

**Tutkimus kaksivuotisesta esiopetuksen kokeilusta: Kohti
koulumaisempaa varhaiskasvatusta?**

Matti Mikkonen & Joni Pollari

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2024

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mikkonen, Matti Pollari, Joni. 2024. Tutkimus kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta: Kohti koulumaisempaa varhaislapsuutta. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 43 sivua.

Vuonna 2021 käynnistettiin kokeilu kaksivuotisesta esiopetuksesta 148 kunnassa ja kaupungissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko kaksivuotisen esiopetuksen kokeilulla viitteitä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kouluumaistumiseen. Koulumaistumisella tarkoitetaan kehityssuuntausta, jossa varhaiskasvatuksen painopiste siirtyy koulunomaisiin rakenteisiin ja menetelmiin. Taustalla nähdään vaikuttavan tavoite lasten kouluvalmiuksien parantamisesta, joka ilmenee akateemisten taitojen painotuksena. Ilmiön on todettu olevan yhteydessä uusliberalistiseen ideologiaan, jonka arvot ovat juurtuneet koulutuspolitiikkaan maailman laajuisesti.

Tämä tutkimus toteutettiin osana laajempaa kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluhanketta, jonka aineisto perustuu valtakunnalliseen opetus- ja kulttuuriministeriön ESKO-hankkeen opettajakyselytutkimukseen, joka toteutettiin keväällä 2022. Tutkimuksen aineisto perustuu kaksivuotisen esiopetuskokeilun arviointikyselyyn, joka toteutettiin keväällä 2022. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 872 kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttämällä Mann-Whitney'n U-Testiä.

Tulosten mukaan, kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi verrokkiryhmistä akateemisten taitojen harjoittelun säännöllisyydessä. Lisäksi ryhmien väliltä löytyi myös tilastollisesti merkitsevä ero viisivuotiaille lapsille järjestetyissä ohjatun toiminnan ja leikin määrässä viikon aikana. Ryhmät eivät eronneet toisistaan eri toiminnan osa-alueille varatussa ajassa ja leikki nähtiin tulosten perusteella tärkeäksi osaksi viisivuotiaiden lasten pedagogiikkaa molemmissa ryhmissä. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä koulumaistumiseen, mutta jatkotutkimuksia vaaditaan ilmiön ymmärtämisestä kokonaisvaltaisemmin.

Asiasanat: koulumaistuminen, esiopetus, varhaiskasvatus, uusliberalismi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 ESIOPETUKSEN HISTORIA SUOMESSA	8
2.1 Väilyluokilta esiopetukseen	8
2.2 Esiopetus siltana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä	9
3 UUSLIBERALISMI KOULUTUSPOLITIIKASSA	12
3.1 Uusliberalismi ja varhaiskasvatus	12
3.2 Uusliberalismin yhteys kouluvalmiuteen	14
3.3 Koulumaistuva varhaiskasvatus	15
3.4 Opetusperinteet ja leikin pedagoginen merkitys	16
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	19
4.2 Tutkimusmenetelmät	20
4.3 Osallistujat ja aineiston keruu	20
4.4 Käytetyt muuttujat.....	21
4.5 Aineiston analyysi	23
4.6 Eettiset ratkaisut.....	24
5 TUTKIMUSTULOKSET	25
5.1 Kokeilu- ja verrokkiryhmien erot akateemisten taitojen harjoittelun säännöllisyydessä.....	25
5.2 Eri toiminnan osa-alueille varattu aika päivän aikana.....	29
5.3 Viisivuotiaiden pedagoginen toiminta viikkotasolla keskimäärin.....	30
5.4 Leikin merkitys viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa	31

6	POHDINTA.....	32
6.1	Tutkimustulosten tarkastelua	33
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimukset	34
	LÄHTEET	37
	LIITTEET.....	44

1 JOHDANTO

Suomen koulutusjärjestelmä on käymässä läpi merkittävää uudistusta, joka on mittaluokaltaan suurin sitten vuoden 1970-peruskoulureformin (Aalto-yliopisto, 2022). Vuonna 2015 pääministeri Juha Sipilän hallitus ilmoitti, että Suomen koulutusjärjestelmä uudistetaan kokonaisuudessaan (Tervasmäki & Tomperi, 2018). Elokuussa 2021 käynnistettiin kokeilu kaksivuotisesta esiopetuksesta yhteensä 148 kunnassa ja kaupungissa sekä siihen osallistui kaikkiaan noin 35 000 viisivuotiasta lasta (Sarvimäki ym., 2023). Kokeilu sai alkunsa pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelmasta, joka korostaa koulutuksen tasa-arvon edistämistä, oppimiserojen kaventamista, koulutuksen ja osaamisen tason nostamista, varhaisten perustaitojen oppimisen parantamista sekä varhaiskasvatuksen osallistumisasteen lisäämistä (Sarvimäki ym., 2023). Hallitusohjelmaan liittyi myös lause, joka korosti kaksivuotisen esiopetuksen toteuttamisen selvittämistä osana laajempaa kokonaisuutta (Valtioneuvosto, 2019, s.165).

Kaksivuotinen esiopetus tarkoittaa, että ennen peruskouluun siirtymistä, 5-6-vuotiaat lapset osallistuvat kaksi vuotta kestäväan maksuttomaan oppivelvolliseen esiopetukseen. Kokeiluun osallistuneille lapsille annetaan kahden vuoden aikana yhteensä 1 400 tuntia esiopetusta, eli vähintään 700 tuntia kumpanakin vuotena (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta, 1046/2020). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa (KEKOPS), Opetushallitus perustelee kokeilua varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välisen siirtymävaiheen sujuvoittamisella sekä esiopetuksen vaikuttavuudella ja laadun edistämällä (KEKOPS, 2021, s. 8).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun keskeinen tarkoitus on tutkia, miten esiopetuksen laajentaminen kaksivuotiseksi vaikuttaa lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin, sosiaalisiin taitoihin sekä terveen itsetunnon muotoutumiseen (Sarvimäki ym., 2023). Lisäksi valtioneuvoston raportin mukaan kokeilun avulla

saadaan poikkeuksellisen uskottava arvio siitä, pystytäänkö kaksivuotisella esiopetuksella tarjoamaan lapsille paremmat ja tasavertaisemmat lähtökohdat aloittaa perusopetus nykyjärjestelmään verrattuna (Sarvimäki ym., 2023).

Kuluneiden vuosikymmenien aikana on tapahtunut paljon suuria kansainvälisiä koulutuspoliittisia reformeja ja linjauksia, joiden taustalla ovat vaikuttaneet halu ja tarve edistää lasten kouluvalmiuksia, oppimistuloksia sekä akateemisia taitoja (Brown, 2017, s. 288; Bubikova-Moan ym., 2019; Neudorf ym. 2017). Koulujärjestelmien reformien keskittyessä alle kouluikäisten lasten kouluvalmiuksien edistämiseen on havaittu tendenssi, jossa varhaiskasvatus ja esiopetus omaksuvat koulumaisia perusopetuksen piirteitä (Brown, 2017). Myös Pohjoismaissa on tartuttu visioon lasten kouluvalmiuksien edistämisestä, ja maat ovat pyrkineet kehittämään koulujärjestelmiään uudistusten ja reformien myötä samansuuntaisesti (Brogaard-Clausen, 2015; Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022). Esimerkiksi Ruotsissa varhaiskasvatuksen on nähty keskittyvän yhä enemmän kouluvalmiuksien tukemiseen ja tavoitekeskeisempään pedagogiikkaan kuin aiemmin (Ackesjö & Persson, 2019, s. 128). Samoin Tanskassa on todettu, että varhaiskasvatusikäisiin lapsiin kohdistuu enemmän oppimisen arviointia ja korkeampia odotuksia akateemisten taitojen osalta (Brogaard-Clausen, 2015, s. 366–367).

Myös suomalaisessa koulutuspolitiikassa on nähty näitä kansainvälisiä suuntauksia noudattavia suunnanmuutoksia kuluneen neljännesvuosisadan aikana (Värri, 2018). Tämä muutos on yhdistetty uusliberalistiseen diskurssiin, joka ilmenee kilpailun lisääntymisenä: koulujen ja kansakuntien paremmuutta verrataan keskenään. Lisäksi kouluilta vaaditaan yhä enemmän työelämään tarvittavien tietojen ja taitojen opettamista osana taloudellista kasvua sekä hyvinvointia (Kärki, 2015). Varhaiskasvatusjärjestelmän uudistus Suomessa aloitettiin vuonna 2013 ja reformin myötä varhaiskasvatuksen pedagoginen merkitys koulutuspolitiikassa on korostunut aiempaa enemmän (Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu on reformina viimeisin ja toteutuessaan siitä tulisi velvoittavaa kaikille suomalaisille viisivuotiaille lapsille.

Opetushallituksen laatimassa selvityksessä esitetään, että esiopetusta tulee Suomessa kehittää riippumatta siitä, tuleeko kaksivuotisesta kokeilusta vakiintunut käytäntö (Holappa ym., 2019). On esitetty, että nykyinen suuntaus suomalaisessa varhaiskasvatusjärjestelmässä on siirtymässä kohti koulumaisempaa ja arviointiperusteisempaa mallia (Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on arvioida, onko kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa viitteitä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen koulumaistumisesta. Tutkimus perustuu kevään 2022 aikana toteutettuun kyselyaineistoon, joka kerättiin kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajilta.

2 ESIOPETUKSEN HISTORIA SUOMESSA

Esiopetuksella ja varhaiskasvatuksella on Suomessa pitkä historia. Ymmärtääksemme paremmin kaksivuotisen esiopetuskokeilun taustaa ja sen tavoitteita, on perusteltua tarkastella esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen historiaa, niiden välistä suhdetta ja kehittymistä nykyiseen muotoonsa. Nykymuotoiseen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen kehitykseen ovat vaikuttaneet muutokset yhteiskunnallisella ja ideologisella tasolla, jotka osaltaan heijastuvat myös lainsäädäntöön (Alila & Kinos, 2014). Vaikka molemmat ovat kehittyneet ja hakeneet muotoaan historian aikana, yhdenvertaisuus ja tasa-arvoiset oikeudet ovat säilyttäneet asemansa koulutukseen koulutuspoliittisina peruspilareina (Tervasmäki ja Tomperi, 2018).

