

Eeva Hujala
Therese Backlund-
Smulter
Päivi Koivisto
Hely Parkkinen
Hanna Sarakorpi
Outi Suortti
Tarja Niemelä
Ilpo Kuronen
Gunnel Knubb-
Manninen
Ann-Sofie Smeds-
Nylund
Risto Hietala
Esko Korkeakoski



Esiopetuksen laatu

Esiopetuksen laatu

Koulutuksen arviointineuvoston
julkaisuja 61

Esiopetuksen laatu

Eeva Hujala
Therese Backlund-Smulter
Päivi Koivisto
Hely Parkkinen
Hanna Sarakorpi
Outi Suortti
Tarja Niemelä
Ilpo Kuronen
Gunnel Knubb-Manninen
Ann-Sofie Smeds-Nylund
Risto Hietala
Esko Korkeakoski



Koulutuksen
arviointineuvosto

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen arviointineuvoston sihteeristö
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
puh. 040 805 4276
faksi (014) 617 418
kti-asiakaspalvelu@jyu.fi
www.edev.fi

Julkaisija: Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä 2012

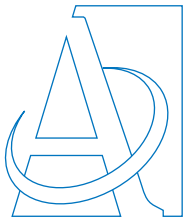
© Koulutuksen arviointineuvosto ja kirjoittajat

Kannen kuva: Lievestuoreen Taimirinteen päiväkotia (2011)
Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen
Taitto: Martti Minkkinen ja Kaija Mannström

ISSN 1795-0155 (painettu)
ISSN 1795-0163 (verkkojulkaisu, pdf)

ISBN 978-951-39-4806-1 (painettu)
ISBN 978-951-39-4807-8 (verkkojulkaisu, pdf)

Jyväskylän yliopistopaino
2012

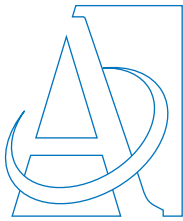


Sisältö

Tiivistelmä	9
Sammandrag	11
Abstract	13
Keskeiset tulokset ja päätelmät	15
Keskeiset kehittämistarpeet ja -ehdotukset	17
Esipuhe	19
1 JOHDANTO	21
1.1 Arviointihankkeen tarkoitus, tavoitteet ja tehtävät.....	21
1.2 Arvioinnin viitekehys ja keskeiset käsitteet	23
1.2.1 Säädos pohja, tavoitteet ja oppimiskäsitys esiopetuksen laadun määrittäjänä	23
1.2.2 Aikaisempi arviointi- ja tutkimustieto esiopetuksen laadun määrittäjänä.....	25
1.2.3 Näkökulmia esiopetuksen laadunarviointiin	29
1.2.4 Varhaiskasvatuksen laatuarvioinnista esiopetuksen laadun arviointiin	31
1.2.5 Teorettisesta mallista arvioinnin ohjaamiseen	33
1.2.6 Arvioinnin ohjaamisesta esiopetuksen laadun arvioinnin kriteereihin	35

1.3	Arvioinnin toteuttaminen	37
1.3.1	Arviointiaineistojen keruu	37
1.3.2	Vastaajaryhmien edustavuus kyselyissä	38
1.3.3	Muu tiedonkeruu.....	39
1.3.4	Arvottaminen.....	40
2	ARVIOINNIN TULOKSET JA ARVOTTAVAT PÄÄTELMÄT	42
2.1	Esiopetuksen toimintaedellytykset vastaajaryhmittäin.....	44
2.1.1	Esiopetuksen toimintaedellytykset johtavien viranhaltijoiden mukaan	45
2.1.2	Esiopetuksen toimintaedellytykset esiopetusyksiköiden johtajien mukaan.....	46
2.1.3	Esiopetuksen toimintaedellytykset esiopettajien mukaan	49
2.1.4	Esiopetuksen toimintaedellytykset huoltajien mukaan.....	50
2.2	Esiopetuksen laadun välilliset tekijät vastaajaryhmittäin	50
2.2.1	Esiopetuksen välilliset tekijät johtavien viranhaltijoiden mukaan	51
2.2.2	Esiopetuksen välilliset tekijät esiopetusyksiköiden johtajien mukaan.....	54
2.2.3	Esiopetuksen välilliset tekijät esiopettajien mukaan	56
2.2.4	Esiopetuksen välilliset tekijät huoltajien mukaan	59
2.3	Esiopetuksen prosessitekijät vastaajaryhmittäin	60
2.3.1	Esiopetuksen prosessitekijät esiopetusyksiköiden johtajien mukaan	60
2.3.2	Esiopetuksen prosessitekijät esiopettajien mukaan	61
2.3.3	Esiopetuksen prosessitekijät huoltajien mukaan	64
2.4	Esiopetuksen vaikuttavuustekijät vastaajaryhmittäin.....	65
2.4.1	Esiopetuksen vaikuttavuustekijät esiopettajien mukaan	65
2.4.2	Esiopetuksen vaikuttavuustekijät huoltajien mukaan.....	66
2.5	Laadun kokonaisarviointiin perustuvat esiopetuksen vahvuudet ja kehittämiskohteet	69
2.5.1	Toimintaedellytysten kokonaislaatu	69
2.5.2	Välillisten tekijöiden kokonaislaatu.....	70
2.5.3	Prosessitekijöiden kokonaislaatu.....	71
2.5.4	Vaikuttavuustekijöiden kokonaislaatu	72
2.6	Kokoava tarkastelu esiopetuksen laadusta	72
2.6.1	Kokoava tarkastelu toimintaedellytyksistä.....	74
2.6.2	Kokoava tarkastelu välillisistä tekijöistä.....	75
2.6.3	Kokoava tarkastelu prosessitekijöistä	75
2.6.4	Kokoava tarkastelu vaikuttavuustekijöistä.....	76

2.7	Esiopetuksen laatu vastuun määrittäminen kunnissa	76
2.8	Lautakunnat esiopetuksen laadun kehittäjinä.....	77
2.9	Arvioinnin keskeiset tulokset ja päätelmät	81
2.10	Kvalitet i förskolundervisningen	85
3	KESKEISET ESIOPETUKSEN LAADUN KEHITTÄMISTARPEET JA -EHDOTUKSET	96
	Lähteet	103
	Liitteet.....	107



Tiivistelmä

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylä.

ISSN 1795-0155 (painettu), ISSN 1795-0163 (verkkojulkaisu, pdf)

ISBN 978-951-39-4806-1 (painettu), ISBN 978-951-39-4807-8 (verkkojulkaisu, pdf)

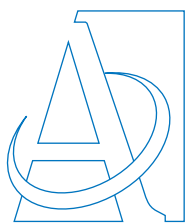
Tämä esiopetuksen laadun arviointi perustuu opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantoon. Sen keskeiset arviointikohteet ovat esiopetuksen saavutettavuus, tavoitteiden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutuminen, lasten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen sekä esiopetuksen oppimis- ja kasvuympäristön laatu.

Lääninhallitukset selvittivät 2000-luvun alussa peruspalvelujen arviointien yhteydessä myös esiopetukseen liittyviä asioita. Lääninhallituksen sivistysosastot tekivät tällaisen arvioinnin viimeisen kerran vuonna 2003. Opetushallitus arvioi esiopetusta lukuvuonna 2003–2004 valtioneuvostolle annettavaa selontekoa varten. Selonteon jälkeen esiopetuksesta ei ole raportoitu kattavaa kansallista tietoa.

Koulutuksen arviointineuvosto organisoii esiopetuksen arviointihankkeen. Arviointineuvoston nimittämä arviointiryhmä toteutti arvioinnin pääosin vuosina 2010–2011. Arvioinnin lähtökohtina olivat esiopetusta koskevat säädökset, Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2000, aikaisempi arviointi- ja tutkimustieto sekä lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin malli (Hujala ym. 1999; Hujala & Fonsén 2010), jota arviointiryhmä kehitti edelleen tätä arviointia varten.

Tietoa esiopetuksen laadusta kerättiin kyselyllä niiltä kuntien toimijoilta, jotka ovat mukana tavalla tai toisella esiopetuksen järjestämisessä. Kysely lähetettiin esiopetuksen johtaville viranhaltijoille, lautakuntien puheenjohtajille, päiväkotien johtajille ja perusopetuksen rehtoreille ja esiopetuksen opettajille sekä lasten huoltajille. Näitä tietoja täydennettiin haastatteluin, havainnoinnin sekä kuulemistilaisuudessa. Tuloksia vertailtiin alueittain vuoden 2009 loppuun voimassa olleen läänijaon pohjalta, kuntaryhmien välillä sekä opetuksenjärjestäjän kielen (suomi ja ruotsi) perusteella. Kuntien välisiin esiopetuksen laadun vertailuihin aineisto antoi kattavat tiedot 81 kunnan osalta. Arvioinnin keskeiset tulokset, päätelmät ja kehittämissuositukset ovat raportin alussa.

Asiasanat: esiopetus, laatu, esiopetuksen laatu, opetussuunnitelma, lapsilähtöisyys, arviointi



Sammandrag

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Kvalitet i förskolundervisningen. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 61. Jyväskylä.

ISSN 1795-0155 (häftad), ISSN 1795-0163 (pdf)

ISBN 978-951-39-4806-1 (häftad), ISBN 978-951-39-4807-8 (pdf)

Denna utvärdering av kvaliteten i förskolundervisningen gjordes på uppdrag av undervisnings- och kulturministeriet. Centralt för utvärderingen var förskolundervisningens tillgänglighet, förverkligande av mål, jämlikhet och jämställdhet, stödjande av barnets tillväxt, utvecklings- och lärandeförutsättningar samt kvaliteten i förskolundervisningens lärande- och tillväxtmiljö.

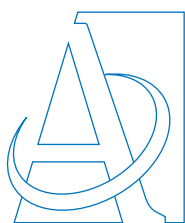
Länsstyrelserna kartlade företeelser i anslutning till förskolundervisningen i samband med utvärdering av basservicen. Länsstyrelsernas bildningsavdelningar gjorde en dylik utvärdering senast år 2003. Utbildningsstyrelsen utvärderade förskolundervisningen under läsåret 2003–2004 inför en redogörelse för statsrådet. Efter redogörelsen har förskolundervisningen inte utvärderats på nationell nivå.

Rådet för utbildningsutvärdering organiserade denna utvärdering. Utvärderingsgruppen som utsetts av utvärderingsrådet genomförde utvärderingen huvudsakligen under åren 2010–2011. Utgångspunkterna för kvalitetsutvärderingen var lagstiftning som berör förskolundervisning, förskolundervisningens läroplansgrunder från år

2000, tidigare utvärderingar och forskning samt barnorienterad modell för utvärdering av kvalitet i småbarnsfostran (Hujala et al. 1999; Hujala & Fonsén 2010) som utvärderingsgruppen utvecklade för denna förskolutvärdering. Gruppen definierade kvalitetskriterier för modellens olika delområden och utvärderade nivån av kriteriernas förverkligande anordnarvis och nationellt.

Material för utvärderingen insamlades via enkäter till tjänsteinnehavare och nämndorföranden med ansvar för förskolundervisningen, till ledare för daghem och till rektorer inom den grundläggande utbildningen samt till förskollärare och barnens vårdnadshavare. Materialet kompletterades med intervjuer, observationer samt med ett hörandetillfälle. Jämförelser av resultat gjordes enligt länsindelningen år 2009, enligt kommuners befolkningstäthet och enligt det språk som förskolundervisningen anordnades på (finska och svenska). För jämförelser mellan kommuner fanns ett tillräckligt täckande material från 81 kommuner.

Nyckelord: förskolundervisning, kvalitet, kvalitet i förskolundervisning, läroplan, barnorientering, barnperspektiv, utvärdering



Abstract

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. The quality of pre-primary education. Publications by the Finnish Education Evaluation Council 61. Jyväskylä.

ISSN 1795-0155 (printed version), ISSN 1795-0163 (pdf)

ISBN 978-951-39-4806-1 (printed version), ISBN 978-951-39-4807-8 (pdf)

This quality assessment of pre-primary education was undertaken by mandate of the Finnish Ministry of Education and Culture. The main subjects of the evaluation were the availability of pre-primary education; the realisation of its objectives, equality and equity; promotion of the prerequisites for children's growth, development and learning; and the quality of the learning and growth environment in pre-primary education.

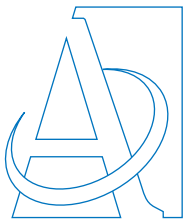
At the beginning of the 2000s, Finland's state provincial offices evaluated basic services and also considered issues related to pre-primary education. The education departments of the state provincial offices conducted the last of these evaluations in 2003. The National Board of Education evaluated pre-primary education for the Finnish Government during the 2003–2004 school year. After this report, no comprehensive national data has been reported on pre-primary education.

This project was organised by the Finnish Education Evaluation Council, and an evaluation group appointed by the Council carried out the evaluation mainly during 2010–2011. The starting points for the evaluation were the statutes concerning pre-pri-

mary education, the Core Curriculum for Pre-Primary Education 2000, prior evaluation and research results, and the model for evaluating the quality of child-centred early childhood education (Hujala et al. 1999; Hujala & Fonsén 2010), which was developed further for this evaluation by the evaluation group.

Information on the quality of pre-primary education was collected with a survey from the parties involved in the organisation of pre-primary education in municipalities. The questionnaire was sent to senior administrators of pre-primary education, committee chairs, kindergarten directors, comprehensive school principals, pre-primary school teachers, and parents. This information was complemented by interviews, observations and discussions. The results were compared between provinces based on the division of Finland into provinces that was valid until the end of 2009. Furthermore, comparisons were made between groups of municipalities and based on the education provider's language (Finnish or Swedish). The data provided comprehensive information for comparing the quality of pre-primary education in 81 municipalities. The key results, conclusions and development proposals of the evaluation are presented at the beginning of the report.

Keywords: pre-primary education, quality, quality of pre-primary education, curriculum, child-centeredness, evaluation



Keskeiset tulokset ja päätelmät

Esiopetuksen saavutettavuus

Esiopetuksen saavutettavuus on hyvää tasoa. Esiopetukseen osallistuu noin 96 % lapsista.

Esiopetuksen opettajien kelpoisuus ja riittävyys

Lähes kaikissa esiopetusryhmissä (99 %) on mukana vähintään yksi muodollisesti kelpoinen opettaja. Vaikka esiopetuksessa toimivien opettajien kelpoisuus on hyvä, henkilöstön pätevydessä ja riittävydessä on ongelmia erityisesti silloin, kun henkilökunnalla on poissaoloja.

Esiopetuksen tavoitteiden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutuminen

Lapset viihtyvät hyvin esiopetuksessa ja ovat motivoituneita oppimaan. Sukupuolten väliset erot eivät nouse opetuksessa esille. Esiopetuksen laatu on eri vastaajaryhmien mielestä keskimäärin melko hyvää, joskin laatu vaihtelee alueellisesti ja kuntaryhmittäin. Vaihtelua on erityisesti esiopetusta antavien yksiköiden välillä. Huoltajat ovat tyytyväisiä esiopetukseen. Esiopetuksen järjestäjätaholla ei kokonaisuutena katsota olevan merkittävää vaikutusta esiopetuksen laatuun. Esiopetus on hieman laadukkaampaa sosiaalitoimen kuin opetustoimen järjestämänä. Päiväkodeissa annettava esiopetus oli hieman laadukkaampaa kuin kouluissa.

Esiopetusryhmien muodostamiskäytännöt

Opetuksesta noin kaksi kolmasosaa toteutuu päiväkotien ja noin kolmannes koulujen yhteydessä. Ryhmien koko vaihtelee alle 5 lapsen ryhmistä yli 30 lapsen ryhmiin. Noin puolessa (47 %) esiopetuksen ryhmistä lasten määrä on 10–20 ja 39 %:ssa ryhmien koko oli 20 tai enemmän. Muut ryhmät ovat alle 10 lapsen ryhmiä. Lasten suuri määrä opettajaa kohti ja lasten erityisen tuen tarpeet heikentävät esiopetuksen laatua.

Lasten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen

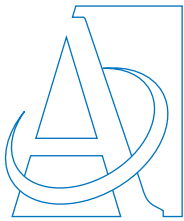
Lasten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen toteutuu hyvin esiopetuksessa. Useimmissa esiopetusryhmissä on käytössä lasten esiopetussuunnitelmat tai esiopetuksen oppimissuunnitelmat. Esiopetuksen opetussuunnitelman toteutumisessa on kuitenkin vielä paljon parantamisen varaa. Puutteet ilmenevät erityisesti pedagogiikassa, opetusjärjestelyissä ja työtavoissa sekä lasten ja huoltajien osallistumisessa esiopetuksen prosesseihin.

Varhaisen tuen toteutuminen sekä oppilashuollolliset palvelut

Varhainen tuen toteutuminen näyttytyy tulosten valossa ristiriitaiselta. Vastaajat toteavat sen toteutuvan melko hyvin, mutta kaipaavat siihen myös lisää resursseja. Oppilashuollon palvelut toteutuvat puutteellisesti. Oppilashuoltoa ei mielletä osaksi esiopetusta, vaikkakin moniammatillista työtä tehdään yksittäisten lasten asioissa paljonkin. Säännöllisesti kokoontuvia moniammatillisia oppilashuoltoryhmiä ei ole ja monista kunnista puuttuu esiopetuksen oppilashuollon suunnitelma. Oppilashuollon palvelut puuttuvat kokonaan noin 15 %:ssa esiopetusyksiköitä.

Esiopetuksen oppimisympäristön laatu

Oppimisympäristön laadussa on puutteita kaikkien vastaajaryhmien mielestä. Tilojen ahtaus, jakotilojen ja liikuntatilojen puute sekä tilojen joustamattomuus heikentävät esiopetuksen laatua. Tietotekniset puutteet ovat tavallisia. Ohjausjärjestelmä ei tue riittävästi esiopetuksen suunnitelmallista kehittämistä. Suunnitelmallisuuden puute näkyy esimerkiksi pedagogisessa johtajuudessa, arvioinnissa, kehittämisessä, henkilöstön osaamisen kehittämisessä sekä rekrytoinnissa ja tiedottamisessa. Tiedonkulussa on selvästi parantamisen varaa koko esiopetuksen toimintaketjussa. Huoltajat tuntevat esiopetusta keskimäärin vähän.

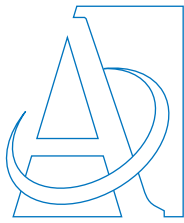


Keskeiset kehittämistarpeet ja -ehdotukset

Arviointiryhmä päätyi seuraaviin esiopetuksen kehittämistarpeisiin ja -ehdotuksiin. Niiden perustelut on esitetty raportin luvussa kolme vastaavaa numerointia käyttäen, ja ne koskevat yleisesti kansallisen, paikallisen ja yksikkötason esiopetuksen kehittämistä.

- 1) Esiopetuksen hallinnollinen asema varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä on selkiytettävä säädöksin, opetussuunnitelmallisesti sekä kansallisen ohjauksen ja kehittämisen tukitoimilla.
- 2) Esiopetuksen laadun ohjausjärjestelmän vastuut ja roolit on määriteltävä selkeämmin. Kyse on ohjausjärjestelmän ketjun toimivuudesta eli siitä, mikä taho vastaa ja miten toimintaympäristöstä ja -edellytyksistä, itse toiminnasta (suunnittelu, toiminta, arviointi, kehittäminen) ja toiminnan tuloksista valtakunnan tasolla, kunnissa ja opetussyksiköissä.
- 3) Esiopetuksen toimintaedellytysten parantamisesta tulee tehdä kokonaisvaltainen suunnitelma kuntatasolla. Suunnitelman toimenpanoa on seurattava ja arvioitava. Suunnitelman tulee kattaa myös resurssit ja siihen vuosittain kohdistetut määrärahat.

- 4) Esiopetuksen pedagogisia käytäntöjä on päivitettävä alan uusimpaan tietoon ja oppimiskäsitykseen perustuen perus- ja täydennyskoulutuksessa sekä esiopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden omassa kehittämistoiminnassa.
- 5) Laadunhallinta ja -arviointi on vakiinnutettava esiopetuksessa pedagogisen kehittämistyön yhdeksi peruslähtökohdaksi. Pedagoginen johtajuus on avattava ilmiönä, tahtotilana, esimiestyönä ja toimintaprosessien kautta, ja lisäksi sitä varten on osoitettava aikaresurssi. Lisäksi on suunniteltava pitkäaikainen osaamisen kehittämisohjelma, jonka avulla johtamisosaamista jatkuvasti ylläpidetään ja parannetaan.
- 6) Esiopettajien pedagogista tietoisuutta on vahvistettava peruskoulutuksen, kehittämisprojektien, täydennyskoulutuksen ja pedagogisen johtamisen avulla. Pedagogisen tietoisuuden kannalta lapsilähtöisyyden konkretisoiminen on avainasia käytännön toiminnassa.
- 7) Lapsen oppimispolun eheä jatkumo on turvattava kansallisin ja paikallisin opetussuunnitelmaratkaisuin ja tukitoimin varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Oppimispolun nivelvaiheissa ei voi olla jyrkkiä eroja eri oppiasteiden tavoitteissa ja toimintakulttuureissa. Lapsen oppimispolun eheä jatkumo edellyttää myös alkuopetuksen lapsilähtöisyyden toimintamallien uudelleen tarkastelua lapsen iän ja kehitystarpeiden pohjalta, jotta joustavuus toteutuisi pedagogiikan keinoin.
- 8) Lapsen esiopetuspäivästä ja oppimisprosessista jaetaan säännöllisesti tietoa huoltajille. Huoltajien osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia lasten hyvinvointiin ja oppimiseen sekä huoltajien tietoisuutta näistä tulee lisätä ottamalla käyttöön esimerkiksi huoltajien osallistumis- ja arviointipäivät esiopetuksessa.
- 9) Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnistää esiopetuksen laadun tutkimus- ja kehittämisprojektin, joka kohdistuu esiopetuksessa käytettäviin käsitteisiin, opetussuunnitelmalliseen jatkumoon varhaiskasvatuksesta perusopetukseen sekä esiopetuksen laatukriteereiden laadintaan.



Esipuhe

Esiopetusta on järjestetty Suomessa eri tavoin ja eri hallinnon alojen yhteydessä useiden vuosikymmenien aikana, mutta pakollista esiopetuksen järjestäminen kunnille on ollut vasta vuoden 2001 elokuusta alkaen.

Kunta on velvollinen järjestämään alueellaan asuville lapsille maksutonta esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Esiopetukseen osallistumisesta päättää lapsen huoltaja. Esiopetusta voidaan järjestää esimerkiksi päiväkodeissa tai perusopetuksen kouluissa. Kunnalliseen esiopetukseen on osallistunut viime vuosina noin 97 % kuusivuotiaiden ikäluokasta.

Esiopetuksen laadun arviointihankkeen tarkoituksena on tukea esiopetuksen laadun parantamista sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Arviointihanke täydentää kokonaisuutta, johon kuuluvat perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja taiteen perusopetuksen pedagogiikan arvioinnit.

Raportti on laadittu opetus- ja kulttuuriministeriötä, Opetushallitusta ja opetuksen järjestäjiä varten sekä tukemaan yksikkötason työtä päiväkodeissa ja kouluissa.

Hankkeen toteuttanut arviointiryhmä arvostaa suuresti kaikkien niiden asiantuntijoiden työtä, jotka tavalla tai toisella ovat olleet tukemassa ja osaamisellaan rikastamassa hankkeen toteuttamista sen eri vaiheissa. Erityisen kiitoksen ansaitsevat ne luottamushenkilöt, viranhaltijat, koulujen rehtorit ja päiväkotien johtajat, esiopetuksen opettajat ja huoltajat, jotka vastasivat kyselyihimme, kuten myös ne päiväkodit ja koulut, joissa arviointiryhmän edustajat vierailivat havainnoimassa esiopetustoimintaa.

Esitämme lämpimät kiitoksemme mainituille tahoille ja kyselyihimme vastanneille sekä sihteeristössä hanketta avustaneille asiantuntijoille!

Eeva Hujala
arviointiryhmän puheenjohtaja

Esko Korkeakoski
pääsuunnittelija

1 Johdanto

1.1 Arviointihankkeen tarkoitus, tavoitteet ja tehtävät

Koulutuksen arviointisuunnitelmassa vuosille 2009–2011 (Opetusministeriö 2008) esiopetuksen laadun arviointi ajoitettiin vuosille 2010–2011. Koulutuksen arviointineuvosto päätti toteuttaa hankkeen ja nimitti siihen arviointiryhmän kesällä 2010.

Arvioinnin tarkoituksena on tukea esiopetuksen laadun parantamista. Sen tavoitteena on

- 1) tuottaa arvotettua perustietoa lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten tilasta esiopetuksessa kansallisen ja paikallisen tason päätöksentekoa ja kehittämistä varten
- 2) osoittaa kehittämistarpeita ja tehdä käytännön kehittämisehdotuksia esiopetuksen laadun parantamiseksi opetus- ja kulttuuriministeriölle, Opetushallitukselle, esiopetuksen järjestäjille ja esiopetusta antaville päiväkodeille ja kouluille
- 3) toimittaa keskeinen tulostieto arvioinnista niille tahoille, jotka tekevät esiopetusta koskevia päätöksiä, kehittävät esiopetusta tai työskentelevät esiopetuksen parissa.

Opetusministeriön toimeksiannon mukaan esiopetuksen laadun arvioinnin tulee tuottaa valtakunnallisesti vertailtua tietoa alueellisista, kielellisistä, kuntaryhmittäisistä ja soveltuvien osin sukupuolten näkökulmista. Tietoa tuotetaan

- 1) esiopetuksen saavutettavuudesta
- 2) esiopetukseen osallistumattomuuden syistä
- 3) esiopetuksen tavoitteiden, tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta
- 4) lasten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistämisestä
- 5) varhaisen tuen ja hyvinvoinnin toteutumisesta sekä oppilashuollollisten palveluiden saatavuudesta
- 6) esiopetusryhmien muodostamista koskevista käytännöistä ja niiden aiheuttamista ongelmista esiopetuksen tavoitteiden toteuttamiselle
- 7) esiopetuksen oppimis- ja kasvuympäristön laadusta.

Edellä todetun lisäksi Opetushallitus pitää tarpeellisena selvittää tämän arvioinnin yhteydessä esiopettajien kelpoisuustilanteen (vuoden 2010 tieto koskee perusopetusta) ja erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen toteutumisen tilanteen.

Esiopetuksen arviointitarpeet liittyvät myös esiopetuksen nivelymiseen varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen, esiopetuksen saavutettavuuteen, opetuksen järjestäjien mahdollisuuksiin vaikuttaa kasvatus- ja opetustoimintaan kokonaisuutena (esim. opetusryhmät, opetusjärjestelyt, opiskeluympäristön turvallisuus, oppilashuolto, opettajakelpoisuudet) sekä esiopetuksen vaikuttavuuteen koko ikäluokan oppimisedellytysten parantamisessa. Esiopetuksen laadun kannalta on tärkeää myös se, mitä esiopetusta koskevat säädökset ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 edellyttävät esiopetuksen laadulta.

Arvioinnissa on olennaista se, mihin esiopetuksella pyritään. Perusopetuksesta poiketen esiopetusta eivät ohjaa oppisaavutukset, vaan opettajien tietoisuus lapsen kasvun ja oppimisen mahdollisuuksista ja rajoista. Esiopetuksen laatutekijänä tämä tietoisuus on toisaalta lapsen mahdollisuuksien ymmärtämistä suhteessa tavoitteisiin ja toisaalta esiopetuksen laatutekijöiden tarkastelua esiopetuksen tavoitteiden kannalta. Kysymys on esiopetuksen tavoitteiden, edellytysten ja prosessien ymmärtämisestä ja säätelystä lapsilähtöisesti, mikä on esiopetuksen laadun ydintä.

Arvioinnin organisointi

Koulutuksen arviointineuvosto nimitti esiopetuksen laadun arviointihankkeen arviointiryhmän puheenjohtajaksi professori Eeva Hujalan (Tampereen yliopisto) ja arviointiryhmän jäseniksi päiväkodin johtaja Päivi Koiviston (Jyväskylän kaupunki), opetusneuvos Hely Parkkisen (Opetushallitus), rehtori Hanna Sarakorven (Espoon kaupunki), montessoriohjaaja Outi Suortin (Vanhempainliitto) ja pedagogiikan yliopistonlehtori Therese Backlund-Smulterin (Åbo Akademi i Vasala).

Arviointiryhmä nimettiin arviointiryhmien jäsenten valinnassa noudatettavien Koulutuksen arviointineuvoston kriteereiden mukaan. Arviointiryhmä vastaa tämän arvioinnin arviointisuunnitelmasta, mittareiden laadinnasta, arvioinnin toteutuksesta, arvottamisesta ja arviointiraportin sisällöstä.

Hankkeen operatiivisesta johtamisesta ovat vastanneet pääsuunnittelija Esko Korkeakoski elokuun 2010 loppuun, suunnittelija Tarja Niemelä 1.9.2010–1.6.2011, erikoissuunnittelija Ilpo Kuronen 1.5.2011–30.11.2011 ja tämän jälkeen hankkeen päätökseen

saakka Esko Korkeakoski suomenkielisen koulutuksen osalta. Ruotsinkielisestä koulutuksesta on vastannut pääsuunnittelija Gunnel Knubb-Manninen 31.12.2011 saakka ja pääsuunnittelija Ann-Sofie Smeds-Nylynd 1.1.2012 alkaen hankkeen loppuun saakka.

Määrällisten tulosten käsittelystä, analysoinnista ja raportoinnista vastasi erikoissuunnittelija Risto Hietala kesästä 2011 eteenpäin ja 1.1.2012 alkaen yhdessä päiväkodin johtaja Päivi Koiviston kanssa aina hankkeen loppuun saakka. Avustajina hankkeessa ovat toimineet tutkimussihteeri Taru Siekkinen 31.12.2010 saakka ja Lotta Lempinen, joka kesällä 2011 toimi tilapäisenä metodisena avustajana. Minna Tiusanen hoiti hankkeen projektisihteerin tehtäviä 1.11.2011–20.4.2012.

Koulutuksen arviointineuvoston sihteeristön edustajat ovat vastanneet hankkeen toiminnallisista edellytyksistä, sihteeripalveluista, tietojen teknisestä keruusta ja määrällisten tietojen tarkistamisesta, käsittelystä ja analysoinnista, arviointiprosessin sujumisesta sovittujen periaatteiden mukaisesti sekä raportin toimittamisesta ja viimeistelystä.

Koulutuksen arviointineuvosto käsitteli hanketta kolmessa vaiheessa eli päättäessään hankkeen raamisuunnitelmasta ja arviointiryhmästä, hyväksyessään arviointiryhmän laatiman arviointisuunnitelman sekä evästäessään arviointiryhmää arviointiraportin käsikirjoituksen valmistuttua.

1.2 Arvioinnin viitekehys ja keskeiset käsitteet

1.2.1 Säädöspohja, tavoitteet ja oppimiskäsitys esiopetuksen laadun määrittäjinä

Yhteiskunnallinen tahto järjestää esiopetus maassamme tuli esiin selvästi jo vuoden 1972 Esikoulukomitean työssä. Komitea katsoi jo tuolloin, että koko kuusivuotiaiden ikäluokalle tulisi luoda pakollinen ja maksuton kouluhallinnon alainen esikoulu (Esikoulukomitean mietintö 1972, 27). Aikeet johtivat käytännön toimenpiteisiin kuitenkin vasta 1990-luvun lopulla.

Perusopetuslain (628/1998) mukaan esiopetuksella tarkoitetaan vuotta ennen lapsen oppivelvollisuusikää järjestettyä varhaiskasvatustoimintaa, joka toteuttaa esiopetukselle asetettuja tavoitteita. Nyt esiopetuksesta on säädetty perusopetuslain ohella perusopetusasetuksessa (852/1998) sekä valtioneuvoston asetuksessa opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (1435/2001). Esiopetusta koskevia säädöksiä on myös laissa lasten päivähoidosta (1290/1999) ja asetuksessa lasten päivähoidosta (329/2000).

Valtioneuvoston asetuksen (1435/2001) 5. §:n mukaan esiopetuksen erityisenä tavoitteena on edistää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla.

Esiopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet on annettu vuonna 2000. Niitä on sen jälkeen täydennetty ja viimeisin perusteasiakirja on annettu vuonna 2010 (Opetushallitus 2010). Tämän arviointihankkeen suunnitelmassa ja tie-

donhankinnassa on hyödynnetty vuoden 2000 perusteita, mutta raportin käsitteistöä viimeisteltäessä ja kehittämisehdotuksia laadittaessa on käytetty myös vuoden 2010 perusteita. Soveltuvien osin joitakin kehittämisehdotuksia on jo otettu huomioon vuoden 2010 perusteissa, mutta tässä arvioinnissa tehty tiedonhankinta on pohjautunut vuoden 2000 perusteisiin.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla on keskeinen merkitys esiopetuksen laatua tarkasteltaessa. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Opetushallitus 2000, 7). Esiopetuksen laadun kannalta on olennaista olla tietoinen myös siitä, millainen käsitys laadusta ja sen parantamisen edellytyksistä on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Perusopetuslaki 628/1998, 3. §). Myös perusopetuksen laatuksiteerit kohdentuvat kasvun ja oppimisen edistämiseen. Niiden avulla edistetään oppimisen edellytyksiä ja opetus- ja oppimistavoitteiden toteutumista sekä kehitetään opetuksen laatua (Opetusministeriö 2010, 25).

Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Näin ollen esiopetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon yhtäältä muun varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Esiopetuksen tavoitteena on tukea ja seurata lasten fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ehkäistä vaikeuksia ennalta. Lapsen tervettä itsetuntoa vahvistetaan myönteisten oppimiskokemusten avulla ja hänelle tarjotaan mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. (Opetushallitus 2010.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ja 2010 (Opetushallitus 2000, 7–10; Opetushallitus 2010, 9–12) keskeiset laatuksiteerit voidaan tiivistää seuraaviin kokonaisuuksiin:

- 1) *Oppimiskäsitys perustuu sosiokonstruktivismiin.*
- 2) *Lapset otetaan huomioon yksilöinä ja persoonina, jolloin opetuksessa tuetaan mm. lapsilähtöisyyden toteutumista, lapsen itsetuntemusta oppijana, minäkuuvan vahvistumista sekä lasten kehitystason ja sukupuolten erityistarpeita.*
- 3) *Pedagogikassa on tärkeää esimerkiksi kasvattajien yhteisvastuun toteutuminen, ohjaava kasvatus, vuorovaikutteisuus ja itseohjautuvuuteen kannustaminen.*
- 4) *Eheyttämiseen kasvatuksessa pyritään muun muassa kokonaisuuksien avulla, lapsille merkityksellisten asioiden huomioon ottamisella, eheillä oppimisprosesseilla sekä neuvottelemalla tavoitteista lasten kanssa.*
- 5) *Työtapojen käytössä on tärkeää esimerkiksi leikinomaisuus, draamallisuus, kokeileminen, tutkiminen, osallistuminen ja monipuolisuus.*
- 6) *Oppimisympäristön järjestämisessä on tärkeää esimerkiksi esteettisyys, terveellisyys, rauhallisuus, avoimuus ja iloisuus.*
- 7) *Tavoitteiden saavuttamisen kannalta kotien kanssa tehtävä yhteistyö ja luottamuksellinen yhteys ovat erittäin tärkeitä.*

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa Opetushallitus (2000, 3) kuvaa oppimiskäsitystä seuraavasti: Esiopetuksessa oppiminen on aktiivinen, aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuva päämääräsuuntautunut prosessi, joka sisältää usein ongel-

manratkaisua. Tietoa ei voi suoraan opettamalla siirtää lapselle, vaan lapsi rakentaa itse käsityksensä aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta. Oppiminen perustuu aiempaan tietoon ja oppimiskokemuksiin. Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa opittavan aineksen, aikaisemmin muodostuneiden tietorakenteiden sekä ajattelun kesken. Vertaisryhmän vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat yhdessä toisten kanssa ja toisiltaan antamalla virikkeitä toistensa ajattelun ja mielikuvituksen kehittymiseen.

Edellä mainittuja laatutekijöitä voidaan kuvata lapsilähtöisen pedagogiikan käsitteellä. Konstruktivismiin pohjautuvan lapsilähtöisyyden perusajatuksena on pyrkiä rakentamaan kasvatus- ja opetuskäytännöt niin, että ne vastaisivat lapsen yksilöllisiä oppimisen tarpeita. Opettajan tehtävänä on mahdollistaa lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutuminen eli omaehtoinen tutkiminen, kokeilu ja oivaltaminen. Lapsen yksilöllisiä tarpeita ei käytännössä kuitenkaan oteta riittävästi huomioon – lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa jää usein riittämättömäksi (Hujala, Karikoski & Turunen 2010, 17). Perusopetuksen laatuksiteereissa (Opetusministeriö 2010, 26–27) korostetaan oppilaskeskeisyyttä laadukkaana toimintakulttuurin piirteinä. Näissä kriteereissä oppilaan kohtaama laatu nähdään useiden laadun osa-alueiden kokonaisuutena.

Oma kysymyksensä on lasten kokema tai tiedostama laatu – oppimisen mielekkyys. Hakkaraisen (2002, 162–163) mukaan kouluopetus pyrkii usein merkitysten osoittamiseen kytkemällä opittavan sisällön oppilaan aikaisempaan kokemukseen, mutta tämä voi olla kaukana lapsen leikkitalanteissa rakentamista mielekkyyden kokemuksista ja niiden kulttuurisista vastineista lasten toimintaympäristöissä. Mielekkyyden rakentaminen oppimisympäristöihin edellyttää erityistä dialogia, jolla on tietty sisältö ja kohde. Esiopetusikäisten lasten merkityksellisen oppimisen lähtökohtia ovat myönteiset tunnesuhteet ja elämykset, vuorovaikutus ja yhdessä toimiminen sekä liikunta ja erityisesti leikki toimintana (Gustafsson, Kankaanranta & Määttä 2004, 4).

Lapsilähtöisyyden käsitettä on tarkastellut myös Hujala (2002, 147) korostamalla toimintaa, jolle ovat luonteenomaisia lapselle merkitykselliset toiminnot, omaehtoisuus, yksilöllisyys, erilaisuus ja ohjaaminen motivoiviin, tutkiviin ja haasteellisiin oppimistilanteisiin. Lapsilähtöinen pedagogiikka tarjoaa esiopetukseen viitekehyksen, jossa hoidollinen ja oppimis-opetusteoreettinen suuntaus voidaan yhdistää (vrt. Niikko & Havu-Nuutinen 2004, 16). Lapsilähtöisyyden ohella on käytetty myös käsitettä lapsikeskeisyys (Hytönen 1998).

1.2.2 Aikaisempi arviointi- ja tutkimustieto esiopetuksen laadun määrittäjänä

Esiopetuksen tieteellinen tutkimus on Suomessa pitkään keskittynyt yksittäisiin osa-ongelmiin. Monitieteistä, kokoavaa näkökulmaa ja siihen perustuvaa kansallista tietoa ei ole ollut saatavilla. (Gustafsson ym. 2004, 3.)

Esiopetuksen menestystekijöistä ja niiden toteutumisesta on tutkittua tietoa. Tutkimuksen avulla on luotu kuvaa esiopetuksen tilasta ja laadusta päiväkodeissa ja kou-

luissa sekä nostettu esille myös esiopetuksen kehittämisen tarpeita. (Hujala & Junkkari 2004.) Esiopetuksen menestystekijät – kokonaisvaltainen oppiminen arjessa, yhteistyö huoltajien kanssa, lapsilähtöisyys, leikki ja pedagogisesti tietoinen opettaja – perustuvat varhaiskasvatustieteessä tutkittuun tietoon lapsesta, oppimisesta ja opettajan merkityksestä kasvattajana. Hujalan ja Junkkarin (2004, 10) mukaan teorialähtöisten menestystekijöiden on kiinnityttävä sekä valtakunnallisiin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin että koulun ja päivähoiton esiopetuksen arkikäytänteisiin.

Jyväskylän yliopiston johtamassa Alkuperäiset-tutkimuksessa on seurattu lasten oppimista ja motivaatiota esiopetuksesta neljännelle vuosiluokalle. Tutkimuksessa on havaittu eroja esiopetusryhmien välillä lasten taitojen edistymisessä ja motivaatiossa. Esiopetusryhmien välisiä eroja näyttäisi selittävän ainakin ryhmäkoko, opettajan hyvinvointi sekä opettajan ohjauskäytänteet ja vuorovaikutusosaaminen. Alkuperäiset-tutkimuksessa havaittiin, että mitä enemmän opettajalla oli lapsikeskeisiä ohjauskäytäntöjä, mitä laadukkaampaa opettajan antama ohjauksellinen tuki oli ja mitä paremmin toiminta oli organisoitu, sitä vahvempi oli lasten motivaatio oppia asioita ja myös lasten sosiaalinen kompetenssi. Ryhmissä, joissa lasten motivaatio oli hyvä, myös oppimisvalmiudet kehittyivät paremmin kuin muissa esiopetusryhmissä. (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010.)

Turusen (2008) tutkimus esiopetuksen opetussuunnitelmista ja niiden muutoksista 1972–2000 osoittivat, että ohjausasiakirjoista ilmenevällä käsityksellä lapsesta ja lapsuudesta on keskeinen vaikutus siihen, miten esiopetussuunnitelmaa kirjoitetaan. Käsitteet lapsesta ja lapsuudesta vaikuttavat tavoitteisiin, toimintaan, sisältöihin sekä lapsen ja aikuisen aseman määrittämiseen opetussuunnitelmissa. Vuodesta 1996 vuoteen 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden välillä on tapahtunut selvä muutos romanttisesta lapsikeskeisyydestä tulevaisuuden hyötyä korostavaan näkökulmaan. (Turunen 2008, 2009.)

Suomessa lasten koulun aloittamiseen liittyvä tutkimus on pitkään keskittynyt joko organisaatioiden tasoon tai lapsen kouluvalmiuksiin. Nyt kouluvalmiusnäkökulmasta ollaan pääsemässä irti ja puhutaankin mieluummin koulun valmiudesta (ks. esim. Linnilä 2006; Dockett & Perry 2007). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010 on jo selvästi esillä oppimaan oppimisen taitojen ja oppimisen perustaitojen tukeminen ja oppimisen edellytysten tietoinen rakentaminen. (Opetushallitus 2010, 7.)

