

TAMPEREEN YLIOPISTO

Esiopetuksen paikka suomalaisessa kasvatus- ja
koulutusjärjestelmässä

Kasvatustieteiden yksikkö
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
JUULI RAUTIAINEN,
TIINA SALOVAARA
Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

JUULI RAUTIAINEN, TIINA SALOVAARA: Esiopetuksen paikka suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 86 sivua

Helmikuu 2012

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka esiopetusta diskursiivisesti rakennetaan valitussa tutkimusaineistossa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli syventää ymmärrystä esiopetuksen asemasta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen taitekohdassa sillanrakentajan roolissa. Tavoitteena oli tuoda ilmi niitä sisäänrakennettuja kulttuurisia puhetapoja, joita esiopetukseen käsitteen tasolla liitetään. Käytännössä nämä tulivat ilmi mitä moninaisimpina käsityksinä esiopetuksen paikasta, asemasta ja tehtävistä. Tutkittavassa ilmiössä on lopulta kyse siitä, millaisena esiopetuksen perimmäinen tehtävä suomalaisessa yhteiskunnassa nähdään. Tutkimuksen aineisto koostui valmiista asiakirjoista, joiden syntyyn tutkijat eivät ole omalla toiminnallaan vaikuttaneet. Tutkimusaineisto on valittu siten, että se kattaa esiopetuksen toimijoiden äänet mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena oli tarkastella valittujen aineistojen konstruoimia käsityksiä esiopetuksen asemasta, paikasta ja tehtävistä suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä. Tekstiaineistot, selonteot, nähtiin tässä tutkimuksessa merkitystenkantajina. Tutkittava ilmiö on elänyt ja elää edelleen murrosvaihetta ja on siten merkittävä koulutuspoliittinen kysymys.

Menetelmällisesti tutkimuksessa pohjattiin laadullisen tutkimuksen perinteeseen. Taustafilosofiana tutkimuksessa vaikutti hermeneutiikka ja sosiaalinen konstruktionismi, joiden perusteella päädyttiin menetelmällisesti diskurssianalyysin maailmaan. Sosiaalisessa konstruktionismissa keskeistä on ajatus siitä, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, niin myös esiopetus. Kieli ja muut semioottiset merkkijärjestelmät ovat tässä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa suuressa roolissa. Diskurssianalyysin keskeisenä kohteena on kielenkäyttö kontekstissaan, ja tätä kohdetta kutsutaan diskurssiksi. Diskurssianalyysissä ei tutkita diskursseja sinänsä, vaan pyritään haarukoimaan sitä, kuinka puhutavat tulevat näkyviksi erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä, kuten keskusteluissa tai tässä tutkimuksessa, virallisissa institutionaalisissa julkisasiakirjoissa ja lausunnoissa. Diskurssien havaitsemiseksi oleellista oli analyysissä kiinnittää huomio siihen, mitä rivien välistä löytyy.

Esiopetuksen asema ja paikka varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä nähtiin tutkimuksen analyysin valossa merkittävänä. Esiopetuksen paikka sijoittui selvästi osaksi sekä kasvatus- että koulutusjärjestelmiämme. Esiopetuksen paikan odotetaan vielä nykyisestään vahvistuvan tulevan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteisen hallinnon myötä. Esiopetuksella nähtiin korvaamaton asema ennen oppivelvollisuuskoulun alkamista ja lasten välisen tasa-arvon edistäjänä. Esiopetuksen merkittävä asema ja paikka koulutusjärjestelmän ensimmäisenä portaana perusteltiin tutkimuksessa kaikkien löydettyjen diskurssien kautta. Esiopetuksen tämän ajan tehtävistä tärkeimmiksi nousivat kouluvalmiuksien tasoittaminen koulualokkaiden välillä sekä lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Esiopetuksen kautta nähtiin mahdolliseksi saavuttaa lukuisia kiistattomia hyötyjä sekä lasten että laajemmin koko suomalaisen yhteiskunnan kannalta.

Avainsanat: esiopetus, sosiaalinen konstruktionismi, diskurssi, diskurssianalyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	5
1.2	TUTKIMUSAINEISTON ESITTELY	6
1.3	TUTKIMUKSEN RAKENNE	10
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	12
2.1	ESIOPETUKSEN KÄSITE	12
2.2	ESIOPETUKSEN HISTORIA	14
2.3	ESIOPETUKSEN TEHTÄVÄT JA TAVOITTEET.....	23
2.4	ESIOPETUKSEN HALLINTO JA PAIKKA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ.....	26
2.5	ESIOPETUS INSTITUUTIONA	29
3	METODOLOGIA	32
3.1	FILOSOFISET TAUSTASITOUKSET	32
3.2	SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI.....	34
3.3	DISKURSSINTUTKIMUS	35
4	AINEISTON ANALYYSI.....	41
4.1	DISKURSSIANALYYSI.....	41
4.2	ELINIKÄISEN OPPIMISEN DISKURSSI.....	43
4.3	TASA-ARVO DISKURSSI	51
4.4	YHTEISKUNNALLINEN DISKURSSI.....	60
4.5	ANALYYSIN KOONTI.....	70
4.6	TUTKIMUSTULOKSET	71
5	LOPUKSI.....	75
5.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	75
5.2	POHDINTA	77
LÄHTEET	80	
	AINEISTOLÄHTEET	80
	LAIT, SÄÄDÖKSET JA ESITYKSET	80
	KIRJALÄHTEET	81
	INTERNET-LÄHTEET	86

1 JOHDANTO

Julkisessa keskustelussa varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa on käyty viime vuosina tiukkaa kädenvääntöä, jossa esiopetus on toiminut yhtenä suunnannäyttäjänä. Esiopetus osana varhaiskasvatusta ja toisaalta luomassa tasavertaisia edellytyksiä pikkuoppilaiden koulun aloittamiselle, on ollut merkittävässä osassa koko 2000-luvun koulutuspoliittista keskustelua. Vaikka esiopetus on osa varhaiskasvatusta, kuuluu se hallinnollisesti tällä hetkellä sekä sosiaali- ja terveysministeriön että opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Tavoitteena on, että koko varhaiskasvatusta koskeva päätöksenteko pyritään tulevaisuudessa keskittämään saman hallinnonalan alaisuuteen. Asiaa valmistelemaan asetettiin syksyllä 2011 työryhmä, jonka työn jälkeen hallinnon uudelleenorganisointi kokonaisuudessaan osaksi opetus- ja kulttuuriministeriötä tullaan tämän hetken tietojen mukaan toteuttamaan vuoden 2013 alusta alkaen (http://www.okm.fi/OPM/Tiedotteet/2011/10/Tyxryhmx_valmistelemaan_varhaiskasvatuksen_hallinnon_siirtoa.html?lang=fi). Erot esiopetuksen järjestämisessä syntyvätkin kuntien tasolla, jossa kunnilla on itsenäisesti mahdollisuus päättää esiopetuksen asemoinnista kunnan hallinnossa. Suurin osa Suomen kunnista, tammikuussa 2010 yli puolet, on päätenyt sijoittamaan esiopetuksen osaksi kunnan opetustoimea. (Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 19–20.) Mikäli esiopetuksen keskeisimpänä tehtävänä pidetään tasapuolisten eväiden tarjoamista koulunsa aloittaville, linjan yhtenäistäminen hallinnonalan suhteen on yksi mahdollinen ratkaisu siihen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä esiopetuksen asemasta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen taitekohdassa sillanrakentajan roolissa. Tutkimalla valtakunnallisissa selonteoissa esiin nousevia esiopetuksen paikkaan, asemaan ja tehtäviin liittyviä diskursseja, pyritään tiedostamaan esiopetuksen erityisyys elinikäisen oppimisen jatkumossa. Tutkimuksen aineiston muodostavat joukko virallisia asiakirjoja, jotka maallikon silmin voivat näyttäytyä hyvin puolueettomina ja neutraaleina julkilausumina. Aineistoa valitessa on kuitenkin tiedostettu, että valitut aineistot edustavat toimijoidensa asenteita ja näkemyksiä. Selonteot ovat sosiaalisesti rakentuneita ja syntyneet tiettyyn ajankohtaan, jolloin yhteiskunnassa sillä hetkellä vallitsevat arvot väistämättä välittyvät niiden kautta. Tavoitteena on tuoda ilmi niitä sisäänrakennettuja kulttuurisia

diskursseja, joita esiopetukseen käsitteen tasolla liitetään. Käytännössä nämä tulevat ilmi mitä moninaisimpina käsityksinä esiopetuksen paikasta, asemasta ja tehtävistä. Lapsuuden erityisyys omana ikävaiheenaan on myös pohjattoman kiinnostava alue. Selonteoissa lapsi nousee keskiöön ja vaikka keskusteluiden näkökulmat vaihtelevat, lapsen rooli nähdään merkittävänä. Erityisesti lapsen elämän kiinnityskohdat yhteiskuntaan erilaisten instituutioiden välityksellä jo ennen kouluikää ovat mielenkiintoinen tämän vuosituhannen kysymys.

Tutkittavassa ilmiössä on pohjimmiltaan kyse esiopetuksen perimmäisestä tehtävästä suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimuksen taustalla pohditaan, onko kyse sosiaalipalvelusta perheille, vai koulutuspalvelusta, jonka asiakas on lapsi. Suuntaus on selkeästi ollut enenevässä määrin lapsen asiakkuutta korostava. Tutkimuksen mielenkiinnonkohteena on tarkastella valittujen aineistojen konstruoimia käsityksiä esiopetuksen paikasta ja asemasta suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä. Tekstiaineistot nähdään tässä tutkimuksessa merkitystenkantajina. Tutkittava ilmiö on elänyt ja elää edelleen murrosvaihetta ja on siten merkittävä koulutuspoliittinen kysymys. Tutkittavaa ilmiötä on tutkimuksessa pyritty ymmärtämään mahdollisimman monipuolisesti. Prosessin aikana ymmärrys käsiteltävästä ilmiöstä on syventynyt ja lisäksi koko esiopetuksen ja tutkimuksen maailma on avautunut aivan uudella tavalla.

Kiinnostus kielen asemasta todellisuuden ja merkitysten rakentajana on ohjannut tutkimusta sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin maailmaan. Vaikka tutkimuskysymyksiä lähestytään jo olemassa olevien, jopa teoreettisten aineistojen avulla, pohjimmiltaan tutkimuksen tarkoituksena on tavoittaa se, kuinka diskurssit tulevat näkyviksi esiopetukseen liittyvissä selonteoissa. Tutkimuksessa pyritään tavoittamaan niitä puhetapoja, joiden kautta tämän päivän esiopetusta ja lapsuutta tuotetaan. Esiopetuksen aseman, paikan ja tehtävien tutkiminen diskursiivisesti ja sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden mukaisesti nähdään tarkoituksenmukaisena, koska esiopetusta rakennetaan sosiaalisissa käytännöissä ja se on ilmiönä täysin riippuvainen sitä ympäröivästä todellisuudesta.

1.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen keskeisenä tehtävänä on nostaa esiin esiopetuksen asemaan liittyviä puhetapoja. Näitä puhetapoja tavoitellaan diskurssianalyysin menetelmin. Yleisesti esiopetuksen erityinen rooli on tiedostettu ja sen merkitys varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajapinnassa on laajasti tunnustettu. Tutkimuksessa esiopetuksen paikka ja asema halutaan selkiyttää. Esiopetusta on

nykyaikaistettu pedagogisella otteella koko 2000-luvun ajan ja tutkimuksessa pyritään tarkentamaan tämän ajan keskeiset esiopetuksen tehtävät. Merkitykselliseksi nousee, kuinka tehtävät tuotetaan ja millaisina ne näyttäytyvät tutkimusaineiston valossa. Esiopetuksella on Suomessa jo suhteellisen pitkä historia, joka on ollut luomassa pohjaa 2000-luvun murrokselle esiopetuksessa. Kautta historian tavoitteet ovat olleet tärkeitä ja tulevaisuuteen tähtääviä. On merkityksellistä tunnistaa menneisyys, jotta voidaan luoda onnistuneesti tulevaa. Tässä tutkimuksessa esiopetuksen lähitulevaisuutta hahmotetaan esiopetuksen paikan ja aseman sekä tehtävien välityksellä.

Tutkimuskysymykset ovat saaneet seuraavanlaisen muodon:

- *Kuinka esiopetuksen paikkaa ja asemaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen taitteessa teksteissä perustellaan?*
- *Mitä nähdään esiopetuksen tämän ajan tehtäviksi?*
- *Millaisena hahmottuu esiopetuksen lähitulevaisuus?*

Vaikka tutkimuskysymykset on pyritty muotoilemaan mahdollisimman tarkkarajaisiksi jo tutkimusprosessin alkutaipaleella, ei niiden ole tarkoitus kahlita ajattelua analyysissa. Näin ollen tutkimuskysymykset ovat suunnanneet tutkimuksen kulkua, mutta eivät ole poissulkeneet mitään vaihtoehtoja, vaan aineistoa on lähestytty avoimesti.

1.2 Tutkimusaineiston esittely

Laadullisen tutkimuksen aineisto voi muodostua esimerkiksi teksteistä, joita on syntynyt erilaisissa tilanteissa tai erilaisia tilanteita varten (Eskola & Suoranta 1998, 15). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu valmiista asiakirjoista, joiden syntyyn tutkijat eivät ole omalla toiminnallaan vaikuttaneet. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston käsittely on kokonaisvaltaista, ja ilmiö jota tutkitaan, pyritään ymmärtämään laajasti ja suhteessa kontekstiinsa (Kiviniemi 2001, 68). Tutkimusaineisto on valittu siten, että se kattaa esiopetuksen toimijoiden äänet mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimuksessa on käytetty harkinnanvaraista otantaa, jolla tarkoitetaan tutkijoiden mahdollisuutta valita ja rajata tutkimusaineistoa oman vakaan harkinnan mukaan, ilman että tutkimuksen luotettavuus siitä kärsii.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistosta itsessään käytetään käsitettä selonteko tai aineisto riippuen asiayhteydestä. Aineistosta pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään esiopetuksen paikkaan ja asemaan liittyviä merkitsemisen tapoja, diskursseja. Selontekoja tarkastellaan siinä kontekstissa, jossa ja johon ne on tuotettu. Diskurssianalyysin kohteena oleva kieli on joko tekstin tai puheen muodossa, ja teksti tai puhe on kokonaisuudessaan analysoinnin kohteena. (Jokinen 1999, 38). Tässä tutkimuksessa kieli on tekstinä, joka muodostuu tutkimuksen kohteeksi valituista esiopetukseen liittyvistä asiakirjoista. Diskurssianalyysissa tulkintaa tehdään aineistosta käsin, ei ulkopuolelta löytyvien teorioiden pohjalta (Jokinen 1999, 39).