2.1 Välitysluokilta esiopetukseen

Esiopetuksen varhaisimmat vaiheet paikantuvat pikkulasten kouluihin 1840-luvulla sekä 1900-luvun alkuun, jolloin välitysluokat tulivat Suomessa tutuiksi (Alila & Kinos, 2014). Pikkulasten kouluissa ja välitysluokilla opetuksen pedagoginen pääpaino oli akateemisissa taidoissa, kuten kirjoittamisessa, lukutaidossa ja laskutaidossa (Virtanen, 2009, s. 37, 42). Fredrick Fröbel (1782–1852) oli suunnitellut ja toteuttanut 1800-luvun lopulla lastentarhan ja koulun väliin siltaavan toimintamuodon, jota hän kutsui välitysluokaksi niille vanhemmille lapsille, jotka olivat kehityksellisesti muita edellä, mutta olivat liian nuoria aloittaakseen koulunkäynnin (Virtanen, 2009, s. 17). Välitysluokan tarkoituksena oli herättää lapsissa tiedonjano ennen tiedon itsensä välittämistä (Alila & Kinos, 2014). Välitysluokan tuli tuolloin yhdistää toiminnassaan lastentarhamainen ja koulumainen opetus (Virtanen, 2009, s. 18). Välitysluokalle oli tyypillistä resursoida päivittäin pieni hetki kouluun valmistaviin harjoituksiin, joissa keskityttiin matemaattisiin sekä puhe- ja kirjoitustaitoihin (Lujala, 2000, s. 106). Opetus ja toiminta välitysluokilla erosi lastentarhojen leikkiin painottuvassa pedagogiikasta merkittävästi (Holappa ym., 2019).

Nykyiseen muotoonsa esiopetus alkoi muodostua 1960–1970- lukujen vaihteessa, kun aloitettiin keskustelu esiopetuksen paikasta osana koulujärjestelmää (Turunen, 2011). Vuonna 1973 astui voimaan laki lasten päivähoidosta (36/1973) jonka seurauksena varhaiskasvatus vakiintui terminä laajemmin käyttöön (Alila & Kinos, 2014; Husa & Kinos, 2007). Yhtenä 1970-luvun keskeisenä tavoitteena oli saada koko kuusivuotiaiden lasten ikäluokka esiopetukseen (Virtanen, 2009, s. 108). Kuusivuotiaiden lasten opetus nousi ajankohtaiseksi aiheeksi ja sen kehittämiseksi perustettiin oma komitea (Alila & Kinos, 2014). Pian aloitettiin ensimmäiset systemaattiset esiopetuskokeilut, joita ohjasi kokeiluperusteiset opetussuunnitelmat (Helenius & Hummelahti, 2018; Turunen, 2011). Kokeilut toteutettiin sosiaali- ja kouluhallinnon alaisina ja ne osoittautuivat tulosten perusteella onnistuneiksi ja hyödyllisiksi (Helenius & Hummelahti, 2018; Virtanen, 2009).

2.2 Esiopetus siltana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä

Lähes 15 vuotta kestäneiden menestykkäiden esiopetuskokeilujaksojen jälkeen esiopetusta lähdettiin ajamaan eteenpäin lainsäädännön ja opetussuunnitelman keinoin (Niikko, 2001). Kokeilut olivat osoittaneet, että esiopetuksella on tärkeä rooli varhaiskasvatuksen ja koulutusjärjestelmän osana sekä lasten kouluvalmiuksien edistämässä (Helenius & Hummelahti, 2019). Myös muualla Euroopan maissa oli tuolloin nähtävissä vastaavia kehityssuuntauksia, joissa säädettiin oppivelvollisuuden alentamisesta kuuteen ikävuoteen (Virtanen, 2009). On esitetty, että tämä olisi lieveilmiö länsimaiden kokemasta Sputnik-traumasta, jonka seurauksena väestön osaamisen ja koulutuksen tasoa tuli kohottaa tieteellis-tekni- nisen kehityksen parantamiseksi Neuvostoliiton etumatkan kaventamiseksi (Alila & Kinos, 2014).

Vuonna 1983 peruskoululaissa (476/1983) säädettiin, että yhden lukuvuoden kestävä kuusivuotiaiden lasten esiopetus liitetään osaksi peruskoulua ja koulujärjestelmää (Turunen, 2011). Pian vuotta myöhemmin julkaistiin esiopetussuunnitelma, jonka tehtäväksi oli määritelty sillan rakentaminen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen väliin (Turunen, 2011) Tavoitteesta ja ponnisteluista

huolimatta, esiopetusta ei saatu järjestettyä kaikkien esiopetusikäisten lasten saataville taloudellisista ja poliittisista syistä (Virtanen, 2009).

1990-luvulla voimaan astunut oikeus subjektiivisesta päivähoidosta vahvisti myös esiopetuksen asemaa, minkä ansiosta myös 6-vuotiaat lapset kuuluivat oikeuden piiriin (Holappa ym., 2019). Suomen liittyminen Euroopan Unioniin nostatti kiinnostusta esiopetusta kohtaan entisestään (Kinos & Palonen, 2013, s. 13). Harppaus kuusivuotiaiden lasten esiopetuksen osallistumisasteessa ja erkaantuminen varhaiskasvatuksesta tapahtuikin pian 1990-luvun lopussa. Esiopetuksen siirtyminen sosiaalishallinnon alaisuudesta opetusministeriön alaisuuteen tapahtui vuonna 1998, kun esiopetuksen järjestämisestä säädettiin kunnille velvoittavaa toimintaa perusopetuslain (628/1998) muutoksen myötä vuodesta 2001 alkaen (Alila & Kinos, 2014; Virtanen, 2009). Muutoksen ansiosta esiopetuksen osallistuminen lisääntyi vuosi vuodelta ja vuonna 2004 kuusivuotiaiden lasten ikäluokasta esiopetukseen osallistui 96 % (Holappa ym., 2019). Myös varhaiskasvatus otti 1990-luvulla suuria harppauksia tutkimus- ja tieteenalana vakiintuen kasvatustieteen osa-alueeksi (Alila & Kinos, 2014).

Vuosituhanen vaihteessa suomalaiseen koulutuspolitiikkaan rantautui uusliberalistinen ideologia, jonka seurauksena julkisen varhaiskasvatuspalvelujärjestelmän rinnalle rakentui yksityinen palvelusektori (Alila & Kinos, 2014). Tämä kehitys on Alilan ja Kinoksen (2014) mukaan selvä indikaatio pohjoismaisen hyvinvointimallin rinnalle muodostuneesta uusliberalistisesta suuntauksesta. Heidän mukaansa uusliberalistisen ajattelun myötä Suomessa alkoi yleistyä vahvemmin markkinatalousajattelu ja lasten päivähoidon näkeminen investointina ja kilpailutekijänä.

2010-luvulla päivähoidon hallinta muutettiin sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön vastuulle. Tämä merkitsi varhaiskasvatuksen sosiaalipalvelullisen aikakauden päätöstä ja liitti myös varhaiskasvatuksen osaksi koulujärjestelmää. (Alila & Kinos, 2014). Vuonna 2012 opetus- ja kulttuuriministeriössä käynnistettiin myös selvitys esiopetuksen muuttamisesta velvoittavaksi (Kinos & Palonen, 2013). Pian tämän jälkeen vuonna 2014 astui voimaan laki, jossa säädettiin perusopetuslain muutoksesta esiopetuksen osalta,

jonka seurauksena kuusivuotiaiden esiopetus säädettiin velvoittavaksi (Holappa, ym., 2019).

Kuusivuotiaiden esiopetus on ollut oma erityisalueensa jo pitkään, mutta se mielletään silti osaksi varhaiskasvatusta sen pedagogisen luonteen osalta (Alila & Kinos, 2014; Holappa ym., 2019; Ojala, 2020). Vuosituhannen alussa, kuusivuotiaiden esiopetuksen irtaannuttua päivähoidosta, esiopetuksesta tuli uusi selkeä siirtymävaihe peruskouluun. Esiopetus on erkaantunut muusta varhaiskasvatuksesta ja asettunut tukevasti osaksi koulujärjestelmää. Alila ja Kinos (2014) epäilevätkin erityisesti kolmannen reformin, jossa esiopetus liitettiin osaksi perusopetuslakia ja varhaiskasvatuksen jäädessä osaksi päivähoitoon liittyvää lainsäädäntöä, vaikuttaneen erkaantumiseen.

Koska kaksivuotinen esiopetus koskettaisi vakiintuessaan, myös kaikkia viisivuotiaita lapsia on perusteltua tarkastella millaisia vaikutuksia tällä olisi varhaiskasvatuksen osalta. Toistaiseksi viisivuotiaat lapset kuuluvat varhaiskasvatust lain (540/2018) piiriin, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus, mutta ei velvoitetta osallistua varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatust lain (540/2018) mukaan viisivuotiaiden varhaiskasvatus on maksullista, toisin kuin oppivelvollisuuden piiriin lukeutuva opetus, joka on kaikille maksutonta.

Viisivuotiaiden maksuttomasta varhaiskasvatuksesta suoritettiin kokeilu vuosina 2018–2020, jonka seurauksena ikäryhmän osallistumisaste on noussut (Siippainen ym., 2020). Viisivuotiaiden osallistumisaste varhaiskasvatukseen on suhteellisen korkea. Vuonna 2022 Tilastokeskuksen (2022) raportin mukaan 91 % viisivuotiaista osallistui varhaiskasvatukseen. Esiopetuksen lukeutuessa oppivelvollisuuden piiriin, kaksivuotinen esiopetus muuttaisi viisivuotiaiden lasten esiopetuksen maksuttomaksi sekä velvoittavaksi. Koska kaikki suomalaislapset eivät osallistu varhaiskasvatukseen, kaikilla kuusivuotiailla ei ole samanlaiset lähtökohdat aloittaessaan esiopetuksessa. Kaksivuotta kestävä esiopetus mahdollistaisi paremmat mahdollisuudet keskittyä esiopetuksen tavoitteiden mukaiseen toimintaan ja jättäisi enemmän aikaa lapselle edetä taidoissaan ja oppimisessaan (KEKOPS, 2021).

3 UUSLIBERALISMI KOULUTUSPOLITIIKASSA

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen merkitys ja rooli koulujärjestelmässä ovat nousseet kansainvälisesti päättäjien kiinnostuksen kohteeksi. Kansainvälisellä tasolla OECD, Euroopan unioni ja UNESCO ovat linjanneet, että alle kouluikäisten lasten opetuksellisen sisällön ja toiminnan tulee pyrkiä kehittämään lasten kognitiivisia, fyysisiä ja sosioemotionaalisia taitoja siten, että ne tukevat lasten kouluvalmiutta ja osallisuutta yhteiskuntaan (OECD, Eurostat & Unesco Institute for Statistics, 2015; OECD, 2017). Ohjelmaan on asetettu tavoite, että vuoteen 2030 mennessä kaikilla lapsilla on pääsy laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, joiden myötä he ovat valmiita myös perusopetukseen.

