

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Muhonen, Heli; Saranko, Lotta; Sulkanen, Mimmu; Alasuutari, Maarit; Lerkkanen, Marja-Kristiina

Title: Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opettajien käsityksiä viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista

Year: 2024

Version: Published version

Copyright: © 2024 kirjoittajat

Rights: CC BY-NC 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Please cite the original version:

Muhonen, H., Saranko, L., Sulkanen, M., Alasuutari, M., & Lerkkanen, M.-K. (2024). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opettajien käsityksiä viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 215-246. <https://doi.org/10.58955/jecer.131857>



Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opettajien käsityksiä viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista

*Heli Muhonen^a, Lotta Saranko^b, Mimmu Sulkanen^c,
Maarit Alasuutari^d & Marja-Kristiina Lerkkanen^e*

*^aJyväskylän yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: heli.j.muhonen@jyu.fi,
<https://orcid.org/0000-0001-6199-7068>*

^bJyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-7237-0081>

^cJyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-6203-4850>

^dJyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-4881-632X>

^eJyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-5709-5800>

TIIVISTELMÄ: Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin valtakunnalliseen kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuneiden opettajien käsityksiä siitä, miten viisivuotiaiden lasten esiopetus ja varhaiskasvatus eroavat toisistaan. Lisäksi selvitettiin, vaihtelevatko opettajien käsitykset tiettyjen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen rakennetekijöiden (opettajan työkokemus, lapsiryhmän henkilöstön määrä, lapsiryhmän ikäjakauma ja kunnan koko) suhteen. Tutkimuksen aineistona oli 363 kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeiluryhmän varhaiskasvatuksen opettajan kyselyvastaukset, joita analysoitiin monimenetelmällisesti. Tulokset osoittivat, että suurin osa opettajista näki eroja viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä, mutta samalla merkittävä osa opettajista ei kokenut eroa. Opettajien avoimissa kyselyvastauksissa kuvaamat erot luokiteltiin kahteen yläluokkaan: esiopetuksen organisointi ja toiminta (yhdeksän alaluokkaa) sekä lasten taitojen harjoittaminen (kuusi alaluokkaa). Eniten eroa nähtiin siinä, että viisivuotiaiden lasten esiopetus koettiin tavoitteellisemmaksi ja suunnitelmallisemmaksi kuin viisivuotiaiden lasten varhaiskasvatus. Opettajien käsitykset erosivat opettajan työkokemuksen, lapsiryhmän henkilöstön määrän, lapsiryhmän ikäjakauman ja kunnan koon suhteen tiettyjen alaluokkien osalta.

Asiasanat: *valtakunnallinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu, esiopetus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettajat*

ABSTRACT: We examined the extent to which the teachers of the national two-year pre-primary education trial see differences between the early childhood education and care (ECEC) and pre-primary education of five-year-old children. It was also investigated whether teachers' views differ regarding certain ECEC and pre-primary education structural measures. Questionnaire responses of 363 teachers were analyzed through mixed-method approach. Majority of teachers saw differences between the ECEC and pre-primary education for five-year-olds. However, also a significant number of teachers did not see any differences. Two main themes emerged from the responses: organizing and conducting pre-primary education and practicing children's skills. Especially, pre-primary education for five-year-olds was perceived as a more goal-oriented and planned function compared to ECEC for five-year-olds. Teachers' views concerning certain sub-themes differed regarding their work experience, the number of personnel in the child group, the age distribution of the child group and the size of the municipality.

Keywords: two-year pre-primary education trial, pre-primary education, early childhood education and care, teachers

Johdanto

Kansainvälisesti esiopetusohjelmat on tyypillisesti suunniteltu 3–5-vuotiaille lapsille 1–2 vuotta ennen perusopetuksen aloittamista, joskin järjestelmät vaihtelevat eri maiden välillä (Yhdistyneiden kansakuntien lastenrahasto [UNICEF], 2022). Suomi on yksi harvoista maista, jossa lapset aloittavat esiopetuksen vasta kuusivuotiaana ja siirtyvät perusopetukseen seitsemän vuoden iässä. Esiopetuksen ajoituksesta on kuitenkin keskusteltu myös meillä. Raportissaan Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) esittivät suuntaviivoja varhaiskasvatuksen kehittämiseksi vuosina 2017–2030 ja suosittelivat esiopetuksen ulottamista viisivuotiisiin lasten kasvun ja oppimisen tukemiseksi sekä varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseksi. Koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseksi opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti ensin kolmevuotisen viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun vuonna 2018 (Siippainen ym., 2019) ja sen päätyttyä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun syksyllä 2021 (Opetushallitus, 2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun aikana vuosina 2016 ja 2017 syntyneet kokeiluryhmiin valikoituneet lapset (ks. Sarvimäki ym., 2023) ovat voineet aloittaa kaksivuotisen esiopetuksen jo viiden vuoden iässä vanhempien hakemuksesta (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020).

Esiopetuskokeiluun osallistuvat kunnat ja toimipaikat, samoin kuin sen piiriin kuuluvat lapset, valittiin satunnaistamisen perusteella (ks. Izadi ym., 2022). Kokeilua varten säädettiin laki (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020) ja lisäksi kokeilun täytäntöönpanoa ohjasi Kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2021). Laki velvoitti kunnat osallistumaan kokeiluun ja sitä koskevaan arviointiin. Kokeilukunnilla oli alkuvuosi 2021 aikaa perehtyä

kokeiluopetussuunnitelman perusteisiin, jonka pohjalta laadittiin paikallisesti toimintaa ohjaavat asiakirjat. Paikallisten opetussuunnitelmien tuli olla laadittu ja hyväksytty heinäkuun 2021 loppuun mennessä. Näin ollen kunnissa kokeilun aloitus merkitsi tiivistähtistä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen uudelleen järjestelyä, kun viisivuotiaiden esiopetusta suunniteltiin ja ryhdyttiin toteuttamaan. Samalla kun edellä mainitut asiakirjat ohjasivat esiopetuskokeilun toteuttamista, toteutuksen konkretia ratkaistiin kuitenkin viime kädessä kussakin päiväkodissa ja lapsiryhmässä. On tärkeää tiedostaa, että varhaiskasvatuksen toimipaikat ovat voineet erota huomattavastikin siinä, miten ne ovat toteuttaneet kaksivuotista esiopetusta käytännössä.

Esiopetuksen käytännön toteutuksen ratkaisuissa varhaiskasvatuksen opettajilla on ollut keskeinen rooli. Esiopetuskokeilua toteuttaneet opettajat ovatkin joutuneet oman työnsä kontekstissa pohtimaan, miten toteuttaa esiopetusta vuotta nuoremmalle ikäluokalle kuin mihin perinteisesti on totuttu ja miten viisivuotiaiden varhaiskasvatustoiminta ja esiopetus suhteutuvat toisiinsa. Tämän vuoksi on tärkeää selvittää opettajien käsityksiä esiopetuskokeilun käytäntöihin liittyen. Tässä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tutkimushankkeen osatutkimuksessa selvitetään opettajien käsityksiä viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen mahdollisista eroista.

Tutkimuksen tarkastelussa otetaan myös huomioon varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakennetekijöitä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) määrittelee asiakirjassaan Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (Vlasov ym., 2018), että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen laadun rakenteelliset tekijät kertovat siitä, kuka vastaa varhaiskasvatustoiminnasta, missä toiminta tapahtuu ja millaiset puitteet toiminnalle mahdollistetaan. Näin ollen merkittävimpiä rakennetekijöitä kuvastavat muun muassa varhaiskasvatusta ohjaava opetussuunnitelma, henkilöstö ja sen koulutus, työaikarakenteet, lapsiryhmien koko ja rakenne sekä tilat. Tässä tutkimuksessa peilataan opettajien käsityksiä viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista seuraaviin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettaja-, lapsiryhmä- ja kuntakohtaisiin rakennetekijöihin: opettajan työkokemus, lapsiryhmän henkilöstön määrä, lapsiryhmän lasten ikäjakauma ja kunnan koko. Sekä kotimaiset että kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet yhteyksiä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen laadun ja kyseisten rakennetekijöiden välillä. Muun muassa opettajan pitkä työkokemus ja kelpoisuus ovat yhteydessä opettajan korkealaatuiseen pedagogiseen toimintaan ja varhaiskasvatuksen korkeampaan laatuun (Koivula ym., 2022; Salminen ym., 2012; Slot ym., 2015). Lapsiryhmän lasten ikäjakaumalla on myös merkitystä, sillä monen ikäisistä lapsista koostuvien ryhmien on todettu tukevan lasten sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehitystä, joskin opettajien käsitykset monen ikäisistä lapsista koostuvien ryhmien opettamisesta ovat vaihdelleet puolesta ja vastaan (Aina, 2001;

Cigala ym., 2019; Edwards ym., 2009). On myös esitetty, että kuntien koko ja niiden erilaiset resurssit (mm. taloudellinen tilanne, tyypilliset asukkaat ja heidän arvonsa, asukkaiden alueellinen jakaantuminen) voivat heijastua varhaiskasvatuksen laadussa (Karila, Eerola ym., 2017).

Varhaiskasvatus ja esiopetus

Kansainvälisesti useita termejä käytetään viittaamaan erilaisiin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen muotoihin (mm. *preschool, pre-primary education, kindergarten, early childhood education and care, day care, child care*), sillä käytänteet vaihtelevat maittain suuresti (Melhuish ym., 2015). Suomessa varhaiskasvatukseen on mahdollista osallistua ikävuosina 0–6, joista viimeisenä vuotena lapsen tulee osallistua velvoittavaan yksivuotiseen esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ohjaa varhaiskasvatuksen järjestämistä ja toteuttamista valtakunnallisesti, kun taas perinteistä kuusivuotiaiden esiopetusta ohjaa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014). Molemmat valtakunnalliset opetussuunnitelmat asettavat tavoitteet laadukkaalle ja yhdenvertaiselle pedagogiselle toiminnalle, joka tukee lasten kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Lasten oppimiselle ei ole asetettu oppiaineperustaisia tavoitteita. Oppimisen lähtökohtana ovat lasten kokemukset, mielenkiinnon kohteet ja yksilöllinen osaaminen (Opetushallitus, 2014, 2022).

Sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen osalta kunnat laativat omat paikalliset opetussuunnitelmansa pohjaten ne valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin. Varhaiskasvatuksessa lapsille laaditaan henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, kun taas esiopetuksessa lapselle voidaan laatia esiopetuksen oppimissuunnitelma. Esiopetuksessa tehostetun tuen piirissä oleville lapsille on laadittava oppimissuunnitelma, ja erityisen tuen piirissä oleville lapsille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Paikalliset opetussuunnitelmat sekä lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetussuunnitelmat laaditaan yhteistyössä varhaiskasvatuksen henkilöstön, lasten, huoltajien sekä muiden tarvittavien yhteistyötahojen kanssa.

Vaikka esiopetusta ja sitä edeltävää 0–5-vuotiaiden varhaiskasvatusta ohjaavat eri opetussuunnitelmat ja lait, on molempien keskiössä tavoitteellisesti edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (Opetushallitus, 2014, 2022). Merkittävin käytännön ero lieneekin se, että esiopetukseen osallistuminen on velvoittavaa toisin kuin osallistuminen varhaiskasvatukseen. Näin ollen erityisesti perusopetusta edeltävä esiopetusvaihe nähdään osana lasten alkavaa koulupolkua. Esiopetuksessa lapsella on myös oikeus saada kehityksen ja oppimisen edellyttämää tukea kolmiportaisen tuen kautta (Opetushallitus, 2014). Syksystä 2022 lähtien

kolmiportaisen tuen järjestelmä on ollut voimassa myös varhaiskasvatuksessa (ei vielä tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikana). Lisäksi erona voivat olla fyysiset puitteet: esiopetusta voidaan järjestää myös koulujen yhteydessä, jolloin lapsiryhmän mitoitus voi olla eri kuin päiväkodissa.