Selonteot ovat riippuvaisia sosiaalisesta ympäristöstä ja niillä pyritään tekemään selkoa omasta itsestään ja maailmasta (Jokinen & Juhila 1999, 67; Suoninen 1999, 20). Diskurssintutkimuksessa selonteista etsitään, mitä merkityksiä voidaan käyttää ja miten merkityksiä esitetään vuorovaikutustilanteissa sekä miten selonteot ovat mukana kulttuurin rakentumisessa. Selonteista nousee tutkimusprosessin edetessä diskursseja, jotka taas rakentavat sosiaalista todellisuutta. (Suoninen 1999, 20–23.) Tämä puolestaan liittyy diskurssintutkimukseen oleellisesti kuuluvasta sosiaalisesta konstruktionismista, mikä esitellään myöhemmin tutkimuksen metodologiaa käsittelevässä kappaleessa. Selontekoja muodostetaan kulttuurisesti sopivalla tavalla niiden resurssien mukaan, joita on tarjolla.

Tutkimuksen aineisto muodostuu tutkijoista riippumattomista virallisista asiakirjoista. Tutkimusaineisto on pyritty kokoamaan niin, että tutkittavaa ilmiötä lähestytään monesta siihen liittyvästä näkökulmasta. Näitä näkökulmia edustavat ammattijärjestö ja sen jäsenryhmät, esiopetuksesta vastaavat ministeriöt sekä neutraaleina pidetyt esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tutkimusaineisto liittyy kauttaaltaan esiopetusta koskevaan hallinnolliseen keskusteluun. Aineistojen välillä vallitsee selkeä konsensus tutkittavasta aiheesta. Valitut asiakirjat ovat alansa tuoreimpia edustajia esiopetuksen tilaa koskien. Diskursiivisesti tarkasteltuina valitut aineistot ovat hyvin rikkaita. Esiopetuksen institutionaalisesta luonteesta johtuen asiakirjoissa on hyvin paljon itsestään selvyysinä lausuttuja asiakokonaisuuksia esimerkiksi lapsuutta ja koulutuksen tärkeyttä koskien. Tutkimusaineiston rajaaminen on tapahtunut edellä mainittuihin argumentteihin perustuen. Aineisto pyritään tässä tutkimuksessa esittelemään ja erittelemään mahdollisimman tarkasti tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Tutkijoiden subjektipositio aineistojen valinnassa on tiedostettu tutkimusprosessin alusta alkaen.

Tutkimuksessa tarkastellaan esiopetussuunnitelman perusteita vuosilta 2000 ja 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet edustavat tutkimuksessa tasapuolisena pidettyä näkökulmaa esiopetuksesta. Kyseessä on esiopetuksen järjestävää tahoja sitova normiasiakirja, jonka keskeisimpiä tavoitteita on taata esiopetuksen tasalaatuisuus valtakunnallisesti. Tutkimusprojektin alkaessa noudatettiin vuoden 2000 opetussuunnitelmaa ja vuoden 2010 opetussuunnitelma tuli noudatettavaksi vuoden 2011 alusta muun tutkimusaineiston ollessa jo koottuna. Uudistettuja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2010 ei voitu tutkimuksessa sivuuttaa, joten asiakirja liitettiin osaksi tutkimuksen aineistoa. Asiakirjan sisällyttäminen aineistoon oli tutkimuksen ajankohtaisuuden huomioon ottaen välttämätöntä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on opetushallituksen julkaisema asiakirja ja se sisältää 24 sivua. Tutkimuksessa keskitytään diskurssianalyttisesti tarkastelemaan sivuja 1–9 ja 15–17 eli lukuja 1–2 ja 4–5. Kappaleissa 1–2 määritellään esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet sekä esiopetuksen toteuttaminen. Kappaleissa 4–5 käsitellään esiopetuksessa annettavaa tukea sen eri muodoissa. Näiden lukujen alaisuuteen sisältyy paljon puhetapoja esiopetuksen merkitykseen ja asemaan liittyen, joita tutkimuksessa on tarkoitus tuoda esiin. Muut luvut, joissa käsitellään muun muassa yksityiskohtaisia tavoitteita ja sisältöjä eivät ole niin merkittävässä roolissa diskurssianalyysissä, mutta luovat osaltaan pohjaa tulkinnalle.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010 on edellisen tapaan myös opetushallituksen julkaisema normiasiakirja esiopetuksen järjestäjille. Asiakirja sisältää 56 sivua. Edellisestä asiakirjasta poiketen pykälistä on luovuttu ja niiden tilalla on lukujen alalukuja. Tutkimuksen kannalta merkittävimmät luvut ovat 1 ja 2, sivut 1–11 sekä luvut 4–5 sivuilta 18–47. Ensimmäiset luvut sisältävät esiopetuksen tehtävät ja yleiset tavoitteet sekä esiopetuksen toteuttamisen. Luvut 4–5 paneutuvat edeltäjänsä yksityiskohtaisemmin kolmiportaiseen tukeen. Muiden lukujen osalta tutkimuksessa ei edetä syvään diskurssianalyttiseen tarkasteluun. Vuoden 2010 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muut luvut luovat edellisen tapaan laajempaa kuvaa esiopetuksesta. Opetussuunnitelmien osalta analyysi noudattaa samaa tyyliä, johtuen siitä, että asiakirjat ovat pitkälti samantyylliset ja rakenteeltaan yhtenevät.

Opetusalan Ammattijärjestö, OAJ, on laatinut ja julkaissut tavoitteet nykyiselle hallituskaudelle 2011–2015. OAJ on merkittävä koulutuspoliittinen vaikuttaja suomalaisessa yhteiskunnassa, joka vaikuttaa varhaiskasvatukseen ja opetusalan kehitykseen ja säännöksiin. Opetusalan ammattijärjestöä pidetään tärkeänä vaikuttajana kasvatukseen ja koulutukseen liittyvissä kysymyksissä. Järjestön

edunvalvonnan piiriin kuuluu opetusalan henkilöstö aina varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen saakka. ([http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,440781&_dad=portal&_schema=PORTAL.](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,440781&_dad=portal&_schema=PORTAL)) Tavoitteista on tutkimuksen analyysiin poimittu ne kohdat tavoitteista, joiden voidaan nähdä liittyvän esiopetuksen maailmaan. Tavoiteohjelma käsittää kolme sivua ja yhteensä 68 tavoitetta. Aineiston merkittävyys tutkimukselle perustuu Opetusalan Ammattijärjestön asemaan opetus- ja kasvatustieteen suurimpana puolueellisena vaikuttajana Suomessa.

Lastentarhanopettajaliitto osana Opetusalan Ammattijärjestöä on tehnyt selvityksen päivähoito- ja esiopetuksen hallinnon muuttamisesta *Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa*. Selvitys on julkaistu vuonna 2006 ja se edustaa tutkimusaineistossa Lastentarhanopettajaliiton kantaa esiopetuksen hallinnon tulevaisuutta koskien. Selvitys sisältää 18 sivua ja on kokonaisuudessaan osa analysoidun aineiston. Selvitys sisältää runsaasti taulukoita ja tiedot perustuvat kaikille Suomen kunnille vuonna 2006 tehtyyn kyselyyn. Tutkimuksen kannalta merkittävässä osassa on varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen mahdolliseen yhteiseen hallinnonalaan liitetyt merkitykset. Esiopetus tästä näkökulmasta saa usein sillanrakentajan roolin. Toisaalta myös yhteisen hallinnon esteet varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä sekä niiden perustelut ovat tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia tekijöitä.

Yhdeksi aineiston selonteoksi on valittu opetusministeriön julkaisu 2004:32 *Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetustuudistuksen vaikutuksista ja asetettujen tavoitteiden toteutumisesta*. Selonteko sisältää 72 sivua ja on kokonaisuudessaan osa tutkimusaineistoa. Valmiit tilastoaineistot, peruspalveluiden arviointitulokset sekä monipuolinen esiopetuksen laadun arviointi ovat toimineet selonteon valmistelun pohjana. Asiakirja sisältää esiopetuksen tilasta myös kansainvälistä vertailutietoa. Huomion arvoista on, että asiakirjan tiedot eivät ole muuhun aineistoon verraten aivan viime vuosilta. Tutkimuksen kannalta aineiston merkityksellisyys perustellaan asiakirjan käsitellessä keskitetysti esiopetusta ja sen tilaa Suomessa.

Entisen opetusministeriön, nykyisen opetus- ja kulttuuriministeriön, ja sosiaali- ja terveysministeriön yhteistyössä on toteutettu *Selvitys päivähoito- ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa*. Selvityshenkilöiksi sosiaali- ja terveysministeriö asetti Tuulikki Petäjän ja Simo Pokin. Selvitys on julkaistu maaliskuussa 2010 ja asiakirja sisältää 52 sivua. Selvityksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen hallinnon tila kunnissa sekä arvioida ja tehdä tarvittavat ehdotukset varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Lisäksi ehdotuksen aiheuttamat lainsäädännön muutostarpeet tuli tuoda julki. Edellisen pohjalta työryhmältä odotettiin toimenpide-

ehdotuksia ja niiden aikataulua. Toimenpiteiden ja ehdotusten moninaisten vaikutusten arviointia edellytettiin. Selvitys on kokonaisuudessaan osa analysoitavaa aineistoa. Analyysissa painopiste on esiopetusta käsittelevissä osuuksissa. Selonteon paikka tutkimusaineiston osana perustuu sille argumentille, että esiopetus on nykyisellään osa varhaiskasvatuksen kokonaisuutta.

1.3 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen rakenne on pyritty pitämään selkeänä ja helppolukuisena. Rakenne mahdollistaa tutkimuksen lukemisen osissa. Kappaleiden ja alalukujen nimeämisessä on tavoitteena ollut selkeys ja yksiselitteisyys. Tutkimuksen osien välille on tavoiteltu konsensusta ja kokonaisuus on pyritty saamaan mahdollisimman eheäksi.

Tutkimukseen johdattelun jälkeen tutkimusraportissa esitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Teoreettinen viitekehys sisältää katsauksen esiopetuksen historiaan, tutkimuksen kannalta keskeisiin käsitteisiin, esiopetuksen tavoitteisiin ja tehtäviin sekä esiopetuksen hallintoon. Teoria muodostuu tämän hetkisen todellisuuden pohjalta. Aikaisempia tutkimuksia on esitelty tutkimuksen eri osissa eikä niistä näin ollen ole muodostettu irrallista omaa kappalettaan. Tutkimuksen teoriataustalla luodaan pohjaa tutkittavalle ilmiölle. Teoria ohjaa myös aineiston analyysia ja on yhdistettävissä lopulta löydettyihin tutkimustuloksiin.

Kootun teoriaosuuden jälkeen tutkimuksessa esitellään filosofiset taustasitoumukset sekä tutkimuksen menetelmälliset valinnat. Metodiosuus on pyritty kirjoittamaan laajasti ja liittämään metodi kiinteäksi osaksi tutkittavaa ilmiötä. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja se osoitetaan laajasti metodologisessa osuudessa, ilman että se olisi rajattu omaksi irralliseksi kappaleekseen. Tutkittava ilmiö on pyritty sisällyttämään osaksi tutkimusraportin jokaista osa-aluetta. Tutkittavan aiheen ja tehtyjen valintojen perustelut on osoitettu läpinäkyvästi.

Tutkimusraportissa aineiston analyysikappale on laaja. Tutkimusprosessin aikana aineiston laajuus muodostuikin haasteeksi. Aineiston analyysi koostuu kolmesta kokoavasta diskurssista, joiden alle on koottu selonteosta vahvimmin nousevia puhetaivoja. Aineiston analyysin lomaan on sijoitettu vastauksia edellä esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Analyysi kootaan yhdessä kappaleessa selkeäksi kokonaisuudeksi. Aineiston analyysin päättää kappale tutkimustuloksista, johon on tiivistetysti koottu saadut tulokset ja diskurssien pohjalta tehdyt tulkinnat.

Tutkimusraportin loppuun esitetään tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja sekä pohditaan saatuja tuloksia ja suunnataan katse tulevaan. Katseella tulevaisuuteen tarkoitetaan teemoja ja kysymyksiä, jotka tämän tutkimuksen varrella nousivat esiin ja jäivät vielä vaille vastauksia. Tutkimusraportin loppuun sijoittuu koko tutkimusprosessin koonti ja arviointi. Arviointia on pyritty tekemään kriittisesti ja taustasitoumukset tiedostaen pitkin matkaa.

Tutkimuksessa lähteet ja aineistot on esitelty lähdeluettelossa loogisina kokonaisuuksina. Lähteet on jaettu luokkiin, jotka helpottavat niiden etsimistä. Koska tutkimusaineistoja on käytetty myös lähteinä, on ne koottu omaan luokkaansa aineistolähteiksi. Yhden lähdeluokan muodostavat lait, säädökset ja julkaisut. Myös perinteiset kirja- ja Internet-lähteet on jaettu omiin luokkiinsa.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 *Esiopetuksen käsite*

Esiopetus käsitteenä on ymmärretty eri aikoina ja ymmärretään edelleen eri yhteyksissä ja eri toimijoiden kesken vaihtelevin tavoin. Esiopetuksen pitkä historia ja selkiintymätön hallinnon ohjausjärjestelmä on vaikuttanut näkemyksiin esimerkiksi siitä, kuinka esiopetus määritellään (Hujala 2002, 3.) Esiopetuskäsitteessä otetaan kantaa toimintaan, jolloin laajimmillaan sillä on tarkoitettu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta ja suppeimmillaan sillä on tarkoitettu vain opetusta. Voidaan korostaa esiopetuksen osalta vain oppimista tai oppimis- ja kasvatustoimintaa. Millainen tehtävä esiopetukselle varhaiskasvatuksessa ja kouluopetuksessa annetaan ja millaisena se ymmärretään, on riippuvainen siitä, kuinka esiopetus käsitteenä määritellään. (Niikko 2001, 26; 32.) Esiopetuksen käsitteen selventäminen on tärkeää tämän tutkimuksen ja tutkimuksen kohteena olevan ilmiön vuoksi. Esiopetuksen käsite otettiin Suomessa käyttöön 1980-luvulla, mutta virallisena käsitteenä se ei ole kovin vanha. Lakitasolla se mainitaan ensimmäisen kerran vasta perusopetuslaissa 21.8.1998/628 (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28).