Turusen ja Fabianin (2006) mukaan viisivuotiaat lapset, näiden huoltajat ja lastentarhanopettajat mieltävät esiopetuksen alkamisen tärkeäksi siirtymävaiheeksi lapsen elämässä. Sekä lapset että heidän huoltajansa ajattelevat tulevan esiopetuksen olevan melko akateemista. Tutkimuksessa huoltajat toivoivat, että lapsille tehtävät henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat siirtyisivät myös esiopetuksen käyttöön. Huoltajat halusivat myös, että suunnitelmia käytettäisiin pohjana esiopetuksen toimintaa suunniteltaessa. He olivat kuitenkin epävarmoja siitä, miten varhaiskasvatussuunnitelmia ja lapsesta kertynyttä tietoa hyödynnetään esiopetuksessa. Turusen ja Fabianin (2006) mukaan Suomessa pitäisi vakavasti kiinnittää huomiota lapsen siirtymiin eri opetusjärjestelmästä toiseen. Ensimmäinen siirtymä on tyypillisesti siirtyminen esiopetukseen ja toinen siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen. Siirtymävaiheissa olisi tärkeää huomioida erityisesti lapsen ja perheen näkökulma. Kouluun valmistava

diskurssi on esiopetuksessa ollut pitkään niin vahva, että se on sulkenut pois keskustelusta monia muita esiopetuksen tärkeitä tehtäviä.

Hytönen ja Krokfors (2002) ovat tutkimuksessaan sivunneet esiopetuksen laatua. Heidän mukaansa esiopettajien oppimiskäsityksissä lapsi nähdään yksilönä ja yhteisön jäsenenä ja oppimisympäristön ajatellaan muokkaavan toimintaa. Opettajien kasvatusteoriat olivat näissä tutkimuksissa sopusoinnussa heidän oppimiskäsitystensä kanssa. Opettajien kasvatusteorioissa korostuivat lapsen erilaisuuden ja yksilöllisyyden kunnioittaminen. Niissä painotettiin myös sitä, että lasten tulisi saada kokea yhdessä onnistumisen ja ilon elämyksiä esiopetukseen osallistuessaan. Opettajien kasvatusteorioiden mukaan oli myös tärkeää, että lapset oppivat työskentelemään yhdessä kaikkien lasten kanssa ja harjaantuvat yhdessä sopimaan ja päättämään omista asioistaan.

Opetushallituksen esiopetuksen laatua koskevassa selvityksessä kuvataan laajaan otokseen perustuen vanhempien (n = 3 679) ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien (n = 243) näkemyksiä esiopetuksesta (Siniharju 2007). Selvityksen mukaan suurin osa vanhemmista ja opettajista oli tyytyväisiä esiopetukseen. Vanhempien ja esiopetuksen henkilöstön välinen keskinäinen luottamus ja kasvatuskumppanuus vaikuttivat olennaisesti esiopetuksen onnistumiseen. Vanhemmat ja opettajat arvostivat lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä ja koulunkäyntiin valmentautumista. Monipuolinen opetus, oppimisen ilo ja leikkimällä oppiminen nähtiin tärkeinä. Tyytymättömyyttä aiheutti tiedon saannin ja yhteistyön vähäisyys. Huolenaiheina olivat myös liian suuret esiopetusryhmät ja tukipalvelujen riittämättömyys. Vanhempien mielestä lapset viihtyivät hyvin esiopetuksessa. Jotkut vanhemmat toivat esiin kavereiden puutteen ja kiusaamisen. Kiusaamista ilmeni kaikissa esiopetuksen järjestämismuodoissa. Lasten mielestä ikävintä esiopetuksessa oli kiusaaminen, toisten häiritseminen ja leikin ulkopuolelle jääminen.

Siniharjun (2007) selvityksessä osa vanhemmista toivoi esiopetukseen enemmän koulumaista toimintaa ja opetusta, osa taas enemmän vapaa-aikaa ja leikkiä. Eri esiopetusyksiköiden toteuttamassa esiopetuksessa oli suuria eroja. Eroja esiopetuksen toteuttamisessa saattoi olla myös saman esiopetusyksikön ryhmien välillä. Osa vanhemmista ilmoitti, että lapset olivat hyvin eriarvoisessa asemassa esiopetuksen toteutumisen suhteen. Vanhemmat ja opettajat kaipasivatkin enemmän yhtenäisyyttä esiopetukseen. Vastauksista korostui myös opettajien ja vanhempien henkilökohtaiset arvostukset. Tulokset olivat monilta osin samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. (Siniharju 2007.)

Valtionneuvoston selonteossa eduskunnalle (Opetusministeriö 2004) esiopetusudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista todettiin muun muassa seuraavaa: Suomessa esiopetukseen osallistuu noin 96 prosenttia lapsista, mikä näyttäisi olevan OECD:n huippua. Päivähoidossa järjestettävään esiopetukseen osallistui 79 prosenttia ja koulussa järjestettävään esiopetukseen 21 prosenttia lapsista. Yli 50 prosentissa esiopetusryhmiä järjestettiin esiopetusta enemmän kuin 700 tuntia vuodessa. Vuoden 2004 selonteon mukaan esiopetus edisti hyvin lasten valmiuksia koulunkäyntiin. Lasten oikeus turvalliseen ja terveelliseen oppimisympäristöön toteutui myös hyvin. Noin 60 prosentissa esiopetusryhmiä oli tukea tarvitsevia lapsia.

Valtioneuvoston eduskunnalle antaman selonteon mukaan joka kolmannessa opetusryhmässä oppilashuolto oli riittämätöntä. Sen sijaan opetushenkilöstön kelpoisuustilanne oli hyvä riippumatta esiopetuksen järjestämispaikasta, sillä 94 prosenttia opettajista oli kelpoisia tehtäväänsä. Esiopetuksessa käytettiin monipuolisia työtapoja, kuten opettajajohtoista ja itsenäistä työskentelyä sekä pari- ja ryhmätyöskentelyä. Esiopetuksen suosittummat työtavat olivat liikunnallinen toiminta ja leikki. Selonteossa esiopetuksen arviointitoimintaa tarkasteltiin työyhteisön toiminnan arviointina sekä lasten kasvu- ja oppimisprosessien ja vuorovaikutussuhteiden edistymisen arviointina. (Opetusministeriö 2004.)

Esiopetuksen menestystekijöitä pohtiva tutkimuskooste (Hujala & Junkkari 2004) suhtautuu kriittisesti esiopetuksen koulumaisuuteen. Koulumaisuus näkyy oppimisympäristöissä, lasten leikeissä, opettajan roolissa, opetusmenetelmissä, opetuksen sisällöissä sekä lasten, vanhempien ja opettajien ajatuksissa. Esiopetuksen ongelmina nähtiin varsinkin opetusryhmien suuret koot, opettaja- ja tuntiresurssit sekä se, ettei tiloja voida muunnella lasten tarpeiden pohjalta. Esiopetusvuoden suunnittelussa ja toteutuksessa on olennaista ottaa huomioon lasten erilaiset oppimislähtökohdat sekä toiminnallisten menetelmien soveltaminen ja eheyttäminen (Kola-Torvinen 2010).

Hujalan ja Junkkarin (2004) tapaustutkimus selvitti vanhempien, hallinnon ja esiopetuksen opettajien käsityksiä esiopetustoiminnan ohjausjärjestelmästä ja sen laatutekijöistä. Tutkimus osoitti, että esiopetus kaipaa yhteistä keskustelua ja näkemystä tavoitteista, toimintatavoista ja oppimiskäsityksistä. Vaikka useissa kunnissa oli käytössä erilaisia arviointimalleja, tulokset osoittivat, että arviointi on epäsystemaattista, niin sanottua mutu-arviointia. Tutkijat painottavat, että esiopetuksen opettajilla on suuri vastuu tehdä vanhemmat tietoisiksi siitä, mitkä ovat esiopetuksen tavoitteet ja miten niitä saavutetaan.

Opettajien pedagogisen ajattelun vahvistaminen on yksi esiopetuksen laadun parantamisen suurista haasteista. Opettajien erilaiset näkemykset lapsilähtöisyydestä vaikuttavat tutkimuksen mukaan merkittävästi opetukseen. Myös opettaja tarvitsee tukea työlleen koko ohjausjärjestelmästä. Esiopetuksen merkittävä haaste on esiopetuksen ohjauksen ja laadunhallinnan kehittäminen. (Hujala & Junkkari 2004.)

Koonti esiopetuksen laadusta ja sen kehittämisestä aikaisempien tutkimusten valossa voidaan tiivistää seuraavasti:

- *Opettajien pedagogisen ajattelun vahvistaminen*

Tarvitaan enemmän yhteistä keskustelua ja yhteistä näkemystä tavoitteista, käsityksistä lapsesta ja lapsuudesta, oppimisesta, lapsilähtöisyydestä, yhteisistä toimintatavoista sekä arvioinnista.

- *Vuorovaikutusprosessien kehittäminen*

Lasten tulisi saada kokea säännöllisesti yhdessä onnistumisen ja ilon elämyksiä, oppia nykyistä enemmän työskentelemään yhdessä muiden lasten kanssa ja harjaantua yhdessä sopimaan ja päättämään omista asioistaan. Tärkeää on monipuolinen opetus

ja leikkimällä oppiminen, kiusaamisen ehkäisy, työrauha ja kaikkien lasten mukana pitäminen.

- *Opetuksen yleisten edellytysten tukeminen*

Kokonaisvaltaisen oppimisen syventäminen käytännössä on olennaista. Laadukkaan esiopetusjärjestelmän osia ovat mm. yhteistyö huoltajien kanssa, leikki ja lapsikeskeiset ohjaus- ja toimintatavat. Lisäksi on huomattava, että vanhempien ja esiopetuksen henkilöstön välinen keskinäinen luottamus ja kasvatuskumppanuus ovat välttämättömiä esiopetuksen onnistumisen kannalta, ryhmäkokojen tulee olla tarkoituksenmukaisia, opettajien hyvinvoinnista tulee pitää huolta ja opettajan ohjaus- ja vuorovaikutustaidot ovat hyvän esiopetuksen edellytys. Myös hyvät toiminnan organisointitaidot ovat tärkeitä onnistuneen esiopetuksen järjestämisessä.

- *Huomion kiinnittäminen kehystekijöihin*

Varhaiskasvatussuunnitelmia ja lapsesta kertynyttä tietoa on hyödynnettävä esiopetuksessa. Huomiota on kiinnitettävä lapsen siirtymiin järjestelmän portaalta toiselle – niin lapsen kuin perheenkin näkökulmasta.

1.2.3 Näkökulmia esiopetuksen laadunarviointiin

Laatu ja laadukkuus ovat käsitteinä moniselitteisiä. Varhaiskasvatuksen laatututkimuksia alettiin tehdä Yhdysvalloissa 1970-luvulla, ja ne rantautuivat suomalaiseen varhaiskasvatukseen 1990-luvulla (Hujala-Huttunen 1995; Greenman 1984; Pence & Pacini-Ketchabaw 2008; Philips 1987). Suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmästä käytävään keskusteluun laatuajattelu tuli Euroopan komission lastenhoitoverkoston kautta (Lasten päivähoiton ja esiopetuksen laatutavoitteet 1996).

Kasvatuksen ja opetuksen laadun arvioinnin ympärille on syntynyt monia arvioinnin koulukuntia. Yksi koulukunta on sitä mieltä, että laatu on *subjektiivinen asia* eikä sitä voida lainkaan määritellä tai arvioida (Moss & Pence 1994; Dahlberg, Moss & Pence 2007). Nämä tutkijat toivat laatuks keskusteluun subjektiivisuuden, dynaamisuuden ja kontekstuaalisen näkökulman. Laatu tulisi sen mukaan käsitellä aina asiana, joka saa eri merkityksiä riippuen ajasta ja paikasta (Parrila 2004).

Perinteinen näkökulma laatuun on ollut laadun tarkasteleminen *objektiivisesti*, ulkoisesti mittavissa olevien tunnuslukujen kautta. Hallinnon näkökulmasta lähtevä määrällisten indeksien tarkkailu on tuottanut tietoa tarjonnan ja saatavuuden suhteesta sekä kustannustehokkuudesta. Yhteisten standardien kautta on pyritty luomaan universaalia laatumittausta. Heikkoutena tässä pyrkimyksessä on kuitenkin kontekstin, paikallisuuden ja kulttuuristen arvojen merkityksen ohittaminen laadun merkityksenannossa (Tobin 2005).

Kolmantena arvioinnin koulukuntana voidaan pitää laadun arvioinnin *professionaalisen paradigman* kannattajia. He korostavat, että arvioinnin tulee perustua asian-

tuntijatietoon sekä teoria- ja tutkimustietoon. Toiset ovat sitä mieltä, että laatua voidaan arvioida, mutta vain *kasvatustavoitteiden pohjalta* (Andersen 1993; Vanne 1994). Teoria ja tutkimustieto antavat ymmärrystä siihen, mitä lapsuus ja siihen kytkeytyvät ilmiöt ovat ja millaista on hyvä kasvatusta ja opetus. Tutkimus- ja teorian tieto auttaa kehittämään lapsuuden laadukkaita kasvatuskäytäntöjä ja arvioimaan tavoitteenasettelua lapsuuden ja kasvatuksen näkökulmasta.

Uusimpana näkökulmana laatuajatteluun on tullut *inklusiivinen* laadunarvioinnin paradigma, joka haastaa laatu keskustelun aiemmat näkökulmat. Inklusiivinen paradigma kokoaa erilaiset käsitykset yhteen ja muodostaa laadun käsitteen huomioiden samanaikaisesti sekä toiminnan tavoitteet, asiantuntijatiedon että sen tosiasian, että laatu käsitykset ovat aina myös kulttuurisia ja subjektiivisia. Asiantuntijatieto ja kentan eri toimijat asettuvat tasavertaiseen asemaan laadun kriteerien määrittelijöinä. Näin voidaan ottaa huomioon sekä tavoitteet että asiantuntijatiedon merkitys – huomioiden samalla laatu käsityksen kulttuurisidonnaisuus ja sen subjektiivisuus toimijoiden kokemana (Pence & Moss 1994; Tauriainen 2000; Dahlberg ym. 2007).

Tässä arviointihankkeessa laadun ymmärretään olevan sidoksissa arvoihin, ilmiöön, aikaan ja kontekstiin. Näin ollen laadukas toiminta nähdään arvokkaana ja hyvänä. Kun arvioinnin kohteena on esiopetuksen laatu, sen keskiössä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Hujalan ja Lindbergin (1998) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tietoista ja tavoitteellista tukemista. Laadun kannalta keskeistä on kasvun ja kehityksen tukeminen lapsilähtöisesti ja lasten oppimisen tarpeisiin vastaaminen. Lapsilähtöisyydessä on taas keskeistä yksilöllisyyden ja tasa-arvon kunnioittaminen (Hujala ym. 1999). Lapsilähtöisessä toiminnassa korostuu leikki ja se, että lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan ja häntä kuunnellaan ja kannustetaan.

Esiopetuksen laadulla tarkoitetaan tässä arviointihankkeessa ensisijaisesti niitä tekijöitä, jotka muodostavat lapselle merkityksellisen päivittäisen oppimisympäristön. Näkökulmana on lapsen kohtaama esiopetuksen laatu. Laajasti määriteltynä tähän oppimisympäristöön kuuluu kuitenkin runsaasti eri tekijöitä niin fyysisiin toimintapuitteisiin kuin lapsen kohtaaman toiminnan ominaisuuksiin liittyen.

Lähtöoletuksena on, että korkealaatuinen esiopetus tukee kasvua, kehitystä ja lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia tavoitteiden mukaisesti. Tämä laatu käsitys on lähellä perusopetuspedagogiikan arvioinnin (Atjonen ym. 2008) kriteerien muodostamaa käsitystä pedagogiikan olennaisista ominaisuuksista.

Esiopetuksen laatu muodostuu tässä arviointihankkeessa oppimisympäristön ominaisuuksista, jotka ovat yhteydessä esiopetukselle asetettujen tavoitteiden toteuttamiseen ja toteutumiseen. Toissijaisesti esiopetuksen laadulla tarkoitetaan niitä ominaisuuksia, jotka ovat merkityksellisiä opetuksen järjestäjän ja kansallisen opetushallinnon ohjausjärjestelmän kannalta.

1.2.4 Varhaiskasvatuksen laatuarvioinnista esiopetuksen laadun arviointiin

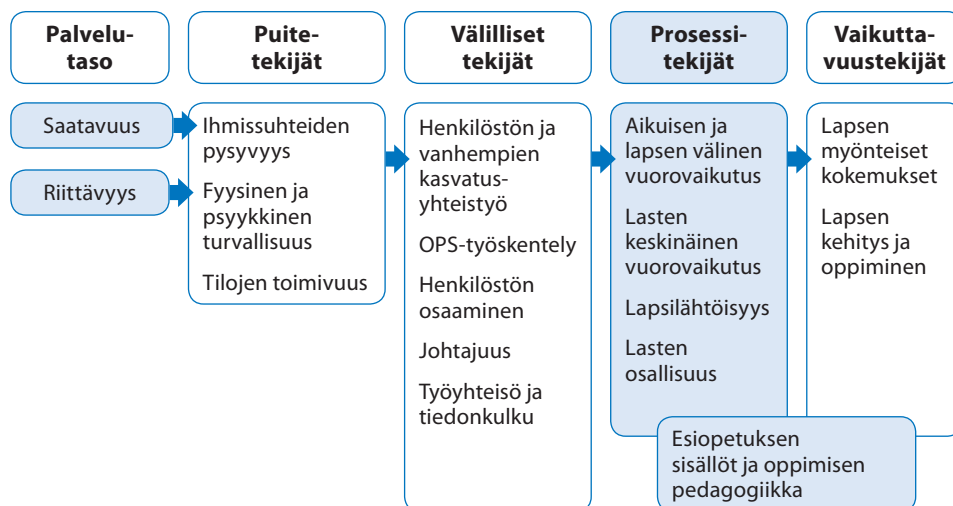
Tässä esiopetuksen laadun arviointihankkeessa teoreettisena lähtökohtana sovelletaan kuviossa 1 esitettyä varhaiskasvatuksen laadunarviointimallia (Hujala & Fonsén 2010), joka on alun perin Hujala-Huttusen (1995) kehittänyt ja jota laadunhallinnan tutkimusryhmä (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999) on edelleen kehittänyt. Mallin lähtökohtana on, että esiopetusta ohjaavien teoreettisten lähtökohtien tulee ohjata myös esiopetuksen laatuajattelua ja laadun arviointia. Näin teoria- ja tutkimusperusteinen arviointi muodostaa laadukkaiden esiopetuskäytäntöjen kehittämistyön perustan. Teoreettisina näkökulmina mallin rakentamisessa ovat olleet Bronfenbrennerin (1979) ekologisen psykologisen kasvun kontekstuaalisuus (Hujala ym. 1999) ja konstruktivistinen oppimiskäsitys (Hujala 2002).

Konstruktivistisessa ajattelussa lapsen arki nähdään kasvun ja oppimisen paikkana, jossa lapsi itse on toimija, subjekti (Rogoff 1990). Esiopetuksen pedagogiikassa lapsen ajatellaan kasvavan ja kehittyvän omaehtoisena, elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisten kasvatusyhteistyöhön perustuvan tavoitteellisen ohjauksen ja tuen kautta (Hujala 2002).

Kontekstuaalisuus tarkoittaa lapsen kehityksen tarkastelua lapsen toimintaympäristön ja sitä säätelevien tekijöiden näkökulmasta. Esiopetuksen kontekstuaalisuus tarkoittaa opetuksen ja oppimisen kytkeytymistä lapsen kasvuympäristöön, ja lapsen siitä luomiin omiin merkitysrakenteisiin. (Hujala 2002). Kontekstuaalisen kasvun näkökulma korostaa erityisesti oppimisympäristöjen välistä yhteistyötä. Tältä perustalta esiopetus nähdään yhteistyöprosessina kaikkien niiden kesken, jotka ovat osa lapsen elämää. Perheen ja esiopetuksen integroituminen on tässä ajattelussa laadukkaan esiopetuksen edellytys.

Näiden teoreettisten lähestymisotteiden pohjalta on tässä arvioinnissa tehty aikaisempien laatu tutkimusten analyysit ja määritelty *varhaiskasvatuksen laatu tekijät* (Hujala-Huttunen 1995). Laatu tekijöiden keskinäisten suhteiden pohjalta on muodostettu laadunarviointimalli (kuvio 1).

Malli rakentuu neljän erilaisen laatu tekijän varaan. Mallin mukaan esiopetuksesta ja varhaiskasvatuksesta on eroteltavissa 1) puitetekijät, 2) välilliset tekijät, 3) kasvatusprosessiin liittyvät tekijät ja 4) vaikuttavuustekijät. Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteiden 2000 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ilmestymisen jälkeen mallia on päivitetty tuomalla siihen lisäksi oppimisen ja opettamisen sisällölliset näkökulmat ja oppimiseen ja oppimisen pedagogiikkaan liittyvät kysymykset. Ne on erotettu prosessitekijöistä omiksi laatu tekijöikseen. Esiopetuksen laadunarvioinnin lähtökohtana on palvelutason ja sen riittävyys ja saatavuuden arviointi. Esiopetuksen toteutuksen taustalla vaikuttavat *puitetekijät*, jotka ovat ehtoja laadukkaan pedagogiikan toteuttamiselle. Puitetekijät säätelevät toiminnan fyysisiä ja psyykkisiä edellytyksiä. Välilliset tekijät ohjaavat laadukasta toimintaa asettamalla toiminnalle reunaehdot. Ne liittyvät esiopetuksen ohjaamiseen ja henkilöstön osaamisen varmistamiseen. Prosessitekijöiden avulla arvioidaan kasvatus- ja opetusprosessin toteutumisen ja lapsen ja esiopettajan välisen vuorovaikutuksen laatua.



Kuvio 1. Esiopetuksen sovellettu varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli (Hujala-Huttunen 1995; Hujala ym. 1999; Hujala & Fonsén 2011)

Oppimisen pedagogiikan ja sisältöalueiden kysymyksillä tässä arvioinnissa mitataan matemaattisten, kielellisten ja luonnontieteellisten sisältöalueiden opettamista ja oppimista esiopetuksen laatutekijänä. Opettajien arvioimana ne mittaavat oppimisen pedagogiikkaa, toisin sanoen sitä, miten opettajat opettavat pieniä lapsia. Vanhemmat puolestaan arvioivat sitä, mitä lapset ovat oppineet. Heidän vastauksissaan on esim. maininta *lapsi on oppinut matemaattisia asioita esiopetuksen arkipäivän tilanteissa*. Vaikuttavuustekijät kartoittavat lapsen ja vanhempien tyytyväisyyttä, esiopetuksen koettua laatua ja vaikuttavuutta. Näitä seikkoja tarkastellaan vanhempien esiopetuksesta saaman tiedon ja subjektiivisten kokemusten kautta. (Hujala ym. 1999; Hujala & Fonsén 2011.)

Mallissa esiteltävien laatutekijöiden oletetaan olevan toisistaan riippuvia siten, että hyvien tulosten edellytyksenä on laadukas prosessi, jota ohjaavat välilliset tekijät ja säätelevät puitetekijät. Kaikkia laatutekijöitä voidaan tarkastella erikseen, mutta yhdessä nämä teoriaperusteisesti eriteltyt laatutekijät muodostavat kokonaisvaltaisen laadun arvioinnin kehiksen.

Mallin sisäinen logiikka noudattaa seuraavaa hypoteesia: Useiden eri osa-alueiden tulee vahvistaa laadukriteerien toteutumista erikseen ja yhdessä, jotta esiopetus onnistuu parhaalla tavalla. Esiopetuksen onnistumisen edellytyksenä on, että niin aikuisen ja lapsen sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen, lapsilähtöisen toiminnan, esiopetuksen suunnittelun kuin prosessien ja arvioinninkin tulee toimia saumattomasti yhdessä. Näin esiopetukseen osallistuva lapsi saa myönteisiä kokemuksia ja kasvaa, kehittyä ja oppii toivotulla tavalla, jolloin huoltajatkin ovat tyytyväisiä.

Oppimisen pedagogiikka tarkoittaa mallissa lapsen oman aktiivisuuden tukemista ja ohjaamista lapsen henkilökohtaisten oppimistavoitteiden suuntaisesti (Hujala 2002). Tämä tarkoittaa myös lapsen omien itsearviointiprosessien tukemista. Opettajan pedagoginen tietoisuus tarkoittaa sitä, että opettajan kasvatusta ja opetuskäytäntöjen taustalla ovat sisäistetyt, pedagogisesti perustellut valinnat ja linjaukset. Pedagoginen tietoisuus koostuu teoreettisesta tietoisuudesta ja kontekstuaalisesta tietoisuudesta, kun taas teoreettinen tietoisuus on tietämystä lapsuutta ja lapsuusajan oppimista koskevista teoreettisista näkemyksistä ja tutkimuksista. Kontekstuaalinen tietoisuus on puolestaan tietämystä lasten ja vanhempien arjen todellisuudesta sekä kasvun ja oppimisen yhteiskunnallisista ja teoreettisista kytkennöistä. (Hujala 2002). Opettajan pedagoginen tietoisuus tulee näkyväksi opettajan toteuttamassa päivittäisessä esiopetustoiminnassa.

Heikka ja Hujala (2008, 32) kuvaavat pedagogista johtajuutta vastuunottamisena varhaiskasvatustyöstä. Tähän sisältyy sekä perustehtävän kehittämistehtävä että huolehtiminen henkilöstön hyvinvoinnista. Laajimmillaan hyvä pedagoginen johtajuus näyttäytyy koulun tai päiväkodin arjen sujumisena. Pedagogista osaamista tarvitaan myös johtamisessa, kun määritellään työyhteisön kasvatuksellisia ja opetuksellisia päämääriä ja tuetaan työyhteisön jäseniä niiden saavuttamisessa. Pedagogiselle johtajuudelle on tyypillistä, että arviointi ja siihen perustuva kehittäminen on työyhteisössä jatkuva. Päämäärältään pedagoginen johtajuus tähtää yhteisöllisen toimintakulttuurin luomiseen, työntekijöiden ammatilliseen kehittymiseen sekä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen niin, että myös lapsi ja huoltajat tietävät, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten niihin pyritään.

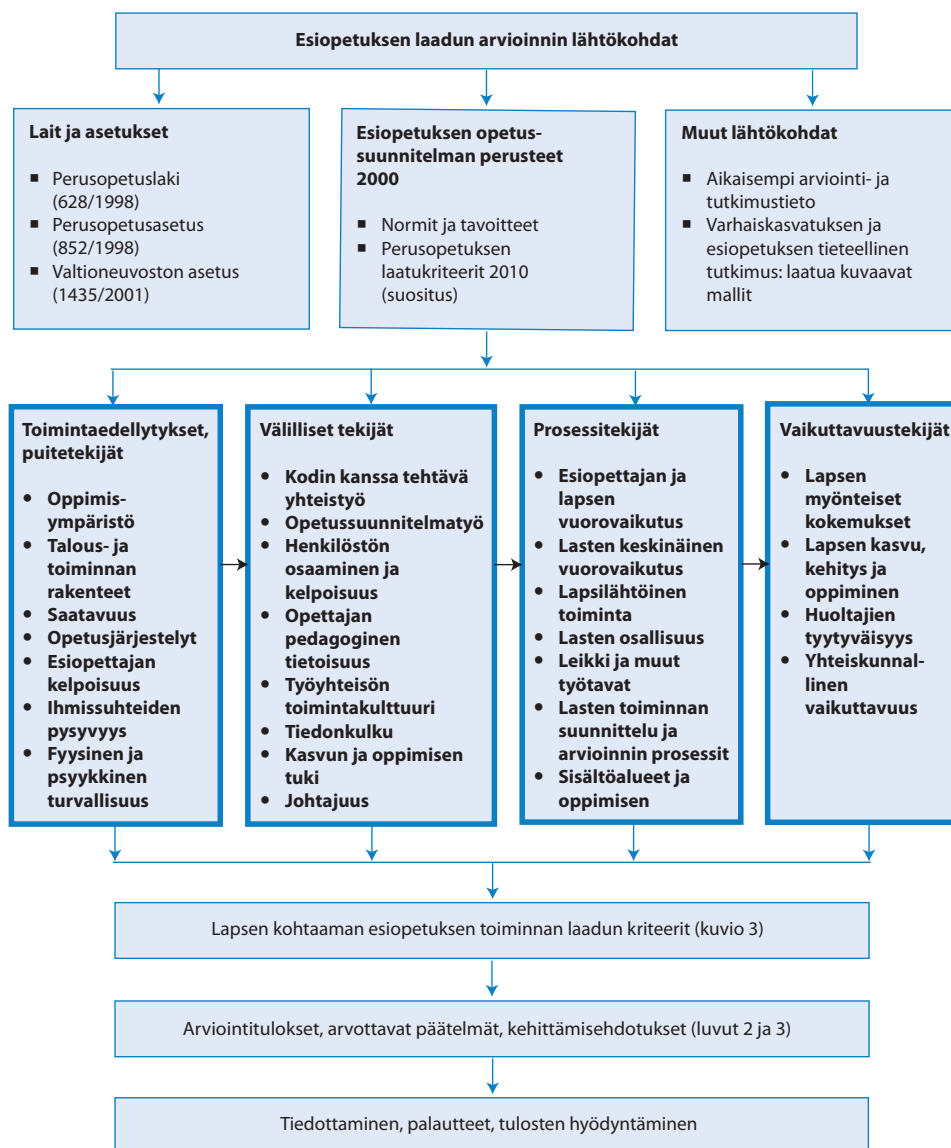
Mallin neljä laatutekijöiden ryhmää – puitetekijät, välilliset tekijät, kasvatusprosessiin liittyvät tekijät ja vaikutustekijät – antavat jäsenellisen kokonaiskuvan ja keskeiset käsitteet esiopetuksen laadun tarkastelemiseksi. Arvioimalla mallin laatutekijöihin liitettyjen laatuksien toteutumista voidaan osoittaa esiopetuksen vahvuuksia ja kehittämistarpeita ja näin hyödyttää esiopetuksen suunnittelua, toimintaa, arviointia ja kehittämistä. Tässä arvioinnissa tuotetaan tietoa myös esiopetuksen paikallisen ohjausjärjestelmän sisäisestä toimivuudesta.

1.2.5 Teoreettisesta mallista arvioinnin ohjaamiseen

Tämän arvioinnin teoreettisena lähtökohtana ollut laadunarviointimallia muokattiin 1) opetusministeriön toimeksiannon, 2) asiaa koskevien säädösten ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, 3) aikaisempien tutkimusten ja asiaa koskevan teoreettisen tiedon sekä 4) perusopetuksen laatuksien pohjalta (ks. kuvio 2).

Kuvion 2 esiopetuksen laatua määrittävät tekijät on johdettu esiopetusta koskevista säädöksistä, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 (Opetushallitus 2000), Perusopetuksen laatuksien (Opetusministeriö 2010) sekä Hujalan ja Fonsénin (2010; Hujala ym. 1999) varhaiskasvatuksen laadunarviointimallista (kuvio 1). Näistä laatutekijöistä on johdettu edelleen arvioinnin kriteerit (kuvio 3) ja arvioinnissa käytetyt mittarit (liitteet 1–5).

Arviointiryhmä laati mittareiden kehittelyn ja arvioinnin toteutuksen pohjaksi *Esiopetuksen laadun arvioinnin kuvausmallin* (kuvio 2). Kuvio sisältää arvioinnin lähtökohdat ja kohteet ryhmiteltynä, mutta siinä ei ole määritelty laatutasoja. Niitä kuvailaan tarkemmin luvussa 1.2.6. Laadun arvioinnin lähtökohtien yhteisenä nimittäjänä on lapsilähtöisyys, joka korostuu erityisesti prosessitekijöissä.



Kuvio 2. Esiopetuksen laadun arviointia ohjaavat lähtökohdat ja kohteet

Uudistetun mallin puitetekijät ovat edellytyksiä laadukkaan esiopetuksen pedagogiikan toteuttamiselle. Puitetekijät säätelevät lähinnä toiminnan fyysisiä, taloudellisia ja rakenteellisia edellytyksiä. Välilliset tekijät ohjaavat laatua pääasiallisesti henkilöstön oman osaamisen, sen parantamisen, yhteistyön ja johtamisen keinoin. Prosessitekijöiden avulla arvioidaan esiopetuksen kasvatus- ja opetusprosessin toteuttamista, esimerkiksi lapsen ja esiopettajan välisen vuorovaikutuksen laatua. Vaikuttavuustekijöiden avulla selvitetään mm. lapsen ja vanhempien tyytyväisyyttä, esiopetuksen kokemuksellista laatua ja vaikuttavuutta lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimisen edistymiseen.

Mallin lähtökohtana on käsitys, että esiopetuksen laatu syntyy monien tekijöiden ja tekijäryhmien yhteisvaikutuksesta. Mallissa kuvatut tekijät ja tekijäjoukot painottuvat esiopetuksen lopputuloksessa eli laadussa eri tavoin. Esiopetuksen laatutekijät muodostavat paikallisella tasolla ketjun, joka voidaan nähdä myös hallinnollisten päätösten toimeenpanoketjuna tai prosessina. Näin ollen on perusteltua arvioida esiopetuksen laatua paikallisen ohjausjärjestelmän eri tasoilla ja toimeenpanoketjun sisäistä toimivuutta esiopetuksen järjestäjä- ja toteuttajatasolla sekä palvelun kohderyhmän tasoilla (lapset ja heidän vanhempansa). Laadunarviointimalli ja sen laatutekijät (kuvio 2) ja malliin liittyvät laatukriteerit (kuvio 3) antavat jäsennellyn kokonaiskuvan onnistuneen esiopetuksen edellytyksistä ja keskeiset käsitteet esiopetuksen laadun tarkasteluun.

1.2.6 Arvioinnin ohjaamisesta esiopetuksen laadun arvioinnin kriteereihin

Perusopetuslaki (1998/628) velvoittaa opetuksen, myös esiopetuksen, järjestäjän arvioimaan antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta. Arvioinnilla pyritään hahmotamaan, mitä ollaan tekemässä, miten tehdään ja millaisiin tuloksiin toiminta johtaa. Toisaalta arvioinnin tulisi kertoa myös siitä, miksi toimitaan niin kuin toimitaan ja miksi tulokset eivät kaikilta osin ole kyllin hyviä tai miksi ne ovat jopa huonoja. Perimmältään laadun arviointi pyrkii vaikuttamaan niiden laatutekijöiden kehittämiseen, jotka ovat olennaisimpia hyvän laadun aikaansaamiseksi. Kyse on tällöin laadun tietoperustaisesta tarkastelusta valittujen laatukriteerien avulla.

Prosessien laadun arviointi on kasvatus- ja opetustyössä pedagogiikan ydintä. Esiopetuksen kehittäminen edellyttää myös koko varhaiskasvatuksen laatutekijöiden määrittämistä sekä niihin pohjautuvan esiopetuksen laatukriteerien laatimista.

Esiopetuksen laadun arvioinnin kriteerit (kuvio 3) on johdettu tässä arvioinnissa esiopetuksen säädöksistä, opetussuunnitelman perusteista, laadun arvioinnin mallista (kuvio 1) ja aikaisempien tutkimusten tuloksista. Tätä arviointia ohjaava malli (kuvio 2) kertoo ne tekijäryhmät, jotka ovat olennaisia esiopetuksen laadun kannalta. Näin laadittujen kriteerien avulla tehdään arvottavat johtopäätökset esiopetuksen laadusta.

Kuviossa 3 on kuvattu tässä arvioinnissa käytetyt arviointikriteerit ja laatutasot tekijäryhmittäin. Laatutasot ja niiden rajakohdat on määritetty monitahoisen arviointiryhmän asiantuntemuksen perusteella.

Laatutaso	Toimintaedellytykset, puitetekijät	Välilliset tekijät	Prosessitekijät	Vaikuttavuustekijät
<p> Erinomainen laatu (91–100 %)</p>	<p>Kaikki kriteerit täyttyvät. Kaikki kriteerit tai suurin osa kriteereistä täyttyvät yli odotusten.</p>	<p>Kaikki kriteerit täyttyvät. Kaikki tai suurin osa kriteereistä täyttyy yli odotusten.</p>	<p>Kaikki kriteerit täyttyvät. Kaikki tai suurin osa kriteereistä täyttyy yli odotusten.</p>	<p>Kaikki kriteerit täyttyvät. Kaikki tai suurin osa kriteereistä täyttyy yli odotusten.</p>
<p> Hyvä laatu (yli 71–90 %)</p> <p>Kriteerit täyttyvät tai osa kriteereistä täyttyy puutteellisesti ja osassa kriteereitä vastaavasti kriteerit täyttyvät yli odotusten.</p>	<p>Esiopetus on kaikkien esiopetusikäisten saavutettavissa.</p> <p>Kasvu-, kehitys- ja oppimisympäristö on turvallinen ja vastaa lasten kehityksellisiä ja oppimisen tarpeita.</p> <p>Oppilasryhmät on muodostettu pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti.</p> <p>Esiopetuksesta vastaavalla opettajalla on asetuksen mukainen kelpoisuus ja muuta henkilöstöä on riittävästi pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseksi.</p> <p>Oppilashuolto toteutuu lain mukaisesti. Oppilashuoltotyötä toteutetaan moniammatillisesti.</p> <p>Lapsi saa kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle tarvitsemansa tuen heti tarpeen ilmetessä.</p>	<p>Esiopetuksen nivelymiselle perusopetukseen ja varhaiskasvatukseen on luotu kunnassa rakenteet ja toimintakäytännöt.</p> <p>Ohjauksjärjestelmä tukee esiopetuksen tavoitteiden toteutumista.</p> <p>Johtajuus tukee esiopetuksen perustehtävän toteutumista.</p> <p>Opettajien pedagoginen tietoisuus on vahvaa. Henkilöstön ammatillista osaamista kehitetään järjestelmällisesti.</p> <p>Tiedonkulku koetaan toimivaksi eri tasoilla.</p> <p>Kasvatusyhteistyö kodin ja huoltajien kanssa koetaan toimivaksi.</p> <p>Opetussuunnitelmatyöskentely on hyvin organisoitua, osallistavaa ja järjestelmällistä. Esiopetuksen suunnittelu, toiminta, arviointi ja kehittäminen perustuvat opetussuunnitelmaan.</p> <p>Toiminnan jatkuva itsearviointi tukee kehittämistä kaikilla toiminnan tasoilla.</p>	<p>Toimintaperiaatteet, työmuodot ja opetusjärjestelyt ovat pedagogisesti tarkoituksenmukaisia ja vastaavat lapsen oppimisen tarpeisiin ja haasteisiin. Opetusjärjestelyt ovat joustavia.</p> <p>Esiopetus-toimintaa toteutetaan opetussuunnitelman mukaisesti.</p> <p>Esiopetus edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Lapsen kasvu- ja oppimisprosessia arvioidaan.</p> <p>Pedagogiikka on ajantasaista ja perustuu selkeään oppimiskäsitykseen.</p> <p>Pedagogiset ratkaisut ovat monipuolisia.</p> <p>Esiopetus on osallistavaa ja lapsilähtöistä.</p>	<p>Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti.</p> <p>Lapsi viihtyy ja saa myönteisiä oppimisen ja onnistumisen kokemuksia.</p> <p>Lasta kannustetaan, ja hän saa myönteistä palautetta.</p> <p>Huoltajat ovat tietoisia lapsen esiopetuksen tavoitteista ja kehittämisestä niiden mukaisesti.</p> <p>Lapset ja huoltajat ovat esiopetukseen tyytyväisiä.</p>
<p> Tyydyttävä laatu (51–70 %)</p>	<p>Toimintaedellytysten kriteerit toteutuvat jonkinasteisesti joka osa-alueella.</p>	<p>Välillisten tekijöiden kriteerit täyttyvät jonkinasteisesti joka osa-alueella.</p>	<p>Prosessitekijöiden kriteerit täyttyvät jonkinasteisesti joka osa-alueella.</p>	<p>Vaikuttavuustekijöiden kriteerit täyttyvät jonkinasteisesti joka osa-alueella.</p>

<p>Heikko laatu (50 % tai sen alle)</p>	<p>Toimintaedellytysten kriteerien toteutumisessa on puutteita kaikkien kriteerien osalta – osa kriteereistä ei toteudu ollenkaan.</p>	<p>Välillisten tekijöiden kriteerien täyttymisessä on puutteita kaikkien kriteerien osalta – ja osa kriteereistä ei täyty ollenkaan.</p>	<p>Prosessitekijöiden kriteerien täyttymisessä on puutteita kaikissa kriteereissä – osa kriteereistä ei täyty ollenkaan.</p>	<p>Vaikuttavuus-tekijöiden kriteerien täyttymisessä on puutteita kaikkien kriteerien osalta – osa kriteereistä ei täyty ollenkaan.</p>
--	--	--	--	--

Kuvio 3. *Esiopetuksen arvioinnin laatutasot ja kriteerit kohdealueittain*

1.3 Arvioinnin toteuttaminen

1.3.1 Arviointiaineistojen keruu

Arviointihankkeen taustoittamiseksi ja esiopetuksen laadun arviointikriteerien muodostamiseksi tehtiin dokumenttianalyysi esiopetuksen laatua ja tavoitteita koskevista viranomaisasiakirjoista. Näitä olivat perusopetuslaki 628/1998, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 sekä uusimmat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tilasto-, arviointi- ja tutkimustiedot mukaan lukien Perusopetuksen laatukriteerit (Opetusministeriö 2010). Dokumenttianalyysissä asiakirjoista poimittiin ne asiat, jotka olivat laadun kuvaamisen, kriteereiden tai arviointimallin kannalta olennaisia.

Arviointia varten tietoa kerättiin kyselyjen ja havainnointien avulla sekä kokoamalla yhteen aikaisempaa arviointi- ja tutkimustietoa. Arviointiryhmä laati eri vastaajaryhmille yksilöidyt kyselylomakkeet, jotka esitettiin kohderyhmittäin pienellä vastaajajoukolla. Strukturoiduissa kyselyissä käytettiin pääosin suljettuja ja jonkin verran avoimia kysymyksiä. Suljettujen kysymysten vastauskaalat olivat enimmäkseen viisiportaisia Likert-tyyppisiä, mutta paikoitellen sovellettiin myös kaksi-, kolmi- ja neliportaisia asteikkoja.

