toimintakulttuurin instituution lapsiryhmän elämänmuodoksi, joka näyttäytyy lapselle toteutuneena toimintana. Lisäksi opetussuunnitelma, toteutunut toiminta ja toimintaympäristö ovat esiopetuksen toimintakulttuuria. *Toimintaympäristö* on toimintakulttuuria suppeampi käsite. Toimintaympäristöllä Brotherus tarkoittaa päiväkodin lapsiryhmän ja koulun luokan ympäristöjä, jolle toteutettava toiminta asettaa vaatimuksia. Lisäksi tiedostetut ja tiedostamattomat rajat ja mahdollisuudet, kuten säännöt, aikataulut sekä fyysinen ja pedagoginen ympäristö ovat toiminnan edellytyksiä. Toimintaympäristön toimintatavat ja kehitystehtävät asettavat rajoituksia ja virikkeitä lapsen toiminnalle. Esiopetuksen toimintaympäristöön vaikuttaa opittu toimintakulttuuri. (Brotherus 2004, 10—13, 34—35, 282.) Lapselle esiopetuksen toimintakulttuuri näyttäytyy muun muassa erilaisten sääntöjen ja odotusten muodossa. Esiopetuksen toimintaympäristö rajoittaa ja mahdollistaa lapsen toimintaa esikoululaisena. Lapsi aktiivisena ympäristöön osallistujana on myös luomassa esiopetuksen toimintakulttuuria. Näin lapsi toiminnallaan rakentaa toimintakulttuuria, joka näyttäytyy lapselle ja aikuiselle arjen toteutuneena toimintana.

Karikoski (2008, 28) määrittää toimintakulttuurin Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian pohjalta. Mikrosysteemin elementit eli kasvatus- ja opetustoiminta, opettajan ja lapsen rooli, vuorovaikutussuhteet, kaverit ja yhteistyö ilmentävät instituution toimintakulttuuria. Lehtinen (2000, 31, 55) määrittää tutkimuksessaan toimintakulttuurin päiväkodin työ- ja kasvatuskäytäntöjen kokonaisuudeksi, jolloin siihen sisältyvät henkilökunnan käsitykset työstään, työn jakamiseen liittyvät käytännöt, suunnittelu- ja

päätöksentekokäytännöt, käsitykset kasvatuksen tavoitteista, lapsista ja lapsen kasvusta ja kehitymisestä. Toimintakulttuuri määrittää aikuisten tapoja suhtautua lasten toimintoihin. (Lehtinen 2000, 31, 55.) Koska tutkimukseni tavoitteena on selvittää esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta, en tarkastele aikuisen työ- ja kasvatustoimintaa, vaikka se onkin merkityksellistä lapsen toiminnan kannalta. Sen sijaan mukailen Brotheruksen (2004, 13) toimintakulttuurin määrittelyä; toimintakulttuuri on lapsiryhmän elämänmuoto, joka näyttäytyy lapselle toteutuneen toiminnan kautta. Bronfenbrennerin (1979) ekologinen ympäristö toimii osana tutkimukseni kulttuurisen kontekstin määrittelyä. Näin Karikosken (2008, 32) näkemys toimintakulttuurista mikrotason roolien, toimintojen ja vuorovaikutussuhteiden kautta ilmentyvänä, on näkökulmana myös tässä tutkimuksessa. Lapsen näkemykset esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta muotoutuvat arjen toiminnan kautta. Mikrosysteemin tekijät, kuten vertaissuhteet, lapsi-aikuisen -suhteet, roolit ja yhteistyö niin päiväkodin sisällä kuin vanhempien ja työntekijöiden välillä, ovat toimintakulttuuria. Lapsi on aktiivinen osallinen esiopetuksen toimintakulttuurin luomisessa. Koska tutkimuksessa mukanaolevat esiopetusikäiset lapset osallistuivat tai tulivat osallistumaan päiväkodissa järjestettävään esiopetustoimintaan, päiväkotinstituution toimintakulttuuri ohjaa esiopetuksen toimintakulttuuria. Koulussa järjestettävää esiopetusta ei huomioida tässä tutkimuksessa (vrt. Brotherus 2004).

3.2.3 Näkökulmia esiopetuksen tehtävästä

Esiopetuksen tarkoitusta lapsuuden instituutiona on määritetty niin virallisen esiopetussuunnitelman kuin varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden taholta. Nämä näkemykset rakentavat osaltaan esiopetusinstituutiota ja lapsuuden instituutiolle tarpeelliseksi katsottuja tehtäviä. Esitän tässä kolme näkemystä, jotka määrittävät esiopetukselle annettuja tehtäviä. Aloitan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) tarkastelulla, jonka jälkeen pohdin educare-mallin (Opetusministeriö 2004; Hujala 2002; Välimäki & Rauhala 2000; Brotherus ym. 1999) tarjoamaa näkemystä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. Lopuksi tarkastelen esiopetusvuotta varhaiskasvatuksen ja koulun välitulana sekä kouluvalmiuksien

näkökulmasta (Opetusministeriö 2004; Hakkarainen 2002).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000)

Esiopetusta ohjaava opetussuunnitelma on osa esiopetuksen toimintakulttuuria, ja se ohjaa esiopetuksen toteuttamista. Esiopetuksen tehtävä on kirjattu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2000), joka on Opetushallituksen vahvistama asiakirja. Opetussuunnitelman mukaan esiopetus rakentuu yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät yksilön ja yhteiskunnan tarpeista käsin. Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja vastuullisuuteen yhteiskunnan jäsenenä. Tavoitteena on eri osa-alueiden taitojen oppiminen lapsen iän ja edellytysten perusteella. Näihin tavoitteisiin pyritään ohjaamalla lasta vastuulliseen toimintaan, hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen ja muiden ihmisten arvostamiseen. Lisäksi esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä taaten jokaiselle lapselle tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Esiopetuksen tehtävänä on tukea lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä huomioida mahdollisesti ilmenevien vaikeuksien ennaltaehkäisy. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7—8.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000, 7) määrittävät esiopetuksen osaksi varhaiskasvatusta, jotka perusopetuksen kanssa muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisen kokonaisuuden. Tämän vuoksi esiopetuksessa tulee huomioida niin muun varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Tästä voidaan tulkita, että esiopetus suuntaa lasta myös kohti seuraavaa lapsuuden instituutiota, koulua. Huolimatta esiopetuksen vapaaehtoisuudesta, opetussuunnitelmassa mainitaan, että tavoitteiden saavuttamiseksi opettajan, huoltajien ja esiopetusta toteuttavan tahon on huolehdittava lapsen säännöllisestä osallistumisesta esiopetukseen (mts. 7). Näiden tavoitteiden ja tehtävien kautta opetussuunnitelma rakentaa esiopetusinstituutiota ja vakiinnuttaa sen olemassaolon. Samalla opetussuunnitelma toimii välineenä, joka huomioi lapsuuden instituutiolle ja lapsuudelle tärkeäksi katsotut ominaisuudet.

Educare-malli

Varhaiskasvatusta on luonnehdittu käsitteellä *educare*, jolla viitataan varhaiskasvatuksen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen (*education*) sekä hoitopaikan (*care*) muodostamaan kokonaisuuteen. Educare-mallissa päivähoiton yhteiskunnalliset tehtävät liittyvät yhteen. (Opetusministeriö 2004, 14; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 38; Hujala 2002, 9; Välimäki & Rauhala 2000, 400; ks. myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11; Välimäki 1998, 212—215.) Hujalan (2002) mukaan varhaiskasvatustieteen perustalta määritettynä kaikesta alle kouluikäisten lasten oppimisen tukemisesta voidaan puhua esiopetuksena. Koska oppiminen alkaa syntymästä ja jatkuu koko ihmisen eliniän, ei ole perusteltua asettaa ikärajoja oppimiselle. Hujala kuitenkin rajaa esiopetuksen kuusivuotiaita lapsia koskevaksi. Kuusivuotiaiden esiopetus on kokonaisvaltaista, sisältyen lapsen päivittäiseen toimintaan. Esiopetus varhaiskasvatuksen pedagogiikkana määrittyy niin aikuisten ja lasten yhteistoimintana, yhteistyönä aikuisten kesken kuin lasten keskinäisenä vuorovaikutusprosessina. Esiopetus on yhteistyöprosessi, jossa *lapsi* kasvaa *aktiivisena toimijana* ja löytää oppimisen strategian. Keskeistä esiopetuksessa on lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen. Esiopetus edustaa jatkumoa päivähoidosta kouluun, jolloin raja-aidat näiden kahden instituution välillä madaltuvat. Päivähoidossa yhdistyvät yhteiskunnalliset tehtävät eli *sosiaalipalvelu perheille* (*care*) ja *varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja esiopetus* (*edu*). (Hujala 2002, 8—9, 14—16, 26; ks. myös Härkönen 2003, 91—93.)

Brotherus ym. (2002, 36—39) määrittävät esiopetuksen yhteiskunnalliset tehtävät laaja-alaisesti. Määritelmä jatkaa varhaiskasvatuksen educare-mallia. Esiopetuksella on kotikasvatuksen kanssa jaettu kasvatustehtävä, jolloin kodin ulkopuolinen kasvatusta ja kotikasvatusta muodostavat ehjän kokonaisuuden lapsen kehityksen tukemisessa. Esiopetuksen koulutuspoliittinen tehtävä on mikrotasolla *yksilöllinen kasvatus- ja opetustehtävä*, jolle Brotherus ym. (2002, 37) nostavat keskeiseksi lapsen mahdollisten kehitysviivästymien korjaamisen sekä oppimisedellytyksien kehittämisen. Makrotasolla koulutuspoliittinen tehtävä on *tarjota lapsille yhdenvertainen mahdollisuus esiopetukseen*. Esiopetuksen työvoimapolitiittinen tehtävä viittaa lapsen *vanhempien mahdollisuuteen työssä käymiseen*. Sosiaalipoliittisella tehtävällä tarkoitetaan *lapsen turvallista kasvuympäristöä pysyvine ihmissuhteineen*. Päivähoiton sosiaalipoliittisia tehtäviä ovat

huolenpito, mahdollisten ongelmien huomioiminen, syrjäytymisen ehkäisy, valinnaisten mahdollisuuksien tarjoaminen sekä tasa-arvoiset osallistumismahdollisuudet. Koulutuspoliittinen tehtävä ja kotikasvatus korostavat lapsen hoitoa, kasvatusta ja opetusta (education), kun taas työvoimapolitiittinen ja sosiaalipoliittinen tehtävä painottavat perheen näkökulmaa ja lapsen hoitopaikkaa (care). Koska päivähoito kuuluu valtion tasolla sosiaalitoimeen, se viestittää päivähoiton sosiaalipoliittisia tehtäviä. Nykyisin kunnat voivat päättää, kuuluuko esiopetus sosiaali- vai opetustoimen alaisuuteen. Kun esiopetus on opetustoimen alaisuudessa osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, esiopetuksen kasvatuksellinen ja opetuksellinen tehtävä lapsen oppimisedellytysten lisäämiseksi painottuu. Koulutuspolitiikan näkökulmasta esiopetus mielletään osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, ja esiopetus nähdään lapsen oikeutena. (Brotherus ym. 2002, 36—39.)

Välimäki (1998, 197—199) on tutkimuksessaan määrittänyt lastenhoitokäsitykset perinteiseen hoitoa ja aikuisen auktoriteettia korostavaan käsitykseen, fröbeliläiseen pedagogiikkaan perustuvaan kasvatuksellis-opetukselliseen hoitokäsitykseen sekä seimitoiminnan lapsen fyysiseen huolenpitoon keskittyneeseen sosiaalis-hoidolliseen käsitykseen. Linnilän (2006, 107) mukaan esiopetuksessa korostuu sen merkitys enemmän kasvatuksellis-opetuksellisena kuin hoidollis-sosiaalisena toimintana. Esiopetusta on pidetty varhaiskasvatuksen ja koulun kulttuurien yhdistäjänä, jonka tehtävänä on lapsen oppimisvalmiuksien ja -edellytysten lisääminen.

Varhaiskasvatuksen ja koulun välitila

Hakkarainen (2002, 66—67, 70—71) esittää kriittisen näkemyksen esiopetuksen tarkoituksesta kouluvalmiuksien kehittäjänä. Hänen mukaansa esiopetuksen tavoitteena on yleisesti seuraava vaihe eli ensimmäinen luokka, jota varten kouluvalmiuksia kehitetään. Kouluvalmiuksien sijaan esiopetuksen tavoitteeksi tulisi asettaa yleiset oppimisvalmiudet, koska esiopetuksella on merkitystä laajemmin kuin vain perusopetuksen ensimmäisellä luokalla. Sen vuoksi esiopetusta tulisi tarkastella elinikäisen oppimisen ja lapsen yleisten valmiuksien kautta. Hakkaraisen mukaan kuusivuotiaiden esiopetus luo päivähoiton ja koulun väliin uuden siirtymävaiheen toimintajärjestelmän, jolloin esiopetus ei ole

päivähoitoa, eikä koulua. Esiopetuksella on oma kehitystehtävä, joka poikkeaa niin päivähoidon kuin koulun tehtävästä. Hakkarainen määrittääkin esiopetuksen koskevaksi kaikkea alle 8-vuotiaiden lasten kanssa tehtävää varhaiskasvatusta, jolloin esiopetus ei ole vain siirtymävaihe kouluun tai kouluvalmiuksien harjoittamista. (Hakkarainen 2002, 66—67, 70—71)

Opetusministeriön esiopetuksen tilaa koskevassa julkaisussa (2004:32) esiopetuksen yhdeksi tehtäväksi on määritetty lasten kouluvalmiuksissa havaittujen erojen tasoittaminen ja lasten yleisten kouluvalmiuksien kehittäminen. Kouluvalmiudella tarkoitetaan valmiuksia, joita lapsilla tulisi olla peruskoulun alkaessa. Julkaisussa esitellään OECD-maiden yhteneväisiksi muodostuneet kouluvalmiuden sisällöt, jotka liittyvät lapsen somaattiseen ja fyysiseen valmiuteen, motoriseen valmiuteen, älylliseen valmiuteen, tunne-elämän valmiuteen ja sosiaaliseen valmiuteen. (Opetusministeriö 2004, 21; ks. myös Linnilä 2006, 30—31, 37.) Kouluvalmiudet eivät kuitenkaan ole niin keskeisessä asemassa esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 7) koulun aloittamiseen viitataan kerran: ”...*esiopetuksessa lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen*”. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on huomioida toiminnassa myös perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Perusopetuslakiin (L 1998/628) asetetuissa tavoitteissa puhutaan lapsen oppimisedellytyksistä: ”...*esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä*”. Nämä ristiriitaisetkin näkemykset esiopetuksesta kohdistuvat lapseen ja lapsen esikoululaisuuden toteutumiseen. Julkaisujen listaukset viestivät kulttuurisia asenteita lapsen kehitystä kohtaan ja lapsen velvoitteelle kehittyä. Määritykset vahvistavat näkemystä myös siitä, että lapsella tulee olla valmiudet koulunaloittamiseen, jolloin koulun valmius kohdata lapsi on jätetty tarkastelun ulkopuolelle (ks. Dunlop 2007, 151; Linnilä 2006, 263—266).

Päiväkotien toimintatavat, kuten esiopetussuunnitelmat, varhaiskasvatussuunnitelmat, kasvun kansiot ja muut arvioinnit ovat tapoja, jotka kuvastavat instituutioiden odotuksia lapselle ja lapsuudelle. Jamesin, Jenksin ja Proutin (1998, 42) mukaan opetussuunnitelmat sisältävät valintoja, sääntöjä ja käytäntöjä, jotka kaikki ovat suhteessa valtakysymyksiin, identiteetteihin ja ihmiskäsityksiin. Ne ovat sosiaalisia ja poliittisia rakenteita, jotka luovat käyttäytymisodotuksia ja olettamuksia siitä, kuinka lasten olisi paras olla. Devinen (2002,

307, 309) mukaan instituutioiden toimintatapoja voidaan pitää aikuisen ja lapsen välillä olevana sosiaalisena hierarkiana. Opetussuunnitelmien ja pedagogisten käytäntöjen kautta toteutuu niin toiminnan organisointi ja kontrolli kuin lapsen sosiaalisiin suhteisiin, aikaan ja tilaan vaikuttaminen. Lapsi muodostaa aktiivisesti omaa identiteettiään suhteessa näihin instituutioiden rakenteisiin. Lapsen oikeuksilla ja statuksella instituutiossa on myös merkitystä lapsen identiteetin muodostumiselle. Esimerkiksi koulun aikataulut heijastavat lapselle, sitä mikä on arvostettua koulutuksessa. (Devine 2002, 307, 309.) Lapsuuden instituutioiden toimintatavat kertovat lapselle sen, mitä tässä yhteiskunnassa pidetään tärkeänä. Rossi ja Baraldi (2009, 19) toteavatkin, että poliittisten ja koulutuksellisten instituutioiden käsitykset lapsuudesta ja lapsen osallistumisesta ovat merkittäviä niiden käytännön toimien kannalta, jotka tukevat lapsen osallisuutta. Seuraavassa luvussa kokoan yhteen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen: sen kuinka esikoululaisuus kulttuurisena asemana rakentuu siinä kulttuurisessa kontekstissa, jonka tässä tutkimuksessa olen muodostanut.

4 ESIKOULULAISUUS LAPSEN KULTTUURISENA ASEMANA

Tässä luvussa kokoan esikoululaisuuden rakentumisen ja tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat yhteen. Tarkastelen esikoululaisuuden muodostumista neljän eri tekijän, roolin, sosiaalisen identiteetin, sosiaalisen iän ja ryhmään kuulumisen, kautta. Lapsen toimintaa esikoululaisena ohjaavat kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet. Lapsi ja lapsen lähin elinympäristö ovat osa laajempaa kulttuurista kontekstia. Esiopetusinstituutio on lapsuuden instituutio, jossa lapsi toimii yhä vakiintuneemmin yhdessä instituution muiden toimijoiden kanssa. Esiopetus on lapselle tärkeä elinympäristö. Siirtymä esiopetukseen on kulttuurisidonnainen. Sitä voi luonnehtia koulutukselliseksi siirtymäksi, koska esiopetuksen tavoitteet kohdistuvat lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Esiopetusvuosi sijoittuu tiettyyn lapsuuden vaiheeseen. Tämä viestii lapsuuden institutionalisoitumisesta sekä aikuisten ja lasten välisestä suhteesta. Esikoululaisuuden rakentumisen taustalla ovat esiopetusinstituution rakenteet ja toimintakulttuuri. Kuitenkin lapsi rakentaa itse omaa lapsuuttaan, joten näin lapsi rakentaa itse myös omaa esikoululaisuuttaan (ks. Alanen 2009, 23; Prout & James 1997, 7).

4.1 Lapsen kulttuurisen aseman rakentuminen

Esikoululaisen *rooli* on ekologisen ympäristön mikrosysteemien elementti, mutta sen alkuperä on korkeammalla tasolla makrosysteemin ideologiassa ja institutionaalisissa rakenteissa (ks. Bronfenbrenner 1979, 86). Bronfenbrennerin (1979) mukaan roolit määrittävät yksilön käyttäytymistä tietyissä tilanteissa, toimintoihin osallistumista ja suhteiden muodostumista yksilöiden välillä. Rooli on yksilön sosiaalinen asema kulttuurissa, johon vaikuttavat muun muassa yksilön ikä ja sukupuoli. Rooliodotukset ovat käyttäytymisodotuksia yksilölle roolissa toimimiseen. Lisäksi käyttäytymisodotuksia kohdistuu myös muille yksilöille siten, kuinka tietyssä roolissa olevaa henkilöä kohtaan tulee käyttäytyä. Odotukset eivät liity vain toiminnan sisältöihin vaan myös osapuolten välisiin suhteisiin: vastavuoroisuuteen, valtasuhteisiin ja tunnesuhteisiin. Lapsi oppii uusia rooleja ja kehittää identiteettiään vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden kanssa. (ks. Bronfenbrenner 1979, 85—86.) Lapsen rooli voidaan määrittää suhteessa päiväkodin aikuisiin ja vertaisryhmään, esimerkiksi lapsiryhmän nimen tai lapsen iän kautta. Esikoululaisen rooli kuvastaa lapsen asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa sekä varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Esikoululaisuudelle antavat merkityksiä muun muassa esiopetuksen toimintakulttuuri, perheenjäsenet, muut lapset ja lapsi itse.

Tarkastelen lasta laajemmassa kulttuurisessa kontekstissa ja korostan lapsen aktiivisuutta omassa elinympäristössään. Tämän vuoksi käytän sosiaalisen aseman sijaan kulttuurisen aseman käsitettä. Katson, että sosiaalinen asema sisältyy lapsen kulttuuriseen asemaan. Lapsen yksilöllisten kokemusten ja aktiivisen toimijuuden huomiointi ovat tärkeitä lapsen näkemysten saavuttamiseksi. Tämän vuoksi laajennan rooli-näkökulmaa ja tarkastelen esikoululaisuutta lapsen kulttuurisen aseman kehityksessä. Myös Hockey ja James (2003, 10) korostavat perinteisten rooliteorioiden sijaan yksilön toimijuutta ja kokemusten merkitystä identiteetin muodostumisessa. *Sosiaalinen identiteetti* on yksilön ainutlaatuinen ominaisuus. Sosiaalinen identiteetti on sekä yksilöllinen että kollektiivinen identiteetti, joita ei voi ymmärtää ilman toista. (Jenkins 2008, 45—46; ks. myös Hockey & James 2003, 10.) Esikoululaisuus on lapsen omaksuma yksilöllinen identiteetti eli lapselle ainutlaatuinen kokemus. Lisäksi esikoululaisuus on jaettu identiteetti, koska sille on annettu yhteisiä

kulttuurisesti jaettuina merkityksiä, kuten sen ikäsidonaisuus. (ks. Hockey & James 2003, 6, 10).

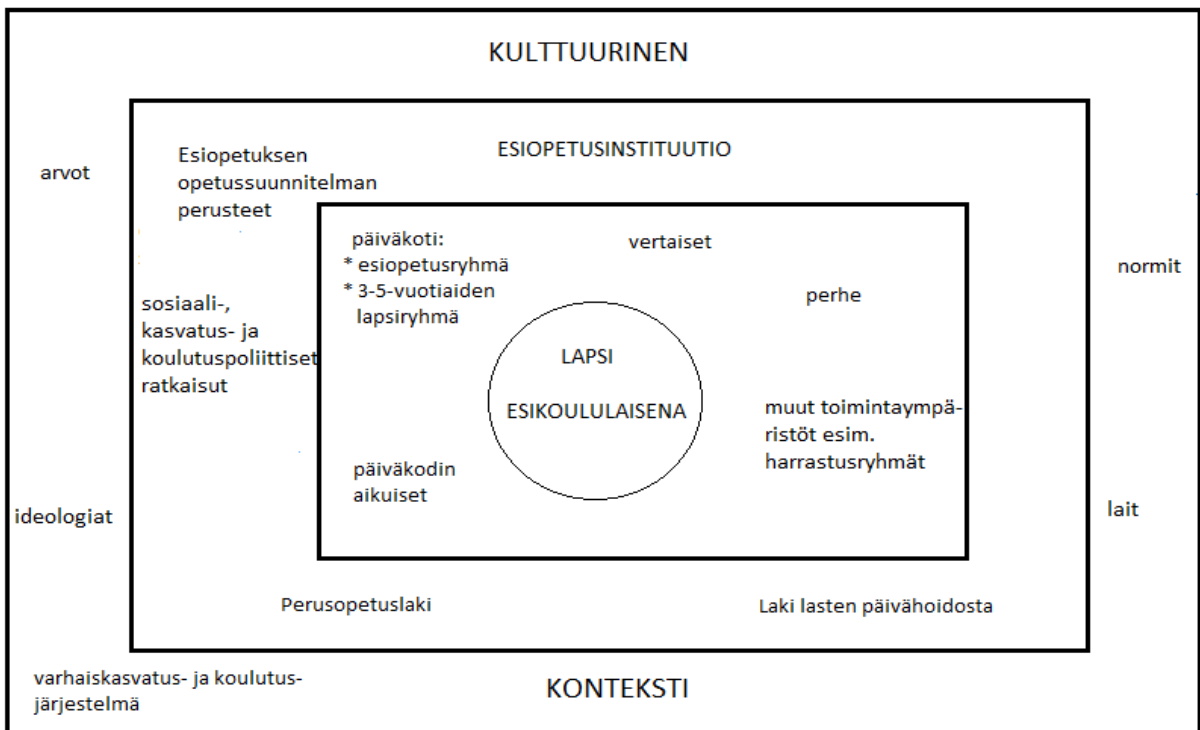
Rantamaan (2001, 58—59) mukaan *sosiaalinen ikä* tarkoittaa yksilön elämänvaiheita ja yksilön tai ryhmän yhteiskunnallista sosiaalista asemaa. Yksilöllä on yhteisössä sosiaalisia rooleja, jotka ovat määräytyneet kronologisen iän tai ikävaiheiden perusteella. Näin yksilön elämänsä aikana tapahtuu siirtymiä roolien välillä. Esikoululaisuus on lapsen sosiaalinen ikä, koska samana vuonna syntyneet lapset aloittavat esiopetuksen pääsääntöisesti yhtä aikaa. Vincentin (2006, 196) mukaan kronologinen ikä on merkityksellinen sille, kuinka yksilö toimii yhteisössä. Yhteisössä voidaan odottaa, että yksilö saavuttaa yhteiskunnallisesti määritettyjä ominaisuuksia, kuten tietyn sosiaalisen roolin tai osaamistason (ks. myös Närvänen & Näsman 2007, 229—230). Koska ikäkategorioiden sosiaalisesti rakentuneita, ne ovat muuttuvia. Tällöin kokemukset ja käsitykset iästä muuttuvat ajan myötä. (Vincent 2006, 196.) Esiopetuksen vakiinnuttua osaksi varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmää esikoululaisuudesta on tullut yhteiskunnallisesti määritetty osa lapsuutta. Tätä lapsuuden vaihetta voidaan odottaa niin yhteisöllisesti kuin yksilöllisesti. Lapsi muokkaa ja vahvistaa omalla toiminnallaan esikoululaisuuttaan, jolloin ympäristöstä tulevat odotukset täyttyvät paremmin (ks. Rantamaa 2001, 59). Lapsen ikä tuottaakin lapselle erilaisia statuksia ja vastuita (James & Prout 1997, 237). Nykyisin esikoululaisuus sitoutuu vahvasti tiettyyn lapsuuden vaiheeseen. Muutokset esiopetuksen järjestämisessä 2000-luvulla heijastuvat lapsen esikoululaisuuden toteuttamiseen. Myös esikoululaisuus on ajallinen ilmiö ja yksi suomalaisen nykylapsuuden ominaisuus. Lapsen ikä, sukupolvi ja aika ovatkin merkityksellisiä sille, millaiseksi lapsuus (James, Jenks & Prout 1998, 59) ja esikoululaisuus muodostuu.

Lehtisen (2000, 190) mukaan päiväkotitoiminta on yhteisö, jossa toiminta perustuu sopimuksellisuuteen. Päiväkodissa toimiminen edellyttää yksilöllisyyttä ja oman jäsenyyden rakentamista ryhmässä. *Asema ryhmän jäsenenä* ja muut tilannekohtaiset asemat tuotetaan yhteisesti sosiaalisissa käytännöissä. Lapsen erilaiset asemat eivät ole olemassa olevia paikkoja, johon lapsi voi asettua. Asemien tuottaminen koostuu neuvotteluista, vallankäytöstä ja toimintaresursseista. Neuvottelut ja vallankäyttö sisältävät erilaisia sosiaalisen sopimisen muotoja kuten sovittelua, suostuttelua, uhkailua ja syrjintää.

Verbaalisen viestinnän lisäksi lapset käyttävät asemien tuottamisessa nonverbaalista viestintää: ilmeitä, eleitä ja fyysistä toimintaa. (Lehtinen 2000, 190.) Lapsen asema esikoululaisena on tuotettu sosiaalisissa käytännöissä ja virallisesti institutionalisoitu esiopetusta koskevassa lainsäädännössä. Esikoululaisuuden sopimuksellisuus on näin peräisin makrotason määräyksistä. Oman aseman rakentaminen lapsiryhmässä korostaa lapsen aktiivista osallistumista ympäristössä. Lapsi ei ole tällöin vain kasvava ja kehittyvä (*becoming*), vaan lisäksi ympäristössään eläjä (*being*) (Uprichard 2008, 303). Lapsi on ympäristössään sosiaalinen toimija ja sosiaalisen vuorovaikutuksen osapuoli, osa elinympäristöään ja kulttuuriaan (ks. Prout & James 1997, 8; Strandell 1995, 12).

4.2 Esikoululainen osana kulttuurista kontekstia

Olen sijoittanut teoreettisen viitekehyksen annin alla olevaan kuvioon 2.



KUVIO 2. Esikoululaisuuden kulttuurinen konteksti

Lapsen kulttuurinen asema määrittyy ja saa aineksia toteutumiselleen ja toiminnalleen suhteessa kulttuurisen kontekstiin, joka toimii uloimpana raamina lapsen toiminnan säätelijänä. Kulttuurin arvot, normit ja ideologiat toimivat perustana lapsen toiminnalle (*makrotaso*). Tämän tutkimuksen kannalta merkittävä kulttuurisen kontekstin toiminta-alue on esiopetusinstituutio, joka institutionaalisilla tehtävillään ohjaa esiopetuksen toteuttamista ja instituutioissa toimijoita, aikuisia ja lapsia. Lapselle lähimpinä (*mikro*)ympäristöinä näyttäytyvät lapsen perhe, päiväkoti ja esiopetusryhmä toimintakulttuureineen sekä lapsen muut toimintaympäristöt kuten harrastusryhmät. Lapsi toimii vuorovaikutuksellisesti näissä ympäristöissä. Lapsen esikoululaisuus toteutuu kaikkien edellä mainittujen tekijöiden myötä. Esikoululaisuus kuvastaa lapsen sen hetkistä tilannetta varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmässä sekä yhteiskunnassa. Esikoululaisuus on kulttuurisidonnaista. Lapsi siirtyy esikoululaisuuteen omista lähtökohdistaan ja elinympäristöstään, toimii osana esiopetusinstituutiota sille määrätyn ajan, jonka jälkeen luopuu esikoululaisuudesta ottaakseen vastaan uuden lapselle annetun tehtävän koululaisena. (Kuvio 2.)

Seuraavassa luvussa kuvaan tutkimuksen toteuttamisprosessin: esittelen tutkimuksen tehtävän, valitsemani menetelmät, aineistonkeruun etenemisen sekä aineiston analyysivaiheen muotoutumisen tulosluvuksi.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Kuvaan tutkimusprosessin etenemisen ja tutkimukseen osallistujat. Lisäksi esitän, kuinka toteutin tutkimusaineiston analyysin. Luvun lopuksi arvioin tutkimuksessa käyttämieni menetelmien luotettavuutta.