Esiopetus käsite voidaan ymmärtää kolmen eri näkökulman kautta: *laajan, keskilaajan ja suppean*. Esiopetuksen laajalla näkökulmalla tarkoitetaan varhaislapsuuden toimintamuotoa, joka kattaa enemmän kuin vain yhden ikäluokan. Esiopetus ajoittuu aikaan ennen oppivelvollisuuskäyttä, ja se ottaa huomioon kaikki lapset ja heitä koskevat laaja-alaiset kasvatus-, hoito- ja opetustoiminnat. Keskilaajan näkemyksen mukaan esiopetuksella on tarkoitettu kasvatus- ja opetustoimintaa, jonka kohteena ovat 3–6-vuotiaat lapset. Lapset voivat olla sekä kokopäivä- että puolipäiväryhmissä. EU-maissa ja eräissä pohjoismaissa on käytössä muun muassa preschool- ja förskola-käsitteet, joilla tarkoitetaan alle kouluikäisille lapsille, kolmesta ikävuodesta lähtien, annettavaa opetusta ja kasvatusta. Nämä käsitteet ovat aiheuttaneet Suomelle paineita käyttää esiopetus-käsitettä tarkoittamaan 3–6-vuotiaille annettavaa opetusta ja kasvatusta. Suppean näkökulman mukaan esiopetus nähdään kuusivuotiaalle suunnattuna opetuksena ja kouluun valmistavana toimintana.

Suppeaa näkökulmaa on käytetty esimerkiksi komiteamietinnöissä ja lainsäädännössä. (Niikko 2001, 27–29.)

Esiopetuksen käsite on sidottu lapsen ikään ja siihen instituutioon, jossa esiopetusta toteutetaan sekä myös esiopetuksen organisointiin. Koulun piirissä esiopetus ymmärretään kuusivuotiaiden opetuksena ja se nähdään osana koulutusjärjestelmää ja opetustoimea. Koulun esiopetus korostaa kouluvalmiuksien vahvistamista. Päivähoidon piirissä puolestaan ajatellaan esiopetus osana päivähoitoa ja varhaiskasvatusta, joka on mukautettu osaksi päiväkodin toimintaa, ja jossa se arjen toimintaan niveltymisen korostaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 29; Niikko 2001, 32.) Esiopetuksen yhteydessä mainitaan usein myös esikoulun käsite. Esiopetusta, joka järjestetään vuonna ennen oppivelvollisuuden alkamista, on usein toteutettu esikoulun nimellä. Lapset ja vanhemmat ovat kokeneet esikoulun sosiaalisena riittinä, lapsen roolin vaihtumisesta melkein koululaisen rooliin. (Hujala 2002, 8.)

Voimassa olevan perusopetuslain mukaisesti esiopetus nähdään osana varhaiskasvatusta ja sillä tarkoitetaan lapsen oppivelvollisuuskäyttäytymistä edeltävää vuotta, jolloin lapsella on oikeus osallistua kunnan järjestämään yleiseen ja maksuttomaan esiopetukseen. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 2§; 4§). Tämä määrittely ohjaa myös hallinnon toimintaa ja on samalla esiopetuksen hallinnollinen määrittely (Hujala 2002, 7.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetus nähdään vuonna ennen oppivelvollisuuden alkamista tarjottavana suunnitelmallisena opetuksena ja kasvatuksena. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Määrittelyt ohjaavat esiopetuksen koskemaan lähinnä kuusivuotiaita lapsia ja edustavat näin suppeampaa näkökulmaa esiopetuksesta (ks. Niikko 2001, 29). Tämä määrittely eroaa merkittävästi esiopetuksen laajasta määritelmästä, joka on luettavissa esimerkiksi vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Kyseisessä asiakirjassa esiopetukseen katsotaan kuuluvaksi kaikki alle kouluikäisten kasvatus- ja opetustoiminta.

Tässä tutkimuksessa esiopetus rajataan koskemaan nimenomaan kuusivuotiaalle tarkoitettua opetusta vuotta ennen koulun aloittamista, jolloin näkökulma voidaan nähdä suppeana. Rajauksemme valinta pohjaa Perusopetuslain (21.8.1998/628), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000 & 2010) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) määritelmiin esiopetuksesta. Aineiston muodostavissa selonteoissa esiopetuksella tarkoitetaan juuri vuotta ennen oppivelvollisuutta alkavaa kuusivuotiaalle suunnattua opetus- ja kasvatustoimintaa. Aineiston ja tutkijoiden välillä vallitsee samanmielisyys käsitteen määrittelyn suhteen.

2.2 Esiopetuksen historia

Esiopetuksen historia tässä tutkimuksessa on tietoisesti rajattu koskemaan vain Suomessa tapahtuvaa esiopetusta. Tutkimus käsittelee esiopetuksen paikkaa ja asemaa nimenomaan Suomessa tapahtuvan kasvatuksen ja koulutuksen kentässä. Suomalaisella esiopetuksella on niin yhteneväisyyksiä kuin eroavaisuuksiakin muiden maiden esiopetusjärjestelmien kanssa, mutta niitä ei käsitellä tässä tutkimuksessa. Muiden maiden vertailu voisi olla mahdollista esimerkiksi tulevissa jatkotutkimuksissa esiopetukseen liittyen. Tässä tutkimuksessa esiopetuksen historiaa käsitellään siltä osin, kuin se tässä tutkimuksessa ymmärretään, eli kuusivuotiaiden opetuksena vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista. Historian katsaus on perusteltu, jotta voidaan ymmärtää nykyisyyttä. Tässä tutkimuksessa historiaa ei ole kuvattu tyhjentävästi, vaan keskeisin osin, jotka tämän tutkimuksen kannalta on nähty merkittävänä. Tutkimuksessa esiopetuksen historia alkaa 1960-luvulta ja päättyy 2010-luvulle tähän päivään.

Tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa historiaa esiopetuksesta on tutkinut Virtanen, joka kirjassaan *Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos* vuodelta 2009 on käsitellyt esiopetuksen ajankohtaistumista Suomessa ja sitä, kuinka kuusivuotiaalle tarkoitettu esiopetus on institutionalisoitunut osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Puhakka on puolestaan väitöskirjassaan *Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000; Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista* kuvannut ja analysoinut yhtenäisen kasvatus-, opetus- ja hoitojärjestelmän kehittämistä esi- ja alkuopetukseen liittyvän palvelutoiminnan edistämisen kontekstissa vuosina 1968–2000.

Kuusivuotiaiden lasten koulutus nousi suuremman keskustelujen kohteeksi Suomessa 1960-luvulla (Hänninen & Valli 1986, 165). Huomio kiinnittyi keskusteluissa kasvatuskokonaisuuteen kuuluviin siirtymävaiheisiin, sisältäen myös siirtymävaiheen, jossa lapsi siirtyisi oppikoulun puolelle (Virtanen 1998, 157). Keskustelua käytiin myös muissa Pohjoismaissa ja sen ajatellaan saaneen alkunsa 1960-luvun alussa Yhdysvalloista, jolloin slummilasten ajateltiin jäävän ilman heidän kehitystään edistävää toimintaa. Esiopetuksesta 1960-luvulla käytettiin nimitystä esikoulutus. Tavoitteena oli oppilaiden keskinäisten kehityserojen tasoittaminen sekä ympäristön aiheuttamien kehityshaittojen korjaaminen. Virikkeisellä kasvu-ympäristöllä edistettiin lapsen älyllistä ja kielellistä kehitystä. (Hänninen & Valli 1986, 165; Virtanen 2009, 9.) Esikoulutustoiminta käynnistyi Euroopassa 1960-luvun jälkipuolella, ja siihen liittyi tuolloin myös oppimateriaalituotantoa. Pienten lasten kasvatus- ja oppimistarpeet nousivat kiinnostuksen ja

huomion kohteeksi ympäri maailmaa samanaikaisesti. (Hänninen & Valli 1986, 165.) Esikoulusta on keskusteltu Suomessa eri yhteyksissä jo ennen 1960-lukua mutta uusia virikkeitä se sai 1960-luvulla (ks. Virtanen 2009). 1960-luvulla alkoi Suomessa laaja peruskoulu-uudistus, jonka aikana myös esiopetus nousi suuremman kiinnostuksen kohteeksi (Niikko 2001, 9). Pienten lasten pedagogiikka nousi kiinnostuksen kohteeksi lastentarhoissa 1960-luvun loppupuolella, mutta esiopetuksen systemaattinen kehittäminen osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää on kuitenkin alkanut 1970-luvun alkuvuosina (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 6; 16).

Suomessa ensimmäinen kuusivuotiaille lapsille tarkoitettu esikoulukokeilu alkoi Lahdessa syksyllä 1966 silloisen koulutoimenjohtajan ja sosiaalijohtajan aloitteesta. Kokeilua varten asetettiin esikoulutoimikunta, joka valvoi ja johti toimintaa. Kokeilussa noudatettiin koulupsykologien ja lastentarhanopettajien valmistamaa opetussuunnitelmaa joustavasti. Esiopetuskokeilu oli lastentarhamaista, mutta se piti kuitenkin sisällään tavoitteellisia luku-, lasku- ja kirjoitusvalmiusharjoituksia. Samankaltainen esikoulukokeilu aloitettiin myös Jyväskylässä vuonna 1968. (Hänninen & Valli 1986, 165–166.)

Lahden esikoulukokeilu oli onnistunut ja se todennäköisesti vaikutti lausumaan, joka kirjattiin vuoden 1968 lakiin koulujärjestelmän perusteista. Lausuman mukaan koululaitokseen voi kuulua lastentarha tai sitä vastaavia esikoululuokkia. Lastentarhaliitto oli kuitenkin jo vuonna 1965 ehdottanut lastentarhojen siirtämistä opetusministeriön alaisuuteen. (Hänninen & Valli 1986, 166.) Koulujärjestelmälain hyväksymisen jälkeen esiopetuskysymys tuli vieläkin ajankohtaisemmaksi ja myös valtiovalta kiinnostui siitä. Osa virkamiehistä oli sitä mieltä, että jo kuusivuotiaat voisivat aloittaa koulumaisen tai ainakin esikoulun tyyllisen opiskelun. (Niikko 2001, 10.) Esikouluopetuksen kehittämistä selvittävä työryhmä perustettiin opetusministeriön toimesta vuonna 1969. Työryhmä selvitti, mitä vaikutuksia peruskoulun työhön olisi sillä, että kunnan koululaitokseen kuuluisi lastentarha tai sitä vastaavia esiluokkia. Työryhmän tehtävänä oli selvittää myös, kuinka esiluokat voidaan tarkoituksenmukaisesti liittää koululaitokseen. Työryhmä määritteli esikouluopetuksen yleiset tavoitteet ja laati ehdotukset opetussuunnitelmien kehittämisen toimenpiteiksi. Esiluokkien kohde rajoittui kuusivuotiaisiin lapsiin. Esiopetusta voitiin järjestää työryhmän mukaan koululaitokseen kuuluvassa lastentarhassa, peruskouluun kuuluvassa esiluokassa tai lasten kotona. (Brotherus ym. 2002, 16–17; Hänninen & Valli 1986, 166; Niikko 2001, 10.)

Esitykset esiopetuslaista ja opetussuunnitelmasta valmistuivat vuonna 1972 valtioneuvoston vuonna 1970 asettaman esikoulukomitean toimesta (Virtanen 2009, 105). Komitean tehtävänä oli määritellä esikouluopetuksen tavoitteet ja laatia yleissuunnitelma esikouluopetuksen kehittämiseksi. Tehtävänä oli myös valmistaa esikoulun opetussuunnitelma kokeilutoimintaa varten ja laatia ehdotukset esikoulua koskevia säädöksiä ja varsinaista opetussuunnitelmaa varten. Ehdotuksessa oltiin myötämielisiä siitä, että kuusivuotiaat tulisivat opetustoiminnan piiriin. Esiopetus käsitettiin kattamaan kaikkea alle kouluikäisiin kohdistettua kasvatus- ja opetustoimintaa, kun taas esikoululla tarkoitettiin kuusivuotiaiden opetusta. Esitys esiopetuslaiksi lähti siitä, että esiopetusta annettaisiin esikoulussa yhden lukuvuoden ajan lapsille, jotka ovat aloittamassa oppivelvollisuutensa seuraavana lukuvuonna. (Komitean mietintö 1972:A13, 3; 27; 72; 74.)

Esiopetuksella oli yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia tavoitteita, joita pidettiin hyväksyttävänä, ja jotka komitean mukaan voitiin saavuttaa luomalla kuusivuotiaille lapsille tarkoitettu pakollinen ja maksuton kouluhallinnon alainen esikoulu. Esikoulukomitea suunnitteli esikoulukokeilun, joka alkoi vuoden 1971 syksyllä. Kokeilua toteutettiin sekä peruskoulun että päivähoiton yhteydessä. (Komitean mietintö 1972:A13, 27, 56; Virtanen 2009, 105; 12.) Kokeilu myös kesti ajallisesti kauan. Yhtenä syynä kauan kestäneeseen kokeiluun olivat keskeisten vaikuttajaryhmien erilaiset näkemykset kuusivuotiaiden kasvatuksen, opetuksen ja hoidon järjestämisestä ja sisällöstä. Esikoulukokeilun tehtävänä oli noudattaa ja kehittää laadittua opetussuunnitelmaa ja kerätä myös tutkimustietoa esikoulun kehittämistä varten. (Hänninen & Valli 1986, 167; Puhakka 2002, 45.) Komitea jätti myös lakiehdotuksen, jonka mukaan esikoulu on kuusivuotiaille tarkoitettua opetusta, ja esiopetus puolestaan kattaa kaikki alle kuusivuotiaat lapset. Sekä esikoulun että esiopetuksen pedagoginen johto ja ohjaus kuuluvat opetusministeriölle ja sen alaiselle kouluhallitukselle, mutta esiopetusta antavien laitosten hallinnollinen ja taloudellinen vastuu kuuluu sosiaalhallinnolle. Koko koulujärjestelmän muutos tuli ajankohtaiseksi ja esikoulun toteuttaminen nähtiin sen luonnollisena osana. Ehdotuksissa tuli esiin myös oppivelvollisuusiän laskeminen ja esikoulun liittäminen osaksi peruskoulua, mutta nämä ehdotukset eivät kuitenkaan toteutuneet. (Komitean mietintö 1972:A13, 70–76; Hänninen & Valli 1986, 167–168.) Esikoulukomitean tekemä lakiehdotus ei edennyt valtioneuvoston eikä eduskunnan käsiteltäväksi. Virtasen tekemässä aikalaiskatsauksessa esiopetusuudistuksen nopealle toteuttamiselle oli moninaisia esteitä ja avoimia kysymyksiä, esimerkkinä pedagogis-sisällölliset kysymykset (ks. Virtanen 2009, 106; 113–121).