Arviointitiedon keruu suunniteltiin siten, että eri vastaajaryhmien väliset ja yli vastaajaryhmien menevät vertailut olivat mahdollisia seuraavien muuttujien osalta a) läänijako vuoden 2009 loppuun saakka, b) perusopetuksen koulujen ja päiväkotien toteuttama esiopetus, c) kuntaryhmät (maaseutumaiset, taajamakunnat ja kaupunkimaiset kunnat) ja d) kieliryhmät (suomi ja ruotsi). Tiedonkeruussa varmistettiin kielellinen kattavuus yliotostamalla kaikki ruotsinkieliset kunnat mukaan. Alueellinen kattavuus varmistettiin sisällyttämällä otoskehikkoon ne Oulun ja Lapin läänien kunnat, joiden esiopetuksesta vastaavat viranomaiset palauttavat kyselyn.

Kyselyt osoitettiin niille, jotka tekevät kunnissa päätöksiä esiopetuksesta (lautakuntien puheenjohtajat ja virkamiesjohto), osallistuvat esiopetuksen järjestämiseen (kysely päiväkotien johtajille ja perusopetuksen rehtoreille), toimivat esiopetuksessa opettajina (kysely esiopetuksen opettajille) tai ovat lasten huoltajina tietoisia esiopetuksen järjestämisestä ja sen laadusta (kysely huoltajille).

Suomenkielisissä ja kaksikielisissä ryhmissä vastaajina olivat sellaisten kuntien koulu- ja sosiaalitoimen lautakuntien puheenjohtajat ja virkamiesjohto, joille kuuluivat esiopetuksen asiat. Päiväkotien johtajat ja perusopetuksen rehtorit otostettiin. Otoksiin valitut johtajat ja rehtorit puolestaan toimittivat arviointiryhmän ohjeistuksen mukaisesti erilliset kyselyt opettajille ja vanhemmille. Kaikki ruotsinkieliset kunnat ja niiden vastaajaryhmät olivat mukana arvioinnissa. Eri vastaajaryhmien kyselylomakkeet ovat osoitteessa <http://www.edev.fi/portal/perus>.

1.3.2 Vastaajaryhmien edustavuus kyselyissä

Arvioinnissa käytettiin viidelle eri vastaajaryhmälle suunnattuja kyselyitä. Näiden joukkojen edustavuutta ei kuitenkaan ole tarkasteltu suhteessa eri vastaajaryhmien valtakunnalliseen esiintyvyyteen, koska tietoa eri vastaajaryhmien perusjoukkojen määrästä ja näiden alueellisesta ja kieliryhmittäisestä jakautumisesta ei ollut käytettävissä. Sen sijaan nyt esiteltävissä edustavuustarkasteluissa on analysoitu sitä, mistä eri kunnista osallistuneet vastaajaryhmät ovat peräisin ja miten näiden kuntien suhteelliset osuudet vastaavat valtakunnallista jakaumaa kielen, läänijaon (2009 päättyessä) ja kuntaryhmityksen suhteen.

Aluksi kaikkien 326 kunnan lautakuntien puheenjohtajille ja viranhaltijoille osoitettiin kysely. Tähän kyselyvaiheeseen vastasi 225 eri kunnan viranhaltijaa (vastausprosentti 69 %) ja 202 lautakuntien puheenjohtajaa (vastausprosentti 62 %). Seuraavassa vaiheessa poimittiin alueellisuutta ja kieliryhmien valtakunnallista edustavuutta painottaen 190 kunnan otos niiden kuntien 225 kunnan joukosta, joiden viranhaltijat olivat vastanneet. Kyseisten kuntien päiväkotien johtajille ja perusopetuksen rehtoreille lähetettiin kysely, ja samalla heitä pyydettiin välittämään opettajille ja huoltajille suunnatut kyselyt omissa organisaatioissaan. Näihin kyselyihin vastasi 155:n eri kunnan päiväkotien 592 johtajaa ja rehtoria. Kysely kattoi täten 47 % kaikista Suomen kunnista. Kaikkiaan 502 esiopetuksen opettajaa vastasi kyselyyn edustaen 141:tä kuntaa ja kattaen näin kaikista Suomen kunnista 43 %. Kaikkiaan 1 302 huoltajaa vastasi kyselyyn edustaen 129:ää kuntaa eli 40 %:a Suomen kunnista. Seuraavaksi edustavuutta tarkastellaan vastaajaryhmittäin johtavien viranhaltijoiden, päiväkotien johtajien ja perusopetuksen rehtorien, opettajien ja huoltajien kannalta.

Johtavien viranhaltijoiden edustavuutta voidaan pitää alueellisuuden, kuntaryhmityksen ja kieliryhmien suhteen erittäin hyvänä. Poikkeamat olivat hyvin pieniä eri taustatekijöiden muodostamissa ryhmissä suhteessa valtakunnalliseen jakaumaan, eikä systemaattista poikkeavuutta siten ollut havaittavissa.

Päiväkodin johtajien ja rehtoreiden edustavuus kyselyssä oli pääpiirteittäin kohtuullinen. Suurimmat poikkeamat edustavuudessa olivat kieli- ja kuntaryhmien sisällä. Ruotsinkielisten kuntien suhteellisesti suurempi osuus vastaajissa (verrattuna valtakunnalliseen jakaumaan) korostaa jonkin verran tämän kieliryhmän painoarvoa, mutta toisaalta näiden kuntien pienen määrän vuoksi vaikutus kokonaisuuteen on pieni. Sen sijaan kaupunkimaisissa kunnissa asuvien vastaajien osuus oli suuri valtakun-

nalliseen tilanteeseen nähden. Myös taajaan asutuista kunnista vastaajia oli hieman enemmän kuin valtakunnassa keskimäärin. Sen sijaan maaseutumaisten kuntien suhteellinen osuus jää noin 10 prosenttiyksikköä alle valtakunnallisen osuutensa.

Esiopetuksen opettajien kuntakohtaista edustavuutta voidaan tarkasteltujen kolmen taustatekijän suhteen luonnehtia kohtuulliseksi. Suurimmat poikkeamat olivat tässäkin ryhmässä kieli- ja kuntaryhmien sisällä. Ruotsinkielisten kuntien suhteellinen osuus on ylikorostunut. Tämä vaikuttaa kokonaistulokseen kuitenkin suhteellisen vähän kuntien pienen määrän vuoksi. Kieltä merkittävämpää on kaupunkimaisten ja taajaan asuttujen kuntien korostunut osuus. Läänikohtaisesti tarkastellen korostuvat Esiopettajien aineistossa lievästi Etelä-Suomen lääniin kuuluvat kunnat ja vastaavasti jäävät Itä-Suomen sekä Oulun läänien kunnat jonkin verran aliedustetuiksi. Kuntaryhmistä maaseutumaisten kuntien osuus on suhteessa valtakunnalliseen jakaumaan selvästi aliedustettu noin 12 prosenttiyksikön verran, ja kaupunkimaiset ja taajaan asutut kunnat ovat vastaavasti yliedustettuja.

Huoltajien osalta voidaan edustavuutta pitää tarkasteltujen kolmen taustatekijän suhteen myös melko kohtuullisena. Suurimmat poikkeamat olivat tässä, kuten kahdessa edellisessäkin vastaajaryhmässä, kieli- ja kuntaryhmien sisällä. Ruotsinkielisten kuntien edustus on huoltajien osalta aiempaa selvemmin ylikorostunut, mutta korostumisen vaikutus on vähäinen mainittujen kuntien pienen määrän vuoksi. Kuntaryhmitäin tarkastellen huoltajien ryhmä on selvästi painottunut kaupunkimaisten kuntien suuntaan. Kaupunkimaiset kunnat ovat ylikorostuneet huoltajien aineistossa lähes 10 prosenttiyksikön verran, kun taas maaseutumaisten kuntien osuus on vastaavasti runsaat 12 prosenttiyksikköä aliedustettu.

1.3.3 Muu tiedonkeruu

Varsinaisten kyselyjen lisäksi esiopetuksen arviointihankkeessa tiedusteltiin kuntien lautakuntien puheenjohtajien näkemyksiä. Vastaukset seuraaviin kysymyksiin luokiteltiin sisällönanalyysejä käyttäen: 1) Mitä johtamasi lautakunta (tai vastaava) on tehnyt kuluvalle valtuustokaudella kuntanne esiopetuksen laadun parantamiseksi? 2) Mitä konkreettisia asioita näette tarpeelliseksi kehittää kunnassanne seuraavan valtuustokauden aikana esiopetuksen laadun parantamiseksi? 3) Mihin taloudellisia resursseja tulisi kohdentaa nykyistä enemmän esiopetuksen laadun näkökulmasta? 4) Kuka teidän mielestänne vastaa esiopetuksen laadusta kunnassanne?

Arviointiryhmän jäsenet tekivät vierailuja 13 esiopetusryhmään havainnoiden mm. oppimisympäristöä, oppimistapaa, opettajan ja lapsen vuorovaikutusta sekä esiopetusryhmien heterogeenisyyden huomioon ottavaa opetusta. Vierailukohteiksi valittiin sekä suomen- että ruotsinkielisiä yksiköitä, perusopetuksen kouluja ja päiväkoteja niin, että ne edustivat erityyppisten kuntien järjestämää opetusta.

Näihin esiopetusta järjestäviin opetusyksiköihin kohdistuneisiin havainnointivierailuihin ryhmän jäsenet käyttivät yhteensä 32 tuntia. Vierailuun osallistui kulloinkin yksi arviointiryhmän jäsen, joka havainnoi opetusta ja haastatteli esiopetuksen henkilöstöä ja lapsia. Jokaisesta käynnistä laadittiin muistiot, joiden sisältönä oli se,

mitä haastattelu- ja havainnointitietoja kohteesta saatiin (liite 7). Kaikissa vierailuissa noudatettiin soveltuvin osin samaa ohjelmaa.

Palautetta arviointiryhmän saavuttamista tuloksista ja päätelmistä kerättiin 5.3.2012 järjestetyssä kuulemistilaisuudessa, johon osallistui esiopetuksen laadusta vastaavien tahojen edustajia kunnista, Opetushallituksesta, Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksesta sekä yliopistoista. Tilaisuudessa oli läsnä kaikkiaan 43 asiantuntijaa. Viimeistellessään raportin johtopäätöksiä ja kehittämisehdotuksia arviointiryhmä on käyttänyt hyväkseen kuulemistilaisuudessa saamaansa palautetta ja siinä esitettyjä kehittämistarpeita.

1.3.4 Arvottaminen

Arvottaminen eli arvottavien päätelmien tekeminen arviointikohteittain perustuu kerättyyn tulostietoon ja arviointikriteereihin (ks. kuvio 3). Arvottamisessa on ensisijaisesti kyse kohteen tilan tasoarvioinnista (valinnat tasoilta 1–4) ja toisaalta kohteen sanallisesta arvottavasta analyysistä, joka tukee tasovalintoja kuvaustietona. Arviointiryhmä päätyi konsensustyyppisesti arvioinnissa sovellettuihin arvottamisperusteisiin, joita se pyrki läpinäkyvästi ja johdonmukaisesti noudattamaan läpi arviointiprosessin. Varsinainen laatutasoluokitus perustui ensisijaisesti määrälliseen tietoon.

Arvioinnissa määriteltiin neljä esiopetuksen laatutasoa: 1) heikko, 2) tyydyttävä, 3) hyvä ja 4) erinomainen. Arviointiryhmä määritteli laatutasot kohteentuntemuksensa, sisäisen konsensuksen, arviointikriteerien vaativuuden ja osin kuulemistilaisuudessa saadun asiantuntijapalautteen perusteella.

Heikoksi esiopetuksen laatutasoksi arviointiryhmä määritteli sellaisen laadun, jossa oli puutteita kaikkien esiopetukseen liittyvien kriteerien täyttymisessä. Heikoiksi arvioiduissa kohteissa jotkin kriteereistä eivät täytyneet ollenkaan. Tällöin asianomaiset kriteerit täytyivät enintään 50-prosenttisesti. Myös muu kerätty tieto, kuten vastaukset avoimiin kysymyksiin sekä haastattelu- ja havainnointitieto, tukee kuvattua laatutasoa. Tämän laatutason toimijoiden vastaukset avoimiin kysymyksiin ovat epäileviä ja kriittisiä.

Tyydyttäväksi esiopetuksen laatutasoksi arviointiryhmä määritteli sellaisen laadun, jossa useiden kriteerien täyttymisessä oli puutteita. Kaikki kriteerit toteutuivat kuitenkin jonkinasteisesti. Tällöin asianomaiset kriteerit täytyivät 51–70-prosenttisesti. Myös muu kerätty tieto, kuten vastaukset avoimiin kysymyksiin ja haastattelu- ja havainnointitieto, tukee kuvattua laatutasoa. Tämän laatutason toimijoiden vastaukset avoimiin kysymyksiin ovat epäileviä ja kriittisiä.

Hyväksi esiopetuksen laatutasoksi arviointiryhmä määritteli sellaisen laadun, jossa opetukselle asetetut kriteerit täytyivät. Tällöin yksittäisen kriteerin täyttymisessä saattoi olla puutteita, mutta sama kriteeri täyttyi toisessa yhteydessä. Tällöin kaikki asianomaiset kriteerit täytyivät 71–90-prosenttisesti. Myös muu kerätty tieto, kuten vastaukset avoimiin kysymyksiin ja haastattelu- ja havainnointitieto tukee kuvattua laatutasoa. Tämän laatutason toimijoiden vastaukset avoimiin kysymyksiin ovat kriteerien toteutumisen suhteen myönteisiä.

Erinomaiseksi esiopetuksen laatutasoksi arviointiryhmä määritteli sellaisen laadun, jossa opetukselle asetetut kriteerit täyttyvät ylittäen odotukset. Tällöin kaikki kriteerit toteutuivat 91–100-prosenttisesti. Myös muu kerätty tieto, kuten vastaukset avoimiin kysymyksiin ja haastattelu- ja havainnointitieto, tukee kuvattua laatutasoa. Tämän laatutason toimijoiden vastaukset avoimiin kysymyksiin ovat kriteerien toteutumisen suhteen erittäin myönteisiä.

Laatutason määrittelyssä on kyse siitä, miten hyvää laatua on eli mille tasolle esiopetuksen laadun arvioidaan sijoittuvan, kun tiedetään esimerkiksi vastaajaryhmittäin, millainen kohteen todellisuus on suhteessa kriteereihin aineiston perusteella (vastaajien arvioimana tai käsitysten mukaan). Merkittävä osa kerätystä tulostiedosta perustuu vastaajan subjektiiviseen näkemykseen kulloinkin kyseessä olevasta asiasta.

Arvottavien päätelmien perustana oli ensisijaisesti määrällinen aineisto eli kyselyjen tuottama tieto, niiden analyysit ja tulostiedot. Kyselyjen avulla pyrittiin tällöin saamaan arviointikohteesta mahdollisimman kattavat tiedot. Määrällistä aineistoa tuoki laadullinen aineisto, johon kuuluivat avokysymykset viidelle vastaajaryhmälle ja niistä laaditut luokitukset, niiden pohjalta kootut sitaattinäytteet sekä vierailukäyntien havainnointi- ja haastattelutiedot.

Arvottavat päätelmät laatutasoista muodostavat lähtökohdan kehittämiskohteiden tunnistamiseen. Myös muu arvioinnissa kerätty aineisto ja esiopetukseen liittyvä tieto toi esille kehittämistarpeita ja -ehdotuksia. Kehittämisehdotukset laadittiin koskemaan lähinnä niitä arviointikohteita, joiden laatutaso oli heikko tai tyydyttävä. Tässä arvioinnissa sekä arvottavat päätelmät että kehittämisehdotukset perustuvat arviointiryhmän asiantuntemukseen ja osallistumiseen hankkeen kaikkiin vaiheisiin aina sen suunnittelusta alkaen. Tässä työssä sekä erityisesti laadullisen aineiston käsittelyn ja esiopetusryhmiin kohdistuneiden vierailuiden yhteydessä arviointiryhmälle muodostui monipuolinen kuva arvioitavan kohteen tilasta.

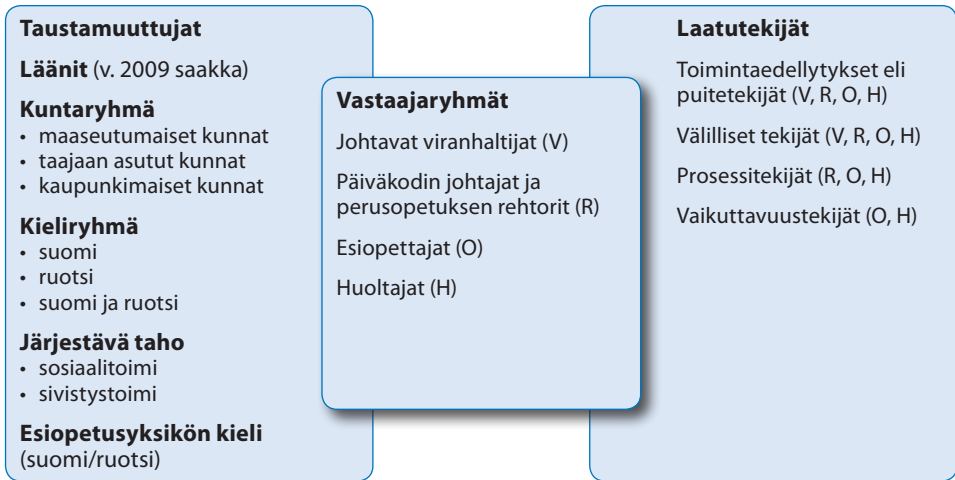
2

Arvioinnin tulokset ja arvottavat päätelmät

Esiopetuksen laadun arvioinnin tiedonkeruu kohdennettiin laajasti niille tahoille, jotka vastaavat esiopetuksesta, ovat toimijoita siinä tai ovat muuten tekemisissä esiopetuksen kanssa. Eri ryhmiltä pyydettiin tietoja ja näkemystä asioista sen perusteella, mistä toiminnan osa-alueesta kunkin ryhmän katsottiin olevan vastuussa ja tietoinen. Huoltajat (H) ja esiopetuksesta vastaavat opettajat (O) arvioivat kaikkia esiopetuksen laatutekijöiden pääluokkia eli toimintaedellytyksiä, laadun välillisiä tekijöitä, prosessitekijöitä ja vaikuttavuustekijöitä. Esiopetusyksiköiden johtajat eli päiväkodin johtajat ja rehtorit (R) arvioivat vain muita kuin vaikuttavuustekijöitä. Johtavat viranhaltijat (V) arvioivat vain toimintaedellytyksiä ja välillisiä tekijöitä. Kuviossa 4 on lueteltu tuloskuvailussa käytetyt taustamuuttujat, vastaajaryhmät ja käytettyyn malliin liittyvät laatutekijät.

Tuloksia tarkastellaan esiopetuksen laadunarviointimallin mukaisesti. Kuvion 4 mukaisesti tulosanalyysissä on selvitetty, onko laatutekijöissä nähtävissä taustamuuttujista aiheutuvia eroja eli eroja kuntaryhmittäin (kaupungit, taajaan asutut kunnat, maaseutumaiset kunnat), lääneittäin tai kieliryhmittäin (suomenkieliset, ruotsinkieliset, kaksikieliset). Myös mahdollisia eroja esiopetusta järjestävien tahojen (sivistystoim, sosiaalitoimi) suhteen on tarkasteltu.

Vastaajaryhmien näkökulmat eri laatutekijöihin poikkeavat toisistaan, minkä vuoksi samaa laatutekijää kysyttiin eri vastaajaryhmiltä hieman eri tavoin muotoiluilla ja paikoitellen myös sisällöllisesti eriytyvillä kysymyksillä. Koska myös vastauskaalat olivat paikoitellen erilaiset, kaikki laatutekijöitä mittaavat kysymykset skaa-



Kuvio 4. Arvioinnin taustamuuttajat, vastaajaryhmät ja laatutekijät

lattiin yhtenevälle asteikolle 0–100, jota jatkossa kutsutaan laatutasoprosentiksi. Tämä toimenpide mahdollisti yksittäisistä kysymyksistä muodostettavien summamuuttujien luomisen sekä eri laatutekijöiden keskinäisen vertailun.

Tulososion aluksi esitetään yhteenveto esiopetuksen laatutekijöistä, jotka jäljempänä esitellään vastaajaryhmittäin (ks. luvut 2.1–2.4). Taulukko 1 antaa viitteellisen kuvan esiopetuksen laadun kokonaisuudesta vastaajaryhmittäin.

Taulukko 1. Esiopetuksen laadun yhteenveto vastaajaryhmittäin

Laadun osa-alue	Viranhaltijat (n = 255)	Johtajat / Rehtorit (n = 592)	Esiopettajat (n = 502)	Huoltajat (n = 1 302)
Toimintaedellytykset	Hyvä	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Hyvä
Välilliset tekijät	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Hyvä
Prosessitekijät	–	Tyydyttävä	Hyvä	Hyvä
Vaikuttavuus	–	–	Hyvä	Hyvä

Kokonaisuutena eri laatutekijät arvioitiin kaikissa vastaajaryhmissä vähintään tyydyttävälle tasolle (taulukko 1). Tosin taulukosta voidaan myös päätellä, että eri vastaajaryhmät eivät kokeneet esiopetuksen laatutekijöitä samankaltaisesti. Myönteisimmin kaikkia laatutekijöitä arvioivat huoltajat, ja kielteisimmät arviot esittivät esiopetusyksiköiden johtajat.

Aineistojen analyysit valittujen taustatekijöiden suhteen suoritettiin kaksivaiheisesti. Ensin tarkastelu kohdistui vastaajaryhmittäisesti erikseen arvioituihin laatu-tekijöihin. Toisessa vaiheessa laatu-tekijätiedot keskiarvoistettiin vastaajaryhmittäin kuntakohtaisesti. Näin mahdollistettiin saman kunnan sisällä olevien eri vastaajaryhmien välinen vertailu, jonka ansiosta voitiin selvittää eri sidosryhmien muodostaman toimenpanoketjun (johtavat viranhaltijat, päiväkodin johtajat ja perusopetuksen rehtorit, esiopettajat ja huoltajat) käsitykset esiopetuksen laadusta kuntakohtaisella tasolla. Niitä kuntia, joista kaikki vastaajaryhmät olivat samanaikaisesti edustettuina, oli yhteensä 81.

Vastaajaryhmittäisten tulosten jälkeen esitetään kokoava arvio esiopetuksen laadusta, sen vahvuuksista ja kehittämiskohteista laatu-tekijöihin pohjautuen. Omana lukunaan tarkastellaan esiopetuksen laatuvaluun määritymistä kuntien lautakuntien puheenjohtajien näkemysten perusteella.

2.1 Esiopetuksen toimintaedellytykset vastaajaryhmittäin

Kaikki vastaajaryhmät arvioivat esiopetuksen toimintaedellytyksiä, eli saavutettavuutta, oppimisympäristöä, taloudellisia tekijöitä, oppilasryhmien muodostamista, opettajien kelpoisuutta, henkilöstön riittävyyttä, oppilashuollon palveluita ja varhaisen tuen toteutumista. Toimintaedellytyksiä tarkastellaan tässä arviointiraportissa kaikkiaan kahdeksan teeman avulla, joista johtavat viranhaltijat arvioivat kahdeksaa, esiopetusyksiköiden johtajat viittä, vanhemmat neljää ja opettajat yhtä. Lisäksi toimintaedellytyksiin ottivat kantaa esiopetusyksiköiden johtajat, perusopetuksen rehtorit sekä opettajat. Tulokset on koostettu seuraavaan taulukkoon, ja ne kuvaavat aiemmin esitetyin laatutasoin, millainen käsitys kullakin vastaajaryhmillä on kohteen toteutumisesta tai tilasta (taulukko 2).

Taulukko 2. Esiopetuksen toimintaedellytykset osatekijöittäin vastaajaryhmien käsityksen mukaan

Toimintaedellytykset eli palvelutaso ja puite- ja tukitekijät	Johtavat viranhaltijat (n = 255)	Johtajat / Rehtorit (n = 592)	Esiopettajat (n = 502)	Huoltajat (n = 1 302)
Saavutettavuus	Hyvä	-	-	Erinomainen
Oppimisympäristö	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Hyvä
Taloudelliset tekijät	Hyvä	Tyydyttävä	-	-
Oppilasryhmien muodostaminen	Hyvä	-	-	-
Opettajien kelpoisuus	Erinomainen	Hyvä	-	-
Henkilöstön riittävyys	Tyydyttävä	Tyydyttävä	-	Hyvä
Oppilashuollon palvelut	Hyvä	-	-	-
Varhaisen tuen toteutuminen	Hyvä	Tyydyttävä	-	Hyvä
Keskimäärin	Hyvä	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Hyvä

Tulokset osoittavat, että vastaajaryhmien näkemykset toimintaedellytyskokonaisuuteen sisältyvien tekijöiden laatutasosta vaihtelevat paljon (taulukko 2). Yleisesti voidaan todeta, että lasten huoltajilla ja kunnan johtavilla viranhaltijoilla on niistä selvästi myönteisempi käsitys kuin esiopetusyksiköiden johtaja- ja opettajaryhmillä.

Merkittäviä eroja toimintaedellytystasolla ei eri kuntaryhmien, läänien tai kieliryhmien välillä ilmennyt minkään vastaajaryhmän sisällä. Myöskään sillä, oliko esiopetuksen järjestämisestä vastuussa sivistystoimi vai sosiaalitoimi, ei ollut merkittävää eroa toimintaedellytysten tason näkökulmasta.

Esiopetuksen opettajilta kysyttiin taustatietona esiopetusryhmän koostumusta ja toimipaikkaa. Heistä 30 % ilmoitti toimivansa päiväkodin yhteydessä olevassa erillisessä esiopetusryhmässä ja 26 % päiväkodin yhteydessä olevassa esiopetusryhmässä, jossa oli eri-ikäisiä lapsia. Perusopetuksen yhteydessä olevassa esiopetuksessa toimi vastaajista yhteensä 36 %. Näistä ryhmistä erillisiä esiopetusryhmiä oli suurin osa, eli 27 %, ja koululuokan yhteydessä olevia ryhmiä oli 9 %. Esiopetuksesta suurin osa toteutuu näin ollen päiväkotien yhteydessä. Myös erillisiä esiopetusryhmiä oli muissa toimipisteissä jonkin verran. Lapsiryhmien koot on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3. Esiopetusryhmien kokoluokat (lapsien lukumäärä/ryhmä)

Esiopetusryhmien kokoluokat (lapsia/ryhmä)	0–4	5–9	10–14	15–19	20–24	25–29	30 tai yli
Kokoluokan osuus kaikista ryhmistä (%)	3	11	26	21	32	5	2

Lääninhallitusten vuonna 2003 tekemien selvitysten mukaan esiopetuksen ryhmistä 19 % oli yli 20 oppilaan ryhmiä. Opetusministeriön suosituksista huolimatta vuonna 2003 erityisesti päiväkodeissa oli suositusta suurempia ryhmiä. Tässä arvioinnissa koostetun aineiston perusteella niiden ryhmien osuus, joissa lapsia on 20 tai enemmän on 39 %.

2.1.1 Esiopetuksen toimintaedellytykset johtavien viranhaltijoiden mukaan

Johtavat viranhaltijat (n = 255) näkivät esiopettajien kelpoisuustilanteen keskimäärin erinomaisena. Vain Lapin läänissä kelpoisuustilanne koettiin ainoastaan tyydyttäväksi. Johtavat viranhaltijat arvioivat varhaisen tuen antamisen ja erityistä tukea tarvitsevien opetuksen keskimäärin hyväksi koko maassa ja samoin esiopetuksen saavutettavuuden. Lähes kaikki johtavista viranhaltijoista ilmoittivat oppimisvaikeuksisten tai erityistä tukea tarvitsevien lasten saavan tukea. Johtavat viranhaltijat kokivat esiopetuksen saavutettavuuden keskimäärin erinomaiseksi Itä-Suomen ja Lapin lääneissä ja

hyväksi muissa lääneissä. Kuntaryhmän mukaan tarkastellen saavutettavuus arvioitiin erinomaiseksi kaupunkimaisissa ja hyväksi taajaan asutuissa kunnissa.

Johtavat viranhaltijat näkivät taloudellisten resurssien, oppilashuollon palvelujen ja esiopetuksen oppilasryhmien muodostamiskäytäntöjen tukevan oppimista ja olevan laatutasoltaan hyviä. He antoivat oman kuntansa päättäjille esiopetuksen linjaamisesta ja resursoinnista hyvän kouluarvosanan (ka 8,4). Esiopetuksen resurssit he kokivat yleisesti riittäviksi kaikkeen muuhun kuin tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kuitenkin joissain kunnissa esiopetukseen on ilmeistä lisäresursoinnin tarvetta, sillä osassa kuntia esiopetukselle ei ollut talousarviossa varattuna edes omaa määrärahaa. Noin puolet vastanneista viranhaltijoista arvioi, että heidän kunnissaan sijaiskuluihin ja tietotekniikan hankkimiseen varatut määrärahat ovat riittävyydeltään vain kohtalaiset tai huonot. Resurssien jakautuminen esiopetusyksiköiden kesken koettiin sen sijaan tasapuoliseksi. Oppilashuollon suunnitelma on olemassa 74 %:ssa kunnista, mutta se puuttuu 26 %:sta kunnista.

Oppimisympäristö on johtavien viranhaltijoiden mukaan keskimäärin tyydyttävää tasoa samoin kuin myös *henkilöstön riittävyys*. Johtavien viranhaltijoiden näkemyksissä on joitakin eroja henkilöstön riittävyyden suhteen eri läänien ja kuntaryhmien välillä. Lapin läänissä henkilöstön riittävyys koetaan keskimäärin heikoksi ja muissa lääneissä tyydyttäväksi. Henkilöstön riittävyys koettiin kaupunkimaisissa kunnissa ja maaseutumaisissa kunnissa tyydyttäväksi ja taajaan asutuissa kunnissa heikoksi. Suomenkielisissä kunnissa viranhaltijat hahmottavat henkilöstön riittävyyden keskimäärin tyydyttäväksi, mutta ruotsinkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa heikoksi. Sivistystoimen sekä sosiaali- ja sivistystoimen yhdessä hallinnoiman esiopetuksen henkilöstöriittävyyden viranhaltijat kokevat tyydyttäväksi, mutta sosiaalitoimen hallinnoiman esiopetuksen henkilöstöriittävyyttä he pitävät keskimäärin heikkona.

Johtavien virkamiesten mielestä esiopetuksen toimintaedellytyksiin liittyviä **vahvuuksia** ovat pätevät opettajat ja esiopetuksen hyvä saavutettavuus.

Kehittämisen tarvetta on varhaisen tuen mahdollistamisessa, oppilashuollon suunnitelmallisuudessa, oppimisympäristön laadussa ja tietotekniikan resursoinnissa. Eniten on tarvetta panostaa henkilöstön riittävyyteen ja siihen liittyen sijaisjärjestelmään.

2.1.2 Esiopetuksen toimintaedellytykset esiopetusyksiköiden johtajien mukaan

Esiopetusyksiköiden johtajat ja perusopetuksen rehtorit (n = 592) arvioivat toimintaedellytyksiä melko kriittisesti. Heidän mukaansa vain *esiopettajien kelpoisuus* on keskimäärin hyvää tasoa, kun muut tähän osuuteen kuuluvat tekijät arvioidaan lähinnä tyydyttäväksi.

Esiopetusyksiköiden johtajat arvioivat *henkilöstön riittävyyden ja erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksen* keskimäärin tyydyttävälle tasolle. Lähes 80 % esiope-
tussyksiköiden johtajista ilmoittaa, että pätevien sijaisten saaminen on vaikeaa eikä
sijaisten palkkaamiseen ollut varattu määrärahaa tai sitä oli liian vähän. Vähän yli
60 % esiope-
tussyksikön johtajista katsoo heidän omassa yksikössään varatun resurs-
seja jonkin verran tai vähän oppimisen ja hyvinvoinnin erityiseen tukemiseen, mutta
eräissä yksiköissä resursseja ei ollut varattu näihin toimintoihin lainkaan. Joustavia
opetusjärjestelyjä oli pääosin käytössä jonkin verran tai paljon. Johtajien mukaan op-
pimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen toteutui yksiköissä melko hyvin.

Oppimisympäristön laadun ja taloudelliset resurssit esiope-
tussyksiköiden johtajat
kokevat tyydyttäväksi. Esiope-
tussyksiköiden johtajien mielestä käytettävissä olevat re-
surssit mahdollistavat kuitenkin hyvin lainsäädännön ja esiope-
tussuunnitelman mu-
kaisena esiope-
tuksen, mutta välineisiin, materiaaleihin sekä henkilöstön täydennys-
koulutukseen kaivataan lisää määrärahoja.

Esiopetusyksiköiden johtajat kuvailivat fyysistä oppimisympäristöä tarkemmin
avoimiin kysymyksiin antamissaan vastauksissa. Yleisimmin näissä vastauksissa ko-
rostuu tilojen ahtaus välittömänä kehitystarpeena. Tyytyväisiä fyysiseen oppimisympä-
ristöön oli vastanneista vain 7 %. Eniten puutteita johtajien mielestä on lapsiryhmi-
en jakotiloissa sekä liikkumiseen kannustavissa tiloissa, kuten pihossa ja salitiloissa.
Seuraavaksi eniten johtajat toivovat parannusta lasten toimintaa palveleviin kalustei-
siin, materiaaleihin ja välineisiin, joista erityisesti mainittiin tietotekniikka.

*Tietokoneiden lisähankinta, oppimisvälineiden monipuolistaminen, välillä lisätalakin
olisi tarpeen.*

Lisää pienryhmätiloja! Liikuntatilojen vähäisyys.

*Tietotekniikkavälineet puuttuvat, tilaa eriyttämiselle tulisi olla enemmän, ehjät kalus-
teet ja rakennuksen sisätilat.*

Esiopetusyksiköiden johtajista puolet ilmoitti avoimien kysymyksien vastauksissaan,
että vanhemmille suunnatussa oppilashuollon toiminnasta tiedottamisessa olisi paran-
tamisen varaa. Esiope-
tussyksiköiden johtajien vastausten mukaan oppilashuoltoryhmä
kokoontui 61 %:ssa yksiköistä kerran lukukaudessa ja 22 %:ssa vain kerran lukuvuo-
dessa, seuraavaksi eniten kuukausittain ja harvimminkin viikoittain.

Oppilashuoltoryhmän kokoonpano voidaan vastausten perusteella jakaa pääosin
seuraaviin kolmeen ryhmään:

- 1) peruskoulun moniammatilliset oppilashuoltoryhmät, joissa jäseninä ovat reh-
tori, psykologi, kuraattori, terveydenhoitajat, erityisopettajat sekä esiope-
ttajat
- 2) päiväkotien oppilashuoltoryhmät, joissa edustettuna olivat pääsääntöisesti päi-
väkodinjohtaja, esiope-
ttajat sekä erityislastentarhanopettajat
- 3) päiväkodit, joissa todettiin, että oppilashuoltoryhmää ei ole lainkaan tai se
muodostuu niistä henkilöistä, jotka toteuttavat esiope-
tusta yksikössä päivittäin
eli esiope-
ttajista ja avustavasta henkilöistä.



Lisäksi on myös yksiköitä, joissa oppilashuoltoryhmään kuuluu neuvolan terveydenhoitaja, mutta ei esiopettajaa tai erityisopettajaa. Osa vastanneista johtajista ei osannut lainkaan määrittellä oppilashuoltoryhmää, tai heillä ei ollut siitä mitään tietoa.

93 %:ssa johtajien vastauksista kerrotaan oppilashuoltoryhmän koostumuksen olevan esiopetusta järjestävissä kouluissa moniammatillinen (vähintään viisi eri ammattiryhmää edustettuna, mukana mm. psykologi ja kuraattori) ja oppilashuoltoryhmän kokoontuvan säännöllisesti, pääsääntöisesti viikoittain. Esiopetusta järjestävien päiväkotien kohdalla taas 47 %:ssa vastauksista ilmeni, ettei oppilashuoltoryhmässä ole moniammatillista edustusta ja ryhmä kokoontuu epäsäännöllisesti noin kerran vuodessa. Kaikista päiväkodissa toimivista vastaajista 15 % ilmoitti, ettei oppilashuollon palveluja ole tarjolla heidän yksikössään lainkaan, vaikka perusopetuslain mukaan esiopetukseen osallistuvilla lapsilla on ollut siihen oikeus vuodesta 2003 lähtien. Päiväkodeissa järjestettävässä esiopetuksessa 43 % vastaajista mainitsi vähintään neljä eri ammattiryhmää, joiden asiantuntijuutta hyödynnetään oppilashuoltotyössä. Psykologi, kuraattori ja terveydenhoitaja eivät kuitenkaan välttämättä olleet mukana oppilashuoltoryhmässä.

Kolmasosa esiopetusyksiköiden johtajista toteaa varhaisen tuen antamisen olevan esiopetusyksiköissä pääsääntöisesti erityislastentarhanopettajan tai erityisopettajan varassa. Sen sijaan kaksi kolmasosaa vastaajista ei mainitse tässä yhteydessä erityisopettajaa osana tuen järjestämistä. Vain 13 % vastaajista mainitsee tuen järjestämistavaksi oppilashuollon palvelut ja moniammatillisen yhteistyön. Lähes sama määrä johtajia kertoo tuen järjestämisen olevan sitä, että riittävällä määrällä pätevää henkilökuntaa saadaan lasten ryhmäkoot riittävän pieniksi ja voidaan näin varmistaa lapsen tarvitsema erityishuomio. Noin 12 % vastaajista mainitsee myös yhteistyön vanhempien kanssa yhdeksi tuen järjestämisen muodoksi.

Oma opettaja havainnoi lasta niin, että jos erityistä tukea tarvitaan, se hankitaan vanhempien kanssa yhteistyössä.

Varhainen tuki / ryhmäavustaja / kiertävä erityisopettaja

Esiopetusryhmät pieniä, opettajien pedagoginen osaaminen esiopetuksen näkökulmasta hyvää, pienryhmätöimintä, kelton tietämyksen käyttäminen mahdollista esim. haastavien lasten kanssa syksyn alussa selkeä tuen tarpeen arviointiprosessi = kartoitussysteemi, jossa erityisopettaja kartoittaa jokaisen eskarilaisen oppimisvalmiudet ja mahdolliset tuen tarpeet – tämän jälkeen oppilashuoltoryhmän kokous, jossa suunnitellaan tuen toteuttaminen.

Esiopetusyksiköiden johtajien ja perusopetuksen rehtorien mielestä esiopetuksen toimintaedellytyksiä koskeva **vahvuus** on pätevät opettajat, joilla on esiopetuksen opettajakelpoisuus.

Kehittämisen tarvetta on henkilöstön riittävydessä, varhaisen tuen toteutumisessa ja oppilashuollon suunnitelmallisuudessa. Eniten on tarvetta panostaa taloudelliseen resursointiin ja oppimisympäristön laadun kehittämiseen. Erityisesti tietotekniikan puute, tilojen ahtaus, jakotilojen puute, liikuntatilojen puute ja tilojen joustamattomuus heikentävät esiopetuksen laatua.

2.1.3 Esiopetuksen toimintaedellytykset esiopettajien mukaan

Kyselyyn vastanneista esiopetuksen opettajista (n = 502) suurimmalla osalla (59 %) on lastentarhanopettajan koulutus. Opettajien muita koulutustaustoja olivat kasvatustieteen kandidaatti (16 %), kasvatustieteen maisteri (12 %), sosiaalikasvattaja tai sosionomi (10 %), luokanopettaja (9 %), erityislastentarhanopettaja (4 %) ja erityisopettaja (1 %). Lisäksi vastanneissa oli vailla esiopetuksen opettajan kelpoisuutta olevia (1 %) ja jonkin muun koulutuksen saaneita (6 %). Käytännössä lähes kaikilla esiopetuksessa toimivilla opettajilla on siten muodollinen pätevyys tehtäviinsä.

Esiopettajat arvioivat oppimisympäristön laadun olevan tyydyttävällä tasolla. Opettajien vastauksista käy selville, että turvallisuudesta on huolehdittu hyvin. Muun muassa turvallisuussuunnitelmat on tehty ja ympäristön turvallisuuteen on kiinnitetty huomiota. Useiden vastausten mukaan lapsen psyykkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen on mahdollista, koska koulutettua henkilökuntaa on riittävästi. Ilma-piirin luomiseen esiopetusryhmissä on panostettu ja kiusaamiseen halutaan puuttua.

Lapsiryhmät ovat riittävän pieniä ja henkilökunta on koulutettua.

Turvallisuussuunnitelma on laadittu.

Olemme tiiminä miettineet heti syksyllä ryhmämme tilat sellaisiksi, että oppimisympäristö on esiopetusikäiselle sopiva ja turvallinen. Ryhmän rakenteen ja struktuurin avulla luodaan turvallisuutta. Aikuisen välittävä, kuunteleva ja huomaava asenne auttaa psyykkisen hyvinvoinnin turvaamisessa. Apuna ovat mm. muksuoppi ja vastuunportaat kiusaamistapauksissa. Hyvinvoinnista ja turvallisuudesta tehdään jatkuvasti havaintoja ja niitä käsitellään viikoittain tiimipalaverissa.

Lasten suuri opettajakohtainen määrä heikentää esiopettajien mielestä eniten esiopetuksen laatua. Yksilöllisemmän esiopetuksen toteuttamiseksi esiopetusryhmissä käytetään vain vähän pienryhmätyöskentelyä. Lapsiryhmän levottomuus ja lasten erityisen tuen tarpeet mainittiin toiseksi suurimpana esteenä laadukkaalle esiopetukselle.

Oppimisympäristön puutteiksi esiopettajat ilmoittavat, että lapsilla ei ole käytösään riittävästi tietokoneita (yli 80 %), tilat eivät sovellu lasten joustavaan ryhmitteilyyn, yksilölliseen työskentelyyn ja pienryhmien muodostamiseen eivätkä mahdollista omaa rauhaa (noin 50 %). Myöskään tilojen viihtyisyyteen kaikki eivät olleet tyytyväisiä.

Vahvuutena on, että esiopetuksen opettajat ovat päteviä eli täyttävät esiopetuksen opettajan kelpoisuusehdot. Vahvuutena on myös esiopetuksen fyysinen ja psyykinen turvallisuus.

Kehittämisen tarvetta koetaan tietotekniikan käyttömahdollisuuksissa, tilojen joustavuudessa ja soveltuvuudessa esiopetusikäisten tarpeisiin, eli pienryhmätoimintaan, yksilölliseen työskentelyyn ja omaan rauhaan. Tilojen viihtyvyyttä haluttaisiin lisätä. Ryhmäkokojen tulisi olla pienempiä ja lasten erityisen tuen tar-

peisiin tulisi kyetä vastaamaan nykyistä paremmin, jolloin myös ryhmien levottomuutta voitaisiin vähentää.