Muutokset ja kehityssuunnat, jotka vaikuttavat lapsuuteen ovat seurausta monista erilaisista ideologisista suuntauksista ja kehityskuluista (Virtanen, 2009, s. 145). On esitetty, että uusliberalistinen ideologia on juurtunut maailmanlaajuisesti koulutuspolitiikkaan ja muovannut varhaiskasvatuksen toimintamalleja erityisesti useissa OECD-maissa (Sims, 2017).

3.1 Uusliberalismi ja varhaiskasvatus

Muutokset ja niiden tavoitteet suomalaisessa koulutuspolitiikassa eivät ole syntyneet tyhjiössä, vaan maailmalla valtavirtaistunut uusliberaali ideologia on tullut osaksi myös suomalaista koulutuspolitiikkaa (Rinne, s. 154). Myös varhaiskasvatus on saanut paljon vaikutteita uusliberalistisesta ideologiasta (Sims, 2017). Kansainväliset päättäjät ja muut toimijat ovat yhä enemmän kiinnostuneempia varhaiskasvatuksesta, koska siihen panostamisen nähdään tuottavan kannattavia tuloksia (Brooks & Murray, 2018; Brogaard-Clausen, 2015; OECD, 2017).

Uusliberalismi tarkoittaa talous- ja yhteiskuntapolitiikan suuntausta, joka korostaa markkinoiden vapautta, palveluiden yksityistämistä ja tätä kautta valtion roolin pienentämistä taloudessa (Davies & Bansel, 2007). Baltodanon (2012) mukaan uusliberalismin perimmäiset ajatukset keskittyvät standardointiin ja

vastuullisuuteen. Uusliberalistiset arvot ilmentyvät vahvasti juuri markkinataloudessa ja sen ihanteissa, mutta niiden vaikutus ilmenee nykyään myös kasvatusta ja koulutuspolitiikassa (Kärki, 2015).

Aiemmin julkisen sektorin palvelut, kuten koulutus, nähtiin yhteiskunnan kollektiivisen hyvinvoinnin kannalta keskeisinä tekijöinä (Davies & Bansel, 2007). Uusliberalismin vaikutuksesta julkiset palvelut on kuitenkin alettu nähdä osana markkinataloutta. Tämä osoittaa talouselämän vahvaa vaikutusvaltaa niin suomalaisen politiikkaan kuin koulutuspolitiikkaankin (Davies & Bansel, 2007; Kärki, 2015). Onkin todettu, että talouselämästä tutut päämäärät ovat juurtuneet osaksi koulujärjestelmää ja ohjaavat sitä yhä lähemmäksi liiketoiminnan malleja (Kärki, 2015). Tämä tarkoittaa sitä, että markkinoiden tapaan koulut kilpailevat keskenään eri keinoin, kuten hinnalla tai menestyksellä valtakunnallisessa vertailussa (Hilpelä, 2001, s. 151). Lisäksi kouluille saatetaan asettaa esimerkiksi konkreettisia tulostavoitteita (Davies & Bansel, 2007).

Uusliberalistinen ideologia ilmenee varhaiskasvatuksessa lapsien kouluvalmiuksiin panostamisessa ja myöhemmällä koulu-uralla yksilön valmistamisena työelämään (Brown, 2014). Tällainen suuntaus, jossa lapsia valmistetaan ensin koulua varten ja myöhemmin työelämään, on kiistanalainen pitkään vakiintuneen varhaiskasvatuksen perinteen kanssa, jossa toimitaan lasten osallisuudesta ja toimijuudesta käsin (Sims, 2017). Tämän ristiriidan on nähty konkretisoituvan eri maiden varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa, joissa huomio on siirtynyt oppimistavoitteisiin ja niitä tukeviin opetusmenetelmiin (Halttunen ym., 2019).

Uusliberalistisesta näkökulmasta lapset nähdään inhimillisenä pääomana, jossa varhainen oppiminen nähdään eräänlaisena investointina tulevaisuuden työmarkkinoille ja talouskasvulle (Moss ym., 2016). Lisäksi ekonomisti James Heckman (2014) sekä Sayre ja tutkijat (2015) ovat esittäneet, että yhteiskunnan on mahdollista saavuttaa merkittäviä pitkän aikavälin etuja panostamalla lapsiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Heidän mukaansa onnistunut koulu-polku ja koulutuksesta saatu osaaminen ovat kiistämättä keskeisiä kansantalouden tuottavuuteen vaikuttavia tekijöitä kansantaloudessa.

Yhtä lailla on olemassa todisteita siitä, että erityisesti heikommassa asemassa olevien lasten osalta laadukas esiopetus ja erinäiset koulunkäyntiohjelmat ovat edistäneet näiden lasten koulumenestystä ja osoittautuneet taloudelliseen panostukseen nähden erityisen kannattaviksi (Heckman & Masterov, 2007). Myös OECD (2017) on linjannut raporteissaan, että alle kouluikäisten lasten opetukseen ja kasvatukseen investoiminen on myöhemmän koulu-uran kannalta elintärkeää ja yhteiskunnan kannalta aina paras ratkaisu (ks. myös Sayre ym., 2015). Kasvava määrä tutkimuksia on OECD:n (2017, s. 3) mukaan osoittanut, että nämä hyödyt voivat kuitenkin mitätöityä pian jo alkuopetuksen aikana, jos siirtymävaihe esiopetuksesta peruskouluun ei ole onnistunut.

3.2 Uusliberalismin yhteys kouluvalmiuteen

Lapsen siirtymävaiheet varhaiskasvatuspolkujen kautta esiopetukseen ja lopulta peruskouluun ovat merkityksellisiä siirtymiä, joihin lapsia valmistetaan väistämättä tavalla tai toisella (Ojala 2020, s. 117; Ahtola ym., 2010). Jotta siirtymä olisi onnistunut, se vaatii jatkumon pedagogiikassa sekä kasvatus- ja opetusinstituutioiden rakenteissa (Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2021). Onnistuneeseen siirtymävaiheeseen peruskouluun liitetään usein myös ajatus lapsen kouluvalmiudesta (Boyle ym., 2018, s. 177–178; Shemesh & Golden, 2021). Ojalan (2020, s. 125) mukaan esiopetusikäiseen lapseen kohdistuu yhä enemmän huomiota kouluvalmiuden näkökulmasta.

Tiivistetysti kouluvalmiudella tarkoitetaan lasten tarkoituksenmukaista kehitystasoa sopeutua perusopetuksen koulu- ja opetuskäytänteisiin ja menestyä kouluympäristössä (Ojala, 2020, s. 117–118; Brown, 2017 Joissakin maissa riittävään kouluvalmiuteen liitetään lisäksi odotus lapsen kyvystä suoriutua yksinkertaisista lukemisen ja kirjoittamisen tehtävistä (Boyle ym., 2018). Kouluvalmiuksiin keskittyvä alle kouluikäisten opetus ja lapsiin kohdistuvat korkeat odotukset, ovat ominaisia erityisesti anglosaksisissa- ja Aasian maissa (Bubikova-Moan ym., 2019; Salminen & Poikoinen, 2017, s. 60).

Uusliberalisten ideologian myötä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rooli koulujärjestelmässä on nähty kouluvalmiuksien kehittäjinä. On havaittu, että lapsen kouluvalmiuden kehittämiseksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaympäristöä ja kulttuuria muokataan koulumaisemmaksi, jotta se muistuttais enemmän perusopetusta (Bennett, 2005; OECD, 2017). Neudorfin ja tutkijoiden (2017) sekä Brownin (2017, s. 288) havaintojen mukaan, koulutusreformit ympäri maailman keskittyvät alle kouluikäisten lasten kouluvalmiuksien edistämiseen, johtaen koulumaisemman varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteuttamiseen. On kuitenkin huomioitava, että lasten kouluvalmiuksien ja oppimisedellytysten edistäminen on ollut yksi päiväkodin ja välitysluokkien tärkeimmistä tavoitteista aina niiden perustamisesta lähtien (Neudorf ym., 2017).

3.3 Koulumaistuva varhaiskasvatus

Historiallisessa valossa perusopetus ja varhaiskasvatus on nähty erillisinä järjestelminään, joita ohjaavat niiden yksilölliset lähestymistavat oppimiseen, kulttuuriin ja arvoihin (Boyle, Grieshaber & Petriwskyj, 2018). Epäjohdonmukaisuus varhaiskasvatuksen ja peruskoulun välillä on nähty aiheuttavan haasteita onnistuneelle siirtymävaiheelle lapsen siirtyessä esiopetuksesta peruskouluun (Boyle ym. 2018). Opetushallitus onkin linjannut osana opetussuunnitelmaa, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun yhtenä perusteena on sujuvoittaa tätä siirtymävaihetta (KEKOPS, 2021, s. 8).

Myös maailmanlaajuisesti on nähtävissä koulun ja varhaiskasvatuksen yhtenäisyyden edistämiseksi suuntaus kohti koulumaisempaa varhaiskasvatusta ja esiopetusta. (Neudorf ym., 2017, s. 54–55). Väite perustuu näyttöön siitä, että useat kansalliset lait ja asetukset esiopetuksen sekä varhaiskasvatuksen toteuttamisesta ja järjestämisestä, ovat omaksuneet käytänteitä, jotka on aiemmin liitetty perusopetukseen (Bradbury, 2019, s. 10). Koulumaistumisella (*eng. schoolification*), tarkoitetaan kehityssuuntausta, jossa varhaiskasvatus ja esiopetus omaksuvat perusopetukselle ominaisia piirteitä ja käytänteitä – tiivistäen näin koulun

ja varhaiskasvatuksen välistä suhdetta (OECD, 2017, s. 18; Bradbury, 2019, s. 10–11).

Koulumaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen katsotaan sisältävän Neudorfin ja kollegoiden (2017) mukaan formaalin ja aikuislähtöisemmän pedagogisen toiminnan aiempaa suurempaa painoarvoa. Tämän lisäksi toiminnan ja oppimisen painopiste kallistuu vahvemmin akateemisiin aineisiin, kuten erityisesti lukutaidon ja matemaattisten taitojen harjoitteluun, jotka puolestaan liitetään osaksi kouluvalmiutta (Bradbury, 2019, s. 11). On esitetty, että koulumaisuutumisen vaikutukset ja uhat perinteiselle kokonaisvaltaiselle varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle ovat nykytutkimuksen mukaan melko hyvin tiedossa (Neudorf, 2017, s. 57).