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää lasten näkemyksiä esiopetuksesta ja siihen siirtymästä. Tavoitteenani on tarkastella esikoululaisuutta lapsen näkökulmasta, eli sitä, miten esikoululaisuus lapselle näyttäytyy, ja mistä esikoululaisuus muodostuu siinä kulttuurisessa kontekstissa, jossa lapsi elää. Tutkimuksessani kulttuurinen konteksti kattaa yhteiskunnalliset rakenteet ja ideologiat, esiopetusinstituution ja lapsen lähimmän elinympäristön, joissa lapsi vuorovaikutuksellisesti rakentaa asemaansa lapsena ja esikoululaisena. Tutkimukseni tehtävä tarkentuu seuraaviin tutkimuskysymyksiin.

1. Miten 5—7-vuotias lapsi pohtii esiopetukseen siirtymää ja esikoululaisuutta?
2. Millaisia näkemyksiä 5—7-vuotiaalla lapsella on esiopetuksesta ja sen tehtävästä?

Tarkoitukseni on tarkastella esiopetusta ja esikoululaisuutta tutkimuksessa mukana olevien lasten näkökulmasta. Tutkin näitä asettamiani tutkimuskysymyksiä laadullisella tutkimuksella. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ilmiötä tai tapahtumaa tilastollisen yleistämisen sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Koen, että lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa laadulliset tutkimusmenetelmät soveltuvat hyvin tiedon tuottamiseen. Lapsen osallistuminen tutkimukseen on yhä merkittävämpää ja sitä on huomioitu yhä laajemmin tutkimusmenetelmällisestä näkökulmasta (esim. Gallacher & Gallagher 2008; Einarsdóttir 2007; Skivenes & Strandbu 2006; Morrow 2005; Hill 2005; Grover 2004; Punch 2002).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeää mennä siihen ympäristöön, jossa tutkimukseen osallistujat elävät. Tämä lisää tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Patton 2002, 48.) Einarsdóttirin (2007, 207) mukaan lapsen sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin tiedostaminen on tärkeää, jotta lapsen tuottamaa tietoa voidaan ymmärtää. Lapsen ääni kuvastaa sitä ympäristöä, johon hän on osallinen. Nykyisen lapsuudentutkimuksen tarkastelunkohteena onkin huomioida lapset sosiaalisena ryhmänä ja tuoda esiin lapsen näkökulma lapsena olemisesta ja lapsuudesta (Alasuutari 2009, 54). Tämän tutkimuksen tavoitteeseen pääseminen edellytti astumista päiväkotiympäristöön. Kulttuurinen konteksti muodostuu koko tutkimuksen ja tutkittavan ilmiön kannalta tärkeäksi, jolloin aineistonkeruu ei myöskään tapahtunut tästä irrallisena (ks. Punch 2002, 338). Toteutin laadullista tutkimusta käyttämällä aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua (esim. Hirsjärvi & Hurme 2008; Eskola 2007). Aineiston analyysin tein teoriaohjaavasti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009). Valitsemieni tutkimusmenetelmien avulla pyrin saamaan esille lapsen näkemyksen esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta sekä muodostamaan kattavan kuvauksen tutkimastani ilmiöstä.

5.2 Tutkimuksen eteneminen

Toteutin tutkimukseni keskisuomalaisen kunnan päiväkodissa, jossa oli kaksi ikärakenteeltaan erilaista lapsiryhmää. Esiopetusryhmässä oli yhteensä 22 lasta, joista 17 lasta siirtyi seuraavana syksynä kouluun. 3—5-vuotiaiden lapsiryhmässä oli yhteensä 21 lasta, joista yksi oli kolmevuotias, yhdeksän neljävuotiasta ja yksitoista viisivuotiasta lasta. Näistä päiväkodin kaikista lapsista tutkimukseeni osallistui esiopetusryhmän esikoululaisia ja 3—5-vuotiaiden lapsiryhmän viisivuotiaita lapsia. Yhteensä tutkimukseen osallistui kolmetoista 5—7-vuotiasta lasta. Haastatteluihin osallistuivat haastattelupäivinä paikalla olleet lapset. Lapset osallistuivat haastatteluihin satunnaisesti, oman halukkuuden mukaan. En kuitenkaan kokenut tarpeelliseksi haastatella kaikkia esiopetusryhmän esikoululaisia, jolloin kaikki päiväkodin esikoululaiset eivät osallistuneet tutkimukseen. Viisivuotiasta lapsista haastattelin kaikki haastattelupäivinä läsnä olleet lapset. Tutkimukseen osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista. Kuitenkin pohdin, missä määrin päiväkodin henkilökunnan ”ohjaus” lapsen osallistumiseksi tutkimukseen vaikutti lapsen päätökseen. En kuitenkaan kokenut tätä hallitsevana, vaan lähinnä osoituksena myönteisyydestä tutkimustani kohtaan (ks. Turtiainen 2001, 171).

Käytin tutkimuksen aineistonkeruussa hyödyksi triangulaatiota, jonka tavoitteena on Viinamäen (2007, 175) mukaan tarkastella tutkittavaa ilmiötä useasta näkökulmasta. Patton (2002, 247—248) kuvaa triangulaatiota erilaisten tutkimuksellisten menetelmien yhdistämiseksi, jonka tarkoitus on vahvistaa tutkimusta ja testata tutkimusaineiston johdonmukaisuutta. Eri aineistonkeruumenetelmien, kuten haastattelun ja havainnoinnin, käyttö tutkimustiedon keräämisessä on yksi triangulaation muoto. Tässä tutkimuksessa triangulaatio kohdistui *kahteen osallistujaryhmään ja aikaan*. Tämänkaltaista triangulaatiota on luonnehdittu tutkimusaineistoon eli tiedon kohteeseen liittyväksi, jolloin tietoa kerätään eri tiedonantajaryhmiltä (Denzin 1978, 295; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 144; Viinamäki 2007, 180—182). Tämän tutkimuksen osallistujaryhmät olivat esiopetusryhmän *esikoululaiset* sekä 3—5-vuotiaiden lapsiryhmän esiopetukseen siirtyvät *viisivuotiaat lapset*. Tein tutkimuksen aineistonkeruun kahtena eri ajankohtana, *syksyllä 2009 ja keväällä 2010*. Syksyn haastattelut tein esiopetusikäisten lasten kanssa ja kevään

haastattelut viisivuotiaiden lasten kanssa. (ks. Denzin 1978, 295.) Tällöin tutkimukseen osallistuvat lapset elivät parhaillaan esiopetukseen siirtymän aikaa. Näin huomioin tutkimuskysymysten kannalta otolliset ajankohdat aineistonkeruulle (ks. Viinamäki 2007, 181). Triangulaation tavoitteena oli hahmottaa tutkittavaa ilmiötä kokonaisuutena, ja saada selville lasten näkemyksiä esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta ennen esiopetusvuotta ja sen alettua (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 144; Viinamäki 2007, 176). Aineistotriangulaatio mahdollisti tämän, koska minulla ei olisi ollut mahdollisuutta tutkia yhden ikäluokan siirtymävaihetta esiopetukseen.

Syksyn aineistonkeruu

Tutkimukseni aineistonkeruuprosessi alkoi lokakuun alussa vuonna 2009, kun soitin keskisuomalaisen päiväkodin johtajalle ja kysyin mahdollisuutta tulla tekemään pro gradu - tutkielmaa kyseiseen päiväkotiin. Päiväkotiyhteydenottojen jälkeen postitin tutkimuslupahakemuksen liitteineen kunnan sosiaali- ja terveystalokeskukseen. Hyväksytty tutkimuslupa tuli lokakuun puolessa välissä 2009. Kun tutkimus tehdään instituutioissa, tutkimuksen toteuttamiseen tarvitaan virallisten tahojen luvat ennen kuin tutkija voi aloittaa tutkimuksen lasten kanssa (ks. Hill 2005, 70; Punch 2002, 323; Ruoppila 1999, 33). Marraskuussa 2009 toimitin esiopetusikäisten lasten haastatteluja varten tarvittavat lupakyselyt päiväkotiin, jonka henkilökunta jakoi lupakirjeet vanhemmille (liite 1). Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on huomioitava, että vanhemmilla on oikeus päättää lapsen tutkimukseen osallistumisesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 83; Hill 2005, 70; Coady 2001, 66; Ruoppila 1999, 32—33). Lupakyselyt jaettiin kaikille esiopetusryhmän lasten vanhemmille eli lupahakemuksia oli yhteensä 22 kappaletta. Aikaa lupien palauttamiseen oli kaksi viikkoa. Lupia palautui kaksitoista kappaletta, joista yksi oli kielteinen. Näistä luvansaaneista lapsista pyysin haastateltavaksi yhteensä seitsemän lasta. Tutkimukseen osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista, joten lopullisen päätöksen osallistumisesta teki lapsi itse.

Varsinaisen aineistonkeruun aloitin esihaastattelulla marraskuun ja joulukuun vaihteessa 2009. Esihaastattelun jälkeen tein yhden parihaastattelun ja neljä yksilöhaastattelua. Kaikki

haastatteluihin osallistuvat lapset siirtyivät tulevana lukuvuonna ensimmäiselle luokalle. Näin haastattelujen ulkopuolelle jäivät lapset, jotka eivät seuraavana syksynä siirtyneet perusopetuksen ensimmäiselle luokalle. Esiopetusikäisten lasten haastattelupaikkana toimi päiväkodin pienryhmähuone, jossa haastattelu oli mahdollista tehdä rauhallisissa olosuhteissa. Haastattelupaikan valinnassa tulee kiinnittää huomiota ympäristön turvallisuuteen ja mukavuuteen. Huoneessa istuimme lattialla säkkituoleilla, jolloin olin lapsen kanssa fyysisesti samalla tasolla ja haastattelutilanne oli siten mukavampi. Lisäksi huomioin päiväkodin päivärytmin ja lapsen halukkuuden haastattelujen toteuttamisessa. (ks. Dunphy 2005, 84; Einarsdóttir 2007, 204; ks. myös Ruoppila 1999, 36.) Huoneessa olevat sisäikkunat, oven ikkuna ja ulkoikkuna aiheuttivat sen, että huoneeseen pystyi halutessaan katsomaan sisälle. Muutaman kerran ohikulkevat lapset kiinnostuivat pienryhmähuoneen tapahtumista. Ehkä siksi, että pienryhmähuone toimi myös lasten leikkitilana (ks. Punch 2002, 328). Katson kuitenkin, että tämä oli niin vähäistä, että se ei haitannut haastattelujen kulkua.

Kevään aineistonkeruu

Kevään aineistonkeruu alkoi helmikuussa 2010. Koska minulla oli jo aiemmin hankittu tutkimuslupa kunnalta sekä päiväkodin tahon suostumukset tutkimukselle, tarvitsin vielä vanhempien kirjalliset suostumukset lasten haastatteluille. Toimitin viisivuotiaiden lasten vanhemmille tarkoitetut lupakyselyt päiväkotiin, jotka henkilökunta jakoi lapsiryhmän viisivuotiaiden lasten vanhemmille (liite 2). Yhteensä lupakyselyjä jaettiin yksitoista kappaletta, joista palautui yhdeksän kappaletta. Luvista yksi oli kielteinen. Tutkimuslupahakemusten palauttamiseen oli aikaa kaksi viikkoa.

Helmikuun 2010 aikana haastattelin 3—5-vuotiaiden lapsiryhmän seuraavana syksynä esiopetuksen aloittavia lapsia. Yhteensä haastattelin kuusi viisivuotiasta lasta, jotka olivat haastattelupäivinä paikalla. Huomioin samat lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tärkeät kysymykset kuin esikoululaisten haastatteluissa. Viisivuotiaiden lasten haastattelut toteutin päiväkodin toimistossa, koska syksyllä käyttämäni pienryhmähuone oli varattuna haastatteluiden aikana. Toimistohuoneessa istuimme lapsen kanssa joko lattialla tai

nojatuoleilla. Jälkeenpäin ajatellen tämä tila ei ollut yhtä mielekäs haastattelun toteuttamiseen kuin aiempi pienryhmähuone. Tutkimusympäristö oli aikuisten tila, jolla saattoi olla merkitystä lapsen ja tutkijan väliselle suhteelle (ks. Punch 2002, 328). Myös toimistohuoneen ovelta oli ikkuna, josta näki sisälle huoneeseen. Toimisto oli kuitenkin hieman syrjemmässä, joten sen suhteen tila oli rauhaisampi kuin pienryhmähuone.

5.2.1 Teemahaastattelu

Päätin käyttää tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Haastattelun tarkoituksena on saada esille haastateltavan ajatuksia, tunteita ja näkemyksiä eli tavoittaa haastateltavan näkökulma (Patton 2002, 341). Haastattelin lapsia esivalmisteltujen haastattelurunkojen avulla. Tätä menetelmää kutsutaan puolistrukturoiduksi yksilöhaastatteluksi, josta muun muassa Hirsjärvi ja Hurme (2008), Tuomi ja Sarajärvi (2009) sekä Eskola (2007) käyttävät käsitettä teemahaastattelu. Teemahaastattelu keskittyy tiettyihin teemoihin, joiden avulla haastattelu etenee. Haastattelussa esiintyvät teemat ovat kaikille haastatteluun osallistuville samat ja ne perustuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Teemahaastattelun katsotaan lisäävän haastateltavan oman äänen kuulumista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47—48; Eskola 2007, 33.) Haastattelurungot muodostin pohtimalla kysymyksiä esiopetukseen, esikoululaisuuteen ja esiopetukseen siirtymään liittyen. Sen hetkinen teoreettinen viitekehys ja tutkimustehtävä toimivat pohjana ilmiön ymmärtämisessä sekä haastatteluteemojen ja -kysymysten muodostamisessa. Eskolan (2007, 39) mukaan teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusongelmien hyödyntäminen teemojen muodostamisessa vahvistaa tutkimusta, koska tällöin tutkijalla on käsitys siitä, kuinka tutkimusaineisto liittyy tutkimuskokonaisuuteen. Pohtimani teemat ja kysymykset kokosin haastattelurungoiksi. Näitä haastattelurunkoja kokeilin esihaastatteluiden avulla. Koska haastattelut syksyn ja kevään aineistonkeruussa olivat osittain erilaiset, tein esihaastattelut molemmilla kerroilla.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 72) mukaan esihaastattelulla voidaan saada käsityksiä haastateltavien kokemuksista ja sanavalintojen käytöstä. Esihaastattelun jälkeen on

mahdollista muokata suunniteltua haastattelurunkoa ja aihepiirien järjestystä. Lisäksi tutkimuksen kannalta turhan tiedon karsiminen sekä haastattelun keston määrittäminen helpottuu, kun tutkijalla on kokemusta esihaastatteluista. Molemmilla aineistonkeruukerroilla muokkasin haastattelurunkoa esihaastattelun jälkeen. Haastattelurunkojen suunnitteleminen ja esihaastattelujen tekeminen olivat hyödyllisiä. Näin pystyin kiinnittämään huomiota mahdollisiin johdatteleviin kysymyksiin (ks. Edwards 2001, 131) ja omaan rooliini haastattelun ohjaajana (ks. Kirmanen 1999, 208—211). Esihaastattelut antoivat jälkeinpäin mahdollisuuden kuunnella nauhalta itseä haastattelijana. Kokemukset sanavalinnoista ja muusta toiminnasta haastattelijana auttoivat haastattelujen kehittämistä. Erityisesti syksyn haastattelut edistivät kevään haastattelujen toteuttamista ja omaa toimintaa lapsen haastattelijana. Aineistoa analysoidessa huomasin, kuinka minulla olisi ollut mahdollisuuksia tarkentaville lisäkysymyksille, jotka kuitenkin haastattelutilanteessa olivat jääneet kysymättä. Lisäksi, esihaastatteluista huolimatta, huomasin jälkeinpäin tilanteita, joissa omilla kysymyksillä ja kommentteilläni olin johdatellut tahattomasti lasten vastauksia. (ks. myös Eskola 2007, 39.)

5.2.2 Lapsen haastattelu

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää lapsen näkemyksiä esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta, joten päätin kerätä tutkimusaineiston haastattelemalla lapsia. Haastattelu onkin yksi yleisimmistä metodeista, joita käytetään lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa (Einarsdóttir 2007, 199). Katsotaan, että haastattelussa myös alle kouluikäiset lapset voivat saada mielipiteensä ja ajatuksensa esille (Turtiainen 2001, 174). Myös itse koin, että haastattelu on aineistonkeruutapa, jolla lapsen omat näkemykset pääsevät kuuluviin. Ennen lapsen haastattelua ja haastattelun aikana huomioin tekijöitä, jotka mahdollisesti vaikuttivat haastattelutilanteeseen. Lähtökohdat haastattelulle antoi lapsen vapaaehtoinen halukkuus, valikoituminen haastatteluun sekä haastatteluympäristöt, joita kuvasin jo aiemmin.

Ennen haastattelun aloittamista kerroin vielä lapselle, kuka olen ja miksi haastattelen lasta.

Kerroin lapselle, että haastattelu on osa minun opiskelujani. Ennen haastattelujen aloittamista on tärkeää selvittää lapselle, miksi haastattelu tehdään (Ritala-Koskinen 2001, 153). Lisäksi sanoin lapselle, että hänellä on sellaista tietoa esikoululaisena olosta, jota haluaisin kuulla. Tutkija voi kuvata tutkimusta kertomalla lapselle, että lapsi voi auttaa tutkijaa hankkimaan vastauksia tutkijan ihmettelemiin kysymyksiin (Dunphy 2005, 85; Brooker 2001, 167). Lapsi on voinut tottua siihen, että aikuinen kysyy lapselta lapsen tietoa testaavia kysymyksiä (Brooker 2001, 167; ks. myös Punch 2002, 328). Tämän vuoksi kerroin lapselle, että esittämiini kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia (ks. Morrow 2005, 158; Punch 2002, 328; Turtiainen 2001, 173). Koska nauhoitin kaikki haastattelut, kysyin lapselta lupaa myös nauhoittamiseen. Haastattelun lopuksi lapsi sai halutessaan kuunnella otteen nauhoitetusta haastattelusta. Kunnioitus lapsen vastauksia kohtaan muodostuu ennen haastattelua, jonka vuoksi tutkijan toiminta myös ennen varsinaista haastattelua on tärkeää (ks. Dunphy 2005, 85; Ritala-Koskinen 2001, 153—154).

Haastatteluja suunnitellessani kiinnitin huomiota muun muassa käsitteiden käyttöön. Tarkoituksenani oli käyttää esiopetusikäisestä lapsesta nimitystä 'eskari' tai 'esikoululainen', koska ne ovat arkikieleen vakiintuneita käsitteitä. Kuitenkin ajoittain huomasin, että kielenkäyttöni ei ollut niin sujuvaa kuin olin ajatellut. Varsinaisessa haastattelutilanteessa tapahtui jonkin verran toistoa ja käsitteiden käyttö ei ollut niin konkreettista kuin olin suunnitellut. Tutkimuksenteossa kielen selkeyttä pidetään tärkeänä, ja erityisesti lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tutkijoilla on taipumus kiinnittää huomiota kielenkäyttöön (Punch 2002, 328). Esimerkiksi Kirmanen (1999, 199) pitää tärkeänä, että tutkija tiedostaa sellaisten sanojen ja käsitteiden käytön, jotka eivät kuulu lapsen sanavarastoon tai lapsi tulkitsee aikuisesta poiketen. Huomasin myös itse kiinnittäneeni tähän huomiota jo aineistonkeruun suunnitteluvaiheessa.

Lapsen kielellisiä ja kognitiivisia taitoja pidetään haastattelun laadun kannalta oleellisina (Kirmanen 1999, 198—199). Itse koin, että lapset olivat kielellisesti päteviä kertomaan omia näkemyksiään ja ajatuksiaan. En kohdannut liiemmin ongelmia lasten kielellisten taitojen kanssa. Kevään haastattelut (viisivuotiaiden lasten) olivat kuitenkin kielellisesti niukempia kuin syksyn haastattelut. Kevään haastatteluissa lapset vastasivat useammin kysymyksiini 'en tiedä'. Tällaisissa tilanteissa hyväksyin lapsen vastauksen. Saatoin

kuitenkin toistaa saman kysymyksen eri tavoin tai vaihtoehtoisesti siirryin seuraavaan kysymykseen. Brooker (2001, 165) ottaa esille, että toisinaan lasten haastattelut voivat olla niukkoja ja lyhytsanaisia. Lapsi voi reagoida haastattelutilanteeseen esimerkiksi puhumattomuudella. Tutkija voi rohkaista lasta puhumaan, esimerkiksi kysymyksiä toistamalla, eri tapoja käyttäen ja samaan asiaan uudelleen palaamalla. Lasta ei tule painostaa vastamaan tutkijan kysymyksiin. Näin 'en tiedä' -tyyppiset vastaukset ovat myös hyväksytyjä vastauksia. (Brooker 2001, 165; Kirmanen 1999, 208—211.) Analyysivaiheessa totesin, että lapsen aikakäsitykset olivat merkittäviä lasta haastatellessa. Varsinkin tulevaan liittyvät tapahtumat olivat osalle lapsista vielä keväällä kaukaisia. Lapsi ei välttämättä ollut tullut pohtineeksi asiaa, ja sen vuoksi vastaaminen oli vaikeaa. Tuleva esiopetusvuosi saattoi olla lapselle keväällä kaukainen asia. Lapsen ja aikuisen ajattelun erot tulivat siis näkyviin. Lapsen konkreettinen ajattelu tulee esille, esimerkiksi juuri erilaisena käsityksenä ajasta ja sen kulumisesta (Kirmanen 1999, 199; ks. myös James, Jenks & Prout 1998, 77—79).

Turtiainen (2001, 173) kuvaa pyrkineensä lasten haastatteluissa keskustelunomaisuuteen. Huolimatta tästä tavoitteesta haastattelu eteni hänen kysyessä ja lasten vastatessa kysymyksiin. Myös itse tavoittelin keskustelunomaista ilmapiiriä, mutta kokemukseni mukailevat Turtiaisen (2001) kokemuksia haastattelijan ja haastateltavan rooleista. Pyrin tietoisesti pitämään hiljaisen tauon kysymyksen jälkeen, jotta lapsella olisi aikaa vastauksen miettimiseen. Lisäksi pyrin ajoittain toistamaan lapsen vastauksen. Tämä varmisti, että ymmärsin mitä lapsi oli tarkoittanut, mutta helpotti myös nauhoitusten litterointia, jos lapsen puhe oli hiljaista tai muuten epäselvää. Haastattelijan on hyvä huomioida, että lapsi ymmärtää kysymyksen kuten oli tarkoitettu (Dunphy 2005, 86). Haastattelutilanteessa saatoin huomata, että lapsi oli ymmärtänyt kysymyksen eri tavoin kuin olin ajatellut, jolloin muotoilin kysymystä uudelleen parhaani mukaan. Jokaisen lapsen yksilölliset kokemukset, historia ja taidot ovat merkityksellisiä haastattelutilanteessa (ks. Skivenes & Strandbu 2006, 17—19). Näin myös tässä tutkimuksessa jokaisen lapsen aiemmat kokemukset esimerkiksi päiväkotiympäristöstä olivat merkittäviä haastattelukysymysten laatimisessa.

Kokonaisuudessaan haastattelun tulisi olla lapselle myönteinen kokemus, ja samalla mahdollisuus saada yksilöllistä aikaa aikuiselta päiväkotipäivän aikana. Pyrin

muodostamaan haastatteluhetkestä niin lapselle kuin itselleni myönteisen kokemuksen. Kirmasen (1999, 211—214) mukaan kiireetön ja turvallinen ilmapiiri viestii lapselle, että haastattelijalla on aikaa lapselle. Lapsen subjektiviteettia voidaan tukea korostamalla lapsen ainutlaatuisuutta ja tärkeyttä. Myönteisen palautteen antaminen lapselle niin sanallisesti kuin eleillä viestien on tärkeää koko haastattelun ajan. Haastattelussa myös lapsella on oikeus kysyä ja lapsen kysymyksiin on vastattava, jotta haastattelutilanne olisi oikeudenmukainen. Huolimatta haastattelijan ja haastateltavan rooleista annoin tilaa lapsen kysymyksille ja pysähdyin kuuntelemaan lapsen ajatuksia. Brooker (2001, 176) katsookin, että lapsen haastattelu ei ole vain tiedonkeruumenetelmä tutkijalle lapsen näkökulman ymmärtämiseksi vaan haastattelu voi olla voimaannuttava oppimiskokemus lapselle, ja mielestäni myös aikuiselle. Varsinkin aloittelevana tutkijana aineistonkeruussa huomaa monia haasteita ja oma toiminta vaatii kehittämistä. Haastattelu dialogina kehittää tutkimusta, mutta vahvistaa myös lapsen itsetuntoa, autonomiaa ja metakognitiivisia taitoja (Brooker 2001, 176). Haastattelun joustavuuden vuoksi se soveltuu hyvin aineistokeruumenetelmäksi tutkimaani aiheeseen. Lapsen haastatteluun sisältyy monia eettisiä näkökulmia, joita tutkijan on hyvä pohtia. Näitä lapsuudentutkimuksen eettisiä näkökulmia tarkastelen myöhemmin tutkimuksen pohdintaluvussa. Seuraavaksi esittelen tutkimusaineiston analyysin etenemisen.

5.3 Aineiston analyysi

Käytin tutkimuksen aineiston analysoinnissa teoriaohjaavan analyysin periaatteita. Tuomen ja Sarajärven (2009, 96—97) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä teoria ohjaa analyysin kulkua, mutta analyysi ei perustu kokonaisuudessaan teoriaan. Tällöin aikaisempi tieto on merkityksellistä analyysin edetessä. Olin ennen aineiston analysointia tutustunut aikaisempaan tutkimustietoon. Tavoitteenani oli kuitenkin saada esille aineistosta lasten näkemyksiä esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta, jonka vuoksi aineistosta valitut analyysiyksiköt olivat tärkeitä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Hirsjärvi ja Hurme (2008,

143—145) pitävät aineiston kuvailemista yhtenä analyysin tärkeimmistä tekijöistä. Tähän sisältyy erilaisten ominaisuuksien kertominen henkilöistä, kohteista tai tapahtumista, jotka esiintyvät tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa kerron tutkimuksen käytännön toteutuksesta kuvaamalla haastatteluun osallistujat, haastatteluympäristöt ja aineistonkeruun etenemisen mahdollisimman tarkasti.

Aloitin aineiston käsittelemisen analysoimalla esiopetusikäisten ja viisivuotiaiden lasten haastatteluaineistot. Analysoin molemmat aineistot erikseen ja säilytin aineistot omina kokonaisuuksinaan. Haastatteluaineistojen analyysin aloitin *litteroimalla* haastattelut mahdollisimman pian haastattelujen toteuttamisen jälkeen. Litterointi eli aineiston puhtaaksikirjoitus voidaan tehdä koko aineistosta tai sen osista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 138). Päätin litteroida haastattelut selkeyden ja luotettavuuden vuoksi kokonaisuudessaan. Litteroidusta aineistosta alleviivasin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita, esimerkiksi sosiaalisia suhteita ja esiopetuksen aloittamista käsitteleviä sitaatteja, sekä tekemällä muistiinpanoja litteraatteihin (ks. Eskola 2007, 43—44). Järjestin lasten vastaukset aihealueittain erilaisten otsikoiden alle, joista osa muodostui haastattelurungon pohjalta ja osa aineiston pohjalta. Tätä voidaan kutsua *teemoitteluksi*, jolloin aineistoa eritellään haastatteluissa esiintyvien aiheiden ja haastatteluteemojen pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93; Hirsjärvi & Hurme 2008, 173; Eskola 2007, 41). Tässä vaiheessa esiopetusikäisten lasten haastatteluista muodostuneita teemoja oli yhteensä 27 kappaletta, esimerkiksi esiopetuksen aloittaminen, lapsen taidot, lapsen muutos esikoululaiseksi ja käyttäytymisodotukset. Viisivuotiaiden lasten haastatteluista teemoja muodostui yhteensä 13 kappaletta, esimerkiksi ennakko-oletukset esiopetuksesta, siirtyminen esiopetusryhmään ja esiopetuksen aloittaminen. (Liite 3.) Tein siis haastatteluteemoja yksityiskohtaisempia teemoja, enkä näin pitäytynyt vain haastatteluteemoissa (vrt. Eskola 2007, 44).

Aineiston teemoittelun jälkeen kirjoitin kuvailevat luvut edellä mainituista teema-alueista. Yhdistelin teema-alueita toisiinsa, jolloin teemoista tuli edellistä vaihetta sisällöllisesti laajemmat. Laajemmat teemat muodostuivat näin edellisestä analyysivaiheesta. Jokaisen kuvailevan luvun alle laitoin käsitteitä, jotka nostin esiin kyseisestä kappaleesta (liite 4). Esimerkiksi esiopetuksen aloittamista käsittelevän kuvailevan luvun pelkistin käsitteiksi

tuttu päiväkotiki, sosiaaliset suhteet, ikä ja tutustuminen. Näin pelkistin kuvailevat luvut käsitteiksi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan aineiston pelkistämässä informaatiota on tiivistetty alkuperäisestä ilmauksesta pelkistettyyn ilmaukseen. Näistä pelkistetyistä käsitteistä tein koonnit (liite 5). Kokosin viisivuotiaiden lasten haastatteluaineistosta ja kuusivuotiaiden lasten haastatteluaineistoista molemmista omansa. Tämä vaihe toimi myös aineiston käsitteellistämisen vaiheena eli hyödynsin analysoinnissa teoreettisia käsitteitä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 112—113). Näiden kahden koonnin pohjalta valitsin tutkimuskysymysten kannalta tärkeimmät teemat. Näitä tärkeitä teemoja olivat muun muassa oppimisen merkitys esiopetukseen siirtymässä, sosiaaliset suhteet, kouluun valmistautuminen ja fyysinen ympäristö. Näistä jokaisesta teemasta muodostin oman tekstitiedoston (liite 6). Tässä vaiheessa yhdistin molemmat aineistot, viisivuotiaiden ja esiopetusikäisten lasten haastattelut yhteen. Näin ryhmittelin aineiston uudelleen ja yhdistin viisivuotiaiden ja esiopetusikäisten lasten haastatteluiden samankaltaisuuksia samojen otsakkeiden alle (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 118). Tarkemmin aineistolainauksia auki kirjoittaessa jokaisen teeman alle muodostui pienempiä alaotsikoita eli jaoin teemoja pienempiin osiin. Aineiston järjestys muokkaantui tuloslukua kirjoittaessani, jolloin teemoja yhdistyi toisiinsa selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Seuraavassa luvussa arvioin tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen luotettavuutta.