2.1.4 Esiopetuksen toimintaedellytykset huoltajien mukaan

Huoltajat (n = 1 302) arvioivat esiopetuksen saavutettavuuden erinomaiseksi. Huoltajat arvioivat hyväksi varhaisen tuen antamisen ja erityistä tukea tarvitsevien opetuksen, kasvu-, kehitys- ja oppimisympäristön laadun sekä henkilöstön riittävyyden. Lähes kaikki huoltajat kertoivat lapsen saaneen esiopetuspaikan ensisijaisesti toivomastaan paikasta.

Huoltajat pitivät laatua lisäävinä tekijöinä henkilökunnan pysyvyyttä, pätevyyttä ja opetustyyliä. Laatua vähentävinä tekijöinä yli viidennes vanhemmista mainitsee resurssipulan, kuten puutteita tiloissa, henkilökunnan vaihtuvuuden tai riittämättömyyden ja sijaisten heikon saatavuuden.

Henkilökunnan epäpätevyys vähentää vanhempien kokemaa laatua. Liian suuria ryhmäkokoja pidetään myös laatua vähentävänä tekijänä.

Innokas ja työlleen omistautunut lastentarhanopettaja.

Sairauspoissaolot ja vaihtelevat sijaistoiminnot. Kun esikouluopettaja on poissa, niin sijaista ei ole. Lapset eivät saa esikouluopetusta!

Liian suuret ryhmät!! RIITTÄVÄSTI HENKILÖKUNTAA JA PIENEMMÄT LAPSIRYHMÄT, JOTTA LAPSET TULISIVAT OIKEASTI YKSILÖLLISESTI HUOMIOIDUIKSI JA TUETUIKSI, eivätkä arvot ja tavoitteet jäisi pelkäksi sanahelinäksi.

Erityisenä **vahvuutena** toimintaedellytyksissä on esiopetuksen hyvä saavutettavuus ja pätevät opettajat.

Kehitettävää on henkilöstön riittävyydessä ja sijaisjärjestelyissä, tilojen soveltuvuudessa ja ryhmäkoossa.

2.2 Esiopetuksen laadun välilliset tekijät vastaajaryhmittäin

Kaikki vastaajaryhmät arvioivat esiopetustoiminnan laatua ohjaavia ja tukevia välillisiä tekijöitä (taulukko 4). Lisäksi esiopetusyksiköiden johtajia sekä opettajia pyydettiin vastaamaan näihin tekijöihin liittyviin avokysymyksiin.

Taulukko 4. *Esiopetuksen välilliset tekijät osatekijöittäin vastaajaryhmien käsityksen mukaan*

Välilliset tekijät	Viranhaltijat (n = 255)	Johtajat/ Rehtorit (n = 592)	Esiopettajat (n = 502)	Huoltajat (n = 1 302)
Esiopetuksen niveltyminen perusopetukseen ja varhaiskasvatukseen	-	Hyvä	Tyydyttävä	-
Ohjausjärjestelmän toimivuus	Heikko	-	-	-
Johtajuus	Hyvä	Tyydyttävä	-	Hyvä
Henkilöstön osaaminen	Hyvä	Tyydyttävä	-	-
Tiedonkulku	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Tyydyttävä
Kasvatusyhteistyö kodin kanssa	-	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Hyvä
Opetussuunnitelmatyöskentely	Hyvä	Tyydyttävä	Tyydyttävä	-
Toiminnan itsearviointi ja kehittäminen	Hyvä	Tyydyttävä	Heikko	-
Keskimäärin	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Hyvä

Vastaajaryhmistä erityisesti vanhemmat kokevat välilliset tekijät kaikkein myönteisimmän. Johtavien viranhaltijoiden kanta on hieman myönteisempi kuin esiopetusyksiköiden johtajien ja perusopetuksen rehtoreiden sekä mainittujen yksiköiden opettajien, mutta kaikkien näiden kolmen ryhmän näkökulmasta välillisten tekijöiden laatu jää vain tyydyttäväksi.

Laadun välillisten tekijöiden tarkastelu kuntaryhmittäin osoittaa, että kaupunkimaisissa kunnissa johtavat viranhaltijat sekä esiopetusyksiköiden johtajat kokevat välillisten tekijöiden laadun parempina kuin maaseutumaisissa ja taajaan asutuissa kunnissa. Läänien ja kieliryhmien välisiä tilastollisia eroja ei ole vastaajaryhmien sisällä.

2.2.1 Esiopetuksen välilliset tekijät johtavien viranhaltijoiden mukaan

Johtavat viranhaltijat (n = 225) arvioivat välilliset tekijät kokonaisuudessaan tyydyttäväksi. Näistä tekijöistä he arvioivat hyvätasoisiksi opetussuunnitelmatyöskentelyn, johtajuuden, henkilöstön osaamisen ja toiminnan itsearvioinnin ja kehittämisen.

Opetussuunnitelmatyön laatu koetaan erinomaisena kaupunkimaisissa kunnissa ja hyvänä taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa. Lääneittäin tarkastellen opetussuunnitelmatyö nähdään Etelä-Suomen läänissä erinomaisena, Oulun läänissä tyydyttävänä ja muissa lääneissä hyvänä. Sosiaalitoimen hallinnoiman esiopetuksen opetussuunnitelmatyön laatua pidetään viranhaltijoiden joukossa keskimäärin erinomaisena, samoin ajatellaan myös muun kuin sosiaali- tai sivistystoimen hallinnoimasta esiopetuksesta. Sen sijaan sivistystoimen sekä sosiaali- ja sivistystoimen yhdessä hallinnoiman esiopetuksen opetussuunnitelmatyön he kokevat olevan hyvällä tasolla. Toiminnan jatkuvan kehittämisen he arvioivat toteutuvan sosiaalitoimessa sekä sosiaali- ja sivistystoimen yhdessä hallinnoimassa esiopetuksessa hyvin. Sivistys-

toimen ja muun kuin sosiaali- tai sivistystoimen hallinnoiman esiopetuksen jatkuvan kehittämisen taso on tyydyttävä. Läneittäin tarkastellen samainen osatekijä on Lapin läänissä tyydyttävällä ja muissa lääneissä hyvällä tasolla.

Tiedonkulun johtavat viranhaltijat arvioivat yleisesti tyydyttäväksi, mutta Lapin läänissä heikoksi. Ohjausjärjestelmän toimivuus on johtavien viranhaltijoiden mielestä taustatekijöistä riippumatta laadultaan heikkotasoisia.

Ohjausjärjestelmän toimivuutta johtavat viranhaltijat arvioivat vastaamalla esiopetusta koskevien strategioiden ja suunnitelmien laatimista sekä tavoitteellista ja suunnitelmallista kehittämistä koskeviin kysymyksiin. Lisäksi he vastasivat avokysymyksen, jossa kysyttiin, miten johto tukee kokeilevaa ja innovatiivista esiopetuksen kehittämistä. Viranhaltijat ovat kriittisiä erityisesti arvioidessaan henkilöstön ja johdon yhteistyötä ja vuorovaikutteisuutta.

Vaikka johtavat viranhaltijat arvioivat henkilöstön osaamisen hyväksi, lähes 40 % heistä raportoi, että henkilöstön osaamisen kehittämisen suunnitelmallisuus on vain kohtalaista tai huonoa. Avovastausten mukaan 44 % esiopetuksen virkamiesjohdosta pitää tärkeänä henkilöstön tukemista ja kannustamista ideointiin ja aloitteisiin sekä erilaisiin kehittämishankkeisiin osallistumiseen ja uusien menetelmien kokeiluun. Henkilöstön koulutusta pidetään tärkeänä esiopetuksen kehittämisen kannalta, samoin sitä, että esiopetuksen toteuttamiseen on riittävät resurssit ja sen suunnitteluun panostetaan. Yksittäisenä kehittämistoimintana mainitaan erityisesti erilaiset esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä tapahtuvat joustavat yhteistyömuodot.

Innovatiiviset kentältä nousevat esitykset huomioidaan aina.

Uusien työtapojen käyttöönottoa kannustetaan. Pienryhmässä toteutettavaan esiopetukseen pyritään luomaan resursoinnin kautta mahdollisuuksia. Täydennyskoulutusta sekä itse järjestäen että valtakunnallisiin koulutuspäiviin osallistuen. Yhteispeleihankkeessa kehitettyjä työtapoja otettu pilotoinnin jälkeen kaikkien yksiköiden (ja koulujen) käyttöön.

Viranhaltijat näkevät vastuun kuntien esiopetuksen opetussuunnitelmatyöstä kuuluvan pääsääntöisesti hallintokunnan johtavalle viranhaltijalle (varhaiskasvatusjohtaja, päivähoiton johtaja, sivistysjohtaja, kasvatus- ja opetuspäällikkö). Tähän liittyvää vastuuta on kunnissa delegoitu myös esiopetusta järjestävien yksiköiden johtajille ja esiopettajille. Noin 13 %:ssa johtavien viranhaltijoiden vastauksia kuvataan esiopetuksen opetussuunnitelmaa arvioitavan ja päivitettävän säännöllisesti vuosittain. Lähes viidesosassa vastauksissa kerrotaan arvioinnin tapahtuvan vain päivityksen yhteydessä tai opetussuunnitelmaa päivitettävän tarvittaessa. Joukossa on myös pieni määrä vastauksia, joissa todetaan, että opetussuunnitelmaa ei arvioida mitenkään tai sitä arvioidaan vain huonosti, vaikka esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 on velvoite kuvata, miten toiminnan jatkuva arviointi paikallisen opetussuunnitelman mukaan suoritetaan. Jatkuvan arvioinnin suorittajina paikallisella tasolla vastaajat ovat pitäneet toimijoita tai yksiköitä (28 %) asiantuntijoita, työryhmiä tai kuntatasoa (17 %) sekä vanhempia ja lapsia (9 %).

Kyselyn toteutuksen aikaan vastausten perusteella näytti useassa kunnassa olevan käynnissä perusopetuslain ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010 mukainen paikallinen muutostyö.

Vähintään vuosittain työryhmässä arvioiden ja tehden tarvittavat muutokset.

Esiopetuksen kuntakohtaista opetussuunnitelmaa ollaan paraikaa uudistamassa uusiin vaatimusten mukaiseksi. Esiopetus kunnassa perustuu opetussuunnitelmaan kirjattuihin asioihin.

Päivitetty viimeksi vuonna 2009 ja uusi päivitys meneillään parhaillaan. Esiops on ajan tasalla oleva eri toimipisteiden toimintaa yhdenmukaistava opetussuunnitelma.

Perusopetusasetuksen 9. §:n 1. momentti edellyttää, että kunnissa tehdään vuosittain opetussuunnitelmaan perustuva toimintasuunnitelma. Johtavien viranhaltijoiden vastausten perusteella kyseinen esiopetuksen toimintasuunnitelma hyväksytään pääosin lautakuntatasolla tai sen jaostossa (noin 65 % vastaajista). Joissakin kunnissa (noin 25 % vastaajista) toimintasuunnitelman hyväksyminen on delegoitu yksittäiselle virkamiehelle. Lisäksi on joitakin kuntia, joissa kunnanhallituksen tehtävänä on hyväksyä toimintasuunnitelma, mutta myös kuntia, joissa ei laadita vuosittaista toimintasuunnitelmaa lainkaan. Lähes neljäsosa vastaajista arvioi, että esiopetuksen vuosittaista toimintasuunnitelmaa arvioidaan säännöllisesti ja sen arviointi sisältyy vuosisuunnitelmaan tai on osa toimintasuunnitelmaa. Toiminnan toteutumista arvioidaan myös osana toimintakertomusta ja tulosta ylipäättänsä myös kunnan tilinpäätöksen yhteydessä. Pääarvioinnin suorittavat edellä mainittujen lisäksi esiopetuksen toimijat ja yksiköt sekä myös vanhemmat ja lapset, joskin heidän osallisuutensa arvioinnissa jää vastausten mukaan yllättävän vähäiseksi. Erilaiset keskustelut ja palautekyselyt ovat tärkeä palautetiedon saannin muoto.

Lapset, vanhemmat ja varhaiskasvatuksen henkilöstö yksikkökohtaisesti. Arviointi kerätään toimintakertomukseen.

Toimintasuunnitelmaa arvioidaan 2 krt/lv. Tämän lisäksi esiopetukselle on asetettu talousarviossa/käyttösuunnitelmassa tavoitteet, joita arvioidaan osavuotiskatsausten yhteydessä 3 krt/v.

Esiopetuksen opetussuunnitelmasta tiedotetaan kunnissa eri tavoin. Lähes puolella esiopetuksen järjestäjistä esiopetuksen opetussuunnitelma joko esitellään nettisivuilla, se on nähtävillä yksikkökohtaisesti tai se jaetaan vanhemmille koteihin. Vain neljäsosa vastanneista esiopetuksen järjestäjistä ilmoittaa esittelevänsä opetussuunnitelmaa vanhempainilloissa tai muissa tiedotustilaisuuksissa. Hyvin pieni määrä mainitsee tiedotteet ja esiopetukseen tutustumisen tai ilmoittautumisen yhteydessä tapahtuvan tiedottamisen. Muutamat vastasivat, että esiopetuksen opetussuunnitelman saa luettavakseen vain pyydettyäessä.

Avovastauksissaan johtavat viranhaltijat arvioivat nivelvaiheen yhteistyön toimivaksi. Virkamiesjohto korosti lapsen koulupolun systemaattista suunnittelua ja muun muassa opetussuunnitelmatyön hyödyntämistä mielekkään jatkumon rakentamisessa.

Vastauksissa korostuvat myös monenlainen yhteistyö varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tasonkohdissa sekä toiminnan toteuttamisessa henkilöstön kesken. Samoin henkilöstön ja tilojen yhteiskäyttö nähdään tärkeänä kasvun ja oppimisen jatkumon ja lapsen koulupolun rakentamisen kannalta.

Nivelvaihetta on kehitetty erilaisilla toimenpiteillä mm. eskarista ekaluokalle tapahtumalla, esiopetuksen ja koulun yhteistyötoimilla, varhaisella avoimella yhteistoiminnalla.

Sovittu perusopetuksen kanssa vähimmäistoimenpiteet nivelvaiheessa esiopetuksesta alkuopetukseen. Vasu valmisteltu yhteensopivaksi esiopsin kanssa, yhtenäiset lapsikohdittaiset suunnitelmat. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöryhmä kehittää ja koordinoi nivelvaiheyhteistyötä.

Johtavien viranhaltijoiden arvioinneissa välillisiä tekijöitä koskeva **vahvuus** on opetussuunnitelmatyöskentely, vaikkakin siinä on havaittavissa alueellisia eroja ja eroja myös järjestäjien välillä. Avovastausten perusteella nivelvaiheen yhteistyö on toimivaa.

Kehittämisen tarvetta on erityisesti ohjausjärjestelmän toimivuudessa ja tiedonkulussa. Avovastausten perusteella opetussuunnitelman arvioinnissa on kehittämistä. Myös henkilöstön osaamisen suunnitelmallisessa kehittämisessä on parantamisen varaa.

2.2.2 Esiopetuksen välilliset tekijät esiopetusyksiköiden johtajien mukaan

Esiopetusyksiköiden johtajat ja perusopetuksen rehtorit (n = 592) arvioivat avokysymyksellä esiopetuksen perustehtävää johtamassaan yksikössä. Esiopetusyksiköiden johtajien arvioimana esiopetuksen välillisten tekijöiden keskimääräinen laatu on tyydyttävä.

Esiopetusyksiköiden johtajat arvioivat *nivelvaiheen toimivuuden* keskimäärin hyväksi. Läänikohtaisesti tarkasteltuna nivelvaiheen toimivuus koettiin Oulun läänissä tyydyttäväksi ja muissa lääneissä hyväksi. Samoin kaupunkimaisten kuntien esiopetuksen johtajat arvioivat nivelvaiheen laadun hyväksi, kun taas taajaan asuttujen ja maaseutumaisten kuntien esiopetuksen johtajat näkivät nivelvaiheen laadun lähinnä tyydyttävänä. Ruotsinkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa toimivien johtajien mukaan nivelvaiheen toimivuus on hyvä, mutta suomenkielisissä kunnissa tyydyttävä. Esiopetusyksiköiden johtajien avointen vastausten mukaan esi- ja alkuopetuksen jatkumoa tukevat parhaiten erilaiset keskinäistä informointia varten järjestetyt kokoukset molemmissa nivelvaiheissa ja lisäksi tiedonsiirtoa edistävät lomakkeet ja dokumentit. Myös yhteisen henkilökunnan, yhteisten tilojen ja opettajien välisen yhteistyön koetaan palvelevan jatkumoa. Jatkumon kannalta mielekkäiksi mainitaan lisäksi erilai-

set esi- ja alkuopetuksen yhteiset tapahtumat, tutustumiskäynnit puolin ja toisin sekä yhteinen työskentely ryhmien välillä.

Esiopetusta antava päiväkotiyksikkö toimii koulun sisällä eli tiloissa esim. yhteisiä tapahtumia, ruokala jne. Siirtopalaverit ja vanhempien + henkilökunnan täyttämät siirtolomakkeet; joustava esi- ja alkuopetuksen toimintatapojen kokeilu ottaa huomioon lasten eri tilanteet ja kehitysvaiheet.

Yhteistyö koulun kanssa – nivelvaiheilla keväisin (esiopetusväki, koulun edustus, vanhemmat koolla) – tutustumiskäynnit koululle keväisin

Kaikki toiminta tapahtuu koulun kanssa yhteistyössä (sama talo, tilat ja tavat, samat aikuiset).

Keväisin esi- ja alkuopettajat tapaavat ja keskustelevat koulutulokkaista. Jokaisen lapsen mukana menee kouluun 'tällaisena lähdän koulutielle'.

Nivelvaiheen hyvää laatua lukuun ottamatta kaikki muut esiopetusyksiköiden johtajien arvioimat välilliset tekijät ovat vain tyydyttävällä tasolla: henkilöstön osaaminen, kasvatusyhteistyö kodin kanssa, opetussuunnitelmatyöskentely, johtajuus, itsearviointi ja kehittäminen sekä tiedonkulku. Henkilöstön osaamisen laatua heikentää kehittämiseen liittyvän suunnitelmallisuuden kohtalainen tai huono taso.

Esiopetusyksiköiden johtajat näkevät, että kasvatusyhteistyössä, itsearvioinnissa ja kehittämisessä on laatueroja, jotka ilmenevät eri taustamuuttujissa. Kaupunkimaisissa kunnissa kasvatusyhteistyö, itsearviointi ja kehittäminen ovat keskimäärin tyydyttävällä tasolla, mutta maaseutumaisissa kunnissa itsearviointi ja kehittäminen ovat vain tyydyttävän ja heikon rajamailla.

Kasvatusyhteistyöstä voi esiopetusyksiköiden johtajien vastausten perusteella todeta, että erityisesti lasten ja huoltajien osallistuminen ja vaikuttaminen oppimisen ja oppimisympäristön suunnitteluun ja arviointiin on vähäistä. *Itsearviointia ja kehittämistä* tehdään esiopetusyksiköissä säännöllisesti, mutta arvioinnin tuloksia voitaisiin hyödyntää toiminnan suunnittelussa nykyistä enemmän. *Tiedonkulussa* esiopetusyksiköiden johtajat arvioivat tietotekniikan hyödyntämisen olevan vähäistä.

Eri tason opetussuunnitelmat (esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, kunnan esiopetussuunnitelma, yksikkökohtainen esiopetussuunnitelma, lapsen yksilöllinen esiopetussuunnitelma) ovat johtajien mukaan yksiköissä käytössä ja ne ohjaavat hyvin esiopetuksen suunnittelua ja toteuttamista. Opetussuunnitelmatyön kehittämistarpeena pidetään kuitenkin huoltajien nykyistä huomattavasti merkittävämpää osallistamista. Opetussuunnitelman ja lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman tavoitteiden toteutumisen arvioinnin todetaan olleen vähäistä noin puolessa opetusyksiköistä.

Pedagoginen johtajuus ja siihen liittyvä näkemys esiopetuksen perustehtävästä, on tärkeä osa esiopetuksen johtajuutta. Avovastausten perusteella johtajien näkemykset esiopetuksen perustehtävästä vaihtelevat. Suurin osa johtajista (noin 40 %) pitää esiopetuksen perustehtävänä sitä, että lapsi saa valmiudet koulun aloittamiseen ja hyvän oppimisen jatkumo kyetään varmistamaan kouluun siirtymisvaiheessa. Se varmistetaan kehittämällä lapsen oppimisvalmiuksia ja tukemalla hänen kasvuaan sekä kehi-

tystään. Noin 16 % vastaajista näkee esiopetuksen perustehtävänä lasten sosiaalisten taitojen kehittämisen ja lähes sama määrä vastaajista (15 %) lasten itsetunnon ja itsenäisyyden sekä myönteisten oppimiskokemusten kehittymisen. Seuraavaksi eniten mainintoja saa lasten erilaisiin kasvuun, kehityksen ja oppimisen tuen tarpeisiin vastaaminen sekä lapsen yksilöllisyyden huomioiminen kaikessa esiopetustoiminnassa.

Osassa vastauksia esiopetuksen perustehtäväksi nimetään vain joitakin yksittäisiä lapsen oppimisvalmiuksia, kuten vuorovaikutustilanteet, sääntöjen opettelu tai kielilliset valmiudet. Alle 4 % vastaajista ilmoittaa esiopetustoiminnan perustehtäväksi opetussuunnitelman toteuttamisen.

Valmistaa oppivelvollisuuskouluun siirtymistä varten.

Luova, itseensä luottava, iloinen ja onnellinen lapsi.

Toteutetaan opetussuunnitelmaa ja otetaan lapset yksilöllisesti huomioon.

Tasoi eroja lasten välillä. Opettaa ja kasvattaa lasta olemaan ryhmän jäsen, ja ottaa toinen ihminen huomioon.

Luoda valmiuksia elämän alkutaipaleelle.

Varhainen puuttuminen ja ikäkauden mukainen sopiva leikkisyys.

Esiopetusyksikön johtajista 39 % ilmoittaa johtamisen ohella opettavansa esiopetusryhmää, minkä he kokevat vaikeuttavan johtamistehtävän hoitamista. Vain harva heistä toteuttaa yksikössään jaettua johtajuutta, mikä lisää johtajan työmäärää ja vastuuta. Johtajien vastauksista voi päätellä, että he kokevat saavansa ylemmältä johdolta vain vähän tukea ja palautetta. Nämä seikat tukevat johtavien viranhaltijoiden havaintoja ohjausjärjestelmän toimimattomuudesta.

Esiopetuksen johtajien mukaan välillisten tekijöiden **vahvuus** on nivelvaiheen yhteistyö, joskin siinä on huomattavia alueellisia, kuntaryhmittäisiä ja kieliryhmittäisiä eroja.

Kehittämisen tarvetta on paljon ja lähes joka osa-alueella: erityisesti kasvatusyhteistyössä, opetussuunnitelmatyöskentelyssä, johtajuudessa, itsearvioinnissa ja kehittämisessä sekä tiedonkulussa. Jonkin verran kehittämisen tarvetta on myös henkilöstön osaamisen kehittämisen suunnitelmallisuudessa. Kasvatusyhteistyössä, itsearvioinnissa ja kehittämisessä on parantamisen varaa erityisesti maaseutumaisissa kunnissa.

2.2.3 Esiopetuksen välilliset tekijät esiopettajien mukaan

Esiopettajien (n = 502) arvioiden mukaan välilliset tekijät ovat kokonaisuutena tyydyttävällä tasolla. He arvioivat kotien kanssa tehtävän kasvatusyhteistyön, tiedonku-

lun, opetussuunnitelma- ja nivelvaiheytyöskentelyn tyydyttäväksi. Kaupunkimaisissa kunnissa kasvatusyhteistyön arvioitiin olevan tyydyttävän ja hyvän rajoilla ja taajaan asutuissa sekä maaseutumaisissa kunnissa keskimäärin tyydyttävää. Kasvatusyhteistyö sujuu esiopetusyksiköiden opettajien mielestä muuten hyvin, mutta lasten ja huoltajien osallistamista ja vaikuttamista oppimisen ja oppimisympäristön suunnitteluun ja arviointiin pidetään vähäisenä.

Esiopettajat kokevat nivelvaiheytyöskentelyn Lapin läänissä heikoksi, mutta muissa lääneissä tyydyttäväksi. Esiopetusryhmän koko vaikuttaa vastausten perusteella nivelvaiheen laatuun siten, että ryhmissä, joissa on enintään 4 lasta tai enemmän kuin 30 lasta, nivelvaiheen laatua pidetään keskimäärin heikkona, muutoin tyydyttävänä. Esiopettajien mukaan nivelvaiheytyöskentelysuunnitelmia on 54 %:ssa yksiköistä, mutta vastaavasti merkittävällä osalla ei niitä ole. Käytetyin yhteistyömuoto on lapsesta käytävä keskustelu. Muita yhteistyömuotoja ovat vanhemman kanssa suoritettava kouluun tutustuminen, kouluvierailut esiopetuksen henkilökunnan kanssa, vanhempainillat tulevalla koululla ja vanhempainillat esiopetuspaikassa. Tärkeimpinä tässä vaiheessa sovellettavista toimintatavoista he pitivät esiopettajan ja vanhemman välisiä keskusteluja lapsesta, yhteisiä vanhempainiltoja sekä vanhempain vierailuja tutustumis- tai avointen ovien päivänä, joissa parhaimmillaan lapsikin on mukana. Esiopettajat toivovat lisää nivelvaiheytyöskentelyä, kuten vanhempain tutustumiskäyntejä ja keskusteluja. Nivelvaiheessa tehtävä yhteistyö voi heidän mielestä parhaimmillaan olla hyvinkin laajaa. Esiopettajat toivovat myös, että esiopetukseen tutustumista aikaistettaisiin nykyisestä.

Aloituskeskustelut, joihin vanhemmat tulevat ensin ja sen jälkeen vanhemmat tulevat lapsen kanssa ja tutustuttavat hänet esikouluun ympäristöineen.

Lisäksi meillä täytetään esioppilaan tiedonkeruulomake, johon vanhemmat saavat täyttää havaintoja, tietoja lapsestaan. Tämä antaa meille paljon infoa, sillä useimmat lapset ovat aivan vieraita meillä aloittaessaan, tutustumispäivää lukuun ottamatta.

Siirtopalaveri päiväkotikoulu, vanhemmat ja koulun puheterapeutti mukana, mahdollisuuksien mukaan myös lapsen terapeutit ja päivähoiton erityisopettaja.

Toivoisi lasten vanhempien olevan nykyistä kiinnostuneempia tulevasta esikoulusta. Kyselevän enemmän ja toiveitakin voisi esittää! Lypsetty kyllä on, muttei heru!

Esiopetuksen suunnittelu voisi alkaa jo viskarivevään. Tutustuminen ja tiedonsiirto suoraan vanhemmille esiopettajille. AIKAA TÄHÄN YHTEISTYÖHÖN! Tutustumiseen voisi kehittää uusia muotoja---pajoja, retkiä, henkilökunnan vaihtopäiviä---

Muutammat vastaajat kokevat, että siirtymävaiheessa ei ole lainkaan yhteisiä toimintatapoja. Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä näyttäisi olevan suuri ero koulussa ja päiväkodissa annetun esiopetuksen välillä. Tämä selittyy sillä, että päiväkodissa suoritettavan esiopetusjakson ohella lapset usein jatkavat samassa talossa normaalin päivähoiton puitteissa, jolloin esiopettajat ja vanhemmat kohtaavat toisensa lasten tuonti- ja hakutilanteissa helpommin kuin koulussa annettavalla esiopetusjaksolla.

Esiopetustoiminnan *itsearviointi ja kehittäminen* on esiopettajien käsityksen mukaan keskimäärin heikkoa. Vaikka esiopetustoiminnasta tehdään säännöllisesti arvi-

ointia, voitaisiin heidän mielestä arvioinnin tuloksia hyödyntää toiminnan suunnittelussa nykyistä enemmän.

Kyselyyn vastanneet esiopettajat arvioivat omissa esiopetusyksiköissään harjoitettua *johtajuutta* suhteessa pedagogiseen johtamiseen, henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtimiseen, toimintaedellytysten luomiseen sekä lasten henkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista huolehtimiseen. Eniten johtajuudella koetaan olevan vaikutusta esiopetuksen resurssien järjestämiseen ja puitteiden luomiseen. Esiopettajien mielestä resurssit ovat pääosin riittäviä, sillä materiaaleja voidaan hankkia sekä sijaisia ja avustajia palkata. Myös tilojen soveltuvuudesta on huolehdittu. Osassa vastauksia kuitenkin valitetaan resurssien puutetta.

Riittävä avustajaresurssi ja jakotunnit. Meillä on riittävästi taloudellisia resursseja toimintaa varten.

Toimimme ensimmäistä vuotta koulun tiloissa esiopetusta antavana yksikkönä. Fyysinen ympäristö ja toiminnot on pyritty rakentamaan esiopetukseen soveltuvaksi, jotta toiminta olisi esiopetuksen tavoitteiden mukaista.

Välineistöä ja materiaaleja on saanut hankkia tarvittaviin toimintoihin ja tapahtumiin. Sijaisia on saatu palkattua, kun niitä on saanut!

Esiopettajien vastausten mukaan pedagoginen johtajuus ei vaikuta esiopetuksen laatuun arjen keskellä. Esimiesten tehtävänä pidetään lähinnä tuen antamista ja resurssien järjestämistä. Useista vastauksista ilmenee, että pedagogista johtajuutta ei koeta olevan riittävästi.

Pedagogista johtamista ei juuri ole. Lähinnä tukea ja pohtimista kiperissä kysymyksissä.

Vähäinen rooli. Työ lasten kanssa tehdään itsenäisesti. Suuret linjat ja hallinnolliset ohjeet tulee esimieheltä.

Vaikuttaa ryhmien muodostumiseen, esiopetukseen liittyvän tiedon saantiin, henkilökunnan määrään jne.

Esiopettajat katsovat, että heillä on suuri vapaus toimia itsenäisesti ja suunnitella opetusta.

Esiopettajille on annettu suuri vapaus (ja vastuu) toteuttaa esiopetusta kouluissamme. Olisin kaivannut terävämpää linkitystä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välille, esimerkiksi opetussuunnitelmayhteistyötä.

Henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen näyttää esiopetuksessa tarkoittavan usein vain virkistystoimintaa: *On pyritty järjestämään virkistäytymisiltapäiviä/iltoja säännöllisin väliajoin.*

Joissakin esiopettajien vastauksista mainitaan kehityskeskustelut ja yhteiset palaverit osana työhyvinvointia. Useissa vastauksissa kuitenkin todetaan, että työhyvinvointiin ei kiinnitetä riittävästi huomiota.

Sitä ei koeta hyvin hoidetuksi, kiire ja vajaalla toimiminen kuormittaa henkilöstöä ja aiheuttaa ongelmia työmotivaatiossa.

Esiopetuksen opettajien vastauksista ei nouse esiin välillisiä tekijöitä koskevia **vahvuuksia**.

Kehittämisen tarvetta on erityisesti itsearvioinnin ja kehittämisen suunnitelmallisuudessa, pedagogisessa johtajuudessa, nivelvaiheen suunnitelmallisuudessa ja opetussuunnitelmatyöskentelyssä. Jonkin verran kehittämisen tarvetta koetaan olevan tiedonkulussa ja kasvatusyhteistyössä kodin kanssa. Myös huoltajien ja lasten osallisuutta esiopetukseen tulee lisätä. Nivelvaiheen yhteistyössä ja kasvatusyhteistyössä on parannettavaa erityisesti maaseutumaisissa kunnissa sekä Lapin läänissä.

2.2.4 Esiopetuksen välilliset tekijät huoltajien mukaan

Huoltajat (n = 1 302) arvioivat välilliset tekijät kokonaisuutena hyvälle tasolle eri taustatekijöistä riippumatta. Sen sijaan tiedonkulkua he pitivät vain tyydyttävänä.

Kyselyyn vastanneista huoltajista 82 % osallistuu lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman laadintaan yhdessä henkilökunnan kanssa ja vajaat 80 % osallistuu suunnitelman toteutumisen arviointiin. Vaikka vain 21 % vastanneista huoltajista on ollut seuraamassa lapsensa esiopetuspäivää, 64 % vastanneista ilmaisee tuntevansa hyvin tai erittäin hyvin lapsensa esiopetusta. Yli viidennes huoltajista näkee esiopetuksessa kehittämistarvetta juuri kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Vaikea noihin (esiopetuksen laatukyselyn) kysymyksiin on vastata, kun ei ole näkemässä paikan päällä ja mitään kun ei oikeastaan tiedä, muuta kuin lyhyen viikko-ohjelman ilmoitustaululla.

En pystynyt vastaamaan useisiin edellä oleviin kysymyksiin, sillä en minä tiedä, mitä esiopetuksessa tapahtuu. Huomioidaanko lapset, kehutaanko yrittämisestä, pitääkö lapseni siellä musiikista vai liikunnasta, en ole paikalla. Vanhempia voisi tuoda – ainakin vapaaehtois pohjalla – mukaan toimintaan, esim. muutaman kerran vuodessa lukemaan koko ryhmälle satu tai vaikka apuopettajaksi. Tällä tavalla näkisi oikeasti, miten opettajat ja lapset toimivat ja millaiselta ilmapiiri ja työskentelytavat vaikuttavat.

Huoltajat kokevat välillisistä tekijöistä esiopetuksen **vahvuudeksi** johtajuuden.

Kehittämisen tarvetta on tiedonkulussa esiopetuksen ja kodin välillä. Erityisesti tiedon välittämiseen esiopetussuunnitelmasta ja sen toteuttamisesta tulee kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Kasvatusyhteistyötä tehdään, mutta sitä tulee huoltajien avovastausten mukaan kehittää vanhempia osallistavaan suuntaan.

2.3 Esiopetuksen prosessitekijät vastaajaryhmittäin

Esiopettajien käytännön kasvatus- ja opetustoiminnassa ilmeneviä laatutekijöitä eli prosessitekijöitä arvioivat esiopetusyksiköiden johtajat, esiopettajat ja vanhemmat (taulukko 5).

Taulukko 5. Esiopetuksen laadun prosessitekijät vastaajaryhmittäin

Prosessitekijät	Johtajat/ Rehtorit (n = 592)	Esiopettajat (n = 502)	Huoltajat (n = 1 302)
Toimintaperiaatteet, opetusjärjestelyt, työmuodot	Heikko	Tyydyttävä	-
Ops-perusteiden mukainen toiminta	Hyvä	Hyvä	-
Kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen ja arviointi	Hyvä	Hyvä	Hyvä
Lapsilähtöisyys, lasten osallisuus	Tyydyttävä	Hyvä	-
Pedagogiikka	-	Tyydyttävä	-
Keskimäärin	Tyydyttävä	Hyvä	Hyvä

Huoltajien näkemys prosessitekijöistä on muihin vastaajaryhmiin verrattuna myönteisempiä. Myös esiopettajat arvioivat prosessitekijät johtajia ja rehtoreita myönteisemmin.

Kuntaryhmittäisesti tarkasteltuna kaupunkimaisten kuntien esiopetusyksiköiden johtajat kokevat prosessitekijät parempina kuin taajaan asuttujen ja maaseutumaisien kuntien esiopetusyksiköiden johtajat. Läänikohtaisesti tarkasteltuna Länsi-Suomen läänin opettajat arvioivat prosessitekijät keskimäärin hyväksi, kun taas Oulun ja Lapin lääneissä opettajat arvioivat niiden olevan lähinnä tyydyttäviä.

2.3.1 Esiopetuksen prosessitekijät esiopetusyksiköiden johtajien mukaan

Esiopetusyksiköiden johtajien (n = 592) arvioimana prosessitekijät jäivät kokonaisuutena tyydyttävälle tasolle. Hyvälle laatu- ja toteutustasolle prosessitekijöistä yltyä opetussuunnitelman perusteiden mukainen toiminta sekä kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen ja lasten toiminnan arviointi. Esiopetusyksiköiden johtajat arvioivat oppimisedellytykset keskimäärin hyväksi Etelä-Suomen läänissä ja tyydyttäväksi Oulun ja Lapin lääneissä. Johtajat arvioivat myös kaupunkimaisissa kunnissa oppimisedellytykset hyväksi ja vastaavasti maaseutumaisissa kunnissa tyydyttäväksi.

Esiopetusyksiköiden johtajista 70 % on sitä mieltä, että esiopetuksen opetussuunnitelma ohjaa päivittäistä esiopetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia paljon tai erittäin paljon. Runsas 20 % johtajista näkee, että esiopetuksen opetussuunnitelma

ohjaa opettajien päivittäistä toteutumista vain vähän tai ei ollenkaan. 80 % johtajista puolestaan katsoo, että esiopetuksen opetusmenetelmiä ja työtapoja valittaessa ja opetusta eriytettäessä otetaan hyvin tai erittäin hyvin huomioon lapsen yksilöllisyys, aikaisempi osaaminen ja oppimisen erityiset tarpeet.

Esiopetusyksiköiden johtajat arvioivat lapsilähtöisyyden ja lasten osallisuuden esiopetuksessa tasoltaan tyydyttäväksi. Johtajat arvioivat esiopetuksen toimintaperiaatteet, opetusjärjestelyt ja työmuodot heikkotasoisiksi. Esiopetusyksiköiden johtajien vastauksista käy ilmi, että vain noin 40 %:ssa esiopetusyksikköjä käytetään paljon tai erittäin paljon joustavia opetusjärjestelyjä, 40 %:ssa jonkin verran ja 15 %:ssa joustavia opetusjärjestelyjä on vain vähän tai ei ollenkaan.

Esiopetuksen johtajien ja perusopetuksen rehtorien mukaan prosessitekijöiden **vahvuuksia** ovat opetussuunnitelman perusteiden mukainen toiminta sekä kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen ja arviointi. Kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistämässä ja arvioinnissa on nähtävissä kuitenkin huomattavia alueellisia, kuntaryhmittäisiä ja kieliryhmittäisiä eroja.

Kehittämisen tarvetta on erityisesti toimintaperiaatteissa, joustavissa opetusjärjestelyissä ja työmuodoissa. Myös lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta tulee edistää. Kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistämässä on eniten parantamisen varaa Oulun ja Lapin läänissä sekä maaseutumaisissa kunnissa.

2.3.2 Esiopetuksen prosessitekijät esiopettajien mukaan

Kaikkiaan 503 esiopetuksen opettajaa vastasi kyselyyn. Heidän mukaan lapsilähtöisyyden ja lasten osallisuuden sekä opetussuunnitelman perusteiden mukainen toiminta on tasoltaan hyvää. He pitävät lapsilähtöisyyttä toteuttamista pienistä eroista huolimatta hyvätasoisena eri lääneissä, mutta Lapin läänissä lapsilähtöisyys toteutuu vain tyydyttävästi. Vaikka kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen ja arviointi toteutuu opettajien mukaan hyvin, pedagogiikka saa esiopettajilta vain tyydyttävän arvosanan. Samoin esiopetuksen toimintaperiaatteet, työmuodot ja opetusjärjestelyt jäävät opettajien arvioimana tyydyttävälle laatutasolle.

Esiopettajat kuvasivat avoimissa osioissa opetussuunnitelman mukaista toimintaa suhteessa lapsilähtöisyyteen ja oppimiskäsitykseen. Vastauksien mukaan he toteuttavat lapsilähtöisyyttä pääasiassa huomioimalla lasten yksilölliset tarpeet. Lapsia havainnoidaan ja toimintaa muokataan näiden havaintojen pohjalta. Lapsilähtöisinä toimintatapoina vastauksissa mainitaan lasten osallistuminen esiopetuksen suunnitteluun ja lasten toiveiden huomioon ottaminen suunnittelussa.

Lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan suunnitteluun. Havainnoimme ja tarkkailemme lasten kiinnostuksen kohteiden kehittymistä, ja pyrimme suuntaamaan toimintaamme niiden mukaan.

Jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen esiopetussuunnitelma yhteistyössä vanhempien kanssa ja sitä tarkistellaan pitkin vuotta. Toiminnassa pyritään ottamaan huomioon jokaisen lapsen yksilölliset kehitystarpeet ja niin muodoin lapsilähtöisyys toteutuu mukavasti.

Lasten havainnointi ja havaintojen kirjaaminen on meille päivittäinen ”rutiini”. Lapsia kuunnellaan aidosti. Aikuinen keskittyy lapseen.

Esiopettajat katsovat, että esiopetuksen oppimiskäsitys ja oma oppimiskäsitys vastaavat hyvin tai erittäin hyvin (yli 90 % vastaajista) toisiaan. Loput vastaajista katsoo, että esiopetuksen oppimiskäsitys on melko yhdenmukainen oman oppimiskäsityksen kanssa. Keskeisintä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä esiopettajien mielestä on oppiminen leikin kautta, lapsilähtöisyys, lasten yksilöllisyys, yhdessä oppiminen ja vuorovaikutus.

Oppimisen tulisi tapahtua leikin muodossa ja lähteä lapsesta itsestään enemmän kuin aikuisen ideoista ja aloitteista.

Lapsi on aktiivinen oppija, lapsi oppii oman toiminnan kautta, lapsi oppii uusia asioita entisen tiedon pohjalta. Tärkeätä on vuorovaikutus aikuisten ja lapsiryhmän kanssa, joille molemmille on oltava aikaa.

Esiopetuksen suunnittelussa esiopettajat ilmoittavat ottavansa huomioon ensisijaisesti lapsen yksilölliset tarpeet ja lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan kirjatut tavoitteet. Seuraavaksi eniten suunnitteluun vaikuttaa esiopetuksen järjestäjän hyväksymä esiopetussuunnitelma.

Myös käytettävissä olevat tilat ja oppimisympäristö ohjaavat merkittävästi suunnittelua. Vähiten suunnitteluun vaikuttaa lasten sukupuoli ja toiseksi vähiten mahdollisuus tehdä yhteistyötä muiden esiopettajien kanssa. Kolmasosa vastaajista ilmoittaa ottavansa suunnittelussa huomioon kansalliset opetussuunnitelman perusteet vain jossain määrin tai ei juurikaan.

Noin 60 % esiopettajista kertoo käyttävänsä esiopetuksen suunnitteluun paljon tai erittäin paljon aikaa, loput jonkin verran tai vähän. He myös keskustelevat lasten kanssa ja havainnoivat heitä saadakseen selville heidän kiinnostuksen kohteitaan ja seuratakseen lasten kasvua ja oppimisen edistymistä. Sen sijaan noin 80 % vastaajista arvioi lasten olevan mukana suunnittelussa vain vähän tai ei ollenkaan. Yhteistä suunnittelua muiden esiopetuksen opettajien kanssa on vaihtelevasti.