Tutkimusten mukaan opettajavetoisen ja akateemisiin taitoihin keskittyvän toiminnan kustannuksella vapaaseen leikkiin resursoitava aika vähenee ja leikki menettää itseisarvonsa (Bradybury, 2019; Gunnarsdottir, 2014, s. 246; Lynch, 2015). Kangas ja Sintonen (2020) ilmaisevat huolensa leikin vähentymisestä varhaiskasvatuksessa. Heidän mukaansa leikki on tärkeä osa lasten kokonaisvaltaista kehitystä ja nykypäivänä ensiarvoisen tärkeää sosioemotionaalisten – ja itesäätelytaitojen kehityksen kannalta, jotka nekin vaikuttavat osaltaan kouluvalmiuteen. Leikkilähtöisen pedagogiikan ja lapsen osallisuuden varmistamiseksi sekä koulumaistumisen torjumiseksi, eri maissa on opetussuunnitelmien ja lainsäädännön keinoin pyritty varmistamaan kokonaisvaltainen ja tasapainoinen varhaiskasvatus (Neudorf ym., 2017).

3.4 Opetusperinteet ja leikin pedagoginen merkitys

Leikkiin suhtaudutaan ja sen merkitys nähdään lapsen oppimiselle maailmanlaajuisesti eri tavoin (Ring & O’Sullivan, 2018). Esimerkiksi Pohjoismaissa esiopetuksen periaatteet noudattavat leikkimielistä ja jäsentymätöntä lähestymistapaa, kun puolestaan Iso-Britanniassa ja Irlannissa korostetaan enemmän akateemisia taitoja (Ring & O’Sullivan, 2018). Näin ollen samanikäisten lasten kokemukset Iso-Britanniassa ja Irlannissa eroavat tältä osin Pohjoismaiden lapsiin verrattuna

huomattavasti toisistaan (Ring & O'Sullivan, 2018). Tutkimusten mukaan onkin nähtävissä, että oppimiskäsitykset ja opetussuunnitelmat ovat vahvasti sidoksissa paikalliseen kulttuuriin (Bennett, 2005; Bubikova-Moan ym., 2019). Opetussuunnitelman on määritelty heijastelevan kunkin maan vakiintuneita, julkilauttuvia pyrkimyksiä, tavoitellen lasten kehitystä ja oppimista sekä integroitumista osaksi yhteiskuntaa (Euroopan komissio, 2014, s. 39–40).

Useat maat, kuten esimerkiksi Iso-Britannia, Irlanti ja Ranska, soveltavat anglosaksista opetusperinnettä (Bubikova-Moan ym., 2019). Opetussuunnitelmat näissä maissa keskittyvät pedagogisesti leikin ja lapsilähtöisyyden sijasta opettajalähtöiseen opetukseen sekä lapsen kouluvalmiuksia ja itsenäisyyttä tukevaan pedagogiikkaan (Salminen & Poikonen, 2017, s. 60). Näissä maissa oppimisen kannalta ideaalina nähdään se, että lapsi kehittää akateemisia taitojaan mahdollisimman varhaisessa iässä (Jensen, 2009). Anglosaksisessa opetusperinteessä leikin pedagoginen asema ei olekaan maiden opetussuunnitelmissa samalla tavalla tunnustettu kuin esimerkiksi Pohjoismaissa (Bubikova-Moan ym., 2019).

Anglosaksisen opetusperinteen vastakohtana voidaan nähdä sosiopedagoginen opetusperinne. Sosiopedagogisessa opetusperinteessä toiminta perustuu lapsilähtöiselle ohjaukselle, ja sen keskiössä vaikuttavat opettajien pedagoginen tietotaito ja lasten oppimisstrategioiden tukeminen (Salminen & Poikonen, 2017, s. 59). Sosiopedagoginen oppimiskäsitys on ideologialtaan holistinen eli kokonaisvaltainen, jonka oppiin kuuluu huolenpito, leikki, vertaissuhteet, aktiivisuus ja yksilöllinen kehitys (Broström, 2017). Sosiopedagogisessa oppimiskäsityksessä leikki nähdään siis oleellisena osana pedagogiikkaa ja lasten kokonaisvaltaista kehitystä (Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2022, s. 63).

Leikkiä käsitteenä on tutkittu laajasti, ja siitä on muodostettu erilaisia teorioita. *Leikille* ei kuitenkaan ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää, vaan se saa useita erilaisia määritelmiä (Bubikova-Moan ym., 2019). Gray (2017) määrittelee leikin toisaalta mielen tuottamaksi spontaaniksi fantasiaksi, mutta samalla täysin todeksi, minkä avulla niin lapset kuin aikuisetkin selviävät tässä

maailmassa. Lifter ym., (2011) ajattelevat puolestaan leikin olevan lapsen luonnollista toimintaa, minkä lisäksi aikuinen pystyy tunnistamaan lapsen mahdollisia kehityshaasteita varhaisessa vaiheessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) mainitaan, kuinka leikki on keskeinen osa varhaiskasvatusta. Leikki on lapsille luontainen tapa toimia, joka tuottaa heille iloa. Lasten leikkiessä he oppivat uusia taitoja ja sisäistävät tietoa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Myös kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa (2021) mainitaan leikillä olevan keskeinen rooli lasten pedagogiikassa. Vaikka molemmat perusteet tiedostavat leikin roolin keskeisenä osana pedagogiikkaa, esiopetuskokeilu mahdollistaa aiempaa paremman mahdollisuuden syventyä tavoitteiden mukaiseen toimintaan sekä toiminnan kehittämiseen (KEKOPS, 2021).

Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen muuttuminen kohti koulumaisempaa asetelmaa on ajankohtainen ja keskustelua herättävä ilmiö, joka herättää kysymyksiä ja pohdintoja. Emeritaprofessori Lea Pulkkinen ja eläköitynyt luokanopettaja Timo Jantunen (2018) esittivät huolensa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen koulumaistumisesta Helsingin Sanomien artikkelissa. Kirjoituksessa korostui huoli siitä, että kaksivuotinen esiopetuksen kokeilu asettaisi lapset kouluun ympäristöön tarpeettoman varhain. Heidän mukaansa koulumaisuuden lisäämisen kustannuksella syrjäytetään perinteiset kasvatustilafilosofiset näkemykset, jotka perustuvat lapsuuden ominaislaatuun ja leikkiin oppimisen kivi-jalkana.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutukseen liittyvät menetelmät. Luvun alussa on määritelty tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa viitteitä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen koulumaistumisesta. Tulosten perusteella on mahdollista pohtia, onko kaksivuotiseen esiopetukseen osallistuneiden kokeiluryhmien toteutus koulumaisempaa verrokkiryhmiin nähden. Viitteitä koulumaistumiseen tarkasteltiin neljän eri tutkimuskysymyksen avulla.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Onko kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä eroa siinä, kuinka säännöllisesti ryhmät harjoittelevat matemaattisia taitoja, lukemisen valmiuksia ja kielellisiä taitoja toimintakauden aikana?
2. Onko kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä eroa eri toiminnan osa-alueille varatussa ajallisessa määrässä päivien aikana?
3. Eroavatko kokeilu- ja verrokkiryhmät siinä, kuinka paljon viisivuotiaille lapsille järjestetään ohjattuja ennalta suunniteltuja toimintatuokioita viikon aikana?
4. Eroavatko kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset leikin merkityksestä viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa?

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus toteutettiin osana laajempaa kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluhanketta, jonka aineisto perustuu valtakunnalliseen opetus- ja kulttuuriministeriön ESKO-hankkeen opettajakyselytutkimukseen, joka toteutettiin keväällä 2022. Hankkeen tavoitteena oli selvittää, millaisia viisivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen ja viisivuotiaiden lasten esiopetuksen järjestämistapoja kunnissa on, sekä onko järjestämistavoissa alueellisia eroja. Lisäksi hankkeella on tavoitteena tuottaa tietoa kaksivuotisen esiopetuskokeilun toimeenpanosta ja vaikutuksista sekä kokeilun mahdollisista vahvuuksista ja haasteista.

Kokeiluun osallistuneet kokeilu- ja verrokkiryhmät jaettiin satunnaistamalla. Sarvimäki ja tutkijat (2023, s. 11) toteavat, että satunnaistettu koeasetelma takaa sen, että kokeilu- ja verrokkiryhmien jäsenet ovat lähtötilanteessa keskimäärin samankaltaisia. Heidän mukaan satunnaistaminen mahdollistaa sen, että jos kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä havaitaan systemaattisia eroja, näiden erojen voidaan tulkita olevan seurausta kokeilusta eikä muista tekijöistä.

4.3 Osallistujat ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto perustuu kaksivuotisen esiopetuskokeilun arviointikyselyyn, joka toteutettiin kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajille keväällä 2022. Kyselylomake lähetettiin kaikkiin esiopetuskokeiluun osallistuviin kokeilu- ja verrokkiryhmiin. Tutkimusryhmä on suunnitellut ja testannut kyselylomakkeen, joka sisälsi yhteensä 79 kysymystä, joista osa kohdistui ainoastaan kokeiluryhmiin. Kysely oli hyvin laaja ja sillä pyrittiin selvittämään muun muassa ohjaavien asiakirjojen hallintaa, niiden laatimista ja käyttöönottoa, toiminnan toteuttamista, vastuunjakoja lapsiryhmässä, sekä resursseja ja pedagogista oppimisympäristöä.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuvat kunnat tai kunnista koostuvat alueet on valittu satunnaisotannalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Koska satunnaisotanta on jo suoritettu osallistuvien kuntien ja ryhmien osalta, on ollut perusteltu ratkaisu lähettää kyselylomake kaikkiin osallistuviin

ryhmiin. Kunnista 41 oli kokeilukuntia, 42 verrokkikuntia ja 61 kunnassa oli sekä kokeilu- että verrokkiryhmiä (Sarvimäki ym., 2021). Kaikkiaan toimipaikkoja oli 991 ja niissä toimi kokonaisuudessaan yhteensä 1824 kokeilu- ja verrokkiryhmää. Kysely toteutettiin sähköisesti Webropol-työkalulla. (Sulkanen ym., 2023, s. 14).

Kyselylomake lähetettiin ESKO-hankkeen postituslistan kautta 144 hankkeessa mukana olevan kunnan yhteyshenkilölle (Sulkanen ym., 2023, s. 13–14). Yhteyshenkilöitä pyydettiin välittämään kyselykutsu kaikille kunnan kokeilu- tai verrokkiryhmistä vastaaville varhaiskasvatuksen opettajille tai kyseistä tehtävää hoitaville henkilöille.