5.4 Menetelmien luotettavuus

Tässä tutkimuksessa tiedonantajina toimivat lapset. Tavoitteena oli saada esille lapsen näkökulma tutkittavasta ilmiöstä. Se, miten lapsinäkökulma määritetään, on yksi lapsuudentutkimuksen haasteista (Skivenes & Strandbu 2006, 11). Tässä tutkimuksessa lasten ääni tuli esille haastatteluaineistoissa, kun lapsi oli haastattelun osapuolena. Lapsen osallistumiseen vaikuttivat lapsen ikä, lapsen halukkuus osallistua tutkimukseen, vanhempien suostumus sekä läsnäolo päiväkodissa haastattelupäivinä. Tutkimukseni rajauksen vuoksi vain esiopetukseen seuraavana syksynä siirtyvät viisivuotiaat lapset sekä esiopetusryhmän seuraavana syksynä koulun aloittavat lapset osallistuivat tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista. Kaikkiaan tutkimuksessa oli mukana kolmetoista 5—7-vuotiasta lasta, jotka osallistuivat päiväkodin toimintaan. Näin pyrin muodostamaan edustavan tutkimusaineiston, jolla vastasin asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Lasten tuottaman tiedon luotettavuutta on pohdittu lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa. Perinteisesti lapsen tuottamaa tietoa on pidetty riittämättömäksi tutkimuksen tarkoituksiin. Tämän ajatuksen taustalla on lapsen kehitystasoon liittyvät tekijät, esimerkiksi kielen ja ajattelun kehityksen merkitys lapsen kykyyn tuottaa luotettavaa tietoa. (Ritala-Koskinen 2001, 147—152.) Uudet näkemykset lapsesta ja lapsen oikeuksista painottavat lapsen osallistumista myös tutkimusentekoon (Skivenes & Strandbu 2006, 11). Katson, että tutkimukseen osallistuneet lapset olivat päteviä tuottamaan tietoa tähän tutkimukseen. Asettamani tutkimuskysymykset edellyttivät lapsen ajatusten kuulemista. Lapset ovat kyvykkäitä muodostamaan mielipiteitä ja kertomaan omasta elämästään (ks. Skivenes & Strandbu 2006, 15; Ritala-Koskinen 2001, 152). Pidän haastattelua sopivana menetelmänä tähän tutkimukseen, vaikka haastattelun käyttämisessä on myös omat ongelmansa. Turtiainen (2001, 175) huomioi, että lasten omat jutut ja kysymykset voivat jäädä haastattelussa vähemmälle. Myös tässä tutkimuksessa teemahaastattelurunko rajasi lasten kerrontaa tutkimuksenaiheeseen liittyväksi. Tosin haastattelutilanteissa keskustelunaiheet saattoivat vaihtua myös muihin lasta kiinnostaviin aiheisiin. Lisäksi kaikki aiheet eivät olleet lapselle vielä ajankohtaisia, jonka vuoksi lapsen saattoi olla hankala kertoa omista ajatuksistaan. Haastattelu oli keino tavoittaa lapsen näkökulmaa, vaikka tutkijan on mahdotonta täysin ymmärtää maailmaa lapsen näkökulmasta (Punch 2002, 324—325).

Tutkimuksen luottamuksellisuus on tärkeää niin tutkimuksen luotettavuuden kuin eettisyyden kannalta. Coadyn (2001, 67) mukaan luottamuksellisuuden ja tutkimukseen osallistuvien yksityisyyden säilyttäminen on huomioitava tutkimusta tehdessä. Kaikkien tässä tutkimuksessa esiintyvien lasten, aikuisen ja päiväkotien nimet on muutettu. Lisäksi tutkimusaineisto on ollut vain minun käytössä. Luottamuksellisuutta loi myös se, että ennen haastattelun aloittamista kysyin lapselta lupaa nauhoittamiseen sekä kerroin, miksi haastattelen lasta. Haastattelun syiden kertominen lapselle on merkityksellinen niin motivaation kuin luottamuksellisuuden kannalta (Ritala-Koskinen 2001, 153). Kun menin

päiväkotiin tekemään haastatteluja, olin lapsille uusi tuttavuus. Tällä saattoi olla merkitystä haastattelujen kulkuun, koska luottamuksellisuuden rakentuminen vaatii aikaa. Turtiaisen (2001, 175—176) mukaan lapsen voi olla helpompi kertoa ajatuksiaan tutulle aikuiselle. Toisaalta lapsi voi kertoa ulkopuoliselle haastattelijalle sellaista, mitä omalle opettajalle ei kerrota (ks. Morrow 2005, 159). Lisäksi ulkopuolinen tutkija ei ole osallisena päiväkodin kasvatus- ja ohjaustehtäviin. Ritala-Koskisen (2001, 154) mukaan luottamuksellisen suhteen luomista tutkijan ja lapsen välille pidetään tärkeänä, ja onnistuneen haastattelun pohjustamisena. Luottamuksellinen suhde tutkijan ja tutkimukseen osallistujan välillä on tärkeä autenttisen aineiston saavuttamiseksi (Grover 2004, 87). Tutkijana en tuntenut tutkimuksessa mukana olevia lapsia. Tämän vuoksi koin mielekkäänä, että päiväkodin henkilökunta oli läsnä, kun kysyin lapsia haastateltaviksi.

Keräsin aineiston kahtena eri ajankohtana eli toteutin tutkimuksessa aineistotriangulaatiota. Triangulaation käyttö tutkimuksessa katsotaan kohentavan tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta. Triangulaation käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on myös arvioitu (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009; Eskola & Suoranta 1998.) Tässä tutkimuksessa triangulaatio ei kohdistu aineistonkeruumenetelmien yhdistämiseen, vaan aineiston eri näkökulmien monipuolistamiseen. Katson, että aineistoon kohdistuva triangulaatio sopii tutkimuksen luonteeseen, koska esiopetukseen siirtymä on lähtökohdiltaan prosessimainen. Siirtymäprosessin ajallisuuden tavoittaminen mahdollistui, kun haastattelin kahtena ajankohtana, kahta tutkimusasetelman kannalta merkittävää kohderyhmää. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 143; Viinamäki 2007, 176; Eskola & Suoranta 1998, 68; Denzin 1978, 295.) Ritala-Koskisen (2001, 148) pohtii triangulaation käyttöä erityisesti lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa. Tiedon varmistamiseksi lasten haastattelujen lisäksi käytetään mahdollisesti muita tutkimusaineistoja, kuten vanhempien haastatteluja tai asiakirjoja. Hänen mukaansa lasten kohdalla triangulaatiolla ei pyritä monipuolistamaan kuvaa ilmiöstä, vaan etsimään oikeampi totuus. Tässä tutkimuksessa molemmat aineistot koostuivat lasten haastatteluista, jolloin tavoitteena oli niin ilmiön monipuolistaminen kuin kokonaiskuvan saaminen siirtymävaiheesta, ei lapsilta saadun tiedon varmistaminen.

Haastatteluiden tallentamiseksi nauhoitin kaikki haastattelut (ks. Patton 2002, 380). Haastatteluiden nauhoittaminen lisää niiden luotettavuutta. Haastattelutilanteissa pyrin

toistamaan lapsen hiljaista tai epäselvää puhetta, jotta lapsen ajatukset tallentuisivat, lapsen näkemykset tulisivat mahdollisimman hyvin esille ja aineiston litterointi mahdollistuisi. Litteroin haastattelut kokonaisuudessaan piakkoin niiden toteutumisen jälkeen. Ennen varsinaisia haastatteluja tehdyt esihaastattelut olivat tärkeitä haastattelujen laadun ja luotettavuuden kannalta. Esihaastattelut antoivat myös tarvittavaa kokemusta haastatteluiden toteuttamisesta. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 184—185; Eskola 2007, 39; ks. myös Brooker 2001, 168.) Tästä huolimatta oma kokemattomuus tuli esille haastatteluiden sujumisessa ja luontevuudessa (ks. Punch 2002, 338).

Aineiston analyysi tapahtui teoriaohjaavasti; sitä ohjasi sen hetkinen teoreettinen viitekehys sekä teemahaastatteluissa käyttämäni haastattelurungot (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Aineiston tarkastelun kautta tutkimukseen osallistuvien lasten näkemykset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä korostuivat. Tämä mahdollisti aineiston laaja-alaisen tarkastelun, jolloin teoreettinen viitekehys ja haastatteliteemat, olivat lähinnä ajatteluni taustalla. Tarkoituksena ei ollut sitoutua olemassa oleviin teemoihin, vaan löytää uusia, lapsen näkökulman esiin tuovia teemoja. Koska aineistonkeruu- ja analyysivaiheeseen mennessä olin perehtynyt tutkimuskirjallisuuteen, omaksumani teoreettiset lähtökohdat olivat osana koko tutkimusprosessia, esimerkiksi haastatteliteemojen suunnittelussa (ks. Eskola 2007, 39). Aineiston analyysi tapahtui melko monimutkaisesti, joten analyysivaiheen yksinkertaistaminen, ehkä ylimääräisten analyysivaiheiden poisjättämisellä, olisi voinut tuottaa samat analysoidut tulokset. Toisaalta ”ylimääräisten” vaiheiden vuoksi perehdyin aineistoon hyvin, joka puolestaan lisäsi tutkimuskysymysten kannalta tärkeiden ilmiöiden havaitsemista.

Tulkitsen tutkimuksessa lasten näkemyksiä. Tämän vuoksi on tärkeää pohtia, kuinka tätä tulkintaa toteutan. Omat käsitykseni lapsesta ja lapsuudesta ovat merkityksellisiä tehdyille tulkinnoille ja menetelmällisille valinnoille (ks. Punch 2002, 322). Tutkijana olen sitoutunut tiettyihin arvoihin, eikä tutkimuksen teko ole näin arvovapaata (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Patton 2002, 574—576). Turtiaisen (2001, 177) mukaan aikuinen toimii lähes väistämättä jonkinlaisena välittäjänä ja tulkitsijana, kun tavoitteena on kuulla alle kouluikäisiä lapsia. Aikuisten kautta välittyy tietoa lasten asioista ja aikuiset tulkitsevat lasten elämää. Tällöin vaarana on, että todellisuudessa kuunnellaan aikuisia, jolloin lapsi

ajatuksineen jää sivuun. Ihanteellisen tilanteen muodostuminen vaatisi pitkäkestoista prosessia. Kuitenkin lapsuudentutkimuksen periaatteiden toteuttamisen tärkeyden tiedostaminen ja mahdollisimman hyvin toteuttaminen on osa hyvää tutkimusentekoa. Perehtyminen lapsuudentutkimuksen eettisiin näkökulmiin sekä lapsen rooliin tutkimukseen osallistujana, haastattelun osapuolena, on muovannut omia käsityksiäni tutkimusenteosta lasten kanssa. Tämä on ollut tärkeää oman toimintani kannalta, eettisenä tutkijana lapsen kanssa toimiessa.

6 LASTEN NÄKEMYKSIÄ ESIOPETUKSESTA JA ESIKOULULAISUUDESTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia. Näiden tulosten kautta vastaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Aloitan tulosten tarkastelun kuvaamalla siirtymään liittyviä teemoja eli fyysisen ympäristön, sosiaalisen ympäristön ja toimintatapojen muutosta esiopetukseen siirtymässä. Toisessa osiossa tarkastelen lasta esikoululaisena: esikoululaista ryhmän jäsenenä, lapseen kohdistuvia käyttäytymis- ja osaamisodotuksia sekä esikoululaista päiväkotiympäristön vertaisryhmän vanhimpana lapsena. Nämä kaksi kokonaisuutta vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten 5—7-vuotias lapsi pohtii esiopetukseen siirtymää ja esikoululaisuutta. Kolmannessa osiossa käsitelen lasten pohdintoja esiopetusinstituutiosta. Tarkastelen lasten näkemyksiä esiopetuksen tehtävästä niin oppimisen, hoidon ja leikin kuin kouluun valmistamisen paikkana. Huomioin myös koulunaloittamisen esiopetuksen jälkeisenä siirtymänä ja osana esikoululaisuutta. Lopuksi kuvaan tahoja, joista lapset ovat saaneet tietoa esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta, ja kuinka lapsen aikakäsitys on merkityksellinen tämän tiedon muodostumisessa. Tämä kokonaisuus antaa vastauksen toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia käsityksiä 5—7-vuotiaalla lapsella on esiopetuksesta ja sen tehtävästä.

Tutkimuksessa kaikki lasten ja aikuisten nimet sekä päiväkotien nimet on muutettu. Tutkimuspäiväkodista käytän nimeä Vuorelan päiväkotinä, jonka lapsiryhmät ovat

Leppäkertut eli 3—5-vuotiaiden lapsiryhmä ja Perhoset eli esiopetusryhmä. Aineistolainauksissa esiintyy lisäksi muiden päiväkotien ja koulujen nimiä, jotka on myös muutettu. Haastattelijan eli oma nimeni näkyy aineistolainauksissa alkuperäisenä. Aineisto on kerätty kahtena ajanjaksona, jo esiopetuksen aloittaneilta lapsilta ja esiopetuksen seuraavana syksynä aloittavilta, 5—7-vuotialta lapsilta. Tämän vuoksi tuloksissa on esillä sekä koettuja kokemuksia että tulevia kokemuksia. Aineistolainauksen jälkeinen merkintä EH viittaa esihaastatteluun. H ja sen perässä oleva numero tarkoittaa haastattelua ja sen järjestysnumeroa. Syksy tai kevät lainauksen jälkeen kertoo haastatteluajankohdan; syksyn haastattelut ovat esikoululaisten ja kevään haastattelut ovat tulevien esikoululaisten. Hakasulkeisiin [] olen merkinnyt lainauksen ymmärtämistä vaativia tarkennuksia ja lapsen käyttämää nonverbaalista viestintää kuten pään nyökkäykset. Sisällön kannalta epäolennaiset aineistolainausviittaukset olen lyhentänyt merkillä [...].

6.1 Siirtymä esiopetusryhmään

Tässä luvussa käsittelen 5—7-vuotiaiden lasten kohtaamia muutoksia, jotka tapahtuivat esiopetukseen siirtymän myötä. Koulutuksellisessa siirtymässä lapsen toimintaympäristö muuttui ainakin osittain, tässä tutkimuksessa esiopetusympäristöksi. Muutoksia tapahtui fyysisessä ympäristössä, sosiaalisessa ympäristössä sekä muuttuvissa toimintatavoissa. Ensimmäisenä käsittelen lapsen kohtaamaa fyysisen ympäristön muutosta, johon sisältyi niin päiväkodin mahdollinen vaihtuminen kuin muuttuvat tilat ja tavarat. Toisena kuvailen lasten näkemyksiä sosiaalisten suhteiden muuttumisesta tai ennallaan pysymisestä eli ystävyysuhteiden merkitystä siirtymässä. Kolmantena tarkastelen toimintatapojen muutoksia, joita lapsi kohtasi tai tuli kohtaamaan esiopetuksen toimintakulttuurissa.

6.1.1 Fyysisen ympäristön muutos

Lapsen esiopetukseen siirtymän yksi konkreettisimmista piirteistä oli *fyysinen siirtymä paikasta toiseen*. Tässä tutkimuksessa lapsen kohtaama fyysinen siirtymä oli tapahtunut tai tuli tapahtumaan saman päiväkodin tiloissa tai toisesta päiväkodista tämän päiväkodin esiopetusryhmään. Päiväkodin molemmilla lapsiryhmillä oli käytössään omat, ryhmää varten varatut tilat, sekä yhteisiä tiloja kuten pienryhmähuone ja liikuntasali. Koska esiopetusryhmä sijaitsi samassa rakennuksessa kuin 3—5-vuotiaiden eli Leppäkerttujen lapsiryhmä, olivat esiopetusryhmän tilat tuleville esikoululaisille entuudestaan tutut. Aleksille ja Santerille esiopetusryhmä oli tuttu paikka. Alekski oli kavereiltaan kuulemiensa tietojen lisäksi vierailut esiopetusryhmän tiloissa, jonne hän kävelee käytävää pitkin esiopetusvuoden alkaessa. Samoin Santeri kertoi käyneensä useasti esiopetusryhmän tiloissa.

Katri: Meetkös sinäkin sitten tähän samaan päiväkotiin [esiopetukseen]?

Alekski: [nyökkäys]

Katri: Hyppäät vaan tuonne toiseen ryhmään.

Alekski: Mm, tosta [käytävää pitkin] vaan kävelen.

[...]

Katri: Ootko sinä kuullu noilta eskarikavereilta mitä ne tekee siellä päivisin?

Alekski: Oon ja mä oon käyny niitten puolellakin.

EH7 Kevät.

Katri: Oot varmaan käyny tutustumassa ja kattomassa tuolla eskariryhmässä?

Santeri: Mä oon käyny siellä aika monta kertaa.

H8 Kevät.

Saman päiväkodin sisällä tapahtuvalle siirtymälle oli ominaista vierailut toisen ryhmän tiloissa. Fyysisen ympäristön muutos ei tullut esille vain kyseisen päiväkodin sisällä tapahtuvassa tilojen vaihtumisessa, vaan myös kokonaan uuden päiväkodin kohtaamisessa. Siirtymässä toisen päiväkodin esiopetusryhmään lapsi kohtasi uuden fyysisen ympäristön. Kuusivuotias Maisa, joka oli aiemmin ollut toisessa päiväkodissa, kertoi kaipaavansa entisestä päiväkodista erilaista *ulkoilupihaa*. Tämä oli Maisan kohtaama muutos kahden eri päiväkodin välillä tapahtuneessa siirtymässä.

Katri: Kaipaanko sinä jotakin sieltä aikasemmasta ryhmästä, jossa sinä olit?

Maisa: Joo.

Katri: Minkälaisia juttuja?

Maisa: No sitä ku... siellä oli sellanen vähän erilainen niinku ulkoilupaikka.

EH1 Syksy.

Muutos uuteen ryhmään oli tapahtunut tai tuli tapahtumaan joko saman päiväkodin tiloissa tai kahden eri päiväkodin välillä. Molemmissa tapauksissa lapsen kohtaama päiväkodin fyysinen ympäristö oli muuttunut tai tuli muuttumaan jollain tavoin.

Esiopetukselle asetetut tavoitteet oppimisympäristön järjestämisestä näkyivät konkreettisesti tilojen tavaroissa ja järjestyksessä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000, 9) asettavat raamit esiopetuksen oppimisympäristölle; esiopetuksen työvälineiden ja muiden materiaalien tulee olla lasten ulottuvilla ja oppimisympäristön varustuksen tarkoituksena on tukea lapsen kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäsenyyteen. Viisivuotias Santeri kertoi *nukkumahuoneiden* järjestyksen eroavan Leppäkerttujen ja Perhosten ryhmien kesken. Lisäksi Santeri oli huomannut esiopetusryhmässä olevan *liitutaulun*, jonka voi katsoa asettavan odotuksia esiopetuksen sisällölle ja esikoululaisen toiminnalle.

Katri: Minkälaista sinä luulet että tuolla eskarissa on?

Santeri: Nii sellasta että siellä on sellanen taulu ja siellä pitää oppia aakkosiakin.

[...]

Katri: Millä tavalla siellä [esiopetusryhmässä] on eri näköistä [kuin Leppäkerttujen ryhmässä]?

Santeri: No silleen että kun nukkumissängyt on vähä eri lailla mut meillä on taas tosi eri lailla.

H8 Kevät.

Esiopetusryhmässä oleva liitutaulu viestii esiopetuksen osittain erilaisia toimintatapoja Leppäkerttujen toimintaan verrattuna. Liitutaulua voi käyttää erilaisiin tarkoituksiin, mutta usein se tulkitaan opettamisen välineeksi. Perinteisimmillään liitutaulu liitetään koulumaailmaan ja akateemisten taitojen harjoittelun välineeksi. Viisivuotiaan Jussin mielestä esiopetusryhmän tilat eroavat pienempien tilojensa vuoksi 3—5-vuotiaiden lapsiryhmästä. Myös lelut, jotka olivat aikaisemmin olleet pienten ryhmän puolella, olivat vaihtuneet esikoululaisten käyttöön. Jussi kertoi päiväkodin leluista ja niiden kuulumisesta toiselle ryhmälle hänen tullessaan päiväkotiin.

Katri: Näyttääkö siellä [esiopetusryhmässä] erilaiselta kuin Leppäkerttujen ryhmässä?
 Jussi: Paljon erilaiselta
 Katri: Paljon erilaiselta.
 Jussi: Ja pienemmältä kuin Leppäkerttujen ryhmässä.
 Katri: Ai pienemmältä. Miltä siellä muuten näyttää?
 Jussi: Siellä on ainakin silloin kun mä menin Leppäkerttujen ryhmään niin siellä on nyt niitä Leppäkerttujen leikkikaluja.
 H12 Kevät.

Esiopetusryhmään kuuluvat erilaiset tilat ja tavarat olivat lapsen kohtaamia muutoksia uuteen ympäristöön siirryttäessä. Fyysisessä ympäristössä tapahtuvat muutokset olivat lapselle näkyvä osa siirtymäprosessia (ks. Fabian 2007, 7). Fyysisen ympäristön muutokset kertovat kulttuurisista odotuksista; lapselle pyritään tarjoamaan sellainen materiaallinen ympäristö, jonka oletetaan edistävän lapsen kehitystä (ks. Rogoff 1990, 90). Esiopetuksen aloittaminen uusissa tiloissa viestii muutoksista, joita lapsi kohtaa. Esiopetusympäristölle asetetut tavoitteet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9) ja sen välittämät käyttäytymisodotukset (ks. Fabian 2007, 7—8) rakentavat osaltaan esikoululaisuutta. Fyysinen ympäristö luo puitteet esiopetus-instituutiolle ja sen toteutumiselle. Esiopetusympäristö on suunniteltu esikoululaisuuden toteuttamiselle. Tämä näkyi siinä, että esiopetusryhmän fyysinen ympäristö erosi 3—5-vuotiaiden lasten lapsiryhmän fyysisestä ympäristöstä. Tähän muutokseen sisältyivät sisustuksen, lelujen ja opetusvälineiden muutokset. Lisäksi muutos saattoi sisältää kokonaan muuttuvat, toisen päiväkotirakennuksen tilat. Nämä muutokset mahdollistavat osaltaan esikoululaisuuden toteutumisen ja edistävät, tai mahdollisesti hankaloittavat, esikoululaisuutta.

6.1.2 Sosiaalisen ympäristön muutos

Uudet ystävyysuhteet

Kun esiopetusryhmä syyslukukauden alussa kokoontuu ensimmäistä kertaa, kohtaa lapsi fyysisen ympäristön lisäksi uuden sosiaalisen ympäristön. Siirtymässä lapsi muodostaa uusia sosiaalisia suhteita (Dunlop 2007, 162). Suhteiden osapuolet ovat toteuttamassa esiopetusinstituutiota. Tutkimuksessa mukana olevien lasten siirtymät olivat tapahtuneet tai

tulivat tapahtumaan pääosin saman päiväkodin sisällä. Tämän vuoksi oletan, että näiden lasten sosiaaliset suhteet pysyivät ainakin osittain samankaltaisina. Suuremman muutoksen niin vertais- kuin aikuissuhteissaan olivat kokeneet lapset, jotka olivat tulleet esiopetukseen toisesta päiväkodista. Lasten odotukset esiopetusvuotta kohtaan liittyivät muun muassa vertaisten kanssa toimimiseen. Uudet ystävyysuhteet nähtiin siirtymän myönteisenä piirteenä. Viisivuotias Santeri ennakoi saavansa esiopetuksessa uusia ystäviä, eikä näin jäisi yksin. Myös kuusivuotias Tiia koki saavansa esiopetuksessa uusia ystäviä, jonka vuoksi esiopetuksen käyminen oli mielekästä.

Katri: Mikä ois oikeen sellasta kivaa tekemistä siellä eskarissa?
 Santeri: No kun saa paljon kavereita ja ei oo ja tylsää olla yksin.
 H8 Kevät.

Katri: Onko tää eskari siun mielestä hyvä juttu?
 Tiia: Ihan kiva.
 Katri: Miks se on ihan kiva?
 Tiia: Kun saa ainakin kavereita.
 H3 Syksy.

Siirtymän myötä syntyvien uusien ystävyysuhteiden solmiminen oli paitsi myönteistä, niin myös yksi jännityksenaihe esiopetuksen aloittamisessa. Viisivuotiasta Aleksia uusien ystävien saaminen jännitti.

Katri: Minkä takia se [esiopetuksen aloittaminen] jännittää?
 Aleksia: Koska saa uusii ystäviä.
 EH7 Kevät.

Päiväkotien sosiaaliset ympäristöt eroavat toisistaan. Kahden eri päiväkodin välillä tapahtuvassa siirtymässä lapsi muodosti uudet sosiaaliset verkostot uudessa päiväkotiympäristössä. Kuusivuotiaasta Maisasta uudessa päiväkodissa aloittaminen oli mukavaa, koska hän sai mahdollisuuden saada uusia ystäviä. Kuusivuotias Tiina kertoi ystävyysuhteiden muuttuvan päiväkodin vaihtuessa, jolloin olemassa olevien ystävyysuhteiden lisäksi oli mahdollista saada uusia ystäviä. Tiina oli huomionut, että uudessa päiväkodissa hän tulisi kohtaamaan uuden sosiaalisen ympäristön.

Katri: Minkälaiselta tuntu lähtee pois sieltä Karhulan päiväkodista ja tulla tänne eskariryhmään?

Maisa: Vähäsen [mieltii] kiva kun saa uusia kavereita.
EH1 Syksy.

Katri: Minkälaista sinä ajattelit että täällä on?

Tiina: Mm, täällä ois kivaa ja saisi uusia kavereita.

Katri: Joo. No mitenkä tää eskari eroaa tästä muusta päiväkodista?

Tiina: No täällä on uusia kavereita ja siellä [edellisessä päiväkodissa] taas ei ollu ku siellä oli vanhoja kavereita.

H5 Syksy.

Viisivuotiaan Santerin näkemyksestä ilmeni varmuus, joka liittyi sosiaalisiin suhteisiin. Lapset kokivat, että heillä on kykyjä sosiaalisten suhteiden muodostamiseen. Esiopetuksessa lapsille avautui mahdollisuus uusien ystävyysuhteiden solmimiseen. Ystävät muodostuivat tärkeiksi lapselle, yksinjäämistä ei koettu mielekkääksi. Yksinjääminen oli siirtymän kielteinen ominaisuus, jonka lapset olivat huomioineet. Kavereiden saaminen ja heidän kanssaan leikkiminen oli tärkeää Teemulle ja Santerille; ilman ystäviä esiopetuspäivä olisi ikävystyttävä.

Katri: Luuletko, mikä ois oikeen sellasta kivaa tekemistä siellä eskarissa?

Santeri: No kun saa paljon kavereita ja ei oo ja tylsää olla yksin.
H8 Kevät.

Katri: Onko täällä [esiopetuksessa] jotakin tylsää tekemistä?

[...]

Teemu: Tai sitte tai sitte, jos ei oo leikkikaverii.

Katri: Nii, mikäs on kivaa, oikein kivoja juttuja täällä eskarissa?

Teemu: No että on leikkikaveri.

H2 Syksy.

Uusien ystävyysuhteiden muodostaminen liittyi esikoululaisen roolin muutokseen. Laki henkilökunnan ja lasten määrän suhteesta (Asetus lasten päivähoitosta 1973/239) ja oppivelvollisuusikä (Perusopetuslaki 1998/628) määrittävät osaltaan esiopetusryhmän rakennetta ja esikoululaisuuden ajankohtaa. Kuusivuotias Tiia oli muodostanut esiopetusryhmässä uusia ystävyysuhteita, jotka määrittivät hänen muutostaan esikoululaiseksi.

Katri: Ootko sinä muuttunu jotenki nyt kun sinusta tuli eskarilainen?

Tiia: No oon ainakin saanu uusia ystäviä. Hmm, mut en taia muuten olla.

H3 Syksy.

Esiopetusryhmässä olevien ystävyysuhteiden lisäksi Tomi ja Teemu keskustelivat uusien ystävien saamisesta uudessa koulussa. Koulu tuli olemaan eri paikka kuin päiväkoti, mutta esiopetuksessa olevat kaverit tulivat menemään luultavasti samaan kouluun. Tomi kertoi, että uusia ystäviä voi saada eri päiväkodeista ja koululuokilta. Tomin ja Teemun keskustelusta käy ilmi sekä olemassa olevien ystävien merkitys tulevassa kouluun siirtymässä, että uusien ystävien kohtaaminen uudessa kouluympäristössä. Siirtymälle ominaista oli sen hetkisen ympäristön ja uuden ympäristön limittäisyys. Koulun aloittamiseen liittyvät sosiaaliset suhteet esiintyivät lasten ajatuksissa. Kuusivuotias Maisa koki ikävyyttävänä sen, että koulussa sosiaaliset suhteet tulivat pysymään opettajaa lukuun ottamatta ennallaan.

Katri: Mikä siinä jännittää [koulun aloittamisessa]?

Tomi: Se on eri paikka, mutta kyllä me varmaan mennään aika varmaan melkein kaikki kaverit Laakson kouluun.

Katri: Nii.

Teemu: Ja siellä voi olla toisiakin eri eri ihmisiä.

Tomi: Voi tulla uusiakin kavereita.

Katri: Mm sehän on kiva.

Tomi: Mutta kun käy eri luokkia ja eri päiväkoteja ni siitä tulee uusii kavereita.
H2 Syksy.

Katri: Miltä tuntuu lähtee eskarista pois?

Maisa: No vähän tylsältä ku sitten kouluun tulee ihan samat kaverit.

Katri: Samat kaverit, Nii siirryttekö työ kaikki täältä samaan kouluun, samalle luokalle?

Maisa: Mm.

Katri: Joo.

Maisa: Mutta opettaja on eri.

EH1 Syksy

Uudessa esiopetusryhmässä lapsen sosiaaliset suhteet olivat muutoksessa. Ystävyysuhteet olivat merkittäviä lapsen siirtymässä esiopetukseen. Tässä tutkimuksessa ekologinen siirtymä tapahtui tai tuli tapahtumaan pääosin saman päiväkodin sisällä, jolloin fyysinen ja sosiaalinen ympäristö pysyivät osittain samankaltaisina. Tästä huolimatta lapset kokivat saavansa siirtymän myötä uusia ystävyysuhteita, mutta tiedostivat myös vanhojen ystävyysuhteiden merkityksen.

Olemassa olevat ystävyysuhteet

Esiopetuksen aloittaminen tutussa päiväkodissa ja yhdessä ystävien kanssa olivat lasten havaintoja esiopetukseen siirtymästä. Tomi ja Teemu olivat siirtyneet esiopetusryhmään päiväkodin toisesta lapsiryhmästä, jolloin siirtymä esiopetusryhmään ei ollut poikien mielestä pelottava. Saman päiväkodin yhteydessä tapahtuvassa siirtymässä fyysinen ympäristö ja sosiaaliset suhteet pysyivät ainakin osittain entisellään.

Katri: Minkälaiselta se tuntu lähtee pois tuolta Leppäkertuista ja tulla tänne eskarilaiseks?
 Tomi: Ei se oikeen pelottanu kun sama päiväkoti.
 Teemu: Ei nii.
 Tomi: Ja sit ne samat kaverit tulee myös.
 H2 Syksy.