Esiopettajien näkemykset lapsilähtöisestä toiminnasta ovat jossain määrin ristiriidassa sen kanssa, mitä arviointiryhmän jäsenet näkivät havainnointikäynneillä. Myös havainnointikäyntien perusteella oli nähtävissä, että toiminta esiopetuksessa on usein aikuiskeskeisesti suunniteltua ja ohjattua. Toimintaa suunnitellaan ryhmälle eikä suunnittelussa juurikaan oteta huomioon lasten yksilöllisiä tarpeita ja valmiuksia. Havainnointikäynneillä kävi ilmi, että lasten oppimisen taitojen, vahvuuksien ja haasteiden analyysi ja dokumentointi on puutteellista. Ryhmissä lasten

oppimismotivaatio, oppimaan oppimisen taidot ja oppimisvalmiudet näyttäytyvät kuitenkin epätasaisina. Aikuiskeskiset oppimistilanteet ovat pitkäkestoisia, jopa puolentoista tunnin pituisia.

Esiopettajilta kysyttiin, minkälaisia tekijöitä he painottavat miettiessään esiopetus-tilanteeseen soveltuvia työtapoja, opetusjärjestelyjä ja materiaaleja. Vastausten perusteella painotukset liittyvät seuraavaan viiteen tekijään:

- 1) lasten minäkuvan ja itsetunnon vahvistaminen
- 2) leikki
- 3) lapsen sosiaalisen kasvun tukeminen
- 4) lapsen onnistumisen kokemusten edistäminen
- 5) lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen.

Sen sijaan vähiten merkitystä työtapojen, opetusjärjestelyjen ja materiaalien valintaan näyttää vastauksien perusteella olevan lasten itsearviointiin annetulla ohjauksella, lapsille annettavalla palautteella, erilaisuuden hyväksymiseen kasvattamisella, lapsen yksilöllisellä ohjaamisella ja lasten osallistumisella toiminnan suunnitteluun ja arviointiin.

Vastauksien perusteella käytetyin työtapana on opettajaohjoinen työskentely, jota yli 60 % opettajista käyttää omassa esiopetusryhmässä päivittäin. Myös lasten itsenäistä työskentelyä käytetään päivittäisenä työtapana. Eriyttämissä pienryhmissä työskentelyä käyttää päivittäin vain alle 20 % vastaajista ja pareittain tai pienryhmissä työskentelyä vajaan 50 %.

Kysyttäessä esiopettajilta heidän esiopetuksessa soveltamiaan toteuttamistapoja 90 % esiopettajista ilmoittaa käyttävänsä päivittäin opetuksessaan vapaata leikkiä. Eheyttävä opetus (ks. Opetushallitus 2010, 12) toteutuu päivittäin noin 40 %:ssa esiopetusryhmistä, 40 %:ssa viikoittain ja muissa kuukausittain tai harvemmin. Päivittäistä ongelmanratkaisua sisältyi esiopetukseen noin 30 %:ssa ryhmistä, viikoittaista ongelmanratkaisua noin 50 %:ssa ryhmistä ja muissa harvemmin. Ohjattua leikkiä oli päivittäin vajaassa 30 %:ssa ryhmistä, erilaisia lapsen oman kehitystason mukaisia oppimistehtäviä vähän yli 20 %:ssa ryhmistä ja konkreettisia kokeiluja ja tutkimusta 10 %:ssa ryhmistä. Tietokonepohjaisia oppimistehtäviä, -pelejä ja draamaa esiopettajat käyttivät harvemmin. Hieman yli 60 % opettajista vastasi käyttävänsä tietokonepohjaisia oppimistehtäviä ja -pelejä harvemmin kuin kuukausittain.

Havainnointikäyntien perusteella työtavat painoutuivat melko paljon opettajakeskeiseen pöydän ääressä tekemiseen eli niin sanottuihin ”eskarituokioihin”, jotka muodostuivat pääasiassa esiopettajan johdolla käytävästä ja abstrakteja käsitteitä sisältävästä puheesta sekä tehtävien tekemisestä joko kirjoista tai monisteista. Oppimista ei välttämättä tapahtunut, koska osa lapsista ei ymmärtänyt uusia käsitteitä eikä asioita riittävästi konkretisoitu. Esimerkiksi aamupiiri oli käytössä kaikissa havainnoiduissa esiopetusryhmissä, ja useimmissa se vaikutti pitkästyttävältä monille lapsille ja johti käyttäytymishäiriöihin, levottomuuteen ja muissa ajatuksissa olemiseen. Yleisimmin aamupiireissä sisältönä oli säätilan, vuoden, kuukauden ja päivämäärän arvaaminen sekä vuodenajan määrittäminen. Monen esiopetusikäisen lapsen ajattelulle nämä asiat

olivat liian abstrakteja, eivätkä ne näin ollen saavuttaneet lapsen ymmärryksen tasoa, mielenkiintoa ja osallistumishalua.

Sisältöalueet toteutuvat opettajien arvioimana siten, että kieli ja vuorovaikutus kuuluvat päivittäiseen esiopetukseen (yli 90 % vastaajista). Matematiikkaa on päivittäin puolessa esiopetusryhmistä ja puolessa viikoittain. Fyysistä ja motorista kehitystä tuetaan päivittäin (lähes 60 %) tai viikoittain (noin 40 %). Terveys, etiikka ja katsomusasiat, ympäristö ja luonnontieto kuuluvat opetukseen päivittäin (noin 40 %), viikoittain (noin 40 %) ja kuukausittain tai harvemmin (10–20 %).

Havainnointikäynneillä tuli esiin, että sisältöalueista painotus kohdistui vahvimmin matematiikkaan ja kieleen. Tämä johtunee valmiiden esiopetuskirjojen ja niihin liittyvän materiaalin käytöstä esiopetuksen perustana.

Esiopetuksen **opettajien** vastauksista prosessitekijöitä koskeviksi **vahvuuksiksi** nousevat lapsilähtöisyys, lasten yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja leikin merkityksen korostaminen. Sisältöalueista kieli ja vuorovaikutus ovat vahvassa asemassa.

Esiopetuksen opettajien vastausten perusteella **kehittämisen tarvetta** on opetusjärjestelyissä, työtavoissa, pedagogisissa periaatteissa ja toiminnan suunnittelussa.

Arviointiryhmän tekemien havainnointikäyntien pohjalta lapsilähtöisyys ja osallisuus eivät kuitenkaan näyttäytyneet esiopetuksen vahvuuksina. Kehittämistarvetta on seuraavissa asioissa: lapsilähtöisyys, lasten osallisuus, lasta aktivoivien työtapojen käyttö, työtapojen monipuolistaminen, opetusjärjestelyjen joustavuus sekä lasten oppimisvalmiuksien, vahvuuksien ja haasteiden analyysi ja dokumentointi.

2.3.3 Esiopetuksen prosessitekijät huoltajien mukaan

Kokonaisuutena huoltajat (n = 1 302) arvioivat prosessitekijöiden *olevan* hyvää tasoa. Arviointi koostui asioista, jotka kuvaavat lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistämistä ja arviointia.

Avoimissa vastauksissa tuli huoltajien mielipiteenä esiin se, että lapsilähtöisyyden puuttuminen vähentää huoltajien kokemaa esiopetuksen laatua. Suurimpana kehityskohteena huoltajat näkevät opetuksen lapsilähtöisyyden, kuten lasten yksilöllisten erojen ja tasoerojen huomioimisen sekä haasteiden tarjoamisen oppimisessa jo pidemmällä edenneille. Tähän liittyen huoltajat haluavat kehitettäväksi myös sopivampaa eli ei liian koulumaista oppimisympäristöä. Vastauksissa toivotaan enemmän aktiviteetteja ja leikkimistä esiopetuspäivään. Toisaalta joissain huoltajien vastauksista tulee esille myös toivomus vähän koulumaisemmasta otteesta.

Kasvatus- ja opetustoiminnassa tärkeintä on aikuisten läsnäolo koko päivän ajan. Lapsen päivä on kokonaisuus, ei pelkästään hyvin suunniteltu ja toteutettu 'tuokio'.

Huoltajat katsovat, että esiopetuksen **vahvuuksia** ovat kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen ja arviointi. Huoltajien tieto asiasta voi olla kuitenkin melko vähäistä.

Huoltajien mielestä **kehitettävää** on lapsilähtöisyydessä ja lasten yksilöllisten taitotaserojen huomioon ottamisessa.

2.4 Esiopetuksen vaikuttavuustekijät vastaajaryhmittäin

Lapsen kohtaaman esiopetuksen laatua eli vaikuttavuustekijöitä käsittelevät vanhemmat ja opettajat (taulukko 6). Niiden lisäksi vanhemmat kuvailivat avoimiin kysymyksiin vastatessaan tyytyväisyyttään esiopetukseen.

Taulukko 6. Esiopetuksen laadun vaikuttavuustekijöiden laatutasot vastaajaryhmittäin

Vaikuttavuustekijät	Esiopettajat (n = 502)	Huoltajat (n = 1 302)
Lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen	Hyvä	Hyvä
Lapsen viihtyminen	-	Hyvä
Lapsen saama palaute ja kannustus	-	Hyvä
Huoltajien tietoisuus esiopetuksesta	-	Tyydyttävä
Lapsen ja perheen tyytyväisyys	-	Hyvä
Keskimäärin	Hyvä	Hyvä

Huoltajien ja opettajien arviot vaikuttavuustekijöiden laadusta liittyen lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen olivat hyvin samankaltaisia.

2.4.1 Esiopetuksen vaikuttavuustekijät esiopettajien mukaan

Esiopetuksen opettajat (n = 502) kokivat lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen olevan laadultaan hyvää. Heidän mielestä esiopetusryhmässä vallitseva ilmapiiri on avoin, rohkaiseva ja kiireetön (80 % vastaajista). Esiopettajien oma motivaatio esiopetukseen on hyvä (90 % vastaajista). Myös havainnointikäynneillä oli havaittavissa hyvä ilmapiiri ja esiopettajien motivaatio esiopetuksen vahvuuksina.

Esiopettajat arvioivat esiopetukselle annettujen yleisten tavoitteiden toteutuneen hyvin omassa esiopetusryhmässään. Arvioitavana olivat seuraavien tavoitteiden toteutuminen: lapsi on omatoiminen arkipäivän tilanteissa, lapsi keskittyy tekemäänsä työhön, lapsi kuuntelee yhteisesti annettuja ohjeita ja toimii niiden mukaan, lapsi osaa arvioida omaa työtään, lapsi ei lannistu virheistään vaan yrittää uudelleen, lapsi osaa työskennellä ja leikkiä itsenäisesti, lapsi osaa leikkiä pitkäjänteisesti, lapsi on innokas oppimaan uutta, lapsi osaa ottaa rooleja leikeissä ja lapsi osaa tehdä itsenäisiä päätöksiä. Parhaiten tavoitteista oli toteutunut lapsen innokkuus oppia uusia asioita ja huonoimmin lasten kehittyminen oman työnsä arvioinnissa.

Esiopettajat arvioivat myös sisältöalueiden toteutumista omassa lapsiryhmässään. Hyvälle tasolle opettajien arvioimana yltävät fyysinen ja motorinen kehitys, terveys sekä kieli ja vuorovaikutus. Myös kaikki muut sisältöalueet (matematiikka, taide ja kulttuuri, etiikka ja katsomusasiat sekä ympäristö ja luonto) yltävät hyvälle tasolle. Kielen alueella lasten valmiudet ovat eniten kehittyneet äänteiden ja sanojen kuulemisessa ja tunnistamisessa ja vähiten monipuolisen sanavaraston kartuttamisessa. Esiopettajien vastausten mukaan lähes 50 % esiopetuksessa olevista lapsista osaa lukea. Matematiikassa lasten valmiudet ovat kehittyneet eniten lukukäsitteen tunnistamisessa, ja vähiten edistymistä on nähtävissä siinä, kuinka lapsi osaa kertoa omasta ajattelustaan ongelmanratkaisutehtävissä.

Vaikuttavuustekijöitä koskevia **vahvuuksia** ovat esiopetusryhmissä vallitseva hyvä ilmapiiri ja lasten innostus oppimiseen. Sisältöalueet toteutuvat hyvin esiopetuksessa.

Kehittämisen tarvetta on lasten itsearvioinnin kehittämisessä ja jonkin verran myös sisältöalueiden toteuttamisessa eheyttämisen periaattein.

2.4.2 Esiopetuksen vaikuttavuustekijät huoltajien mukaan

Huoltajat (n = 1 302) arvioivat vaikuttavuustekijät kokonaisuutena hyvälle tasolle. Osatekijöistä kaikki muut paitsi tietoisuus esiopetuksesta nähdään taustatekijästä riippumatta keskimäärin hyvänä. Tietoisuus esiopetuksesta on huoltajien käsityksen perusteella tyydyttävää tasoa.

Huoltajat kokevat, että lapsille ovat tärkeimpiä ystävät, sitten leikkiminen, liikunta ja käden taidot, jälkimmäiset yhtä vahvana. Huoltajat mainitsevat, että lapset pitävät uuden oppimisesta. Viidesosa huoltajista ilmoittaa, että lapset kokevat ”eskarikirjan” tehtävien tekemisen olevan parasta esiopetuksessa.

Lapsen omin sanoin: ”Liikunnasta, tehtävistä, syömisestä, leikkimisestä legoilla, eläinroolileikeistä, siitä, kun joskus katsotaan elokuvaa, retkistä ja ulkoilusta, erityisesti metsässä”.

*Koulumaisista hommista, koska tarve olla iso ja päästä kouluun on suuri. Toisaalta joi-
nain päivinä 'on ollut liian vähän aikaa leikkiä'.*

Aikuisten merkitystä lapset eivät itse huoltajien mukaan tuo esille; aikuiset tai hyvä opettaja saa vain hyvin vähän mainintoja lasten kertomuksissa. Huoltajien avoimien vastausten mukaan haasteiden puute opetuksessa vähentää lasten viihtymistä. Eräs vastaajista mainitsee lapsensa muun muassa todenneen: *Työkirja on joskus tylsää, kun 'jo osaa ne kirjaimet'*. Huoltajien maininnoista noin 12 % liittyi lapsen kokemaan kiusaamiseen, yksinäisyyteen tai muuhun häiriköintiin.

*Vapaamuotoisesta ajasta, jolloin ei ole ohjattua toimintaa syntyy helposti tilanteita jois-
sa tulee kiusaamista ja kaveriporukasta ulkopuolelle jääminen. Yksi aikuinen ei kerkiä
kontrolloida kaikkea lasten puuhaa, varsinkin kun tilat ovat sokkeloiset.*

Noin viidesosassa huoltajien maininnoista kerrottiin tehtävien tekemisen olevan lapsille epämieluisinta. Samoin mainittiin lasten jonkin verran valittaneen leikin vähyyttä. Esiopetusta lapset olivat mainintojen perusteella kommentoineet muun muassa seuraavasti:

*Joskus ruoka on paha. Joskus en jaksa ommella. On kurjaa, että vaikea ja aikaa vienyt
tehtävä pitää tehdä uudelleen, koska se on mennyt väärin. Se ei ole kivaa, jos joku tulee
kiusaamaan tai tulee riitaa.*

*Kun ei ole riittävästi aikaa. Esim. kirjan tehtävien tekemiselle varataan lyhyt aika. Teke-
misestä tulee hutiloitua ja ei innosta oppimiselle.*

*Tehtävät, istuminen, ollaan liikkumatta istutaan vaan, sanoj eskarilainen. Joistakin sa-
neluharjoituksista.*

Noin 12 %:ssa huoltajien kommentista mainittiin lapsen pitäneen kaikesta esiopetuk-
sessa, 10 %:ssa maininnoista kerrottiin lasten valittaneen pakollisesta päivälevosta,
vaikka esiopetukseen ohjelmaan sitä ei edes sisälly. Eräät huoltajat ottivat päiväuni-
käytäntöön kantaa seuraavasti:

*Tuntuu, että olemme vaivaksi, kun haemme lapsemme esikoulusta päivälevon aikana.
Lapsi joutuu riisuutumaan ja odottamaan meitä lepohuoneessa, vaikka ei nuku päivä-
unia.*

*Loppueskariajan he siis viettävät pimeässä nukkumahuoneessa, vaikka eivät nukkuisi.
Olemme ihmetelleet, miksei päivähoitoon jäävillä päiväuniaika voisi alkaa vasta esiope-
tuksen päätyttyä klo 13 tai miksei pelkässä esikoulussa olevat pääse esim. nukkarisadun
päätyttyä piirtelemään tms. rauhalliseen puuhaan.*

Vastauksiensa perusteella huoltajat arvioivat palautteen ja kannustuksen saamisen hyvälle tasolle, vaikka he suhtautuvat niihin hieman kriittisemmin kuin esimerkiksi lapsen viihtymiseen tai yleiseen tyytyväisyyteen. Kuntaryhmittäin vertailluna huoltajien arviot ovat aavistuksen korkeampia kaupunkimaisissa kuin maaseutumaisissa kunnissa, mutta ero on silti sen verran vähäinen, että kaikki kuntaryhmät sijoittuvat

hyvään laatuluokkaan. Myös esiopetuskielen suhteen tarkasteltuna vanhempien käsitykset olivat hyvin lähellä toisiaan.

Perheen ja lasten tyytyväisyys esiopetukseen on hyvä. Huoltajista parasta lapsen esiopetuksessa on lapsen saaman opetuksen ja toiminnan monipuolisuus, tutustuminen koulumaisuuteen ja uuden oppiminen.

Aikuisten innostuneisuus, monipuolinen toiminta, SE ETTÄ LAPSELLE ON ANNETTU TI-LAA OLLA OMA ITSENSÄ, ja se että lapsilla on ollut mahdollisuus toimia itsenäisesti eli on ollut materiaalit, pelit ja vekottimet saatavilla.

Huoltajista runsaan neljäsosan mielestä selkeästi parasta esiopetuksessa on henkilökunnan ammattitaito ja paneutuminen esiopetukseen.

Ammattitaitoinen esikoulun opettaja! Osa huomioda lasten tarpeet ja nivoa ne yhteen esikoulun tavoitteiden kanssa.

Sosiaalisuuteen, ryhmätaitoihin ja kaverisuhteisiin panostamista arvostaa kuudesosa huoltajista. Lähes viidesosa heistä kokee puutteita opetuksessa, mm. yksilöllisessä opetuksessa ja jo pidemmälle ehtineiden huomioon ottamisessa. Tyytymättöimpiä huoltajat ovat tiedottamiseen.

Että lapsi olisi voinut kehittää jo olemassa olevia taitoja tehokkaammin.

Lapsista etsitään liian innokkaasti vikoja sen sijaan, että tuettaisiin yksilöllistä oppimista. Kaikki eivät ole kiinnostuneita samoista asioista ja psykologista testeistä on tullutkin lasta ja perhettä rasittava ”muoti-ilmiö”. Kasvatuksessa tarvitaan taitavia opettajia ja monipuolisia tekniikoita.

Lapsemme ei juuri ole oppinut mitään uutta esiopetuksessa, sillä hän osasi jo lukea ja laskea sinne mennessään. Siksi hänelle on aika ajoin ollut vaikeata herättää oppimisinto jo osaamistaan asioista.

Kodin ja esikoulun väliseen kommunikointiin!! Liian vähän infoa esikoulun puolelta, opettajat vaihtuu ja siitä ei kerrota kotiin, ohjelma vaihtuu ... yms.

Vanhempien tiedottaminen vähäistä. Vanhemmat pidetään ”pimennossa” jos jotain tapahtuu (saa kuulla esikoulukavereiden vanhemmilta asioita).

Esiopetuksen sisällöstä on tiedotettu niukasti. Tiedotus on kohdistunut enemmänkin arjen rutiiniasioihin ja mahdollisiin menoihin.

Viidesosa huoltajista on tyytymättömiä esiopetuksen puitetekijöihin, kuten ryhmäjärjestelyihin ja -kokoon, valvonnan puutteeseen ja kiusaamiseen, henkilökunnan vaihtuvuuteen ja kiireiseen aikatauluun. 11 % huoltajista näkee puutteita esiopetustiloissa.

Vahvuuksiksi vanhemmat arvioivat lapsen viihtymisen ja myönteiset kokemukset sekä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen esiopetuksessa.

Kehittämisen tarvetta vanhempien mukaan on lasten yksilöllisyyden huomioon ottamisessa sekä palautteen antamisessa lapselle ja lapsen kannustamisessa. Vanhemmat arvioivat myös omassa tietoisuudessaan olevan kehittämisen tarvetta.

2.5 Laadun kokonaisarviointiin perustuvat esiopetuksen vahvuudet ja kehittämiskohteet

Esiopetusyksiköiden johtajat arvioivat laatutekijöitä tasaisen kriittisesti. Tuloksista voi päätellä, että esiopetusyksiköiden johtajien mielestä niin toimintaedellytyksissä, välillisissä tekijöissä kuin prosessitekijöissäkin on kehitettävää. Esiopettajien arviointien perusteella erityisesti välilliset tekijät kaipaavat kehittämistä ja toimintaedellytyksissä on puutteita, mutta vaikuttavuustekijät ovat hyvällä tasolla. Huoltajien kokemusten mukaan erityisesti välilliset tekijät vaativat kehittämistä, mutta toimintaedellytykset, prosessitekijät ja vaikuttavuustekijät ovat pääosin kunnossa. Myös viranhaltijoiden mielipiteet vahvistavat muiden ryhmien arvioita välillisten tekijöiden kehittämisen tarpeesta.

2.5.1 Toimintaedellytysten kokonaislaatu

Toimintaedellytykset arvioitiin kokonaisuutena hyväksi, mutta kehittämisen kohteita-kin on. Toimintaedellytysten vahvuuksia ovat esiopetuksen saavutettavuus ja pätevät opettajat.

Tässä arviointiaineistossa esiopetuksesta noin kaksi kolmasosaa toteutuu päiväkodeissa ja noin kolmannes koulujen yhteydessä. Päiväkodeissa erillisiä esiopetusryhmiä on noin puolet. Samoin myös noin puolessa esiopetusryhmissä on eri-ikäisiä lapsia. Koulun puolella suurin osa on erillisiä esiopetusryhmiä, mutta jonkin verran esiopetusta toteutetaan myös koululuokan yhteydessä. Esiopettajilta vaaditaan hyvää ammattitaitoa ja keskinäistä yhteistyötä, jotta esiopetusta pystytään toteuttamaan esiopetussuunnitelman perusteiden mukaisesti erimuotoisissa esiopetusryhmissä.

Vastaajaryhmien mukaan varhainen tuki toteutuu melko hyvin, mutta vastauksista voi toisaalta päätellä, että varhaisen tuen toteutumisessa on myös puutteita. Neljäsosassa kyselyyn vastanneista kunnista esimerkiksi esiopetuksen oppilashuollon suunnitelmaa ei ole lainkaan olemassa, ja myös tuen resursoinnissa koetaan olevan paljon parantamisen varaa. Lasten neurologisperäisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen on sattumanvaraista esiopetuksessa. Lasten käyttäytymisen ongelmat tunnistetaan hyvin ja niihin haetaan apua usein erityisopettajalta. Mikäli omassa esiopetusyksikössä ei toimi omaa tai kiertävää erityislastentarhanopettajaa, avun saaminen yksi-



kön ulkopuolelta on rajoittunut pääsääntöisesti vain hyvin haastaviin tapauksiin. Noin kolmasosassa esiopetusyksiköitä oppilashuoltoon ei mainittu kuuluvaksi erityisopettajaa. Näin ollen erilaisten oppimisen vaikeuksien tunnistaminen näyttää usein olevan täysin esiopettajan oman erityispedagogisen tiedon ja taidon varassa. Varhaisen tuen toteutumisen arviointiin vaikuttaa olennaisesti se, minkä verran tuen tarvetta todellisuudessa tunnistetaan.

Aineiston mukaan oppilashuolto on erityisesti päiväkodeissa toteutettavassa esiopetuksessa vielä hieman vieras asia ja siitä puuttuu suunnitelmallisuus. Moniammatillista työtä tehdään yksittäisten lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi, mutta esimerkiksi säännöllisesti kokoontuvia moniammatillisia oppilashuoltoryhmiä ei ole. Oppilashuoltotoiminta jokaisen esioppilaan oikeutena on selkeästi mainittu perusopetuslaissa. Oppilashuollon turvallisuuteen liittyvät suunnitelmat ovat esiopetuksessa pääosin kunnossa.

Esiopetuksen erityisasema päivähoitolain ja perusopetuslain välimaastossa on osoittautunut päiväkotien johtajille ja esiopettajille hankalaksi. Tämä johtuu siitä, että esiopetusikäinen lapsi on osan päivästä normaalin päivähoidon piirissä, jolloin häneen sovelletaan päivähoitolain mukaisia vaatimuksia, ja vastaavasti esiopetusjakson aikana hän on perusopetuslain mukaisen toiminnan piirissä. Perusopetuslain tuntemus ja noudattaminen varhaiskasvatuksen esiopetuksessa onkin vielä monissa kunnissa epäselvää ainakin esiopetusta antavien yksikköjen tasolla.

Kehittämisen tarvetta on henkilöstön riittävydessä ja erityisesti sijais- ja varahenkilöjärjestelyissä. Sijais- ja varahenkilöstömäärärahojen osalta on tarvetta lisätä voimavaroja sijaisten rekrytointiin. Myös oppimisympäristö on selkeä kehittämiskohde: tilojen ahtaus, riittämättömyys, joustamattomuus sekä soveltumattomuus pienryhmätoimintaan ja yksilölliseen työskentelyyn heikentävät esiopetuksen laatua. Tilojen viihtyvyyttä halutaan parantaa. Esiopetukseen soveltuvia materiaaleja ja välineitä on yleisesti ottaen hyvin käytettävissä, mutta niin lasten kuin henkilökunnan käytettävissä oleva tietotekniikka on erittäin puutteellista.

2.5.2 Välillisten tekijöiden kokonaislaatu

Eri vastaajaryhmät suhtautuvat kriittisimmin välillisiin tekijöihin eli esiopetusyksiköiden toimintaa tukeviin tekijöihin. Välillisten tekijöiden laatu on ryhmien vastauksien perusteella keskimäärin tyydyttävää tasoa, mutta vastaajien näkemykset eroavat toisistaan melkoisesti. Eri vastaajaryhmien arviot ovat jopa lähes päinvastaisia tietyistä osatekijöistä: siinä missä esiopetuksen johtajuus näyttyy huoltajille hyvänä, opettajat ja esiopetusyksiköiden johtajat kokevat tarvetta erityisesti pedagogisen johtajuuden kehittämiseen. Samoin huoltajat ovat pääosin tyytyväisiä kodin ja esiopetusyksikön väliseen kasvatusyhteistyöhön, vaikka esiopetusyksiköiden johtajat ja opettajat näkevät siinä puutteita.

Opetussuunnitelmatyöskentely nähdään vahvuutena johtavien virkamiesten vastauksissa, mutta esiopetusyksiköiden johtajien ja opettajien vastauksissa sitä pidetään vain tyydyttävänä. Opetussuunnitelmatyössä on havaittavissa myös alueellisia eroja.

Nivelvaiheen yhteistyöhön esiopetusyksiköiden johtajat ovat melko tyytyväisiä, mutta opettajat näkevät siinä kehittämisen varaa. Selkeä nivelvaiheen yhteistyösuunnitelma, jonka toteutumista arvioidaan säännöllisesti, on olemassa vain osassa esiopetusyksiköitä.

Henkilöstön osaaminen arvioidaan hyväksi, vaikka esiopettajat itse kaipaavat lisää täydennyskoulutusta ja heidän johtajansa sekä ylemmät viranhaltijat taas nykyistä enemmän suunnitelmallisuutta osaamisen kehittämiseen. Ohjausjärjestelmän toimivuutta pitävät johtavat viranhaltijat heikkona. Johtavien viranhaltijoiden käsitystä ohjausjärjestelmän toimimattomuudesta tukee vastaajaryhmien jossain määrin ristiriitaiset käsitykset esiopetuksen laatutekijöiden toteutumisesta ja siitä, kenelle vastuu esiopetuksen laadusta kuuluu.

Suunnitelmallisuuden puute yhdistää välillisiin tekijöihin liittyviä kehittämiskohteita, mikä myös osaltaan viestittää ohjausjärjestelmän toimimattomuudesta. Välillisistä tekijöistä tiedonkulku, pedagoginen johtajuus, toiminnan itsearviointi ja kehittäminen, ohjausjärjestelmän toimivuus sekä kasvatusyhteistyö kodin kanssa osoittautuvat suunnitelmallista kehittämistä vaativiksi kohteiksi. Erityisesti sähköistä tiedottamista ja lasten sekä vanhempien osallisuutta esiopetustoimintaan tulee lisätä.

2.5.3 Prosessitekijöiden kokonaislaatu

Tämän arvioinnin mukaan prosessitekijöiden, eli välittömästi kasvatus- ja opetustapahtumaan liittyvien tekijöiden, laatu on kokonaisuutena hyvän laatutason alarajalla. Laadultaan paras osatekijä tässä kokonaisuudessa on kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen. Tosin tässäkin on havaittavissa alueellisia, kuntaryhmittäisiä ja kieliryhmittäisiä eroja.

Havainnointikäyntien ja eri vastaajaryhmien käsitysten perusteella vahvistuu ajatus siitä, että vaikka esiopettajat kertovat oppimiskäsityksensä ja toimintatapojensa olevansa lapsilähtöisiä, niin esiopetusyksiköiden johtajien ja huoltajien mielestä toiminnan lapsilähtöisyys ei näytä saavuttavan opetussuunnitelman vaatimaa tasoa. Esiopettajat itsekin arvioivat esiopetuksen pedagogiikan juuri ja juuri tyydyttäväksi.

Esiopettajien näkemyksissä pedagogiikan keskiöön nousevat lasten yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja leikki. Kaikki vastaajaryhmät ja havainnointeja tehneet arvioijat jakavat käsityksen, että opetusjärjestelyjen tulee olla nykyistä joustavampia ja työmuodoissa tulee olla enemmän vaihtelevuutta ja monipuolisuutta. Esiopetuksessa näyttää olevan hyvin vähän lasta aktivoivaa sekä taitotasojen mukaan eriyttävää toimintaa. Vaikka esiopettajat itse kokevat ottavansa lasten yksilöllisyyden opetuksessaan huomioon, toimintaa suunnitellaan ensisijaisesti ryhmälle eikä suunnittelussa oteta riittävästi huomioon lasten yksilöllisiä tarpeita ja valmiuksia. Lasta aktivoivia työtapoja kaivataan lisää, samoin lasten ohjaamista konkreettiseen kokeilemiseen, tutkimiseen, tiedon hankintaan ja ongelmien ratkaisemiseen vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa.

Lapsen sukupuolen merkitystä tarkasteltiin esiopettajien näkökulmasta esimerkiksi esiopetuksen suunnittelun yhteydessä. Tulosten ja havainnointikäyntien perusteella

lapsen sukupuoleen merkitys ei korostu esiopetuksen suunnittelu- ja toteutusvaiheissa, mikä voi kertoa toimijoiden sukupuolineutraalista asenteesta. Toisaalta tutkimusten perusteella sukupuoli huomioivassa kasvatuksessa voitaisiin paremmin tunnistaa tyttöjen ja poikien kehitykseen ja kokemusmaailmaan liittyviä eroja ja siten huomioida sitä kautta saatu tieto toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Suunnittelukäytännöissä on kehittämistarvetta, ja erityisesti pedagogista suunnittelua on tehtävä yhteistyössä siihen liittyvien tahojen kanssa. Samoin on myös parannettava pedagogiseen suunnitteluun liittyvää dokumentointia.

2.5.4 Vaikuttavuustekijöiden kokonaislaatu

Vaikuttavuustekijöiden vahvuuksia esiopetusryhmissä ovat hyvä ilmapiiri ja lasten oppimisinto. Lapset viihtyvät hyvin esiopetuksessa ja saavat myönteisiä kokemuksia. Lapsen kasvua, oppimista ja kehitystä edistetään hyvin. Perheet ovat esiopetukseen hyvin tyytyväisiä.

Esiopettajat arvioivat esiopetukselle annettujen yleisten tavoitteiden toteutuneen hyvin esiopetusryhmässä. Parhaiten tavoitteista on toteutunut lapsen innokkuus oppia uusia asioita ja huonoimmin lasten kehittyminen oman työnsä arvioinnissa. He arvioivat myös sisältöalueisiin liittyvien tavoitteiden toteutuneen hyvin.

Esiopettajat pitivät keskimäärin varsin myönteisenä fyysisen ja motorisen kehityksen, terveyden sekä kielen ja vuorovaikutuksen tilaa nykyisessä esiopetuksessa. Kielellisesti lapset ovat eniten kehittyneet äänteiden sekä sanojen kuulemisessa ja tunnistamisessa ja vähiten monipuolisen sanavaraston kartuttamisessa. Heidän mukaan lähes puolet esiopetuksessa olevista lapsista osaa lukea.

Matematiikassa lapset ovat eniten kehittyneet lukukäsitteen tunnistamisessa. Vastavasti heidän kykynsä kertoa omasta ajattelustaan ongelmanratkaisutehtävien yhteydessä on vielä puutteellinen.

Esiopetuksen pedagogiikka näyttäytyy hieman pirstaleisena kyselyn vastauksissa, ja siihen liittyvät opetustuokioiden vaikuttavat toisistaan irrallisilta. Eheyttävän periaatteen toteuttaminen ja arjen tilanteiden hyödyntäminen oppimistilanteissa on esiopetuksessa selvä kehittämishaaste.

Vanhemmat toivovat nykyistä enemmän lasten yksilöllisyyden huomioimista ja toiminnan eriyttämistä lasten taitotasojen mukaan. Tiedottamisessakin on kehittämistarvetta; vanhempien tietoisuutta esiopetuksen tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä on lisättävä. Lisäksi palautteen antamista lapselle ja tuen antamista lapsen itsearviointiin vähittäiseen opetteluun on kehitettävä.

2.6 Kokoava tarkastelu esiopetuksen laadusta

Kokoavassa tarkastelussa keskitytään analysoimaan eri vastaajaryhmien muodostamaa paikallisen tason esiopetuksen ketjua. Eri vastaajaryhmien vastaukset keskimääräistettiin kuntatasolle, jotta kuntapäätäjien esiopetuksen johtajien, opettajien ja

huoltajien käsityksiä oman kunnan esiopetuksen tasosta eri laatutekijöiden suhteen voitaisiin verrata (taulukko 7). Analyysit kattavat vain ne kunnat, joissa kaikki vastaajaryhmät ovat edustettuna (81 kuntaa).

Esiopetuksen kokonaislaadun huoltajat sekä viranhaltijat kokevat keskimäärin hyväksi ja esiopetusyksiköiden johtajat sekä opettajat tyydyttäväksi (taulukko 7). Lisäksi liitteessä 8 esitetään esiopetuksen laatu kunnittain eriteltyinä (nimet poistettu), kuntaryhmittäin jaoteltuna ja eri vastaajaryhmien kokemana.

Taulukko 7. Esiopetuksen laatutekijöiden keskimääräinen taso vastaajaryhmittäin 81 kunnassa

Laadun osa-alue	Viranhaltijat (n = 81)	Johtajat/ Rehtorit (n = 526)	Esiopettajat (n = 347)	Huoltajat (n = 954)
Toimintaedellytykset	Hyvä	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Hyvä
Väilliset tekijät	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Hyvä
Prosessitekijät	-	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Hyvä
Vaikuttavuus	-	-	Hyvä	Hyvä
Kokonaislaatu	Hyvä	Tyydyttävä	Tyydyttävä	Hyvä

Kieliryhmittäin tarkasteltuna sekä suomen- että ruotsin- tai kaksikielisten kuntien viranhaltijat ja vanhemmat arvioivat esiopetuksen laadun hyväksi, kun taas esiopetusyksiköiden johtajat sekä opettajat pitävät esiopetusta vain tyydyttävänä.

Kuntaryhmäkohtaisessa tarkastelussa kunnat jaetaan kaupunkimaisiin, taajaan asuttuihin ja maaseutumaisiin. Kun esiopetusta tarkastellaan eri kuntaryhmien tasolla, vanhemmat arvioivat kaikissa kuntaryhmissä esiopetuksen tasoltaan hyväksi. Viranhaltijat arvioivat esiopetuksen laadun olevan keskimäärin lähellä hyvää tasoa, kun taas esiopetusyksiköiden johtajien sekä opettajien mielestä esiopetuksen taso on selvästi vain tyydyttävä.

Lääneittäin tarkasteltuna tilanne on kaikkien läänien osalta hyvin samankaltainen: huoltajien kokema laatu on hyvä, viranhaltijoiden mielestä laatu on tyydyttävän ja hyvän rajalla ja opettajien mukaan kaikissa lääneissä tyydyttävä.

Kun esiopetuksen laatua tarkasteltiin sitä järjestävien tahojen (sosiaali- tai koulu-toimi) mukaan, kävi ilmi, että vanhemmat pitävät esiopetuksen laatua hyvänä järjestävästä tahosta riippumatta. Viranhaltijat näkevät esiopetuksen laadun kaikista yhteinäisimmin asettaen sen vastauksissaan tyydyttävän ja hyvän välimaastoon. Esiopetusyksiköiden johtajien mukaan esiopetuksen laatu on kaikkien järjestämismuotojen osalta tyydyttävä. Opettajat puolestaan kokevat ainoastaan sosiaalitoimen järjestämän esiopetuksen laadun yltyvän juuri ja juuri tyydyttävän ja hyvän rajalle – muiden tahojen järjestämän laadun jäädessä heidän mielestään tyydyttävälle tasolle.

2.6.1 Kokoava tarkastelu toimintaedellytyksistä

Vastaajaryhmien väliset erot suhteessa toimintaedellytysten laatuun ovat huomattavat. Viranhaltijoiden ja vanhempien mukaan esiopetuksen toimintaedellytysten laatu on selvästi hyvä, kun taas esiopetusyksiköiden johtajien sekä opettajien mielestä tyydyttävä.

Kieliryhmittäin tarkasteltaessa suomen- ja ruotsin- tai kaksikielisten kuntien väliset keskimääräiset erot ovat melko vähäiset vastaajaryhmien sisällä. Suomenkielisissä kunnissa eri vastaajaryhmät ovat hieman yksimielisempiä laadun tasosta kuin ruotsin- tai kaksikielisissä kunnissa. Tässä tasoerojen samankaltaisuuden astetta on tarkasteltu suhteellisen variaatiokertoimen ($vk = \text{keskihajonta} / \text{keskiarvo} * 100 \%$) avulla. Kertoimen arvoja voidaan vertailla eri ryhmien kesken, jolloin tulkinnallisesti jonkin ryhmän muita pienempi variaatiokertoimen arvo osoittaa siihen ryhmään kuuluvien vastaajien tasoerojen olevan toisiin ryhmien vastaajiin nähden pienempiä. Toisin sanoen muita pienemmän kerroinarvon saanut ryhmä on silloin muihin ryhmiin verrattuna sisäisesti ”tasalaatuisempi”.

Kuntaryhmäkohtaisessa tarkastelussa eri vastaajaryhmien käsitys esiopetuksen toimintaedellytysten laadusta on hyvin samankaltainen kuin kieliryhmittäisessä tarkastelussa; viranhaltijat ja vanhemmat arvioivat laadun keskimäärin hyväksi ja esiopetusyksiköiden johtajat sekä opettajat tyydyttäväksi kaikissa eri kuntaryhmien luokissa. Maaseutumaisten kuntien sisällä eri vastaajaryhmien vastaushajonta on kuitenkin muihin kuntaryhmiin verrattuna kaikista suurinta. Vastaajaryhmistä huoltajat ovat keskimäärin yksimielisimpiä toimintaedellytysten laadusta kaikissa kuntaryhmissä.

Lääneittäin eri vastaajaryhmiä tarkasteltaessa ilmenee, että käsitykset esiopetuksen toimintaedellytysten laadusta noudattavat jo aiemminkin tehtyjä havaintoja. Eri lääneissä vanhempien käsitys toimintaedellytysten laadun hyvästä tasosta on yhtenevä. Sen sijaan esiopetusyksiköiden johtajien sekä opettajien mukaan toimintaedellytysten laatu on vain tyydyttävä kaikissa lääneissä. Eri vastaajaryhmien käsitysten sisäisessä yksimielisyydessä on jonkin verran eroja: Johtavien viranhaltijoiden käsityksissä on eniten vaihtelua Oulun läänissä ja vähiten Itä-Suomen läänissä, jossa vaihtelua on Oulun lääniä puolet vähemmän. Vanhempien ryhmässä tilanne on täysin päinvastainen, sillä suurinta yksimielisyys on Oulun läänissä ja vaihtelevuus taas Itä-Suomen läänissä, jossa vaihtelun määrä on lähes kolminkertainen Oulun lääniin verrattuna.

Esiopettajien käsitykset esiopetuksen toimintaedellytyksistä vaihtelevat eniten niissä kunnissa, joissa sosiaali- tai sivistystoimi vastaa esiopetuksen järjestämisestä. Vaihtelu on lähes puolet pienempää niissä kunnissa, joissa järjestämisvastuu on yhteisesti sosiaali- ja sivistystoimella. Niin esiopettajat kuin myös esiopetusyksiköiden johtajat kokevat laadun keskimääräisen tason alhaisimmaksi niissä kunnissa, joissa esiopetus on sosiaali- ja sivistystoimen hallinnoima. Yleisesti suurinta vaihtelua eri vastaajaryhmien esiopetuksen toimintalaadun käsityksissä on niissä kunnissa, joissa sivistystoimi vastaa esiopetuksen järjestämisestä. Vastaajaryhmittäisissä vertailuissa huoltajien käsitykset esiopetuksen toimintaedellytysten laadusta ovat yhtenäisimmät.

2.6.2 Kokoava tarkastelu välillisistä tekijöistä

Yleisesti voidaan todeta, että vain vanhemmat kokevat välillisten tekijöiden laadun hyväksi, kun muut vastaajaryhmät pitävät sitä tyydyttävänä.

Taustatekijävertailut osoittavat, että erot viranhaltijoiden, esiopetusyksiköiden johtajien ja esiopettajien välillä ovat pieniä ja ainoastaan vanhempien käsitykset poikkeavat muista. Jokaisen taustamuuttujan mukaisessa tarkastelussa huoltajat ilmoittavat välillisten tekijöiden laadun hyväksi ja muut vastaajaryhmät tyydyttäväksi.