Pohjoismaissa varhaiskasvatuksella (ja siihen kuuluvalla esiopetuksella) tarkoitetaan kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuutta, jolla tuetaan lasten kehitystä ja elinikäistä oppimista (Broström, 2006, 2012; Einarsdottir ym., 2015; Karila, 2012; Opetushallitus, 2014, 2022). Pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on tyypillisesti korostunut lapsilähtöinen lähestymistapa, joka perustuu leikkiin, hoivaan ja hyvinvointiin niin sanotun koulumaisemman lähestymistavan sijaan, jossa suurempi paino on asetettu erillisten oppisisältöjen harjoitteluun (Broström, 2017). Suomalaiselle varhaiskasvatukselle onkin tyypillistä niin sanottu kokopäiväpedagogiikka, jossa opetusta ja kasvatusta ei rajata erillisiin opetustuokioihin, vaan tavoitteellista pedagogiikka ja oppimista toteutetaan arjen kohtaamisissa läpi päivän (Lämsä, 2021; Mertala, 2020). Opetussuunnitelmauudistusten myötä kuitenkin myös pohjoismaissa on käyty keskustelua siitä, missä määrin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toiminta johtaa koulumaisempaan suuntaan, kun uudet opetussuunnitelmat pyrkivät asettamaan yhtenäisemmät raamit korkealaatuiselle pedagogiselle toiminnalle sekä lasten kehityksen ja oppimisen tukemiselle (Broström, 2012, 2017; Karila, 2012).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikassa korostuu leikki, jonka osana tuetaan lasten kouluvalmiustaitojen kehittymistä (Opetushallitus, 2014, 2022). Kouluvalmiustaidoilla tarkoitetaan lasten kehittyviä ajattelun ja oppimisen taitoja sekä akateemisia (erityisesti lukutaidon ja matematiikan taitoja) ja sosiaalisia taitoja, joita pyritään tukemaan pedagogisen toiminnan kautta (Leseman, 2009; Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö [UNESCO], 2021). Kansainvälinen tutkimus onkin osoittanut, että korkealaatuinen varhaiskasvatus ja esiopetus tukevat sekä lasten sosiaalista, emotionaalista että kognitiivista kehitystä (mm. Camilli ym., 2010; Gordon & Browne, 2014; Nores & Barnett, 2010; Wolery, 2004). Korkealaatuista ja lasten kehitystä tukevaa varhaiskasvatusta ja esiopetusta luonnehtivat erilaiset tekijät kuten: 1) aikuisen ja lapsen välinen lämmin vuorovaikutus; 2) koulutettu henkilökunta, joka on sitoutunut työhönsä; 3) turvalliset ja terveelliset tilat; 4) sopivat ryhmäkoot, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksen ja hoivan aikuisen ja lapsen kesken; 5) johdonmukainen valvonta; 6) henkilöstön kouluttaminen; sekä 7) laadukas kehitystä edistävä opetussuunnitelma (Melhuish ym., 2015).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) ohjaaman kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun myötä kokeiluun valikoituneet noin 15 000 vuosina 2016 ja 2017 syntyneen lapsen oli

mahdollista aloittaa esiopetus jo viiden vuoden iässä. Esiopetuskokeilun aloittaneita koskee sama säännös kuin kuusivuotiaiden esiopetukseen osallistuvia, eli esiopetukseen (tai sen tavoitteet muuten saavuttavaan toimintaan) osallistuminen on velvoittavaa (Perusopetuslaki, 1998/628, 26a §). Kokeilu toteutettiin syksyn 2021 ja kevään 2024 välisenä aikana osana ministeriön Oikeus oppia -kehittämishjelmaa. Kokeilun tavoitteena oli: 1) vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa (lisäten viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen osallistumisastetta); 2) kehittää esiopetuksen laatua ja vaikuttavuutta; 3) selvittää varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen välisiä jatkumoa; 4) selvittää perheiden palveluvalintoja; sekä 5) saada tietoa kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksista lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin, sosiaalisiin taitoihin ja terveen itsetunnon muodostumiseen (Opetushallitus, 2021).

Kokeilua varten laadittiin oma valtakunnallinen kokeiluopetussuunnitelmansa Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021 (Opetushallitus, 2021). Kokeiluopetussuunnitelma pohjautuu kuusivuotiaiden Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014), mutta tarvittavia muutoksia tehtiin kokeilun soveltamiseksi. Lisäksi opetussuunnitelmaa laadittaessa hyödynnettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2018). Asiakirjoissa on paljon yhteneväisyyttä, sillä esimerkiksi Kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2021) kuvatut laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueet, joiden harjoitteluun opetuksessa pyritään, ovat otsikoinniltaan lähes samat kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelmassa korostetaan lapsilähtöisyyttä, leikkiin ja tutkivaan oppimiseen pohjaavaa pedagogiikkaa sekä lasten hyvinvoinnin merkitystä. Kahdella esiopetusvuodella pyritään mahdollistamaan laadukkaampi ja pitkäkestoisempi esiopetuksen tavoitteiden mukainen toiminta ja toiminnan kehittäminen. Pitkäkestoisemman esiopetuksen myötä jokaiselle lapselle pyritään tarjoamaan paremmat mahdollisuudet edetä oppimisessaan omaan tahtiin tarjoten yksilöllisempää tukea. Käytännössä esiopetusta tulee järjestää yhteensä vähintään 1400 tuntia kahden vuoden aikana, vähintään 700 tuntia per vuosi.

Opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien uudistamisesta

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuvat opettajat ovat kohdanneet työssään uudistuksen, kun he ovat ryhtyneet toteuttamaan viisivuotiaiden esiopetusta uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Vaikka opetussuunnitelmien sisällöt, tavoitteet ja toiminta-ajatukset vaihtelevat eri maiden kesken, on niiden tehtävät kansallisten koulutusjärjestelmien sisällä kuitenkin kaikkialla samankaltaisia (Westbury ym., 2008). Opetussuunnitelmauudistusten keskeisiin tehtäviin kuuluu koulutuksen

kehittäminen, sillä valtakunnallisilla opetussuunnitelmissa on suuri potentiaali saada aikaan laajoja muutoksia opetuksen laadun, sisällön ja lasten kehityksen suhteen (Fullan, 2016). Monissa maissa tehdäänkin jatkuvaa laadukasta työtä opetussuunnitelmien ja koulutusjärjestelmien kehittämiseksi, ja useimmiten uudistukset ja niihin liittyvät kokeilut ovat hyvin suunniteltuja, ja niillä on arvokkaita tavoitteita. Tästä huolimatta monissa tapauksissa uudistusten ja kokeilujen täytäntöönpano ei välttämättä johda toivottuihin tuloksiin (Feldman, 2000; Fullan, 2016).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat ovat avainasemassa opetussuunnitelmauudistusten onnistumisessa, sillä heidän ammattitaitonsa, käsityksensä ja uskomuksensa ovat keskeisessä asemassa uudistusten ja niiden kokeilujen tehokkaassa täytäntöönpanossa (Kirk & McDonald, 2001; Spillane, 1999). Erityisesti Suomessa opettajien merkitys opetussuunnitelmauudistuksissa on suuri, sillä täällä opettajat nähdään autonomisina opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisina, jotka vastaavat opetukseen, oppimiseen ja opetussuunnitelmaan liittyvästä suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Krokkfors, 2017). Muutos on subjektiivinen prosessi, jossa yksittäiset opettajat rakentavat henkilökohtaisia merkityksiä kokemistaan muutoksista (Fullan, 2016). Olisi väärin olettaa kaikkien opettajien käsittävän uuden opetussuunnitelman samalla tavalla ja toteuttavan sitä juuri samoin menetelmin. Esimerkiksi suomalaisten opettajien opetussuunnitelma-ajattelua käsittelevä tutkimus osoitti, että luokanopettajat ja aineenopettajat kokivat vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen monelta osin eri tavoin (Krokkfors, 2017). Park ja Sung (2013) painottavatkin, että opettajat muotoilevat omat merkityksensä ja käsityksensä, kun heille esitellään uudistuksia. Miten opettajat käsittävät uuden opetussuunnitelman, on siis ratkaisevaa sen kannalta, kuinka opettajat pyrkivät toteuttamaan uudistuksia toiminnassa ja miten uudistus kokonaisuudessaan toteutuu.

Muutokset opettajien käsityksissä, uskomuksissa ja ymmärryksessä eivät yleensä edellä vaan seuraavat positiivisia tuloksia. Guskey (2002) esittää, että merkittävin tekijä, joka muuttaa opettajien käsityksiä ja uskomuksia, on kokemus onnistuneesta uudistuksen toteuttamisesta. Erityisesti konkreettinen näyttö uudistuksen vaikutuksista lasten kehitykseen ja oppimistuloksiin on avaintekijän asemassa opettajan käsitysten ja asenteiden muutoksessa, sillä opettajat harvoin sitoutuvat täysin uudistukseen tai kokeiluun ennen kuin he ovat nähneet sen myönteiset vaikutukset oppilaidensa kanssa (Cohen & Hill, 2000; Huberman, 1992). Siksi on tärkeää, että jo alkuvaiheessa, kun näyttöä vaikuttavuudesta ei ole vielä saatavilla, opettajat ymmärtävät perusteellisesti sekä uudistusten taustalla vaikuttavat teoreettiset perusteet ja tavoitteet että käytännön toteutuksen opetuksessa (Park & Sung, 2013; Spillane, 1999). Opettajien puutteellinen käsitys ja ymmärrys uudistusten merkityksestä ja toteutuksesta johtavat usein epävarmuuden kokemukseen ja kielteisiin tunteisiin. Lisäksi ne ovat yhteydessä siihen,

miten opettajat ottavat vastaan muutoksen. (Fullan, 2016; Park & Sung, 2013; Waugh & Godfrey, 1993). Pinnallinen ymmärrys uudistuksesta ei välttämättä johda muutoksiin opettajien peruskäytänteissä (Spillane, 1999).

Tutkimuksen tavoite

Tämä tutkimus kartoittaa valtakunnalliseen kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuneiden opettajien käsityksiä viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen mahdollisista eroista. Tutkimusasetelma on uniikki, sillä opettajat toteuttavat viisivuotiaiden lasten esiopetusta ensimmäistä kertaa Suomessa, eli aiempaa näyttöä viisivuotiaiden lasten esiopetuksen toteutuksesta tai vaikutuksista ei ole. Tutkimuksella pyritään selvittämään, näkevätkö kokeilun opettajat eroja viisivuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä ja millaisia mahdolliset erot ovat. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään mahdollisia eroja opettajien käsityksissä peilaten seuraaviin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakennetekijöihin: opettajan työkokemus, lapsiryhmän henkilöstön määrä, lapsiryhmän lasten ikäjakauma ja kunnan koko.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten viisivuotiaiden lasten esiopetus eroaa varhaiskasvatuksesta kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuneiden opettajien mukaan?
2. Missä määrin opettajien käsitykset viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista vaihtelevat tiettyjen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakennetekijöiden (opettajan työkokemus, lapsiryhmän henkilöstön määrä, lapsiryhmän lasten ikäjakauma ja kunnan koko) suhteen?

Menetelmät

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun toteutus

Arviolta yhteensä noin 15 000 vuosina 2016 ja 2017 syntynyttä lasta osallistui kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun. Lisäksi noin 20 000 lasta satunnaistettiin kokeilun seuranta- ja arviointitutkimuksen verrokkiryhmään. Yhteensä kokeilu siis koski noin 35 000 lasta sekä heidän varhaiskasvatuksen opettajiaan ja huoltajiaan, vaikka kokeilu- ja verrokkiryhmissä kokeilu tapahtui eri tavoin. Ensimmäinen kohortti viisivuotiaita lapsia aloitti kokeilun syksyllä 2021 (2016 syntyneet lapset) ja toinen kohortti syksyllä 2022 (2017 syntyneet lapset). Tämä tutkimus keskittyy ensimmäiseen kohorttiin, jonka otanta sisälsi 144 kuntaa, 991 varhaiskasvatusyksikköä ja noin 1842 lapsiryhmää. Kokeilua toteutettiin vain sellaisissa toimipaikoissa joissa: 1) toimipaikka järjestää esiopetusta; 2) lapsi voi osallistua täydentävään varhaiskasvatukseen samassa

Muhonen, Saranko, Sulkanen, Alasuutari & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 215–246. <https://journal.fi/jecer>

toimipaikassa (kokopäiväinen varhaiskasvatus); ja 3) varhaiskasvatuksen ulkopuolelta tuleville viisivuotiaille voidaan tarjota paikka kahdeksi vuodeksi.