Myös kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta päätyi selvityksissään 1970-luvun loppupuolella samaan lopputulokseen kuin esikoulukomitea aiemmin. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja

koulutustoimikunnan tehtävänä oli muun muassa määrittellä kuusivuotiaiden yleiset kasvatus- ja opetustavoitteet ja laatia kolme vaihtoehtoista suunnitelmaa opetuksen järjestämisestä. Kasvatus- ja koulutustoimikunta esitti, että kuusivuotiaiden koko ikäluokka tuli saattaa järjestelmällisen kasvatuksen ja opetuksen piiriin alentamalla oppivelvollisuusikärajaa vuodella. Esiopetuksen tuli olla osa oppivelvollisuutta, ja sitä järjestettäisiin yhdeksänvuotiseen peruskouluun liittyvässä esiluokassa. (Komiteamietintö 1978:5, 219; 229.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena 1970-luvulla oli kaikkien kuusivuotiaiden lasten saattaminen koulua edeltävänä vuonna esiopetuksen piiriin (Niikko 2001, 12). Esikoulun kattaminen koskemaan koko kuusivuotiaiden ikäluokkaa ei siis kuitenkaan vielä 1970-luvulla kokonaan toteutunut (Hänninen & Valli 1986, 168). Puhakan mukaan pääsyynä esiopetuksen lykkääntymiseen 1970-luvulla oli erimielisyydet siitä, mikä taho ottaisi esiopetuksen toteuttaakseen. (Puhakka 2002, 123). Virtasen tekemän tutkimuksen mukaan esiopetuksen toteutusta lykkäsivät hallinnollis-organisatoriset, koulutuspoliittiset ja taloudelliset esteet (Virtanen 2009, 109). Lapset valittiin päivähoitoon ensisijaisesti sosiaalisten ja kasvatuksellisten syiden mukaan, vaikka sosiaaliministeriö oli jo vuonna 1968 korostanut kuusivuotiaiden lasten mahdollisuutta päästä lastentarhaan vuodeksi ennen koulun alkua. (Hänninen & Valli 1986, 168.) Yleisesti koko 1970-luku oli esiopetuksen kannalta erilaisten komiteoiden, mietintöjen ja kokeilujen aikaa (Brotherus 2002, 17).

Koulutuspolitiikassa kriittinen käänne esiopetuksen osalta tapahtui 1980-luvulla. Esiopetusta kehitettiin jälleen eteenpäin opetussuunnitelmaratkaisuilla ja lainsäädännöllä. Esiopetus liitettiin peruskouluun ja institutionalisoitiin osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Niikon mukaan viisitoistavuotinen esiopetuskokeilu päättyi vuonna 1985, jolloin uudet koululait astuivat voimaan. (Niikko 2001, 14.) Vuonna 1985 voimaan tulleen perusopetuslakiin kirjattiin kohta, jonka mukaan peruskoulussa voidaan järjestää enintään yhden vuoden kestävää esiopetusta sellaisille lapsille, jotka eivät vielä ole oppivelvollisia. Järjestämiseen tuli olla opetusministeriön lupa ja se piti järjestää valtioneuvoston määräämin perustein. (Perusopetuslaki 476/1983, 4§.) Lupien määrä lisääntyi jatkuvasti ja lopulta esiopetusta järjestettiin jokaisessa läänissä (Virtanen 1998, 175). Uudessa perusopetuslaissa esiopetus käsitettiin nyt vain kuusivuotiaiden opetuksiksi, eikä kaikkien alle kouluikäisten opetuksiksi ja hoitamiseksi. Esiopetuksen tuli olla lapsille vapaaehtoista ja sitä voitiin järjestää sekä päivähoidon että perusopetuksen yhteydessä. Uudella peruskoululaille vakiinnutettiin esiopetusjärjestelmä, joka oli muotoutunut päiväkotien ja koulujen esikoulukokeilutoiminnassa. (Virtanen 2009, 143–144.)

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma julkaistiin vuonna 1984 päivähoiton sisällön työryhmän toimesta. Tässä esiopetussuunnitelmassa esiopetuksella tarkoitetaan kuusivuotiaille järjestettyä suunnitelmallista kasvatusta- ja opetustoimintaa, joka voidaan toteuttaa joko päivähoiton tai peruskoulun piirissä. Esiopetussuunnitelma on lapsen toiminnan kolmen keskeisen pääelementin, jotka ovat kasvatusta, opetus ja hoito, kokonaisuus. Uuden esiopetussuunnitelman pohjana käytettiin vuonna 1971 alkaneen esiopetuskokeilun opetussuunnitelmaa ja keskeiset periaatteet johdettiin päivähoitolaista. Esiopetussuunnitelma oli runkosuunnitelma kuusivuotiaiden lasten esiopetusta varten. Tavoitteeksi asetettiin kaikkien kuusivuotiaiden mahdollisuus osallistua oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna esiopetukseen. Esiopetus voitiin järjestää kokoaikaisena tai osa-aikaisena päiväkotitoimintana tai peruskoulun yhteydessä. Esiopetussuunnitelmassa esiopetus nähtiin sillanrakentajana päivähoiton ja peruskoulun välillä. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 3–4; 15–16.)

Esiopetus laajeni 1980-luvulla, mikä toi haasteita myös opettajille. Kaikilla ei ollut kokemuksia kuusivuotiaiden opettamisesta. Ajankohtaiseksi tuli opettajien perehdyttäminen tehtävään, mutta sen lisäksi tarvittiin tietoa esiopetuksesta opetustyön suunnittelua varten. Esiopetussuunnitelmien lisäksi, opettajia varten ja avuksi heille, tehtiin esiopetuksen opas vuonna 1987. (Virtanen 1998, 176.) Esiopetuksen oppaaseen oli koottu keskeisesti esiopetukseen liittyvä aines. Se sisälsi tietoa muun muassa kuusivuotiaasta lapsesta, esiopetuksen luonteesta, erityislapsista sekä yhteistyöstä eri toimijoiden kanssa. Esiopetuksen tavoitteet ja sisältöalueet sekä työ- ja toimintatavat on myös esitelty oppaassa. (Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus 1987.)

Aivan 1990-luvun alussa tapahtui jälleen käänne kuusivuotiaille tarkoitetussa esiopetuksessa. Tuolloin esiopetukseen osallistui päivähoiton piirissä yli 60 prosenttia lapsista ja sosiaali- ja koulutoimenkin piirissä lähes puolet. Valtioneuvosto esitti eduskunnalle, että 1990-luvulla turvataan kaikille lapsille oikeus osallistua esiopetukseen, joko koulun tai päivähoiton yhteydessä. Valtioneuvoston mukaan esiopetus tuli toteuttaa opetus- ja sosiaalitoimen yhteistyössä ja myös oppivelvollisuusiän mahdollista alentamista tuli selvittää. Vaikka poliittinen periaatelinjaus esiopetuksen toteuttamisesta tehtiin, toteutustavan ristiriitaisuus aiheutti uudistuksen siirtämisen vuosikymmenen lopulle. (Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 1991, 5; Puhakka 2002, 45.) Eduskunta piti tärkeänä, että esiopetus ensi tilassa mahdollistetaan kaikille kuusivuotiaille. Eduskunnan mukaan esiopetus voi tapahtua joko päivähoiton tai peruskoulun yhteydessä vanhempien valinnan mutta myös kunnan tarjoamien vaihtoehtojen mukaan. Eduskunta painotti,

että esiopetus ei ole peruskoulun ensimmäisen luokan aloittamista ennen oppivelvollisuusikää, vaan se on lapsen lähtökohdista ja leikin avulla tapahtuvaa kasvatusta. (Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 1991, 5; Virtanen 1998, 179.)

Vuonna 1990 kouluhallitus asetti sosiaalihuollon ja kouluhallituksen yhteisen työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää muun muassa esiopetuksen tilannetta sillä hetkellä ja arvioida erilaisten esiopetuksen toteuttamisvaihtoehtojen kustannuksia (Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 1991, 1). Työryhmä oli alusta alkaen sitä mieltä, että esiopetukseen tulee laatia opetussuunnitelma, jota noudatettaisiin sekä päivähoitoon että peruskoulun puolella. Aiemmin päivähoitoon ja peruskoulun esiopetus olivat noudattaneet omia opetussuunnitelmiaan. (Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 1991, 14.) Sosiaalihuolto ja opetushallinto ovat kamppailleet esiopetukseen liittyvästä vallasta jo tuolloin, koska esiopetuksen järjestämisiongelmissä konkretisoituivat hoidollisen ja kasvatuksellisen näkökulman painotuserot (Puhakka 2002, 47; Virtanen 1998, 180–181).

Opetushallitus ja sosiaali- ja terveyshallitus asettivat vuonna 1991 yhteisen työryhmän laatimaan päivähoitoon ja perusopetuksen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosien 1991–1996 koulutuksen kehittämissuunnitelmakaudella oli tarkoitus, että kaikilla kuusivuotiailla on mahdollisuus osallistua esiopetukseen joko päivähoitossa tai peruskoulussa. Esiopetuksen toiminta- ja opetussuunnitelmia tuli uudistaa siten, että esiopetus järjestämipaikasta riippumatta antaa samantasoiset lähtökohdat koulun aloittamiseen kaikille lapsille. (Puhakka 2002, 46; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -työryhmän muistio 1992, 2; 7.) Työryhmä päätyi kuitenkin vain muistion julkaisemiseen ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sijaan julkaistiin opaskirjanen Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1993) (Virtanen 1998, 188–189). Vuonna 1996 sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus sekä opetushallitus laativat yhteiset opetussuunnitelman perusteet. Haluttiin että esiopetuksessa käytettävä opetussuunnitelma on perusteiltaan ja tavoitteiltaan yhteneväinen perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa. (Puhakka 2002, 48.) Vuonna 1996 laaditut esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet korvasivat aikaisemmat koulussa järjestettävää esiopetusta käsittelevät asiakirjat. Vuoden 1996 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet käsittää esiopetuksen kuuluvan sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Opetussuunnitelmat olivat käytössä ainoastaan koulussa järjestettävässä esiopetuksessa eivätkä koskeneet päivähoitoon piirissä järjestettävää esiopetusta. Tätä seikkaa tasoittamaan sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus loi päiväkotia varten oman Esiopetus-esitteen. Kunnissa opetussuunnitelmatyö kuitenkin alkoi ja myös päiväkodit loivat

valtakunnallisten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta omia yksikkökohtaisia suunnitelmiaan. (Niikko 2001, 75–76.)

Opetusministeriön vuonna 1995 asettama komitea selvitti koulutusta koskevaa lainsäädäntöä ja otti kantaa myös alku- ja varhaiskasvatukseen. Tämän lainsäädännön uudistamishankkeessa keskeistä oli lapsen oikeus oppivelvollisuutta edeltävään vuoden mittaiseen maksuttomaan esiopetukseen. Komitea ehdotti, että kunnan velvollisuus olisi järjestää esiopetusta sen alueella asuville lapsille. Lapsella olisi siis oikeus esiopetukseen mutta esiopetukseen osallistumisesta päättäisi huoltaja. Kunta saisi itse päättää järjestäisikö esiopetusta päivähoiton vai perusopetuksen yhteydessä. Esiopetuksesta säädettäisiin perusopetuslain yhteydessä. (Komiteanmietintö 1996:4, 92–117; Niikko 2001, 16.)

Esiopetuskysymys pyrittiin ratkaisemaan vuonna 1997, jolloin perusopetuslakia käsiteltiin eduskunnassa. Tavoitteena oli jokaisen lapsen oikeus osallistua oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna vuoden mittaiseen, maksuttomaan esiopetukseen. (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 1999, 2.) Kunta saisi itse päättää paikan missä esiopetusta järjestetään, joko koulussa tai päiväkodissa. Kuitenkaan vielä tuolloinkaan ei ratkaisua saavutettu täysin, koska poliittista tahtoa ei löytynyt tarpeeksi. Hallituksen tuli kuitenkin aloittaa valmistelut perusopetuslain muutoksesta esiopetuksen osalta, jotta lapsen oikeus esiopetukseen voitiin saattaa voimaan 1.8.2000. (Puhakka 2002, 49.) Esiopetukseen liittyviä erilaisia selvityksiä ja työryhmiä on ollut vuosikymmenten aikana useita, mutta kunnan selvyttä siihen ei ole saatu oikeastaan ennen 2000-lukua. Edistysaskeleita ja aloitteita kyllä on ollut, mutta ratkaisut ovat jääneet puuttumaan. Vihdoin hallituksen esitys esiopetusta koskevaksi lainsäädännöksi valmistui vuonna 1999.

Varhaiskasvatuspalveluiden järjestäminen lapsen tarpeista käsin on saanut näkyvää huomiota meillä vasta 2000-luvulta alkaen (Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtion hallinnossa 2010, 35). 2000-luvun alkuvuosina Suomessa käytiin läpi laajasti koko varhaiskasvatusta ja perusopetusta koskevien valtakunnallisten ohjausasiakirjojen uudistustyö. Tämän uudistustyön käynnisti esiopetusuudistus, jonka seurauksena jokaisella kuusivuotiaalla on oikeus osallistua kunnan järjestämään maksuttomaan esiopetukseen. Uudistus on ollut merkittävin toimenpide esiopetuksen kehittämiseksi tällä vuosituohannella. Esiopetusuudistus astui vaiheittain voimaan elokuussa 2000 alkaen niin, että viimeinenkin kunta oli velvollinen tarjoamaan maksutonta esiopetusta lapselle elokuun 2011 alkuun mennessä. (Esiopetusuudistus -muistio 2000, 1–2; Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 15.) Esiopetus on vapaaehtoista ja lapsen osallistumisesta

opetukseen päättää huoltaja (Perusopetuslaki 21.8.1998, 26a§). Järjestämispaikasta riippumatta esiopetukseen sovelletaan perusopetuslakia, päivähoitopaikassa myös laki lasten päivähoidosta huomioidaan (Laki lasten päivähoidosta 1973/36, 1a§).