Lapset ennakoivat tulevaa esiopetusvuotta. Sosiaalisten suhteiden muuttuminen oli lasten tiedossa jo ennen esiopetukseen siirtymistä. Viisivuotias Anna kertoi, ketkä hänen ystävistään tulisivat aloittamaan seuraavana syksynä esiopetuksen. Näihin lapsiin lukeutuivat kaikki viisivuotiaat lapset.

Katri: Lähteekö siulla kavereita mukaan sinne eskariryhmään?
 Anna: Mm.
 Katri: Ketä? Tuolta Leppäkertuista lähtee niinkö?
 Anna: Niin, Liisa, Kalle ja kaikki jotkut jotka on viisivuotiaita.
 H10 Kevät.

Toiminnan ennustettavuus luo turvallisuutta ja jatkuvuutta lapselle (ks. Brotherus 2004, 282). Ystävyysuhteet tuovat osaltaan jatkuvuutta ja ennustettavuutta toimintaan, jos lapsi tietää aloittavansa esiopetuksen yhdessä ystävien kanssa. Lasten väliset ikäerot voivat muuttaa lapsen mahdollisuuksia ystävyysuhteiden ylläpitoon. Etenkin, jos päiväkotiryhmät on jaettu lasten kronologisten ikävuosien mukaisesti. Viisivuotias Alekski kertoi, että hän haluaisi siirtyä uuteen ryhmään yhdessä iältään nuorempien ystäviensä kanssa.

Katri: Haluaisit sinä ottaa jotain täältä Leppäkertujen ryhmästä mukaan sinne eskariryhmään?
 Alekski: [nyökkäys]
 Katri: Mitä sinä haluaisit ottaa mukaan?
 Alekski: Kaapon ja Matin.
 EH7 Kevät.

Lapsuudeninstituutioiden ikäsidonaisuus rajaa lasten osallistumista niihin (ks. Lallukka 2003, 49—52). Vaikka uusien ystävien saaminen oli lapsille myönteistä siirtymässä, myös vanhoja ystäviä edellisestä päiväkodista kaivattiin. Kuusivuotiaat Tiina ja Tiia kertoivat kaipaavansa aiemmista päiväkotiryhmistään juuri ystäviään.

Katri: Kaipaanko jotakin sieltä Mustikoista [edellisestä päiväkotiryhmästä]?

Tiia: Yhtä kaverii.

H3 Syksy.

Katri: Kaipaanko sinä jotakin asioita sieltä [aiemmasta päiväkodista]?

Tiina: Mm.

Katri: Mitä juttuja?

Tiina: Kavereita ja kaikkia tuommosia.

H5 Syksy.

Uuteen päiväkotiin tai uuteen ryhmään siirryttäessä lapsen mahdollisuudet viettää aikaa entisten ystävien kanssa voivat muuttua. Ystävyysuhteet olivat lapsille tärkeitä. Myös aiemmissa tutkimuksissa lapsen vertaissuhteet on todettu lapselle tärkeiksi (Lehtinen 2000, 79; Kankaanranta 1998; 195; Strandell 1995, 183; Rogoff 1990, 185). Lapsen sosiaaliset suhteet voivat olla merkittäviä lapsen pätevyyteen uuteen ympäristöön asettumisessa (ks. Fabian 2007, 13). Varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmä ovat vahvasti ikään sidottuja instituutioita, joissa edetään kronologisten ikävuosien mukaisesti. Näin myös lapsen sosiaaliset suhteet muokkautuvat osittain ikäluokkien mukaisesti, ja mahdollisesti joka lukuvuosi uudelleen. Koska lapsen tulee omaksua paljon sosiaalista tietoa uudesta ympäristöstä, uuden ympäristön kulttuuri on tärkeä tekijä siirtymien tukemisessa (Fabian 2007,8). Tutkimuksessa ilmeni, että siirtymässä esiopetusryhmään lapsen sosiaalinen ympäristö muuttui (ks. Fabian 2007, 9; Fthenakis 1998, 11). Lapsen ystävyysuhteet, mahdollisuudet ja taidot niiden muodostamiseen, olivat merkittäviä lapsen siirtymässä uuteen ryhmään. Uusien ystävyysuhteiden solmimisen lapset kokivat myönteisenä tapahtumana. Ennalta tuttujen ystävien kanssa yhdessä uuteen ryhmään meneminen loi turvallisuudentunnetta. Ystävät mainittiin tärkeinä myös tulevassa siirtymässä eli koulunaloittamisen yhteydessä.

6.1.3 Muuttuvat toimintatavat

Lapset kertoivat esiopetuksen toimintatapojen eroavan muusta päiväkodin toiminnasta. Erityisesti ohjattu toiminta kirjallisine esiopetustehtävineen oli muutos lapsiryhmien toimintatapojen välillä. Esiopetuksen toimintakulttuuri (Brotherus 2004, 13) erosi 3—5-vuotiaiden lapsiryhmän toimintakulttuurista. Nämä erot kertoivat samalla lapsen omasta muutoksesta esikoululaiseksi. Ennen esiopetukseen osallistumista lapsi oli esiopetuksen toimintatapojen ulkopuolella. Esiopetuksen toiminta poikkeaa osittain muun varhaiskasvatuksen järjestämisestä, koska sitä ohjaa oma esiopetuksen opetussuunnitelma (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Esiopetuksen opetusmenetelmät kuten *esiopetuskirjan* käyttö toivat muutoksia lapsen kokemaan aiempaan päiväkotiarkeen (ks. Fabian 2007, 7). Lasten mukaan aikaisempaan verrattuna esiopetuksessa tehdään enemmän tehtäviä ja saadaan 'eskarikirja', joka kuului vain esiopetusikäisille lapsille. Esiopetuksessa saatava kirja oli yksi esikoululaisen viisivuotiaista lapsista ja sitä nuoremmista lapsista erottava tekijä. Kuusivuotiaasta Maisasta oli esiopetuksen myötä tullut *tehtävientekijä*.

Katri: Onko sinusta tullu jotenki erilainen nyt kun sinä oot eskarilainen mitä sinä olit siellä Karhulan päiväkodissa?

Maisa: Joo.

Katri: Millä tavalla sinä oot erilainen?

Maisa: No sillalaila kun siellä Karhulan päiväkodissa ei tehty niin paljoo tehtäviä.

EH1 Syksy.

Esiopetuksessa tehtävien määrä oli kasvanut aikaisempaan verrattuna. Teemu ja Tomi pohtivat myös esiopetuskirjan osuutta muutoksessa esikoululaiseksi. Ennen esiopetusta he olivat olleet osa viisivuotiaiden ryhmää eli 'viskareita', ja tehneet siihen liittyviä tehtäviä. Teemusta ja Tomista oli tullut esikoululaisia viisivuotiaille suunnatun toiminnan kautta. Myös kuusivuotiaalle Tiinalle esiopetuskirja ja koulun aloittaminen olivat merkkejä esikoululaisuudesta.

Katri: Onko teistä tullu jotenki erilaisia nyt kun te ootte täällä eskariryhmässä kuin olitte tuolla Leppäkerttujen ryhmässä?

Teemu: Mm.

Katri: Millä tavalla sinä Teemu ajattelet?

Teemu: Tullu erilaisia eskarikirjoja.
 Katri: Nii, aivan.
 Tomi: Ja Leppäkertuissa on sit viskareita ja viskaritehtäviä.
 H2 Syksy.

Katri: Mistä sen tietää että on eskarilainen?
 Tiina: Koska äiti ja isi on sanonu että mää meen ens syksynä kouluun ja oon saanu eskarikirjan ja viskarit ei saa eskarikirjaa semmosia.
 H5 Syksy.

Esiopetuksen toiminnassa käytettävä esiopetuskirja oli lapselle merkki esikoululaisuudesta. Samalla tämä kirja toimi erona nuorempiin lapsiin, viisivuotiaiden ja sitä nuorempien lasten opetukseen esiopetuskirjan kaltainen opetusmateriaali ei vielä kuulunut. Vaikka viisivuotiaat lapset tekivät erilaisia harjoittelutehtäviä, kuului tehtävien tekeminen enemmän esikoululaisen toimintaan. Esiopetuskirjan saaminen oli lapselle näkyvä, käytännön toimintaa ohjaava, esiopetuksen piirre, jolloin kirja toimi yhtenä esikoululaisuuden symbolina.

Esiopetuksessa harjoiteltavat tehtävät sekä *kirjainten ja numeroiden harjoittelu* olivat lasten kokemia eroja päiväkodin nuorempiin lapsiin verrattuna. Lasten näkemysten mukaan ero lapsiryhmien toiminnan välillä tulee esille akateemisten taitojen harjoittelussa. Maisan ja Tomin mukaan kirjainten ja numeroiden harjoittelu sekä kirjoittaminen olivat taitoja, joita esiopetusryhmässä harjoitellaan aiempaa enemmän.

Katri: Onkos siinä jotain eroo mitä tähän muuhun vaikka noihin pienempiin ryhmiin mitä täällä eskarilaiset saa tehä vaikka?
 Maisa: No me harjotellaan kirjaimia ja numeroita ja sellasia lasketaan.
 EH Syksy.

Katri: Minkälaisia asioita pitäs osata enemmän [kuin Leppäkertuissa]?
 Tomi: Kirjotusta.
 Katri: Kirjotusta vähän enemmän.
 Tomi: Ja sitte tehä numerot.
 H2 Syksy.

Siirtymässä esiopetukseen tehtävät muuttuivat ja niiden määrä lisääntyi. Lisäksi esikoululaiset saivat kotitehtäviä toisin kuin viisivuotiaat lapset. Kahden eri ympäristön välille on ominaista tiedot ja asenteet toista ympäristöä kohtaan (Bronfenbrenner 1979, 25). Lapsilla oli tietoa toisen ryhmän toiminnasta. Tiian ja Valtterin tiedot liittyvät esiopetuksen toimintatapoihin.

Katri: Mitä eri juttuja ne [esikoululaiset] tekee kuin viskarit?

Tiia: Jotain semmosii et niille tulee läksyjä.

H3 Syksy.

Katri: Onko se eskarilainen sitte eri juttu ku viskarilainen?

Valtteri: Joo vähän.

Katri: Millä tavalla?

Valtteri: Siks koska kato viskarilainen ei kato tee kauheesti tehtäviä.

H6 Syksy.

Viisivuotias Valtteri pohti ymmärryksen määrää verrattaessa esiopetusikäistä ja viisivuotiasta lasta. Esikoululaisen kuului osata enemmän kuin nuorempien Leppäkerttujen ryhmään kuuluvien. Koska nuoremmat lapset eivät ymmärrä tehtäviä kuten esikoululaiset, joutuu heitä auttamaan enemmän.

Katri: Pitääkö täällä eskarilaisena osata enemmän kuin tuolla vaikka tuolla toisessa ryhmässä tuolla Leppäkertuissa?

Valtteri: Joo täytyy osata enemmän kuin nuo Leppäkertut osaa ne ei osaa kauheen hyvin kaikkii tehtäviä koko ajan niitä täytyy auttaa koko aika ne ei ymmärrä mitään kato niistä tehtävistä.

H6 Syksy.

Lasten näkemykset esiopetuksen toimintatavoista viittasivat esiopetuksessa tehtäviin kirjallisiin töihin, kotiin tuleviin tehtäviin sekä luku- ja kirjoitustaitoon. Vaikka varhaiskasvatuksen sisältöihin kuuluu monipuolisesti erilaisia sisältöalueita eli sisällöllisiä orientaatioita (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26), esiopetuksessa ne saavat erilaisen merkityksen. Esiopetuksessa tehdyt tehtävät toivat lasten mielestä eroa esiopetusikäisten ja nuorempien lasten välille. Esiopetuksessa harjoitellaan enemmän akateemisia taitoja kuin aiemmin, tai ainakin se tuli lapsille näkyvämmäksi. Myös Rusanen (2008, 87) toteaa, että lapset sisällyttivät esiopetukseen säännönmukaisesti sekä aikuisjohtoiset oppituokiot että leikin, jotka molemmat käsittivät niin esiopetuksen myönteisimmät asiat kuin ikävimmät asiat. Myös Brotherus (2004, 250) mainitsee, että lapset kokivat leikin lisäksi akateemisten taitojen opetteluun kuuluvaksi esiopetuksen sisältöihin.

Esiopetukseen valmistautumiseen lapset liittivät myös akateemisten taitojen osaamisen. Tomin ja Teemun mukaan oleellista esiopetukseen tultaessa oli numeroiden ja kirjainten hallitseminen. Toisaalta näitä taitoja harjoiteltiin esiopetuksessa käytössä olevan

tehtävävihkon avulla. Laskeminen mahdollisimman pitkälle oli arvostettu taito. Tomi kertoi laskeneensa kolmeensataan, johon Teemu laittoi paremmaksi kertomalla oman saavutuksensa laskea yhdeksäänsataan asti.

Katri: Minkälaisia juttuja pitäis osata ennen kuin voi tulla [esiopetukseen]?

Tomi: No ainakin ehkä, öö numeroita niinku tehä, me harjotellaan niitä eskarivihkoista.

Katri: Joo. Onkos muita juttuja joita ois hyvä osata ennen kuin tulee tänne eskariin?

Teemu: Kirjaimia.

Katri: Kirjaimiakin vähän Teemun mielestä.

Tomi: Ja sit numeroita. Mää osaan kyllä jo aika paljon. Mä oon laskenu muuten kolmeensataan melkein.

Teemu: Oon mää laskenu yheksäänsataan.

H2 Syksy.

Viisivuotiaiden Aleksin ja Jussin mukaan esiopetusta varten harjoitellaan tekemällä kirjallisia tehtäviä. Aleks kertoi, että viisivuotiaiden tekemät kirjalliset tehtävät olivat harjoittelua esiopetusta varten. Samoin Jussi kertoi harjoittelevansa tulevaa esiopetusvuotta varten piirtämällä, kirjoittamalla ja lukemalla.

Katri: Millä tavalla sitä pitää harjotella [esiopetukseen menemistä]?

Alexi: Koska me tehään niitä tehtäviä.

Katri: Ai viskaritehtäviä?

Alexi: Mm nii.

EH7 Kevät.

Katri: Millä tavalla sinä harjottelet sitä [esiopetukseen menemistä]?

Jussi: No ainakin piirtämällä, kirjottamalla.

Katri: Joo.

Jussi: Lukemalla.

H12 Kevät.

Akateemisia taitoja harjoitellaan lasten mukaan numerollisten pisteestä pisteeseen tehtävien, aakkosten ja lukemaan opettelemisen avulla. Jos esiopetusta pidetään koulunaloitusvaiheeseen kuuluvana, lasten näkemykset yhtenevät aiemman tutkimustiedon kanssa. Kankaanrannan (1998, 197) tutkimuksessa koulunaloitusvaiheen odotuksia on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen perusteiden omaksuminen sekä erilaisten arkielämän taitojen hallinta. Viisivuotiaat Jussi ja Santeri kertoivat *odotuksistaan tulevaa esiopetusvuotta kohtaan*. Odotuksiin liittyi akateemisten taitojen oppimista kirjoittamisen, lukemisen ja aakkosten oppimisen kautta.

Katri: Minkälaista sinä luulet että siellä Perhosissa on?

Jussi: Ainakin luulen että siellä Perhosissa tehdään noita pisteestä pisteeseen ja siinä on numerot

Katri: Joo.

Jussi: Ja opetellaan myös kirjottaa.

Katri: Joo.

Jussi: Ja lukemaan.

H12 Kevät.

Katri: Minkälaista sie luulet että tuolla eskarissa on?

Santeri: Nii sellasta että siellä on sellanen taulu ja siellä pitää oppia aakkosiakin.

H8 Kevät.

Muita lasten esille tuomia esiopetuksen toimintakulttuuriin kuuluvia toimintoja olivat käden taidot kuten askarteleminen, piirtäminen sekä puutyöt sekä pääsy uimahalliin.

Katri: Mitäs sie luulet että siellä [eskarissa] tehdään?

Eero: Askarellaan.

H11 Kevät.

Katri: Luuletko mitkä ois oikein sellasia kivoja juttuja siellä eskarissa?

Anna: Piirtäminen.

H10 Kevät.

Katri: Onko täällä eskarissa sellasia juttuja joita nää muut lapset ei saa tehdä, että eskarilaiset saa vaan tehdä?

Tiia: Noo eskarilaiset saa kuitenkin nau.. eiku siis saa porata isomman kanssa vähäsen ja viskarit ei ni hyvin.. ja sit eskarit saa mennä ihan kunnan uimahalliin ja viskarit ei saa kun ne menee tohon.

H3 Syksy.

Esiopetusikäiset lapset erottuivat ryhmänä muista päiväkodin lapsista. Esiopetuksessa käytettävät opetusmenetelmät kuten esiopetuskirja ja esiopetusta ohjaava esiopetussuunnitelma tukivat ryhmän olemassaoloa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) asettavat esiopetukselle virallisen tehtävän ja tavoitteet, jotka ohjaavat esiopetuksen toteuttamista. Koska esiopetusta koskeva opetussuunnitelma on valtakunnallinen asiakirja, se muodostaa lähtökohdat kunnalliselle ja yksikkökohtaiselle esiopetuksen toteuttamiselle. Siirtymä esiopetukseen koostui muutoksista fyysisessä ympäristössä tilojen vaihtumisen tai uuden päiväkodin myötä. Sosiaalisessa ympäristössä lapsi kohtasi muutoksia, kun hän solmi uusia ystävyyssuhteita uudessa esiopetusryhmässä. Myös olemassa olevat ystävyyssuhteet olivat tärkeitä, koska ne toivat tuttuutta siirtymään. Lisäksi esiopetuksen toimintakulttuuriin astuminen toi mukanaan muuttuneita toimintatapoja, joista tulevilla esikoululaisilla oli odotuksia.

6.2 Esikoululaisuus

Tässä luvussa käsittelen lasten käsityksiä esikoululaisuuteen liittyen. Aloitan esikoululaisen määrittelystä, siitä mitä lapset ajattelivat esikoululaisuuden olevan. Tämän jälkeen kuvaan lapsen käyttäytymiseen ja osaamiseen sisältyviä odotuksia. Lisäksi tarkastelen esiopetusikäisen lapsen asemaa päiväkotin instituution vanhimpana lapsena. Esiopetusikäisen lapsen isompana oleminen päiväkodin hierarkiassa toi lapsen toimintaan erilaisia ulottuvuuksia.

6.2.1 Lapsi esiopetusryhmän jäsenenä

Esikoululainen on lapsi, joka on esiopetusryhmän jäsen ja osallistuu esiopetukseen (esim. Hujala 2002). Esikoululaisesta käytettiin päiväkodin arkikielessä nimitystä 'eskari'. Tätä vastaavasti viisivuotiaista lapsista eli tulevista esikoululaisista käytettiin nimitystä 'viskari'. Viisivuotiaan Aleksin mukaan viisivuotiaista käytetty nimitys ei kuitenkaan ollut samankaltainen nimitys kuin esikoululainen. Kuusivuotias Reetta yhdisti esikoululaisuuden ryhmän nimen mukaan nimettyyn jäsenyyteen.

Katri: Onko se viskari eri asia kuin eskari?

Aleksi: [nyökkäys]

Katri: Ai on. Millä tavalla se on?

Aleksi: Koska se on ei nimi.

EH7 Kevät.

Katri: Mitä se tarkoittaa että on esikoululainen?

Reetta: Se tarkoittaa, että on Perhonen.

H4 Syksy.

Esikoululaisena oleminen liitettiin esiopetusryhmän jäsenyyteen. Myös Lehtisen (2000, 80) tutkimukseen osallistuneet lapset olivat heti esiopetuksen alkaessa tietoisia olevansa esikoululaisia. Esikoululaisuuteen yhdistettiin erilaisia taitoja kuten oman nimen kirjoittaminen, kirjainten oikea ääntäminen ja tietynlainen käyttäytyminen kuten

viittaaminen. Lapset viestivät eri tavoin olevansa esikoululaisia ja kuuluvansa esikoululaisten ryhmään, esimerkiksi juuri viittaaminen toimi yhteisen jäsenyyden merkinä. (Lehtinen 2000, 80.) Vaikka lapsi olisi tietoinen esikoululaisuudestaan, hänellä ei välttämättä ollut kaikkia valmiuksia ja tietoja esikoululaisena toimimiseen. Esikoululaisuutta lapsi omaksui ennen esiopetusta ja sen aikana. Valtterin kohdalla oppiminen esikoululaisuuteen alkoi tapahtua harjoittelun kautta. Esikoululaisuutta ei aina omaksuttu yhdellä kertaa, vaan se rakentui vähitellen. Viisivuotias Santeri kertoi, että esikoululaisuuteen valmistaudutaan jo ennen esiopetusta, jolloin esiopetukseen menemistä ei tarvitse erikseen harjoitella.

Katri: Osaitko sie heti alussa olla eskarilainen?

Valteri: Joo en ihan alussa ihan alussa osaa mut mä sitten opin.

Katri: Sitten opit.

Valteri: Sit ku mä vaan harjoittelin kato ni sit mä rupesin oppimaan.

H6 Syksy.

Katri: Pitääkö sitä eskariin menemistä harjoitella jotenkin?

Santeri: Ei.

Katri: Ei tartte.

Santeri: Nyt sitä ruvetaan jo hankkii.

Katri: Mitä ruvetaan hankkimaan?

Santeri: Sitä eskarijuttua.

H8 Kevät.

Myös Kankaanrannan (1998, 193) tutkimuksessa lapset halusivat oppia taitoja esikoululaisen roolin hallitsemiseksi. Vaikka esikoululaisuus on sidoksissa esiopetusinstituutioon, voi esikoululaisen rooli kulkea lapsen mukana myös päiväkodin ulkopuolelle. Esikoululaisuus ei ole vain osa päiväkotiympäristöä, vaan lapsi kantoi esikoululaisen roolia myös päiväkotiympäristön ulkopuolelle. Esikoululaisuus ei näin ole sidoksissa vain yhteen, tiettyyn ympäristöön ja sen toimintaan. Valtterin mukaan hän on esikoululainen myös päiväkodin ulkopuolella.

Katri: Sit kun lähet kotiin täältä päiväkodista pois niin olet sinä sittenkin vielä eskarilainen?

Valteri: Oon siltiki oon eskarilainen mä oon aina eskari.

H6 Syksy.

Roolin siirtyvyys muihin ympäristöihin voi näkyä erilaisissa tilanteissa. Kuusivuotiaalle Maisalle esikoululaisuudesta oli ollut hyötyä kaupassa käydessä, jolloin hän osasi tuoda

ostoskärryyn oikeat, äidin pyytämät ostokset.

Katri: Sit kun sinä lähet päiväkodista pois ni oot sinä kotonakin eskarilainen tai tuolla vaikka kaupassa tai mummolassa?
 Maisa: Joo kaupassa.
 Katri: Oot kans eskari?
 Maisa: Joo koska äiti aina sanoo mitä mun pitäisi tuua vaikka siihen kärryyn.
 Katri: Joo. Auttaako se et sinä oot eskarilainen siihen?
 Maisa: Joo.
 Katri: Miks se auttaa?
 Maisa: No siks että mä en ota väärää vääriä asioita.
 EH1 Syksy.

Esikoululaiselta voidaan odottaa lisääntyneitä taitoja toimia erilaisissa tilanteissa. Maisa koki, että hänellä on taitoja toimia oikein kaupassa asioidessa. Myös Maisan äiti olettaa Maisan osaavan toimia kaupassa oletetulla tavalla. Näin myös lapsen ympäristössä lapsen uusi rooli huomataan ja lapsi nähdään eri tavoin kuin aiemmin (ks. Dunlop 2007, 162). Kuusivuotias Tiia kuvaili esikoululaisuuttaan kertomalla olevansa sekä päiväkodissa että kotona samannäköinen ja fyysisesti samankokoinen. Vaatteiden avulla hän voi muuttaa ulkonäköä, mutta ikävuosissa ei voi siirtyä taaksepäin. Lapsen aiempaan asemaan päiväkodin viisivuotiaana ei voi enää palata. Esikoululaisuus kuuluukin tiettyyn lapsuuden vaiheeseen, ja erityisesti kuudenvuoden ikään (ks. Antikainen & Komonen 2003, 144—145). Esiopetukseen osallistuminen on kuitenkin vapaaehtoista, jolloin siihen osallistumatta oleminen tarkoittaa myös esikoululaisen roolista jättäytymistä.

Katri: Sitten kun sinä menet päiväkodista pois vaikka kotiin niin oletko sinä siellä kotonakin eskarilainen?
 Tiia: No, on se, kotona ei ikinä muutu viskariks.
 Katri: Nii.
 Tiia: On koko ajan saman näkönen ja kokonen mut jos vaihtaa vähän vaatteita ni voi olla vähän eri näkönen.
 H3 Syksy.

Lapset yhdistivät esikoululaisuuden esiopetusryhmän jäsenyyteen ja sen tuomaan rooliin esikoululaisena (ks. Bronfenbrenner 1979, 85). Esikoululaisuutta lapsi oppii vähitellen harjoittelun kautta, esikoululaisuutta ei saavuteta yhdellä kertaa. Seuraavaksi tarkastelen lapsen käyttäytymiseen ja osaamiseen liittyviä odotuksia.

6.2.2 Käyttäytymis- ja osaamisodotukset

Lapsuuteen kuuluu lapsen kehityksen ja iän mukaisia käyttäytymisodotuksia. Erilaiset iän mukaiset odotukset voivat näkyä muun muassa erilaisissa kasvatustapaissa ja lapsille suunnatuissa kulutustuotteissa (Lallukka 2003, 46). Myös lapsilla oli tietoa siitä, kuinka heidän odotetaan esikoululaisina käyttäytyvän erilaisissa *sosiaalisissa tilanteissa*. Kuusivuotias Maisa kertoi tärkeäksi muiden auttamisen ja leikkiin mukaan ottamisen. Viisivuotias Santeri kertoi oppineensa päiväkodissa sosiaalisia taitoja: kaverina olemista, yhdessä leikkimistä ja toiselle kilttinä olemista. Santerin näkemys heijasti esiopetuksen toimintakulttuuria. Lapsilta odotetaan ryhmässä toimimisen taitoja ja lasten keskinäistä kaveruutta. Sosiaaliset taidot olivat merkittäviä vertaissuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä.

Katri: Millä tavalla eskarilaisen pitäis sinun mielestä käyttäytyä?

Maisa: No sillälailla avuliaasti ja jos joku ei vaikka yltäs siihen leluun ja mitä tahtos ni auttaa, ja sitte jos toinen haluais leikkiä ni ottaa leikkiin.

EH1 Syksy.

Katri: Minkälaisia juttuja sinä oot oppinut täällä?

Santeri: Kaikkei ni että ollaan kavereita ja leikitään yhdessä ja ollaan kilttejä toisillemme.

H8 Kevät.

Esiopetusinstituution toimintakulttuuri ohjaa lapselle asetettuja toiminnan rajoja ja mahdollisuuksia (ks. Brotherus 2004, 13). Erityisesti ”isomman” esikoululaisen taitoihin kuului auttaminen ja kilttinä oleminen. Maisan mielestä esikoululaisen tulee osata auttaa muita ja käyttäytyä kiltisti. Myös Reetta kertoi, että esikoululaisen tulee olla kiltti, eikä saa käyttäytyä huonosti eli pelleillä.

Katri: Pitääkö eskarilaisen osata enemmän kuin noitten muitten päiväkodin lasten?

Maisa: [nyökkäys]

Katri: Pitää, minkälaisia juttuja?

Maisa: Sitä että osaa auttaa ja on kilttinä.

EH1 Syksy.

Katri: Mitenkä sinä tiesit minkälaisen eskarilaisen pitää olla?

Reetta: Kiltti, ei saa pelleillä.

H4 Syksy.

Esikoululaisuuteen voi kuulua erityisiä käyttäytymisodotuksia, jotka ovat yhteydessä esikoululaisen asemaan yhteisössä (ks. Bronfenbrenner 1979, 25). Esiopetus suunnitelma muodostaa osaltaan odotuksia esikoululaisen toiminnalle (Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2000). Esiopetusikäiset ovat päiväkodin vanhimpia lapsia. Tiian mukaan esikoululaisen tulee huomioida iältään nuoremmat lapset ja käyttäytyä sen mukaisesti. Nuoremman lapsen iän huomioiminen voi olla osoitus hyvästä ja odotetusta käyttäytymisestä. Kuusivuotias Tomi kertoi, että nuorempien lasten kanssa tulee toimia varovaisemmin, koska heidän tietomääränsä ei ole yhtä suuri kuin esiopetusikäisten lasten.

Katri: Mitä juttuja pitäis osata enemmän?

Tiia: Kaikkia niinku kiltimpi Leppäkerttuja kun ne on pienempiä.

H3 Syksy.

Katri: Onko täällä eskarissa jotain sellasia juttuja joita muut lapset ei saa tehdä? Että onko teillä jotain etuoikeuksia?

Tomi: Ja sitte onko ja sitä vähä varovammin Leppäkertut on vielä pienempiä ne ei vielä ne ei hyvin tiiä asioita vielä.

H2 Syksy.

Esikoululaiselle asetetut odotukset määrittävät sen, kuinka aikuiset olettavat esikoululaisen käyttäytyvän ja kuinka esikoululaiseen suhtaudutaan (Karikoski 2008, 61). Tomin ja Teemun mielestä esikoululaisen tulee olla reipas ja opetella asioita. Oletettuun käyttäytymiseen sisältyy näkemys lapsesta *reippaana oppijana*. Ihanteet reippaudesta ja hyödyllisiksi katsottujen asioiden oppiminen valmistaa lasta yhteiskunnan jäseneksi.

Katri: Mistä te tiätte minkälaisen sen eskarilaisen pitää olla?

Tomi: No eskarin öö jotenki reipas.

Katri: Reipas. Mm, entäs Teemu? Mistä sinä tiität minkälaisen sen eskarilaisen pitää olla?

Teemu: Että opettelee juttuja.

H2 Syksy.

Lapset eivät hyväksyneet väkivaltaa esiopetuksessa; töniminen, hakkaaminen, lyöminen, potkiminen ja kivien heittäminen oli kiellettyä esikoululaisille ja nuoremmille lapsille.

Katri: Onko täällä eskarissa jotain sellasia juttuja joita muut lapset ei saa tehdä? Että onko teillä jotain etuoikeuksia?

Teemu: Ei saa hakata eikä lyyä eikä tönä eikä potkia.

H2 Syksy.

Katri: Millä tavalla sitä [esiopetukseen menemistä] pitää harjotella?
 Tiia: Että ei saa lyyä eikä silleen tönä.
 H3 Syksy.