4.4 Käytetyt muuttajat

Vastaajan työskentelyryhmä. Selittävänä muuttujana käytettiin dikotomista muuttujaa varhaiskasvatuksen opettajan työskentelyryhmästä, eli kuuluiko vastaajan ryhmä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- vai verrokkiryhmään. Muuttujaa käytettiin selittävänä muuttujana kaikkien tutkimuskysymysten ja seuraavaksi esiteltävien muuttujien kanssa.

Erot akateemisten taitojen osa-alueiden säännöllisyydessä. Akateemisten taitojen harjoittelun säännöllisyyttä mitattiin kuuden kysymyksen avulla. Kyselytutkimukseen oli rakennettu kysymyspatteristo, jossa selvitettiin opetussuunnitelmassa (KEKOPS, 2021) määritellyjä eri oppimisen osa-alueiden harjoittelun säännöllisyyttä toimintakauden aikana. Muuttujiksi rajattiin tarkasteltavaksi aiheistosta teoreettisen viitekehyksen pohjalta seuraavat osa-alueet: matemaattiset taidot ja matemaattinen ajattelu, lukemisen valmiudet sekä kielellisten taitojen ja valmiuksien vahvistaminen. Kyselyssä opettajat vastasivat ryhmän toiminnan mukaisesti ja arvioivat kuinka säännöllisesti eri oppimisen alueisiin ja niiden alakohtiin oli tutustuttu toimintakauden aikana ohjatun toiminnan ja ohjatun leikin kautta (ks. Liite 1). Opettajat vastasivat kysymykseen neljäportaisella asteikolla (1= ”ei lainkaan”, 4= ”säännöllisesti”).

Toiminnan eri osa-alueille varattu aika. Toiminnan eri osa-alueille varattua aikaa mitattiin kysymyksellä, jossa opettajia pyydettiin arvioimaan niille varattua aikaa keskimäärin päivän (8–16) aikana minuutteina (ks. Liite 2). Osa-alueet oli jaettu kysymyksessä ohjattuun toimintaan, ohjattuun leikkiin ja vapaaseen-leikkiin. Ohjatun toiminnan oli määritelty sisältävän toimintaa, kuten askartelu, kynätehtävät, kielelliset harjoitukset tai aamupiiri. Ohjatulla leikillä tarkoitettiin sellaista leikkiä, jolla on jokin aikuisen asettama pedagoginen tai kasvatuksellinen tavoite. Vapaalla leikillä tarkoitettiin sellaista leikkiä, joka tapahtuu lapsen aloitteesta ja lapsi rakentaa leikkiä omatoimisesti. Näiden lisäksi kysymys sisälsi alakysymyksen rutiineihin käytetystä ajasta, kuten siirtymä- ja ruokailutilanteista, mutta sen ei katsottu olevan tähän tutkimukseen perusteltu.

Ohjatut toimintatuokiot viisivuotiaille lapsille. Kyselyssä varhaiskasvatusten opettajien tuli arvioida lukumääräisesti, kuinka monta ennalta suunniteltua ohjattua toimintaa ja leikkituokiota ryhmän viisivuotiaille lapsille järjestetään viikon aikana keskimäärin (ks. Liite 3). Ohjatulla leikillä ja toiminnalla viitattiin kysymyksessä sellaiseen toimintaan, jonka taustalla on aikuisen aloite ja pedagoginen tavoite.

Leikin merkitys viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa. Leikin merkitystä viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa mitattiin väittämillä, joissa varhaiskasvatuksen opettajia pyydettiin arvioimaan leikin roolia viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa (ks. Liite 4). Kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajat vastasivat väittämiin 4-portaisella asteikolla (1= Täysin eri mieltä, 4= Täysin sama mieltä). Muuttujan luontia varten kysymyspatteristosta valittiin kuusi väittämää, jotka käsittelivät leikin merkitystä osana pedagogiikkaa. Leikin pedagogista merkitystä mitattiin väittämistä 1, 2, 5, 6, 9 ja 11 muodostetulla keskiarvosummamuuttujalla, jonka Cronbachin alphan arvo oli .654.

4.5 Aineiston analyysi

Kaikki tutkimuksen analyysit toteutettiin IBM SPSS Statistics 29.0- ohjelmistolla. Aineiston analysoinnissa käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä. Ennen analyysimenetelmien valintaa ja niiden suorittamista tutkimusaineistosta tarkistettiin, miten testien taustaoletukset toteutuivat. Tutkimusaineisto oli kokoluokaltaan suuri, mutta muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita, mikä on huomionarvoista tulosten tarkastelussa. Testituloksien tulkinnassa käytettiin tilastollisen merkitsevyyden raja-arvoa $p < .05$. Efektikoko on tässä tutkimuksessa raportoitu r -arvolla. Tämä arvo on indikaatio ryhmien välisen yhteyden koosta, jonka raja-arvoina pidetään $<.10$ (triviaalinen/ olematon), $.10-.30$ (pieni), $.30-.50$ (keskikokoinen), $.50-.70$ (suuri) ja $>.70$ (erittäin suuri) (Cohen, 1988).

Koska parametrisen t-testin oletukset eivät toteutuneet, analyysimenetelmäksi katsottiin soveltuvan parhaiten Mann-Whitneyn U-testi. Parametriton testi valittiin, koska muuttujien mitta-asteikot eivät olleet parametrista testiä varten soveltuvia, eikä oletus niiden normaalijakautuneisuudesta toteutunut. Mann-Whitneyn U-testi edellyttää, että vertailtavat ryhmät ovat toisistaan riippumattomia ja muuttujien mitta-asteikko on vähintään järjestysasteikollinen (Tähtinen ym., 2020). Nämä ehdot täyttyivät tämän tutkimuksen aineiston osalta.

Mann-Whitneyn U-testi on erittäin tehokas järjestyslukuasteikollisten muuttujien analysoinnissa ja ensisijainen vaihtoehto, jos epäillään parametrisen t-testin edellytysten täyttymistä (Metsämuuronen 2011, s. 386). Mann-Whitneyn U-testin toimintaperiaate on, että analyysissa muuttujien arvot järjestetään suurusjärjestykseen ja saadut järjestysluvut lasketaan ryhmittäin yhteen (Tähtinen ym., 2020, s. 135). Saatu summa (Sum of Ranks) jaetaan kummankin vertailtavan ryhmän koolla, josta saadaan tuloksena järjestyslukujen keskiarvot ryhmittäin (Mean Rank). U-arvo ilmaisee, kuinka monta kertaa ryhmän A havainto esiintyy ennen ryhmän B havaintoa järjestetyssä aineistossa (Metsämuuronen, 2011, s. 387).

4.6 Eettiset ratkaisut

Tätä tutkimusta varten kirjoitettiin ESKO-hanketyöryhmän kanssa aineiston käyttöön liittyvä sopimus. Tutkimuksessa huomioitiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvät tieteelliset käytännöt (TENK, 2023). Hyviksi tieteellisiksi menettelytavoiksi luokitellaan muun muassa tutkimusaineistojen käsittely ja hallinta sekä yhteistyö (TENK, 2023, s. 11). Tutkimusta varten koostettua tutkimusaineistoa säilytettiin tietoturvaohjeistuksen mukaisesti Jyväskylän yliopiston verkkomuistiasemalla. ESKO-hankkeen työryhmä on huolehtinut tutkimukseen ja sen toteutukseen liittyvistä luvista sekä tietosuojailmoituksesta ja muista vastuasioista.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on ESKO-hankkeen tutkimusryhmän toimesta valmiiksi prosessoitu ja tätä tutkimusta varten valikoidusti koostettu. Aineisto oli pseudonymisoitu, joten se ei sisältänyt minkäänlaisia tunnistetietoja vastaajista. Tätä tutkimusta varten myönnettiin käytettäväksi vain se osa aineistosta, joka oli tutkimuskysymyksiin nähden perusteltua. Kaikki tätä tutkimusta varten luovutettu aineisto ja data hävitetään tutkimuksen valmistuttua hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen analyysimenetelmien tulokset, jotka käsittelevät kokeilu- ja verrokkiryhmien väliset vertailut määriteltyjen tutkimuskysymysten osalta.

5.1 Kokeilu- ja verrokkiryhmien erot akateemisten taitojen harjoittelun säännöllisyydessä

Ensimmäisessä analyysissä tarkasteltiin, kokeilu- ja verrokkiryhmien eroja siinä, kuinka säännöllisesti ryhmissä oli harjoiteltu toimintakauden aikana matemaattisia taitoja, lukemisen valmiuksia sekä kielellisiä taitoja ohjatun toiminnan ja ohjatun leikin kautta. Analyysimenetelmänä käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä. Kysymykseen oli vastannut yhteensä 857 varhaiskasvatuksen opettajaa, joista kokeiluryhmistä 371 (43.29 %) ja verrokkiryhmistä 486 (56.71 %). Analyysissä riippuvana muuttujana käytettiin oppimisen alueiden harjoittelun säännöllisyyttä ja riippumattomana muuttujana, sitä oliko kyseessä kokeilu- vai verrokkiryhmä.

Matemaattiset taidot. Mann-Whitneyn U-testi havaitsi ryhmien välillä tilastollisesti erittäin merkitsevän eron matemaattisten taitojen harjoittelun säännöllisyydessä, niin ohjatussa toiminnassa ($U = 79178.500$, $p = <.001$, $r = -.16$) kuin ohjatussa leikissä ($U = 78187.500$, $p = <.001$, $r = -.12$). Kuten taulukosta 1 voi todeta, efektikoon perusteella erot ryhmien välillä olivat kuitenkin pieniä (Cohen, 1988). Tunnuslukujen osalta on nähtävissä, että kokeilu- ja verrokkiryhmät ovat melko lähellä toisiaan (ks. taulukko 1). Matemaattisten taitojen harjoittelu kokeiluryhmissä oli kuitenkin keskimäärin hieman säännöllisempää kuin verrokkiryhmissä.

Taulukko 1

Kokeilu- ja verrokkiryhmien väliset erot matemaattisten taitojen harjoittelussa ohjatussa toiminnassa ja leikissä. (n = 857)

	Kokeiluryhmä <i>n</i> = 371			Verrokkiryhmä <i>n</i> = 486			Mann-Whitney'n <i>U</i> -testi		
	md	ka	kh	md	ka	kh	<i>U</i>	<i>p</i> -arvo	<i>r</i>
Matemaattiset taidot (Ohj. toiminnassa)	4.00	3.92	.296	4.00	3.78	.479	79178.500	<.001	-.16
Matemaattiset taidot (Ohj. leikissä)	3.00	3.49	.667	3.00	3.32	.722	78187.500	<.001	-.12

md = mediaani, ka = keskiarvo, kh = keskihajonta.