Opetushallitus julkaisi uudet esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuonna 2000 yhteistyössä sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskuksen kanssa. Tämä opetussuunnitelma tuli ottaa käyttöön kunnissa viimeistään syksyllä 2002. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 3.) Kyseinen opetussuunnitelma on myös osa tämän tutkimuksen tutkimusaineistoa. Koska vuoden 1996 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät vielä koskeneet kaikkea esiopetusta, ja käsitteen määrittelykin esiopetuksen osalta oli lainsäädännössä vajaa, oli vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ensimmäinen esiopetuksen järjestäjää sitova asiakirja, riippumatta siitä, missä esiopetus toteutuu (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28; Niikko 2001, 76). Vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita alkoi toiminnassaan käyttää kaksi hyvin erityyppistä instituutiota, päiväkodit ja koulut. Varhaiskasvatuksessa toimintaa ei perinteisesti ole normeilla ohjattu. Perusopetuksessa puolestaan normiohjausta oli 1980-luvulta alkaen pyritty höllentämään. Uutta yhteistä opetussuunnitelmaa lähestyttiin siis hyvin erilaisista lähtökohdista. (Turunen 2008, 95.)

Varhaiskasvatuksen hallinnon muutosprosessi käynnistyi eduskunnassa jo vuonna 1999. Hallinnon muutosprosessi koski tässä yhteydessä kuntien itsemääräämisoikeuden lisäämistä ja tavoitteena oli antaa kunnille vapaus valita varhaiskasvatuksesta vastaava hallintoelin. Hallitus antoi esityksen lainsäädännön muuttamisesta kuntien itsehallintoa tukien vuonna 2001. Lain muutos astui voimaan kuitenkin vasta vuonna 2003. Siten kunnat ovat vuoden 2003 elokuusta alkaen saaneet itsenäisesti päättää päivähoidosta ja esiopetuksesta vastaavan hallinnollisen toimielimen. (Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 2; 6.)

Vuonna 2008 sivistysvaliokunnan lausunnossa (10/2008) Ministeriön selvityksessä toimenpiteistä nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi on esitetty varhaiskasvatuksen liittämistä sekä valtion että kuntien hallinnossa osaksi perusopetusta. Selvityksessä päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa (2010) on esitetty, että varhaiskasvatus kokonaisuudessaan tulisi siirtää opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Samaisessa selvityksessä on todettu, että uudelleenorganisoinnin aikataulu lainsäädännön vaatimien välttämättömien muutosten osalta olisi mahdollista toteuttaa vuoden 2011 aikana. (Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 36–37.) Esiopetuksen toimijoiden välillä vallitsee laaja konsensus siitä,

että varhaiskasvatuksen tulisi olla osa koulutusjärjestelmää ja hallinnon ratkaisujen tulisi tukea tämän kokonaisuuden muodostumista.

Tällä hetkellä voimassa oleva opetussuunnitelma on uusi, sillä se on ilmestynyt vuonna 2010 opetushallituksen toimesta. Velvoittavaksi esiopetuksen järjestäjille se astui vuoden 2011 syksyllä. Myös uusimmat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat osa tämän tutkimuksen aineistoa. Vuoden 2010 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät useita muutoksia vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna, siksi se päätettiin uudistaa kokonaisuudessaan. Uuden opetussuunnitelman painotus on selvästi lapselle tarjottavassa tuessa, ja siinä, kuinka esiopetus voi tähän tarpeeseen vastata.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa asetti lokakuussa 2011 työryhmän valmistelemaan varhaiskasvatuksen hallinnon siirtoa opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Ministeriön tiedotteessa todetaan, että hallinnon uudelleenorganisointi varhaiskasvatuksen osalta tullaan toteuttamaan vuoden 2013 alusta alkaen. Työryhmän tavoitteena on kehittää varhaiskasvatusta tulevaisuudessa niin, että se muodostaa eheän toiminnallisen kokonaisuuden perusopetuksen kanssa. Suuntaus on kansainvälisesti tarkasteltuna yleinen ja Suomen osalta kehitystä halutaan viedä eteenpäin samalla tavalla. (http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2011/10/Tyxryhmx_valmistelemaan_varhaiskasvatuksen_hallinnon_siirtoa.html.) Vaikka hallinnon siirto koskee varhaiskasvatusta, vaikutukset ovat selvät myös esiopetuksen asemaan. Esiopetus on osa varhaiskasvatuksen palvelukokonaisuutta ja yhteyden vahvistaminen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä korostaa esiopetuksen merkittävää roolia.

Esiopetuksen ympärillä käynyt vilkas keskustelu on 2000-luvulla painottunut hallinnonalakysymykseen ja opetussuunnitelmien uudistamiseen nykyaikaisiksi. Esiopetus on entistä vahvemmin nähty tasa-arvon edistäjänä lasten välillä. Keskustelussa merkittävään rooliin on noussut puhe kolmiportaisesta tuesta, jota myös esiopetuksessa sovelletaan. 2000-luvulla tutkimusta esiopetuksesta on tehty runsaasti muun muassa joustavasta koulun aloittamisesta. Turunen on tutkinut väitöskirjassaan diskursiivisesti esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuosilta 1996 ja 2000. Tutkimus liittyy kiinteästi juuri esiopetuksen kiihkeimpään muutoksen aikaan. Opetussuunnitelmia on tutkimuksessa tarkasteltu esiopetuksen kehittymisen ja opetussuunnitelma-ajattelun muutoksen näkökulmista. Päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen opetussuunnitelmaa elinikäisen oppimisen oppimisympäristönä on tutkinut puolestaan Autio vuonna 2006 julkaistussa

liseniaatin työssään. Tutkimukset ovat kuvanneet tarkkasilmäisesti esiopetuksen kehitystä tähän päivään, mutta käsillä olevan tutkimuksen kaltaista tarkastelua ei ole aikaisemmin löydettyissä.

2.3 Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet

Esiopetuksen, jolla tässä tutkimuksessa siis tarkoitetaan kuusivuotiaalle tarjottavaa opetusta vuotta ennen koulun aloittamista, tehtävät ja tavoitteet pohjautuvat perusopetuslakiin (ks. Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Esiopetusta varten on tehty erilliset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka perusopetuslain mukaan tulee valmistella yhteistyössä opetushallituksen ja sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen kanssa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 14§). Ensimmäisen kerran esiopetuksen tavoitteet ja sisältö on määritelty Suomessa vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Yhteiskunnan esiopetukselle asettamia tehtäviä oli kuitenkin jo tuota ennen erinäisissä virallisissa asiakirjoissa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 34; 157; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Tässä tutkimuksessa esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet esitetään tämänhetkisten käsitysten mukaisesti. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet on esitetty perusopetuslakia huomattavasti yksityiskohtaisemmin. Esiopetuksen järjestämisessä tulee muistaa esiopetuksen paikka kasvatus- ja koulutusjärjestelmän taitteessa, jolloin myös varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tavoitteet tulee huomioida (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7).

Perusopetuslaissa säädetään pääosin perusopetuksen tavoitteista, mutta siellä on lisättyä myös kohtia koskien erikseen esiopetusta. Opetuksen tavoitteet on esitetty lain toisessa pykälässä. Opetuksen tavoitteena perusopetuslain mukaan on muun muassa oppilaiden kasvun tukeminen kohti ihmisyyttä ja vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Näiden edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi esiopetuksen tavoitteena osana varhaiskasvatuksen on parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Opetuksen tavoitteena lain mukaan on myös edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Oppilaiden koulutukseen osallistumisen edistäminen nähdään myös tärkeänä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 2§.) Esiopetuksen tavoitteista juuri oppimisedellytysten ja kouluvalmiuksien kehittäminen ja vahvistaminen onkin nähty usein sen tärkeimpänä tehtävänä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on opetuksen järjestäjää sitova asiakirja, jota ei voi jättää noudattamatta (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 3§; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 3). Näin ollen esiopetuksen tavoitteet ja tehtävät ovat valtakunnallisesti yhtenäiset riippumatta esiopetuksen kirjavista toteutustavoista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010 esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet on esitetty kokonaisuudessaan ensimmäisessä luvussa. Opetussuunnitelman perusteissa keskeisten sisältöalueiden yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt on esitetty erikseen omassa luvussaan. Tässä tutkimuksessa esiopetuksen tehtäviä ja tavoitteita on tarkoitettu avata yleisellä tasolla eikä niinkään ole tarkoitettu paneutua yksityiskohtaisesti sisältöalueiden tavoitteisiin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010 on myös osa tämän tutkimuksen aineistoa ja analyysivaiheessa on tietoisesti jätetty esiopetuksen sisältöalueet analyysin ulkopuolelle. Tästäkään syystä sisältöalueiden yksityiskohtaisia tavoitteita ei tässä yhteydessä sen tarkemmin avata.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaan esiopetus rakentuu yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Opetussuunnitelman perusteissa esiopetuksen tehtävä on esitetty käytännössä lähes samoin sanoin kuin se on perusopetuslaissakin esitetty. Opetussuunnitelmassa esiopetuksen tehtäväksi on kirjattu lapsen kasvun edistäminen ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla häntä vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6.) Lisäyksenä perusopetuslakiin opetussuunnitelmassa on esitetty keino tämän tehtävän toteuttamiseksi ja saavuttamiseksi.

”Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6.)

Esiopetusta järjestetään vuotta ennen koulun aloitusta, jolloin lasten oppimisedellytysten kehittäminen ja parantaminen on keskeisessä asemassa. Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti ja ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Lapsen tervettä itsetuntoa vahvistetaan myönteisten oppimiskokemusten kautta ja monipuolisen opetuksen avulla. Opetussuunnitelman mukaan lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6–7.) Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä voidaan siis nähdä tulevien koulualokkaiden valmiuksien tasoittaminen (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 159).

Esiopetuksen tavoitteiden määrittämiseen vaikuttavat niin lasten yksilölliset kehittymisen mahdollisuudet kuin yhteiskunnan tarpeetkin. Esiopetuksen tavoitteita on opetussuunnitelmassa useita ja hyvin tarkasti kuvailtuna. Tavoitteena nähdään muun muassa lapsen myönteisen minäkuvan vahvistuminen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen. Lapsen tulisi omaksua perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia oppimisen eri alueilta. Lapsen tulisi oppia toimimaan yhteisön jäsenenä ja ymmärtämään ihmisten erilaisuutta. Lisäksi lapsen tulisi oppia kulttuurista ja luonnosta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7.) Brotheruksen ym. mukaan voidaan todeta, että esiopetus on määritelty tasapainoisesti ja keskeisenä tavoitteena on esiopetuksen perusopetukseen valmentava tehtävä (Brotherus, Hytönen ja Krokfors 2002, 159).

Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002) ovat esittäneet yhteiskunnan määrittelemät tehtävät esiopetukselle:

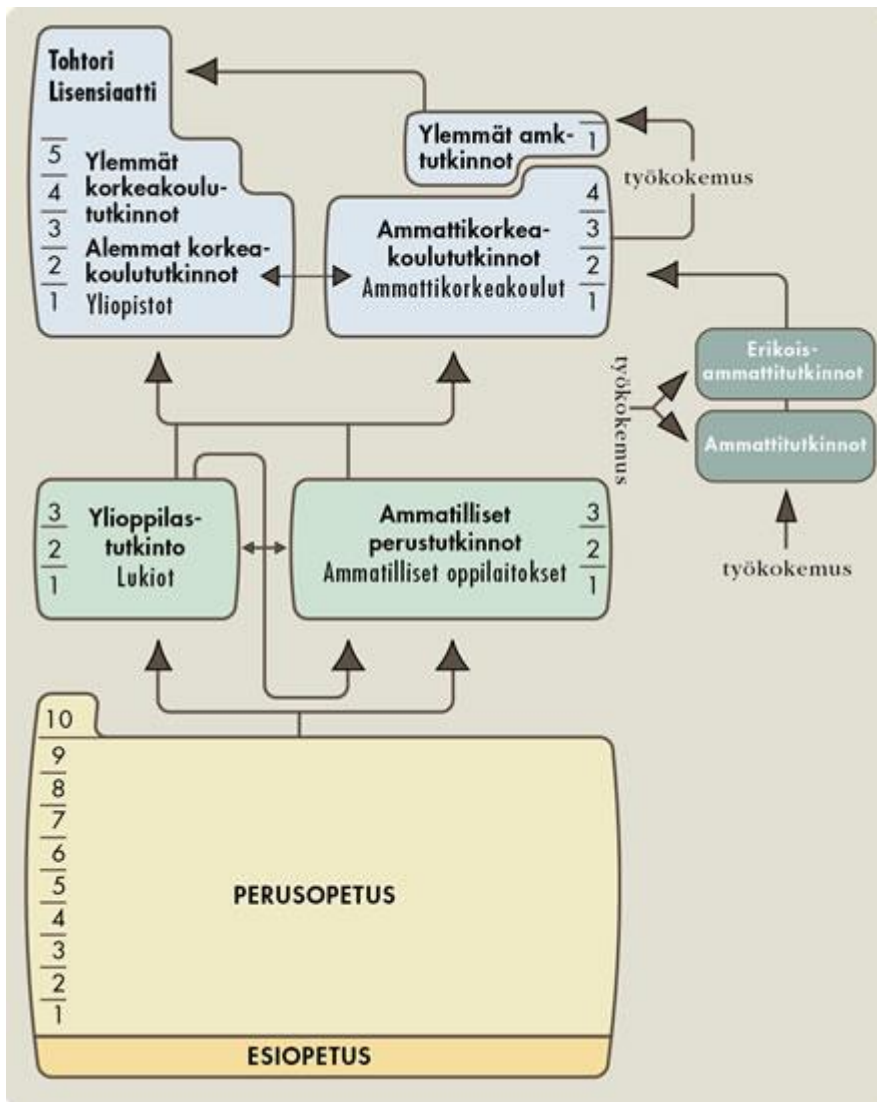
1. kotikasvatuksen kanssa jaettu kasvatustehtävä
2. koulutuspoliittinen tehtävä
3. työvoimapolitiittinen tehtävä
4. sosiaalipoliittinen tehtävä

Perheet tarvitsevat kodin ulkopuolista tukea kasvatustehtävässään. Jaettu kasvatustehtävä tarkoittaa kodin ulkopuolisen kasvatuksen ja kotikasvatuksen muodostamaa eheää kokonaisuutta lapsen kehityksen tukemiseksi. Koulutuspoliittisella tehtävällä mikrotasolla tarkoitetaan esiopetuksen osalta mahdollisten kehitysviivästymien huomioimista ja oppimisedellytysten kehittämistä ja makrotasolla kuusivuotiaiden lasten yhdenvertaista mahdollisuutta osallistua esiopetukseen. Esiopetuksen työvoimapolitiittisella tehtävällä tarkoitetaan vanhempien mahdollisuutta käydä töissä tai opiskella, jolloin lapselle tarjotaan pysyvää hoitopaikkaa. Sosiaalipoliittinen tehtävä selittyy sillä, että esiopetus on osa päivähoitoa ja se on sijoitettu osaksi sosiaalipalveluja, näin ollen se on tukemassa perheitä muiden sosiaalipalvelujen kanssa. Työvoimapolitiittisessa ja sosiaalipoliittisessa tehtävässä perheen näkökulma on korostunut. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 35–39.) Edellä mainitut esiopetuksen tehtävät on helpompi ymmärtää, jos esiopetus ajatellaan kattavaksi kaikki ennen koulun aloittamista tapahtuvana opetuksena. Kuitenkin ne ovat myös sopivia tehtäviä, kun ajatellaan esiopetuksen tarkoittavan vain vuotta ennen koulun aloittamista tapahtuvana opetuksena.