Kokeilun otanta toteutettiin ositetulla satunnaisotannalla (ks. Izadi ym., 2022; Sarvimäki ym., 2023), jossa kokeiluryhmä valikoitui toteuttamaan kokeiluopetussuunnitelman mukaista viisivuotiaiden lasten esiopetusta ja verrokkiryhmä toteuttamaan perinteistä viisivuotiaiden varhaiskasvatusta. Otanta suoritettiin niin, että kokeiluun osallistuu viisivuotiaita lapsia edustavasti sekä suomen-, ruotsin-, saamen että kaksikielisistä kunnista eri maantieteellisistä sijainneista ja eri kuntaryhmistä (Tilastokeskuksen kuntaryhmituksen mukaan). Kokeilukuntien tehtävänä oli huolehtia kokeilun paikallisesta toimeenpanosta, opettajien informoinnista ja mahdollisesta lisäkoulutuksesta sekä lasten ja heidän huoltajiensa riittävästä tiedonsaannista.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun väliraportista (Sarvimäki ym., 2023) ja osaraporteista (Sulkanen ym., 2023a, 2023b) käy ilmi, että esiopetuskokeilun järjestämistavat ja toimintakäytännöt ovat vaihdelleet. Muun muassa enemmistö sekä kokeiluryhmien vastaavista opettajista että kuntien varhaiskasvatusjohtajista koki opetuskokeilun käynnistämiseen olleen liian vähän aikaa. Toisaalta kokeiluryhmien opettajien arviot paikallisista opetussuunnitelmista olivat pääosin myönteisiä: puolet vastanneista opettajista arvioi paikallisen kokeiluopetussuunnitelman hyväksi, kun taas kymmenen prosenttia opettajista arvioi, ettei paikallinen kokeiluopetussuunnitelma antanut selkeitä toimintaohjeita pedagogiikan toteuttamiseen. Oma toimintaansa arvioidessaan enemmistö (70 %) kokeiluryhmien opettajista arvioi perehtyneensä sekä valtakunnalliseen että paikalliseen kokeiluopetussuunnitelmaan, ja yli puolelle kokeiluryhmän opettajista oli tarjottu koulutusta tai kohdennettu henkilökohtaista työaikaa perehtymiseen.

Esiopetuksen rakennetekijöiden osalta raporteista (Sarvimäki ym., 2023; Sulkanen ym., 2023b) käy ilmi, että sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä työskenteli tyypillisimmin kolme kasvatusvastuullista työntekijää. Kokeiluryhmille oli kuitenkin verrokkiryhmiä tavallisempaa, että työntekijöistä kaksi oli varhaiskasvatuksen opettajia. Verrokkiryhmissä tiimiin kuului useammin vain yksi varhaiskasvatuksen opettaja. Lapsiryhmän ikärakenteen suhteen kokeiluryhmät olivat verrokkiryhmiä useammin vain viisivuotiaiden lasten ryhmiä tai viisi- ja kuusivuotiaiden lasten yhteisryhmiä, kun taas kokeilun verrokkiryhmille oli tyypillisempiä viisivuotiaista ja heitä nuoremmista lapsista koostuvat lapsiryhmät. Lisäksi toimipaikkamäärältään pienille kunnille¹ oli

¹ Satunnaistamisen yhteydessä kunnat jaoteltiin pieniin ja suuriin sen mukaan, kuinka monta kokeiluun kelpoista varhaiskasvatuksen yksikköä kunnassa oli (ks. Izadi ym., 2022).

tyypillisempiä vain viisivuotiaiden lasten lapsiryhmät ja suurille kunnille oli tyypillisempiä viisivuotiaista ja nuoremmista koostuvat lapsiryhmät.

Tutkimukseen osallistujat

Tämä tutkimus on osa vuosina 2021–2024 toteutettua valtakunnallista kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurantatutkimusta (Sarvimäki ym., 2023). Seurantatutkimushankkeen eri osa-alueille on tarvittaessa tehty tutkimuseettinen ennakoarviointi. Keväällä 2022 ensimmäisen ikäkohortin kokeilu- ja verrokkiryhmien vastaavat varhaiskasvatuksen opettajat tai tätä tehtävää hoitavat henkilöt kutsuttiin vastaamaan sähköiseen kyselyyn, jossa heiltä kysyttiin tietoja heidän varhaiskasvatusyksiköstään ja lapsiryhmästään sekä kokeilun järjestämisestä siellä. Lisäksi kysyttiin opettajien pedagogisista käsityksistä, käytänteistä ja kokemuksista liittyen kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun. Tutkimuskutsut välitettiin sähköpostitse kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun yhteystietorekisteriin merkittyjen kuntayhteyshenkilöiden kautta kunnan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmien vastaaville varhaiskasvatuksen opettajille. Tässä artikkelissa käytämme vastaajista termiä ”opettajat”. Kysely suoritettiin Webropol-ohjelmistolla anonymisti, eikä näin ollen opettajien nimeä, ikää tai sukupuolta vaadittu tunnistetiedoiksi. Yksi opettaja kutakin esiopetus- tai varhaiskasvatusryhmää kohden (yhteensä noin 1 842 esiopetus- ja varhaiskasvatusryhmää) kutsuttiin vastaamaan kyselyyn. Kokeilun kokonaisotoksesta kyselyyn vastasi 872 varhaiskasvatuksen opettajaa (120 kunnasta, 83.3 % osallistuvista kunnista). Näin ollen vastausprosentti jäi suhteellisen alhaiseksi kattaen 47.3 % kokeilun kokonaisotoksen esiopetus- ja varhaiskasvatusryhmistä (ks. Sulkanen ym., 2023a).

Kokonaisotoksesta eli kyselyyn vastanneista 872 varhaiskasvatuksen opettajasta 376 työskenteli kokeiluryhmissä ja 496 opettajaa työskenteli verrokkiryhmissä. Tässä osatutkimuksessa tarkastellaan vain kokeiluryhmien opettajien vastauksia, sillä he toteuttivat kokeilun mukaisesti viisivuotiaiden lasten esiopetusta. Kokeiluryhmien opettajat työskentelivät pääosin kunnallisissa päiväkodeissa ($n = 369$), vain seitsemän opettajaa ilmoitti työskentelevänsä yksityisellä sektorilla. Vastaajilla oli pääosin yliopisto- tai ammattikorkeakoulutason tutkinto varhaiskasvatuksessa ($n = 343$), 32 vastaajalla oli ammattikoulu- tai ammattiopistotason tutkinto, ja kahdella vastaajalla ei ollut varhaiskasvatusalan tutkintoa lainkaan. Opettajien työkokemus vaihteli alle yhdestä vuodesta yli 15 vuoteen (Moodi = yli 15 vuotta). Tilastollisen kuntaryhmityksen mukaan 244 kokeiluryhmien opettajaa työskenteli kaupunkimaisissa kunnissa, 67 opettajaa taajaan asutuissa kunnissa ja 66 maaseutumaisissa kunnissa. Kyselyyn vastanneista kokeiluryhmien opettajista 363 vastasi kyselyn suljettuun kysymykseen ja 194 avoimeen

kysymykseen, joissa selvitettiin eroja viisivuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä.

Mittarit ja muuttujat

Tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä viisivuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista kahdella kysymyksellä. Ensin opettajilta kysyttiin: Eroavatko viisivuotiaiden esiopetus ja varhaiskasvatus toisistaan? Jos opettaja vastasi kysymykseen 1 = ei, järjestelmä siirsi hänet suoraan seuraavaan oleelliseen kysymykseen. Jos taas opettaja vastasi 2 = kyllä, pyydettiin häntä vastaamaan seuraavaan avoimeen kysymykseen: Miten viisivuotiaiden esiopetus eroaa viisivuotiaiden varhaiskasvatuksesta?

Tutkimuksessa selvitettiin myös seuraavia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakennetekijöitä: opettajien työkokemus, lapsiryhmän henkilöstön määrä, lapsiryhmän lasten ikäjakauma ja kunnan koko. Opettajat raportoivat työkokemuksensa viisiportaisella asteikkoa (vaihteluväli 1 = alle 1 vuotta – 5 = yli 15 vuotta). Opettajat raportoivat myös lapsiryhmänsä henkilöstön määrän kunkin tehtävänimikkeen osalta. Tämän tiedon perusteella kunkin lapsiryhmän kasvatusvastuullisen henkilöstön määrä kategorisoitiin neljään ryhmään analyysiä varten: 1) yhdestä kahteen työntekijää, 2) kolme työntekijää, 3) neljä työntekijää ja 4) viisi työntekijää tai useampia. Opettajia pyydettiin myös raportoimaan syntymävuosien mukaan, kuinka monta kuhunkin ikäryhmään kuuluvaa lasta lapsiryhmässä oli. Tämän tiedon perusteella kunkin lapsiryhmän ikäjakauma kategorisoitiin neljään ryhmään analyysiä varten: 1) vain viisivuotiaita lapsia, 2) viisivuotiaita ja nuorempia, 3) viisivuotiaita ja vanhempia sekä 4) useita eri ikäluokkia (viisivuotiaita, heitä nuorempia ja vanhempia). Opettajat ilmoittivat kyselyssä myös oman työskentelykuntansa. Kuntatiedon perusteella vastanneiden opettajien työskentelykunnan koko luokiteltiin Tilastokeskuksen tilastollisen kuntaryhmituksen (Tilastokeskus, 2022) mukaan: 1) kaupunkimaisiin kuntiin (väestöstä vähintään 90 % asuu taajamissa tai suurimman taajaman väkiluku on vähintään 15 000), 2) taajaan asuttuihin kuntiin (väestöstä vähintään 60 % mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on vähintään 4 000 mutta alle 15 000) ja 3) maaseutumaisiin kuntiin (väestöstä alle 60 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000, sekä kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4 000).

Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin monimenetelmällisesti. Ensin tilastolliset analyysit toteutettiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmistolla. Yhden otoksen t-testillä selvitettiin,

eroavatko opettajien käsitykset, eli näkevätkö opettajat eroa viisivuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä vai eivät.

Seuraavaksi opettajien avoimet kyselyvastaukset analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä pyrkien tunnistamaan toistuvia asiasisältöjä/teemoja, joissa opettajat kokivat eroa viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä. Laadullinen analyysi toteutettiin kokonaisuudessaan Atlas.ti 22 -ohjelmalla. Laadullinen sisällönanalyysi valikoitui lähestymistavaksi, sillä se mahdollistaa laadullisen aineiston sanallisen kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018), tiiviin määrällisen kuvauksen ja näiden myötä jatkoanalyysin yhdessä määrällisten analyysimenetelmien kanssa (Elo & Kyngäs, 2008; Vaismoradi ym., 2013). Ensimmäinen kirjoittaja oli päävastuussa analyysin toteutuksesta. Hän luki opettajien avoimet vastaukset useaan kertaan saadakseen kattavan yleiskuvan aineistosta. Tämän jälkeen aineistosta tunnistettiin sisällön perusteella analyysiyksiköitä. Yhteensä aineistosta tunnistettiin 481 analyysiyksikköä (keskimäärin 2,49 yksikköä per opettaja). Analyysiyksikköjen laajuus vaihteli merkittävästi: lyhimmillään analyysiyksikkö sisälsi vain yhden sanan, kun taas laajemmat yksiköt koostuivat yhdestä tai useammasta virkkeestä. Merkityksellistä analyysiyksikköjen tunnistamisessa oli niiden sisältö, josta kävi ilmi selvästi opettajan kuvailema asiasisältö, jossa hän näki eroa viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä. Kunkin analyysiyksikön sisältö tiivistettiin, ja aineistossa useasti toistuvien tiivistettyjen asiasisältöjen perusteella määriteltiin sisältöluokkia, joiden avulla analyysiyksiköt lopulta luokiteltiin. Aineistolähtöinen luokittelurunko koostui 18 alaluokasta, jotka kuvaavat sitä, mitä eroja opettajat näkivät viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä. Jokainen analyysiyksikkö luokiteltiin yhteen alaluokkaan. Luokittelurungon ja tutkimuksen tulosten jäsentämiseksi alaluokille tunnistettiin kokoavat yläluokat, joihin ne jaoteltiin. Luokittelurungon yläluokat, alaluokat ja niitä ilmentävät aineistoesimerkit esitellään kokonaisuudessaan tulososiossa (ks. Kuvio 1).