Lukemisen valmiudet. Myös lukemisen valmiuksien osalta, Mann-Whitney'n *U*-testi havaitsi ryhmien välillä tilastollisesti erittäin merkitsevän eron. Testin mukaan ryhmät erosivat toisistaan lukemisen valmiuksien harjoittelun säännöllisyydessä ohjatussa toiminnassa ($U = 71791.500$, $p = <.001$, $r = -.20$), mutta ei ohjatussa leikissä. Efektikoon perusteella ero kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä oli pieni (Cohen, 1988). Kuten taulukossa 2 on raportoitu, kokeiluryhmissä lukemisen valmiuksien harjoittelu oli hieman säännöllisempää kuin verrokkiryhmissä. Kokeilu- ja verrokkiryhmien kuvailevat tunnusluvut on raportoitu taulukossa 2.

Taulukko 2

Kokeilu- ja verrokkiryhmien väliset erot lukemisen valmiuksissa ohjatussa toiminnassa ja leikissä. (n = 857)

	Kokeiluryhmä n = 371			Verrokkiryhmä n = 486			Mann-Whitneyn U-testi		
	md	ka	kh	md	ka	kh	U	p-arvo	r
Lukemisen valmiudet (Ohj. toiminnassa)	4.00	3.60	.626	3.00	3.34	.725	71791.50	<.001	-.20
Lukemisen valmiudet (Ohj. leikissä)	3.00	3.03	.757	3.00	2.92	.729	83948.00	.056	-.06

md = mediaani, ka = keskiarvo, kh = keskihajonta.

Kielelliset taidot. Mann-Whitneyn U- testi havaitsi tilastollisesti merkitsevän eron ryhmien välillä kielellisten taitojen harjoittelun osalta ohjatussa toiminnassa ($U = 85659.00$, $p = .030$, $r = -.07$). Efektikoko oli kuitenkin triviaalisen pieni (Cohen, 1988). Kuten taulukosta 3 voi todeta, ryhmät olivat keskimäärin hyvin lähellä toisiaan ja eron ei voida katsoa olevan merkittävä.

Taulukko 3

Kokeilu- ja verrokkiryhmien väliset erot kielellisissä taidoissa

ohjatussa toiminnassa ja leikissä. (n = 857)

	Kokeiluryhmä n = 371			Verrokkiryhmä n = 486			Mann-Whitney'n U-testi		
	md	ka	kh	md	ka	kh	U	p-arvo	r
Kielelliset taidot (Ohjatussa toiminnassa)	4.00	3.88	.428	4.00	3.84	.387	85659.00	.030	-.07
Kielelliset taidot (Ohjatussa leikissä) (Ohjatussa leikissä)	4.00	3.44	.677	4.00	3.41	.632	89085.00	.737	-.01

Huom. md = mediaani, ka = keskiarvo, kh = keskihajonta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysit selvittivät, onko kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä eroa siinä, kuinka säännöllisesti ryhmissä oli harjoiteltu matemaattisia taitoja, lukemisen valmiuksia ja kielellisiä taitoja toimintakauden 2021–2022 aikana. Mann-Whitney'n U-testin mukaan, ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero matemaattisten taitojen harjoittelun säännöllisyydessä. Samoin lukemisen valmiuksien osalta ohjatussa toiminnassa todettiin tilastollisesti erittäin merkitsevä ero. Kielellisten taitojen osalta ohjatussa toiminnassa todettiin tilastollisesti merkitsevä ero, mutta ero oli triviaalisen pieni. Efektikoon perusteella erot taitojen harjoittelussa olivat kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä pieniä tai triviaalisen pieniä.

5.2 Eri toiminnan osa-alueille varattu aika päivän aikana

Analyysillä pyrittiin selvittämään, ilmeneekö toiminnan osa-alueiden ajallisessa määrässä päivien aikana eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. Kysymykseen vastasi yhteensä 864 varhaiskasvatuksen opettajaa joista 367 (42.48 %) kuului kokeiluryhmään ja 477 (55.21 %) verrokkiryhmään. Analyysimenetelmänä käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä, koska muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Tunnuslukujen tarkastelusta käy ilmi, että toiminnan osa-alueille varattu aika päivän aikana keskimäärin ovat ryhmien välillä lähellä toisiaan. Tarkemmat kuvailevat tiedot on raportoitu taulukossa 4.

Mann-Whitneyn U-testi ei havainnut tilastollisesti merkitseviä eroja millään toiminnan osa-alueella kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. Molemmissa ryhmissä ohjatulle toiminnalle ja leikille järjestettiin keskimäärin yhtä paljon aikaa päivän aikana. Kuten taulukossa 4 raportoidut tulokset osoittavat, kokeilu- ja verrokkiryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ohjatun toiminnan osalta. Samoin vapaan leikin osalta, testin tulosten mukaan, molemmissa ryhmissä oli resursoitu aikaa lasten vapaalle leikille keskimäärin yhtä paljon.

TAULUKKO 4

Toiminnan osa-alueille varattu aika kokeilu- ja verrokkiryhmissä (n = 857)

	Kokeiluryhmä n = 371			Verrokkiryhmä n = 486			Mann-Whitneyn U-testi		
	md	ka	kh	md	ka	kh	U	p-arvo	r
Ohjattu toiminta	70.00	82.77	37.16	60.00	79.93	40.09	82313.50	.128	-.05
Ohjattu leikki	45.00	47.38	29.61	40.00	47.82	34.62	85065.00	.471	-.02
Vapaa leikki	120.00	143.0	69.07	120.00	146.72	66.64	85563.00	.570	-.02

md = mediaani, ka = keskiarvo, kh = keskihajonta.

5.3 Viisivuotiaiden pedagoginen toiminta viikkotasolla keskimäärin

Analyysillä oli tarkoituksena selvittää, onko kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä eroa viisivuotiaille lapsille järjestetyissä ohjatuissa toiminta- ja leikkituokioissa. Kysymykseen vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista 370 (43.43 %) kuului kokeiluryhmään ja 483 (56.69 %) verrokkiryhmään. Koska taustaoletus muuttujan normaalijakautuneisuudesta ei toteutunut parametrisen testin käyttöedellytysten mukaisesti, analyysimenetelmänä käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä. Tulokset osoittavat, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluryhmissä järjestettiin keskimäärin enemmän ohjattuja leikki- ja toimintatuokioita viisivuotiaille lapsille kuin verrokkiryhmissä. Mann-Whitneyn U-testi havaitsi tilastollisesti merkitsevän eron ($U = 70383.00$, $p = <.001$, $r = -.19$). Efektikoko oli ryhmien välillä pieni (Cohen, 1988). Tarkemmat ryhmien kuvailevat tiedot on raportoitu alla taulukossa 5.

TAULUKKO 5

Ohjatut toiminta ja leikkituokiot 5-vuotiaille lapsille viikon aikana (n = 852)

	Kokeiluryhmä <i>n</i> = 370			Verrokkiryhmä <i>n</i> = 483			Mann-Whitneyn <i>U</i> -testi		
	md	ka	kh	md	ka	kh	<i>U</i>	<i>p</i> -arvo	<i>r</i>
Ohjatut tuokiot viikon aikana	5.00	7.43	3.97	5.00	6.21	3.781	70383.00	<.001	-.19

md = mediaani, ka = keskiarvo, kh = keskihajonta.

5.4 Leikin merkitys viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa

Leikin pedagogista merkitystä arvioitiin kuudesta kysymyksestä muodostetulla summamuuttujalla. Summamuuttujaa varten kysymyksen väittämät 9 ja 11 muutettiin käänteisiksi, koska ne mittasivat ilmiötä eri suuntaisesti. Luotu keskiarvosummamuuttuja sai Cronbachin alphan arvoksi $\alpha = .654$. Tämän arvon voidaan katsoa olevan Metsämuurosen (2011, s. 78) mukaan hyväksyttävä, mutta ei ideaali. Summamuuttujan arvot liikkuvat arvojen 1–4-välillä (1 = Täysin eri mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä). Mitä suuremman arvon muuttuja sai, sitä merkityksellisemmäksi varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat leikin viisivuotiaiden pedagogiikassa. Pienempi arvo puolestaan indikoi leikin vähäisempää merkityksellisyyttä. Oletus muuttujan normaalijakautuneisuudesta ei toteutunut, joten opettajien asenteita leikkiä kohtaan kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä vertailtiin Mann-Whitney'n U-testin avulla.

Tunnuslukujen mukaan, kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajat pitivät leikkiä merkityksellisenä osana viisivuotiaiden lasten pedagogiikkaa. Mann-Whitney U-testi havaitsi ryhmien välillä tilastollisesti merkitsevän eron ($U = 81140.00$, $p = .005$, $r = -.09$). Kokeiluryhmissä leikki nähtiin keskimäärin hieman merkityksellisempänä osana viisivuotiaiden pedagogiikkaa kuin verrokkiryhmissä. Kuvailevat tunnusluvut on esitelty taulukossa 6. Efektikoon perusteella ero ryhmien välillä oli triviaalinen (Cohen, 1988).