2.4 Esiopetuksen hallinto ja paikka koulutusjärjestelmässä

Julkisessa keskustelussa varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa on käyty viime vuosina tiukkaa kädenvääntöä. Tällä vuosituhannella selvityksiä esiopetuksen tilaa koskien on tehty lukuisia. Esiopetus osana varhaiskasvatusta ja toisaalta luomassa tasavertaisia edellytyksiä pikkuoppilaiden koulun aloittamiselle, on ollut merkittävässä osassa koko 2000-luvun koulutuspoliittista keskustelua. Esiopetuksen yhtenä tavoitteena on muodostaa yhtenäinen koulutuspolku aina varhaiskasvatuksesta perusopetuksen päättövaiheeseen saakka (Nisonen 2001, 53). Esiopetuksen hallintoa tullaan käsittelemään tässä kappaleessa tutkimuksen tekohetkellä voimassa olevan käytännön mukaisesti. Hallinnonalakysymyksiin on pyritty vastaamaan siinä määrin kuin se on perusteltua tämän tutkimuksen kontekstissa.

Suomessa koulutusjärjestelmä ryhmitellään koulutusasteittain. Koulutusjärjestelmän pohjalla on yhdeksänvuotinen yleissivistävä perusopetus, jonka aikana oppivelvollisuus suoritetaan. (Kuvio 1.) Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Yksi keskeisimmistä eroista esiopetuksen ja perusopetuksen välillä ovatkin käsitteet oikeus ja velvollisuus. Perusopetuslain pykälän 25 mukaan Suomessa vakinaisesti asuvia lapsia koskee oppivelvollisuus. Esiopetukseen osallistuminen on perusopetuslain mukaisesti lapsen oikeus. Oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna lapsella on oikeus osallistua maksuttomaan esiopetukseen. Esiopetus nähdään koulutusjärjestelmässä merkityksellisenä vaiheena ennen perusopetuksen alkamista. Esiopetukseen osallistuminen on tällä hetkellä lapselle vapaaehtoista, mutta kunta on kuitenkin velvollinen esiopetusta lapselle järjestämään. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 25 §; 26a §; 4§.) Esiopetukseen osallistuvalla lapsella tulee olla mahdollisuus saada myös päivähoitoa. Toisaalta päivähoiton palveluja käyttävällä lapsella on oikeus osallistua hoitopäivän aikana maksuttomaan esiopetukseen. (Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36, 11a–11b§.)



KUVIO 1 (http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot)

Esiopetus osana varhaiskasvatusta, mutta myös osana koulutusjärjestelmää, on tällä hetkellä valtion hallinnossa hajautunut sosiaali- ja terveysministeriön sekä opetus- ja kulttuuriministeriön välille. Sosiaali- ja terveysministeriö vastaa osaltaan varhaiskasvatuksen lainsäädännöstä ja laadusta. Sosiaali- ja terveysministeriössä esiopetus nähdään perheille tarjottavana sosiaali- ja terveyspalveluna, joka on samalla viivalla muun muassa päivähoiton, lastensuojelun sekä adoptioasioiden kanssa. (http://www.stm.fi/lapset/palvelut_perheille.) Opetus- ja kulttuuriministeriö vastaa puolestaan esiopetuksen laadusta ja lainsäädännöstä. Esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa. Perusopetuslaki määrittää tavoitteet esiopetukselle. (Perusopetuslaki 1998/628, 4§.) Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen kuuluva opetushallitus on opetuksen kehittämisestä vastaava virasto. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet laaditaan opetushallituksessa. Esiopetussuunnitelma on normi, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan.

Opetuksenjärjestämispaikalla ei ole merkitystä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sitovuuden kannalta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 3; 35; 9.)

Kuntien tasolla esiopetuksesta vastaava toimielin vaihtelee. Yleisimmin esiopetuksesta vastaa joko sosiaalitoimi tai opetustoimi. Esiopetuksen ja päivähoidon vastaava hallintokunta voi olla eri, tai hallinto voidaan myös hajauttaa. Suurin osa Suomen kunnista, tammikuussa 2010 yli puolet, on päättänyt sijoittamaan esiopetuksen osaksi kunnan opetustoimea. Yksityinen palveluntarjoaja voi järjestää esiopetusta valtioneuvoston erillisluvalla. Opetuksenjärjestäjänä voi toimia myös kolmas sektori, esimerkiksi yhdistykset. Myös edellä mainituissa tapauksissa esiopetuksesta vastaa kunta, jonka tehtävänä on huolehtia, että esiopetus täyttää lain ja asetusten vaatimukset. (http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_jarjestaminen; Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 4§; 7§.) Riippumatta opetuksen järjestävästä tahosta, tulee toiminnan esiopetuksessa perustua leikin kautta oppimiselle. Esiopetusta järjestettäessä on huomioitava sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. (Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtiorhallinnossa 2010, 19–20; 7.) Opetusta voidaan järjestää koulussa, päiväkodissa tai muussa soveltuvassa paikassa. Mikäli esiopetus järjestetään päivähoitopaikassa, kuten päiväkodissa, sovelletaan siihen perusopetuslain lisäksi päivähoitolakia (Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 1–1a§). Perusopetuslakia täydentämään on laadittu perusopetusasetus. Sen nojalla esiopetuksen vuosittaiseksi vähimmäistuntimääräksi on asetettu 700 tuntia. (Perusopetusasetus 1998/852, 3§.)

Se, puhutaanko päivähoitosta vai varhaiskasvatuksesta, vaihtelee hallintoelinten välillä ja sisällä. Rinnakkain käytetään käsitteitä päivähoito ja varhaiskasvatus. Päivähoito on hallinnollinen käsite, jolla tarkoitetaan sekä päivähoitojärjestelmää, että sen sisällä tarjottavia palveluita. Päivähoidon perustehtävänä pidetään perheiden tukemista lasten kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36, 2a§; Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtiorhallinnossa 2010, 11). Varhaiskasvatus ottaa käsitteenä huomioon entistä laajemmin kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen näkökulmaa, mikä puolestaan korreloi vallalla olevaa ajatusta elinikäisestä oppimisesta. Varhaiskasvatus luo näin perustan elinikäiselle oppimiselle, joka tulee nähdä institutionaalista oppimista laajempaan, koko elämän läpäisevään polkuna (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72 2008, 62).

2.5 *Esiopetus instituutiona*

Lapsuudentutkimuksen keskeisimpiä aiheita on viime vuosina ollut lasten osallisuus ja lapsuuden tilat ja paikat (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 17). Lapsuuden tutkimuksen tavoitteena on saada lasten itsensä ääni kuuluviin lapsuutta koskevassa tutkimuksessa (Alasuutari 2009, 54). Paikka käsitteenä liittyy keskeisellä tavalla myös tähän tutkimukseen. Esiopetuksen paikkaa pohdittaessa tulee esiin useita tiloja, joiden pohjalta keskustelua asian tiimoilta käydään. Tila ja paikka on käsitteinä usein ohitettu niiden näennäisen yksinkertaisuuden vuoksi. Arkikielessä näin voikin olla, mutta tutkittaessa lapsuuden tiloja ja paikkoja, tulee käsitteiden merkitystä selventää. Tutkimustarkoituksessa käsitteet vaativat hieman tarkempaa määrittelyä. Tila määrittyy helposti jonakin muuttumattomana, fyysiseen tilaulottuvuuteen kiinnittyvänä. Muuttuvaksi tiloissa näyttäytyy useimmiten vain aikajänne. Lapsuudentutkimuksessa näkökulmaa on kuitenkin laajennettu, ja tilalla nähdään myös suhteellisesti muuttuvia ominaisuuksia. Tila saa merkityksiä esimerkiksi sosiaalisista, kulttuurisista tai hallinnollisista näkökulmista. (Kallio 2010, 215–216.) Tilan tarkastelu osoittautuu tälle tutkimukselle relevantiksi juuri tilan muuttuvien ominaisuuksien näkökulmasta. Esiopetuksen vaihtelevat tilat tullaan nostamaan esiin myös tutkimuksen analyysiosassa.

Brotherus tutki vuonna 2004 julkaistussa väitöskirjassaan esiopetuksen toimintakulttuuria ja päätyi tutkimustuloksissaan esittämään tulkinnan, jonka mukaan esiopetusta ympäröivä instituutio vaikuttaa merkittäväällä tavalla esiopetuksen toimintakulttuuriin. Toimintaympäristöllä tutkimuksessa käsiteltiin esiopetuksen toteutumiseen liittyvät tekijät, kuten fyysiset ja pedagogiset ominaisuudet. (Brotherus 2004, 267.) Toiminnan muotoutuminen ympäröivän instituution, tässä tapauksessa päiväkodin tai koulun mukaan, ei ole myytti, vaan tutkimuksellisesti toteen osoitettu asia. Toteutuvan toiminnan ja toimintaympäristön välillä vallitsee vastavuoroinen suhde. Ympäröivä tila sen monista näkökulmista luo edellytykset toiminnalle. Puolestaan se, millaiseen toimintaan pyritään, asettaa vaatimuksia toimintaympäristölle. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 87.)

Lapsuuden institutionalisoitumisesta on kirjoitettu niin meillä Suomessa kuin kansainvälisestikin tällä vuosituhannella. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmät lapsuuden instituutiot ovat koti, päiväkotiki, esikoulu ja koulu. Näiden neljän instituution yhdistelmästä on mahdollista hahmotella myös tutkimuksen aiheena olevan esiopetuksen paikka. Instituutioilla on yhteiskunnallisesti tarkasteltuna funktionaalinen tehtävä. Esiopetusinstituutiolla on yhteiskunnallinen tehtävä, jolla

pyritään saavuttamaan esiopetukselle asetetut tehtävät ja tavoitteet. (Alasuutari 2009, 56.) Lapsuuden institutionaalinen luonne näyttäytyy tässä tutkimuksessa mielenkiintoisena ja haastavana teemana, jota ei voida ohittaa.

Modernia lapsuutta on viimeisen vuosisadan kuluessa pyritty ymmärtämään aivan uudella tavalla. Ajatus lapsuudesta pitkänä matkana kohti aikuisuutta on hallinnut ajattelua. Lapsen elämään kuuluvien instituutioiden välityksellä, lapsen kasvua ja kehitystä tukien, lapsi kasvaa kohti elämän päämääränä pidettyä aikuisuutta. Lapsuus on haluttu nähdä kuitenkin myös tärkeänä vaiheena sinänsä ja sen vuoksi lapsuudelle on pyritty järjestämään kelvolliset puitteet, jotka tulevat näkyviksi muun muassa instituutioiden välityksellä. (Alanen 2009, 14–15.) Tässä tutkimuksessa instituutio määritellään hyvin lähelle sanakirjamääritelmää mukaillen vakiintuneeksi yhteiskunnalliseksi tavaksi tai tapajärjestelmäksi (Nurmi, Rekiaro, Rekiaro & Sorjanen 2002, 180). Lisäyksenä perusmääritelmään instituutio nähdään tässä tutkimuksessa sosiaalisesti rakentuvana ja sosiaalisessa kanssakäymisessä uudistuvana. Kasvatusinstituutioiden kulttuurit muovautuvat ihmisten välisissä prosesseissa ja kulttuuri konstruoituu tilanteisesti. Perinteillä ja instituutioiden vakiintuneilla tavoilla on kuitenkin myös tiivis paikka kulttuurin käsitteessä ja se liittyy kulttuurin käsitteen myös osaksi tätä tutkimusta. Lönnqvist avaa nykyaikaista kulttuurin käsitettä osoittamalla, että perinne ja kulttuurin uudelleen luominen sosiaalisessa kanssakäymisessä ovat saman sosiaalisen todellisuuden eri puolia. (Lönnqvist 1999, 32.)

Lapsuuden instituutioista pitkäaikaisimman muodostaa perhe, jonka toimintaympäristönä on koti. Koti ei tässä mielessä ole paikkaan sidottu, vaan kattaa kaiken sen fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön, jossa perhe toimii. Perhe on instituutioista se, joka toistuu kulttuurista toiseen lähes samantapaisesti. Koulu on perheen ohella keskeisimpiä lapsuuden paikkoja. Koulun asemaa puoltaa oppivelvollisuus ja koulu lähes poikkeuksetta sen suorittamispaikkana. Päiväkoti on nykyään myös yksi itsestään selvistä lapsuuden paikoista. Kotien ulkopuolisella lasten hoidolla on vahva asema Suomessa ja esiopetuksen profiilin kohoaminen ja lapsen oikeus ilmaiseen esiopetukseen, ovat nostaneet päiväkodit koulujen ohella keskeisimmiksi lapsuuden paikoiksi. (Kallio 2010, 217.) Esiopetus asemoituu tässä yhtälössä kodin ja päiväkodin tai koulun välille. Kotien sekä kasvatus- ja koulutusinstituutioiden tiivis kasvatuskumppanuus korostuu tutkimusaineistossa.