Lapsilla oli tietoa kulttuurista käyttäytymistavoista ja sosiaalisissa tilanteissa toimimisesta. Esikoululaisen tulee olla kaveri, yhdessä leikkijä, huomioida toisen lapsen nuoremmuus, olla reipas oppija, käyttäytyä kiltisti ja suhtautua kielteisesti väkivaltaan. Näitä taitoja lapsi tarvitsi sosiaalisissa tilanteissa toimiessaan. Lapsen kohdistuvat osaamisodotukset liittyivät lapsen *käyttäytymiseen ohjatuissa tilanteissa* ja lapsen *omatoimisuuteen*. Lapselta odotettiin ohjatuissa tilanteissa keskittymiskykyä ja sinnikkyyttä. Kuusivuotiaan Maisan mukaan esiopetuksessa lapsen tulee kuunnella aikuisen lukiessa ääneen kirjaa sekä tehdä esiopetustehtäviä.

Katri: Mitäs juttuja sinun mielestä eskarilaisen pitää osata tehdä?
 Maisa: No kuunnella sitä mitä vaikka vaikka se se joka lukee semmosta kirjaa ja sit tehään semmosii tehtävii ja kuunnellaan ja tehään semmosii ihan erilaisia ja semmosii asioita ja sitte vähäsen niitä kaikkee pitää.
 EH1 Syksy.

Viisivuotiaan Valtterin mukaan esiopetuksen kirjalliset tehtävät tulee osata tehdä, mutta tarpeen tullen voi pyytää apua. Viisivuotias Santeri kertoi, että kirjallisia tehtäviä tehdessä joutuu olemaan sinnikäs, eikä voi luovuttaa. Virheen sattuessa voi pyyhekumilla korjata tilanteen. Lapsella on siis tehtävientekotilanteessa mahdollisuus aikuisen apuun ja virheiden korjaamiseen, jolloin lapsi saa tilaisuuden uudelleenyritykseen.

Katri: Mitä eskarilaisen pitäis osata tehdä?
 Valtteri: Pitää osata kato täytyy osata tehdä ne tehtävät ja ne eskaritehtävät täytyy osata tehdä.
 Katri: Joo. Entäs jos ei osaa?
 Valtteri: Sit voi apua tulla.
 H6 Syksy.

Katri: Onkos jotakin tylsiä juttuja [viskarissa]?
 Santeri: Mm. Ni joutuu aina sit pitää että kestää aika paljon.
 Katri: Mm.
 Santeri: Ni ei voi luovuttaa vaikka menee pieleen niin onhan meillä kumi.
 H8 Kevät.

Lapset kokivat, että heiltä vaaditaan keskittymistä erityisesti ohjatuissa tilanteissa. Aikuisen ohjaamassa tilanteessa lapsen tulee selvittää tästä tilanteesta. Nämä lapsen oletetut taidot

heijastavat yhteisön tavoitteita ja käytänteitä (Rogoff 2003, 181). Lapselta odotetaan kykyä kuunnella, keskittyä ja tehdä tehtäviä. Kuitenkin lapsella on erehtymismahdollisuus ja tilaisuus kokeilla uudelleen. Ongelmatilanteissa lapsella on mahdollisuus pyytää apua aikuiselta. Valtterin ja Santerin ajatuksissa kuvastuvat kulttuuriset arvot; sinnikkyyttä ja itsenäisyyttä pidetään yksilön hyvinä ominaisuuksina.

Omatoimisuuteen kuten pukeutumiseen ja syömiseen liittyvät taidot olivat lasten mielestä tärkeitä osattavia taitoja esiopetusikäiselle lapselle. Kuusivuotias Reetta mainitsi osattaviksi taidoiksi kengännauhojen sitomisen ja kurahousujen lenkkien laittamisen. Myös kotona lapsella katsotaan olevan valmiuksia suoriutua erilaisista tehtävistä; kuten kuusivuotias Maisa kertoi osaavansa tehdä itse aamupalan ja siivota oman huoneen.

Katri: Mitä pitäs osata [ennen kuin voi tulla esiopetukseen]?

Reetta: Sitoa omat kengännauhat [mieltii] kurahousuissa ku lenksut pitää laittaa ne ite työntää siihen.

H4 Syksy.

Katri: Mitä sinun äiti ja isä tai veli ajatteli kun siusta tuli eskarilainen?

Maisa: No siitä että että niinku että mä osaan tehdä vaikka aamupalan itse

Katri: Joo.

Maisa: Tai sit et mä osaan siivota huoneen.

EH1 Syksy.

Eri kulttuureissa lapsen omatoimisuudelle ja vastuulle asetetaan erilaiset rajat (ks. Rogoff 2003, 6, 168—171). Lapsia opetetaan omatoimisuuteen ja ottamaan vastuuta ihmissuhteista ja tilanteista (Strandell 1995, 136). Lisäksi esiopetusikäiseltä lapselta odotetaan *motorisia taitoja* (Opetusministeriö 2004, 21). Kaikkea ei kuitenkaan tarvinnut osata. Tällaisia motorisia taitoja olivat esimerkiksi hyppynarulla hyppiminen, vanteen pyörittäminen vyötäröllä, naulaaminen ja uiminen.

Katri: Mitäs ei vielä tarvii osata onko sellasia juttuja?

Maisa: No sitä ei tarvii osata että että ei osais tehdä mitä toinen ei osaa niinku mä en osannu eka hyppi hyppynaruu ja mää nyt osaan.

Katri: Semmosen oot vielä oppinu täällä, joo.

Maisa: Nii ja sitä ei tarvii osata että pyörittää vannetta vyötäröllä.

EH1 Syksy .

Katri: Mitä eskarilaisen ei tarvii vielä osata tehdä?

Tiina: Osata uida, vaikka mä osaan uida.

H5 Syksy.

Lasten mukaan esikoululaisuuteen kuului erilaisia käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä ominaisuuksia. Myös ohjatuissa tilanteissa toimiminen, omatoimisuus ja motoristen taitojen hallinta kuuluivat lasten mielestä esiopetusikäisen lapsen osaamiseen. Lasten näkemykset olivat yhtenäisiä aiempien tutkimustulosten kanssa. Karikosken (2008, 89) mukaan lasten vanhemmat pitävät esikoululaista oppijana, leikkijänä, itsenäistymässä olevana ja kaverina. Lapsen sosiaalinen kasvu oli vanhempien mielestä tärkeää muun kehityksen ohella. (ks. myös Aho 1998, 482—486.) Tämän tutkimuksen tulosten ja aiemman tutkimustiedon valossa lapsen ja vanhempien näkemykset esikoululaisuudesta ovat tässä mielessä yhteneväisiä. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan esikoululaista päiväkotiympäristön vanhimpana lapsena.

6.2.3 Esiopetusikäinen lapsi vertaisryhmän vanhimpana

Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että lapsilla oli ikätietoa (ks. Lallukka 2003, 193). Lasten ikätieto näkyi iän ja roolin yhdistämisessä. Esikoululaisuus on sidoksissa lapsen viiden, kuuden tai seitsemän vuoden ikään oppivelvollisuuden alkamisen ajankohdasta riippuen. Viisivuotias esikoululainen Valteri kertoi, miksi hän oli vielä viisivuotias ollessaan esiopetuksessa, vaikka esikoulukaveri Joni täyttää esiopetusvuoden aikana jo seitsemän vuotta. Valteri oli syntynyt joulukuussa ja täyttää vasta tällöin kuusi vuotta. Tämän vuoksi hän tuli olemaan esiopetuksen alkaessa vielä viisivuotias ja aloittamaan koulun kuusivuotiaana.

Valteri: Joni täytti kuus vaikka se oli viskari sit se täyttää eskarissa seitsemän

Katri: Mistä sen tietää että sinä olet eskarilainen?

Valteri: No kato sen tietää kato siks ku kato jos on kuus mää oon joulukuussa täytän ni siks mä oonki viis eskarissa.

Katri: Nii. Sinä oot sit koko ens kevään kuus vuotta.

Valteri: Ja sit kuus vuotta mä oon koulussa.

H6 Syksy.

Aleksi tiesi, että alle viisivuotiaista lapsista ei tule vielä esikoululaisia. Vasta viisivuotiaiden lasten on aika siirtyä esiopetukseen. Myös Tomi määrittää esikoululaisen

kuusivuotiaaksi lapseksi.

Katri: [keskustelua esiopetuksen aloittamisesta samassa päiväkodissa] Joka vuosi tulee uudet eskarit.

Aleksi: Nii mutta mutta ja myös kolmevuotiaisiin ja neljävuotiaisiin niistä ei vielä tuu eskariä.

Katri: Nii se on totta. Minkäs ikäsistä tulee eskareita?

Aleksi: Viisivuotiaista.

EH7 Kevät.

Katri: Mistä sen tietää, että on eskarilainen?

Tomi: Kun on kuus.

H2 Syksy.

Siirtymässä yksilön asemassa tapahtuu muutos (Fabian 2007, 7). Esikoululaisen iältään vanhempana oleminen verrattuna muihin päiväkodin lapsiin tuli esiin lasten näkemyksissä esikoululaisesta. Esikoululainen oli iältään vanhempi eli 'iso', kun taas Leppäkerttujen ryhmän lapset olivat 'pieniä'. Tämä voi kertoa päiväkodin puhetavoista, kun puhutaan isojen ja pienten ryhmistä. Lapsen ikään voidaan myös vedota erilaisissa tilanteissa. Iästä onkin tullut yksilöitä määrittävä ja yhteisöjä organisoiva tekijä (Rogoff 2003, 152). Tässä tutkimuksessa en havainnoinut päiväkodin puhetapoja. Tämän vuoksi voin vain olettaa, että päiväkotiympäristössä käytetään mahdollisia ikään ja vanhemmuuteen liittyviä ilmauksia. Kuusivuotiaan Tiian mukaan esikoululaisten eroavuuden nuorempiin voi havaita katsomalla nuorempien lapsiryhmän puolelle ja huomata kokoeron esikoululaisiin verrattuna.

Katri: Mitenkä tää eskari eroaa tästä muusta päiväkodista? Mistä sen näkee kun menee tuonne eskariryhmään, että se on eskariryhmä? Onko siellä jotain erikoista?

Tiia: Kun siellä näyttää että siellä on isompia lapsia.

Katri: Nii.

Tiia: Ja kun katoo Leppäkerttujen puolelle ni näkee et siellä on vähän pienempiä.

Katri: No mistä sen näkee?

Tiia: No joskus voi koosta ja hmm ja sit en keksi.

H3 Syksy.

Kuusivuotiaan Reetan mielestä esikoululaisuuteen siirtymässä oli mukavaa esiopetusryhmässä oleminen sekä sen myötä isompana oleminen. Reetasta esikoululaisen tunnistaa tästä isompana olemisesta muihin lapsiin verrattuna. Myös kuusivuotias Teemu määrittää esikoululaisen isompana olemisen kautta.

Katri: Mikä siinä [esiopetuksen aloittamisessa] oli kivaa?

Reetta: Öö että ku sai olla Perhosissa ja isompi.

[...]

Katri: Mistä sen tietää että on eskarilainen?

Reetta: Koska on isompi

Katri: Siitä tietää että on eskarilainen.

Reetta: Koska se on vanhempi.

H4 Syksy.

Katri: Mitä se tarkoittaa että on eskarilainen?

Teemu: Että on iso.

H2 Syksy.

Myös viisivuotias Santeri määrittä esikoululaisena olemisen iältään vanhempana olemiseen verrattuna nuorempien Leppäkerttujen ryhmän jäseniin. Lapsiryhmien erot perustuivat osaltaan lasten eri-ikäisyyteen.

Katri: Millä tavalla se on eri asia [olla esikoululainen kuin viskari]?

Santeri: Silleen että kun vis..ni tuo Perhoset on ni tuota vanhemmat ja Leppäkertut on pienemmät.

H8 Kevät.

Esikoululainen oli lasten mielestä 'iso lapsi' varsinkin päiväkodin muihin lapsiin verrattaessa. Päiväkotiympäristössä esiopetusikäiset ovat päiväkodin vertaisryhmän vanhimpia lapsia. Esikoululaisen iällinen etumatka päiväkodin muihin lapsiin nähden oli lapselle myönteinen ominaisuus. Lapsen isompana olemisen päiväkodin vertaisryhmässä tuli esille eri tilanteissa. Ikä toimi lapselle yhtenä vallankäytön välineenä sosiaalisissa tilanteissa. Närväsen ja Näsmanin (2007, 228) mukaan ikä toimii yhtenä perustana valtasuhteille ja muodostaa osan sosiaalisesta järjestyksestä. Lapsen *itsenäisen toiminta* oli läsnä lapsen kohtaamisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tulevana esikoululaisena viisivuotias Santeri määrittä esikoululaisen iältään vanhemmaksi ja paremmaksi, jolloin esikoululaisella oli mahdollisuus komentaa muita lapsia kiusaamistilanteissa. Santeri koki saavansa iän aseman myötä sosiaalisia taitoja kohdata toinen lapsi myös kielteisissä tilanteissa.

Katri: Mitä se tarkoittaa että on eskarilainen?

Santeri: Sitä että on niinku vanhempi ja on hyvämpi ja sit pystyy komentamaan.

Katri: Mitä voi.. pystyy koventamaan?

Santeri: Että ois kaveri ni hännää ni pystyy sanomaan sille.

H8 Kevät.

Komentaminen ja toruminen ovat usein aikuiselta lapseen kohdistuvaa vallankäyttöä, kun lapsi toimii aikuisen näkökulmasta epämieluisalla tavalla. Aikuinen on auktoriteettiasemassa suhteessa lapseen (esim. Strandell 1995, 118). Lehtisen (2000, 190) mukaan lapset käyttävät valtaa erityisesti vapaan toiminnan tilanteissa. Itsensä puolustaminen *ilman aikuisen osallistumista* tilanteeseen oli kuusivuotiaan Tomin mielestä esikoululaisen ero nuorempiin lapsiin nähden. Esikoululaisen tuli Tomin mukaan osata puolustaa itseään ilman aikuisen läsnäoloa. Oman puolen pitäminen ristiriitatilanteissa viestii lapsen taidoista toimia sosiaalisissa tilanteissa itsenäisesti.

Katri: Minkälaisia juttuja pitää osata enemmän [kuin nuorempien lasten]?
 Tomi: Puolustamaan itseäsi niinku ettei aina tarte aikuisen mennä sanoo.
 H2 Syksy.

Lapsen ikä ja isompana oleminen muihin päiväkodin lapsiin nähden voivat tuoda lapselle valtaa vertaisryhmässä toimiessa. Lapsilla oli tietoa siitä, kuinka heidän odotetaan esiopetusikäisinä käyttäytyvän. Esiopetusikäinen lapsi toimii yhä itsenäisemmin erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Lapsen oma toiminta ilman aikuisen puuttumista asiaan kertoo paitsi lapsen taidoista toimia itsenäisesti, myös yhteisön odotuksista lasta kohtaan. Lapsen vanhemmat voivat odottaa lapsen itsenäistymistä esiopetusvuonna, jolloin lapsesta toivotaan itsenäistä koulun aloittajaa (Karikoski 2008, 101).

Strandellin (1995, 156) tutkimuksen mukaan keskeisiä aiheita lasten luomassa ja ylläpitämässä kulttuurissa on samanlaisuus ja erilaisuus. Kun lapset vertaavat omia ja toisten valintoja ja mieltymyksiä, ne palvelevat yhteisten viitekehysten, normien ja standardien luomista lasten maailmaan. Lapset vertailevat näitä kokemuksia, joita he lapsina jakavat. Lapset luovat kuulumistaan mukaan yhteisöön siten, että he tunnistavat itseään toisista lapsista ja vertailevat itseään muihin lapsiin. Samalla lapsi muokkaa omaa identiteettiään. Oman tutkimukseni mukaan iän avulla lapsi voi luoda samanlaisuutta ja ryhmään kuuluvuutta, mutta myös erilaisuutta muihin lapsiin nähden, erityisesti vanhemman ja nuoremman lapsen välillä. Esiopetukseen osallistuminen ja näin esiopetusikäisyys korostavat lasten keskinäistä samankaltaisuutta ja kuuluvuutta tiettyyn ryhmään. Samalla esiopetusikä erottaa esiopetukseen osallistuvat lapset nuoremmista lapsista, jolloin erilaisuus saa myös lähtökohtansa ylemmältä taholta. Samanlaisuuden ja

erilaisuuden aiheet (Strandell 1995, 156), eivät tässä tapauksessa ole vain lasten itsensä muodostamia, vaan niitä ohjataan institutionaaliselta tasolta. Lapsilla voi olla nimellisesti sama esikoululaisen identiteetti, mutta kokemukset identiteetistä voivat vaihdella (Hockey & James 2003, 201). Siirtymässä yksilön käsitykset itsestä voivatkin muuttua ja siirtymä toimia identiteetin vahvistajana (Antikainen & Komonen 2003, 145). Esikoululaisen vertaisryhmän vanhimpana oleminen näkyi niin fyysisessä koossa, sosiaalisissa taidoissa, oman puolen pitämisessä kuin nuoremmuuden huomioimisessa.

6.3 Lasten pohdintoja esiopetuksen tehtävästä

Tässä luvussa käsittelen lasten näkemyksiä esiopetusinstituution tehtävästä. Aloitan käsittelyn tarkastelemalla esiopetusta oppimisen näkökulmasta, koska lapsilla oli tavoitteita ja odotuksia omalle oppimiselleen esiopetusvuoden aikana. Myös tulevat esikoululaiset odottivat oppivansa erilaisia taitoja esiopetuksessa. Lisäksi tarkastelen esiopetusta hoidon ja leikin paikkana. Tämän jälkeen käsittelen esiopetusta kouluun valmistajana ja koululaisuuden harjoittelun paikkana. Otan esille myös koulun aloittamisen esiopetuksen jälkeisenä siirtymänä. Lopuksi tarkastelen lapsen esiopetustiedon rakentumista.

6.3.1 Oppimisen paikka

Lapset kokivat esiopetuksen oppimisen paikaksi. Lapset katsoivat, että esiopetuksessa oli mahdollista oppia erilaisia taitoja. Sekä tulevat esikoululaiset että esiopetuksessa jo olevat lapset liittivät oppimisen esiopetuksen kuuluvaksi. Esiopetuksessa oli tarkoitus oppia: niin erilaisia tehtäviä, taitoja kuin tulevaa koululaisuutta. Lasten mielestä esiopetukseen mennään oppimaan uusia asioita. Kuusivuotias Tiina laajensi esiopetuksessa olemisen elämänkulun oppimiseksi. Anna ja Alekski perustelivat esiopetukseen menemistä siellä

opittavilla asioilla.

Katri: Miks täällä eskarissa ollaan?
 Tiina: Että opitaan ja opitaan elämäntulkua ja sellasta.
 H5 Syksy

Katri: Mikshän sinne [esiopetukseen] mennään?
 Anna: Että oppii jotain juttuja.
 H10 Kevät

Katri: Miks lapsena mennään sitten sinne eskariin?
 Aleksi: Että oppii.
 EH7 Kevät

Oppiminen oli lapsille keskeinen esiopetuksen tarkoitus. Lapset pitivät oppimista myös esiopetuksen hyvänä puolena. Kuusivuotiaan Tiinan mielestä esiopetuksen käyminen on hyödyllistä, koska esiopetuksessa on mahdollisuus oppimiseen ja askarteluun. Myös Teemu pitää harjoittelun mahdollisuutta esiopetuksen hyvänä ominaisuutena.

Katri: Onko se hyvä asia että lapset käy eskarin?
 Tiina: [nyökkäys]
 Katri: Miks se on sinun mielestä hyvä asia?
 Tiina: Koska eskarissa oppii ja kaikkee sellasta askarrellaan.
 H5 Syksy

Katri: Mitä hyviä asioita siinä on, että on täällä eskarissa?
 Teemu: No että harjottelee juttuja.
 H2 Syksy

Esiopetus on instituutio, jonka yksi tarkoitus on edistää lapsen oppimista (Perusopetuslaki 1998/628). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) on esiopetukselle asetettu oppimisen tavoitteet sekä määritetty oppimiskäsitys. Oppiminen määritetään esiopetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan aktiiviseksi, aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuvaksi päämääräsuuntautuneeksi prosessiksi, joka sisältää ongelmanratkaisua. Oppiminen perustuu lapsen aiempaan tietoon ja oppimiskokemuksiin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.) Esiopetukselle asetetut valtakunnalliset tavoitteet lapsen oppimisen edistämiseksi ovat yhteneväisiä lasten käsitysten kanssa esiopetuksen tehtävästä. Lapset kokivat, että heillä on esiopetuksessa mahdollisuus harjoitteluun ja oppimiseen muun muassa erilaisten tehtävien ja askartelujen muodossa. Niin jo esiopetuksessa olevat lapset kuin tulevat esikoululaiset korostivat

oppimisen ja esiopetuksen yhteyttä. Viisivuotiailla lapsilla oli odotuksia omalle oppimiselleen tulevana esiopetusvuonna. Viisivuotiaat lapset odottivat oppivansa esiopetuksessa akateemisia taitoja niin aakkosten oppimista, tehtävien tekoa kuin lukemista.

Katri: No mitä sinä haluaisit oppia siellä eskarissa?

Santeri: Nii tekemään nii töitä.

Katri: Töitä, minkälaisia töitä sinä haluaisit oppia?

Santeri: Että minä haluaisin oppia niitä aakkosia.

H8 Kevät.

Katri: Mitä sinä haluaisit oppia tekemään siellä eskarissa?

Alexi: Kaikenlaisia kivoja juttuja

Katri: Mitkä on siusta kivoja juttuja?

Alexi: Tehtävät.

EH7 Kevät.

Katri: Mitäs sinä haluaisit oppia siellä eskarissa?

Anna: Lukemista.

H10 Kevät.

Oppiminen oli näkyvissä päiväkotinstituution toimintatavoissa, mutta myös lapsen muissa elinympäristöissä kuten kotona. Lapset perustelivat esiopetusta oppimisella. Lapset kertoivat myös oppineensa erilaisia taitoja, koska olin ottanut haastatteluissa aiheen esiin. Myös tämä tekemäni valinta haastattelutilanteissa kertoo siitä, mikä asema oppimiselle lapsuudessa annetaan. Oppimiselle on luotu sitä edistäviä instituutioita eli paikkoja, joissa oppimista voidaan ohjatusti harjoittaa. Näin yksilön oppiminen on institutionalisoitu, eikä sitä voida pitää vain yksilön ominaisuutena. Esiopetus lukeutuu yhdeksi näistä oppimisen instituutioista.

6.3.2 Hoidon ja leikin paikka

Esiopetuksessa on korostunut sen kasvatuksellisen-opetuksellisen suuntaus hoidollis-sosiaalisen toiminnan sijaan (Linnilä 2006, 107). Lapsen päiväkotipäivä voi rakentua esiopetuksen järjestämisen tavoista riippuen esiopetuksesta ja sen jälkeen tarvittavasta päivähoitopaikasta. Päivähoitoon ovat oikeutettuja lapset, jotka eivät ole oppivelvollisuusikäisiä (Laki lasten päivähoitosta 1973/36). Kuusivuotias Reetta perusteli

esiopetuksessa olemista sen hoidollisella toiminnalla ja mahdollisella toisella hoitopaikalla nykyisen päiväkodin sijaan. Lisäksi hänen mielestään aina ei voi olla vapaapäivä, jonka vuoksi esiopetuksessa on oltava.

Katri: Miksi täällä eskarissa ollaan?

Reetta: Koska sitten pitäis mennä muuhun hoitopaikkaan, ei voi olla aina vapaalla.

H4 Syksy.

Esiopetus on kodin ulkopuolista toimintaa. Lapsi käy päiväkodissa, jossa toimitaan instituution toimintatapojen mukaisesti. Lasten instituutioihin osallistuminen on lisääntynyt. Instituutioihin osallistuminen on osa nykypäivän lapsuutta (ks. Alanen & Bardy 1990, 88). Kankaanrannan (1998, 199) tutkimuksessa lapset pitivät päiväkotia ensisijaisesti hoitopaikkana, eikä niinkään oppimisen paikkana. Lapset olivat omaksuneet päiväkodin hoidollisen tehtävän. Omassa tutkimuksessani vain yksi lapsi mainitsi esiopetuksen hoidollisen tehtävän suoraan. Esiopetuksen hoitonäkökulma ilmeni kuitenkin lasten muissa pohdinnoissa. Kankaanrannan (1998) tutkimukseen verrattaessa on huomioitava, että esiopetuksen järjestämisen tapa on muuttunut. Lisäksi tässä tutkimuksessa korostui erityisesti esiopetus, eikä päiväkotii-instituutio kaikessa laajuudessaan.

Esiopetuksessa huolehditaan lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Lapsen elämän arkitoiminnoista huolehtiminen ovat osa esiopetukselle annettuja tehtäviä. Päiväunet ja ravitsemus ovat esimerkkejä, jotka kuvastavat esiopetuksen merkitystä lapsen hyvinvoinnin edistämisessä. Lasten keskuudessa päiväunet herättivät kielteisiä mielipiteitä. Santerin mielestä esiopetuksen aloittamisessa oli myönteistä päiväunien lyheneminen verrattuna entiseen. Toisaalta jo esiopetuksessa olevien Reetan ja Tomin mielestä päiväunet olivat esiopetuspäivässä ikävystyttävää. Kielteisiä tunteita esiopetuspäivässä herättivät Tomille ja Valterille ruokailutilanteet. Tällöin ruoan maku ei ollut mieleistä tai erilaisia ruokia tuli maistella.

Katri: Minkä takia se on kivaa [esiopetukseen meneminen]?

Santeri: No kun siellä on kaikesta kivempaa kun siellä oppii kaikkee ja siellä niinku ja siellä saa nousta aika aikasemmin Leppäkerttujen aikaa ennemmin.

H8 Kevät.

Katri: Entäs sellasta tylsää [esiopetuksessa]?

Reetta: Päiväunet.

H4 Syksy.

Katri: Onko täällä [esiopetuksessa] jotakin tylsää tekemistä?

Tomi: Jos ei oo tekemistä ni sitte ja ja sitte myös sekín on tylsää jos pahaa ruokaa tai jos ei meinaa saaha unta kun päiväunet on kaks tuntii.

H2 Syksy.

Katri: Onkos jotain huonoja asioita [esiopetuksessa]?

Valteri: Kaikenlaisii kato kato kaikenlaisii kato ruokii pitää syyä silleen aina jos ei tykkää ni sit voi heittää pois jos ei halua syödä sitä. Mä syön ne mistä mä tykkään.

H6 Syksy.

Esiopetuksessa harjoitellaan päivittäisiä toimintoja kuten pukeutumista. Lapsen selviäminen itsenäisesti muun muassa pukeutumisessa ja syömisessä kuuluvat kulttuurisiin odotuksiin (ks. Rogoff 2003, 170—171). Brotheruksen (2004, 251) tutkimuksessa päiväkodin esiopetuksen toimintakulttuurissa korostuivat lapsen itsenäinen selviäminen perushoitotilanteissa ja arjen toimintojen opettelu. Myös tässä tutkimuksessa lasten omatoimisuuteen liittyvät taidot tulivat esille. Näitä taitoja kuvasin luvussa 6.2.2.

Esiopetuksessa on toimintatapoja, jotka korostavat lapsen hyvinvointia. Lapsen hyvinvointia, kasvua, kehitystä ja oppimista edistää lapselle tärkeä toiminnan muoto, leikki. Esiopetus oli lapselle leikin paikka. Lapset mainitsivat leikkimiseen liittyviä asioita eri tilanteissa. Lapset myös odottivat esiopetusvuodelta leikkiä. Päiväkoti on lapselle tärkeä leikkiympäristö ja lapset yhdistävät leikin kuuluvaksi päiväkotiin. Myös Rusasen (2008, 88—96) tutkimuksessa leikki oli merkittävässä asemassa lapsen esiopetuskokemuksissa. Samoin Brotherus (2004, 242—243) kuvaa leikkiä lapsille mieluisana toimintana esiopetuksessa. Päiväkotiympäristö mahdollistaa lapselle leikin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) leikki nähdään lapsen oppimisen muotoa, esiopetuksen toimintatavat ovat leikinomaisia. Myös oppimisympäristön tulee tarjota tilaisuuksia leikkiin. Leikki ei kuitenkaan saa esiopetusta koskevassa opetussuunnitelmassa samankaltaista asemaa kuin Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (2005), jossa leikkiä korostetaan omassa alaluvussaan. Viisivuotiaan Aleksin mielestä leikkiminen olisi mukavaa tulevana esiopetusvuonna. Myös Tiialle ja Reetalle leikki oli mieleistä toimintaa esiopetuksessa. Yhdessä kaverin kanssa leikkiminen oli lapselle tärkeää. Sosiaalisten suhteiden tärkeys tulee esille leikissä, leikkikaveri on lapselle tärkeä vertaissuhde.

Katri: Mikä ois oikein sellasta kivaa tekemistä siellä eskarissa?

Alexi: Leikkimistä [mm] en muista muuta.

Katri: Leikkiminen ois kivaa [mm]

Aleksi: Legoilla rakentelu.
EH7 Kevät.

Katri: Mikä on sellasta oikein kivaa tekemistä täällä eskarissa?

Tiia: Leikkii kaverin kaa.

H3 Syksy.

Katri: Mikäs on oikein kivaa tekemistä täällä eskarissa?

Reetta: Leikkiä.

H4 Syksy.

Leikin kautta lapset saivat mahdollisuuden päätöksentekoon päiväkodissa. Kuitenkin päätöksentekoa ohjasivat aikuisen päätökset esimerkiksi tilojen käytön suhteen. Leikki mahdollisti lapsille valtaa päiväkotiympäristössä. Myös aikuiset luovuttavat lapsille valtaa juuri leikkiin liittyvissä päätöksissä. Lasten katsotaan olevan päteviä juuri omaan leikkiin liittyvissä päätöksissä ja valinnoissa.

Katri: Saakos lapset päättää mitä täällä tehään?

Tomi ja Teemu: Ei.

Teemu: Paitsi saa silleen jos vaikka rakentaa palikoilla tai jotain tai pelaa tai jotain.

H2 Syksy.

Katri: Saako lapset päättää mitä tehään?

Tiia: No ainakin ne saa päättää mitä leikkii mutta ei saa päättää mitään semmosta että mennään keittiöön leikkiin.

H3 Syksy.

Leikki on kaikkien lasten oikeus, kuten kuusivuotias Reetta toteaa. Esikoululaiset eivät tässä suhteessa eroa nuoremmista lapsista.

Katri: Saako eskarilaiset tehdä jotakin mitä nuo muut lapset ei saa tehdä?

Reetta: Kyllä kaikkien pitää saada ne kivaa leikkiä.

H4 Syksy.

Instituutioiden merkitys rakentuu lapselle arjen kokemuksissa (Kallio 2006, 50), jolloin esiopetuksen merkitykset rakentuvat lapselle toiminnan kautta. Lapsen oppimis- ja leikkikokemukset ovat lapsen arjen kokemuksia esiopetusinstituutiosta. Lapsen kokemukset esiopetuksen toimintatavoista muodostavat lapsen käsitystä esiopetusinstituution tehtävästä.