Laadullisen aineiston analyysin luotettavuuden vahvistamiseksi toinen tutkija luokitteli 20 prosenttia kaikkien 194 opettajan vastauksista (39 opettajan vastaukset). Tämä luokittelu toteutettiin niin, että toinen tutkija sai käyttöönsä luokittelurungon sekä opettajien vastaukset, joihin analyysiyksikköjen rajat oli merkitty. Näin ollen toinen tutkija ei tunnistanut itse analyysiyksikköjä, vaan luokitteli itsenäisesti valmiiksi tunnistetut yksiköt luokittelurunkoa käyttäen. Kahden tutkijan välinen keskimääräinen yksimielisyysprosentti oli 96 prosenttia, joka osoittaa luokittelun hyvää luotettavuutta.

Laadullisen tarkastelun jälkeen tutkittiin ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin avulla, vaihtelevatko opettajien käsitykset (kyllä tai ei vastaukset) tiettyjen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakennetekijöiden (opettajan työkokemus, lapsiryhmän henkilöstön määrä, lapsiryhmän ikäjakauma ja kunnan koko) suhteen. Lopuksi tarkasteltiin

yksisuuntaisella varianssianalyysillä, vaihtelevatko opettajien käsitykset laadullisessa analyysissä tunnistettujen luokkien osalta (analyysiyksikköjen määrä per alaluokka) samojen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakennetekijöiden suhteen. Lopuksi varianssianalyysin tuloksiin pohjaten suoritettiin parivertailut Bonferroni-menetelmällä ja tarkasteltiin, minkä muuttujaryhmien välillä opettajien käsitykset erosivat.

Tulokset

Erot viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin, miten viisivuotiaiden lasten esiopetus eroaa varhaiskasvatuksesta kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuneiden opettajien mukaan. Opettajista 216 (59.5 %) arvioi, että viisivuotiaiden lasten esiopetus ja varhaiskasvatus eroavat toisistaan, kun taas 147 (40.5 %) opettajista oli sitä mieltä, ettei eroa ole. Ero opettajien vastauksissa oli tilastollisesti merkitsevä, $t(362) = 61.18$, $p < .001$, Cohenin $d = .49$.

Tämän jälkeen opettajien kokemia eroja tarkasteltiin laadullisesti. Opettajien avoimiin kysymyksiin antamista vastauksista löytyi kaksi eroa kuvaavaa yläluokkaa: 1) esiopetuksen organisointi ja toiminta sekä 2) lasten taitojen harjoittaminen. Kuvio 1 esittelee luokat sekä analyysiyksikköjen määrän per luokka.

Yläluokan esiopetuksen organisointi ja toiminta osalta opettajat kuvailivat eroja liittyen omaan käytännön toimintaansa, yleiseen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toiminnan järjestämiseen sekä niitä ohjaaviin dokumentteihin ja päätöksiin. Esiopetuksen organisointi ja toiminta sisälsi yhdeksän alaluokkaa. Eniten opettajien käsityksissä oli eroa liittyen toiminnan yleiseen tavoitteellisuuteen ja suunnitelmallisuuteen. Opettajat kokivat viisivuotiaiden lasten esiopetuksen tavoitteellisemmaksi ja systemaattisemmaksi kuin viisivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen [esim. "Esiopetus on tavoitteellisempaa ja säännöllisempää kuin varhaiskasvatus." (Opettaja 189); "Minusta esiopetus antaa 'tiukemmat' raamit opetukselle, mikä on hyvä asia." (Opettaja 127)]. Toiseksi eniten opettajat kuvasivat eroja liittyen lapsille tarjotun toiminnan eriyttämiseen ja tukeen. Opettajat kokivat, että viisivuotiaiden esiopetuksessa kiinnitetään enemmän huomiota lasten yksilöllisiin tuen tarpeisiin, ja pyritään vastaamaan niihin muun muassa kolmiportaisen tuen kautta [esim. "Tuen osalta muutos on ollut suurin, kun oppimisen tukea on toteutettu oppilashuollon piirissä." (Opettaja 35); "Kaksivuotisen esiopetuksen myötä lasten mahdollisiin tuen tarpeisiin on pystytty reagoimaan entistä aiemmin, ja tukitoimet pääsevät alkamaan jo ennen toista esiopetusvuotta." (Opettaja 404)].

Esiopetuksen organisointi ja toiminta	Lasten taitojen harjoittaminen	Muu
<ul style="list-style-type: none"> • Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus ($n = 121$) • Toiminnan eriyttäminen ja tuki ($n = 51$) • Ajallinen ja tilallinen rajaaminen ($n = 35$) • Valtakunnallinen ja paikallinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelma ($n = 33$) • Lapsikohtainen esiopetussuunnitelma ja taitojen arviointi ($n = 29$) • Yhteistyö kuusivuotiaiden lasten esiopetusryhmien kanssa ($n = 18$) • Lapsiryhmän ikäjakauma ($n = 17$) • Oppimateriaalit ($n = 10$) 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemaattiset ja kielelliset esiopetustaidot ($n = 49$) • Yleiset esiopetus- ja koulutaidot ($n = 27$) • Ohjattu leikki ($n = 19$) • Sosiaaliset taidot ($n = 15$) • Vapaa leikki ($n = 6$) • Digitaidot ($n = 3$) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei tietoa ($n = 19$) • Henkilöstön koulutus ja tärkeys ($n = 12$) • Oppimiseen ja opetukseen liittyvät tunteet ($n = 11$)

Huom. Luvut kertovat analyysiyksikköjen määrästä per alaluokka.

KUVIO 1 Miten viisivuotiaiden lasten esiopetus ja varhaiskasvatus eroavat toisistaan: tunnistetut yläluokat ja niiden alaluokat.

Seuraavaksi eniten opettajat mainitsivat eroja esiopetuksen ajallisen ja tilallisen rajaamisen suhteen. Viisivuotiaiden esiopetus järjestettiin usein erillisinä opetustuokioinaan omassa tilassaan, millaista käytäntöä viisivuotiaiden varhaiskasvatuksessa ei ollut [esim. "Esiopetusaika 8.30–12.30 on ohjattua, tiivistä toimintaa." (Opettaja 452); "Meillä viisivuotiaiden esiopetus on fyysisesti esiopetuksen tiloissa." (Opettaja 682)]. Opettajien käsitykset erosivat myös valtakunnallisen ja paikallisen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman sekä lapsikohtaisen esiopetussuunnitelman ja taitojen arvioinnin osalta. Konkreettinen ero nähtiin siinä, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua ja varhaiskasvatusta ohjaavat eri opetussuunnitelmat niin valtakunnallisella kuin paikallisella tasolla [esim. "Viisivuotiaiden esiopetusta ohjaa kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelma ja viisivuotiaiden varhaiskasvatusta varhaiskasvatussuunnitelma." (Opettaja 562); "Esiopetusta toteutetaan kaksivuotisen esiopetussuunnitelman mukaisesti." (Opettaja

Muhonen, Saranko, Sulkanen, Alasuutari & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 215–246. <https://journal.fi/jecer>

8)]. Opettajat myös kertoivat, että lapsikohtaisella tasolla puolestaan viisivuotiaiden varhaiskasvatuksessa laaditaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, kun taas esiopetuksessa lapselle laaditaan lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma ja lasten taitoja ja kehitystä arvioidaan tarkemmin [esim. "Kaksivuotiseen esiopetuskokeiluun osallistuville viisivuotiaille lapsille laaditaan yksilöllinen oppimissuunnitelma ja varhaiskasvatuksessa oleville viisivuotiaille lapsille varhaiskasvatussuunnitelma." (Opettaja 358); "Viisivuotiaiden esiopetukseen osallistuvien kanssa on tehty taitojen arviointitehtäviä." (Opettaja 200)].

Opettajien käsityksissä oli myös eroa siinä, että osa opettajista kertoi tekevänsä viisivuotiaiden lasten esiopetusryhmänsä kanssa yhteistyötä kuusivuotiaiden esiopetusryhmien kanssa [esim. "osallistuvat toimintaan yhdessä kuusivuotiaiden eskarilaisten kanssa." (Opettaja 376); "mallioppiminen kouluun lähteviltä." (Opettaja 334)]. Osa opettajista korosti eroa lapsiryhmän ikäjakaumassa. Osassa päiväkodeista oli koottu oma vain viisivuotiaiden esiopetusryhmänsä, joka koettiin hyväksi ratkaisuksi verrattuna varhaiskasvatukseen monen ikäisistä lapsista koostuviin ryhmiin [esim. "Eniten vaikuttaa ehkä se, että ryhmässä ovat kaikki saman ikäisiä." (Opettaja 516); "Kun lapset ovat lähes samanikäisiä pedagogiikkaa on helpompi suunnitella ja toteuttaa." (Opettaja 612)]. Opettajat myös mainitsivat eroja käyttämässään oppimateriaaleissa, ja yleisesti oppimateriaalien määrä viisivuotiaiden esiopetuksessa oli lisääntynyt verrattuna varhaiskasvatukseen [esim. "Enemmän pedagogisia materiaaleja käytössä, esim. Nallematikka." (Opettaja 434); "Lisäksi kaksivuotiset eskarit täyttävät Minun oppimispolkuni -vihkoa, jota täytetään koko esi- ja alkuopetuksen ajan." (Opettaja 464)]. Muutamit opettajat näkivät eroa myös lapsiryhmän koossa. Opettajat kuvasivat viisivuotiaiden lasten esiopetuksen lapsiryhmien olevan pienempiä kuin varhaiskasvatukseen lapsiryhmien [esim. "Ryhmäkoko on pienempi," (Opettaja 93)].

Toinen löydetty yläluokka oli lasten taitojen harjoittaminen. Tämän yläluokan osalta opettajat kuvailivat, miten viisivuotiaiden lasten esiopetus ja varhaiskasvatus heidän mielestään eroavat toisistaan harjoiteltavien taitojen sekä niihin liittyvän lasten toiminnan osalta. Lasten taitojen harjoittaminen sisälsi kuusi alaluokkaa (ks. Kuvio 1). Useimmin mainittiin eroa matemaattisissa ja kielellisissä taidoissa, joiden harjoittelua korostettiin esiopetuksessa [esim. "Olen käyttänyt matemaattisia silmälasia enemmän ja harjaannuttanut kielellistä tietoisuutta enemmän." (Opettaja 248); "Esimerkiksi kirjaimia ja numeroita käsitellään enemmän." (Opettaja 269)].