Vastaajaryhmittäin vertailtuna suomenkielisten ryhmässä vastaukset eriytyvät toisistaan enemmän kuin ruotsin- tai kaksikielisten ryhmässä paitsi viranhaltijoiden joukossa, jossa tilanne on päinvastainen (ruotsin- ja kaksikielisten kuntien viranhaltijoiden ryhmä on selvästi suomenkielisiä vastineitaan hajanaisempi). Eri vastaajaryhmien vastausten sisäinen yhtenäisyys on pääsääntöisesti suurinta kaupunkimaisissa kunnissa ja hajanaisinta maaseutumaisissa kunnissa. Esimerkiksi rehtoreiden ja päiväkodin johtajien ryhmän sisäinen vaihtelu on maaseutumaisissa kunnissa jopa noin 60 % hajanaisempaa kuin kaupunkimaisissa kunnissa. Sosiaalitoimen järjestämän esiopetuksen kunnissa viranhaltijat ja esiopetusyksiköiden johtajat ovat yksimielisempiä välillisten tekijöiden laadusta. Sen sijaan niissä kunnissa, joissa sivistystoimi vastaa esiopetuksen järjestämisestä, ovat eri ryhmien käsitykset välillisten tekijöiden laadusta kirjavimmat.

2.6.3 Kokoava tarkastelu prosessitekijöistä

Prosessitekijöiden laatu nähdään esiopetusyksiköiden johtajien taholla keskimäärin tyydyttävänä, kun taas muut vastaajaryhmät kokevat sen hyväksi. Tosin vastaajavaihtelu on myös suurinta esiopetusyksiköiden johtajien parissa, keskimäärin lähes 1,8-kertainen verrattuna yhtenäisimmän huoltajaryhmän sisäiseen vastaajavaihteluun.

Kieli- ja kuntaryhmittäin sekä lääneittäin tarkastellen ei merkittäviä eroja prosessitekijöiden laadussa ole havaittavissa. Vastaajayksimielisyys on ruotsin- ja kaksikielisiä kuntia edustavilla esiopetusyksiköiden johtajilla noin kolmanneksen hajanaisempaa kuin vastaavan ryhmän suomenkielisissä kunnissa. Esiopettajien ryhmässä tilanne on lähes päinvastainen esiopetusyksiköiden johtajien ryhmään verrattuna. Vanhempien ryhmässä vastaajavaihtelu on kummassakin kieliryhmässä samalla tasolla.

Kaikkien vastaajaryhmien yksimielisyys prosessitekijöiden laadusta on yhtenäisintä kaupunkimaisissa kunnissa ja hajanaisinta taajaan asuttujen ja maaseutumaisten kuntien edustajien vastauksissa. Vastaushajonta saattoi ryhmästä riippuen olla taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa kolmanneksen tai jopa puolet suurempaa kuin kaupunkimaisissa kunnissa.

Yleisesti eri vastaajaryhmät ovat yksimielisimpiä prosessitekijöiden laadusta Länsi-Suomen läänissä. Vastaajaryhmittäin tarkastellen yksimielisyys on rehtoreiden ja päiväkodin johtajien parissa lähes samalla tasolla riippumatta läänistä. Esiopettajien ryhmässä vaihtelu on suurinta Oulun läänin opettajien käsityksissä eli noin puolet suurempaa kuin opettajien ryhmässä keskimäärin. Myös vanhempien ryhmässä ko-

rostuu Itä-Suomen, Oulun ja Lapin läänien muita läänejä noin puolet suurempi vastaajavaihtelu.

Esiopetusta järjestäviä tahoja vertailtaessa korostuu sosiaalitoimen järjestämän esiopetuksen menestys lähes jokaisessa vastaajaryhmässä. Kokonaisuutena kuitenkin esiopetusyksiköiden johtajien arvio prosessitekkijöiden laadusta on tyydyttävä ja muissa vastaajaryhmissä hyvä.

Kaikki vastaajaryhmät kokevat prosessitekkijöiden laadun vaihtelevimmaksi niissä kunnissa, joissa sivistystoimi yksistään vastasi esiopetuksen järjestämisestä.

2.6.4 Kokoava tarkastelu vaikuttavuustekijöistä

Vaikuttavuustekijöiden laatu koetaan hyväksi sekä opettajien että vanhempien ryhmässä. Tosin vanhemmat ovat selvästi yksimielisempiä vaikuttavuudesta kuin esiopettajat, joiden vastausvaihtelu on noin kaksi kertaa hajanaisempaa vanhempiin verrattuna.

Eri kieli- ja kuntaryhmiä edustavien vastaajien arviot ovat hyvää laatutasoa, eikä niissä ole havaittavissa merkittäviä eroja. Myös lääneittäin ja järjestävän tahon suhteen esiopetuksen vaikuttavuuden laatu on sekä esiopettajien että vanhempien arviointien perusteella keskimäärin hyvä.

Ruotsin- ja kaksikielisten opettajien ryhmässä vastaajavaihtelu on tosin noin kolmanneksen hajanaisempaa kuin suomenkielisten ryhmässä. Vanhempien ryhmässä tilanne on puolestaan täysin päinvastainen.

Esiopettajaryhmän sisällä taajaan asuttujen kuntien opettajien yksimielisyys vaikuttavuuden laadusta on yhtenäisintä, mutta kaupunkimaisten kuntien sisällä se on lähes kaksinkertainen ja maaseutumaisten kuntien sisällä jo 2,5-kertainen taajaan asuttuihin kuntiin verrattuna. Huoltajat ovat yksimielisempiä vaikuttavuuden laadusta kaupunkimaisissa kunnissa.

Läänien sisällä suurin vastaajaryhmien välinen ero on Lapin läänissä, jossa esiopettajat kokevat vaikuttavuuden laadun noin 10 prosenttiyksikköä paremmaksi kuin huoltajat. Yhtenäisimmin niin opettajat kuin vanhemmat kokevat vaikuttavuuden laadun Etelä-Suomessa. Sen sijaan Itä-Suomen ja Oulun läänin esiopettajien näkemysten hajonta vaikuttavuudesta on noin nelinkertainen Etelä-Suomen esiopettajiin verrattuna. Vastaavasti huoltajien näkemuserot vaikuttavuudesta ovat noin kaksi kertaa hajanaisemmat Itä-Suomessa ja Lapin läänissä kuin Etelä-Suomessa.

Esiopettajien käsitykset esiopetuksen vaikuttavuuden laadusta ovat vanhempien käsityksiä vaihtelevampia. Kaikista suurimmat erot vastaajaryhmien sisällä ovat niissä kunnissa, joissa esiopetuksen järjestämisestä vastasi yksinomaan sivistystoimi.

2.7 Esiopetuksen laatu vastuun määrittäminen kunnissa

Kysyttäessä eri vastaajaryhmiltä, mikä taho heidän mielestään vastaa kunnassa esiopetuksen laadusta, vastattiin melko yhtenevästi vastuun kuuluvan ensisijassa kun-

nan virkamiesjohdolle, esiopettajille ja näiden jälkeen esiopetusyksikön johtajille, kunnan valtuustoille ja lautakunnille. Sen sijaan valtion rooli esiopetuksen laadusta vastaavana nähtiin kaikkein vähäisimpänä. Esimerkiksi yhdessäkin virkamiesjohdon ja lautakunnan puheenjohtajien vastauksista ei mainittu valtiolla olevan vastuuta esiopetuksen laadusta. Myös huoltajien ja erilaisten kehittämistyöryhmien rooli koettiin tässä yhteydessä marginaaliseksi.

Esiopetuksen toteutusta lähellä olevat huoltajat ja esiopettajat näkevät ensisijaisen vastuun esiopetuksen laadusta olevan esiopetusyksiköiden opettajilla ja niiden johtajilla, ja vain noin kymmenesosa huoltajista ja opettajista nimeäisi laatuvastuun virkamiesjohdolle. Lisäksi mainitut vastaajaryhmät kokevat, että lautakuntien, valtuuston ja kunnan johdon tehtävänä on mahdollistaa sellaiset puitteet, joissa esiopetuksen henkilökunta voi tarjota laadukasta esiopetusta.

Esiopetuksen johtajataso eli esiopetusyksiköiden johtajat, lautakuntien puheenjohtajat ja virkamiesjohto puolestaan näkevät laatuvastuun kuuluvan lähinnä kuntien virkamiesjohdolle siten, että esiopetuksen organisoimisvastuu on varhaiskasvatusjohtajalla ja esiopetusyksiköiden lähiesimiehillä. Tähän vastuuseen liittyy rakenteellisia laatuun vaikuttavia tekijöitä sekä pedagogisen ohjaamisen vastuuta, mikä yleensä käsitetään päiväkodin johtajan vastuulle kuuluvaksi asiaksi. Lisäksi esiopetuksen johtajataso esiopetusyksiköiden johtajia lukuun ottamatta painotti lautakuntien keskeistä vastuuta esiopetuksen laadusta.

Vaikka eri vastaajaryhmien käsitykset esiopetuksen laatuvarustallisuudesta eroavat, erot eivät ilmene alueellisina, kielellisinä tai kuntaryhmittäisinä systemaattisina poikkeamina.

Yleisesti todeten vastuu esiopetuksen laadusta kuuluu sen parissa toimiville. Esiopetustehtävissä toimivien vastuu on kuitenkin juridisuusteinen. Siten tässä arvioinnissa sovelletun lähestymistavan perusteella vastuun esiopetuksen kokonaislaadusta voi ajatella jakautuvan niille, joilla viranhaltijoina on toiminnallinen sektorivastuu, ja niille, joilla vastaavasti päätöksentekijöinä on esiopetuksen sektorialueen ja siihen liittyvien linjausten kehittämistä vastuu.

2.8 Lautakunnat esiopetuksen laadun kehittäjinä

Esiopetusta hallinnoivien lautakuntien puheenjohtajilta kysyttiin 1) mitä heidän johtamansa lautakunta (tai vastaava) on tehnyt kuluvalle valtuustokaudella kunnan esiopetuksen laadun parantamiseksi, 2) mitä konkreettisia asioita he näkevät tarpeelliseksi kehittää seuraavan valtuustokauden aikana laadun parantamiseksi ja 3) mihin taloudellisia resursseja tulisi kohdentaa nykyistä enemmän esiopetuksen laadun näkökulmasta.

Mitä on tehty laadun kehittämiseksi?

Esiopetusta kunnissa hallinnoivien lautakuntien puheenjohtajien (n = 202) mukaan lautakunnat panostavat kuluvalle valtuustokaudella henkilöstöresursseihin esiopetuk-



sen laadun parantamiseksi. Henkilökuntaa on lisätty ja uusia virkoja perustettu, jotta on mm. mahdollista taata esiopetusryhmien kannalta riittävä henkilöstömäärä.

Esiopetukseen on perustettu uusia ryhmiä koulujen yhteyteen ja päiväkodeihin.

Palkattu lisää henkilökuntaa opetukseen.

Varmistamalla riittävä henkilöstön määrä ja pätevät työntekijät esiopetuksessa.

Esiopetuksen laadun kannalta melkein yhtä merkittävänä lautakuntien puheenjohtajat pitävät kuluvalle valtuustokaudella esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen kohdistuneita hallinnollisia muutoksia. Näitä muutoksia ovat olleet esimerkiksi esiopetuksen ja koko varhaiskasvatuksen siirto sivistystoimen yhteyteen ja esiopetuksen järjestäminen kouluissa. Toisaalta puheenjohtajien vastauksissa ilmenee edellä mainittuja vähäisempänä laatutekijänä myös esiopetuksen järjestäminen päiväkodeissa.

Vaalikauden alussa kaikki lasten, nuorten ja perheiden palvelut keskitettiin kasvatus- ja sivistystoimialaan. Tavoitteena yhtenäinen palveluketju.

Esiopetus on osa koulutointia, ja kaikki päätökset, jotka koskevat henkilöstöä, opetus-suunnitelmaa tai tiloja, koskevat myös esiopetusta.

Lautakuntien puheenjohtajat kokivat tärkeäksi lautakunnan roolin myös esiopetusta ohjaavien erilaisten asiakirjojen eli opetussuunnitelmien ja niihin liittyvien vuosittain laadittavien toimintasuunnitelmien valmistelussa ja hyväksymisessä sekä asiakirjojen tavoitteiden toimeenpanon seuraamisessa.

Olemme muun muassa uudistaneet esiopetuksen opetussuunnitelman ja päivittäneet kunnan sivistysstrategian

Esiopetuksen uuden opetussuunnitelman perusteiden mukainen kunnan esiopetussuunnitelma valmistumassa.

On laadittu esiopetuksen uusi strategia ja mittaristo, jolla laatua seurataan.

Kuluvalle valtuustokaudella lautakunnat ovat panostaneet myös esiopetuksen tiloihin uudistamalla niitä ja varmistamalla, että niitä on riittävästi käytettävissä.

Esiopetuksen fyysisten tilojen suunnittelua ja kunnostamista, että koko esiopetusryhmä saisi tasalaatuista opetusta.

Esiopetusta antavan koulun piha-alue remontoitiin ja tiloissa tehtiin muutoksia.

Mahdollistanut resurssit, tiivistänyt yhteistyötä koulujen kanssa ja parantanut tiloja.

Hyväksynyt budjettiin määrärahojen nostoa kalusteisiin ja tarvikkeisiin.

Meillä on tällä valtuustokaudella otettu käyttöön uudet tilat, joissa toimivat varhaiskasvatus, esiopetus, alakoulu, tilat ovat toimivat.

Puheenjohtajat eivät useinkaan maininneet asiakastyytyväsyyden mittaamista ja vanhempien osallisuuden lisäämistä vastauksissaan, vaikka se toisaalta joillakin vastaajilla oli ainoana mainintana.

Sen, mitä kuluneella valtuustokaudella on tehty esiopetuksen laadun parantamiseksi, voisi tiivistää yhden puheenjohtajan antamaan vastaukseen, joka tällaisenaan vaikuttaa ehkä liiankin myönteiseltä.

Olemme budjettineuvotteluissa onnistuneet saamaan riittävän budjetin opetuksen erinomaisen laadun varmistamiseksi. Henkilöstö on motivoitunutta ja osaavaa. Leikkaukset eivät ole kohdistuneet suoraan palveluun vaan rakenteisiin. Olemme myös hakenneet mallia, jossa esiopetus on varmistettu hyvänä niin päiväkodeissa kuin kouluissa. Opetuksen tilatarpeista ja teknologian hyödyntämisestä sekä opetuksen kehittämisestä on myös huolehdittu. Nivelvaiheisiin ja esikoulusta kouluun siirtymiseen on kiinnitetty erityisesti huomiota.

Esiopetuksen kehittämishaasteet

Vaikka lautakuntien puheenjohtajat kertovat kuluneella valtuustokaudella eniten panostetun esiopetuksen henkilöstöön, he pitävät myös seuraavan valtuustokauden tärkeimpinä kehittämiskohteina esiopetuksen laadun parantamiseksi henkilöstön lisäämistä, vakainaistamista ja täydennyskouluttamista. Jos edellisiin kehittämiskohteisiin lisätään myös tavoite esiopetusryhmien koon pienentämisestä, voidaan näiden luettelujen tavoitteiden taakse ryhmittää yli kolmasosa kyselyyn vastanneiden puheenjohtajien maininnoista.

Opettajien ammattitaitoa pitää ylläpitää ja kehittää ja työssä jaksamista tukea.

Ryhmäkoko on ajoittain hieman liian suuri. Jos erityislapsia integroidaan, niin ryhmät täytyy saada pienemmiksi.

Ryhmäkokojen pienentäminen ja toimintaympäristön parantaminen.

Pätevän ja riittävän henkilöstön turvaaminen.

Myös tukea tarvitsevien lapsien tarpeisiin vastaamisen ja varhaisen tuen toteuttamisen sekä oppilashuollon kehittämisen puheenjohtajat nimesivät seuraavan valtuustokauden merkittäväksi kehittämiskohteeksi.

Laatukäsikirja, selkeät polut varhaiseen puuttumiseen, yleisen, tehostetun ja erityisen tuen käyttöönottoon.

Erityislastentarhanopettajan tarve on ilmeinen. Lasten kasvun tukemiseen sekä varhaiseen ongelmiin puuttumiseen on satsattava!

Kolmiportaisen tuen käyttöönotto uusien perusteiden mukaisesti.

Samoin tulevan valtuustokauden muina tärkeinä kehittämiskohteina nähtiin sekä esiopetuksen opetussuunnitelman että yleisemmin itse esiopetuksen kehittäminen, esiopetustiloista huolehtiminen ja tilasuunnittelu.

Strategista suunnittelua tulee kehittää reaaliaikaisemmaksi ja sen tulee nivoutua kiinteämmin esiopetuksen arkeen.



Nivelvaiheen kehittäminen edelleen. Uudisrakentamisessa suunniteltava koulu- ja päivähoito samaan rakennukseen tai välittömään yhteyteen.

Esiopetuksen uuden opetussuunnitelman käyttöönotto. Yhteistyön kehittäminen edelleen varhaiskasvatuksen kanssa.

Selvästi edellisiä kohteita harvemmin lautakuntien puheenjohtajat mainitsivat esiopetuksen laatukriteerien ja laatukäsikirjan kehittämisen sekä yhteistyön eri järjestöjen ja naapurikuntien kanssa.

Laatukortit on tällä hetkellä opettajistolla työn alla.

Strategian tarkistus, arviointi. Laadun varmistuksen kehittäminen. Asiakaskysely.

Taloudellisten resurssien kohdentaminen

Puheenjohtajien mielestä taloudellisia resursseja tulisi esiopetuksen laadun näkökulmasta kohdentaa edelleen nykyistä enemmän henkilöstöön niin, että pätevää henkilöstöä olisi riittävästi, ryhmäkoot olisivat sopivan kokoisia ja henkilökunta saisi tarvitsemansa täydennyskoulutuksen. Lähes 60 % lautakuntien puheenjohtajista kohdentaisi näiden tavoitteiden toteuttamiseen nykyistä enemmän resursseja.

Esiopetusryhmät pitäisi saada pysymään kohtuukokoisina ja esiopetuksesta vastaavat henkilöt pätevinä.

Henkilöstön määrä ja osaaminen on tärkein tae esiopetuksenkin laadulle.

Henkilöstöresursseihin niin, että ryhmät voivat olla mahdollisimman pienet, jotta myös erityistä tukea voidaan antaa.

Mainittujen asioiden lisäksi lautakuntien puheenjohtajat näkevät tärkeäksi kohdentaa lisää resursseja lapsen esiopetuksessa tarvitseman tuen, tukipalvelujen ja esiopetuksen oppilashuollon kehittämiseen niin, että varhainen tuki toteutuisi laadukkaasti.

Varhainen tuki / tuen tarpeen tunnistaminen.

Oppilashuollollisiin asioihin, pieniin oppilasryhmiin ja pätevään henkilökuntaan. Lastentarhanopettajista on huutava pula, samoin psykologeista.

Varhaiseen puuttumiseen ja oppimisvaikeuksien tunnistamiseen esiopetusvuonna. Tämä tarkoittaa henkilöstön koulutusta ja erityislastentarhanopettajien osaamisen suunnasta kouluvalmiuksien arvioinnissa ja kehittämisessä.

Samoin myös esiopetuksen oppimisympäristöön, tiloihin, materiaaliin ja välineisiin he sijoittaisivat resursseja nykyistä enemmän.

Tilat ja välineet. Henkilöstön osaamisen ylläpito ja työhyvinvointi.

Esiopetuksessa vaadittaviin tarkoituksenmukaisiin tiloihin, opetusvälineisiin ja esiopettajien täydennyskoulutukseen.

2.9 Arvioinnin keskeiset tulokset ja päätelmät

Esiopetuksen saavutettavuus ja osallistumattomuuden syyt

Esiopetuksen saavutettavuus on erittäin hyvää tasoa. Esiopetukseen osallistuu noin 96 % lapsista. Esiopetuksen osallistumattomuuden syistä ei tässä arvioinnissa saatu luotettavaa ajantasaista tietoa, mutta lääninhallitusten arvioinnin perusteella (liite 6) ensisijaisina syinä olivat lähinnä seuraavat 1) esiopetus ei ole lapselle huoltajien mielestä tarpeellista, 2) lapsi osallistuu seurakunnan tai muuhun kerhoon ja 3) päivähoito- tai kuljetusjärjestelyt ovat haastavia.

Esiopetuksesta toteutuu noin kaksi kolmasosaa tämän arviointiaineiston mukaan päiväkotien yhteydessä ja noin kolmannes koulujen yhteydessä. Opettajista 30 % ilmoitti työskentelevänsä päiväkodin yhteydessä olevassa erillisessä esiopetusryhmässä ja 26 % päiväkodin yhteydessä olevassa esiopetusryhmässä, jossa oli eri-ikäisiä lapsia. Vastaajista noin 36 % työskenteli perusopetuksen yhteyteen sijoitetussa esiopetuksessa. Näistä ryhmistä erillisiä esiopetusryhmiä oli suurin osa (27 %) ja koululuokan yhteydessä toimivia ryhmiä 9 %. Myös erillisiä esiopetusryhmiä muissa toimipisteissä oli jonkin verran.

Esiopetuksen tavoitteiden, tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutuminen

Esiopetuksen laatu on osin jopa hyvin vaihtelevaa. Laatu vaihtelee alueellisesti ja kuntaryhmittäin, mutta erityisesti esiopetusta antavien yksiköiden välillä. Tämä tulos on yhdenmukainen Siniharjun (2007) tekemän tutkimuksen kanssa, eli laadun vaihtelevuudessa ei ole vuoden 2007 jälkeen tapahtunut merkittävää parannusta.

Esiopetusta järjestävällä taholla ei ole kovin merkittävää vaikutusta esiopetuksen laatuun. Sivistystoimi on nykyisin selvästi vallitseva esiopetuksen hallinnointimuoto ja sosiaalitoimen alaisuudessa toimiva esiopetustoiminta häviämässä. Vaikka sosiaalitoimen menestys esiopetuksen laadussa arvioidaan jonkin verran sivistystoimen hallinnoimaa esiopetusta paremmaksi, niin niitä kuntia, joissa esiopetus on sosiaalitoimen alla, on verrattain pieni osuus verrattuna sivistystoimen esiopetusta järjestävien kuntien määrään verrattuna. Siten asian käytännön merkitys on melko pieni. Tämän hallinnointimuotojen välisen eron voidaan mahdollisesti katsoa johtuvan erilaisista toimintakulttuureista, jolloin sosiaalitoimen hoivaa ja kasvatusta korostava kulttuuri kohtaa sivistystoimen kehitystä ja oppimista korostavan näkökulman. Näistä perinnetuloista selittyvät havaitut erot.

Toisaalta esiopetuksen siirto sivistystoimen pariin on vielä suhteellisen tuore tapahtuma ja ehkä joidenkin käytänteiden osalta vielä muotoutumassa. Koska havaitut laatuero hallinnointimuotojen välillä olivat tässä arvioinnissa suhteellisen pieniä, hallinnollisen muutoksen voi ymmärtää tapahtuneen suhteellisen kivuttomasti ja muotoutumassa olevien käytänteiden jo nykyiselläänkin olevan varsin hyvällä tolalla.

Opettajien muodollinen pätevyys on kunnossa, sillä lähes kaikissa esiopetusryhmissä (99 %) on vähintään yksi muodollisesti kelpoinen esiopettaja. Verrattaessa käsitteitä koulun ja päiväkodin yhteyteen sijoitettujen esiopetusryhmien esiopetuksen

laadusta todettiin laatua pidettävän päiväkodeissa hieman tasokkaampana. Tosin syytä tähän havaittuun eroon ei tämän aineiston perusteella voida selittää.

Lasten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen

Lasten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen toteutuu hyvin esiopetuksessa. Useimmissa esiopetusryhmissä on käytössä lasten yksilölliset esiopetussuunnitelmat. Perusopetuksen luokanopettajat eivät olleet mukana tässä arvioinnissa, joten heidän arvioitaan koulun aloittavien lasten oppimisvalmiuksista ei ole mukana. Tässä suhteessa tulosta ei voi täysin verrata vuoden 2004 selontekoon, jonka mukaan esiopetus edisti hyvin lasten valmiuksia koulunkäyntiin.

Esiopetuksessa on noudatettu vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja arviointiajankohtana monissa kunnissa oli käynnissä uusien vuoden 2010 perusteiden mukainen uudistustyö. Tulokset antavat jonkin verran ristiriitaista tietoa siitä, kuinka hyvin esiopetuksen opetussuunnitelma ohjaa esiopetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Toisaalta todetaan, että toiminta on esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista ja vastaa hyvin sen oppimiskäsitystä. Kuitenkin lapsilähtöisyydessä ja lasten osallisuudessa todetaan olevan kehittämisen varaa kaikkien muiden paitsi esiopettajien vastauksissa. Myös esiopetuksen pedagogiikassa, toimintaperiaatteissa, opetusjärjestelyissä ja työmuodoissa on kaikkien arvioimana paljon parantamisen varaa. Voidaankin kysyä, noudatetaanko opetussuunnitelmaa enemmän teorian kuin käytännön tasolla.

Tämän arvioinnin tulos opettajien omasta oppimiskäsityksestä on yhdenmukainen Hytösen ja Krokforsin (2002) tutkimustuloksen kanssa. Esiopettajat painottavat oppimiskäsityksissään lasta yksilönä ja yhteisön jäsenenä sekä oppimisympäristön laatua toiminnan muokkaajana. Näissä kasvatusteorioissa korostuivat lapsen erilaisuuden ja yksilöllisyyden kunnioittaminen. Esiopettajien oppimiskäsitys ei näytä kuitenkaan toteutuvan käytännössä. Tämä tulee esiin muiden vastaajaryhmien arvioinneissa, mutta myös esiopettajien omassa kuvauksissa käyttämistään työtavoista, opetusjärjestelyistä ja materiaaleista. Esiopettajien pedagoginen tietoisuus näyttäisi tämän arvioinnin perusteella olevan puutteellista.

Lapset viihtyvät esiopetuksessa hyvin ja ovat motivoituneita oppimaan. Lasten sukupuoli ei tämän aineiston perusteella ole vaikutusta esiopetuksen suunnitteluun ja lasten kokemuksiin. Nämä tulokset ovat yhdenmukaisia Siniharjun (2007) tulosten kanssa. Huoltajien arvoinnit poikkeavat muista vastaajaryhmistä niin, että huoltajien näkemykset ovat kaikkein myönteisimmät. Huoltajat ovat saamiensa tietojen perusteella hyvin tyytyväisiä esiopetuksen laatuun. Esiopetuksessa olevat puutteet nousevat selkeämmin esiin muiden vastaajaryhmien kuin vanhempien arvioinneissa.

Varhaisen tuen toteutuminen sekä oppilashuollollisten palveluiden saatavuus

Varhainen tuen toteutuminen näyttäytyy tulosten valossa ristiriitaisena. Vastaajat toteavat joissain vastauksissaan sen toteutuvan hyvin, mutta taas toisaalta kaipaavat siihen liittyviin asioihin selkeitä parannuksia. Monissa kunnissa ei ole lainkaan esi-

opetuksen oppilashuollon suunnitelmaa ja tuen resursointi koetaan puutteelliseksi. Oppilashuolto on erityisesti päiväkodeissa toteutettavassa esiopetuksessa vielä hieman vieras asia ja siitä puuttuu suunnitelmallisuus. Moniammatillista työtä tehdään yksittäisten lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi, mutta esimerkiksi säännöllisesti kokoontuvia moniammatillisia oppilashuoltoryhmiä ei ole. Esiopetuksen oppilashuollon palvelut puuttuvat kokonaan 15 %:ssa arviointiin osallistuneista esiopetusyksiköistä, tosin turvallisuuteen liittyvät suunnitelmat ovat pääosin kunnossa.

Esiopetusryhmien muodostamiskäytännöistä ja niiden aiheuttamista ongelmista

Esiopetusryhmien koko vaihtelee jopa alle 5 lapsen ryhmistä yli 30 lapsen ryhmiin. Lähes puolessa (47 %) ryhmistä lasten määrä on 10–19 ja 39 %:ssa ryhmien koko on 20 tai enemmän. Muissa ryhmissä on alle 10 lasta.

Lääninhallitusten selvitysten (Sisäasiainministeriö 2004) mukaan esiopetuksen ryhmistä 19 % oli yli 20 lapsen ryhmiä. Tämän arvioinnin perusteella yli 20 lapsen ryhmät näyttäisivät huomattavasti lisääntyneen, mutta toisaalta tämän aineiston perusteella yhteensä 61 % on alle 20 lapsen ryhmiä. Se että lapset ovat esiopetuksen lisäksi useimmiten myös päivähoidossa, vaikuttaa myös esiopetusryhmien ryhmärakenteiden muodostamiseen päiväkodeissa. Avovastausten perusteella joissakin päiväkodeissa iso ryhmä olikin jaettu esiopetuksen ajaksi pienryhmiin. Lasten suuri opettajakohtainen määrä heikentää esiopettajien mielestä eniten esiopetuksen laatua, mutta lapsiryhmän liiallista kokoa ei tämän aineiston perusteella voida määritellä. Ryhmäkoon kanssa lähes yhtä paljon vaikutusta toiminnan laatuun koetaan olevan lapsiryhmän levottomuudella ja lasten erityisen tuen tarpeilla.

Esiopetuksen ohjausjärjestelmä ja pedagoginen johtajuus näyttävät tässä arvioinnissa toimimattomina. Vaikka esiopetuksessa toimivien esiopettajien kelpoisuus on hyvä, henkilöstön pätevyudessa ja riittävyudessa on ongelmia erityisesti poissaolotilanteissa. Sijaistamiskäytännöt ovat puutteellisia joko niin, että sijaisia ei palkata tai sitten päteviä sijaisia ei saada. Tämä vähentää erityisesti esiopettajien ja vanhempien kokemaa esiopetuksen laatua. Useissa kunnissa ei ole määrärahoja sijaisten palkkaamiseksi. Vastaavasti monissa kunnissa on kuitenkin luotu poissaoloja varten varahenkilöjärjestelmiä sijaisten varmistamiseksi.

Esiopetuksen oppimis- ja kasvuympäristön laatu

Kaikki vastaajaryhmät kokevat oppimisympäristön laadun puutteelliseksi. Erityisesti sitä aiheuttavat tilojen ahtaus, jakotilojen ja liikuntatilojen puute ja tilojen joustamattomuus. Selvin yksittäinen heikkous on tietotekniikan puute.

Esiopetuksen ja perusopetuksen välinen nivelvaiheyhteistyö koettiin toimivaksi. Yhteistyötavat vaihtelevat kuitenkin paljon, mutta ainakin erityistä tukea saavien lasten osalta tiedonsiirto toimii hyvin.

Suunnitelmallisuuden puutetta esiintyy varsinkin ohjausjärjestelmän toimivuudessa, toiminnan jatkuvassa arvioinnissa ja kehittämisessä, henkilöstön osaamisen kehittämisessä, henkilöstön rekrytoinnissa, nivelvaiheen yhteistyössä, kasvatusyhteis-

työssä, oppilashuollossa, tiedottamisessa sekä lasten oppimisvalmiuksien suunnitelmallisessa kehittämisessä.

Kaikilla toimintatasoilla on parannettavaa tiedottamisessa, erityisesti esiopetuksen opetussuunnitelmasta ja sen käytännön toteuttamisesta. Varsinkin huoltajien esiopetustietoisuus on vähäistä, mutta huoltajat ovat sitä mieltä, että heidän tulisi voida osallistua esiopetuksen prosesseihin enemmän tietyissä toimintakokonaisuuksissa. Lasten osallisuus on keskimäärin tyydyttävällä tasolla.

Taulukko 8. Tiivistelmä arviointia ohjaavan mallin (kuvio 2) mukaisten tekijöiden vahvuuksista ja kehittämistarpeista

Vastaajaryhmä	Tasovaihtelut	Toimintanedellytykset	Välilliset tekijät	Prosessit	Vaikuttavuus
Viranhaltijat	Vahvaa	Saavutettavuus ja pätevät opettajat	Opetussuunnitelmatyöskentely	-	-
	Kehitettävää	Resurssit ja oppimisympäristö	Ohjausjärjestelmän toimivuus	-	-
Johtajat / Rehtorit	Vahvaa	Opettajien kelpoisuus	Nivelvaiheen yhteistyö	Kasvu- ja oppimisedellytysten edistäminen	-
	Kehitettävää	Resurssit ja oppimisympäristö	Pedagoginen johtajuus ja tiedonkulku	Opetusjärjestelyt, työtavat ja lapsilähtöisyys	-
Esiopettajat	Vahvaa	Esiopettajien kelpoisuus	-	Lapsilähtöisyys	Oppimisilmapiiri ja sisältöalueiden toteutuminen
	Kehitettävää	Oppimisympäristö	Pedagoginen johtajuus ja suunnitelmallisuus	Opetusjärjestelyt ja työtavat	Eheyttävä opetus
Huoltajat	Vahvaa	Saavutettavuus ja pätevät opettajat	Johtajuus	Kasvu- ja oppimisedellytysten edistäminen	Lasten viihtyminen
	Kehitettävää	Henkilöstön riittävyys ja tilat	Tiedonkulku ja osallisuus	Lapsilähtöisyys ja lasten yksilöllisyys	Tietoisuus esiopetuksesta
Arviointityöryhmän havainnot	Vahvaa	Opettajien kelpoisuus	Esiopetuksen niveltymisen varhaiskasvatukseen	-	Oppimisilmapiiri, vuorovaikutus
	Kehitettävää	Oppimisympäristö	Esiopetuksen niveltymisen perusopetukseen	Lapsilähtöisyys, lasten yksilöllisyys, työtavat, dokumentointi	Eheyttävä opetus, lasten oppimaan oppimisen taitojen tukeminen

Tässä arvioinnissa käytetyn mallin (kuvio 2) mukaisista tekijöistä esiopetuksen laadun vahvuusalueita ovat selvimmin saavutettavuus, kelpoisten opettajien määrä, kasvu- ja oppimisedellytysten edistäminen sekä lasten viihtyminen. Vastaavasti kehittämistarvetta ilmenee eniten resursoinnissa, oppimisympäristöjen kehittämisessä, pedagogisessa johtamisessa, tiedonkulussa, toiminnan suunnitelmallisuudessa kaikilla tasoilla, opetusjärjestelyissä ja työtavoissa, lapsilähtöisyydessä, lasten yksilöllisyyden huomioon ottamisessa sekä huoltajien tietoisuudessa esiopetuksesta. Arvioinnin tulokset ovat samansuuntaiset aikaisempien tutkimustulosten (erityisesti Siniharju 2007; Hujala & Junkkari 2004) sekä opetusministeriön vuonna 2004 (Opetusministeriö 2004) tekemän selonteon kanssa.

Käytetyn mallin mukaisesti esiopetukseen liittyvien hyvien vaikutusten edellytyksenä ovat yleiset toimintaedellytykset ja prosessit, jotka täyttävät hyvälle laadulle asetetut vaatimukset (laatukriteerit). Esiopetuksen kehittämisen kohteita löytyy sekä yleisistä toimintaedellytyksistä että prosesseista. Esiopetuksen laadun kannalta välilliset ja prosessitekijät ovat olennaisimpia. Paras tieto esiopetuksen laadun kokonaisuudesta on johtavilla viranhaltijoilla, esiopetusyksiköiden johtajilla, perusopetuksen rehtoreilla ja esiopettajilla. Tosin tässä arvioinnissa ilmeni, että eri vastaajien käsitykset ja tulkinnat esiopetuksen yhteydessä käytettävästä terminologiasta ovat kirjavampia, mikä osin heijastuu myös arvioinnin tuloksiin. Toisaalta sovellettu metodi useine vastaajaryhmineen, jotka kukin tarkastelevat esiopetuksen laatua omasta näkökulmastaan, tasapainottaa esitettyä ongelmaa.

Arvioinnin tulokset näyttävät toistavan aikaisempien tutkimusten tuloksia, joten merkittävää edistymistä ei esiopetuksessa ole tapahtunut. Esiopetusryhmien koot olivat tosin aiempaa suurempia. Tämä havainto herättää kysymään, liittyykö tulosten samankaltaisena pysyminen ohjausjärjestelmän toimimattomuuteen, hallinnon hajanaisuuteen, tiedotuksen puutteisiin, toimimattomaan johtamiseen ja opettajien koulutuksen puutteisiin. Osaltaan asiaa voi selittää se, että esiopetuksen kulttuuria alettiin rakentaa tietoisesti vasta 2000-luvun alussa.

2.10 Kvalitet i förskolundervisningen

Utvärderingens syfte, mål och uppdrag

I planen för utbildningsutvärdering 2009–2011 ingick en utvärdering av kvaliteten i förskolundervisningen (Undervisningsministeriet 2008). Våren 2011 tog Rådet för utbildningsutvärdering beslut om att utföra utvärderingen och utnämnde en utvärderingsgrupp för ändamålet. Utvärderingens syfte är att stöda kvalitetsutvecklingen inom förskolundervisningen på nationell och på lokal nivå.

Utvärderingens mål är att

1. generera värderad information för beslutsfattande och utveckling om hur barns förutsättningar för tillväxt, utveckling och lärande främjas på nationell och lokal nivå

2. visa på utvecklingsbehov och ge förslag om hur förskolundervisningens kvalitet i praktiken kunde förbättras till undervisnings- och kulturministeriet, Utbildningsstyrelsen, anordnare av förskola och till daghem och skolor där förskolundervisning ges
3. tillställa de i punkt två nämnda institutionerna och intressegrupperna utvärderingsresultaten.

Enligt ministeriets uppdrag skulle utvärderingen av förskolundervisningens kvalitet ge nationellt jämförbar information i regionalt, språkligt, kommunalt och i tillämpliga delar genusmässigt perspektiv om:

1. förskolundervisningens tillgänglighet
2. orsakerna till att barn inte deltar i förskolundervisning
3. hur förskolans målsättningar, jämlikhets- och jämställdhetsperspektiv förverkligas
4. hur förutsättningarna för barns tillväxt, utveckling och lärande främjas
5. hur tidigt stöd och stöd för välbefinnande samt tillgången på hälsovårdstjänsters förverkligas
6. hur förskolgrupperna utformas i praktiken och vilka problem som uppstår när förskolundervisningens målsättningar skall förverkligas
7. kvaliteten på förskolundervisningens miljö för lärande och tillväxt.

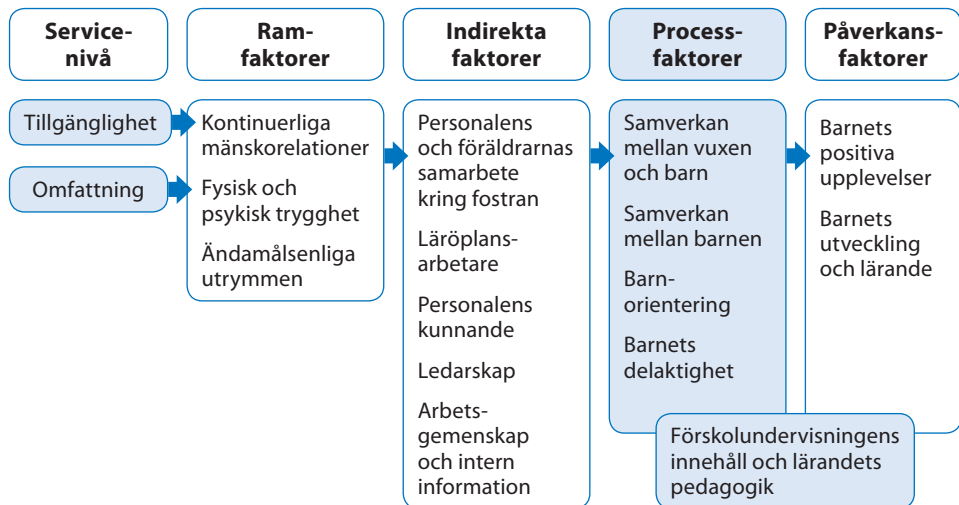
Förutom det ovan nämnda ansåg Utbildningsstyrelsen det nödvändigt att utreda:

1. andelen behöriga lärare (informationen från år 2011 berör grundläggande utbildning)
2. hur förskolundervisning för barn som är i behov av speciellt stöd förverkligas.

Genomförande

Kvalitet förstås i det här sammanhanget som ett övergripande begrepp bundet till värderingar, företeelser, tid och till kontext. I praktiken innebär kvalitet vanligen egenskaper som berör verksamheten. Kvaliteten tydliggörs, om man med den avser i vilken omfattning man följer bestämmelser och läroplansgrunderna samt den syn på lärande som definierats. I begreppet kvalitet betonas då att det man eftersträvar är värdefullt, gott och innebär ett mervärde. En annan aspekt av kvalitet betonar faktorer som underlättar måluppfyllelse som baseras på forskning. Detta gäller då processer som leder till att man effektivt och kostnadseffektivt når resultat enligt målsättningarna. En tredje aspekt av kvalitet betonar faktorer som berör hurudana tjänster kunderna uppskattar och förväntar sig (inom förskolan t.ex. föräldrars och vårdnadshavares förväntningar). Ytterligare kan kvalitet betraktas som något som ger mervärde åt de tjänster eller efterstävade företeelser i verksamhetshelheten eller -kedjan, från omständigheter och strukturer till verksamhetens påverkan eller effekter.