6.3.3 Kouluun valmistaja

Esiopetuksessa olemisen syistä keskusteltaessa yhdeksi keskeiseksi tarkoitukseksi nousi kouluinstituutio ja siihen valmistautuminen esiopetusvuoden aikana. Lapset mainitsivat esiopetuksen tarkoituksen liittyvän kouluun ja koululaisuuteen. Kuusivuotiaan Maisan mielestä esiopetuksessa ollaan, koska siellä oppii koululaiseksi.

Katri: Minkäs takia täällä eskarissa ollaan?
 Maisa: Siitä että oppii että koululaiseks.
 EH1 Syksy.

Rusasen (2008, 165—166) tutkimuksessa lapset pitivät esiopetuksessa opittuja taitoja tärkeinä tulevan koululaisuuden vuoksi. Esiopetuksessa opittua lapsi tulee mielestään tarvitsemaan koulussa. Myös Kankaanrannan (1998, 192) tekemässä tutkimuksessa lapset pitivät esiopetusvuotta kouluun valmistautumisen, koulutaitojen opetteluun sekä kouluvalmiuden harjoittelun aikana. Kouluun valmistautuminen on tutkimusten mukaan myös vanhempien mielestä yksi esiopetuksen keskeisistä tarkoituksista (Karikoski 2008, 93; Aho 1998, 485). Tämän tutkimuksen tulosten ja aiemman tutkimustiedon valossa lasten ja vanhempien käsitykset esiopetuksesta kouluun valmentautumisen paikkana ovat yhteneväisiä. Lasten ajatukset koululaisen roolin oppimisesta ennen oppivelvollisuuden alkamista viestii lapsen olettamuksia, joita lapsella on koulun toimintakulttuurista ja siellä toimimisesta. Esikoululaisen roolin alisteisuutta koululaisen roolille (Karikoski 2008, 111) voi näin pohtia myös lapsen näkökulmasta. Koulun vaatimukset selittävät myös esikoululaisuuteen kohdistuvia odotuksia. Maisan mielestä esiopetuksessa tulee osata enemmän kuin aiemmassa päiväkotiryhmässä, koska harjoiteltua taitoa voi käyttää myöhemmin koulussa. Muutos esiopetusryhmään siirtymässä liittyy näin Maisan kokemukseen, jonka mukaan esiopetuksessa voi oppia koulussa tarvittavia taitoja.

Katri: Pitääkö täällä eskarilaisena osata enemmän kuin siellä Karhulassa?
 Maisa: Joo.
 Katri: Pitää, minkä takia?
 Maisa: Siks että osaa tehdä sitä juttua vaikka koulussa.
 EH1 Syksy.

Esiopetusvuoden aikana lapset kokivat mahdolliseksi oppia ja harjoitella taitoja, joita koulussa vaaditaan. Valtterin mielestä esiopetuksen toimintatapoja harjoitetaan, jotta lapsella olisi taitoja selvitä koulussa kohdattavista vaikeista tilanteista.

Katri: Miks täällä eskarissa ollaan?

Valtteri: No siks ku että opitaan kouluun.

Katri: Opitaan kouluun.

Valtteri: Nii kaikki ne tehtävät opitaan kouluun jos siellä tulee jotain vaikeita ni osaa tehdä sen tilanteen.

H6 Syksy.

Viisivuotiaan Santerin mielestä esiopetus on reitti kouluun. Esiopetukseen osallistumalla pääsee nopeammin koulutuksen seuraavaan vaiheeseen eli ensimmäiselle luokalle. ”Turhaa” olisi myös jäädä 3—5-vuotiaiden lasten ryhmään.

Katri: Miks sinne eskariin mennään?

Santeri: Siks että niinku pääsee kouluun nopeemmin että ei niinku jää turhaan tänne

Leppäkerttuihin.

H8 Kevät.

Esiopetusta on pidetty varhaiskasvatuksen ja koulun kulttuurien yhdistäjänä (Linnilä 2006, 107). Lapsilla oli käsityksiä tulevan koulun toimintatavoista, koska he kokivat valmistautuvansa esikoululaisina tulevaan koululaisuuteen. Näin lapsilla oli mielikuvia tulevan koululaisen roolin sisällöistä. Esiopetusvuoden aikana oli mahdollista harjoitella koulussa tarvittavia taitoja. Kuusivuotias Maisa määritteli esikoululaisen *koululaisuuden harjoittelijaksi*.

Katri: Mistä sinä tiität minkälainen se on se eskarilainen?

Maisa: Eskarilainen on sellanen joka harjoittelee koululaiseks.

EH1 Syksy.

Lasten pohdintojen perusteella voisi päätellä, että koululaisuutta tulee harjoitella ennakkoon. Lapsilla oli näkemyksiä omasta kouluvalmiudestaan. Kuusivuotiaan Tomin mielestä esiopetuksessa saavuttaa *valmiuden* kouluun, jonka vuoksi esiopetuksen käyminen oli hänen mielestään mielekäästä.

Katri: Onko se hyvä juttu että lapset käy tämän eskarin?
 Tomi: Joo. Ihan hyvä. Täällä oppii valmiiks kouluun mennessä.
 H2 Syksy.

Keskustelut kouluvalmiudesta ja kouluun valmentautumisesta saavat helposti kielteisiä merkityksiä. Onkin alettu pohtia koulun valmiutta ottaa vastaan erilaisia lapsia (Kankaanranta 1998, 1—2; Brotherus ym. 2002, 230). Nykyisen koulutusjärjestelmän toimintatapojen mukaan lapsi määritetään tiettyjen kriteerien kautta kouluvalmiiksi. Tämä perustuu perinteiseen kypsysteoreettiseen valmiusnäkemykseen, jonka mukaan valmius on biologisen kypsymisen tulosta. Kouluvalmius koostuu kognitiivisista, sosiaalisista ja fyysisistä taidoista. (Linnilä 2006, 30; Karikoski 2008, 64.) Karikosken (2008, 65) mukaan esiopetusvuoden aikana lapsesta kasvaa kouluvalmis koulunaloittaja, joka ensimmäisen kouluvuoden aikana kasvaa koulunaloittajasta koululaiseksi. Koulunaloittamisessa merkityksellisiksi nousevat myös lapsen kasvuympäristöt. Mielestäni on tärkeää jatkaa pohdintaa siitä, miten lapsi määritetään kouluun valmiiksi. Oppivelvollisuusaikaan valmistautuminen on yksi esiopetuksen mielikuva lapselle ja aikuiselle. Samalla lapsi voi kokea saavansa esiopetusvuoden aikana valmiudet kohdata koulun toimintakulttuuri erilaisine toimintatapoineen. Tutkimukseni aineistossa tuleva koulu ja koululaisuus tulivat esille osana lapsen esiopetusvuoden ajatuksia ja muodostui osaksi esikoululaisuutta.

Koulun toimintatapojen ja koululaisuuden harjoittelu olivat keskeisenä lasten näkemyksissä esiopetuksen tarkoituksesta keskusteltaessa. Lapsilla oli selkeät käsitykset koulun alkamisesta ja kouluun siirtymästä esiopetusvuoden jälkeen. Kun kysyin lapsilta, mitä he tulevat tekemään esiopetuksen jälkeen, pääsääntöisesti lapset kertoivat aloittavansa esiopetusvuoden jälkeen ensimmäisen luokan koulussa. Toisaalta Maisa ja Reetta näkivät esiopetuksen osana päivän toimintaa. Tällöin päivärytmi jatkui leikkien, pukien tai ulkoillen. Esiopetuksella viitattiin siis koko vuoden mittaiseen ajanjaksoon ennen oppivelvollisuuden alkamista tai yhteen päivärytmin osaan, ilmeisemmin jonkin tapaiseen ohjattuun toimintaan.

Katri: Entäs mitä tapahtuu sitten eskarin jälkeen?
 Anna: Mennään kouluun.
 H10 Kevät

Katri: Mitäs tapahtuu sitten eskarin jälkeen?
 Eero: Meen kouluun.
 H11 Kevät

Katri: Mitäs eskarin jälkeen sit tapahtuu?
 Maisa: No se sitä että voi leikkii vähän aikaa ja sitte mennään pukemaan ja mennään ulos.
 EH1 Syksy

Katri: Mitä tän eskarin jälkeen sitten tapahtuu?
 Reetta: Sit me varmaan lähetään ulos.
 H4 Syksy

Viisivuotiaan Santerin ja kuusivuotiaan Tiinan näkemyksissä kuvastuivat lasten tiedot ryhmästä ja luokalta toiselle siirtymisestä, jotka ovat ominaisia päiväkotij- ja koulukulttuureille. Ensin kaikki viisivuotiaat siirtyvät esiopetusryhmään, josta siirrytään ensimmäiselle luokalle, ja edetään lukuvuosi kerrallaan luokalta toiselle. Lapsen tulee edetä tietyn, ennalta määrätyn järjestyksen mukaisesti koulu-urallaan, josta poikkeaminen tapahtuu vain eri tahojen tekemien päätösten kautta, esimerkiksi koulun aloittaminen oppivelvollisuuskäyttäiemmin tai myöhemmin. (ks. Linnilä 2006.)

Katri: Meetkös sinä ens syksynä sinne eskariin?
 Santeri: Joo kaikki lähtee niin tuonne Perhosiin ja sit lähetään kouluun siitä.
 Katri: Joo.
 Santeri: Ja sit niinku saa tehdä kaikkia juttuja koulussa ja että pääsee aikasemmin jos jos tekee jotain rumaa juttua niin saa jälki-istuntoa.
 H8 Kevät.

Katri: Mitäs sitten eskarin jälkeen tapahtuu?
 Tiina: No sitten mennään kouluun.
 Katri: Joo.
 Tiina: Koulusta ensimmäiseltä luokalta mennään toiselle luokalle ja.
 H5 Syksy.

Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että lasten mielestä esikoululaisuuteen kuului koululaisen roolin ja koulun toimintatapojen omaksumista. Esikoululaisen asema päiväkodin vanhimpana lapsena rakentuu osittain tähän tulevaan koululaisuuteen nojautuen. Hujala (2002, 8) ilmaiseekin esiopetuksen olevan kuusivuotiaille lapsille sosiaalinen riitti nosta päivähoitolapsesta melkein koululaisen rooliin. Seuraavaksi nostan esiin tahoja, joiden kautta lasten näkemykset esiopetusinstituutiosta ja esikoululaisuudesta ovat rakentuneet.

6.3.4 Lapsen esiopetustiedon rakentuminen

Lapsille oli tietoa esiopetuksen tarkoituksesta ja toiminnasta sekä esikoululaisuudesta. Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tavoittaa lapsen tietoa esiopetuksesta ja siihen siirtymästä, jolloin kaikki edellä kuvattu tieto on lapsen institutionaalista tietämystä varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmästä (ks. Hutcbly & Moran-Ellis 1998, 20—21). Koska aineistonkeruussa en keskittynyt lasten käsitysten rakentumiseen, käsittelem tässä vain merkittävimmät lapsen näkemyksiä rakentaneet tahot.

Lapset olivat saaneet *vanhemmiltaan* tietoa esiopetuksesta. Vanhempien antama tieto niin esiopetuksesta kuin koulun aloittamisesta oli lapselle merkki esikoululaisuudesta. Kuusivuotias Tiia kertoi äidiltään saaman tiedon perusteella, että esiopetuksessa on isompia lapsia, joiden toiminta eroaa nuorempien lasten toiminnasta. Kuusivuotiaan Tiinan vanhemmat olivat kertoneet, että hän aloittaa seuraavana syksynä koulun. Vanhemmilta saatu tieto koulun alkamisesta ja esiopetuksessa käytettävä kirja olivat Tiinalle merkkejä esikoululaisuudesta.

Katri: Mistä sinä oot tienny että nyt kun oon esikoululainen niin teen tämmösiä juttuja?

Tiia: No äiti vähän sano että siellä on vähän isompiaki.

Katri: Nii.

Tiia: Ni ne tekee eri juttuja kuin pienemmät.

H3 Syksy.

Katri: Mistä sen tietää että on eskarilainen?

Tiina: Koska äiti ja isi on sanonu että mä en ens syksynä kouluun ja oon saanu eskarikirjan ja viskarit ei saa eskarikirjaa semmosia.

H5 Syksy.

Aiempi *päiväkoti* ja *tutustumiskäynti* toimivat tiedonlähteinä, samoin kuin *lapsen oma havainnointi*. Kuusivuotias Tiia oli aiemmassa päiväkodissa olleessaan käynyt tutustumassa toiseen esiopetusryhmään. Tiina oli kuullut aikaisemmasta päiväkodistaan, millaista esiopetuksessa tulisi olemaan. Tiinan entisessä päiväkodissa oli myös esiopetusryhmä, jonka esikoululaisia ja toimintaa Tiina oli katsellut.

Katri: Kerrottiinko siellä Mustikoissa minkälaista täällä eskarissa on?

Tiia: Vähäsen me käytiin yhdessä toisessa tutustumassa silleen mut mä en mennyt sinne samaan se ei ollu tää sama paikka.

H3 Syksy.

Katri: Kerrottiinko siellä Metsämäessä millasta täällä eskarissa on?

Tiina: Kyllä siellä kerrottiin ja sielläkin oli eskari ni mää vähän katoitin niitä toisia ku niitä eskareita.

Katri: Mitä juttuja sinä katoit niistä?

Tiina: Että mitä ne teki ja semmosta.

H5 Syksy.

Lapsen oma aktiivinen havainnoiminen oli tärkeää lapsen käsitysten rakentumisessa. Myös päiväkodin järjestämä tutustumiskäynti kertoo päiväkodin toimintakulttuurista. Tutustumiskäynnit valmistavat lasta osaltaan tulevaan esiopetusvuoteen. Esiopetuksessa olevat *lapset* toimivat tietolähteinä tuleville esikoululaisille. Kuusivuotiaan Tiinan kaverit kertoivat hänelle esiopetuksen toimintatavoista, muun muassa esiopetuksen tehtävistä.

Katri: Minkälaisia juttuja ne [esikoululaiset] kerto siellä eskarista?

Tiina: Kaverit kerto että siellä on sellasii pluslaskuja ja sitten semmosia miinus ja semmosia.

H5 Syksy.

Lapset olivat saaneet tietoa esiopetuksesta ja sen toimintatavoista niin omilta vanhemmilta, päiväkodista, tutustumiskäynneiltä kuin ystäviltä. Näiden eri tahoilta saatujen tietojen perusteella lapsi muodosti omaa käsitystään esiopetuksesta, sen toiminnasta ja sisällöistä. Lapsen elinympäristö oli näin merkittävä tekijä lapsen käsitysten muodostumisessa. Ympäristöjen välisen kommunikaation kautta lapsi sai tietoa toisen ympäristön toiminnasta (ks. Bronfenbrenner 1979, 210). Kulttuurinen konteksti, jossa lapsi elää, raamitti lapsen esikoululaisuutta. Lapsen tiedot ja kokemukset rakensivat lapsen institutionaalista tietämystä esiopetuksesta ja omasta asemasta esikoululaisena.

Lapsen *aikakäsitys* oli merkityksellinen lapsen tiedon rakentumisessa. Siirtymä on kytköksissä aikaan, jonka vuoksi sillä oli merkitystä myös tutkimuksen toteuttamisessa. Koska tutkittava ilmiö liittyi joko nykyhetkeen, lapsen menneisiin kokemuksiin tai näkemyksiin tulevasta, oli aihe ajoittain haastava niin lapselle kuin minulle itselle. Näin esikoululaisuuden rakentuminen oli sidoksissa myös aikaan. Reetta ja Valteri kertoivat, ettei heillä ollut tietoa esiopetukseen liittyen ennen esiopetuksen aloittamista.

Katri: Tiesitkö sinä jotakin juttuja minkälaisista.. täällä eskarissa on?
 Reetta: En mä aluks ennen kun mä tulin.
 H4 Syksy.

Katri: Muistatko sinä mitä ajattelit esikoululaisista ennen kuin ite olit täällä eskarilaisena?
 Valteri: En mä tiedä kun en mä sillo ollu nähny tätä päiväkotii sillo.
 H6 Syksy.

Esiopetuksen ajallinen etäisyys tuli esille myös viisivuotiaiden haastatteluissa. Lapselle ei vielä ollut ehtinyt kertyä tietoa esiopetuksen toimintatavoista, koska tuleva esiopetusvuosi oli vielä ajallisesti kaukana. Alekski kertoi, että hän ei vielä tiedä, mitä esiopetuksessa tullaan tekemään, koska ei itse ollut vielä aloittanut esiopetusta. Samoin Nikon haastattelussa tuli esille esiopetuksen ajallinen etäisyys. Koska heinäkuukin oli vielä ajallisesti kaukana maaliskuun haastatteluajankohdasta, ei hän vielä tiennyt mitä tulevana esiopetusvuonna haluaisi oppia.

Katri: Minkälaisia juttuja siellä tehään?
 Alekski: En tiiä, koska enhän mä oolla vielä siellä.
 EH7 Kevät.

Katri: Pitäskö sitä harjotella jotenkin sitä eskariin menemistä? Tarviiko sitä?
 Niko: En tiiä, enkä mä vielä voi tietää.
 Katri: Nii.
 Niko: Kun enhän mä vielä oolla eskarilainen.
 [...]
 Katri: Mitä sinä haluaisit oppia tekemään siellä eskarissa?
 Niko: En vielä tiiä.
 Katri: Mm. Onko sinne niin pitkä aika vielä?
 Niko: Joo. No kun heinäkuuhunkin pitää odottaa.
 H9 Kevät.

Lapsille konkreettiset kokemukset ovat tärkeitä tiedon muodostumisessa. Vaikka lapset olivat kuulleet ja nähneet esiopetukseen liittyviä asioita ennen esiopetuksen alkamista, oli esiopetuksen virallinen alkaminen merkittävä ajankohta näiden käsitysten konkretisoitumisessa. Tässä luvussa tarkastelin tutkimukseni tuloksia. Esiopetukseen siirtymässä keskeisiä teemoja olivat fyysiseen ympäristöön, sosiaaliseen ympäristöön ja muuttuviin toimintatapoihin liittyvät sisällöt. Lasten näkemykset esikoululaisuudesta käsittelivät lapsen esiopetusryhmän jäsenyyttä, lapsen kohdistuvia käyttäytymis- ja osaamisodotuksia sekä päiväkodin vertaisryhmän vanhimpana lapsena olemista. Esiopetusinstituutiota lapset tarkastelivat oppimisen mahdollistajana, leikin ja hoidon paikkana sekä kouluun valmistajana. Seuraavaksi pohdin tutkimuksen antia.

7 ESIKOULULAINEN TOIMIJANA KULTTUURISESSA YMPÄRISTÖSSÄ

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen johtopäätöksiä, joissa yhdistän tutkimuksen tuloksia teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi pohdin lapsuudentutkimuksen eettisiä näkökulmia sekä tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi otan esille jatkotutkimusehdotuksia.

Tämän tutkimuksen aiheena olivat lapsen siirtyminen esiopetusinstituutioon ja lapsen käsitykset esiopetuksesta sekä esikoululaisuudesta. Tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää 5—7-vuotiaiden lasten näkemyksiä esiopetukseen siirtymästä ja esikoululaisuudesta. Lapset huomioivat esiopetukseen siirtymässä erityisesti fyysisen ympäristön muutokset, sosiaalisissa suhteissa tapahtuvat muutokset ja esiopetuksen erilaiset toimintatavat. Esikoululaisuutta lapset pohtivat lapsiryhmään kuulumisen kautta. Lapset olivat esiopetusryhmän jäseniä ja erottautuivat päiväkodin nuoremmista lapsista. Lisäksi esikoululaisen toimintaan kohdistetut odotukset rakensivat lasten näkemyksiä esikoululaisena olosta ja ohjasivat lapsen toimintaa esikoululaisena. Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tavoittaa 5—7-vuotiaiden lasten näkemyksiä esiopetuksesta ja sen tehtävästä. Lapset käsittivät esiopetuksen oppimisen sekä leikin ja hoidon paikaksi. Lisäksi esiopetuksen tarkoituksena oli valmentaa lasta koulua varten. Lapsen kouluun siirtyminen muodostui osaksi esikoululaisuutta. Lapsen tiedonsaannin tärkeät tahot olivat lapsen vanhemmat, päiväkotitoiminta, lapsen ystävät ja lapsen

oma havainnointi. Koko tutkimuksen kannalta aika oli tekijä, jolla oli merkitystä lasten käsitysten muodostumiseen. Lapsen aikakäsitys oli yhteydessä lapsen näkemyksiin esiopetukseen siirtymästä, esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta. Seuraavassa kuviossa esitän tiivistettynä tutkimuksen ydintulokset (kuvio 3). Seuraavissa luvuissa pohdin kuvion sisältöä yksityiskohtaisemmin.



KUVIO 3. Lapsi esiopetuksessa.

Tutkimuksen lähtökohtana oli huomioida lapsi osana kulttuurista kontekstiaan. Lapsi on oman elinympäristönsä aktiivinen toimija. Kulttuuriset ominaispiirteet antavat merkityksiä niin toimijalle itselleen kuin toimijan elinympäristölle. (ks. Hujala 2000; 2002; Lehtinen 2000; Bronfenbrenner 1979; Strandell 1995.) Esikoululaisuuden tarkastelu lapsen kulttuurisena asemana sekä esiopetusinstituution merkitys lapsuudeninstituutiona olivat tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Siirtymä esiopetukseen oli siirtymää uuteen asemaan päiväkotiympäristössä, mutta myös lapsen muissa lähiympäristöissä. Lasten näkemykset esiopetuksen institutionaalisista tehtävistä yhtenivät muiden tahojen näkemysten kanssa (esim. Hakkarainen 2002; Hujala 2002; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000).

7.1 Lapsi esiopetusympäristöön astujana

Lehtinen (2000, 189) kuvaa päiväkotia lapselle merkittäväksi sosiaaliseksi ja kulttuuriseksi toimintaympäristöksi. Myös tässä tutkimuksessa päiväkoti ja esiopetusryhmä olivat lapselle merkittäviä toimintaympäristöjä, joiden muutoksista lapsilla oli institutionaalista tietämystä (ks. Hutcbly & Moran-Ellis 1998, 20—21). Esiopetukseen siirtymässä lapsen toimintaympäristö on muutoksessa. Tutkimuksen tulosten mukaan lapset kokivat muutokset erityisesti fyysisessä ympäristössä, sosiaalisessa ympäristössä sekä muuttuneissa toimintatavoissa. Esiopetukselle asetetut tavoitteet näyttäytyivät esiopetusympäristössä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Esikoululaisuutta toteutettiin sille varatussa, omassa ympäristössään. Esiopetuksen toteuttamiseen suunnatut opetusvälineet antoivat merkityksiä uudelle ympäristölle ja sen toimintakulttuurille.

Esiopetuksen *fyysisen ympäristön* ominaispiirteitä voidaan verrata Strandellin (1995, 105) kuvaamiin 'asemiin', eli päiväkodin fyysisen ympäristön varusteltuihin toimintapaikkoihin. Nämä asemat kuvastavat yhteiskunnan toimintoja, joiden katsotaan tukevan lapsen kehitystä. Asemat on suunniteltu tietyille osallistujamäärille ja osallistujien välisille suhteille, jolloin fyysinen ympäristö sisältää myös sosiaalisen järjestyksen. Tässä tutkimuksessa esiopetusryhmän fyysinen ympäristö heijasti esikoululaisuudelle määrättyjä tavoitteita ja tehtäviä. Ne myös viestivät osaltaan siellä toimijoiden keskinäisiä suhteita, erityisesti aikuisen ja lapsen välisiä suhteita (esim. opettaja opettaa opetusvälineiden avulla, lapsi oppii niiden kautta). Instituution tilat ovat näin erikoistuneet tiettyyn institutionaaliseen tarkoitukseen (Zeihner 2009, 132), joka esiopetusinstituutiossa kohdistuu lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7—8). Esiopetusta voidaan järjestää päiväkodin tai koulun tiloissa. Brotheruksen (2004, 246) tutkimuksessa todetaan, että esiopetusta järjestävällä instituutiolla on merkitystä esiopetuksen toimintakulttuuriin. Voidaankin pohtia, luoko esiopetuksen fyysinen sijoittaminen koulun tai päiväkodin tiloihin merkityksiä esiopetuksen luonteesta koulutusjärjestelmän ensimmäisenä vaiheena. Esimerkiksi Opetusministeriön julkaisussa (2004, 15) esiopetus nostetaan uudistuneen lainsäädännön myötä koulutusjärjestelmän ensimmäiseksi portaaksi. Välittämättä

esiopetuksen kytköksistä eri instituutioihin, esiopetuksen toimintakulttuurille ovat ominaisia sellaiset piirteet, jotka on poimittu koulun toimintakulttuurista. Esiopetukseen siirtymässä voidaankin havaita samankaltaisia piirteitä kuin kouluun siirtymässä (ks. Margetts 2002, 105).

Sosiaaliset suhteet, erityisesti lapsen ystävyysuhteet olivat lapsille tärkeitä, kuten myös Kankaanrannan (1998, 195) tekemän tutkimuksen mukaan (ks. myös Lehtinen 2000, 84). Ystävät saivat tärkeän aseman siirtymässä esiopetukseen. Siirtymä uuteen ympäristöön koettiin mielekkääksi, jos se oli mahdollista kokea yhdessä ystävän kanssa. Lapset tiesivät, että esiopetusympäristö eroaa sosiaaliselta rakenteeltaan muusta päiväkodista. Tässä toimintaympäristössä lapset kokivat itsensä sosiaalisesti taitaviksi muodostamaan uusia ystävyysuhteita. Vaikka ystävien saaminen ei aina ole helppoa (Kankaanranta 1998, 167). Lehtisen (2000, 79) mukaan ystävien hankkiminen on yksi lapsen sosiaalisen osallistumisen tehtävä ja sosiaalinen osallistuminen on tärkeä toiminnan motiivi päiväkodissa. Myös Strandell (1995, 183) pitää lasten vuorovaikutuksen perustehtävänä sosiaalista integraatiota eli mukaan pääsemistä ja mukana olemista vertaisryhmässä. Tämä sosiaalinen osallistuminen edellyttää lapselta sosiaalisten koodien ja mallien oppimista sekä tilanneherkkyyttä. Näin lapsi oppii, kuinka pääsee mukaan toimintaan ja miten luoda yhteyksiä toisiin lapsiin. Tämän tutkimuksen valossa uuden ryhmän muodostuminen asettaa haasteita lapsen sosiaaliseen osallistumiseen. Uusi toimintaympäristö edellyttää lapselta aktiivista osallistumista vertaisryhmän toimintaan. Siirtymässä lapsi on voinut joutua luopumaan entisistä ystävyysuhteistaan, ja lapsen tulee muodostaa uusi asema uudessa vertaisryhmässä. Voidaankin pohtia, millaiset mahdollisuudet lapsella on ylläpitää ystävyysuhteita muutoksissa, esimerkiksi perheen muuttaessa, päiväkodin tai koulun vaihtuessa? Uuden esiopetusryhmän aloittaessa toimintansa tulisikin huomioida vertaissuhteiden merkitys lapselle merkityksellisinä. Lapsen sosiaalisten suhteiden huomioiminen on tärkeää esiopetustoimintaa suunniteltaessa ja kehitettäessä. Sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisten taitojen merkitys on yhä merkittävämpää, kun esille nostetaan keskusteluja esimerkiksi päiväkotikiusaamisesta.

Lapset yhdistivät esikoululaisuuden *kuudenvuoden ikään*. Esiopetus iällä rajattuna lapsuudeninstituutiona muovasi lapsen vertaissuhteita. Instituution ikäsidonaisuus (ks.

Lallukka 2003, 49—52) heijastui lapsen toiminnan mahdollisuuksiin. Tämä rajausta korostaa näkemystä saman ikäisten samankaltaisuudesta, esimerkiksi tiettyjen sosiaalisten roolien tai velvollisuuksien voidaan katsoa kuuluvaksi tiettyyn ikään (ks. Vincent 2006, 196; Rantamaa 2001, 58—60). Lapsilla oli institutionaalista tietämystä esiopetuksen yhdenmukaisesta ikäsidonaisuudesta. Esikoululaisuus määrittyi lapsen iän mukaisesti, jolloin rooli ja ikä olivat toisiinsa sidoksissa. Näin lapsilla oli näkemyksiä esikoululaisuudesta kulttuurisiin normeihin sitoutuneena (ks. Antikainen & Komonen 2003, 144—145). Lallukka (2003, 193—194) käyttää tutkimuksessaan käsitettä sosiokulttuurinen ikätieto, joka viittaa lapsen ikätietoisuuteen. Lapsi on pätevä ikätiedon tuottajana, tulkitsijana, uusintajana ja muokkaajana. Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella voin tulkita, että lapsuudessa ikä muodostuu merkitykselliseksi lapsen asemaa ohjaavaksi tekijäksi. Lapsen institutionaalinen tietämys (ks. Hutchby & Moran-Ellis 1998, 20—21) sisälsi näin myös sosiokulttuurista ikätietoa (ks. Lallukka 2003, 193—194).

Ikäroolien ja ikänormien mukaan eläminen edellyttää yksilöltä ikätietoisuutta, jolloin yksilö tiedostaa oman ikänsä ja taitonsa sekä kronologiseen ikään liittyvät sosiaaliset odotukset (Rantamaa 2001, 61). Esiopetus vahvistaa osaltaan lapselle asetettujen odotusten kuulumista juuri kuudenvuoden ikään. Iän karttumisen myötä lapsi saa aseman esikoululaisena, myös päiväkodin vertaisryhmässä vanhimman lapsen asema on esiopetusikäisellä lapsella. Tämä puolestaan voi olla merkityksellistä lasten keskinäisille suhteille, koska lasten vertaissuhteita ohjataan lasten kronologisten ikien perusteella. Ohjaus tapahtuu niin makrotason päätöksissä (esim. laki oppivelvollisuusiästä) kuin mikrotason toiminnassa (esim. esikoululaisten erottaminen omaksi ryhmäkseen). Zeiherin (2009, 131) mukaan iän mukaan luokittelu liitetään lapsen kasvuun ja kehitykseen, jonka vuoksi se voi näyttää itsestään selvältä. Ikäluokittelu vaikuttaa suoraan yksilön elämään. Institutionalisoitunut aikajärjestelmä vahvistaa yksilön tietoisuutta seuraavasta ikävaiheesta. Lapsi voi käsittää itsensä olevan ”matkalla aikuisuuteen”. Lapset voivat jakautua myös toiminnoissaan ryhmiin iän mukaisesti (Strandell 1995, 84—85). Joustavat lapsiryhmät ja joustava alkuopetus pyrkivät tuomaan uutta näkökulmaa lapsuuden instituutioiden perinteiseen ikäsidonaisuuteen.