Seuraavaksi useimmin opettajat mainitsivat esiopetuksessa harjoiteltavat yleiset esiopetus- ja koulutaidot, jotka pitivät sisällään muun muassa omista tavaroista huolehtimista, ohjeiden noudattamista ja vastuun ottamista [esim. "Viisivuotiaiden esiopetuksessa myös omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta painotetaan enemmän." (Opettaja 216); "Tarjottu mahdollisuutta ja aikaa opetella yhdessä eskarikäytänteitä sekä

harjoiteltu huolehtimaan omista tavaroistaan esim. penaali ja kansio.” (Opettaja 132)]. Opettajat korostivat myös ohjatun leikin merkitystä erilaisten taitojen harjoittelussa esiopetuksessa [esim. ”Esiopetuksessa on painotettu enemmän ohjatun leikin ja tavoitteellisen leikin merkitystä.” (Opettaja 84); ”Leikkiin tuotu enemmän suunnitelmallisesti tutkimista.” (Opettaja 510)]. Vastauksissa nousi esille myös esiopetuksessa vahvemmin korostuvat sosiaaliset taidot, joita harjoitellaan vuorovaikutuksessa sekä kaverien että aikuisten kanssa koko ryhmän ja pienryhmän tilanteissa [esim. ”Mielestäni viisivuotiaiden esiopetuksessa tärkeimmät tavoitteet ovat liittyneet kaveri- ja sosiaaliin taitoihin ja siihen, että opitaan toimimaan ryhmässä.” (Opettaja 404)]. Opettajat kertoivat myös, että vapaata leikkiä toteutetaan sekä viisivuotiaiden lasten esiopetuksessa että varhaiskasvatuksessa, mutta vapaan leikin merkitys nähtiin jokseenkin vahvempana varhaiskasvatuksessa [esim. ”Vapaata leikkiä sisältyy myös viisivuotiaiden eskareiden jokaiseen päivään, joskin vähemmän kuin viisivuotiaiden varhaiskasvatukseen.” (Opettaja 770)]. Muutamit opettajat mainitsivat myös digitaalisten taitojen painotuksen esiopetuksessa [esim. ”Viisivuotiaiden esiopetuksessa on enemmän tieto- ja viestintäteknologia taitojen harjoittelua ja hyödyntämistä.” (Opettaja 770)].

Lisäksi tulokset osoittivat kolme muuta alaluokkaa, jotka eivät kuuluneet kummankaan yläluokan alle. Nämä alaluokat olivat: ei eroa, henkilöstön koulutus ja tärkeys sekä oppimiseen ja opetukseen liittyvät tunteet (ks. Kuvio 1). Ei eroa alaluokan kommentteissa opettajat kertoivat, että he eivät nähneet eroa viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä tai eivät tienneet mahdollisista eroista [esim. ”Varsinainen pedagoginen toiminta ei eroa oli sitten kyse varhaiskasvatuksesta tai esiopetuksesta.” (Opettaja 236); ”En osaa sanoa, emme ole keskustelleet asiasta.” (Opettaja 9)]. Henkilöstön koulutusta ja tärkeyttä käsittelevissä kommentteissa opettajat kuvailivat kelpoisen henkilökunnan tärkeää merkitystä esiopetuksen toteutumiseksi sekä kertoivat mahdollisesta lisäkoulutuksesta, jota olivat saaneet kaksivuotisen esiopetuksen toteuttamista varten [esim. ”Myös koulutusvaatimus ajaa esiopetusryhmiin ammattitaitoisempaa henkilökuntaa, josta seuraa laadukkaampaa opetusta ja kasvatusta.” (Opettaja 516); ”Viisivuotiaiden lasten esiopetusryhmissä on kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa. Verrokkiryhmissä yksi varhaiskasvatuksen opettaja.” (Opettaja 369)]. Oppimiseen ja opetukseen liittyvät tunteet alaluokka sisälsi opettajien kuvailua siitä, kuinka lapset olivat innostuneet oppimisesta kaksivuotisen esiopetuksen aikana. Opettajat myös kuvailivat omia, pääosin positiivisia tuntemuksiaan, joita kokeilu oli heissä herättänyt [esim. ”On huikeata nähdä oppimisen innokkuus.” (Opettaja 511); ”Opettajana orientaatio opettamiseen ja tutkimukseen on vahvistunut.” (Opettaja 612)].

Erot esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen rakennetekijöiden suhteen

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin, missä määrin opettajien käsitykset viisivuotiain lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista vaihtelevat tiettyjen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen rakennetekijöiden (opettajan työkokemus, lapsiryhmän henkilöstön määrä, lapsiryhmän lasten ikäjakauma ja kunnan koko) suhteen. Ristiintaulukoinnin ja khiin neliön tulokset osoittivat tilastollisesti merkitsevän yhteyden opettajien käsityksissä kunnan koon suhteen: taajaan asutuissa kunnissa opettajat raportoivat useammin eroa viisivuotiain lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä, $\chi^2(2) = 8.07, p = .018$, Cramerin $V = .15$ (kyllä eroa $n = 46$, ei eroa $n = 16$). Sen sijaan opettajien käsitykset siitä, eroavatko viisivuotiain lasten esiopetus ja varhaiskasvatus toisistaan, eivät vaihdelleet opettajan työkokemuksen ($\chi^2(4) = 6.16, p = .188$), lapsiryhmän henkilöstön määrän ($\chi^2(3) = 0.62, p = .835$) tai lapsiryhmän ikäjakauman suhteen ($\chi^2(3) = 1.12, p = .773$).

Lopuksi tarkasteltiin, vaihtelevatko opettajien käsitykset laadullisessa analyysissä tunnistettujen luokkien osalta (keskimääräinen opettajakohtainen analyysiyksikköjen määrä per alaluokka) samojen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen rakennetekijöiden suhteen. Taulukot 1–4 esittelevät analyysien tulokset kokonaisuudessaan. Opettajien käsitykset erosivat ensinnäkin työkokemuksen suhteen kahden alaluokan osalta: yleiset esiopetus- ja koulutaidot sekä vapaa leikki. Varhaiskasvatuksessa 6–10 vuotta työskennelleet opettajat korostivat yleisten esiopetus- ja koulutaitojen harjoittamista enemmän kuin yli 15 vuotta työskennelleet opettajat, kun taas 1–5 vuotta työskennelleet opettajat korostivat enemmän eroa vapaan leikin suhteen kuin heitä kokeneemmat opettajat (6–10 vuotta, 11–15 vuotta ja yli 15 työvuotta).

Lapsiryhmän henkilöstömäärän suhteen opettajien käsitykset erosivat toiminnan tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus alaluokan osalta. Opettajat, joiden lapsiryhmässä oli 1–2 kasvatusvastuullista työntekijää, korostivat enemmän toiminnan tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden merkitystä kuin opettajat, joiden lapsiryhmässä oli kolme kasvatusvastuullista työntekijää.

TAULUKKO 1 Opettajien käsitykset viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista työkokemuksen suhteen.

	1) Alle 1 vuotta (n = 4) KA (KH)	2) 1–5 vuotta (n = 23) KA (KH)	3) 6–10 vuotta (n = 37) KA (KH)	4) 11–15 vuotta (n = 26) KA (KH)	5) Yli 15 vuotta (n = 104) KA (KH)	F	p	η^2	Parittaisvertailu
Esiopetuksen organisointi ja toiminta									
Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus	0.25 (0.50)	0.70 (0.70)	0.57 (0.73)	0.73 (0.67)	0.62 (0.63)	0.63	.642		EM ^a
Toiminnan eriyttäminen ja tuki	0.00 (0.00)	0.30 (0.56)	0.24 (7.23)	0.27 (0.67)	0.27 (0.67)	0.19	.943		EM ^a
Ajallinen ja tilallinen rajaaminen	0.25 (0.50)	0.35 (0.57)	0.25 (0.65)	0.08 (0.27)	0.14 (0.38)	1.49	.206		EM ^a
Valtakunnallinen ja paikallinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelma	0.25 (0.50)	0.09 (0.29)	0.22 (0.42)	0.19 (0.40)	0.17 (0.38)	0.46	.763		EM ^a
Lapsikohtainen esiopetussuunnitelma ja taitojen arviointi	0.50 (0.58)	0.13 (0.34)	0.16 (0.37)	0.19 (0.40)	0.13 (0.36)	1.12	.350		EM ^a
Yhteistyö kuusivuotiaiden lasten esiopetusryhmien kanssa	0.00 (0.00)	0.17 (0.39)	0.03 (0.16)	0.04 (0.20)	0.12 (0.35)	1.26	.288		EM ^a
Lapsiryhmän ikäjakauma	0.00 (0.00)	0.04 (0.21)	0.08 (0.28)	0.04 (0.20)	0.12 (0.32)	0.68	.606		EM ^a
Oppimateriaalit	0.00 (0.00)	0.04 (0.21)	0.11 (0.46)	0.12 (0.33)	0.02 (0.14)	1.24	.295		EM ^a
Lapsiryhmän koko	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.08 (0.39)	0.04 (0.19)	0.75	.559		EM ^a
Lasten taitojen harjoittaminen									
Matemaattiset ja kielelliset esiopetustaidot	0.25 (0.50)	0.35 (0.57)	0.35 (0.48)	0.35 (0.69)	0.17 (0.41)	1.52	.197		EM ^a
Yleiset esiopetus- ja koulutaidot	0.00 (0.00)	0.26 (0.54)	0.30 (0.46)	0.08 (0.27)	0.08 (0.39)	2.78	.028*	.056	3>5*
Ohjattu leikki	0.00 (0.00)	0.26 (0.54)	0.14 (0.42)	0.04 (0.20)	0.07 (0.29)	1.89	.114		EM ^a
Sosiaaliset taidot	0.00 (0.00)	0.22 (0.42)	0.08 (0.36)	0.08 (0.27)	0.05 (0.26)	1.54	.191		EM ^a
Vapaa leikki	0.00 (0.00)	0.17 (0.39)	0.03 (0.16)	0.00 (0.00)	0.01 (0.10)	4.90	< .001***	.094	2>3*, 2>4**, 2>5***
Digitaidot	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.03 (0.16)	0.00 (0.00)	0.02 (0.14)	0.31	.873		EM ^a
Muu									
Ei eroa	0.00 (0.00)	0.09 (0.29)	0.14 (0.42)	0.08 (0.27)	0.10 (0.30)	0.28	.891		EM ^a
Henkilöstön koulutus ja tärkeys	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.08 (0.39)	0.10 (0.33)	1.18	.319		EM ^a
Oppimiseen ja opetukseen liittyvät tunteet	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.03 (0.17)	0.04 (0.20)	0.09 (0.40)	0.57	.689		EM ^a

Huom. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ^a ei merkitsevä

TAULUKKO 2 Opettajien käsitykset viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista lapsiryhmän henkilöstömäärän suhteen.

	1) 1–2 työntekijää (n = 48)	2) 3 työntekijää (n = 116)	3) 4 työntekijää (n = 26)	4) 5 työntekijää tai useampia (n = 3)	F	p	η^2	Parittaisvertailu
	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)				
Esiopetuksen organisointi ja toiminta								
Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus	0.85 (0.77)	0.54 (0.60)	0.58 (0.64)	0.33 (0.58)	2.85	.039*	.043	1>2*
Toiminnan eriyttäminen ja tuki	0.25 (0.57)	0.28 (0.71)	0.23 (0.65)	0.00 (0.00)	0.22	.880		EM ^a
Ajallinen ja tilallinen rajaaminen	0.23 (0.47)	0.14 (0.44)	0.27 (0.53)	0.00 (0.00)	0.97	.407		EM ^a
Valtakunnallinen ja paikallinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelma	0.15 (0.36)	0.22 (0.41)	0.04 (0.20)	0.33 (0.58)	1.83	.143		EM ^a
Lapsikohtainen esiopetussuunnitelma ja taitojen arviointi	0.08 (0.28)	0.18 (0.41)	0.15 (0.37)	0.00 (0.00)	0.94	.421		EM ^a
Yhteistyö kuusivuotiaiden lasten esiopetusryhmien kanssa	0.08 (0.28)	0.10 (0.33)	0.08 (0.27)	0.00 (0.00)	0.17	.915		EM ^a
Lapsiryhmän ikäjakauma	0.13 (0.33)	0.06 (0.24)	0.12 (0.33)	0.00 (0.00)	0.84	.476		EM ^a
Oppimateriaalit	0.06 (0.32)	0.06 (0.27)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.43	.730		EM ^a
Lapsiryhmän koko	0.02 (0.14)	0.03 (0.23)	0.04 (0.20)	0.00 (0.00)	0.09	.967		EM ^a
Lasten taitojen harjoittaminen								EM ^a
Matemaattiset ja kielelliset esiopetustaidot	0.15 (0.36)	0.27 (0.53)	0.42 (0.50)	0.00 (0.00)	2.12	.099		EM ^a
Yleiset esiopetus- ja koulutaidot	0.10 (0.31)	0.16 (0.47)	0.12 (0.33)	0.00 (0.00)	0.39	.764		EM ^a
Ohjattu leikki	0.08 (0.35)	0.09 (0.35)	0.15 (0.37)	0.00 (0.00)	0.33	.802		EM ^a
Sosiaaliset taidot	0.08 (0.28)	0.09 (0.35)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.75	.522		EM ^a
Vapaa leikki	0.06 (0.25)	0.03 (0.16)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.86	.461		EM ^a
Digitaidot	0.02 (0.15)	0.02 (0.13)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.19	.906		EM ^a
Muu								
Ei eroa	0.10 (0.37)	0.09 (0.29)	0.12 (0.33)	0.00 (0.00)	0.13	.941		EM ^a
Henkilöstön koulutus ja tärkeys	0.08 (0.35)	0.07 (0.29)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.58	.629		EM ^a
Oppimiseen ja opetukseen liittyvät tunteet	0.04 (0.20)	0.07 (0.37)	0.04 (0.20)	0.00 (0.00)	0.16	.923		EM ^a

Huom. * $p < .05$; ^a ei merkitsevä

TAULUKKO 3 Opettajien käsitykset viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista lapsiryhmän ikäjakauman suhteen.