Kvalitet i förskolan innebär i det här sammanhanget i första hand de företeelser som formar den betydelsefulla dagliga miljön för lärande (kvalitet i förskolundervisningen som barnet möter den). I vid bemärkelse ingår i denna miljö för lärande många olika företeelser från fysiska verksamhetsförutsättningar till egenskaper i verksamheten som barnet möter dem. I detta arbete används en barnorienterad utvärderingsmodell för småbarnsfostran (Hujala m.fl.1999; Hujala & Fonsén 2010)



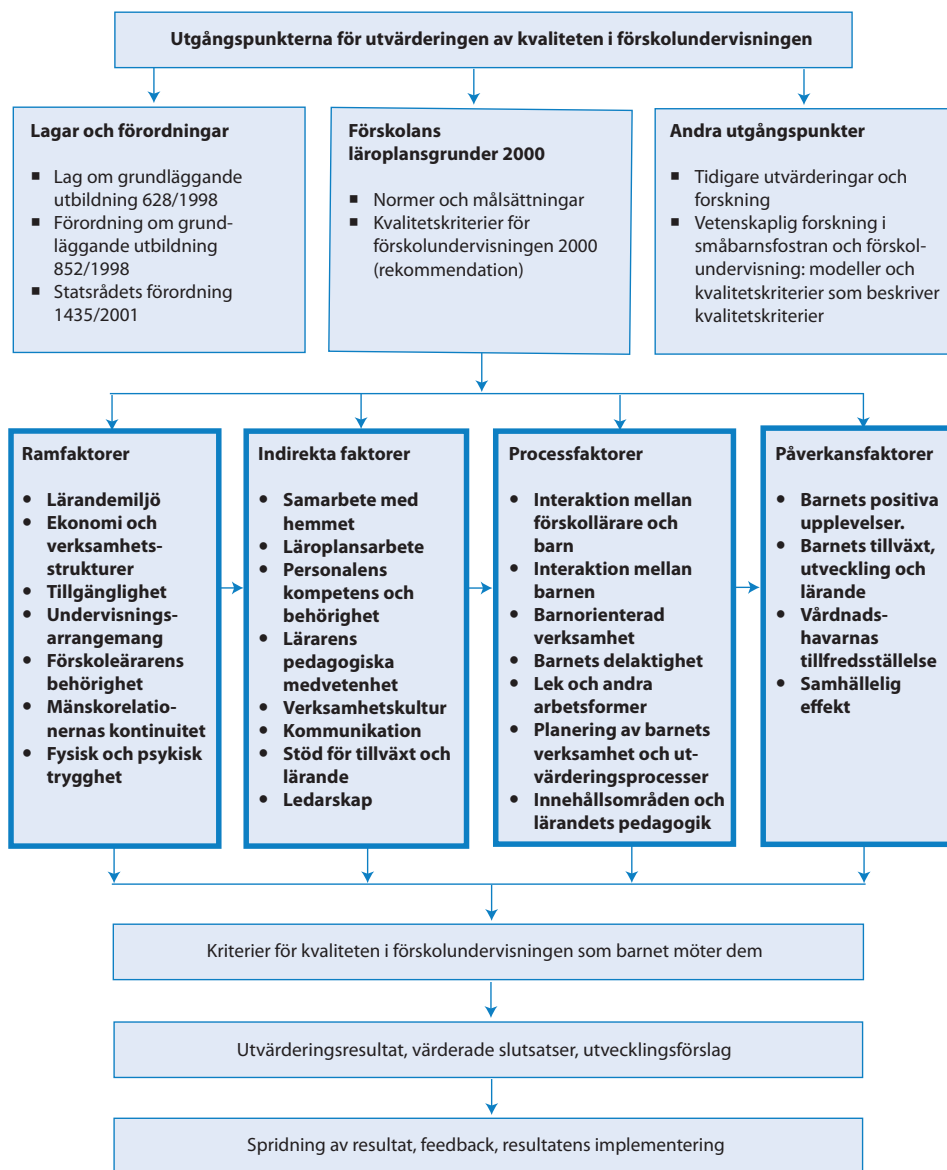
Figur 1. Utvärderingsmodell för barnorienterad småbarnsfostran

Modellens utgångspunkt är uppfattningen om att kvalitet i förskolundervisningen uppstår som ett samspel mellan många olika faktorer och de olika faktorerna har olika stor betydelse för slutresultatet (kvaliteten). De processer som barnet möter i förskolan kan ändå inte ersättas av andra kvalitetskriterier. Det finns orsak att utvärdera kvaliteten i förskolundervisningen på den lokala verksamhetens olika beslutsnivåer – både hur väl verksamheten fungerar internt på förskolans anordnarnivå och förverkligandenivå och på målgruppsnivå (barnen och deras föräldrar, vårdnadshavare).

För att kunna mäta kvaliteten inom förskolundervisningen skapade utvärderingsgruppen en utvärderingsmodell för förskolundervisningen. Den gemensamma utgångspunkten för utvärderingen är barnets perspektiv, barnorientering och den poängteras speciellt i processfaktorerna.

Som bakgrund till utvärderingen gjordes en dokumentanalys av material som behandlade kvalitet i förskolundervisning, läroplanen för grundläggande utbildning 628/1998, grunderna för förskolans läroplan 2000, aktuell statistik och även Kvalitetskriterier för grundläggande utbildning (Undervisningsministeriet 2010). Enkäter, intervjuer och observationer ingick även i analysmaterialet.

Utvärderingsgruppen sammanställde utvärderingskriterier och kvalitetsnivåer för olika delområden på basen av Hujalas modell och på basen av ministeriets uppdrag.





Figur 2. Utgångspunkter och utvärderingsobjekt för utvärdering av förskolundervisningen

Insamling av utvärderingsdata planerades så, att det var möjligt att jämföra olika målgruppers svar och analysera dem enligt länsindelningen år 2009, förverkligad förskolundervisning i grundläggande utbildning och på daghem, olika slags kommuner (landsbygdskommuner, tätortskommuner, städer) och språkgrupper (finska, svenska). Vid insamlingen av data (enkäterna) säkerställdes en regional och språklig fördelning så, att material insamlades från hela det finlandssvenska fältet. På samma vis sändes enkäter till alla berörda i tidigare Uleåborgs, Lapplands och Östra Finlands län.

Enkäterna riktades till personer som beslutar om förskolundervisningen i kommunerna (ordföranden och tjänstemän), deltar i anordnandet av förskolundervisning (daghemsföreståndare, rektorer inom den grundläggande utbildningen, fungerar som lärare inom förskoleundervisningen (enkät till förskollärare) samt till barnens vårdnadshavare (enkät till vårdnadshavare). Enkäter sändes till 326 kommunala tjänstemän, 69 % svarade; 190 daghemsföreståndare och rektorer i grundläggande utbildning i 155 kommuner, 47 % svarade; 190 förskollärare, 43 % svarade; vårdnadshavare i 190 kommuner, 40 % svarade.

Kvalitetsnivå	Ramfaktorer	Indirekta faktorer	Processfaktorer	Påverkansfaktorer
 Utmärkt kvalitet 91–100 %	Alla kriterier förverkligas. Alla eller de flesta kriterier överskrids.	Alla kriterier förverkligas. Alla eller de flesta kriterier överskrids.	Alla kriterier förverkligas. Alla eller de flesta kriterier överskrids.	Alla kriterier förverkligas. Alla eller de flesta kriterier överskrids.
 God kvalitet Över 71–90 % Kriterierad uppfylls eller en del av kriterierna uppfylls bristfälligt och en del kriterier uppfylls på motsvarande sätt över förväntningarna.	Förskolundervisning är tillgänglig för alla barn i förskoleåldern. Tillväxt-, utvecklings- och inlärningsmiljön är trygg, svarar mot barnets utvecklings- och inlärningsbehov. Elevgrupperna är pedagogiskt ändamålsenligt sammansatta. Den lärare som svarar för förskolundervisningen har behörighet enligt förordningen och annan personal finns tillräckligt för att uppnå de pedagogiska målen. Elevhälsovården förverkligas enligt lag. Elevhälsovårdsarbetet förverkligas mångprofessionellt. Barnet får stöd för sin tillväxt, utveckling och lärande genast när behov visar sig.	I kommunen finns strukturer och verksamhetsmodeller för överbryggande verksamhet mellan förskola och grundläggande utbildning. Ledningssystemet stöder förverkligande av förskolans mål. Ledarskapet stöder förverkligande av förskolans grundläggande uppgift. Lärarnas pedagogiska medvetenhet är stark. Personalens yrkesmässiga kompetens utvecklas systematiskt. Informationsflödet upplevs fungerande på olika nivåer. Fostranssamarbetet med hemmet och vårdnadshavarna upplevs fungerande. Läroplansarbetet är väl organiserat, inkluderande och systematiskt. Förskolans planering, verksamhet, utvärdering och utveckling baseras på läroplanen. Verksamhetens kontinuerliga självutvärdering stöder utveckling på alla nivåer.	Versamhetsprinciperna, arbetsformerna och undervisningsarrangemangen är pedagogiskt ändamålsenliga och svarar mot barnets behov och utmaningar för lärande. Förskolverksamheten förverkligas enligt läroplanen. Förskolan stöder barnets tillväxt-, utvecklings- och inlärningsförutsättningar. Pedagogiken är tidsenlig och baseras på en tydlig uppfattning om lärande. De pedagogiska lösningarna är mångsidiga. Förskolan är inkluderande och barnorienterad.	Barnet växer, utvecklas och lär enligt läroplanen. Barnet trivs och får positiva inlärningsupplevelser och en upplevelse av att lyckas. Barnet uppmuntras och får positiv feedback. Vårdnadshavarna är medvetna om barnets förskolundervisningsmål och utveckling enligt dem. Barnets och föräldrarna är nöjda med förskolundervisningen.

 Tillfredsställande kvalitet 51–70 %	Verksamhetsförutsättningarna förverkligas i någon mån inom alla delområden.	De indirekta faktorerna förverkligas i någon mån inom alla delområden.	Processfaktorer förverkligas av god kvalitet i någon mån inom alla delområden.	Påverkansfaktorerna förverkligas i någon mån inom alla delområden.
 Svag kvalitet 50 % och därunder	Det finns brister i verksamhetsförutsättningarna gällande alla kriterier, vissa kriterier uppnås inte alls.	I förverkligandet av de indirekta faktorerna finns brister gällande alla kriterier, vissa kriterier uppnås inte alls.	I förverkligandet av processfaktorerna finns brister gällande alla kriterier, vissa kriterier förverkligas inte alls.	I förverkligandet av påverkansfaktorerna finns brister gällande alla kriterier, vissa kriterier förverkligas inte alls.

Figur 3. Utvärderingens kvalitetsnivåer samt kriterier för förskolundervisningen enligt delområde

Förutom enkätundersökningar gjordes tretton besök i förskolor med fokusgruppintervjuer med förskollärare och observationer av verksamheten. Som struktur för observationerna användes en observationsblankett skapad av professor Hujala.

Utvärderingsgruppen utvärderade det insamlade materialet enligt fyra kvalitetsnivåer: 1) svag, 2) nöjaktig, 3) god, och 4) utmärkt kvalitet. Utvärderingsgruppen definierade kvalitetsnivåerna på basen av sin kännedom om området, intern konsensus, utvärderingskriteriernas kravnivå samt på basen av den feedback som samlats in vid ett hörandetillfälle med experter.

Resultat

Alla grupper, dvs. tjänsteinnehavare, ledare/rektorer, lärare och vårdnadshavare utvärderade förskolans verksamhetsförutsättningar enligt åtta temaområden.

Resultaten i tabell 1 visar på en betydande variation mellan de olika svarandegruppernas syn när det gäller verksamhetsförutsättningarnas inom olika temaområden. Allmänt kan konstateras att vårdnadshavarna och de kommunala tjänsteinnehavarna har en positivare uppfattning än rektors- och lärargrupperna. 30 % av de tillfrågade lärarna arbetade i skilda förskolgrupper i anslutning till daghem, 26 % arbetade i grupper med barn i varierande ålder medan 36 % arbetade i förskolor som fanns i anslutning till den grundläggande utbildningen. De ledande tjänsteinnehavarna lyfte fram personalbrist och oändamålsenliga utrymmen samt även behov av resurser för att utveckla informationsteknologiska lösningar.

Tabell 1. Förskolans verksamhetsförutsättningsdelområden enligt de olika grupperna av svarande (svag < 50 %, nöjaktig 51–70 %, god 71–90 %, utmärkt > 91 %)

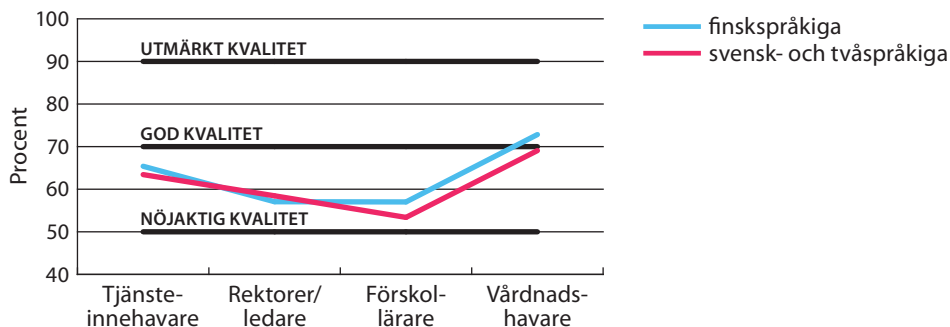
Verksamhetsförutsättningar eller servicenivå, ram- och stödfaktorer	Tjänsteinnehavare	Ledare/rektorer	Förskollärare	Vårdnadshavare
Tillgänglighet	God	-	-	Utmärkt
Lärandemiljö	Nöjaktig	Nöjaktig	Nöjaktig	God
Ekonomiska faktorer	God	Nöjaktig	-	-
Skapande av undervisningsgrupper	God	-	-	-
Lärarnas behörighet	Utmärkt	God	-	-
Personalens tillräcklighet	Nöjaktig	Nöjaktig	-	God
Elevvårdstjänster	God	-	-	-
Förverkligande av tidigt stöd	God	Nöjaktig	-	God
Sammanlagt	God	Nöjaktig	Nöjaktig	God

Tabell 2. De olika svarandegruppernas uppfattning om de indirekta faktorerna (svag < 50 %, nöjaktig 51–70 %, god 71–90 %, utmärkt > 91 %)

Indirekta faktorer	Tjänsteinnehavare	Ledare/rektorer	Förskollärare	Vårdnadshavare
Förskolans samverkan med grundläggande utbildning och småbarnsfostran	-	God	Nöjaktig	-
Hur väl handledningssystemet fungerar	Svag	-	-	-
Ledarskap	God	Nöjaktig	-	God
Personalens kunnande	God	Nöjaktig	-	-
Information	Nöjaktig	Nöjaktig	Nöjaktig	Nöjaktig
Fostranssamverkan med hemmet	-	Nöjaktig	Nöjaktig	God
Läroplansarbete	God	Nöjaktig	Nöjaktig	-
Verksamhetens utveckling och självutvärdering	God	Nöjaktig	Svag	-
Sammanlagt	Nöjaktig	Nöjaktig	Nöjaktig	God

Även gällande de indirekta faktorerna i tabell 2 har vårdnadshavargruppen en positivare uppfattning än de övriga. Bland de ledande tjänsteinnehavarna uppfattades läroplansarbetet mest positivt. Även om de bedömde personalens kunnande som gott ansåg nästan 40 % att den systematiska utvecklingen av personalens kunnande var svag eller måttlig. I de öppna svaren angav 44 % av de ledande tjänsteinnehavarna att det var viktigt att stöda personalen och uppmuntra till utveckling, till att delta i utveck-

lingsprojekt och till att pröva nya metoder. Pedagogiskt ledarskap syns inte vardagen så att det skulle upplevas ha betydelse för förskolundervisningens kvalitet. Förmännens roll upplevs närmast som stödjande och som de som fördelar resurser.



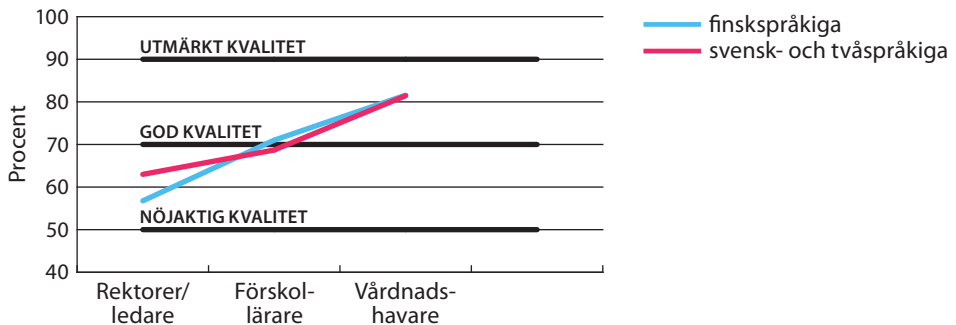
Figur 4. I grafen anges de olika svarandegruppernas uppfattningar gällande indirekta faktorer enligt olika språktillhörighet. Trenden är densamma och skillnaderna mellan språkgrupperna är obetydlig

De olika gruppernas uppfattningar är allmänt taget mera heterogena inom de finskspråkiga än inom de svensk- och tvåspråkiga svarandegrupperna. Det motsatta gäller dock tjänsteinnehavargruppen – de finskspråkiga svarandes uppfattningar är mera homogena än de svensk- och tvåspråkiga kollegernas.

Tabell 3. Processfaktorer eller de kvalitetsfaktorer som har betydelse i förskollärarens praktiska arbete, fostran och undervisning (svag < 50 %, nöjaktig 51–70 %, god 71–90 %, utmärkt > 91 %)

Processfaktorer	Ledare/ rektorer	Förskol- lärare	Vårdnads- havare
Verksamhetsprinciper, undervisningsarrangemang, arbetsformer	Svag	Nöjaktig	-
Verksamhet enligt läroplan	God	God	-
Utveckling och utvärdering av tillväxt-, utvecklings-, inlärningsförutsättningar	God	God	God
Barnperspektiv, barnets delaktighet	Nöjaktig	God	-
Pedagogik	-	Nöjaktig	-
Sammanlagt	Nöjaktig	God	God

Ledarnas uppfattning om processfaktorerna förblir på en nöjaktig nivå. Till god nivå når deras uppfattning om verksamhet enligt läroplan samt utveckling (72) och utvärdering av tillväxt-, utvecklings- och inlärningsförutsättningar (76). Ur personalens synvinkel verkar det finnas utrymme för att utveckla verksamhetsformerna ur ett barnperspektiv.



Figur 5. De svensk- och tvåspråkiga ledarna har en positivare uppfattning om processfaktorerna än de finskspråkiga. I de övriga svarandegrupperna är skillnaden obetydlig mellan språkgrupperna

Uppfattningarna om processfaktorerna bland de finskspråkiga ledarna är mera heterogena än bland de svensk- och tvåspråkiga (16,4 % vs. 12,6 %). Bland förskollärarna är förhållandet det motsatta och föräldragrupperna är likartat heterogena.

Tabell 4. Påverkansfaktorer eller den kvalitet som barnet möter i förskoleundervisningen. (svag < 50 %, (nöjaktig 51–70 %, god 71–90 %, utmärkt > 91 %)

Påverkansfaktorer	Förskollärare	Vårdnadshavare
Barnets tillväxt, utveckling och lärande	God	God
Barnets trivsel	-	God
Den feedback och uppmuntran som barnet får	-	God
Vårdnadshavarnas medvetenhet om förskoleundervisningen	-	Nöjaktig
Hur nöjda barnet och familjen är	-	God
Sammanlagt	God	God

Förskollärarna bedömde att de allmänna målen förverkligas väl i den egna förskolegruppen (79). Man bedömde då företeelser som barnets självständighet i vardagliga situationer, barnets koncentration på sitt arbete, hur barnet lyssnar på instruktioner och handlar enligt dem, om barnet kan utvärdera sitt eget arbete, huruvida barnet inte nedslås av misslyckanden utan försöker igen, om barnet kan arbeta och leka självständigt, hur barnet är uthålligt i sin lek, om barnet är ivrigt att lära nytt, om barnet kan ta olika roller i leken och om barnets kan ta självständiga beslut. Vårdnadshavarnas bedömning av påverkansfaktorerna nådde god nivå (79). Barnets trivsel och positiva upplevelser (87) samt barnets tillväxt, utveckling och lärande (84) i förskolundervisningen bedömde vårdnadshavarna som de bästa. Kommunikationen mellan vårdnadshavarna och de som förverkligar förskolundervisningen nådde endast nöjaktig nivå och här var de svenskspråkiga vårdnadshavarnas uppfattning lägre än de finskspråkigas.

Sammanfattning av slutsatserna gjorda efter observationsbesöken

Vid observationsbesöken konstaterades att betydelsen av förskolläraernas verksamhet, skapande av den pedagogiska dynamiken och kvaliteten i bemötande av barnet var viktiga. Förskolläraernas inställning till barnen var utan undantag god, men vid förverkligande av barnorienterad verksamhet och tydligen också i förståelsen därav fanns variationer: ibland var verksamheten av skolkaraktär (t.ex. lärarcentrerad) ibland materialbaserad (t.ex. ifyllande av arbetsböcker) och ibland förekom äkta undersökande verksamhet och handledning utgående från barnet och kunskapskonstruktion (t.ex. dagens tema science och myror). Barnens färdigheter för lärande var mycket varierande. Grupperna var heterogena. Variation bland eleverna är en utmaning även inom förskolan och kräver anpassning av lärostoffets svårighetsgrad, av att iaktta barnets behov och av att väcka intresse för att involvera alla barn i verksamheten.

Centrala utvecklingsbehov och -förslag

1) Förskolans administrativa ställning mellan småbarnsfostran och grundläggande utbildning bör klarare definieras genom bestämmelser, läroplaner och genom nationella handlednings- och stödåtgärder.

2) Ansvarsfördelningen och uppgifterna gällande förskolans kvalitetsledningssystem bör definieras klarare än nu. Detta gäller hur väl hela ledningssystemet fungerar eller vilken instans som ansvarar för vad gällande verksamhetsramar och -förutsättningar, verksamheten (planering, handledning, pedagogik, utvärdering, utveckling) och resultat på nationell, kommunal och verksamhetsnivå.

3) För att förbättra hela förskolundervisningens verksamhetsförutsättningar borde helhetsmässiga planer göras på kommunal nivå. Förverkligande av planerna bör uppföljas och utvärderas. Planerna bör även omfatta resurser och årligen för ändamålet speciellt tilldelade resurser.

4) Förskolans pedagogiska metoder bör uppdateras så att de baseras på aktuell kunskap och syn på lärande inom områdets grundutbildning och fortbildning samt inom utbildningsanordnarnas och enheternas egen utvecklingsverksamhet.

5) Kvalitetsarbete och kvalitetsutvärdering bör permanent vara en av grundförutsättningarna för förskolundervisningens pedagogiska utvecklingsarbete. Pedagogiskt ledarskap bör tydliggöras som fenomen, som målsättning, som förmansarbete och genom verksamhetsprocesser samt tilldelas tidsresurser. Dessutom bör ett långsiktigt utvecklingsprogram planeras för ständigt förbättrande av ledarskapskunnandet.

6) Förskolläraarnas pedagogiska medvetenhet bör stärkas i grundutbildningen, genom utvecklingsprojekt, fortbildning och genom pedagogiskt ledarskap. Att konkretisera barnorientering, ur barns perspektiv, är speciellt viktigt för den pedagogiska medvetenheten.

7) Kontinuitet i barnets möjlighet till lärande bör säkras genom nationella och lokala läroplanslösningar och stödåtgärder från småbarnsfostran till grundläggande utbildning. Det bör inte heller finnas stora skillnader i målsättningar och i verksamhetskultur vid stadieövergångarna. Barnets möjlighet till kontinuerligt lärande förutsätter även att barnpedagogikens barnorienterade verksamhetsmodell granskas för att smidigt kunna förverkliga en pedagogik som utgår från ett synsätt som baseras på barnets ålder och behov.

8) Kommunikationen med vårdnadshavarna bör förbättras och de behöver regelbundet få kunskap om barnets förskoldagar och lärandeprocess. Vårdnadshavarnas delaktighet, möjlighet till påverkan och medvetenhet om barnets välbefinnande och lärande bör ökas genom att införa t.ex. besöksdagar för vårdnadshavarna och genom gemensam utvärdering av förskolundervisningen.

9) Undervisnings- och kulturministeriet inleder ett projekt för forskning och utveckling av förskolundervisningens kvalitet som inriktas på de begrepp som används inom förskoleundervisningen, en sammanhållen läroplan från förskolundervisning till grundläggande undervisning samt skapande av kvalitetskriterier för förskolundervisningen.

3

Keskeiset esiopetuksen laadun kehittämistarpeet ja -ehdotukset

Arviointiryhmä päätyi hankkeen tulosten, päätelmien sekä tuloksia ja päätelmiä käsitelleen kuulemistilaisuuden perusteella seuraaviin kehittämissuunnitelmiin.

Laadunhallinnan ohjausjärjestelmä

Esiopetus on jäänyt ohjausjärjestelmässä marginaaliin; esiopetuksen itsenäistä asemaa ei ole tiedostettu. On epäselvää, kuuluuko esiopetus osaksi varhaiskasvatusta vai perusopetusta ja onko varhaiskasvatusjärjestelmä osa opetusjärjestelmää. Esiopetus on ollut perusopetuslain alaista toimintaa vuodesta 2001 alkaen. Esiopetuksen perusta on kuitenkin varhaiskasvatuksessa, mutta se integroituu jo selvästi alkuopetukseen. Esiopetuksen ohjausjärjestelmä on osa opetushallinnon ohjausjärjestelmää, mutta esiopetuksen paikallisilla toimijoilla on epätietoisuutta siitä, mihin ohjausjärjestelmään esiopetus kuuluu. Arvioinnin tuloksena havaittiin, että sosiaalitoimen alaisena järjestettyä esiopetusta pidetään laadultaan parempana kuin sivistystoimen yhteydessä järjestettyä esiopetusta. Tämän aineiston perusteella ei voida yksiselitteisesti vastata siihen, miksi asia on näin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on, että varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat jatkumon toimintaa ohjaavissa suunnitelmissa sekä myös toiminnan toteutuksessa.

Kehittämisehdotus 1

Esiopetuksen hallinnollinen asema varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä on selkiytettävä säädöksin, opetussuunnitelmallisesti sekä kansallisen ohjauksen ja kehittämisen tukitoimin.

Käsitykset esiopetuksen laatu vastuusta osoittautuivat osin epäselviksi. Esiopetuksen toimijat eivät koe opetushallinnon roolia esiopetuksen laadun ohjeistuksessa merkityksellisenä. Esiopetuksen laatu nähdään hyvin vaihtelevana ja ristiriitaisestikin. Tähän saattavat olla syynä epäselvyydet vastuukysymyksissä ja puutteet laatutyön ohjeistuksessa. Asian selkiyttämiseksi tarvitaan lisää valtakunnallista ohjausta.

Esiopetuksen säädökset ja opetussuunnitelma tulisi ottaa huomioon kuntatason ohjausprosesseissa nykyistä vahvemmin, jotta pystyttäisiin mahdollistamaan esiopetuksen hyvä ja nykyistä tasaisempi laatu kunnissa sekä myös esiopetusta antavissa yksiköissä. Myös opetussuunnitelmatyön jatkuvuudesta on huolehdittava. Siihen sisältyy myös säännöllinen arviointitoiminta, jonka tuloksia tulee myös hyödyntää suunnitelmallisesti.

Kehittämisehdotus 2

Esiopetuksen laadun ohjausjärjestelmän vastuut ja roolit on määriteltävä nykyistä selkeämmin. Selkiyttämässä on kyse koko ohjausjärjestelmän ketjun toimivuudesta eli siitä, mikä taho vastaa ja miten toiminnan puitteista ja edellytyksistä, toiminnasta (suunnittelu, ohjaus, kasvatus, opetus, arviointi, kehittäminen) ja toiminnan tuloksista niin valtakunnan tasolla, kunnissa kuin yksiköissäkin.

Esiopetuksen toimintaedellytykset

Oppilashuoltoa on kehitettävä niin, että moniammatillinen oppilashuolto toteutuu jokaisessa yksikössä lain vaatimalla tavalla. Vuoden 2010 esiopetussuunnitelman perusteiden voimaan tultua on kunnissa otettu käyttöön uudet paikalliset esiopetuksen opetussuunnitelmat syksyllä 2011, joten esimerkiksi oppilashuollossa tehostetun tuen ja erityisen tuen vaikutukset alkavat näkyä vähitellen. Nämä vaikutukset eivät ehtineet tämän arvioinnin aineistoihin.

Uusien esiopetuksen opettajien päteväyttävää kouluttamista tulisi lisätä. Esiopettajien peruskoulutuksessa tulee olla esiopetuksesta ensisijaisesti vastaava asiantuntija. Kuntatasolla on eri keinoin huolehdittava pätevien sijaisten rekrytoinnista.

Esiopetusryhmät on muodostettava niin, että esiopetusikäiset lapset ovat omana ryhmänään tai että toimintaa on eriytetty esiopetusajaksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiseksi.

Oppimisympäristöä koskevat kehittämistarpeet liittyvät tiloihin, jotka eivät tällä hetkellä mahdollista joustavaa toimintaa ja tilojen monipuolista käyttöä. Tieto- ja viestintätekniikan pedagogiseen hyödyntämiseen tarvittavia välineitä ja osaamista ei ole riittävästi esiopetuksessa. Henkilöstön tieto- ja viestintätekniisen osaamisen parantamiseen on osoitettava resursseja.

Kehittämisehdotus 3

Esiopetuksen toimintaedellytysten parantamisesta tulisi tehdä suunnitelma kuntatasolla. Suunnitelman toimenpanoa on seurattava ja arvioitava. Suunnitelman tulisi kattaa myös resurssit, joilla taataan suunnitelman toteutuminen. Vuosittaiset esiopeutukselle osoitetut määrärahat ovat osa toimintaedellytysten perustaa.

Esiopetuksen pedagogiikka

Lapsilähtöisyys on esiopetuksen pedagogisen toiminnan ja kehittämisen painopistealue. Esiopettajat kertovat kyllä toimivansa lapsilähtöisesti ja tietävänsä teoriassa, mitä lapsilähtöisyys on, mutta ilmoittavat käyttävänsä pääasiassa opettajajohtoista työskentelyä koko ryhmän kanssa. Ulkopuolisille esiopetuksen pedagogiikka ei näyttäydy kovin lapsilähtöisenä. Lapsilähtöisyyden käsitettä tulisi selventää, jotta lapsilähtöisyyttä voitaisiin soveltaa esiopetuksen päivittäiseen toimintaan nykyistä paremmin. Lapsilähtöisyydessä on kysymys esiopetuksen toimintakulttuurista ja esiopetuksen opettajien koulutuksen sisällöistä laajemminkin.

Esiopetuksen nykyisten toimintatapojen merkitystä ja pedagogista toteutusta on arvioitava uudelleen ja nykyistä tietoisemmin lasten hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta. Arvioinnissa tulee hyödyntää uusinta tutkimustietoa oppimaan oppimisen taidoista. Esiopetuksen toteutuksessa on tärkeää muun muassa havainnollisuus sekä ajattelun, uteliaisuuden ja toiminnallisen aktiivisuuden ylläpitäminen lasten elämänpääpiiriin lähellä olevia asioita hyödyntäen. Liiallista abstraktiotasoa on vältettävä. Toiminnan tavoitteet, sisältö, lapsiryhmän koko ja ikäjakauma on suunniteltava niin, että esiopetuksella voidaan edistää johdonmukaisesti lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. Lasta aktivoivia toimintatapoja ja kasvun ja kehityksen tukitoimintojen suunnitelmallista jatkumoa on vahvistettava. Nykyään ei osata kyllin hyödyntää arjen tilanteita eheyttävän oppimisen haasteina.

Nykyisestä oppimateriaalikeskeisyydestä pitäisi siirtyä oppimiskeskeisyyteen, joka tarkoittaa monipuolisia työtapoja sekä oppimisvälineitä eikä pelkkiä esiopetuksen työkirjoja ja niiden täyttöä. Tavoitteena olisi pedagogisen kehittämisen avulla siirtyä aikuisjohtoisesta tuokiokeskeisyydestä lasta aktivoivaan toimintaan, joka edistää lasten oppimisvalmiuksia ja tukee lasten yksilöllisiä ja sosiaalisia oppimisprosesseja.

Kehittämisehdotus 4

Esiopetuksen pedagogisia käytäntöjä on uudistettava alan uusimpaan tietoon ja oppimiskäsitykseen perustuen perus- ja täydennyskoulutuksessa sekä esiopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden omassa kehittämistoiminnassa. Hyvien käytäntöjen suunnitelmallinen levittäminen on osa tätä kehittämistyötä.

Pedagoginen johtajuus ja johtaminen

Esiopetuksen kehittämisen haasteena on pedagogisen johtajuuden ja johtamisen vahvistaminen. Se miten pedagoginen johtajuus näkyy käytännössä, vaihtelee kunnittainkin, mutta erityisesti yksiköittäin. Tämä vaihtelu on yksi syy esiopetuksen laadun

vaihteluihin. Puutteet pedagogisessa johtajuudessa saattavat olla yksi syy siihen, että opetussuunnitelmien tulkinta ja siihen perustuva esiopetuksen toteuttaminen opetusyksiköissä (opetusjärjestelyt ja lapsilähtöisyys) on kirjavaa.

Pedagogisen johtajuuden vahvistaminen olisi nostettava yhdeksi esiopetuksen kehittämisen painopistealueista. Yksiköiden johtajilla tulisi olla enemmän aikaa pedagogiselle kehittämiselle. Johtajuudessa päämäärä- ja tavoitetietoisuuden vahvistaminen on yksi avainvalmiuksista. Kaikella toiminnalla, talous- ja henkilöstöhallinnosta alkaen, tulisi olla esiopetuksen tavoitteita suoraan palveleva funktio. Johtajien olisi tärkeää saada myös toiminnalleen jatkuvasti ylemmän johdon tukea. Esiopetuksen lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat koskevat kuntatasolla koko esiopetuksen ohjausta ja sen toimivuutta. Tästä huolehtiminen on koko johtamisketjun vastuulla.

Esiopetustoiminnan itsearviointi ja siihen perustuva kehittäminen ovat pedagogisen johtajuuden haasteita, mutta myös merkittävä mahdollisuus johtamisen ja esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämisessä. Itsearviointia ja kehittämistä kyllä toteutetaan, mutta ei välttämättä suunnitelmallisesti eikä arvioinnin tuloksiin perustuen. Suunnittelukäytäntöjen tietoinen kehittäminen pedagogisesta näkökulmasta kaipaa vahvaa pedagogista johtamista, sillä nykyisin esiopettajat suunnittelevat opetuksensa yksin ja usein liiankin itsenäisesti. Työn kehittämisessä ei useinkaan muisteta tarpeeksi edistää työyhteisön ja jokaisen työntekijän työhyvinvointia. Tämän puutteen voisi korvata pedagogiikan ammattilaisten yhteissuunnittelulla, johon esiopettajien olisi hyödyllistä voida osallistua työaikanaan. Näin mahdollistettaisiin myös yksikön sisäinen osaamisen jakaminen ja kehittäminen. Samalla edistettäisiin yhteisöllistä toimintakulttuuria ja työhyvinvointia.

Kehittämisehdotus 5

Laadunhallinta ja siinä laadunarviointi on vakiinnutettava esiopetuksessa pedagogisen kehittämistyön yhdeksi peruslähtökohdaksi. Pedagoginen johtajuus on avattava ilmiönä, tahtotilana, esimiestyönä ja toimintaprosessien kautta sekä osoitettava sitä varten aikaresurssi. Työtehtävien priorisointi on osa tätä kehittämistä. On laadittava johtamisosaamista jatkuvasti ylläpitävä ja parantava pitkäaikainen osaamisen kehittämisohjelma.

Opettajien pedagoginen tietoisuus

Kehitys- ja oppimispsykologisen tiedon on oltava pedagogiikan perustana. Lasten osaamisen kartoittaminen on vakiinnutettava oppimissuunnitelman pohjaksi, jotta lasten oppimisen tukeminen pohjautuu entistä tietoisemmin kunkin lapsen kehitysvaiheeseen ja osaamishaasteisiin. Esiopettajien ammattiosaamista suhteessa esiopetuskäisen lapsen kehitysvaiheeseen, oppimiseen sekä oppimisen tukemiseen on lisättävä.

Kunnissa on puutteita esiopetuksen oppilashuoltotyössä eivätkä oppimisen tuen rakenteet ole tarpeeksi suunnitelmallisia. Tämä saattaa olla seurausta siitä, että lapsen oppimisen tuen tarpeita ei tunnisteta eikä selvitetä riittävästi.

Esi- ja alkuopetus muodostavat kokonaisuuden lasten kehityksellisestä näkökulmasta. Opetusmenetelmät ja työtavat, huoltajayhteistyö sekä lapsen yksilöllisten ke-

hitystarpeiden huomioiminen vaativat myös alkuopetuksen kehittämistä. Kysymys on esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurisesta kokonaisuudesta ja sen vahvistamisesta.

Kehittämisehdotus 6

Esiopettajien pedagogista tietoisuutta on vahvistettava peruskoulutuksen, kehittämisprojektien, täydennyskoulutuksen ja pedagogisen johtamisen avulla. Pedagogisen tietoisuuden kannalta lapsilähtöisyyden konkretisoiminen käytännön toiminnassa on yksi avainasia.

Lapsen eheän oppimisen polun turvaaminen

Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat pedagogisen jatkumon lapsen elämässä. Sen tulisi olla eheä ja joustava oppimisen polku ilman tuntuvia nivelvaiheita. Joustavaan kouluun siirtymiseen tarvitaan myös valtakunnan tason ohjausta. Nivelvaiheiden yhteistyön tulisi olla suunnitelmallista ja nivelvaiheiden näkyvyyden vähentämisen tai jopa poistamisen tulisi olla tavoitteena. Tätä asiaa on mahdollista edistää myös opetussuunnitelmallisin ratkaisuin. Alkuportaattutkimushankkeeseen liittyvä tutkimus osoitti, että opetussuunnitelmallinen jatkumo ja yhteistyö esiopetuksen ja perusopetuksen välillä on selkeästi yhteydessä koulumenestykseen. Myös joustava kouluun siirtyminen on mahdollistettava kuntatasolla. Lapsen kouluun siirtymisen tueksi olisi hyödyllistä laatia osaamisen kartoitus ja lapsen sosiaalisten taitojen kuvaus.

On tärkeää, että esiopetuksen tavoitteet eivät sekoitu päivähoidon perustehtävään. Vuorohoitoa tarvitsevien lasten esiopetus on taattava mielekkäällä tavalla ja niin, että myös vuorohoidossa oleva lapsi saa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista esiopetusta vähintään 700 tuntia vuodessa.

Lapsen joustavan oppimisen polun toteuttaminen edellyttää, että tarkastellaan myös hallinnollisista syistä muodostuvia kynnyksiä, jotka vaikuttavat esiopetusikäisiin ja koulunsa aloittaviin. Merkittäviä etuja joustavuudesta oli havaittavissa silloin, kun esiopetusta toteutettiin samoissa tiloissa alkuopetuksen kanssa. Etuina oli nähtävissä silloin myös lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista edistävän toimintakulttuurin rakentaminen, opettajien keskinäinen pedagoginen suunnittelu ja oppilashuoltopalveluiden toteuttaminen.

Lapsen eheän kasvatuksellisen kokonaisuuden muodostumista tulisi tarkastella myös esimerkiksi viisivuotiaiden sekä esi- ja alkuopetusikäisten lasten osalta. Jos esiopetus annetaan koulussa ja päivähoido päiväkodeissa, yhteistyön järjestämisessä on erityisiä haasteita. Ikäkausipedagogisesti myös esiopetusikäiset lapset kaipaavat samansisältöistä toimintaa ja hoivaa kuin heitä nuoremmatkin lapset maksuttoman opetustoiminnan lisäksi. Tämä olisi syytä huomioida kunnan esiopetukseen liittyvän suunnittelun yleisiä linjauksia tehtäessä. Jos kunta ei tee yhtenäisiä linjauksia, ja esiopetustoiminnan käytännön suunnittelu ja toteuttaminen jää mahdollisesti kunnan eri tulosyksiköiden itsenäisesti päätettäväksi, voi tuloksena olla saman kunnan sisällä hyvinkin kirjavaa esiopetuksen toteutusta.

Kehittämisehdotus 7

Lapsen oppimispolun eheä jatkumo olisi turvattava kansallisin ja paikallisin opetus-suunnitelmallisin ratkaisuin ja erilaisin tukitoimin varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Eheän oppimispolun nivelvaiheissa ei voi olla liian jyrkkiä muutiskohtia tavoitteissa ja toimintakulttuureissa.

Lapsen oppimispolun eheä jatkumo edellyttää myös alkuopetuksen lapsilähtöisyyden toimintamallien ja käytäntöjen uudelleen tarkastelua ikäkausipedagogisen taroituksenmukaisuuden ja lapsen tarpeista nousevan joustavuuden toteutumiseksi.

Kodin ja esiopetuksen yhteistyö

Huoltajilla ei ole riittävästi tietoa esiopetuksen sisällöistä, tavoitteista ja toimintatavoista. Kodin kanssa tehtävää kasvatusyhteistyötä tulee kehittää toimivammaksi ja säännöllisemmäksi. Huoltajien ja lasten osallisuutta esiopetuksen päivittäiseen toteutukseen on tarpeellista lisätä. Kun huoltajat eivät ole tietoisia siitä, mitä lapsen esiopetus sisältää, syntyy myös vääriä oletuksia lapsen oppimisesta. Esimerkiksi Hattula-Janakkalan kehittämisprojektissa huoltajia pyydettiin havainnoimaan lastensa alkuopetuspäivää, minkä pohjalta huoltajat arvioivat kasvatus- ja opetustyön laatua lapsensa koululuokassa. Tämän jälkeen toteutettiin ns. vanhempien vartti, jossa keskusteltiin huoltajien laatu näkemyksistä. Myös esiopetukseen voisi ottaa käytännöksi muun muassa huoltajien tutustumispäivän ja esiopetustoiminnan arviointipäivän.

Tehokkaat tiedottamisen ja viestinnän käytännöt on suunniteltava niin, että myös huoltajilla on riittävä tieto esiopetukseen sisällöistä, tavoitteista ja toimintatavoista. Sähköinen tiedottaminen on saatava vastaamaan nykypäivää kaikissa yksiköissä ja tiedon saanti on turvattava kaikille huoltajille.

Kehittämisehdotus 8

Lapsen esiopetuspäivästä ja oppimisprosessista tulisi jakaa suunnitelmallisesti ja säännöllisesti tietoa huoltajille. Huoltajien osallisuutta, vaikuttamismahdollisuuksia lasten hyvinvointiin ja oppimiseen ja tietoisuutta niistä tulisi lisätä ottamalla käyttöön esimerkiksi huoltajien osallistumis- ja arviointipäivät esiopetuksessa.

Esiopetuksen tutkimus ja esiopetustoiminnan kehittäminen

Opetussuunnitelman perusteissa olevat käsitteet ja tavoitteet vaativat selvennystä, määrittelyä ja konkretisointia, koska toimijoiden erilaiset tulkinnat käsitteistä ja tavoitteista aiheuttavat vaihtelua esiopetuksen laatuun. Tarvitaan ohjeita ja kriteerejä siitä, mitä vaatimuksia esiopetusikäisten lasten oppimisympäristölle on asetettava.