7.2 Lapsi toimijana esiopetusympäristössä

Lapsen kulttuurisena asemana voidaan pitää lapsen *jäsenyyttä* esiopetusinstituutiossa eli esikoululaisuutta. Esiopetus lapsuuden instituutiona loi merkityksiä esikoululaisen roolin rakentumiselle ja esikoululaisen toiminnan toteuttamiselle. Esiopetus institutionaalisen järjestelmänä tekee näin lapsista esikoululaisia (ks. Kallio 2006, 176). Lapset kokivat muun muassa erilaisen toimintakulttuurin ja esikoululainen nimityksen kautta erottautuvansa omaksi ryhmäkseen. Myös Lehtisen (2000, 80) tutkimuksessa lapset tunnistivat itsensä ryhmän jäseneksi, jota lapset osoittivat erilaisilla käyttäytymispiirteillä. Nämä rituaalit osoittivat symbolisesti ryhmän yhteisiä asioita ja arvoja. Ryhmällä oli halu erottautua muista ryhmistä ja sen kautta osoittaa ryhmän integraatiota. Myös tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta esikoululaisuuden olevan yhteisöllistä. Esiopetusryhmään kuulumisen vahvisti lapsen identiteettiä esikoululaisena. Myös seuraavan vuoden esikoululaiset eli viisivuotiaat lapset erottautuivat muista lapsista tulevan esikoululaisuuden vuoksi. Esikoululaisuuden ”vaikutusalue” ylsi näin myös niihin lapsiin, jotka eivät vielä virallisesti olleet esiopetuksessa.

Esikoululaisuus on mikrosysteemin rooli, joka saa aineksia makrosysteemin rakenteista (ks. Bronfenbrenner 1979). Esikoululaisuutta määrittävät asiakirjat rakentuvat normilapsuuden aatteeseen. Lapsen yksilöllinen huomioiminen ja tukeminen perustuvat käsitykseen tavoiteltavasta lapsuudesta. (ks. Kallio 2006, 88.) Kuitenkin *oman toimintansa* kautta lapsi rakentaa omaa esikoululaisuuttaan, omassa esiopetusryhmässään, jolloin esikoululaisuus ei ole vain jotakin ylhäältä annettua. Lapset kokivat omaksuneensa esikoululaisuutta vähitellen. Lasten tiedot esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta olivat rakentuneet ennen esiopetusta ja sen aikana. Päiväkodin toimintaympäristössä toimijoina, lapsille oli kertynyt tietoa esikoululaisuuden ja esiopetuksen sisällöistä, joka ilmeni tutkimuksessa mukana olleiden viisivuotiaiden lasten näkemyksistä. Vaikka virallisesti lapsesta tulee esikoululainen esiopetusvuoden alkaessa, esikoululaisuuden muodostuminen tapahtuu vähitellen, kuten siirtymä esiopetukseenkin (ks. Johansson 2007, 34; ks. myös Karikoski 2008, 21). Siirtymän prosessimaista luonnetta vahvisti myös lapsen aikakäsitys, joka muodosti siirtymävaiheesta yksilöllisen ja ajan myötä rakentuvan.

Jos esikoululainen ymmärretään lapsen esiopetusvuoden identiteetiksi, voidaan sen muodostumista verrata Jenkinsin (2008, 5) näkemykseen, jonka mukaan yksilön sosiaalisen identiteetin rakentuminen on prosessi. Yksilö muodostaa omaa identiteettiään jatkuvasti. Lapsi on tällöin sekä *'being'* (tässä hetkessä oleva) että *'becoming'* (joksikin tuleva) (ks. Uprichard 2008, 303). Tämän tutkimuksen tulosten puitteissa lapset kokivat esikoululaisuuden rakentumisen tämän kahtiajaon mukaiseksi. Lapsen käsitykset esikoululaisuudesta olivat näin myös lapsen käsityksiä itsestään lapsena ja lapsuudesta, sekä lapselle annetusta yhteiskunnallisesta tehtävästä olla esikoululainen. Tutkimuksen tuloksia voidaan tulkita tästä lapsen lapsikäsitys -näkökulmasta. Lapset kertoivat omista oppimistavoitteistaan ja tulevasta koululaisuudesta tai esikoululaisuudesta (*becoming*) sekä omasta asemastaan tässä hetkessä toimijana (*being*): ystävänä, leikkijänä, vertaissuhteiden osapuolena, esikoululaisena tai viisivuotiaana sekä kyvykkäänä toimijana erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Näin lapsen käsitykset itsestään esikoululaisena olivat myös lapsen käsityksiä itsestään lapsena (ks. Uprichard 2008, 310). Esikoululaisten havainnot omasta muutoksestaan esikoululaisiksi kertoivat myös lasten omien aiempien kokemusten merkityksestä. Näin lapsi on myös *'having been'* (aiemmassa hetkessä ollut), jolloin lapsi käyttää aiempia kokemuksiaan hyödyksi ihmisten toiminnan tulkinnassa ja sosiaalisissa tilanteissa (Cross 2011, 31), mutta myös muussa toiminnassa. Lapsi tulkitsee mahdollisuuksiaan ja rajojaan aikaisempien kokemusten perusteella, ennakoimalla tulevaisuutta ja tulkitsemalla sen hetkistä tilannetta (Närvänen & Näsman 2007, 245). Lapsi ei ole siis ympäristössään 'tyhjä taulu', kuten jo Bronfenbrenner (1979, 21) ajatteli. Tämän perusteella päiväkotinstituutiota ei voida käsittää vain aikuislähtöisesti kontrolloituna, vaan se toimii kontekstina lapsen toimijuuden toteutumiseksi (ks. Markström & Halldén 2009, 120).

Esikoululaisuus vahvisti lapsen *asemaa päiväkotiyhteisössä*. Esikoululaisuus ja iältään vanhimpana oleminen nosti lapsen statusta ja valta-asemaa lasten vertaiskulttuurissa. Lapset rakensivat näin valtaa esikoululaisuudella. Valta oli esimerkiksi lapsen itsenäistä toimintaa lasten välisissä ristiriitatilanteissa. Lapset kokivat, että heillä oli kykyä vallan muodostamiseen. Valtaa toimia ilman aikuisen osallistumista, valtaa omaan toimintaan ja omiin ratkaisuihin. Lehtisen (2000) tutkimuksen mukaan lapsen asema ryhmän jäsenenä sekä tilanteelliset asemat tuotetaan yhteisesti sosiaalisissa käytännöissä. Vallankäyttö on

yksi muoto, jolla lapsi rakentaa asemaansa. Lehtisen mukaan valta rakentuu tilannekohtaisesti aina uudelleen, eikä se näin siirry tilanteesta toiseen. Lapset myös rakentavat luovasti valtaa huolimatta suosioista ryhmässä. (Lehtinen 2000, 190, 193.) Ikä, ikäjärjestys ja asema elämänkulussa ovat merkittäviä jokapäiväisen elämän mahdollisuuksille ja rajoituksille (Närvänen & Näsman 2007, 228). Tässä tutkimuksessa esiopetukseen siirtymä merkitsi lapselle 'isommaksi tulemista' ja 'isompana olemista' lapsen toimintaympäristössä. Voidaankin pohtia, voiko lapsen institutionalisoitu asema esikoululaisena muodostua yhdeksi tekijäksi valtaanpääsyssä ja lisätä lapsen auktoriteettia vertaisryhmässä, lähinnä suhteessa nuorempiin lapsiin. Näin esikoululaisuus voisi mahdollistaa lapselle tietyn valta-aseman, jota ei tarvitse neuvotella tilannekohtaisesti aina uudelleen (vrt. Lehtinen 2000, 193). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että lapsen ei esikoululaisena tarvitsisi neuvotella omasta valta-asemastaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Esiopetukseen siirtymä oli muutos lapsen asemaan vertaissuhteissa, mutta myös *lapsen suhteessa aikuisiin*. Lapset odottivat itseltään itsenäisempää toimintaa, mutta myös lapsen lähiympäristöstä kohdistui odotuksia lapsen toiminnalle. Tätä voi verrata Karikosken (2008, 62) tutkimuksen tulokseen, jonka mukaan lapsen roolin muutos koululaiseksi muuttaa aikuisen suhtautumista lapseen. Esikoululaisen ja koululaisen rooliodotukset poikkeavat toisistaan, jolloin myös aikuisen toiminta lasta kohtaan voi muuttua roolinmuutoksen myötä. Lapseen kohdistuvat odotukset sekä tavat, joilla lapsi nähdään, ovat merkityksellisiä aikuisten toiminnalle lasta kohtaan. Lapsen toimijuus ja osallisuus niin esiopetusympäristössä kuin lapsen muissa toimintaympäristöissä on tärkeää. Lapsi rakentaa päiväkodissa lapsena olemistaan ja suhdettaan aikuisiin (Lehtinen 2000, 9), kuten myös esikoululaisena olemistaan ja suhdetta muihin lapsiin. Näin esikoululainen saa aseman päiväkodin isona, mutta aloittelijana koulutusjärjestelmässä.

7.3 Esiopetus lapsen toiminnan paikkana

Lapset pitivät esiopetusta oppimisen, hoidon ja leikin sekä kouluun valmistautumisen paikkana. Lapset kokivat, että heillä on esiopetusvuoden aikana mahdollisuus harjoitella erilaisia taitoja ja saada *valmiuksia tulevaan* kouluvuoteen. Myös Rusasen (2008, 165—166) tutkimuksessa lapset kokivat esiopetuksen tärkeäksi tulevan koululaisuuden vuoksi. Lisäksi Kankaanrannan (1998, 196—197) tutkimuksessa lapset asettivat itselleen oppimistavoitteita, jotka olivat yhteydessä esiopetuksessa pärjäämiseen ja kouluun valmentautumiseen. Vanhempien käsityksissä esiopetuksen tehtäviin kuului muun muassa oppimiseen ja kouluun valmentautumiseen liittyvät tehtävät (Karikoski 2008, 93; Aho 1998, 485). Näin lasten ja vanhempien näkemykset esiopetusinstituutiolle määritetyistä tehtävistä yhtenevät virallisten linjausten kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Kuusivuotiaille lapsille suunnatun opetuksen voidaan katsoa pehmentävän kouluun siirtymää (Dunlop 2007, 153). Kun esiopetuksen toimintatapoja pidettiin kouluun valmentautumisena, viisivuotiaille suunniteltua toimintaa pidettiin esiopetukseen valmistautumisena. Lapsen tulevaan suuntautunut ajattelu (*becoming*) on osa siirtymäprosessia tulevaan esikoululaisen tai koululaisen rooliin ja esiopetuksen tai koulun toimintakulttuuriin. Erityisesti valmistautumisen tarkoituksena on *pärjääminen* ja *selviäminen* tulevassa toimintaympäristössä. Harjoittelemalla eli tässä hetkessä toimimalla (*being*) lapsi kokee saavansa valmiuksia uuden kohtaamiseen. Lasten näkemykset kuvastavat myös kulttuuristen asenteiden ja odotusten sisäistyneisyyttä, ja jopa itsestäänselvyyttä.

Lapsen sen hetkisen toiminnan merkitystä korostavat lasten antamat merkitykset leikille esiopetusympäristössä. *Leikki* ja lapsen sosiaaliset suhteet olivat toisiinsa sidoksissa. Esiopetus ei ole näin vain oppimiseen ja kouluun suuntautunutta, vaan sillä on tärkeä asema leikin ja vertaissuhteiden mahdollistajana. Lapsen näkökulmasta lasten keskinäinen leikki on esiopetustoiminnan parasta antia (Rusanen 2008, 87). Leikin asema on näkyvissä erityisesti Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (2005). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) leikin kautta oppimista pidetään tärkeänä, mutta leikkiä ei painoteta kuten Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (2005).

Uudistetussa esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2010) leikki ei edelläkään saa omaa lukuaan, vaan se on sisällytetty muiden sisältöjen yhteyteen. Voidaan siis todeta, että leikki on marginaalisessa asemassa esiopetussuunnitelmassa (ks. Hännikäinen 2005, 117), eikä suunnitelma ohjaa leikkipedagogiikan käyttöön aktiivisesti (Hakkarainen 2002, 109). Tässä tutkimuksessa leikki kuvasti lapsille, muuhun esiopetukseen toimintaan verrattuna, vapaata toimintaa. Lapset kokivat, että heillä oli päätäntävaltaa omaan leikkiin. Aikuisen ja lapsen välisessä valtasuhteessa leikki muodosti lapselle alueen, jossa lapsen itsenäiset ratkaisut korostuivat. Tämän toteaa tutkimuksessaan myös Brotherus (2004, 252): vapaan toiminnan aikana lapsella on mahdollisuus valita niin toiminta kuin toveri, kun taas muulloin aikuinen määrää toimintaa. Rusanen (2008, 249, 251) mainitseekin, että lapset näkevät vapaan leikin arvon jopa aikuisia paremmin. Leikin ja aikuisjohtoisen toiminnan suhde on yksi esiopetuksen tärkeimmistä oppimisteoreettisista kysymyksistä, jota ei ole pohdittu riittävän syvästi suomalaisessa esiopetuksessa. Leikin merkitystä esiopetuksessa ja oppimisessa on painottanut Hakkarainen (2002, 110, 114), jonka mukaan leikkiä on pidettävä esiopetuksen keskeisenä toimintamuotona. Leikki on avaintekijä lapsen kehittämisessä. Tärkeää leikissä oppimisessa ei ole yksittäisten kykyjen hiominen, vaan leikin kehittävä vaikutus kokonaisuudessaan.

Esiopetuksen *ohjattu toiminta* ilmensi lapsille esiopetuksen sisältöjä. Lasten käsitykset ohjatuissa tilanteissa toimimisesta kuvastivat perinteistä näkemystä aikuisen ja lapsen suhteesta, mutta myös opettaja-oppilas-asetelmaa opetustilanteessa. Esiopetuksen kokonaisvaltaisuus tuli ilmi lasten näkemyksissä esiopetusvuoden kestosta koko vuoden mittaisena. Näin esiopetus oli niin lasten kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan kokonaisvaltaista toimintaa. Kuitenkin lapset yhdistivät esiopetuksen myös ohjattuihin tilanteisiin liittyväksi. Aikuisjohtoiset oppimistilanteet ovat läsnä niin varhaiskasvatuksessa kuin koulumaailmassa. Tämä kohdistaa mielenkiinnon siihen, millaisia merkityksiä aikuisjohtoiselle oppimiselle annetaan ja missä määrin aikuisjohtoisuutta tulee ylipäättensä harjoitella. Tulisikin pohtia, millaisissa tilanteissa lapset kokevat oppivansa sekä mitkä asiat muodostuvat lasten mielestä tärkeiksi opittaviksi asioiksi. Kuitenkin on hyvä huomata, että aikuisen ohjaamia oppitunneita ja vapaata leikkiä ei tarvitse nähdä toisiaan poissulkevinä tai vastakkaisina (ks. Rusanen 2008, 274). Brotherus ym. (2002, 232—234) toteavatkin, että lapsen tulee oppia myös tiettyjä

akateemisia taitoja yhteiskunnassa selviämisen kannalta, ja koska koulu on lapselle tärkeä osa yhteiskuntaa. Sen vuoksi esiopetuksen toiminnan tulee sisältää niin sanottuja kouluvalmiuksia. Lapsuuden instituutiot ovatkin tärkeitä lapsen yhteiskunnallisen aseman sekä lapsen oikeuksien ja velvollisuuksien toteutumisen vuoksi (ks. Zeiher 2009, 134).

Hoidollinen näkökulma esiopetukseen sai tässä tutkimuksessa vähäisemmän painoarvon kuin muut esiopetukselle asetetut tehtävät. Lapset pitivät esiopetusta nimenomaan oppimisen ja harjoittelun paikkana. Esiopetuksen toimintatapojen kuten päivälevon merkitys lapsen hyvinvoinnin edistäjänä kuvaa esiopetuksen tehtävää lapsen kasvun ja fyysisen hyvinvoinnin tukijana. Tällöin esiopetuksella on myös sosiaalis-hoidollinen tehtävä (ks. Välimäki 1998, 198—199), erityisesti päiväkodissa järjestettävässä esiopetuksessa (Brotherus 2004, 247). Lasten näkemyksissä esiopetuksesta painottui siis enemmän kasvu itsenäistymisen ja oppimisen näkökulmista kuin sen hoidollinen tehtävä. Voidaankin pohtia, kuinka näkemykset päiväkodin ja esiopetuksen yhteiskunnallisista tehtävistä ovat muuttuneet. Perinteinen näkemys päiväkodista lasten paikkana vain vanhempien työssäkäynnin vuoksi on alkanut väistyä uusien näkökulmien tieltä, ja varhaiskasvatus saada yhä enemmän arvostusta osakseen.

Lapsilla oli runsaasti tietämystä esiopetusinstituutiosta. Lapsen toiminta esiopetuksessa kuvasti yhteiskunnalliselta tasolta annettuja linjauksia lapsen toiminnalle, mutta ennen kaikkea lapsen omaehtoista toimintaa lapsena. Lapsen käsitykset esikoululaisuudesta ja esiopetuksesta eivät olleet käsityksiä vain tästä kulttuurisesta asemasta tai tietyistä lapsuuden instituutiosta. Näiden näkemysten takana olivat myös lasten omat *lapsikäsitukset*, jotka yhtyivät nykyisten lapsuudentutkimusten lapsikäsitysten kanssa, sekä lasten käsitykset lapsuuden instituutiolle asetetuista tehtävistä. Lapset löysivät esiopetusinstituutiosta lapsen toimintaa rajoittavia ja mahdollistavia tekijöitä. Esiopetusinstituutio on yksi lapsen toiminnan konteksteista, joka on merkityksellinen lapsen toiminnalle. Esiopetuskontekstin merkitys lapsen toiminnalle kuvastui muun muassa muuttuvien toimintatapojen muodossa. Siirtymä esikoululaisuuteen oli siirtymää 'isompien' lasten instituutioon uusine mahdollisuuksineen (*lyhyemmät päiväunet*), mutta myös vastuullisempaan ja itsenäisempään asemaan lapsen vertaiskulttuurissa (*itsensä puolustaminen*) ja muissa lapsen lähiympäristöissä.

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta tämä tutkimus lisää tietoutta lapsen esiopetusnäkemysistä. Lasten näkemyksiä pohtimalla voidaan arvioida nykymuotoisen esiopetuksen toteuttamista ja toimivuutta. Myös koulunaloittamiskeskusteluissa lapsen arviot esiopetuksesta ovat merkittäviä. Esiopetuksessa lapsen toiminta on monipuolista, sisältäen niin leikkiä kuin ohjattua toimintaa. Lapsella on ammattitaitoisen henkilöstön kanssa mahdollisuus toteuttaa esikoululaisuutta, kirjaimellisesti (ks. Karikoski 2008, 13). Tämän toteuttaminen vaatii esiopetusryhmän aikuisilta vahvaa varhaiskasvatuksen osaamista ja lapsuuden moninaisuuden tuntemista, elämänvaiheessa, jolle on asetettu paljon odotuksia. Perinteinen kasvatus- ja koulukulttuuri odottaa kouluun lähtevältä lapselta tiettyjä kulttuurisesti määritettyjä ominaisuuksia. Olisi kuitenkin hyvä pohtia, kuinka tavoiteltavaa on ”tasoittaa” lapset esiopetusvuoden aikana samanmittaisiksi. Nykyinen lapsuudentutkimus korostaa lapsen aktiivista toimijuutta ja lapsen pätevyyttä toimia omista lähtökohdistaan. Hutcbyn ja Moran-Ellisin (1998, 8) mukaan lapsuuden rakenteet eivät yksisuuntaisesti strukturoi lapsen elämää, vaan lapsi on sosiaalisesti pätevä *lapsena* jokapäiväisessä elämässä. Lapsen pätevyudet ovat suhteessa eri tavoin rakentuneisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa lapsen pätevyksiä mahdollistetaan ja rajoitetaan. (Hutcby & Moran-Ellis 1998, 8.) Esiopetus lapsuuden instituutiona toimii yhtenä lapsuuden pätevyuden areenana. Lapsuuden instituutiot voivat mahdollistaa lapsen toimijuuden toteutumista ja lapsen tietoisuutta itsestään, niin omasta elämäkokemuksestaan (having been), pätevyydestä tässä hetkessä toimijana (being) kuin tulevaisuuden toimijana (becoming).

7.4 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Kaikessa tutkimuksenteossa tutkimuksen tarkastelu eettisestä näkökulmasta on tärkeää. Tieteen etiikalla viitataan sellaisiin eettisten kysymysten tarkasteluun, jotka tulevat esille tutkimusprosessin eri vaiheissa tai kysymyksiin, jotka koskevat tutkittavan kohteen erityislaatua (Pietarinen & Launis 2002, 46). Tutkimuksenteon eettisyyden merkitystä

korostaa asetus tutkimuseettisistä neuvottelukunnasta, jonka tarkoituksena on edistää tutkimusetiikkaa (1347/1991). Lapsuudentutkimuksessa eettisten asioiden tarkastelu on nostettu yhä merkittävämmäksi osaksi tutkimusprosessia ja laadukasta lapsuudentutkimusta (esim. James, Jenks & Prout 1998, 187—191).

Einarsdóttirin (2007, 204) mukaan eettisessä lapsuudentutkimuksessa erityistä huomiota tulee kiinnittää lupa-asioihin, luottamuksellisuuteen sekä tutkijan ja lapsen väliseen suhteeseen. Näiden näkökulmien huomioiminen on ollut tärkeää myös tämän tutkimuksen eri vaiheissa. Päätökseni tehdä tutkimus lapsen näkökulmasta oli tietoinen valinta. Tällä halusin lisätä lapsen äänen kuulumista tutkimuksessa, koska lapsella on oikeus osallistumiseen ja kuulluksi tulemiseen (Grover 2004, 89—90; Brooker 2001, 163; Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989). Lapsi, riippumatta iästä, on huomioitava subjektina, jolla on omat näkemykset ja mielipiteet (Skivenes & Strandbu 2006, 12). Lapset on usein suljettu tutkimuksenteon ulkopuolelle, jolloin lapset on nähty ennemmin tutkimuksen objekteina kuin aktiivisina osallistujina. Lapsia on pidetty epäpätevinä päättämään tutkimukseen osallistumisesta ja tuottamaan luotettavaa tutkimusaineistoa. Lapset ovat kuitenkin yhä enenevässä määrin nousseet tutkimuksenteon objekteista subjekteiksi. Lasten mahdollisuus osallistumiseen voi tarjota tutkijalle monipuolisen tutkimusaineiston. Lapsen osallistuminen korostaa myös lapsen asemaa yksilönä, jolla on oikeus osallistua yhteiskuntaan. Onkin aika huomioida lapset asiantuntijoina omiin subjektiivisiin kokemuksiinsa. Tätä näkemystä olen halunnut korostaa myös omilla tutkimuksellisilla valinnoilla. (Hill 2005, 61; Morrow 2005, 152—161; Grover 2004, 83—91.)

Yksi tärkeä eettinen huomio lapsuudentutkimuksessa on tutkimukseen osallistujien suostumukset tutkimukseen. Tutkimukseen osallistujan suostumus on erityisen tärkeää, koska jokaisella on oikeus päättää omasta osallistumisestaan. (esim. Turtiainen 2001, 171; Ruoppila 1999, 38—39.) Tässä tutkimuksessa jokainen lapsi sai itse tehdä viimeisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkijan hyvään eettiseen toimintaan kuuluu kertoa lapselle ymmärrettävästi tutkimuksesta, niin sen tarkoituksesta, sisällöstä, tapahtumista ja kestosta (Einarsdóttir 2007, 205; ks. Hill 2005, 64). Kerroin lapsille, että haastattelut liittyvät minun opiskeluihini ja lapset voisivat auttaa minua kertomalla asioita esiopetukseen liittyen. Muutama lapsi kieltäytyi osallistumisesta haastatteluun. Vaikka lapsi

saikin itse päättää osallistumisestaan haastatteluun, päiväkodin henkilökunnan ”ohjaus” osallistumiseen saattoi vaikuttaa lapsen päätökseen. Eräissä tapauksessa kaksi lasta halusi tulla yhdessä haastatteluun (ks. Morrow 2005, 159). Tässä tilanteessa tein yksilöhaastattelun sijaan parihaastattelun. Kysyin lapsilta myös lupaa haastattelujen nauhoittamiseen. Myös lapsen motivaation kannalta luottamuksellisuus, vapaaehtoisuus ja tutkimuksesta tiedottaminen ovat tärkeitä (Ritala-Koskinen 2001, 153—154). Lisäksi tutkijan on oltava luottamuksen arvoinen ja kunnioittaa lapsen yksityisyyttä, anonymiteettia ja itsemääräämisoikeutta (ks. Einarsdóttir 2007, 206; Hill 2005, 65). Tässä tutkimuksessa kaikki lasten, aikuisten ja päiväkotien nimet on muutettu. Luottamuksellisuus on yksi tärkeimmistä asioista, johon tutkijan tulee kiinnittää huomiota. (ks. Hill 2005, 75). Lisäksi haastatteluaineisto on ollut vain tutkijan tutkimukseen liittyvässä käytössä.

Lapsen kanssa tehtävässä tutkimuksessa aikuiset päättävät lapsen mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen (ks. Punch 2002, 323). Lapsella pitää kuitenkin olla mahdollisuus itse päättää tutkimuksesta poistumisesta ja oman osallistumisensa keskeyttämisestä. (Einarsdóttir 2007, 205—206; Hill 2005, 70; Punch 2002, 323.) Tässä tutkimuksessa luvat lasten osallistumiseen tulivat lapsen oman päätöksen lisäksi kaupungin, päiväkodin henkilökunnan ja lapsen vanhempien taholta. Tutkimuksessa mukana olleet lapset eivät poistuneet haastattelusta sen aikana. Kuitenkin tutkijana huomasin, jos lapsi alkoi väsyä tai haastattelu ei muuten sujunut luontevasti. Näissä tapauksissa etenin tilanteen mukaan, esimerkiksi siirryin seuraavaan teemaan, lopetin haastattelun tai kyselin lapselta asioita tutkimuksen aiheen ulkopuolelta. Myös Turtiaisen (2001, 173—174) mukaan haastattelurungon tulee elää ja joustaa lapsen mukaan. Lapsen omille jutuille tulee antaa tilaa haastattelutilanteessa. Jos lapsi väsyä haastattelutilanteessa, on hyvä pitää tauko tai lopettaa haastattelu.

Lapsen ja aikuisen välinen valtasuhde on osa lasten kanssa tehtävää tutkimusta ja haaste tutkimuksen toteuttamisessa. (ks. Morrow 2005, 153; Punch 2002, 323; Ritala-Koskinen 2001, 160). Lapsen ja tutkijan välillä on valtasuhde, koska tutkija on esimerkiksi haastatteluja suunnitellessaan ja tutkimukseen osallistujia valitessaan perustanut ne näkemykseensä lapsesta (ks. Dunphy 2005, 85; Morrow 2005, 154). Myös tässä tutkimuksessa tutkimuksen aihe oli tutkijalähtöinen. Tutkimukseen osallistuvat lapset eivät

olleet osallisina esimerkiksi haastatteluteemojen muodostamisessa. Vaikka pyrkimyksenä aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa on tasavertainen suhde, ei hierarkkisuutta ja valtaa voida välttää (Kirmanen 1999, 214). Lapsi on aina rakenteellisessa suhteessa aikuiseen kuten perheen tyttärenä, poikana tai päiväkodin lapsiryhmän lapsena (ks. Morrow 2005, 160). Myös itse ulkopuolisena, lapselle vieraana aikuisena olin erityisessä suhteessa lapseen. Tutkijan astumista tutkimukseen osallistuvien elinympäristöön on sen vuoksi tarkasteltava kriittisesti. Einarsdóttirin (2007, 204—207) mukaan lapsi voi olla herkempi epätasa-arvoiselle valtasuhteelle kuin muut ryhmät. Tämä epätasa-arvoisuus voi näkyä lapsen iässä, asemassa, kokemuksissa tai pätevyudessa. Lapsen voi olla vaikea kertoa, että ei halua osallistua tutkimukseen tai haluaa keskeyttää tutkimuksen.

Tässä tutkimuksessa tavoitteeni tutkijana oli arvostaa lapsen kertomia kokemuksia, ja luottaa lapsen tuottamaan aineistoon. Mielestäni tutkimukseen osallistuvat lapset olivat päteviä kertomaan näkemyksiään esiopetuksesta ja siihen siirtymästä, koska he itse elivät parhaillaan tutkittavaa ilmiötä. Nämä omat käsitykseni lapsesta ja tutkittavasta ilmiöstä olivat merkittäviä muodostaessani tutkimusasetelmaa. Punchin (2002, 321—323) mukaan tutkijan suhde lapseen on tärkeää. Tapa, jolla tutkija ymmärtää lapsuuden ja lapsen aseman yhteiskunnassa on merkityksellinen sille, kuinka lapset ja lapsuus ymmärretään laajemmin. Tutkijan refleksiivisyys muodostuu tärkeäksi tutkijan ominaisuudeksi lapsudentutkimuksessa. Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien valinta heijastaa tutkijan lapsikäsitystä. Tässä tutkimuksessa käytin tutkimusmenetelmänä lapsen haastattelua. Koin, että haastattelun avulla voin saada esille lapsen näkökulman. Muun muassa Brookerin (2001, 165) mukaan haastattelutilanteessa tutkija menee lähemmäs haastateltavan elämää kuin esimerkiksi havainnoinnissa. Tärkeää on pohtia, millaisia asioita lapselta voidaan kysyä ja mikä on tutkijan vastuu mukana olevasta lapsesta. Lapsi on oikeutettu suojeluun, jolloin tutkimusmenetelmät tulee valita siten, että ne eivät vahingoita lasta. (Hill 2005, 81; Brooker 2001, 165; Ritala-Koskinen 2001, 159—161.) Tutkimukseni aihe ja siihen liittyvät haastattelukysymykset liittyivät lasten esiopetusnäkemyksiin. Haastatteluissa en kysynyt lapsilta arkoja tai henkilökohtaisia asioita, koska ne eivät olleet oleellisia tutkimukseni kannalta. Tutkimuksen eettiset näkökulmat ovat esillä koko tutkimusprosessin ajan ja tutkijan tekemissä valinnoissa. Tutkijana olen tulkinnut tutkimuksen tuloksia ja tehnyt niistä johtopäätöksiä. Siksi tutkijan on hyvä pohtia, kuinka tulkinnat kuvastavat lapsen

ideoita, toimintaa ja kokemuksia (Einarsdóttir 2007, 207). Käyttämällä muun muassa suoria aineistolainauksia olen halunnut varmistaa, että lapsen autenttinen tieto välittyy tutkimuksesta lukijalle. Myös tässä tutkimuksessa omat käsitykseni lapsesta ja lapsuudesta ovat ohjanneet niin teoreettisia kuin menetelmällisiä valintoja.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu perustuu alun perin yhteen tieteen tekemiseen eettiseen normiin, järjestelmälliseen epäilyyn. Perimmäisenä taustana luotettavuuden arvioinnissa on tutkimuksen väitteiden perusteltavuus ja totuudenmukaisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 209, 212.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on käytetty Lincolnin ja Guban (1985, 290) neljää luotettavuuden kriteeriä. Lincolnin ja Gubaan (1985) perustuen Eskola ja Suoranta (1998) ovat määrittäneet nämä neljä kriteeriä uskottavuudeksi, varmuudeksi, vahvistuvuudeksi ja siirrettävyydeksi (Eskola & Suoranta 1998, 210—212, ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 138—139). Näiden luotettavuuden arvioinnin kriteerejä soveltaen tarkastelen nyt tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkimuksen objektiivisuutta on pidetty tieteellisen tutkimuksen vahvuutena. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija on merkittävässä asemassa, ei tutkimusta voida käytännössä toteuttaa täysin objektiivisena ja arvoista riippumattomana. Tutkijan puolueettomuus tulee pohdittavaksi esimerkiksi siinä, kuinka tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimukseen osallistujia itsenään. Tutkimuksen *uskottavuudella* tarkoitetaan sitä, kuinka tutkijan tekemät tulokset vastaavat tutkimukseen osallistujien käsityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 210; Patton 2002, 50; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Tässä tutkimuksessani omat käsitykseni lapsesta ja lapsuudesta ovat ohjanneet tutkimuksenteoani. Myös kasvatusajatteluni arvoineen on tiedostamatta ja tietoisesti oman toimintani taustalla, jolloin se on voinut antaa merkityksiä

tutkimuksessa tehdyille valinnoille ja tulkinnoille. Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli tutkia lasten näkemyksiä, jolloin lapsen tuottaman tiedon ymmärtäminen oli tärkeää. Tutkimusasetelman voi puolestaan tulkita siten, että minulla oli ennakko-oletuksia, joiden mukaan lapsella on hallussaan käsityksiä esiopetuksesta ja esikoululaisuudesta. Tämä voidaan nähdä osana laadullisen tutkimuksen käytänteitä, jotka edellyttävät tutkimuskohteen olevan reaalisesti olemassa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Samanaikaisesti omien ennakko-olettamusten ja lähtökohtien huomioiminen sekä esille tuominen lukijoille lisäävät tutkimuksen *varmuutta* (ks. Eskola & Suoranta 1998, 212).