	1) Vain 5- vuotiaita (<i>n</i> = 69) <i>KA (KH)</i>	2) 5-vuotiaita ja nuorempia (<i>n</i> = 69) <i>KA (KH)</i>	3) 5-vuotiaita ja vanhempia (<i>n</i> = 43) <i>KA (KH)</i>	4) Useita eri ikäluokkia (<i>n</i> = 13) <i>KA (KH)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Parittaisvertailu
Esiopetuksen organisointi ja toiminta								
Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus	0.75 (0.67)	0.52 (0.61)	0.63 (0.69)	0.46 (0.66)	1.73	.162		EM ^a
Toiminnan eriyttäminen ja tuki	0.29 (0.60)	0.22 (0.66)	0.28 (0.70)	0.31 (0.86)	0.18	.913		EM ^a
Ajallinen ja tilallinen rajaaminen	0.22 (0.48)	0.22 (0.51)	0.07 (0.26)	0.15 (0.56)	1.17	.323		EM ^a
Valtakunnallinen ja paikallinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelma	0.22 (0.42)	0.19 (0.39)	0.07 (0.26)	0.23 (0.44)	1.51	.213		EM ^a
Lapsikohtainen esiopetussuunnitelma ja taitojen arviointi	0.14 (0.36)	0.12 (0.32)	0.21 (0.47)	0.15 (0.38)	0.56	.643		EM ^a
Yhteistyö kuusivuotiaiden lasten esiopetusryhmien kanssa	0.03 (0.17)	0.03 (0.170)	0.21 (0.47)	0.38 (0.51)	8.87	< .001***	.123	1,2<3**, 1,2<4***
Lapsiryhmän ikäjakauma	0.16 (0.37)	0.03 (0.17)	0.09 (0.29)	0.00 (0.00)	2.97	.033*	.045	1>2*
Oppimateriaalit	0.07 (0.36)	0.04 (0.21)	0.05 (0.21)	0.00 (0.00)	0.33	.802		EM ^a
Lapsiryhmän koko	0.01 (0.12)	0.06 (0.29)	0.00 (0.00)	0.08 (0.28)	1.14	.336		EM ^a
Lasten taitojen harjoittaminen								
Matemaattiset ja kielelliset esiopetustaidot	0.22 (0.42)	0.32 (0.61)	0.26 (0.44)	0.08 (0.28)	1.09	.354		EM ^a
Yleiset esiopetus- ja koulutaidot	0.06 (0.24)	0.19 (0.52)	0.19 (0.45)	0.15 (0.38)	1.40	.244		EM ^a
Ohjattu leikki	0.09 (0.37)	0.10 (0.35)	0.09 (0.29)	0.15 (0.38)	0.14	.936		EM ^a
Sosiaaliset taidot	0.06 (0.24)	0.14 (0.43)	0.02 (0.15)	0.00 (0.00)	1.99	.116		EM ^a
Vapaa leikki	0.04 (0.21)	0.01 (0.12)	0.05 (0.21)	0.00 (0.00)	0.58	.632		EM ^a
Digitaidot	0.03 (0.17)	0.01 (0.12)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.56	.639		EM ^a
Muu								
Ei eroa	0.09 (0.33)	0.10 (0.30)	0.09 (0.29)	0.15 (0.38)	0.26	.770		EM ^a
Henkilöstön koulutus ja tärkeys	0.10 (0.39)	0.01 (0.12)	0.02 (0.15)	0.23 (0.44)	3.04	.030*	.046	2<4*
Oppimiseen ja opetukseen liittyvät tunteet	0.07 (0.40)	0.03 (0.17)	0.07 (0.34)	0.08 (0.28)	1.72	.183		EM ^a

Huom. **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001; ^a ei merkitsevä

TAULUKKO 4 Opettajien käsitykset viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista kunnan koon suhteen.

	1) Kaupunkimaiset kunnat (<i>n</i> = 127) <i>KA (KH)</i>	2) Taajaan asutut kunnat (<i>n</i> = 38) <i>KA (KH)</i>	3) Maaseutumaiset kunnat (<i>n</i> = 28) <i>KA (KH)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Parittaisvertailu
Esiopetuksen organisointi ja toiminta							EM ^a
Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus	0.61 (0.66)	0.61 (0.68)	0.68 (0.67)	0.12	.884		EM ^a
Toiminnan eriyttäminen ja tuki	0.28 (0.71)	0.26 (0.64)	0.18 (0.39)	0.29	.750		EM ^a
Ajallinen ja tilallinen rajaaminen	0.14 (0.43)	0.18 (0.46)	0.32 (0.55)	1.77	.174		EM ^a
Valtakunnallinen ja paikallinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelma	0.17 (0.37)	0.32 (0.47)	0.04 (0.19)	4.65	.011*	.047	2>3**
Lapsikohtainen esiopetussuunnitelma ja taitojen arviointi	0.16 (0.39)	0.16 (0.37)	0.11 (0.32)	0.22	.805		EM ^a
Yhteistyö kuusivuotiaiden lasten esiopetusryhmien kanssa	0.11 (0.34)	0.03 (0.16)	0.11 (0.32)	1.11	.330		EM ^a
Lapsiryhmän ikäjakauma	0.07 (0.26)	0.08 (0.27)	0.14 (0.36)	0.78	.459		EM ^a
Oppimateriaalit	0.06 (0.26)	0.08 (0.36)	0.00 (0.00)	0.74	.477		EM ^a
Lapsiryhmän koko	0.03 (0.22)	0.03 (0.16)	0.04 (0.19)	0.02	.982		EM ^a
Lasten taitojen harjoittaminen							EM ^a
Matemaattiset ja kielelliset esiopetustaidot	0.28 (0.53)	0.18 (0.39)	0.25 (0.44)	0.50	.606		EM ^a
Yleiset esiopetus- ja koulutaidot	0.13 (0.40)	0.24 (0.54)	0.07 (0.26)	1.49	.228		EM ^a
Ohjattu leikki	0.09 (0.34)	0.13 (0.41)	0.07 (0.26)	0.26	.768		EM ^a
Sosiaaliset taidot	0.06 (0.28)	0.16 (0.44)	0.04 (0.19)	1.74	.178		EM ^a
Vapaa leikki	0.02 (0.13)	0.05 (0.23)	0.07 (0.26)	1.55	.216		EM ^a
Digitaidot	0.01 (0.09)	0.03 (0.16)	0.04 (0.19)	0.76	.472		EM ^a
Muu							EM ^a
Ei eroa	0.11 (0.34)	0.08 (0.27)	0.07 (0.26)	0.26	.770		EM ^a
Henkilöstön koulutus ja tärkeys	0.08 (0.32)	0.03 (0.16)	0.04 (0.19)	0.65	.524		EM ^a
Oppimiseen ja opetukseen liittyvät tunteet	0.09 (0.38)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	1.72	.183		EM ^a

Huom. **p* < .05; ***p* < .01; ^a ei merkitsevä

Muhonen, Saranko, Sulkanen, Alasuutari & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 215–246. <https://journal.fi/jecer>

Lapsiryhmän ikäjakauman suhteen opettajien käsitykset puolestaan erosivat kolmen alaluokan osalta: yhteistyö kuusivuotiaiden lasten esiopetusryhmien kanssa, ikäryhmän merkitys sekä henkilöstön koulutus ja tärkeys. Opettajat, joiden lapsiryhmässä oli vuonna 2016 syntyneitä ja vanhempia lapsia tai usean eri ikäluokan lapsia (vuonna 2016 syntyneitä, heitä nuorempia ja vanhempia lapsia), korostivat enemmän yhteistyötä kuusivuotiaiden lasten esiopetusryhmien kanssa kuin opettajat, joiden ryhmässä oli vain vuonna 2016 syntyneitä tai vuonna 2016 syntyneitä ja nuorempia lapsia. Opettajat, joiden ryhmässä oli vain vuonna 2016 syntyneitä lapsia, korostivat ikäryhmän tärkeyttä enemmän kuin opettajat, joiden ryhmässä oli vuonna 2016 syntyneitä ja nuorempia lapsia. Lisäksi opettajat, joiden ryhmässä oli usean eri ikäluokan lapsia, korostivat henkilöstön koulutusta ja tärkeyttä enemmän kuin opettajat, joiden ryhmässä oli vuonna 2016 ja nuorempia lapsia.

Opettajien käsitykset erosivat myös kunnan koon suhteen yhden alaluokan osalta: valtakunnallinen ja paikallinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelma. Taajaan asutuissa kunnissa opettajat korostivat enemmän valtakunnallisen ja paikallisen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman merkitystä verrattuna maaseutumaisiin kuntiin.

Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kaksivuotista esiopetusta toteuttaneiden opettajien käsityksiä siitä, eroavatko viisivuotiaiden esiopetus ja varhaiskasvatus toisistaan ja millaisia mahdollisia eroja opettajat niissä näkevät. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, vaihtelevatko opettajien käsitykset tiettyjen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakennetekijöiden suhteen.

Ensinnäkin tulokset osoittivat, että suurin osa kokeiluryhmien opettajista näki eroja viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä. Vaikuttaisikin siltä, että kokeiluopetussuunnitelman sisäistäminen ja jalkauttaminen on ollut onnistunutta. Tulokset antavat viitteitä siitä, että sekä kunnat että henkilökunta ovat onnistuneesti luoneet käytäntöjä, joiden avulla varhaiskasvatuksen ja kuusivuotiaiden lasten esiopetuksen väliin on saatu sovitettua viisivuotiaiden esiopetus osaksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen jatkumoa mielekkäällä toimintaa ja lasten kasvua ja kehitystä tukevalla tavalla. Näin ollen opettajien käsitykset uudesta opetussuunnitelmasta ovat olleet ratkaisevassa asemassa sen kannalta, kuinka opettajat ovat pyrkineet toteuttamaan uudistuksia luokassaan (Park & Sung, 2013). Tulokset ovat rohkaisevia, sillä kyseessä on laaja kansallinen kokeilu, joka on vaatinut laajaa panostusta sekä valtiolta, kunnilta että yksittäisiltä opettajilta. Kokeilua varten laaditulla

lainsäädännöllä sekä valtakunnallisella että paikallisilla opetussuunnitelmilla on pyritty rakentamaan selkeät raamit viisivuotiaiden lasten esiopetuksen toteutukselle.