Esiopetuksella on vakiintunut paikka suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä. Kulttuurin käsitettä ei voida ohittaa esiopetuksen monista järjestämistavoista ja -paikoista puhuttaessa.

Esiopetus instituutiona on keskeinen paikka, jossa lapsuutta ja uudistuvaa esiopetusta kulttuurisesti tuotetaan. Lapsuutta ympäröivät instituutiot eivät ainoastaan vaikuta lapseen, vaan myös rakentavat lapsuutta (Alasuutari 2009, 55). Valitun tutkimusaiheen tutkiminen diskursiivisesti pureutuu myös kulttuurin ja instituution käsitteisiin.

3 METODOLOGIA

Metodologiaa käsittelevässä kappaleessa avataan tutkimuksen taustalla vaikuttavaa filosofista ajattelua, jonka pohjalta on johdettu tutkimuksen menetelmällinen osuus. Metodologisessa tarkastelussa on pyritty osoittamaan valintojen perustelut sekä niihin johtaneet polut. Tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on liitetty mukaan tähän metodologiaa tarkastelemaan kappaleeseen tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi, jotta voidaan perustellusti tuoda esiin tutkittavan ilmiön ja valitun metodin välinen konsensus.

3.1 *Filosofiset taustasitoumukset*

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tapahtumien kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen ja kohteena olevan ilmiön tulkitseminen. Laadulliseen tutkimusotteeseen liittyviä käsitteitä ovat muun muassa subjektiivisuus, ymmärtäminen ja hermeneutiikka (Eskola & Suoranta 1998, 14; 61). Useimmat laadulliset tutkimukset ovat tausta-ajatukseltaan hermeneuttisia ja korostavat tulkintaa (Kiviniemi 2007, 76). Tämänkin tutkimuksen taustalla vaikuttavana filosofiana on hermeneutiikka. Hermeneutiikka juontaa juurensa antiikin Kreikkaan ja sen tarustoon. Hermes oli antiikin Kreikassa jumalten sanansaattaja, ja verbi *hermeneuin* tarkoittaa 'tulkita' tai 'ymmärtää' (Turunen 1995, 88; Ödman 1991, 107). Antiikissa hermeneutiikkaa tieteenä lähdettiin kehittämään eksegetiikassa, mikä tarkoittaa oppialaa tekstien oikeasta tulkinnasta. Ajanlaskumme ensimmäisillä vuosisadoilla tekstien tulkinta painottui erityisesti Raamatun tulkintaan. (Rauhala 2005, 121.) Hermeneutiikalla tarkoitetaan ilmiöiden tulkitsemisen taitoa, teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2007, 31; Siljander 2002, 59). Hermeneutiikka on siis taitoa tulkita, mutta myös ymmärtää sosiaalista todellisuutta ja siinä olevia merkityssuhteita. Hermeneuttisessa tutkimuksessa voidaan myös yrittää määrittää tulkinnan periaatteita ja ehtoja. Hermeneuttisessa tutkimuksessa kielelliset ilmaisut ja niiden sisältävät merkitykset ovat usein tutkimuksen kohteena. (Laine 2007, 31.) Keskeisenä ajatuksena hermeneutiikassa on näkemys siitä, että tieto ja totuus kietoutuvat ajallisuuteen (Rauhala 2005, 123). Tutkimuksessa hermeneuttinen taustafilosofia näkyy vahvana juuri kielellisten ilmaisujen ja niiden sisältämien merkitysten tulkintana. Tutkimusaineiston valinnassa sekä analyysissä on huomioitu tekstien kontekstuaalisuus vallitsevaan aikaan ja syntytilanteeseen

nähdessä. Turusen (1995, 87) mukaan kaikki ihmistä ja hänen tuotteitaan tutkivat tieteet ovat ainakin joiltain osin hermeneuttisia. Hermeneutiikka voi siis olla taustavaikuttajana monenlaisessa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa kohteena ovat tekstit ja niiden tulkinta sekä ymmärtäminen, joten kyseessä on tekstihermeneuttinen näkökulma. (Siljander 2002, 59.) Tekstitulkinnallinen hermeneutiikka onkin varhaisin hermeneutiikan muoto (Rauhala 2005, 121).

Hermeneutiikkaan liittyy esiymmärryksen käsite, jolla tarkoitetaan tutkijalla jo etukäteen olevaa ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Tutkijalla on tutkittavasta kohteesta ja sen merkityksimaailmasta jo jonkinlainen esiymmärrys, koska tutkittava ilmiö kuuluu tutkijan kanssa samaan kulttuuripiiriin. (Laine 2007, 32–33.) Esiymmärrys syntyy, kun yksilö on sisäistänyt oman kulttuurinsa ja sen käsitteet. Tilanteessa, jossa kohdataan jotakin aivan uutta ja yllättävää, on ihmiselle ominaista yrittää selventää tätä uutta itselleen jo aiemmin omaksumistaan käsityksistä. Esiymmärrystä pidetään usein välttämättömänä, että syvempi ymmärrys voisi ylipäätään syntyä. (Turunen 1995, 91.) Tutkijoiden esiymmärrys esiopetusta kohtaan on muodostunut monesta eri kohteesta käytännön ja teorian synteessissä, ja tutkijoiden välilläkin esiymmärrys eroaa paikoin. Tutkimusprosessin alussa mutta myös prosessin kuluessa, esiymmärrys on julkilausuttu ja tiedostettu tutkimuksen edetessä. Tutkijapari on reflektoinut näkemyksiään ja myös tätä kautta pyrkinyt laajentamaan ymmärrystä esiopetuksesta.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessorientoitunut. Tutkimuksen tekoon liittyvät eri vaiheet, kuten aineistonhankinta, aineiston analyysi, tulkinta ja raportointi, kietoutuvat tutkimusta tehdessä toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16; Kiviniemi 2007, 70–71; 76.) Esiymmärrys johdattaa tutkijat hermeneuttiselle kehälle, joka juontaa juurensa edellä esitellystä hermeneutiikasta. Hermeneuttisella kehällä ei ole olemassa selkeää alku- tai loppupistettä, vaan tieto lisääntyy koko ajan spiraalimaisen prosessiluonteen ansiosta. (Pietikäinen & Mäntylä 2009, 143–144.) Tutkimuksellinen dialogi tutkimusaineiston kanssa on juuri sitä, mitä hermeneuttisen kehän ”ongelmalla” tarkoitetaan. Tutkijan ymmärrys lisääntyy ja syventyy tutkimuksen edetessä, kun toteutetaan dialogia kehämäisesti tutkijan ja tutkittavan aineiston välillä. (Laine 2007, 36.) Hermeneuttisella kehällä tutkimus etenee siis siten, että tutkittavasta aiheesta ymmärretään jatkuvasti enemmän ja se taas vaikuttaa aiheen tarkasteluun jatkossa. Hermeneuttisen tutkimuksen tärkeimpänä tulkintaperiaatteena voidaan pitää ymmärrystä siitä, että osat vaikuttavat kokonaisuuteen ja kokonaisuus osiin. Kun ymmärrys aiheesta on riittävää, kehältä voidaan poistua ja aloittaa raportointi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 141–144; Ödman 1991, 109–110.) Diskurssintutkimuksessa tutkimusprosessi ei kulje lineaarisesti vaiheesta toiseen, vaan se voi edetä

kiertoteitse, puhutaankin tutkimusprosessin spiraalimaisuudesta. Tutkimuksessa eri vaiheet vuorottelevat. Diskurssintutkimukselle ominaista on, että myös valitun aineiston analyysi muodostaa tai muokkaa jo tehtyjä tutkimuskysymyksiä. Tällaista kehämäistä ilmiötä, jossa eri vaiheet vuorottelevat ja ”keskustelevat” keskenään kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Pietikäinen & Mäntylä 2009, 141–144.)

3.2 *Sosiaalinen konstruktionismi*

Sosiaalinen konstruktionismi on teoreettinen viitekehys, jolla tarkoitetaan sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumisen tarkastelua. Näiden asioiden tarkastelu on myös diskurssintutkimuksessa kaikkein olennaisinta. Sosiaalisessa konstruktionismissa keskeistä on ajatus siitä, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kieli ja muut semioottiset merkkijärjestelmät ovat tässä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa suuressa roolissa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12.) Tutkimuksessa esiopetuksen paikasta ja asemasta ajatellaan merkitysten rakentuvan vuorovaikutuksessa esiopetuksen toimijoiden välillä. Tutkimusaineiston muodostavat selonteot nähdään kaikki osana yhteiskunnassa käytävää keskustelua esiopetuksen asemasta kasvatuksen ja koulutuksen kentässä.

Burrin (2003, 2) mukaan ei ole olemassa vain yhtä tapaa selittää sosiaalista konstruktionismia tyhjentävästi. Burr käyttää vertausta perheestä; jokainen on oma yksilönsä niin sisäisiltä kuin ulkoisilta ominaisuuksiltaan mutta silti perheenjäsenet ovat kuitenkin tunnistettavissa saman perheen jäseniksi joidenkin yhteisten ominaisuuksien vuoksi. Sosiaalinen konstruktionismi asettaa ymmärryksen maailmasta ja itsestämme kriittisen tarkastelun kohteeksi. Todellisuuden tilaan tulee suhtautua kriittisesti, koska ihmiset itse luovat yksinkertaistettuja kuvauksia maailmasta, joita maailma itsessään ei luo. Ihmiset ottavat luomansa kategoriat helposti luonnosta itsestään nousevina pohjimmaisina totuuksina, mutta todellisuudessa ne ovat ihmisten välisiä kulttuurisia sopimuksia. Käsitykset maailman tilasta ja todellisuudesta syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. On liian optimistista olettaa, että koko maailmaa jakaa samat arvostukset, vaan ne voivat olla hyvinkin toisistaan poikkeavia pienenkin kulttuurin sisällä. Maailmaa koskevat käsitykset ovat myös aina aikaan ja paikkaan sidottuja. Käsitysten ollessa kulttuurisesti ja historiallisesti sidottuja, ei niitä voida pitää suoraan oikeina tai väärinä tuntematta kontekstia. Sosiaalinen konstruktionismi kieltää mahdollisuuden, että tietoisuus olisi suora kuvaus todellisuudesta. Objektiivista totuutta ei edellä mainittujen perusteiden varjolla voida löytää. (Burr 2003, 2–6.) Toisin sanoen totuus on usein sanojansa oma näkökulma. Usein totuudet ovat vain kuvauksia erilaisista ilmiöistä. Sosiaalisen

konstruktionismin mukaan totuuden käsite on ongelmallinen. Tutkimusaineistoksi on valittu tietoisesti mahdollisimman ajankohtaiset dokumentit. Jotta voimme tutkijoina ymmärtää esiopetuksen nykytilaa, saati ottaa kantaa sen tulevaisuuteen, tulee meidän olla hyvin tietoisia myös aiheen historiasta.

Tutkimusten kohteina olevat ilmiöt ovat aina etukäteen jotenkin nimettyjä, ja niitä voidaan tutkia vain kulttuurisesti mahdollisten symbolien ja merkitysten kautta. Ilmiöiden merkityksellistäminen on historiallinen prosessi. Merkitykset ovat voineet vakiintua, mutta on myös mahdollista, että merkitysten rajat eivät ole selkeitä, jolloin ne voivat muuntua tai voi syntyä kokonaan uusia merkityksiä. Merkityksille ominaista on, että ne rakentuvat kontekstisidonnaisesti. (Jokinen 1999, 39.) Merkitykset syntyvät diskursiivisen toiminnan tuloksena, eivätkä ne ole vain toisintoja. (Pietikäinen & Mäntylä 2009, 25). Tutkijan ja tutkittavan kohteen suhde on konstrukttiivinen. Tutkimustuloksilla kuvataan mutta myös luodaan sosiaalista todellisuutta. (Jokinen 1999, 41.)

Ihmisten käyttäytymisen ymmärtäminen ja heidän vuorovaikutuksissa syntyvien ja rakentuvien merkitysten ymmärtäminen on yksi laadullisen tutkimuksen päämääristä. Valituissa tutkimusaineistoissa ymmärrys esiopetuksen merkityksestä ja asemasta syntyy ihmisten tuottamien kirjallisten dokumenttien kautta. Diskurssintutkimus taas puolestaan keskittyy siihen, kuinka merkityksiä rakennetaan sosiaalisesti ja kielellisesti jokapäiväisessä arjessa. Diskurssintutkimuksessa ei analysoinnin tuloksia ole tarkoitus esittää numeerisessa muodossa, mikä myös on yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeistä. Tutkimustulosten kuvaaminen laadullisessa ja siten myös diskurssianalyysissa on tarkkaa ja yksityiskohtaista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139–140.)

3.3 *Diskurssintutkimus*

Pietikäisen (2000, 191) mukaan nyky-yhteiskunnassa kielen merkitys on kasvanut. Kielen välityksellä tehdään esimerkiksi päätöksiä. Kielen kehityksen ja tutkimuksen yhteydessä puhutaan usein myös kielellisestä käänteestä, jolla tarkoitetaan yhteiskunnan laajaa muutosta, jossa kieli on keskeisessä asemassa. (Pietikäinen 2000, 191.) Kielen keskeinen asema juuri yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja politiikassa sekä kiinnostus kieleen itsessään ovat syitä, miksi tämän tutkimuksen menetelmäksi on valittu diskurssianalyysi. Diskurssianalyysi, joka on valittu tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi, on luonteeltaan laadullista. Kuten jo edellä on mainittu, laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisen toimintaa ja merkitysmaailmaa.