Taulukko 6

Leikin merkitys 5-vuotiaiden lasten pedagogiikassa kokeilu- ja verrokkiryhmissä (n = 861)

	Kokeiluryhmä <i>n</i> = 371			Verrokkiryhmä <i>n</i> = 486			Mann-Whitney'n <i>U</i> -testi		
	md	ka	kh	md	ka	kh	<i>U</i>	<i>p</i> -arvo	<i>r</i>
Leikin pedagogi- nen merkitys	3.67	3.67	0.35	3.67	3.62	0.31	81140.00	.005	-.09

6 POHDINTA

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun on pelätty asettavan lapset turhan koulu-
maiseen ympäristöön liian varhaisessa vaiheessa (Jantunen & Pulkkinen, 2018).
Huoli on perusteltu, sillä maailman laajuisesti on nähty vastaavia tendenssejä
varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen koulumaistumiseen reformien myötä uusli-
beralistisen ideologian varjolla. Uusliberalistiset arvot ovat näyttäneen pesiyty-
neen myös osaksi Pohjoismaista koulutuspolitiikkaa ja nousseen sosiopedagogi-
sen opetusperinteen rinnalle. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen on nähty
muuttuneen koulumaisempaan suuntaan Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa lu-
kuisten reformien ja uudistusten myötä (Ackesjö & Persson, 2019; Brogaard-
Clausen, 2015; Otterstad & Braathe, 2016). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu
on yksi Suomen historian kunnianhimoisimmista ja laajimmista koulutuskokei-
luista (Aalto yliopisto, 2024). On siis perusteltua ja ajankohtainen hetki pohtia,
onko myös Suomi osaltaan mukana seuraamassa tätä samaa laajempaa kehitys-
kulkua.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, onko kaksivuotisen esiopetuksen
kokeilussa viitteitä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen koulumaistumiseen.
Viitteitä kaksivuotisen esiopetuksen koulumaisempaan toimintaan ja kulttuuriin
tarkasteltiin vertailemalla kokeilu- ja verrokkiryhmiä neljän tutkimuskysymyk-
sen avulla. Tässä tutkimuksessa koulumaistumisella (eng. *schoolification*) tarkoi-
tetaan ilmiötä, jossa varhaiskasvatus ja esiopetus kehittyvät suuntaan, jossa ope-
tuksen ja toiminnan painoarvo keskittyy aiempaa vahvemmin kouluvalmiuksien
tukemiseen ja akateemisten taitojen harjoitteluun (Ring & O’Sullivan, 2018). Aka-
teemisten taitojen harjoittelun ja kouluvalmiuksien parantamisen seurauksena
tutkimusten mukaan leikkiin resursoitavan ajan on nähty vähenevän (Ackesjö
& Persson, 2019; Bradbury, 2019; Brogaard-Clausen, 2015).

6.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että kaksivuotisen esiopetuskokeiluun osallistuvissa ryhmissä harjoiteltiin toimintakauden aikana säännöllisemmin matemaattisia taitoja ja lukemisen valmiuksia kuin verrokkiryhmissä keskimäärin. Tämä on linjassa aiempien alan tutkimusten kanssa, joissa on todettu, että koulumaistumisen näkyvinä piirteinä voidaan pitää juuri näiden taitojen vahvempaa harjoittelua osana kouluvalmiuksien kehittämistä (Bradbury, 2019; Gunnarsdottir, 2014).

Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin eri toiminnan osa-alueille varattua aikaa kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä päivien aikana keskimäärin. Ryhmien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja eri toiminnan osa-alueille varatussa ajassa. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että koulumainen toiminta ilmenee opettajajohtoisen pedagogisen toiminnan lisääntymisenä sekä leikkiin resursoidun ajan vähentymisenä (Bradbury, 2019; Gunnarsdottir, 2014; Lynch, 2015). Tulosten perusteella ei siis voida todeta, että toiminta kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluryhmissä olisi muuttunut tältä osin koulumaisemmaksi. Kokeiluryhmissä oli varattu keskimäärin yhtä paljon aikaa leikille ja ohjatulle toiminnalle kuin verrokkiryhmissä.

Viisivuotiaiden lasten osalta, tulosten mukaan kokeiluryhmissä järjestettiin enemmän ohjattuja toiminta ja leikki tuokioita viisivuotiaille, kuin verrokkiryhmissä keskimäärin. Havainto on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa on todettu, että varhaiskasvatuksen muuttuessa koulumaisemmaksi, ohjattujen ja aikuisen aloitteesta tapahtuvan toiminnan on nähty lisääntyvän (Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2021).

Leikin merkityksellisyys ja leikin pedagoginen rooli näkyi tulosten mukaan myös varhaiskasvatuksen opettajien asenteissa. Leikki nähtiin tulosten perusteella tärkeäksi viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa, niin kokeilu- kuin verrokkiryhmissä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, onko kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa viitteitä koulumaistumisesta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella on vaikeaa perustella, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilulla olisi

viitteitä koulumaistumiseen. Tulokset antavat joitakin viitteitä siitä, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluryhmissä harjoiteltiin enemmän kouluvalmiuksia tukevia akateemisia taitoja kuin verrokkiryhmissä. Kuitenkin tulosten perusteella näyttäisi siltä, että leikki on säilyttänyt asemansa ja arvonsa keskeisenä toimintatapana niin kokeilu- kuin verrokkiryhmissä.

Tutkimuksen perusteella ei voida todeta, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu olisi käytännön toiminnaltaan koulumaisempaa kuin verrokkiryhmissä. Tätä voi perustella osin myös tarkastelemalla kaksivuotisen esiopetuksen ope-
tussuunnitelman perusteasiakirjaa (2021), joka korostaa lapsilähtöistä ja leikkiin perustuvaa pedagogiikkaa.

Suomalaisella varhaiskasvatuksella on vahvat sosiopedagogiset perinteet ja arvot. Vaikka suomalaisen koulutuspolitiikan kehityssuuntaan on liitetty uusliberalistisen ideologian diskurssi, kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu näyttäisi säilyttäneen sosiopedagogisen opetusperinteelle ominaiset piirteet ja arvot. Vii-
sivuotiaiden lasten siirtäminen velvoittavan opetustoimen piiriin, on kaikesta huolimatta keskustelua herättänyt aihe ja se osaltaan ilmentää uusliberalistista ideologiaa suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Velvoittavan opetuksen laajentuminen koskemaan kohti aina laajempaa ikäluokkaa, on mahdollisesti eräänlainen pyrkimys standardoida koulupolkua tehokkuuden ja kilpailukyvyn nimissä, kuten Baltodano (2012) on esittänyt.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimukset

Tutkimuksella oli selkeä tavoite ja se pyrki selvittämään, onko kaksivuotisen esiopetuksen kokeilulla viitteitä koulumaistumiseen. Kokeiluryhmien erojen havaitsemiseksi, lähestymistapana käytettiin kokeilu- ja verrokkiryhmien välistä objektiivista vertailua. Koska tutkimuksen koasetelma mahdollisti tähän ideaalilähtökohdat, oli lähestymistapa tutkimuskysymykseen vastaamiseksi asianmukainen.

Tutkimuksella oli kuitenkin omat rajoitteensa. Koska aineiston analysoinnissa käytettiin pelkästään parametritonta Mann-Whitneyn U-testiä, on syytä pohtia,

oliko testi riittävän hyvä aineiston analyysimenetelmäksi. Vaikka testi oli taustaoletusten ja käyttötarkoituksen mukaan perusteltu tätä tutkimusta varten, on mahdollista, että tämä vaikuttaa tutkimuksen reliabiliteettiin, heikentäen tulosten tarkkuutta ja yleistettävyyttä. Parametriset testit antavat voimakkaampia ja tarkempia tuloksia kuin niiden parametrittomat vastineet (Helve ym., 2014).

Jatkotutkimusten osalta olisi perusteltua harkita useampien tilastollisten analyysimenetelmien monipuolisempaa käyttöä. Vaikka tutkimuksessa todettiin ryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja, on kuitenkin otettava huomioon, että suurissa aineistoissa voi nousta herkemmin esiin tilastollisesti merkitseviä eroja, vaikka efektikoko olisi pieni tai triviaalinen, kuten tämän tutkimuksen tulosten kanssa oli havaittavissa (Metsämuuronen, 2009).

Tutkimuksen aineiston koko oli suuri ja huolellisesti kerätty, joka tukee tutkimuksen yleistettävyyttä ja validiteettia. Kyselytutkimuksen suunnittelusta ja keräämisestä oli vastannut ESKO-hankkeen tutkijaryhmä. Lisäksi satunnaistettua koeasetelmaa voidaan pitää tutkimuksen sisäisen validiteetin kannalta erityisenä vahvuutena. Sen ansiosta mahdollisten systemaattisten erojen voidaan katsoa johtuvan kokeiltavasta asiasta, eikä muista tekijöistä (Sarvimäki ym., 2023, s. 11). Tutkijoina pyrimme mahdollisimman tarkkaan ja huolelliseen teorian ja käsitteiden tarkasteluun sekä niiden selkeään operationaalistamiseen. Lisäksi kaikissa tutkimuksen vaiheissa läpinäkyvään ja tarkkaan dokumentointiin.

Yhtenä rajoitteena voidaan pitää tutkimusta varten luotua mittaria, jolla arvioitiin leikin pedagogista merkitystä kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksissä. Kuten tulokset osoittivat, suurin osa kysymykseen vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista pitivät leikkiä merkityksellisenä osana viisivuotiaiden pedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksen opettajien asenteita leikkiä kohtaan on tutkinut myös Roikonen (2023, s. 32), joka toteaa pohtivasti voiko varhaiskasvatuksen opettaja vastata suhtautuvansa leikkiin kielteisesti, jos leikki on toimintaa ohjaavien perusteasiakirjojen pedagoginen lähtökohta.

Jatkotutkimuksena olisi perusteltua toteuttaa laadullinen havainnointitutkimus, jolla saataisiin arvokasta tietoa siitä, miten lapsiryhmien toiminta ja opetuskulttuuri eroavat kokeilu- ja verrokkiryhmät käytännössä ja miten ne näyttäytyvät tutkijalle. Erityisesti leikin pedagogista merkitystä koskevien väittämien vuoksi havainnointiin perustuva tutkimus antaisi tietoa siitä, näkyykö leikki pedagogisena lähtökohtana myös käytännössä.

Lopullinen raportti ja selvitys kaksivuotisen esiopetuksen vaikuttavuudesta tullaan julkaisemaan vuonna 2025. Tämän jälkeen tulemme näkemään päätetäänkö kokeilusta tehdä pysyvä käytäntö. Mikäli kaksivuotinen esiopetus vaikiintuu osaksi koulujärjestelmää, tulee se vaikuttamaan suureen osaan suomalaisista lapsista.