Toisaalta merkittävä osa kokeiluryhmien opettajista ei nähnyt eroa viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä. Yksi mahdollinen selitys sille, ettei merkittävä osa opettajista nähnyt eroa, voi olla se, että toiminta on jo aiemmin ollut vahvasti suunnitelmallista ja tavoitteellista eikä kokeiluopetussuunnitelma siten merkittävästi muuttanut työtä. Kuten artikkelin alussa todettiin, vaikka viisivuotiaiden varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavat eri opetussuunnitelmien perusteet, on asiakirjoissa paljon samankaltaisuutta ja molemmat painottavat leikin merkitystä lapsen oppimisessa. Asiakirjojen samankaltaisuutta voi tuottaa opetussuunnitelmien tavoite rakentaa jatkuvuutta lapsen koulutuspolulle. Toisaalta on tärkeää tiedostaa, että opetussuunnitelmien ja niiden uudistusten pohjana on keskeisesti koulutuksen kehittäminen, vaikkakin opetussuunnitelmalliset uudistukset eivät automaattisesti johda uudenlaiseen tai toivottuun täytäntöönpanoon (Feldman, 2000; Fullan, 2016). Kuitenkin tässä tapauksessa, kun ohjausasiakirjojen lasten laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen osa-alueita koskevat lähtökohdat ja oppijoiden ikäluokat ovat samat, voidaan kysyä, millaisia eroja ja uudistuksia ohjaus voi tuottaa. Rajanveto varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käytännön toteutuksessa ei ole laisinkaan yksiselitteinen. Onkin tärkeää tiedostaa, että suomalainen varhaiskasvatus itsessään on jo korkeanlaatuista ja tavoitteellista pedagogista toimintaa, joskin vaihtelevuutta opettajien ja ryhmien välillä löytyy.

Tulos voi myös liittyä siihen, miten paikalliset kokeiluopetussuunnitelmat ohjeistivat viisivuotiaiden esiopetuksen toteuttamista. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun väliraportista (Sarvimäki ym., 2023) ja osaraportista (Sulkanen ym., 2023a) käy ilmi, että vaikka opettajien arviot paikallisista opetussuunnitelmista olivat myönteisiä, 10 prosenttia opettajista arvioi, ettei paikallinen kokeiluopetussuunnitelma antanut selkeitä toimintaohjeita pedagogiikan toteuttamiseen. Kaikilla kokeiluryhmän opettajista ei myöskään ollut oman arvionsa mukaan mahdollisuutta perehtyä riittävästi uuteen opetussuunnitelmaan ja sen tuomiin käytännön muutoksiin. Aikaisemmat tutkimukset ovatkin korostaneet opettajien perehdytyksen tärkeyttä opetussuunnitelma-uudistuksissa. Perehdytyksellä on tärkeä merkitys sekä käytännön toteutuksen konkretisoinnissa että uudistusten taustalla vaikuttavien teoreettisten lähtökohtien avaamisessa (Park & Sung, 2013; Spillane, 1999). Kun sekä konkretiaa että teoriaa avataan riittävästi, voidaan varmemmin välttyä väärinymmärryksiltä ja mahdollisilta puutteellisilta käsityksiltä, jotka voivat heijastua opettajan työhön epävarmuutena, huonona vastaanottavaisuutena tai muutoksen tarpeen sokeutena (Fullan, 2016; Park & Sung, 2013; Spillane, 1999; Waugh & Godfrey, 1993).

Koska suurin osa kokeiluryhmien opettajista kuitenkin näki eroa viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä, oli tärkeää selvittää, millaisia eroja opettajat kuvailivat. Tulokset osoittivat, että ne opettajat, jotka kokivat eroa viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä, korostivat esiopetuksen organisoinnin ja toiminnan erojen osalta eniten viisivuotiaiden lasten esiopetuksen vahvempaa tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta verrattuna varhaiskasvatukseen. Mielenkiintoista on se, että sekä Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetus-suunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2021) että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) toimintaa kuvataan tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudeksi. Se, kuinka tavoitteellisena ja suunnitelmallisena kokeilun opettajat lopulta toteuttavat toimintaa, kumpuaakin todennäköisesti siitä, miten opettajat henkilökohtaisesti käsittävät uuden opetussuunnitelman suhteessa aiempaan suunnitelmaan sekä omaan aiempaan toimintaansa (Park & Sung, 2013). Näin ollen olisi syytä selvittää, millaiseksi opettajat ymmärtävät oman roolinsa opetussuunnitelman tulkitsijana ja toteuttajana, ja kuinka tarkkoja toimintaohjeita opettajat suunnitelmalta odottavat.

Opettajat näkivät eroja myös lasten taitojen harjoittamisessa, ja eniten opettajat mainitsivat eroja viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä lasten matemaattisissa ja kielellisissä taidoissa. Opettajat kuvailivat, että varhaiskasvatukseen verrattuna esiopetuksessa painotetaan enemmän kyseisten taitojen harjoittelua ja oppimista yleisempien esiopetus- ja koulutaitojen ohella. Tämä on linjassa kansainvälisen näkemyksen kanssa siitä, että esiopetuksessa painotetaan lasten kouluvalmiustaitoja harjoittelua erityisesti äidinkielen ja matematiikan osalta (Ramey & Ramey, 2004). Niin Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2021), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakaan (Opetushallitus, 2022) ei kuitenkaan aseteta lasten osaamistasolle yhteisiä tavoitteita, vaan tavoitteet asetetaan yksilöllisten tarpeiden, toiveiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Vaikka opettajien käsityksissä korostuivat viisivuotiaiden lasten esiopetuksen vahvempi kielellisten ja matemaattisten taitojen sekä oppimisen fokus, linjataan kokeilun opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2021), että kaksivuotisella esiopetuksella pyritään nimenomaan tukemaan lasten omatahtista oppimista, kun kehittyvien akateemisten ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun on varattu enemmän aikaa.

Opettajien käsitykset lisääntyneestä tavoitteellisuudesta ja suunnitelmallisuudesta yhdessä matemaattisten ja kielellisten taitojen harjoittamisen, toiminnan ajallisen ja tilallisen rajaamisen sekä vahvemman taitojen arvioinnin kanssa antavat viitteitä viisivuotiaiden esiopetuksen koulumaisemmasta toteutuksesta. Tämä tarkoittaa sitä, että fokus leikistä ja hoivasta siirtyy vahvemmin opetukseen, oppimiseen ja sen tukemiseen

(ks. *schoolification*, Broström, 2017). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen koulumaistumisen ilmiöstä on keskusteltu myös pohjoismaissa, vaikkakin täällä toiminta pohjaa pedagogiikkaan, jossa varhaiskasvatusta ja esiopetusta toteutetaan lapsilähtöisesti ja holistisesti pyrkien edistämään sekä akateemista että elinikäistä oppimista ja sosiaalisia taitoja (Broström, 2006, 2017; Karila, 2012). Herääkin kysymys siitä, kuinka toivottu tai tavoiteltu ilmiö koulumaistuminen kokeilussa oli, ja pääseekö varhaiskasvatuksen pohjoismainen ajatus kokonaisvaltaisuudesta ja lapsilähtöisyydestä oikeuksiinsa kaksivuotisessa esiopetuksessa? On tärkeää korostaa, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun lähtökohtana on nimenomaan koulutuksellisen tasa-arvon sekä esiopetuksen laadun ja vaikuttavuuden edistäminen. Sen sijaan koulumaisempaa lähestymistapaa ei ole eritelty kokeilun tavoitteissa. Selvitys siitä, mitä esiopetusryhmissä todella tapahtuu, ja kuinka koulumaisena tai lapsilähtöisenä toiminta todella näyttäytyy, vaatisi kuitenkin tarkempaa tarkastelua, esimerkiksi toiminnan havainnointia.

Kun opettajien vastauksia tarkasteltiin tiettyjen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakennetekijöiden suhteen, tulokset osoittivat eroja kunnan koon suhteen: taajaan asutuissa kunnissa opettajat raportoivat maaseutumaisten kuntien opettajia useammin, että viisivuotiaiden lasten esiopetus ja varhaiskasvatus erosivat toisistaan. Koska kunnat ovat vastuussa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun toteuttamisesta sekä oman paikallisen kokeiluopetussuunnitelmansa valmistelusta, opettajien käsitysten tarkastelu kuntakohtaisesta näkökulmasta on erityisen tärkeää. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan osaraportista käykin ilmi, että kokeilun järjestämistavat vaihtelivat merkittävästi, erityisesti kaupunkimaisten kuntien ja taajaan asuttujen sekä maaseutumaisten kuntien välillä (Sulkanen ym., 2023b). Kuntien koko ja erilaiset resurssit (mm. taloudellinen tilanne, tyypilliset asukkaat ja heidän arvonsa, asukkaiden alueellinen jakaantuminen) voivat heijastua varhaiskasvatuksen laatuun (Karila, Eerola ym., 2017) ja näin myös esiopetuskokeilun toteutukseen.

Erot varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakennetekijöiden suhteen heijastuivat myös tiettyjen laadullisessa analyysissä tunnistettujen luokkien osalta. Lyhyemmän työkokemuksen omaavat opettajat korostivat enemmän eroa vapaan leikin suhteen, kun taas kokeneemmat kollegat korostivat yleisten esiopetus- ja koulutaitojen harjoittamista. Vaikka aiemman tutkimuksen mukaan opettajan pitkä työkokemus ja kelpoisuus ovat yhteydessä opettajan korkealaatuisempaan pedagogiseen toimintaan ja varhaiskasvatuksen korkeampaan laatuun (Koivula ym., 2022; Salminen ym., 2012; Slot ym., 2015), saattaa opettajien tuoreempi koulutus heijastaa paremmin nykyisen kotimaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen painopisteitä, joissa korostetaan leikin ja tutkimisen kautta oppimista. Lisäksi tulokset osoittivat, että opettajat, joiden lapsiryhmässä oli 1–2 kasvatusvastuullista työntekijää, korostivat enemmän toiminnan tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden merkitystä. Tämä saattaa kertoa siitä, että

henkilöstömäärältään pienemmissä lapsiryhmissä toiminnan tavoitteellisempi luonne korostuu, sillä kyseiset pienemmät lapsiryhmät on voitu muodostaa juuri kokeilua varten vain viisivuotiaille lapsille. Lapsiryhmän ikäjakauman suhteen havaittiinkin, että opettajat, joiden ryhmässä oli vain viisivuotiaita lapsia, korostivat ikäryhmän tärkeyttä, kun taas opettajat, joiden lapsiryhmässä oli vain viisi- tai kuusivuotiaita lapsia tai usean eri ikäluokan lapsia, korostivat enemmän yhteistyötä kuusivuotiaiden lasten esiopetusryhmien kanssa. Aiempi tutkimus onkin osoittanut, että monen ikäisistä lapsista koostuvat ryhmät tukevat lasten sosiaalista ja akateemista kehitystä, kun lapset oppivat vanhemmilta ikätovereiltaan (Aina, 2001; Edwards ym., 2009). Lapsiryhmän ikärakenteen suhteen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeiluryhmät olivat verrokkiryhmiä useammin vain viisivuotiaiden ryhmiä tai viisi- ja kuusivuotiaiden yhteisryhmiä (Sarvimäki ym., 2023; Sulkanen ym., 2023b), mikä saattaa selittää sitä, että monet kokeiluryhmien opettajista korostivat ikäryhmän tärkeyttä ja puolsivat vain viisivuotiaista lapsista koostuvien esiopetusryhmien opetusta, vaikkakin aiempi tutkimus on esitellyt tuloksia opettajien käsityksistä lapsiryhmän ikäjakauman suhteen sekä puolesta että vastaan (ks. Aina, 2001; Cigala ym., 2019; Edwards ym., 2009).