Tutkimuksen *vahvistuvuutta* lisää tutkimuksessani hyödyntämäni aiempi aiheeseen liittyvä tutkimustieto. Aiemmat tutkimukset tukevat tässä tutkimuksessa tehtyjä tulkintoja. (ks. Eskola ja Suoranta 1998, 212.) Teoreettisen viitekehyksen perustin aiempaan tutkimustietoon, artikkeleihin ja muihin julkaisuihin (esim. Karikoski 2008; Fabian 2007; Brotherus 2004; Rogoff 2003; Hujala 2002; Bronfenbrenner 1979). Lähdekirjallisuutena käytin niin kotimaisia kuin ulkomaisia alan julkaisuja. Lisäksi pyrin käyttämään mahdollisimman uutta kirjallisuutta, jonka vuoksi vanhempi kirjallinen materiaali rajautui tutkimuksen ulkopuolelle. Perehdyin aiempaan aiheeseen liittyvään tutkimukseen, jonka kautta tämä tutkimus muodostui nykyisenlaiseksi. Teoreettinen viitekehys sai lopullisen muotonsa tulosluvun kirjoittamisen jälkeen, jolloin tutkimuksesta muodostui eheä kokonaisuus. Teoreettisen viitekehyksen rajauksen vuoksi monet tutkimuksen näkökulmia laajentavat teemat, kuten lapsen toimijuuden tarkastelu ja lapsen toimintaresurssit esiopetukseen siirtymässä ja esikoululaisuuden taustalla jäivät vähäisemmiksi.

Tutkimusmenetelmiä arvioin laajemmin menetelmäluvussa, joten tarkastelen niitä tässä yhteydessä lyhyesti. Menetelmällisillä valinnoilla on mahdollista vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuden kriteerien toteutumiseen. Teemahaastatteluiden avulla tarkoitukseni oli muodostaa kattava kuvaus tutkimastani ilmiöstä, ja saada lapsen ääni mahdollisimman hyvin kuuluviin. Haastatteluiden kautta sain pääsyn mahdollisimman alkuperäiseen tietoon, lasten näkemyksiin ja kokemuksiin. Näin aineistonkeruu oli tarkoituksenmukaista (Patton 2002, 552—553). Haastattelut olivat yhtä parihaastattelua lukuun ottamatta yksilöhaastatteluja. Aineiston analyysi oli teoriaohjaavaa, jolloin aineiston aktiivinen käyttö edesauttoi aineistossa olevien ilmiöiden löytämisestä sekä lapsen näkökulman esiintuomista.

Teoreettisen viitekehyksen ja haastatteluteemojen käyttäminen analyysin tukena edistivät osaltaan merkittävien ilmiöiden huomioimista. Aineistotriangulaatio monipuolisti tutkimusaineistoa ja toi esille uusia näkökulmia. Laajemmilla menetelmiin liittyvillä valinnoilla, esimerkiksi havainnoinnin käyttämisellä, olisin voinut syventää tutkimukseni aineistoa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 81—83.) Tutkimukseen osallistuvat lapset olivat päiväkotiympäristöstä, myös muiden tahojen kuten koulussa esiopetusta käyvien tai kotoa esiopetukseen siirtyvien lasten huomioiminen olisi antanut lisää näkemyksiä tutkimukselle. Toisaalta tutkimuksen rajaaminen on välttämätöntä, ja tutkimuksen tiiviys olisi voinut kärsiä liian laajan aineiston vuoksi.

Tällä tutkimusasetelmalla, niin teoreettisilla kuin menetelmällisillä valinnoilla, sain tietoa tutkimastani ilmiöstä. Tutkimustuloksia ei voida tämän tutkimuksen tulosten perusteella yleistää. Kuitenkin samankaltaisen tutkimuksen toteuttaminen erilaisissa esiopetusympäristöissä on mahdollista. Tulosten *siirrettävyyden* mahdollisuutta on tarkasteltava kriittisesti, mutta esikoululaisuuden koko maan kattavuus, luo edellytykset esikoululaisuuden ja esiopetuksen piirteiden olemassaololle myös muissa esiopetusta järjestävissä ympäristöissä. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211—212.) Olen kuvannut tutkimuksen etenemistä mahdollisimman tarkasti sekä pyrkinyt perustelemaan tekemiäni valintoja. Tutkimuksessa on huomioitu lapsuudentutkimuksen eettiset näkökulmat ja tarkasteltu lapsen osallistumista tutkimusentekoon. Tässä tutkimuksessa lasten osuus rajautuu haastatteluihin osallistumiseen, lapsilla ei ollut mahdollisuutta osallistua esimerkiksi analyysivaiheeseen. Kuitenkin lapsen asema tutkimukseen osallistujana on huomioitu muun muassa lupa-asioista huolehtimalla, lapsen haastattelemisen erityispiirteiden huomioimisella sekä lasten, aikuisten, päiväkotien ja koulujen nimien muuttamisella anonymiteetin takaamiseksi.

7.6 Lapsena lapsuuden instituutioissa – jatkotutkimusehdotuksia

Lapsuudeninstituutioiden tutkiminen lapsen näkemänä ja kokemana on tärkeä lapsuudentutkimuksen alue. Siirtymään liittyviä käytäntöjä on tutkittu lähinnä koulunaloittamisen yhteydessä. Lähempää tarkastelua voisi tehdä esiopetukseen siirtymän käytännöistä. Siitä, millainen prosessi esiopetukseen siirtymä on niin hallinnollisesti, lapsen näkökulmasta kuin perheen ja päiväkodin henkilöstön näkökulmasta. Tutkimuksessa lapset nostivat oppimisen esiopetuksen yhdeksi tehtäväksi. Lasten oppimiskäsitysten tutkiminen avaisi uusia näkökulmia, joista olisi hyötyä varhaiskasvatuspedagogiikan toteuttamisessa. Millaisissa tilanteissa lapset kokevat oppivansa parhaiten? Leikin asemaa esiopetuksen toiminnan muotona tulisi korostaa entistä enemmän. Lisätutkimusta leikistä esiopetuksessa ja opettamisen välineenä tulisi tutkia enemmän, koska leikki on myös esiopetusikäisen lapsen tärkeä toiminnan muoto.

Koululaisuus muodostui tässä tutkimuksessa osaksi esikoululaisuutta. Koulunaloittamista on tutkittu, mutta kokonaisvaltaisempi näkemys 5—8-vuotiaiden lasten institutionaalista osallistumisesta olisi tarpeellista varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmän kehittämiseksi. Koulunaloittamiskeskustelut nousevat aika ajoin pinnalle julkisuudessa. Tulisikin selvittää, miten lapset itse kokevat omat kouluvalmiutensa. Lisäksi lastentarhanopettajien näkemykset koulunaloittamisesta ja esiopetusvuoden tavoitteiden saavuttamisesta olisivat tärkeitä niin lapsilähtöisen pedagogiikan kehittämisessä kuin ammatillisessa kehittämisessä. Millaisia haasteita ja odotuksia esiopetusvuosi tuo lastentarhanopettajan pedagogiselle osaamiselle? Nykyisessä esiopetusjärjestelmässä lapsi saa mahdollisuudet niin leikkiin kuin ohjattuun toimintaan. Tämän vuoksi oppivelvollisuusiän laskemista on tarkasteltava kriittisesti. Olisikin pohdittava, kuinka paljon korostetaan lapsuudeninstituutioiden ikäsidonaisuutta. Lisäksi tärkeänä lisätutkimuksen alueena pidän lasten lapsikäisyyden laajempaa tutkimusta. Lapsen käsitykset omasta lapsena olemisensa toteuttamisesta voisivat tuoda lisäulottuvuuksia lapsuuden sosiologiseen tarkasteluun.

LÄHTEET

- Aho, L. 1998. Millaisia merkityksiä vanhemmat antavat lapsensa esiopetukselle kouluun siirtymisen vaiheessa? *Kasvatus* 29 (5), 478—490.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9—30.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sosiaalihallituksen julkaisu* 12/1990.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54—69.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2003. Biography, life course and the sociology of education. Teoksessa A. Antikainen & C.A. Torres (toim.) *The international handbook on the sociology of education. An international assessment of new research and theory*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 143—159.
- Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239.
- Asetus tutkimuseettisistä neuvottelukunnasta 1347/1991.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. 4. painos. Cambridge, Massachusetts ja Lontoo: Harvard University Press.
- Brooker, L. 2001. Interviewing children. Teoksessa G. Mac Naughton, S.A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (toim.) *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice*. Buckingham: Open University Press, 162—177.
- Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Coady, M. M. 2001. Ethics in early childhood research. Teoksessa G. Mac Naughton, S.A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (toim.) *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice*. Buckingham: Open University Press, 64—72.
- Cross, B. 2011. Becoming, Being and Having Been: Practitioner Perspectives on Temporal Stances and Participation across Children's Services. *Children & Society* 25 (1),

26—36.

- Dalli, C. 2002. From home to childcare centre: challenges for mothers, teachers and children. Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*. Lontoo, New York: Routledge Falmer, 38—51.
- Denzin, N.K. 1978. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Toinen painos. New York: McGraw-Hill.
- Devine, D. 2002. Children's citizenship and the structuring of adult – child relations in the primary school. *Childhood* 9 (3), 303—320.
- Dockett, S. & Perry, B. 2001. Starting school: effective transitions. *Early Childhood Research and Practice* 3 (2).
- Dunphy, E. 2005. Effective and ethical and interviewing of young children in pedagogical context. *European Early Childhood Education Research Journal* 13 (2) 79—95.
- Dunlop, A-W. 2007. Bridging research, policy and practice. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the Early Years: Research, policy and practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 151—168.
- Dunlop, A-W. & Fabian, H. 2002. Conclusions: debating transitions, continuity and progression in the early years. Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for young children in early education*. Lontoo, New York: Routledge Falmer, 146—154.
- Edwards, A. 2001. Qualitative designs and analysis. Teoksessa G. Mac Naughton, S.A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (toim.) *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice*. Buckingham: Open University Press, 117—135.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 197—211.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Helsinki: Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 27. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994. Opetushallituksen ja Stakesin esiopetuksen yhteinen linjaus. Helsinki: Stakes. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita.
- Eskola, J. 2007. 6—8?(Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 32—46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998/2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos.

Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

- Fabian, H. 2007. Informing transitions. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing Transitions in the Early Years: Research, policy and practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 3—17.
- Fthenakis, W. E. 1998. Family Transitions and quality in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 6 (1), 5—17.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutti–Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Väitöskirja.
- Gallacher, L-A & Gallagher, M. 2008. Methodological Immaturity in childhood research?: Thinking through ‘participatory methods’ *Childhood* 15, 499—516.
- Grover, S. 2004. Why won’t they listen to us?: On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood* 11, 81—93.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Toinen painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hanson, M.J., Beckman, P.J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S.R., Greig, D. & Brennan, E. 2000. Entering Preschool: Family and Professional Experiences in This Transition Process. *Journal of Early Intervention*. 23; 279--? numerot?
- Hill, M. 2005. Ethical Considerations in Researching Children’s Experiences. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children’s experience. Approaches and Methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 61—86.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hockey, J. & James, A. 2003. *Social identities across the life course*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja*. *Journal of Teacher Research* 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5—19.
- Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. Situating Children’s Social Competence, Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 7—26.
- Hännikäinen, M. 2005. Leikki ja oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta, E. Hämäläinen & M. Gustafsson (toim.) *Teatteria Tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä. Puheenvuoroja esiopetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 115—126.

- Hänninen, S-L.& Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 86. Joensuun yliopisto.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. 1997. Re-presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Toinen painos. Lontoo: Routledge Falmer. 230—250.
- Jenkins, R. 2008. *Social Identity*. Kolmas painos. Lontoo, New York: Routledge.
- Johansson, I. 2007. Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years? Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the Early Years: Research, policy and practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 33—44.
- Kallio, K. 2006. *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty*. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Kankaanranta, M. 1998. *Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvatusympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Kienig, A. 2002. The importance of social adjustment for future success. Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for young children in early education*. Lontoo, New York: Routledge Falmer, 23—37.
- Kihlström, S. 1995. *Att vara förskollärare: om yrkets pedagogiska innebörder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 194–217.
- Komiteanmietintö 1972: A13. *Esikoulukomiteanmietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kraft-Sayre, M.E., & Pianta, R.C. 2000. *Enhancing the transition to kindergarten. Linking Children, Families, & Schools*. University of Virginia. National Center for Early Development & Learning Kindergarten Transition Studies. http://discovery.wcgmf.org/resources/sps_resource_363.pdf
- Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.

- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999.
- Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12 -vuotiaiden sosiokulttuurallisesta ikätiedosta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Väitöskirja.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi. Väitöskirja.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 294. Väitöskirja.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Margetts, K. 2002. 'Transition to School — Complexity and Diversity'. *European Early Childhood Education Research Journal* 10 (2), 103—114.
- Markström, A-M. & Halldén, G. 2009. Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society* 23 (2), 112—122.
- Morrow, V. 2005. Ethical issues in collaborative research with children. Teoksessa A. Farrel. *Ethical research with children*. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 150—165.
- Morsing Berglund, B. 1994. *Förskolans program för sexåringar*. Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell International.
- Niesel, R. & Griebel, W. 2007. Enhancing the competence of transition systems through co-construction. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the Early Years: Research, policy and practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 21—32.
- Niikko, A. 2001. *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu University Press.
- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. Teoksessa. A. Niikko (toim.) *Esiopetusta linnan liepeillä*. Joensuu: Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 139—153.
- Närvänen, A-L. & Näsman, E. 2007. Age Order and Children's Agency. Teoksessa H. Wintersberger, L. Alanen, T. Olk & J. Qvortrup (toim.) *Childhood, Generational Order and the Welfare State: Exploring Children's Social and Economic Welfare*. Volume 1 of COST A 19: *Children's Welfare*. Odense: University Press of Southern Denmark, 225—249.
- OECD. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>
- Opetusministeriö 2004. *Esiopetuksen tila Suomessa*. Valtioneuvoston selonteko

- eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisu 32.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen—entisajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 42—57.
- Prout, A. & James, A. 1997. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Toinen pianos. Lontoo: Routledge Falmer, 7—33.
- Punch, S. 2002. Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood* 9, 321—341.
- Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantamaa, P. 2001. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Repo, A. 2010. Koulutuksen niukkuudesta koulutuksen valintamyymälään. *Hyvinvointikatsaus 2 – Elämänvaiheet*. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/artikkelit/2010/art_2010-06-07_005.html?s=0
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere: Tampere University Press, 145—170.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rossi, E. & Baraldi, C. 2009. The promotion of children's and adolescents' social participation in Italy and Scotland. *Children & Society* 23 (1), 16—28.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 26—51.

- Rusanen, E. 2008. *Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta.* Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Scott, W.R. 2001. *Institutions and Organizations.* Toinen painos. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. 2006. A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments* 16 (2), 10—27.
- Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä.* Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos.* Helsinki: Tammi.
- Turtiainen, P. 2001. Lapsen kuulemisen mahdollisuudet ja rajoitukset haastattelututkimuksen näkökulmasta. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta.* Tampere: Tampere University Press, 170—180.
- Uprichard, E. 2008. Children's as 'Being and becomings': children, childhood and temporality. *Children & society* 22 (4), 303—313.
- Van Gennep, A. 1960. *The Rites of Passage.* Lontoo: Routledge.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Toinen tarkistettu painos. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Viinamäki, L. 2007. Triangulatiivisen tutkimusasetelman soveltamismahdollisuudet. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen.* Helsinki: Tammi, 173—197.
- Vincent, J. A., 2006. Age and old age. Teoksessa G. Payne (toim.) *Social divisions.* Basingstone: Palgrave Macmillan. Toinen painos, 194—215.
- Virtanen, J. 1998. *Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle.* Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Virtanen, J. 2009. *Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos.* Tampere: Tampere University Press.
- Välimäki, A-L. 1998. *Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla.* Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Välimäki, A-L. & Rauhala, P-L. 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (5), 387—405.
- Warming Nielsen, H. & Kampmann, J. 2007. *Children in command of time and space?*

Teoksessa H. Zeihner, D. Dympna, A.T. Kjørholt & H. Strandell (toim.) *Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space*. Volume 2 of COAST A19: Children's welfare. *Studies in History and Social Science* 338. Odense: University of Southern Denmark, 191—214.

White, G. & Sharp, C. 2007. 'It is different ... because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1', *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (1), 87—102.

Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989.

Zeihner, H. 2009. Institutionalization as a Secular Trend. Teoksessa J. Qvortrup, W.A. Corsaro & M-S. Honig (toim.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 127—139.

LIITTEET

LIITE 1: Lupakirje esikoululaisten vanhemmille

X 6. marraskuuta 2009

Hei!

Olen Katri Holopainen, viidennen vuoden varhaiskasvatuksen opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Tällä hetkellä teen pro gradu -tutkielmaani, jonka aiheena on esiopetukseen siirtyminen lapsen elämänsä aikana. Tarkoitukseni on tutkia, millaisena lapsi näkee esiopetukseen siirtymisen ja aloittamisen, esikoululaisuuden ja esiopetuksessa olemisen yleensä.

Olen saanut X kunnalta sekä päiväkodilta tutkimusluvan tutkielmani toteuttamiselle. Lisäksi tulen tarvitsemaan luvan lapselta sekä lapsen huoltajan kirjallisen suostumuksen haastattelulle. Haastatteluun osallistuminen on lapselle vapaaehtoista, joten lapsi saa itse päättää haastatteluun osallistumisestaan.

Tutkielmaani varten tarkoitukseni on haastatella lapsia sekä loppuvuonna 2009 että alkuvuonna 2010. Marras-joulukuussa 2009 haastattelen päiväkodin esiopetusryhmän esiopetusikäisiä lapsia. Alkuvuonna 2010 haastattelen päiväkodin 5-vuotiaita lapsia, jotka siirtyvät seuraavana syksynä esiopetukseen. Haastattelut tehdään lapsen päiväkotipäivän aikana päiväkodin tiloissa. Kaikki haastattelut nauhoitetaan ja kirjoitetaan puhtaaksi tutkielman tekoa varten. Haastattelut ovat täysin luottamuksellisia ja haastatteluihin osallistuvien lasten henkilöllisyys ei tule esille. Tutkielman valmistuttua kaikki haastattelut hävitetään. Valmistunut pro gradu -tutkielma toimitetaan päiväkotiin sekä on luettavissa myös Internetissä. Jos Teille tulee jotakin kysyttävää tutkielmaani liittyen, voitte ottaa yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Katri Holopainen
puhelinnumero
katri.r.holopainen@jyu.fi

Tutkimuslupa lapsen haastattelulle

Lapseni _____

_____ **saa** osallistua haastatteluun

_____ **ei saa** osallistua haastatteluun

Ennen esiopetukseen siirtymistä lapseni oli (kotona, päiväkodissa, perhepäivähoidossa, muualla, missä?)

Huoltajan allekirjoitus

Pyydetään palauttamaan perjantaihin 20.marraskuuta 2009 mennessä päiväkodille, kiitos!

LIITE 2: Lupakirje 5-vuotiaiden lasten vanhemmille

X 3. helmikuuta 2010

Hei!

Olen Katri Holopainen, viidennen vuoden varhaiskasvatuksen opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Tällä hetkellä teen pro gradu -tutkielmaani, jonka aiheena on esiopetukseen siirtyminen lapsen elämänsä aikana. Tarkoitukseni on tutkia, millaisena lapsi näkee esiopetukseen siirtymisen ja aloittamisen, esikoululaisuuden ja esiopetuksessa olemisen yleensä.

Olen saanut X kunnalta sekä päiväkodilta tutkimusluvan tutkielmani toteuttamiselle. Lisäksi tulen tarvitsemaan luvan lapselta sekä lapsen huoltajan kirjallisen suostumuksen haastattelulle. Haastatteluun osallistuminen on lapselle vapaaehtoista, joten lapsi saa itse päättää haastatteluun osallistumisestaan.

Tutkielmaani varten haastattelen lapsia kahtena ajankohtana. Marras-joulukuussa 2009 haastattelin päiväkodin esiopetusryhmän esiopetusikäisiä lapsia. Nyt tarkoitukseni olisi haastatella päiväkodin 5–6 -vuotiaita lapsia, jotka siirtyvät ensi syksynä esiopetusryhmään. Haastattelut tehdään lapsen päiväkotipäivän aikana päiväkodin tiloissa. Kaikki haastattelut nauhoitetaan ja kirjoitetaan puhtaaksi tutkielman tekoa varten. Haastattelut ovat täysin luottamuksellisia ja haastatteluihin osallistuvien lasten henkilöllisyys ei tule esille. Tutkielman valmistuttua kaikki haastattelut hävitetään. Valmistunut pro gradu -tutkielma toimitetaan päiväkotiin sekä on luettavissa myös Internetissä. Jos Teille tulee jotakin kysyttävää tutkielmaani liittyen, voitte ottaa yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Katri Holopainen
puhelinnumero
katri.r.holopainen@jyu.fi

Tutkimuslupa lapsen haastattelulle

Lapseni _____

_____ **saa** osallistua haastatteluun_____ **ei saa** osallistua haastatteluun

Huoltajan allekirjoitus

Pyydetään palauttamaan keskiviikkoon 17. helmikuuta 2010 mennessä päiväkodille, kiitos!

LIITE 3: Aineiston teemoittelu

Esiopetuksen aloittaminen

- ”Saa uusia kavereita” (Maisa) ”Aloittaminen vähän kivaa” (Maisa)
- ”Ei se oikeen pelottanu kun sama päiväkotii” (Tomi) → Sama fyysinen ympäristö (+sosiaalinen)
- ”Ja sit ne samat kaverit tulee myös” (Tomi) → Sosiaalinen ympäristö säilyy
- Mistä tietää, että aloittaa eskarin?: ”Kun mää täytän sit kuus ja se on niin lähellä” (Tomi)
- Mistä tietää, että aloittaa eskarin (tässä kyseissä ryhmässä?): ”Ja sitte koska jos sinne pääsee, jos ei ois päässy ni ehkä sit vois olla X: n päiväkodissa eskari tai joku” (Tomi) → Myös toinen päiväkotii mahdollinen esiopetukselle, jos tähän ryhmään ei olisi päässyt
- Eskarin aloittamisen tunteita: ”No vähän jännitti eka kerta” (Tiia)
- ”Mm, mm. Aika kivaa” (Reetta) Mikä siinä oli kivaa? (Katri) Öö että ku sai olla Perhosissa ja isompi” (Reetta) → Uuteen ympäristöön siirtyminen, uusi rooli, isompana olo [jatkuu edelleen...]

LIITE 4: Kuvaileva luku aineistosta

Esiopetuksen aloittaminen

Esiopetuksen aloittamisen lapset määrittivät pääosin myönteiseksi tapahtumaksi. Esiopetusryhmän lasten mielestä aloittaminen oli kivaa tai jännittävää. Lasten vastaukset olivat samansuuntaisia: ”vähän kivaa... vähäsen jännitti ku tulii” (Maisa), ”ihan kivaa” (Tiia), ”aika kivaa” (Reetta), ”ei se oikeen pelottanu kun sama päiväkotii” (Tomi), ”no vähän jännitti eka kerta” (Tiia), aika semmosta pikkasen jännitti” (Valtteri). Kahdesta lapsen vastauksesta käy ilmi, miksi esiopetuksen aloittaminen ei ollut pelottavaa. Samassa päiväkodissa esiopetuksen jatkaminen ja tutujen kavereiden kanssa esiopetukseen siirtyminen tulivat esille esiopetusikäisten haastattelussa ”ei se oikeen pelottanu kun sama päiväkotii” (Tomi) ”ei nii” (Teemu) ”ja sit ne samat kaverit tulee myös” (Tomi). Molemmat pojat olivat siirtyneet päiväkodin toisesta lapsiryhmästä esiopetusryhmään, jolloin fyysinen ympäristö ja sosiaaliset suhteet pysyivät ainakin osittain samoina. (turvallisuus) Lapsi, joka oli siirtynyt toisesta päiväkodista tähän esiopetusryhmään, mainitsi uudet kaverit myönteisenä siirtymässä ”kiva kun saa uusia kavereita” (Maisa). Isompana olo ja esiopetusryhmän jäsenyys (uusi rooli) olivat erään lapsen mielestä siirtymän hyviä puolia ”Mikä siinä oli kivaa?” (Katri) ”öö että ku sai olla Perhosissa ja isompi” (Reetta). Tieto esiopetukseen aloittamisesta oli erään lapsen mielestä sidoksissa ikään ”Mistä te tiesitte, että te tulette tuolta Leppäkertuista tänne eskarilaisiks?” (Katri) [jatkuu edelleen...]

→ TUTTU PÄIVÄKOTI, SOSIAALISET SUHTEET, IKÄ, TUTUSTUMINEN

LIITE 5: Aineiston pelkistäminen käsitteiksi

Esikoululaisten aineisto:

esiopetuksen aloittaminen → **tuttu päiväkot**, **sosiaaliset suhteet**, **ikä**, **tutustuminen**
 muutokset → ympäristön muutos, sosiaaliset suhteet, tehtävät, rooli
 valmistautuminen/harjoittelu → akateemiset taidot, käyttäytyminen, leikkiminen, omatoimisuus
 esikoululainen → kouluun valmistautuminen, oppiminen, isommuus, ikä
 odotukset esiopetuksesta → sosiaaliset suhteet, toimintatavat, käyttäytymisnormit
 käyttäytymisodotukset → sosiaaliset taidot, käyttäytyminen, oppiminen
 esikoululaisen erot nuorempiin → akateemiset taidot, sosiaaliset taidot, tehtävät, isommuus
 tiedonsaanti → vanhemmat, päiväkot, kaverit, oma havainnointi
 esiopetuksen hyvät puolet → sosiaaliset suhteet, leikkiminen, ohjattu toiminta, oppiminen
 esiopetuksen huonot puolet → päiväunet, ei tekemistä, tehtävät
 osaamisodotukset → keskittyminen, tehtävät, pukeminen
 esiopetuksen jälkeen → osa päivää, ohjattua, koulun alkaminen
 koulun aloittaminen → sosiaaliset suhteet, koulun käytännöt

5-vuotiaiden lasten aineisto:

valmistautuminen esiopetukseen → akateemiset taidot, ajallinen etäisyys
 esiopetuksen aloittaminen → oppiminen, sosiaaliset suhteet
 ennako-olettamukset esiopetuksesta → akateemiset taidot, käden taidot, ajallinen etäisyys, päivän kesto, sosiaaliset suhteet, leikkiminen
 siirtyminen esiopetusryhmään → tuttu ympäristö, erilainen fyysinen ympäristö, sosiaaliset suhteet
 esiopetuksen tarkoitus → oppiminen, koulu
 oppiminen → oppiminen, akateemiset taidot, sosiaaliset taidot
 esiopetuksen jälkeen → koulun alkaminen
 viisivuotiaisuus → viskaritehtävät, leikkiminen
 esikoululainen → isommuus, ikäsidonaisuus, rooli

LIITE 6: Ote aineistojen yhdistämisestä

5.1 Lasten odotukset esiopetusvuodesta

5.1.1 Uusien ystävyysuhteiden solmiminen

Uuden aloittaminen ja uuteen ryhmään meneminen, on usein jännittävä tapahtuma, iästä riippumatta. Esiopetuksen aloittaminen on uusi kokemus lapselle, joka voidaan kokea jännittävänä tapahtumana. (Anna ja Aleksin pitävät esiopetuksen aloittamista jännittävänä.) Uusien ystävien saaminen on Aleksin mielestä tekijä, jonka vuoksi esiopetuksen aloittaminen tuntuu jännittävältä.

Katri: Miltä se tuntuu alottaa eskari?
Anna 5 v.: Jännältä

Katri: Jännittääkö se eskariin meno?
Aleksi 5 v.: [nyökkäys]
Katri: Minkä takia se [esiopetus] jännittää?
Aleksi 5 v.: Koska saa uusia ystäviä

Siirtymässä lapselle tärkeät sosiaaliset suhteet voivat muuttua. Uusien ystävyysuhteiden solmiminen on tärkeää

Katri: Mikä ois oikeen sellasta kivaa tekemistä siellä eskarissa?
Santeri 5 v.: ”No kun saa paljon kavereita ja ei oo ja tylsää olla yksin.

Uusien ystävyysuhteiden solmiminen

Tiinalle uusien ystävien saaminen oli erityisesti esiopetuksen aloittamisessa myönteinen kokemus.

Katri: Minkälaista sinä ajattelit että täällä [esiopetuksessa] on?
Tiina 6 v.: Täällä ois kivaa ja sais uusia kavereita.

Erilaiset toimintatavat aiempaan ryhmään verrattuna ja myönteinen asenne esiopetuksen aloittamiseen tulevat esille lasten ajatuksissa. Uuden vertaisryhmän muodostuminen on lasten tiedossa, uudet ystävät ovat myönteinen asia.