LÄHTEET

- Aalto.fi (14.02.2022) Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu käynnistyi.
<https://www.aalto.fi/fi/uutiset/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilukaynnistyi>
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2019). The schoolarization of the preschool class - policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic journal of studies in educational policy*, 5(2), 127-136.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295-302.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the demise of public education: The corporatization of schools of education. *International journal of qualitative studies in education*, 25(4), 487-507.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2012.673025>
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European early childhood education research journal*, 13(2), 5-23.
<https://doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Boyle, T., Grieshaber, S. & Petriwskyj, A. (2018) An integrative review of transitions to school literature. *Educational research review*, 24, 170-180.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.05.001>
- Bradbury, A. (2019) Datafied at four: the role of data in the 'schoolification' of early childhood education in England. *Journal of educational media : the journal of the Educational Television Association*, 44(1), 7-21.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1511577>
- Brogaard-Clausen, S. (2015). Schoolification or early years democracy? A cross-curricular perspective from Denmark and England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(4), 355-373. <https://doi.org/10.1177/146394911561632>

- Brooks, E., & Murray, J. (2018). Ready, steady, learn: School readiness and children's voices in English early childhood settings. *Education 3-13*, 46(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1204335>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 2017(25). <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). ECE Teachers' Views on Play-Based Learning: A Systematic Review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- Ellis, P. D. (2010). *Essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care: Report of the working group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. DG Education and Culture. https://www.opgroeien.be/sites/default/files/documenten/ecec-quality-framework_en.pdf
- Gray, P. (2017). What Exactly Is Play, and Why Is It Such a Powerful Vehicle for Learning?. *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217-228. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000130>.
- Gunnarsdottir, B. (2014). From play to school: Are core values of ECEC in Iceland being undermined by 'schoolification'? *International journal of early years education*, 22(3), 242-250. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.960319>

- Heckman, J. & D. Masterov (2007) The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics* 29(3), 446–493.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
- Helenius, A., & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus: Perusteita*. (2. uudistettu painos). Books on Demand.
- Helve, O., Komulainen, J., Pyörälä, E., Merenmies J. & Holopainen, J. (2014) Hyvän artikkelin anatomia – 3. osa: Tilastotiede. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 130(22):2356-7.
<https://www.duodecimlehti.fi/duo11944>
- Hilpelä, J. (2001) Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa J. Jauhiainen & R.Rinne. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa*, 130-153. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen P. (2019) *Kaksivuotinen esiopetus: Alustava selvitys*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:2a.
- Husa, S. & Kinos, J. (2007) Academisation of early childhood education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 133-151.
<https://doi.org/10.1080/00313830500048865>
- Jahreie, J. (2023). Early childhood education and care teachers' perceptions of school readiness: A research review. *Teaching and teacher education*, 135, 104353. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104353>
- Jantunen, T. & Pulkkinen, L. (Toukokuu 2018) Viisivuotiaat tarvitsevat leikkiä, eivät esikoulua. Helsingin Sanomat.
- Jensen, B. (2009) A Nordic approach to early childhood education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 7-21, DOI: 10.1080/13502930802688980
- Kangas, J. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Changing Transitions from Early Childhood Education to Primary Education in Finland. Teoksessa S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marović & K. Drljić (toim.), *Transitions in Different Social and Educational Environments* (s. 59- 76). Založba Univerze na Primorskem.

- Kinos, J. & Palonen, T. *Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75302>
- Kärki, I. (2015) *Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994-2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa*. Väitöskirja: Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/items/c9386ff5-ddd0-4579-8ec2-6dafba113636>
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta (2020) 1046/2020. Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2020/20201046>
- Laki lasten päivähoidosta (1973) 36/1973. Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta esiopetuksen osalta (2014) 1040/2014. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040>
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of Play: Its Uses and Importance in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225-245.
<https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31821e995c>
- Lujala, E. (2000). Väilyluokka "vievänä siltana kodista kouluun": Esiopetusta 1800-luvulta lähtien. *Kasvatus ja koulutus murrosaikoina*.
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American journal of play*, 7(3), 347.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A. & Vandebroek, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary issues in early childhood*, 17(3), 343-351. <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>
- Neudorf, E., Ugaste, A. Tuul, M. & Mikser R. (2017). Lasteaiaõpetajate uskumused seoses laste üldoskuste arendamisega riikliku õppekava alusel: Lisaseletus lasteaia koolistumise põhjustele. 2017, 5(2), 54-79.
<https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.03>
- Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu University Press.

- OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Starting Strong, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- OECD, European Union, UNESCO Institute for Statistics (2015) *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en>.
- Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. <http://doi.org/10.31885/9789515157782>
- Opetushallitus (2021). Kaksivuotisen esiopetuskokeilun opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus.
- Otterstad, A. M., & Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood: Repositioning professionals for teaching and learnability. *Global studies of childhood*, 6(1), 80-97.
<https://doi.org/10.1177/2043610615627927>
- Peruskoululaki (1983) 476/1983. Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>
- Ring, E., & O'Sullivan, L. (2018). Dewey: A Panacea for the 'Schoolification' Epidemic. *Education 3-13*, 46(4), 402-410.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445474>
- Rinne, R. (2003). Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus*, 23(2), 152–157.
<https://doi.org/10.33336/aik.93480>
- Roikonen, A. (2023). Leikki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmässä varhaiskasvatukseen opettajien näkökulma [pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202305313385>

- Salminen, J. & Poikonen, P.-L. (2022) Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. Vastapaino.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164843/OK_M_2023_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Laakso, M-L., Lerkkanen, M-L., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M. & Upadyaya, K. (2023) *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu: Väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu: 2023:19. Helsinki.
- Sayre, R., Devercelli, A., Neuman, M & Woodon, Q. (2015) *Investing in Early Childhood development: Review of the world bank's recent experience*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0403-8>
- Shemesh, M., & Golden, D. (2022). Local appropriations of “readiness” in a global era of schoolification: An ethnographic study of kindergarten teachers in Israel. *Comparative education review*, 66(1), 41-59.
<https://doi.org/10.1086/717553>.
- Siippainen, A., Paananen, M., Metsämuuronen, J., Repo, L., Sarkkinen, T., Alasuutari, M., Koivisto, P., Saarikallio-Torp. & Kirjavainen, T. (2020) *Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun arvioinnin toinen vaihe: Varhaiskasvatukseen osallistuminen kokeilun kustannukset ja järjestäminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut: 14:2020.
- Sims, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent education*, 4(1), 1365411.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1365411>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Varhaiskasvatus [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [Viitattu: 24.4.2024].
<https://www.stat.fi/tilasto/vaka>
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018) Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & näin*, 25(2), 164-200.
<http://netn.fi/node/7333>

- Turunen, T. A. (2011). Lapsi ja lapsuus esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2000. *Varhaiskasvatus tänään*, 1-12.
http://www.peda.net/img/lehti/facei/Turunen_Lapsi_ja_Lapsuus_esiopetuksen_opetussuunnitelmissa.pdf
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisten neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.
[Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa \(tenk.fi\)](https://www.tenk.fi/julkaisut/10024/161931) Luettu 11.4.2024.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsitte-lynn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto.
- Valtioneuvosto (2019) *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161931>
- Virtanen, J. (2009). *Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos*. Tampere University Press.
- Värri, V-M. (2018) *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino: Tampere.

LIITTEET

49. Missä määrin seuraaviin Tutkin ja toimin ympäristössäni -oppimisen alueisiin on tutustuttu ryhmäsi ohjatussa toiminnassa ja ohjatussa leikissä kuluneen toimintakauden 2021–2022 aikana?

	Ei lainkaan	Vain harvoin	Silloin tällöin	Säännöllisesti
Matemaattiset taidot ja matemaattinen ajattelu (esimerkiksi matemaattiset suhteet, lukukäsite)				
Ohjatussa toiminnassa	(1)	(2)	(3)	(4)
Ohjatussa leikissä	(1)	(2)	(3)	(4)

46. Missä määrin seuraaviin Kielten rikas maailma -oppimisen alueisiin on tutustuttu ryhmäsi ohjatussa toiminnassa ja ohjatussa leikissä kuluneen toimintakauden 2021–2022 aikana?

	Ei lainkaan	Vain harvoin	Silloin tällöin	Säännöllisesti
Kielellisten taitojen ja valmiuksien vahvistaminen sekä kielellisen identiteetin tukeminen (esimerkiksi vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtäminen, sanavarasto)				
Ohjatussa toiminnassa	(1)	(2)	(3)	(4)
Ohjatussa leikissä	(1)	(2)	(3)	(4)
Lukemisen valmiudet				
Ohjatussa toiminnassa	(1)	(2)	(3)	(4)
Ohjatussa leikissä	(1)	(2)	(3)	(4)

Liite 1. Oppimisen osa-alueiden harjoittelun säännöllisyys.

41. Kuinka paljon ryhmässä on keskimäärin varattu aikaa seuraaville toiminnan osa-alueille päivän (klo 8–16) aikana?

Ilmoita kullekin toiminnalle varattu keskimääräinen aika minuutteina.

1. **Ohjattu toiminta** (esimerkiksi askartelu, kynätehtävät, kielelliset harjoitukset, aamupiiri) [lkm]
2. **Ohjattu leikki** (esimerkiksi leikki, jolla on aikuisen asettama pedagoginen tai kasvatuksellinen tavoite ja aikuinen ohjaa tavoitetta kohti, kuten matemaattisten taitojen harjoittelu kauppaleikin avulla) [lkm]
3. **Vapaa leikki tai toiminta** (lähtökohtana lasten aloitteet ja lasten omatoiminen leikkien rakentaminen. Aikuinen puuttuu toimintaan)

Liite 2. Toiminnan osa-alueille varattu aika päivän aikana.

45. Kuinka monta ohjattua, ennalta suunniteltua toimintatuokiota (ohjattu leikki tai ohjattu toimintatuokio) lapsiryhmässä järjestetään viisivuotiaille lapsille keskimäärin viikon aikana?
[lkm]

Liite 3. Ennalta suunnitellut toimintatuokiot viisivuotiaille.

52. Arvioi leikin roolia viisivuotiaiden lasten oppimisessa ja pedagogiikassa				
	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Viisivuotiaiden lasten kohdalla pedagogisen toiminnan lähtökohtana tulee olla leikki	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Viisivuotiaiden lasten omaehtoisien leikin havainnointi on tärkeä työväline lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin arvioimiseksi	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Viisivuotiaiden lasten ryhmässä on tärkeää mahdollistaa lasten omaehtoinen leikki	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Viisivuotiaiden lasten oppimisessa leikin merkitystä painotetaan liikaa	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Viisivuotiaiden lasten vapaata leikkiä on tärkeää tukea heidän oppimisvalmiuksiensa edistämiseksi	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Viisivuotiaiden lasten oppiminen tapahtuu leikin välityksellä	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä leikki on merkityksellistä erityisesti lasten sosiaalisten taitojen tukemiseksi	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä ei ole tarpeeksi aikaa lasten vapaalle leikille	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Leikin rooli viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa ei ole yhtä merkittävä kuin ohjatun toiminnan rooli	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä ohjattu toiminta on keskeisin oppimisen tapa	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Viisivuotiaiden lasten vapaa leikki ei tue akateemisten taitojen kehittymistä, kuten laskemista tai lukemisen valmiuksia	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä leikin painotus tulee olla vapaassa leikissä ei aikuisen ohjaamassa leikissä	(1)	(2)	(3)	(4)

Liite 4. Leikin rooli viisivuotiaiden lasten oppimisessa.