Koulutuksellisen yhtenäisyyden ja esiopetuksen laadun kehittämiseksi tarvitaan seuraavien asioiden selkiyttämistä:

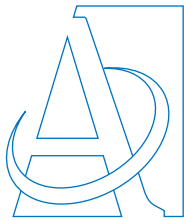
- 1) Käsitteet: Esiopetuksessa tarvitaan selkeitä yhteisiä käsitteitä johdonmukaisen ja jatkuvuutta tukevan kehittämistyön vakiinnuttamiseksi.



- 2) Opetussuunnitelmien kehittäminen: Esiopetuksessa tarvitaan opetussuunnitelma-analyysi joustavan oppimisen polun ja toimivan yhteyden aikaansaamiseksi varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä.
- 3) Laatuksiteerit: Laadunhallinnan varmistamiseksi tarvitaan kriteerit esiopetuksen laadun parantamiseksi ja kriteerien toimivuuden arviointi. Laadunhallinnan rakenteita ja välineitä on kehitettävä suunnitelmallisena kokonaisuutena.

Kehittämisehdotus 9

Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnistää esiopetuksen laadun tutkimus- ja kehittämisprojektin, joka kohdistuu esiopetuksessa käytettäviin käsitteisiin, opetussuunnitelmalliseen ja käytännölliseen jatkumoon varhaiskasvatuksesta perusopetukseen sekä esiopetuksen laatuksiteereiden laadintaan.



Lähteet

- Andersen, J. 1993. Quality in early childhood education. Copenhagen: BULP.
- Asetus lasten päivähoidosta 329/2000. Asetus sisältyy muutoksena asetukseen 16.3.1973/239.
- Asetus 1435/2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaiikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2007. Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation. 2. painos. London: Routledge.
- Dockett, S. & Perry, B. 2007. Transitions to school. Perceptions, expectations, experiences. University of New South Wales Press.
- Esikoulukomitean mietintö 1972: A13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Greenman, J. T. 1984. Making day care better: training, evaluation, and the process of change. Teoksessa J. T. Greenman & R. W. Fuqua (toim.) Early childhood education series. New York: Teachers College Press.
- Gustafsson, M., Kankaanranta, M. & Määttä, P. 2004. Suuntana esiopetuksen monialainen asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita 19.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikka, J. & Hujala, E. 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustoimessa. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto: Varhaiskasvatuksen yksikkö, 7-18.

- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2010. Työyhteisön pedagoginen kehittäminen työhyvinvoinnin perustana päivähoitossa -projektin loppuraportti. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos & Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell, 312–326.
- Hujala, E. & Junkkari, P. (toim.) 2004. Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Karikoski, H. & Turunen, T. 2010. Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekkinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. Jyväskylä, 11–21.
- Hujala, E. & Lindberg, P. 1998. Suomalainen päivähoito: lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (toim.) 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala-Huttunen, E. 1995. Varhaiskasvatuksen laadun arviointi. Teoksessa E. Hujala & E. Estola (toim.) Näkökulmia varhaiskasvatukseen. Oulun lastentarhanopettajaopisto.
- Hytönen, J. 1998. Lapsikeskeinen kasvatusta. Helsinki: WSOY.
- Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esiopetuksen toimintaympäristö, esiopetusta antava opettaja ja esiopetuksen tavoitteiden painottuminen toimintakaudella 2001–2002. Esiopetuksen toimivuus ja vaikuttavuus Helsingin kaupungissa vuosina 2001–2003. Tutkimusraportti 1. Helsingin kaupungin sosiaaliviraston tutkimuksia 2002:1.
- Kola-Torvinen, P. 2010. Esiopetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä, 43–63.
- Laki lasten päivähoitosta 1290/1999. Sisältyy muutoksena lakiin lasten päivähoitosta 19.1.1973/36.
- Lasten päivähoiton ja esiopetuksen laatutavoitteet. 1996. Ehdotukset kymmenen vuoden toimintaohjelmaksi. Euroopan komission lastenhoitoverkosto.
- Lerkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. Kasvatus 41 (2), 116–128.
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294.
- Moss, P. & Pence, A. 1994. Valuing quality in early childhood services. London: Paul Chapman Publishing.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2004. Esiopetuksen laatu. Liperin kunnan esiopetuksen arviointi 2002–2003. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ja tehdyt muutokset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (määräys 42/011/2003 ja määräys 3/011/2009). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2004. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Esiopetuksen tila Suomessa. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2008. Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2009–2011. Opetusministeriön julkaisuja 2008:38. Helsinki.

- Opetusministeriö. 2010. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. Helsinki.
- Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima, 15–26.
- Pence, A. & Moss, P. 1994. Towards an inclusionary approach in defining quality. Teoksessa P. Moss & A. Pence (toim.) Valuing quality on early childhood services. London: Paul Chapman Publishing.
- Pence, A. & Pacini-Ketchabaw, V. 2008. Discourses on quality care: the investigating 'quality' project and the Canadian experience. *Contemporary Issues in Early Childhood* 9 (3), 241–255.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Phillips, D. (toim.) 1987. Quality in child care: What does research tell us. Washington: NAYEC.
- Rautanen, R. 2007. Lasten koulunkäynti. Teoksessa *Suomalainen lapsi 2007*. Helsinki: Tilastokeskus & Stakes, 187–205.
- Rogoff, B. 1990. Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford: Oxford University Press.
- Sauli, H. & Säkkinen, S. 2007. Lasten päivähoito. Teoksessa *Suomalainen lapsi 2007*. Helsinki: Tilastokeskus & Stakes, 171–182.
- Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Opetushallitus. Arviointi 1/2007. Helsinki.
- Sisäasiainministeriö. 2004. Lääninhallitusten keskeiset arviot peruspalvelujen tilasta 2003. Sisäasiainministeriön julkaisuja 27/2004. Helsinki.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Tobin, J. 2005. Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education & Development* 16 (4), 421–434.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 135. Rovaniemi.
- Turunen, T. 2009. Kirjoitetun opetussuunnitelman ilmiäsuun ja piiloasuun jäljillä. Teoksessa M. Pehkonen, J. Leinonen & K. Kurtakko (toim.) *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat*. Juhlakirja: Raimo Rajala 60 vuotta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Turunen, T. & Fabian, H. 2006. Viisivuotiaan lapsen yksilöllinen suunnitelma kasvuympäristöstä toiseen siirtymisen tukena. Vertaileva tutkimus Suomessa ja Walesissa. *Esi-telmä Kasvatustieteen päivillä Oulussa 23.–24.11.2006*.
- Vanne, A. 1994. Koulun toiminnan arviointi. Teoksessa S. Kinon (toim.) *Uudistuva peruskoulu*. Helsinki: Opetushallitus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56. Helsinki.

Liitteet

Liitteet 1–5 löytyvät verkosta (www.edev.fi/portal/perus):

Liite 1. Kysely viranhaltijoille

Liite 2. Kysely lautakuntien puheenjohtajille

Liite 3. Kysely päiväkotien johtajille ja rehtoreille

Liite 4. Kysely esiopettajille

Liite 5. Kysely huoltajille

Liite 6. Esiopetukseen osallistumattomuuden syyt

Liite 7. Esiopetuksen havainnointikäyntien keskeiset päätelmät

Liite 8. Esiopetuksen laatu kunnittain, kunta- ja vastaajaryhmittäin

Liite 6. Esiopetukseen osallistumattomuuden syyt

Lääninhallitukset selvittivät 2000-luvun alussa useampana vuonna peruspalvelujen arviointien yhteydessä esiopetukseen liittyviä asioita ja muun muassa esiopetukseen osallistumattomuuden syitä. Näitä tietoja ei kysytty huoltajilta, vaan tieto kerättiin kunnista esiopetuksesta vastaavilta viranhaltijoilta.

Viimeinen vuosi, jolloin lääninhallituksen sivistysosastot arvioivat esiopetusta peruspalvelujen arvioinnin yhteydessä, oli 2003. Nämä arviointitiedot on esitetty sisäasiainministeriön julkaisussa 27/2004, Läninhallitusten keskeiset arviot peruspalvelujen tilasta vuonna 2003 (Sisäasiainministeriö 2004). Tähän valtakunnalliseen raporttiin sisältyy yhteenveto kaikkien lääninhallitusten suorittamista arvioinneista. Vuoden 2003 jälkeen lääninhallitukset tai aluehallintoviranomaiset eivät ole selvittäneet asiaa.

Läninhallitusten raporteista käyvät ilmi seuraavat esiopetukseen osallistumattomuuden syyt:

- 1) lasten vanhempien työn, aamu- ja iltapäivähoidon ja kuljetusten yhteensovittaminen on joissakin tapauksissa ongelmallista ja jopa este esiopetukseen osallistumiselle
- 2) hankalat kuljetusjärjestelyt tai pitkä matka esiopetukseen (Lapissa jopa 40 km)
- 3) lapsi osallistuu esiopetukselle vaihtoehtona esim. seurakunnan kerhoon tai muuhun kerhotoimintaan, minkä vuoksi vanhemmat eivät pidä esiopetusta lapselle tarpeellisena
- 4) vanhemmat eivät pidä lasta kypsänä esiopetukseen.

Taulukko 9. Esiopetukseen osallistumattomuuden kolme tärkeintä syytä lääneittäin (1 = tärkein jne.)

Osallistumattomuuden syy	Tärkeysjärjestys lääneittäin (vanha läänijako)				
	Etelä-Suomi	Länsi-Suomi	Itä-Suomi	Oulu	Lappi
Esiopetus ei ole lapselle huoltajien mielestä tarpeellista.	2	1	1	1	
Lapsi osallistuu seurakunnan tai muuhun kerhoon.	1	2	2	2	
Päivähoitojärjestelyjen vuoksi			3		3
Kuljetusjärjestelyjen vuoksi	3	3		3	2
Esiopetuspaikka ei huoltajien mielestä ole sopiva.					1
Kuljetuskustannusten vuoksi					
Esiopetuksen yleisten järjestelyiden vuoksi					

Käytännössä koko kuusivuotiaiden lasten ikäluokka osallistuu Suomessa esiopetukseen. Lapin läänissäkin esiopetukseen osallistui vuoden 2002 tilanteen mukaan jopa 97,8 prosenttia kuusivuotiaista. Näiden lasten osallistumisaste kasvoi selvästi esiopetustuudistuksen toteutuksen jälkeen, ja nyt jo lähes koko ikäluokka osallistuu esiopetukseen samalla tavalla kuin perusopetukseenkin. Ennen esiopetustuudistuksen toteutusta 1990-luvun lopulla kuusivuotiaiden ikäluokasta vajaan kolme neljäsosaa osallistui esiopetukseen joko perusopetuksen yhteydessä tai päiväkodissa.

Vuonna 2006 kuntien ilmoituksen mukaan esiopetuksessa oli 57 900 lasta eli yli 100 % kuusivuotiaiden ikäluokkaan verrattuna. Selitys tähän on se, että esiopetuksessa oli mukana tuolloin poikkeuksellisesti muitakin kuin kuusivuotiaita. (Rautanen 2007.) Tulo- ja elinolotutkimuksen mukaan noin 6 % lapsista ei ollut esikoulussa vuoden 2005 lopussa (Sauli & Säkkinen 2007). Edellisiin tilastotietoihin ei sisälly mainintoja esiopetuksen osallistumattomuuden syistä.

Eri tietolähteiden tiedot siitä, kuinka suuri osuus kuusivuotiaista osallistuu esiopetukseen, vaihtelevat hieman. Vaihtelun suuruus on muutamia prosenttiyksiköjä.

Liite 7. Esiopetuksen havainnointikäyntien keskeiset päätelmät

Kohde 1

Opetus oli pitkäkestoista (1,5 tuntia) opettajajohtoista ja perinteistä. Traditionaalinen aamupiiri päiväryhmään oli arvioni mukaan suurimmalle osalle lapsia liian vaikea. Ainoastaan säätila-tehtävä, jonka tekemiseen lapset saivat käyttää omia havaintojaan, toimi oikein hyvin.

Ryhmän lasten taso oli silmiinpistävä epätasainen. Arvioni mukaan osa lapsista voisi huoletta siirtyä toiselle luokalle sekä kognitiivisen että fyysisen kehitysvaiheensa puolesta, kun taas osalle esiopetuksenkin seuraaminen tuotti vaikeuksia. Lapset olivat iloisia ja tyytyväisiä. Heillä oli paljon omaa leikkiäikää. Lapset kertoivat, että he pitivät leikistä, kavereista, opiskelusta, piirtämisestä, peleistä ja opettajista. He eivät pitäneet kinaamisesta ja riidoista.

Esiopettajan arvio lasten osaamisesta on heikosti dokumentoitua. Haasteena on a) osaamisanalyysin vakiinnuttaminen esiopetuksen oppimissuunnitelman ja opetussuunnittelun pohjaksi ja b) oppimisen vankempi arviointi kouluun siirtymisen helpottamiseksi. Esiopettajilla on huima tietämys lapsista esiopetusvuoden päättyessä. Esiopetuksesta saatava todistus voisi olla huomattavasti informatiivisempi kuin nykyinen, jossa vain ilmaistaan, että lapsi on osallistunut esiopetukseen.

Kohde 2

Päivälle oli laadittu perusrunko ”spel, samling, uppgifter, ut, ätä, sagor, spel”, mutta opettaja huomioi sen toteuttamisessa myös lasten mielipiteitä ja kysyi heiltä, mitä tehdään. Vapaata leikkiä ei opettajan mukaan esiopetusaikana kovin paljon ole, vaikka sille pieniä nurkkauksia onkin varattu ja leikkivälineitä. Päivähoidosta vastaavan kanssa on sovittu, että esiopetuksessa olevien kannalta vapaa leikki toteutuu päivähoidon aikana. Tätä selittää osaltaan se, että esiopetusryhmä on suuri ja eritasoinen kielikylpykielen suhteen, joten opettajalla on haasteita saada koko ryhmän kielitaito sellaiselle tasolle, että lapset pystyvät jatkamaan kielikylpyä ensimmäisellä luokalla. Kieli siis painottui luonnollisesti, mutta kaikesta huolimatta toiminnassa toteutettiin esiopetuksen tavoitteita. Lapsia rohkaistiin omaankin toimintaan, joka oli paljolti leikinomaista, vaikka välillä opettajajohtoista. Ryhmässä oli muutamia lapsia, joille paikallaan istuminen ja keskittyminen tuntuivat olevan vaikeaa pitemmän ajan, ja he vaativat kyllä opettajan huomion aika usein.

Kohde 3

Päivään sisältyi paljon aikuisjohtoista toimintaa ja penkeillä istumista, jolloin lapset käyttäytyivät levottomasti. Harjoitustehtävien aikana opettaja ei pystynyt ohjaamaan kaikkia lapsia henkilökohtaisesti, jolloin esimerkiksi yksi poika totesi: ”Minä en ymmärrä, mikä se tavu on.” Tuokiot keskeyttivät leikit, minkä vuoksi joidenkin lasten oli vaikea kiinnittyä toimintoihin tai aloittaa leikkiä. Ilmapiiri vaikutti kuitenkin hyvältä.

Kaikille esiopetuksessa oleville lapsille on tehty syksyllä lähtötason arviointi kielellisissä ja matemaattisissa valmiuksissa. Kaikille esiopetuksen lapsille tehdään keväällä kouluvalmiustestit. Esiopetuksen haasteeksi lastentarhanopettaja mainitsi lapsilähtöisyyden kehittämisen ja hektisyyden vähentämisen.

Kohde 4

Esiopetuksessa ei ole käytössä kirjoja, vaan lähtökohtana on toiminnallisuus. Asioita opitaan tekemällä ja tutkimalla. Ryhmä jaetaan yleensä puoliksi: kun toinen puolikas ulkoilee, toinen tekee sisällä asioita, ja roolit vaihdetaan sovitun ajan kuluttua. Toimintaa suunnitellaan koko tiimin kesken. Aikuisten ja lasten vuorovaikutus oli lämminhenkistä ja toimivaa. Aikuiset olivat erittäin hyvin läsnä tilanteissa lasten kanssa. Ruokailu järjestettiin yhteisessä ruokalassa, ja ruokatilanteet sujuivat hyvin ja joustavasti. Kehittämishaasteeksi henkilökunta kertoi lapsilähtöisyyden kehittämisen.

Kohde 5

Muutama lapsi oli ihan tyytyväinen, väkersi kirjan tehtäviä, ja muutama teki, koska piti. Pari lasta oli ihan pihalla, eikä ollut kyllä kiinnostunutkaan. Opettajaohjoinen opetus: esiopettaja antoi ohjeet ja opetuksen luokan edestä. Luokassa ammattikorkeakoulun harjoittelija kulki ympäri neuvomassa ja kannustamassa. Lapset istuivat omisissa pulpeteissaan koko ajan, muutama lapsista vaikutti aika tympääntyneeltä tilanteeseen. He vähän kyselivät, mutta varsinkaan pari kärryiltä pudonnutta ei juuri itseään esille tuonut. Joulukuussa syntyneelle (kiinnitti huomion) ei opetus ollut selkeästi millään lailla menetelmältään sopivaa. Hän oli omissa maailmoissaan suurimman osan aikaa, eikä ymmärtänyt S-kirjainta.

Kehittämishaasteena kohteessa olivat oppimisen sisältöalueet; X:n hieno esioppimissuunnitelma oli ja opettaja tiedotti hienosti reissuvihkolla huoltajille kotiin, kuitenkin lähinnä koulun tapahtumista, hiihdoista jne. Joskus lähetettiin pieniä viestejä siitä, mitä oli tehty, mutta ilmeisesti täytettävät esiopetustehtävät edustivat opetus suunnitelman käytännön toteuttamista.

Opetus oli kouluopetusta pulpeteissa istuville lapsille, esiopettaja käytti opettajapuoltaan, ei lastentarhanopettaja-puoltaan. Jotenkin jäi vaikutelma, että hän valmisti lapsia kouluopetukseen opettamalla kuten koulussa ja vaatimalla käytöstä lähes kuin koulussa. Koulussa oli myös loistavat mahdollisuudet vaihtaa tietoja ensimmäisen luokan opettajan kanssa. Suhde lapsiin oli lämmin. Korkea ja monipuolinenkin koulutustaso jättää kuitenkin opettajalle valinnan, miten toimia; tässä koulussa koulun lailla, jossain muualla lastentarhan lailla.

Kohde 6

Oppimisen sisältöalueet: vasu toimi myös esioppilaiden opetussuunnitelmana, eikä siinä määritelty mitään opittavia tai opettavia kokonaisuuksia.

Näytti siltä, että esiopetuksen oppilaille tarjottiin aika lailla sama hoito kuin muillekin. Nyt ensimmäisen ryhmän varsinainen lastentarhanopettaja oli toisessa ryhmässä paikkaamassa sieltä pois olevaa esiopettajaa, ja ilmeisesti johtaja paikkasi taas häntä, vaikka hän oli ryhmässä toimiva johtaja. Yksi päivä tosin ei näytä kaikkea

toimintaa. Kerrottiin, että toimintahetkiä järjestetään, mutta sellainen vaikutelma jäi, että ei kovin säännöllisesti.

Kohde 7

Ryhmä oli pedagogiselta toteutukseltaan erinomainen. Havainnointipäivänä teemana oli science ja siinä muurahaiset. Teema oli noussut lasten kiinnostuksen pohjalta, kun sisälle ilmestyi paljon muurahaisia, joita lapset tutkivat ”pylly pystyssä”. Esiopettaja oli kertonut muurahaisista edellisellä päivänä ja nyt toimintahetken alussa eilen opitusta keskusteltiin yhdessä ja muisteltiin, mitä oli opittu. Paria lasta lukuun ottamatta lapset osallistuivat sessioon hyvin. Tämän jälkeen esiopettaja jakoi lapset kahteen ryhmään: toisessa piirrettiin erilaisten muurahaisten kuvia, jotka nimettiin ja kehon osat kirjoitettiin ylös. Kunkin lapsen tuotos leikattiin ja vietiin taululle. Tämän vaiheen toteutus oli melko perinteisesti kyselevä ja opettajajohtoinen, mutta lapset olivat hyvin mukana ja opettaja ohjasi oppimista hyvin. Esiopettaja korosti opetustuokiossa jokaisen lapsen itsetunnon vahvistamista, eikä kenellekään osoitettu ”ei-osaamista”. Lasten kanssa oli mm. sovittu, että kun lapsi viittaa, mutta ei osakaan vastata, hän voi sanoa, että ”meni pois mielestä” eikä lapsen tarvitse nolostua osaamattomuudestaan.

Toisessa ryhmässä lapset leikkivät pienryhmissä muurahaisen elämää: he rakensivat kekoja, joihin asuttivat muurahaiset ja laskivat muurahaisen munia. Lapset leikkivät oppimaansa mm. ”kato tää muurahainen lypsää nyt näitä kirvoja”. Esiopettajan rooli molemmissa oli lasten toimintaa tukeva ja ohjaava. Molemmissa ryhmässä lapset saivat siirtyä toiminnoista ulkoiluun omassa tahdissaan. Kuulin, kun leikin loppuvaiheessa lapset neuvottelivat keskenään, että ”pitäisikö jo mennä ulos”. Esiopetus toteutui lapsilähtöisesti, ja opettaja tuntui olevan erittäin tietoinen session science-tavoitteesta, johon hän integroi mm. matematiikkaa (munien laskeminen, ”hei, mulla on xx munaa, montako teillä on, ja munia vaihdettiin tietty määrä jne.) ja kuvataidetta (piirtäminen). Leikkisessiossa esiopettaja korosti sosiaalisia taitoja ja pyrki ryhmään jakautumisella tukemaan myös uusien sosiaalisten suhteiden muotoutumista. Lasten keskinäinen vuorovaikutus oli upeaa. Lapset puhuivat. Lapsen suusta kuultiin mm. ”tulkaa katsomaan meidän kekoa, se on ihan muurahaisen näköinen”. Ainoastaan yksi pieni alkava ”vallankäytön” nahina koko aikana. Sen esiopettaja lopetti alkuunsa. Ryhmässä ei käytetty esiopetuksen kirjaa, koska esiopettajan mielestä ”pienen lasten ei tarvitse istua, vaan asioita tehdään yhdessä”. Hän korosti kielellisiä taitoja. Esiopettaja oli harrastanut lasten kanssa mm. sananselitystä. Painotus näkyi lasten leikkipuheessa mm.: ”mun muurahainen nukkuu kuin tukki” ja toinen lapsi lisäsi siihen ”ja mun muurahainen hautoo kuin nukki”.

Kohde 8

Tästä esikoulusta ei välittynyt sama harmonian tunne kuin silloin kuin esikoulusta, jossa observoija kävi aikaisemmin. Ryhmä oli nyt levottomampi ja heterogeenisempi, mutta erityisesti lastentarhanopettajien tietoisuus kielellisistä ärsykkeistä oli hyvä kuten myös erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista, opetussuunnitelman toteutumisesta ja ennen kaikkea jokaisen oppilaan omasta oppimissuunnitelmasta, joka tehtiin

yhteistyössä huoltajien kanssa. Säännölliset keskustelut huoltajien kanssa katsottiin merkityksellisiksi sen selvittämiseksi, millainen lapsi on.

Kohde 9

Paikallista esiopetuksen opetussuunnitelmaa seurataan, mutta yksilöllisiä suunnitelmia ei tehty tässä kohteessa. Vanhemmat täyttävät kuitenkin lomakkeen, jossa he voivat tuoda esiin lasten intressejä ja tarpeita. Miten dokumentointi lasten oppimisesta tapahtui, ei tullut selväksi. Suunnittelu ja dokumentointi tuntuivat hieman epämääräisiltä.

Yleisvaikutelma oli kuitenkin, että tässä esikoulussa lapset voivat hyvin. Heitä kohdeltiin hyvin ystävällisesti ja luottavaisesti kokeneen opettajan ohjauksessa. Lapsia valmennettiin hyvin tulevaan koulutyöhön kodikkaassa ja rauhallisessa ympäristössä.

Yhteenveto havainnointikäyntien päätelmistä

Käyntikohteissa opettajien toiminnan merkitys pedagogisen dynamiikan luomisessa ja lapsen kohtaaman laadun kannalta oli keskeinen. Esiopettajien suhtautuminen lapsiin ja ilmapiiri eri tilanteissa oli poikkeuksetta myönteinen, mutta lapsikeskeisyyden toteuttamisessa ja ilmeisesti myös ymmärtämisessä oli vaihtelua: milloin toiminta oli koulumaista (esim. opettajakeskeisyys), milloin materiaalipainotteista (esim. työkirjojen täyttö) ja milloin aidon tutkivaa ja lapsilähtöistä osaamisen ohjaamista ja tietämyksen rakentamista (esim. päivän teemana science ja muurahaiset).

Lasten oppimisvalmiudet olivat näiden näytteiden perusteella hyvin erilaisia. Ryhmät olivat heterogeenisiä. Erilaiset oppijat ovat haaste esiopetuksessa; kyse on siitä, miten oppimista kyetään säätelemään lasten iän, erilaisuuden, tilanteiden ja opittavien asioiden kokonaisuudessa. Säätelystä on huomioitava esimerkiksi asioiden vaikeusaste, lasten tarpeiden havaitseminen ja kiinnostuksen herättäminen, jokaisen lapsen osallistaminen yhteiseen tekemiseen, eriyttäminen eri keinoin sekä yleensä vaihtelun aikaansaaminen ja muun toiminnan rytmittäminen leikin kanssa. Toimintaa ohjaavana asiakirjana opetussuunnitelmalla näyttää vierailuaineiston perusteella olevan erilainen merkitys eri yksiköissä tai jopa eri opettajien kohdalla. Ongelmallisia tilanteita havainnointikäynneillä ei kohdattu.

Liite 8. Esiopetuksen laatu kunnittain, kunta- ja vastaajaryhmittäin

Taustatekijät					Toiminta- edellytykset				Välilliset tekijät				Prosessi- tekijät			Vaikut- tavuus		Esiopetuksen yleislaatu				
Kunnan koodi	Kuntatarr. 2011	Läänit	Kieli	Esiop. järj. taho	Viranhaltijat	Rehitorit	Esiopettajat	Huoltajat	Viranhaltijat	Rehitorit	Esiopettajat	Huoltajat	Rehitorit	Esiopettajat	Huoltajat	Esiopettajat	Huoltajat	Viranhaltijat	Rehitorit	Esiopettajat	Huoltajat	
174	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
226	maas.	I-S.I.	s	Siv.t.																		
258	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
267	maas.	L-S.I.	r+rs	Siv.t.																		
466	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
538	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
563	maas.	L-S.I.	s	Sos.t.																		
592	maas.	I-S.I.	s	Siv.t.																		
638	maas.	I-S.I.	s	Siv.t.																		
643	maas.	Oul.I.	s	Siv.t.																		
665	maas.	I-S.I.	s	Siv.t.																		
667	maas.	E-S.I.	s	Siv.t.																		
681	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
710	maas.	L-S.I.	r+rs	Siv.t.																		
714	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
724	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
741	maas.	E-S.I.	r+rs	Siv.t.																		
781	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
787	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
796	maas.	I-S.I.	s	Siv.t.																		
804	maas.	Lap.I.	s	Siv.t.																		
810	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
817	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
821	maas.	I-S.I.	s	Siv.t.																		
822	maas.	L-S.I.	s	Sos.t.																		
864	maas.	E-S.I.	s	Siv.t.																		
867	maas.	L-S.I.	r+rs	Siv.t.																		
870	maas.	Oul.I.	s	SoSi																		
967	maas.	Oul.I.	s	Siv.t.																		
991	maas.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
1022	maas.	L-S.I.	r+rs	Siv.t.																		
1025	maas.	L-S.I.	r+rs	Siv.t.																		
1076	maas.	L-S.I.	r+rs	Siv.t.																		
1084	maas.	E-S.I.	s	SoSi																		
204	taaj.	L-S.I.	r+rs	Siv.t.																		
257	taaj.	L-S.I.	s	Siv.t.																		
281	taaj.	E-S.I.	r+rs	Siv.t.																		
386	taaj.	L-S.I.	s	SoSi																		
429	taaj.	Oul.I.	s	Siv.t.																		
555	taaj.	E-S.I.	s	Siv.t.																		
589	taaj.	I-S.I.	s	Sos.t.																		

■ heikko (0–50 %)
 ■ tyydyttävä (50,01–70 %)
 ■ hyvä (70,01–90 %)
 ■ erinomainen (90,01–100 %)

Taustatekijät					Toiminta- edellytykset				Välilliset tekijät				Prosessi- tekijät			Vaikut- tavuus		Esiopetuksen yleislaatu				
Kunnan koodi	Kuntatär. 2011	Läänit	Kieli	Esiop. järj. taho	Viranhaltijat	Rehitorit	Esiopettajat	Huoltajat	Viranhaltijat	Rehitorit	Esiopettajat	Huoltajat	Rehitorit	Esiopettajat	Huoltajat	Esiopettajat	Huoltajat	Viranhaltijat	Rehitorit	Esiopettajat	Huoltajat	
635	taaj.	L-S l.	s	Siv.t.																		
756	taaj.	Oul. l.	s	SoSi																		
767	taaj.	Oul. l.	s	Siv.t.																		
775	taaj.	E-S l.	r+rs	Siv.t.																		
859	taaj.	I-S l.	s	Siv.t.																		
871	taaj.	L-S l.	s	Sos.t.																		
877	taaj.	L-S l.	s	Siv.t.																		
883	taaj.	E-S l.	s	SoSi																		
901	taaj.	Lap. l.	s	Siv.t.																		
906	taaj.	L-S l.	s	SoSi																		
1013	taaj.	Lap. l.	s	Siv.t.																		
1071	taaj.	L-S l.	s	SoSi																		
1090	taaj.	L-S l.	s	SoSi																		
1095	taaj.	L-S l.	s	Muu																		
1126	taaj.	L-S l.	s	Siv.t.																		
163	kaup.	L-S l.	r+rs	Siv.t.																		
203	kaup.	E-S l.	s	Siv.t.																		
212	kaup.	E-S l.	r+rs	SoSi																		
376	kaup.	L-S l.	s	Muu																		
413	kaup.	E-S l.	r+rs	Siv.t.																		
432	kaup.	E-S l.	s	Siv.t.																		
495	kaup.	E-S l.	r+rs	Siv.t.																		
506	kaup.	I-S l.	s	Siv.t.																		
561	kaup.	L-S l.	s	Siv.t.																		
601	kaup.	E-S l.	s	Muu																		
672	kaup.	L-S l.	s	Muu																		
682	kaup.	Lap. l.	s	Muu																		
684	kaup.	E-S l.	r+rs	Siv.t.																		
691	kaup.	E-S l.	r+rs	Siv.t.																		
692	kaup.	E-S l.	s	Muu																		
747	kaup.	E-S l.	s	SoSi																		
766	kaup.	Lap. l.	s	Siv.t.																		
823	kaup.	Oul. l.	s	Muu																		
976	kaup.	E-S l.	r+rs	Sos.t.																		
980	kaup.	Oul. l.	s	Siv.t.																		
1053	kaup.	L-S l.	s	Siv.t.																		
1073	kaup.	I-S l.	s	Sos.t.																		
1087	kaup.	L-S l.	r+rs	Siv.t.																		
1089	kaup.	Oul. l.	s	Muu																		
1091	kaup.	L-S l.	s	Muu																		

■ heikko (0–50 %)
 ■ tyydyttävä (50,01–70 %)
 ■ hyvä (70,01–90 %)
 ■ erinomainen (90,01–100 %)

KOULUTUKSEN ARVIOINTINEUVOSTON JULKAISUJA

- 1:2004 **Koulutuksen arvioinnin uusi suunta.** Arviointiohjelma 2004–2007. 55 s. 10 e. Myös verkkoversio.
- 2:2004 **Utbildningsutvärderingens nya inriktning.** Utvärderingsprogram för perioden 2004–2007. 57 s. 10 e. Myös verkkoversio.
- 3:2005 **New Directions in Educational Evaluation.** Evaluation Programme 2004–2007. 64 s. 10 e. Myös verkkoversio.
- 4:2005 Ståhle, B.: **Toisen asteen koulu Pohjoismaissa.** Toisen asteen koulujen pohjoismainen vertailu ”Pohjoismainen ISUSS-raportti”. 143 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 5:2005 Räsänen, A.: **EFQM-arviointimalli ammatillisen koulutuksen järjestäjien arvioinnin tukena.** 72 s. 20 e.
- 6:2005 Lyytinen, H.K. & Räsänen, A. (toim.): **Kehittämissuuntaa arvioinnista.** 246 s. 25 e.
- 7:2005 Rönholm, H. & Räsänen, A. (toim.): **Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan?** Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa. 37 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 8:2005 Korkeakoski, E. (toim.): **Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa.** Osaraportti 1: Arviointiraportti. 61 s. 12 e. Myös verkkoversio.
- 9:2005 Korkeakoski, E.: **Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa.** Osaraportti 2: Tausta ja tulokset. 156 s. 21 e. Myös verkkoversio.
- 10:2005 Korkeakoski, E. (toim.): **Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa.** Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. 131 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 11:2005 Mehtäläinen, J.: **Erytisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa.** 100 s. 17 e. Myös verkkoversio.
- 12:2005 Knubb-Manninen, G. (red.): **Grundtryggheten och behovet av stöd i skolan.** 60 s. 12 e. Myös verkkoversio.
- 13:2005 Rönholm, H. & Räsänen, A. (red.): **Utvärdering stödjer utvecklingen – hur kan utvärderingens utveckling stödjas?** Stöd till utbildningsanordnarna i frågor som gäller utvärdering. 42 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 14:2006 Räsänen, A. & Rönholm, H.: **Itsearviointi koulu yhteisöä kehittäväksi.** EFQM-arviointimalli yleissivistävässä koulutuksessa. 79 s. 20 e.
- 15:2006 Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Kamppi, P. & Silvennoinen, H.: **Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja järjestäjäverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.** 219 s. 24 e. Myös verkkoversio.
- 16:2006 Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen, H.: **Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky.** 207 s. 24 e. Myös verkkoversio.
- 17:2006 Knubb-Manninen, G. (red.): **Vuxenutbildningsfältet.** Utvärdering av fritt bildningsarbete och yrkesinriktad vuxenutbildning. 79 s. 16 e. Myös verkkoversio.
- 18:2006 Silvennoinen, H. (toim.): **Koulutuksen arviointi verkostoituu.** 86 s. 16 e. Myös verkkoversio.
- 19:2006 Räsänen, A. & Silvennoinen, H.: **Virtaa vertaisten verkosta.** Ammatillisten erikoisoppilaitosten laadunhallinta. 59 s. 12 e.
- 20:2006 Tynjälä, P., Räsänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R., Altonen, M. & Hietala, R.: **Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa.** Arviointiraportti. 254 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 21:2006 Räsänen, A. (toim.): **Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa.** Tiivistelmä. 39 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 22:2006 Räsänen, A. (red.): **Inlärnning på arbetsplatsen inom grundläggande yrkesutbildning.** Sammandrag. 37 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 23:2007 Mäensivu, K., Mäenpää, H., Määttä, M., Volanen, M.V., Knubb-Manninen, G. & Mehtäläinen, J. & Räsänen, A.: **Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö opetuksen järjestämisessä.** 156 s. 25 e. Myös verkkoversio.
- 24:2007 Räsänen, A. & Hietala, R. (toim.): **ESR-rahoitus ja työssäoppimisen järjestäminen.** Arviointiraportti. 109 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 25:2007 Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K.: **Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot.** 189 s. 23 e. Myös verkkoversio.

- 26:2007 Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K.: **Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimitus**. 323 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 27:2007 Räisänen, A. & Hietala, R. (toim.): **Yhteisiin pöytiin**. Ammatillisen koulutuksen aluekehitysvaikutukset. Arviointiraportti. 319 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 28:2007 Räisänen, A. (toim.): **Yhteisiin pöytiin**. Ammatillisen koulutuksen aluekehitysvaikutukset. Tiivistelmä. 36 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 29:2007 Räisänen, A. (red.): **Till gemensamma bord**. Yrkesutbildningens regioneffekter. Sammandrag. 36 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 30:2008 Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku A-M., Salonen, M. & Wikman, T.: **Tavoitteista vuorovaikutukseen**. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. 288 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 31:2008 Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.): **Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen**. 229 s. 28 e.
- 32:2008 Korkeakoski, E. **Tavoitteista vuorovaikutukseen**. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämisehdotukset. 67 s. 19 e. Myös verkkoversio.
- 33:2008 Knubb-Manninen, G. (red.) **Från mål till interaktion**. Skolpedagogiken i Svenskfinland och övriga Finland. 62 s. 17 e. Myös verkkoversio.
- 34:2008 Räisänen, A. **Koulutuksen järjestäjän opas**. Koulutuksen järjestäjä ja kansallinen arviointi. 28 s. 18 e. Myös verkkoversio.
- 35:2009 Mahlamäki-Kultananen, S., Byholm, K., Kärppä, J., Orelma, A., Vaso, J., Kamppi, P., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. **Työelämän kehittämisen ja palvelutehtävän toimivuus ja vaikuttavuus**.
- 36:2009 Knubb-Manninen, G. **Den nationella utvärderingens metodik**. 47 s. 19 e. Myös verkkoversio.
- 37:2009 Räisänen, A. & Hietala, R. (toim.) **Sovittelen**. Sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet ammatillisessa peruskoulutuksessa. 303 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 38:2009 Räisänen, A. **Sovittelen**. Sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tiivistelmä. 55 s. 19 e. Myös verkkoversio.
- 39:2009 **Räisänen, A. Sociala och kommunikativa färdigheter i den grundläggande yrkesutbildningen**. Sammandrag. 60 s. 19 e. Myös verkkoversio.
- 40:2009 Välijärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H. Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. **Lukiopedagogiikka**. 125 s. 24 e. Myös verkkoversio.
- 41:2009 Välijärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H. Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. **Pedagogiken i gymnasiet**. 39 s. 17 e. Myös verkkoversio.
- 42:2009 Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. **Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot**. 146 s. 25 e. Myös verkkoversio.
- 43:2009 Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. **Kompetens och arbetsförhållanden inom fria bildningen i Svenskfinland och övriga Finland**. 44 s. 18 e. Även nätversion.
- 44:2010 Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. **Työssäoppimisen arvioinnin seuranta**. 63 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 45:2010 Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. **Näyttöä on!** Ammattiosaamisen näyttöjen toteutuminen käytännössä. 180 s. 27 e. Myös verkkoversio.
- 46:2010 Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. **Näyttöä on!** Ammattiosaamisen näyttöjen toteutuminen käytännössä. Tiivistelmä. 37 s. 18 e. Myös verkkoversio.
- 47:2010 Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. **Dokumenterat om yrkesprov**. Gemomförande av yrkesprov i praktiken. Sammandrag. 37 s. 18 e. Även nätversion.
- 48:2010 Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. **We have evidence!** How vocational skills demonstrations have been implemented in practice. Summary. 40 s. 18 e. Available also on the Internet.
- 49:2010 Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala, R. **Hyvää vointia**. Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. 217 s. 28 e. Myös verkkoversio.

- 50:2010 Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (toim.) **Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista**. 203 s. 29 e.
- 51:2010 Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala, R. **Hyvää vointia**. Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tiivistelmäraportti. 37 s. 18 e. Myös verkkoversio.
- 52:2010 Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. **Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus**. 206 s. 28 e. Myös verkkoversio.
- 53:2010 Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (toim.) **Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus**. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. 75 s. 19 e. Myös verkkoversio.
- 54:2011 Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala, R. **Må bra**. Studerandevärd – praxis och utveckling inom grundläggande yrkesutbildning på andra stadiet. Rapportsammandrag. 42 s. 18 e. Även nätversion.
- 55:2011 Turunen, H., Herajärvi, S., Kupiainen, S., Pirkkalainen, L., Syyrakki, S., Virtanen, V., Öhman, T., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. **Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuuden arviointi**. 145 s. 25 e. Myös verkkoversio.
- 56:2011 Tynjälä, P., Kukkonen, P., Poikela, E., Rask, I., Salvi, H., Sirkiä, H., Knubb-Manninen, G., Hietala, R. & Reinikainen, P. **Ammatillinen koulutus kansallisten arviointien näkökulmasta**. Synteesi arvioinneista 2006–2010. 84 s. 32 e. Myös verkkoversio.
- 57:2012 Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A.-E., Nysten, L., Seilo, M.L., Vätilä, C. & Korkeakoski, E. **Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus**. 118 s. 34 e. Myös verkkoversio.
- 58:2012 Markkanen, M., Lang, T., Lillas, A., Lovio, M., Manninen, J., Takatalo, E., Kamppi, P., Knubb-Manninen, G. & Pietiläinen, V. **Kansalaisopistojen oppilaitos- ja ylläpitäjärakenteen arviointi**. Osaraportti 1: Laatu- ja kehittämisavustukset ja ylläpitämisluvat. 61 s. Vain verkkoversio.
- 59:2012 Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. **Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta**. 154 s. 37 e. Myös verkkoversio.
- 60:2012 Markkanen, M., Lang, T., Lillas, A., Lovio, M., Manninen, J., Takatalo, E., Kamppi, P., Pietiläinen, V. & Smeds-Nylund, A-S. **Kansalaisopistojen oppilaitos- ja ylläpitäjärakenteen arviointi**. Osaraportti 2: Rakenteellisten muutosten, lakiuudistusten ja oman toiminnan arviointivelvoitteen toteutuminen. 85 s. 32 e. Myös verkkoversio.
- 61:2012 Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. **Esiopetuksen laatu**. 115 s. 34 e. Myös verkkoversio.

Tilaukset ja tiedustelut:

Koulutuksen arviointisihteeristö
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
puh. 040 805 4276
faksi (014) 617 418
ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi
www.edev.fi

Osa julkaisuista on saatavissa myös verkosta: www.edev.fi/portal/julkaisu



Koulutuksen
arviointineuvosto

Tämä raportti sisältää esiopetuksen laatua koskevan kansallisen arvioinnin taustatiedot, tulokset ja kehittämisehdotukset.

Keskeisimpinä arvioinnin kohteina olivat esiopetuksen laatua koskevat toimintaedellytykset, -prosessit ja vaikuttavuus. Määrällistä ja laadullista tietoa kerättiin viideltä toimijaryhmältä eri kunnista.

Raportti antaa kansallisten tulosten lisäksi tietoa laatutasojen vaihtelusta alueellisesti, kunta- ja kieliryhmittäin sekä myös kunnittain. Yksittäisten kuntien nimiä ei ole raportoitu.

Raportti on laadittu niitä ajatellen, jotka vastaavat esiopetuksen kehittämisestä opetus- ja kulttuuriministeriössä, Opetushallituksessa, kunnissa ja esiopetuksen opetusyksiköissä. Raportti sisältää hyödyllistä tietoa myös muille esiopetuksesta kiinnostuneille.