Tutkimuksen merkitys, tulevaisuuden tutkimuskohteet ja rajoitteet

Tämän tutkimuksen käytännön merkitys on tärkeä sekä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun jatkolle että kokeilun pohjalta toteutettaville toimenpiteille ja päätöksille. Vaikka enemmistö kokeiluryhmän opettajista näki eroa viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä, työskenteli kokeiluryhmissä myös suuri määrä opettajia, jotka eivät kokeneet eroa toiminnassa. Suomessa opettajilla on merkittävä vapaus toteuttaa pedagogista toimintaansa lasten kanssa (Krokkfors, 2017). Näin ollen kokeilutilanteissa, joissa ei ole luotu selkeitä valtakunnallisia raameja toteutettavalle toiminnalle, palveluntarjoajan sekä opettajien oma pedagoginen näkemys opetussuunnitelman tulkinnessa ja sen myötä toiminnan toteutuksessa korostuu. On tärkeää tutkia syvemmin, miksi merkittävä osa opettajista ei näe eroa viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä ja miten nämä opettajat käsittävät varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen samankaltaisuuden. Ehdotuksemme on, että tulevaisuudessa vastaavia kokeiluja toteuttaessa, sekä mikäli kaksivuotinen esiopetus jää pysyväksi osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää, on tärkeää varmistaa esiopettajien kompetenssi huomioiden sekä heidän koulutuksellinen kelpoisuutensa (yliopistotason koulutus) että riittävä perehdytys ja ymmärrys siitä, mitä esiopetus on. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen koulutustausta, riittävä perehdytys, ja kiireetön siirtymä uuteen opetussuunnitelmaan ja sen käytännön toteutukseen ovat merkittävässä osassa siinä, että opettajat ovat tietoisia käytänteistä ja tavoitteista ja osaavat soveltaa niitä työssään.

On myös tärkeää, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetuskokeiluiden käytänteitä yhdenmukaistetaan kuntatasolla, jotta yhdenvertaiset työ- ja oppimisolosuhteet voidaan taata sekä opettajille että lapsille. Vain näin voidaan edistää koulutuksellista tasa-arvoa, johon kokeilulla pyritään. Vaikka opettajien käsitykset viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista eivät varsinaisesti kerro esiopetuskokeilun vaikuttavuudesta tai ryhmissä tapahtuvasta käytännön toiminnasta, antavat ne silti viitteitä siitä, että kokeiluryhmien esiopetustoimintaa on pääsääntöisesti muokattu koulumaisempaan suuntaan verrattuna aiempaan perinteiseen viisivuotiaiden varhaiskasvatukseen. Se, kuinka toivottava ilmiö on, vaatii kriittistä jatkotarkastelua.

Tutkimukseen liittyy myös tiettyjä metodologisia rajoitteita. Ensinnäkin tässä osatutkimuksessa tutkittiin vain kokeiluryhmien opettajien käsityksiä viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista, sillä kokeiluryhmien opettajat toteuttivat kokeiluopetussuunnitelman mukaista toimintaa. Toiseksi tulosten yleistettävyydessä on tärkeää huomioida, että opettajakyselyn vastausprosentti jäi suhteellisen alhaiseksi, ja se kattoi noin 47.3 prosenttia kaikista kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun lapsiryhmistä. Vaikka opettajien vastauksia oli saatavilla 83.3 prosentista osallistuneista kunnista, alhainen vastausprosentti tulee ottaa huomioon yleistettäessä tuloksia koko Suomen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun otokseen. Kolmanneksi otos keskittyi ainoastaan ensimmäisen ikäkohortin opettajien käsityksiin. Tulevaisuudessa myös toisen ikäkohortin opettajien käsityksiä tulee tarkastella sekä tutkia mahdollisia eroja verrattuna ensimmäisen ikäkohortin opettajiin. Olennainen rajoite on myös se, että opettajien arvioille ei ole olemassa yhtenäistä lähtötasoa. Emme siis tiedä tarkasti, mihin opettajat vertaavat muutosta, sillä lähtötaso voi vaihdella suurestikin ja olla yksi merkittävimmistä tekijöistä siinä, nähdäänkö muutosta vai ei. Lähtötasoon voi liittyä myös se, onko vastaajalla aiempaa kokemusta työskentelystä viisi- ja kuusivuotiaiden lasten kanssa. Lopuksi on tärkeää huomioida, että tutkittujen varhaiskasvatusopettajien sukupuolta ja ikää ei selvitetty tässä tutkimuksessa, mutta ne olisi hyvä huomioida tulevassa tutkimuksessa.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että vaikka suurin osa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeiluryhmän opettajista näki eroja viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä, myös merkittävä osa opettajista ei kokenut eroa. Tämä saattaa ilmentää viisivuotiaiden varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavien opetussuunnitelmien samankaltaisuutta. Toisaalta se voi olla merkki siitä, että kokeilun toteutuksessa sekä kokeilua edeltävässä toiminnassa on ollut vaihtelevuutta kuntien, niiden toimipaikkojen ja yksittäisten opettajien kesken. Merkittävin ero viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä nähtiin esiopetuksen tavoitteellisemmassa ja suunnitelmallisessa toiminnassa ja matemaattisten ja kielellisten taitojen harjoittelussa, mikä saattaa heijastaa viisivuotiaiden lasten esiopetustoiminnan

koulumaistumista kokeilun aikana. Tarkastellut varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakennetekijät olivat yhteydessä opettajien vaihteleviin käsityksiin, ja erityisesti kunnan koko (ja mahdolliset resurssit toteuttaa opetuskokeilua) sekä lapsiryhmän ikäjakauma heijastuivat opettajien käsityksiin.

Kiitokset

Tutkimus on osa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua, jota on rahoittanut Opetus- ja kulttuuriministeriö. Lisäksi tutkimus on osa Strategisen tutkimuksen neuvoston (STN) rahoittamaa Right-to-Belong hanketta (#353392, #352648) ja Suomen Akatemian rahoittamaa EDUCA-lippulaivahanketta (#358924). Ensimmäisen kirjoittajan tutkimusta on rahoittanut Emil Aaltosen Säätiö (#220139, #230127).

Lähteet

- Aina, O. E. (2001). Maximizing learning in early childhood multiage classrooms: Child, teacher, and parent perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28, 219–224. <https://doi.org/10.1023/A:1009590724987>
- Broström, S. (2006). Curriculum in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 65–77. <https://doi.org/10.1007/BF03165978>
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordisk barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.419>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education* 25(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *The Teachers College Record*, 112(3), 579–620. <https://doi.org/10.1177/0161468110112003>
- Cigala, A., Venturelli, E. & Bassetti, M. (2019). Reflective practice: A method to improve teachers' well-being. A longitudinal training in early childhood education and care centers. *Frontiers in Psychology* 10, 2574. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02574>
- Cohen, D. K. & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294–343. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00057>
- Edwards, S., Blaise, M. & Hammer, M. (2009). Beyond developmentalism? Early childhood teachers' understandings of multiage grouping in early childhood education and care. *Australasian Journal of Early Childhood* 34(4), 55–63. <https://doi.org/10.1177/183693910903400408>
- Einarsdottir, J., Purola, A-M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>

Muhonen, Saranko, Sulkanen, Alasuutari & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 215–246. <https://journal.fi/jecer>

- Elo, S. & Kyngäs, H. A. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Feldman, A. (2000). Decision making in the practical domain: A model of practical conceptual change. *Science Education*, 84(5), 606–623. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200009\)84:5<606::AID-SCE4>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200009)84:5<606::AID-SCE4>3.0.CO;2-R)
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gordon, A. M. & Browne, K. W. (2014). Types of programs. Teoksessa L. Ganster (toim.), *Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education* (9. painos, s. 39–63). Wadsworth - Cengage Learning.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (toim.), *Understanding teacher development* (s. 216–241). Longman Publishers.
- Izadi, R., Sarvimäki, M. & Harjunen, O. (2022). *Impact of preschool on school preparedness: Evidence from a nationwide RCT in Finland*. AEA RCT Registry. <https://doi.org/10.1257/rct.8061-2.1>
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595. <https://doi.org/10.1111/ejed.12007>
- Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M., Kuukka, A. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehykset kunnissa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(4), 392–403. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2017102450267>
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Kirk, D. & Macdonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 551–561. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270010016874>
- Koivula, M., Salminen, J., Rautamies, E. & Rutanen, N. (2022). The quality of an expert teacher's and a student teacher's pedagogical interactions in early childhood education and care examined through the CLASS lens. *Journal of Early Childhood Education Research* 11(1), 123–150. <https://journal.fi/jecer/article/view/114010/67207>
- Krokfors, L. M. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247–267). Tampereen yliopistopaino. <http://hdl.handle.net/10138/308899>
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta (1046/2020). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046>

- Leseman, P. P. M. (2009). Integrated early childhood education and care: Combating educational disadvantages of children from low income and immigrant families. Teoksessa Eurydice/EAC Executive Agency, *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and educational inequalities* (s.17–49). EURYDICE & EAC/EA. <https://doi.org/10.2797/18055>
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. CARE project. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). <http://ecec-care.org/resources/publications>
- Mertala, P. (2020). Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 6–31. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202002195832>
- Nores, M. & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271–282. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.001>
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014* (Määräykset ja ohjeet 2014:96). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Määräykset ja ohjeet 2018:3a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021* (Määräykset ja ohjeet 2021:2a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen_esiopetuksen_kokeilun_opetussuunnitelman_perusteet_2021.pdf
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022* (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu 2021–2024*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021041210116>
- Park, M. & Sung, Y. (2013). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: What can we learn from the case of Korean elementary teachers? *Asia Pacific Journal of Education*, 33, 15–33. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.756391>
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471–491. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0034>

Muhonen, Saranko, Sulkanen, Alasuutari & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 215–246. <https://journal.fi/jecer>

- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland. *Early Education and Development*, 23(5), 654–677. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574267>
- Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Laakso, M.-J., Lerkkanen, M.-K., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M. & Upadyaya, K. (2023). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu – Väliraportti* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:19). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-971-4>.
- Siippainen, A., Repo, L., Metsämuuronen, J., Kivistö, A., Alasuutari, M., Koivisto, P. & Saarikallio-Torp, M. (2019). *Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun ensimmäisen vaiheen arviointi: Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja kokeilun järjestäminen*. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut; No. 16:2019). https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1619.pdf
- Slot, P., Lerkkanen, M.-K. & Leseman, P. P. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries. WP2.2 Curriculum and quality analysis impact review*. CARE project. Utrecht University. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/summaries/D2_2_Executive_summary.pdf
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 143–175. <https://doi.org/10.1080/002202799183205>
- Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Alasuutari, M., Saranko, L. & Lerkkanen, M.-K. (2023a). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022: Osaraportti 1: Kokeiluasiakirjojen laadinta, arviointi ja käyttöönotto* (JYU Reports, 21). Jyväskylän yliopisto. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2023/21>
- Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Alasuutari, M., Saranko, L., Muhonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2023b). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022: Osaraportti 2: Kokeilun järjestämistavat, toiminta lapsiryhmissä sekä oppimisen polun jatkumot ja siirtymät* (JYU Reports, 22). Jyväskylän yliopisto. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2023/22>
- Tilastokeskus (2022). *Tilastollinen kuntaryhmitys 2022*. https://www.stat.fi/fi/luokitukset/kuntaryhmitys/kuntaryhmitys_1_20220101/0/
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vaismoradi, M., Bondas, T. & Turunen, H. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Journal of Nursing & Health Sciences* 15, 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, A. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset* (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus 24/2018). Suomen yliopistopaino Oy. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf

Muhonen, Saranko, Sulkanen, Alasuutari & Lerkkanen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 215–246. <https://journal.fi/jecer>

- Waugh, R. & Godfrey, J. (1993). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *British Educational Research Journal*, 19(5), 565–578.
<http://www.jstor.org/stable/1500664>
- Westbury, I., Hopmann, S. T., & Waks, L. J. (2008). Making curricula: Why do states make curricula, and how? Teoksessa F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (toim.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 45–65). SAGE Publishing.
<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n3>
- Wolery, M. (2004). Assessing children's environments. Teoksessa M. McLean, M. Wolery & D. Bailey (toim.), *Assessing infants and preschoolers with special needs* (3. painos, s. 204–235). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö [UNESCO] (2021). *Right to pre-primary education: A global study*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375370>
- Yhdistyneiden kansakuntien lastenrahasto [UNICEF] (2022). *Pre-primary education*.
<https://data.unicef.org/topic/education/pre-primary-education/>