Diskurssi käsitteenä on hyvin moninainen ja sillä voidaan tarkoittaa eri yhteyksissä hieman eri asioita. Diskurssi sanana tulee ranskan kielen sanasta *discours* ja sillä tarkoitetaan muun muassa 'puhetta' ja 'jutustelua'. Kielellinen käänne, joka tapahtui 1960- ja 1970-luvuilla ja jonka myötä tutkimus kielenkäyttöön syntyi, vaikutti myös diskurssin käsitteeseen. Diskurssilla tarkoitettiin lausetta pidempiä ja suurempia tekstejä. Diskurssianalyysin keskeisenä kohteena on kielenkäyttö kontekstissaan, ja tätä kohdetta kutsutaan diskurssiksi. Tänä päivänä diskurssilla usein tarkoitetaan melko vakiintunutta kielenkäytön tapaa tietyissä konteksteissa. Sitä, mitä diskurssilla milloinkin tarkoitetaan, vaihtelee tutkimuksesta ja tutkijasta riippuen. (Pietikäinen & Mäntylä 2009, 22–26.) Foucault'n (1969, 39) mukaan diskursseja on käsiteltävä siinä ajassa, missä se ilmenee eikä niitä pidä palauttaa alkuperän kaukaiseen läsnäoloon. Tästä ei suinkaan seuraa, etteikö tutkijoilla olisi lupaa palata tutkimusmatkalle menneeseen. Tutkijoiden täytyy sen sijaan hallita menneisyyden säännöt, eli tuntea historiaa. (Foucault 1969, 39.) Diskurssit ovat työn tuloksia, eivät analyysin aineistoja. Diskurssianalyysissä ei siis tutkita diskursseja sinänsä, vaan pyritään haarukoimaan sitä, kuinka diskurssit tulevat näkyviksi erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä, kuten keskusteluissa tai tässä tutkimuksessa, virallisissa institutionaalisissa julkisiasiakirjoissa ja lausunnoissa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 28.) Diskurssien havaitsemiseksi on oleellista kiinnittää huomio siihen, mitä rivien välistä löytyy. Tutkijan tehtävänä on rajata löydetyt diskurssit ja ymmärtää niiden ainutkertaisuus sekä perustella, valitsemiensa diskurssien olemassaolo. (Foucault 1969, 42.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistosta itsessään käytetään käsitettä teksti tai aineisto riippuen asiayhteydestä. Tekstistä pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään esiopetuksen paikkaan ja asemaan liittyviä merkitsemisen tapoja, diskursseja. Tekstejä tarkastellaan siinä kontekstissa, jossa ja johon ne on tuotettu. Diskurssianalyysin kohteena oleva kieli on joko tekstin tai puheen muodossa, ja teksti tai puhe on kokonaisuudessaan analysoinnin kohteena. (Jokinen 1999, 38). Tässä tutkimuksessa kieli on tekstinä, joka muodostuu tutkimuksen kohteeksi valituista esiopetukseen liittyvistä dokumenteista. Diskurssianalyysissä tulkintaa tehdään aineistosta käsin, ei ulkopuolelta löytyvien teorioiden pohjalta (Jokinen 1999, 39).

Tutkimuksen kohteena olevista kuvauksista käytetään nimitystä selonteot. Selonteot ovat riippuvaisia sosiaalisesta ympäristöstä ja niillä pyritään tekemään selkoa omasta itsestään ja maailmasta. (Jokinen & Juhila 1999, 67; Suoninen 1999, 20.) Tämän tutkimuksen selontekoina toimivat tutkimukseen valitut aineistot liittyen esiopetuksen paikkaan ja asemaan. Diskurssintutkimuksessa selonteoista etsitään, mitä merkityksiä voidaan käyttää ja miten merkityksiä esitetään vuorovaikutustilanteissa sekä miten selonteot ovat mukana kulttuurin

rakentumisessa. Selonteosta nousee tutkimusprosessin edetessä diskursseja, jotka taas rakentavat sosiaalista todellisuutta. (Suoninen 1999, 20–23.) Tämä puolestaan liittyy diskurssintutkimukseen oleellisesti kuuluvasta sosiaalisesta konstruktionismista, joka on esitelty tutkimuksessa jo aiemmin. Selontekoja muodostetaan kulttuurisesti sopivalla tavalla niiden resurssien mukaan, joita on tarjolla.

Diskurssintutkimuksessa ajatellaan perinteisesti, että kieli on sosiaalista toimintaa ja se sisältää muutakin kuin kielioppia (vrt. formaalinen lähestymistapa kieleen). Kieli on siis sosiaalista toimintaa, jonka käyttäjät ovat sosiaalisia toimijoita. Sosiaaliset toimijat käyttävät siis kieltä, ja tekevät valintoja käyttämänsä kielen suhteen käytössä olevien resurssien mukaan. Kieli on jatkuvasti muutoksen alla ja ympäristö, jossa kieltä käytetään, vaikuttaa siihen. Kieli muotoutuu jatkuvasti niin sosiaalisesti kuin kulttuurisestikin. Diskurssintutkimus tutkii kieltä, jotta saisi enemmän tietoa yhteiskunnasta ja kulttuurista, jossa kieltä käytetään. Kieltä tutkittaessa pyritään selvittämään kielen vaikutuksia käyttäjälleen ja päinvastoin sekä sitä, kuinka kieli toimii erilaisissa tilanteissa. (Pietikäinen & Mäntylä 2009, 11–18; 49.) Suonisen (1993, 48–49) mukaan, kielenkäyttö on vaihtelevaa ja se on tulkittavissa suhteessa eri diskursseihin, joihin kielen käyttäjä tukeutuu sekä vuorovaikutustilanteisiin, jotka muuttuvat koko ajan.

Kielenkäyttöä, tekstejä, voidaan Jokista ja kumppaneita mukaillen karkeasti jaotella analysoitavaksi kahdella tavalla: kieli todellisuuden kuvaajana tai kieli todellisuuden rakentajana. Jälkimmäistä lähestymistapaa kieleen kutsutaan myös sosiaaliseksi konstruktionismiksi. Diskurssianalyysin teoreettinen pohja nojaa sosiaalisen konstruktionismin traditioon, joka on esitelty tässä työssä jo aiemmin. Siinä kieli nähdään osana todellisuutta. Kieli ja kielen käyttäjät rakentavat todellisuutta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9; Jokinen 1999, 39.) Tutkimuksessa aineistoja analysoidaan diskurssianalyttisesti, jolloin kieli nähdään todellisuuden rakentajana. Diskurssianalyysin perusajatuksena on tutkia kieltä ja sen käyttöä. Diskurssianalyysissa ajatellaan, että kieli muodostuu sosiaalisissa prosesseissa ja että se myös itse rakentaa sosiaalista todellisuutta. (Suoninen 1999, 17.) Sosiaalinen todellisuus rakentuu kielestä. Kieltä käytettäessä tulee kuvattua ilmiötä, itseä, sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita ja paljon muuta. (Pietikäinen & Mäntylä 2009, 53.) Diskurssintutkimuksessa pyritään löytämään tavat, joilla kohteena olevaa ilmiötä kuvataan ja kuinka ilmiöiden syitä nimetään. (Suoninen 1999, 18). Foucault'a (1969, 41) mukaillen tutkijan kannattaa esittää itselleen kysymys: miksi sanottiin niin kuin sanottiin eikä jotenkin toisin?

Jokinen, Juhila & Suoninen (1993, 17–18) näkevät diskurssianalyysin teoreettisena viitekehystenä, jolla on teoreettisia lähtökohtaoletuksia:

1. *Oletus kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta*
2. *Oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta*
3. *Oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta*
4. *Oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin*
5. *Oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta*

Sosiaalisesti jaetut merkityssysteemit ovat keskeinen osa konstruktivistisuuden ideaa. Merkitysten siis ajatellaan muodostuvan suhteessa toisiinsa. Konstruktivistiset merkityssysteemit sisältävät *ei-heijastavuuden* idean, idean jonka mukaan kieli ei ole todellisuuden kuva. Tulee huomata, että kielen tiukka erottaminen todellisuudesta ei niin ikään palvele tarkoitusta, vaan pikemminkin tulisi pyrkiä rinnakkaiseloon, jossa kieli ja todellisuus ovat tiukasti yhteen kietoutuneina, kumpikin riippuvainen toisistaan. Merkityssysteemit puolestaan syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jaettuina kokemuksina toimijoiden välillä. Merkityssysteemit eivät ole luonteeltaan pysyviä, vaan päinvastoin muuttuvia ja eläviä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 19–22.) Diskurssianalytikot puhuvat merkityssysteemeistä tarkoituksellisesti monikossa, koska maailmassa nähdään lukuisia erilaisia ja keskenään kilpailevia merkityssysteemejä. Kun diskursseja tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, on selvää, että konteksti vaikuttaa diskurssien syntyyn. Päinvastoin kuin monissa muissa tutkimussuunnissa, diskurssianalyysissä ei tuota kontekstuaalisuutta pidetä ongelmana vaan pikemminkin analyysia rikastuttavana ominaisuutena. Tulkinnan kannalta on olennaista, että toimintaa tarkastellaan tiettyssä ajassa ja paikassa ja tulkinta pyritään suhteuttamaan tilanteeseen, kontekstiin. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 24; 29–30.)

Diskurssianalyysissä tutkimuksen keskiössä ei yleensä ole yksilö, vaan sosiaaliset käytännöt laajemmin. Toimijat kiinnittyvät eri tilanteissa erilaisiin merkityssysteemeihin. Yksilöt voivat ottaa tilanteesta riippuen erilaisia positioita. Diskurssianalyysissä tutkijan mielenkiinto ei kohdistu mihinkään yksittäiseen, vaan positioiden moninaisuuteen. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 37–40.) Kielenkäytöllä on seurauksia, niin myös näillä selonteoilla, jotka on tehty tiettyjä tilanteita varten. Kaikki kielenkäytön lausumat, tässä tapauksessa selonteot, väittävät jotain todellisuuden luonteesta, mutta samalla myös rakentavat todellisuutta. Tähän liittyy kielen funktionaalinen luonne. Kielen funktio voi olla eri kuin mitä kielenkäyttäjä itse tarkoittaa. Näin ollen ei ole keskeistä funktion tulkinnan kannalta, onko kyseessä kielenkäyttäjän tarkoituksellinen toiminta, vai toimitaanko tahattomasti. Usein kiinnostavimpia ovatkin diskurssit, joita tuotetaan tahattomasti. Kielenkäytön tilannekohtaisten funktioiden lisäksi tarkasteluun voidaan ottaa laajempia tarkoituksia, ideologisia seurauksia. Sama diskurssi voi toisinaan tuottaa hyvin toisistaan poikkeavia seurauksia, olla toisaalta positiivinen mutta toisaalta negatiivinen. Ideologisilla

seurauksilla voivat olla esimerkiksi erilaisten alistussuhteiden ylläpitäminen ja oikeuttaminen. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 41–43.)

Kielitieteessä on erotettavissa kaksi toisistaan eroavaa tutkimussuuntausta. Kieltä voidaan lähestyä joko formalistisesti tai funktionaalisesti. *Formalistinen suuntaus* kieleen tarkoittaa kiinnostusta siihen, kuinka kieli on rakentunut. *Funktionaalinen suuntaus* puolestaan pyrkii selvittämään kielen toimimista sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Funktionaalisen kielikäsityksen mukaan kieli nähdään ensisijaisesti sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä (Luukka 2000, 133–135, 139.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan kielestä sosiaalisen toiminnan välineenä eikä niinkään tutkita kieltä sen kieliopillisten muotojen vuoksi. Kielenkäyttö funktionaalisenä toimintana on yksi diskurssianalyysin keskeisistä olettamuksista. Tutkijan kiinnostus kohdistuu siihen, mitä kielenkäyttäjät milläkin ilmaisulla tekee ja erityisesti siihen, mitä tulee tuottaneeksi.

Funktionaalisen suuntauksen mukaan merkitysten luominen on kielen keskeisin ominaisuus. Kielitieteessä funktionaalisen lähestymistavan mukaan tavoitteena on selvittää, kuinka merkityksiä vuorovaikutustilanteissa kielen avulla rakentuu. (Luukka 2000, 138.) Se, mitä kielen käyttäjä ilmaisuillaan tekee ja tuottaa, on kielen käytön funktionaalisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 42). Tutkimuksessa esiopetuksen asemasta ja tilasta, etsitään esiopetukseen liittyviä merkityksiä, joita analysoitavista teksteistä nousee esiin. Funktionaalissa lähestymistavassa ajatellaan, että kieltä ei ole mielekästä kuvata kontekstista irrallaan vaan kielen käyttöön kuuluu olennaisesti kielen rakenne, merkitys ja käyttö. Kieli on erialaista erilaisissa tilanteissa (Luukka 2000, 140; 142). Pietikäisen ja Mäntylän (2009, 14–15) mukaan diskurssitutkimus on funktionaalista siten, että kieli on viestinnän väline ja se kuvaa maailmaa sekä niin, että se luo sosiaalisia suhteita ja identiteettejä. Tässä tutkimuksessa otetaan huomioon esiopetuksen tilanne tällä hetkellä ja historiassa sekä ajankohta, johon analysoitavat aineistot on tuotettu.

Formalistisen ja funktionaalisen lähestymistavan lisäksi diskurssitutkimus voidaan jakaa neljän suuntauksen mukaan. Nämä suuntaukset kuuluvat joko kielen formalistiseen tai funktionaaliseen lähestymistapaan. *Tekstuaalisen näkökulman* mukaan tarkastelun kohteena on kieli, joka nähdään lauseiden ja virkkeiden muodostamana kokonaisuutena. *Kognitiivinen näkökulma* tutkii tekstin tuottamisen ja rakentamisen tapaa ja kuinka tekstiä ymmärretään. *Interaktionaalinen näkökulma* on kiinnostunut yksittäisistä vuorovaikutustilanteista, joissa kieltä käytetään ja niiden etenemisestä. *Konstruktionistinen näkökulma* ajattelee kielen osana yhteisöjen toimintaa, selvitetään puhetapoja ja

merkitysten rakentumista. Näkökulman mukaan kieli on olemassa vain, kun se on käytössä jossain tietyssä kontekstissa. Konstruktionistinen näkökulma liittyy olennaisesti sosiaalisen konstruktionismiin, joka on esitelty aiemmin ja joka on tämän tutkimuksen analyysimenetelmän taustalla. Konstruktionistinen näkökulma noudattaa kielen tutkimuksen funktionaalista suuntausta (Luukka 2000, 144–153.) Tämän tutkimuksen päänäkökulma on konstruktionistinen, kuten jo aiemmin on tullut esille.

Diskurssianalyysista tekee monitieteellistä se, että kielen lisäksi ollaan kiinnostuneita myös esimerkiksi historiasta ja yhteiskunnasta. Diskurssianalyysissa tarkastellaan yhteiskunnan rakenteita ja siinä esiintyviä valtasuhteita, sekä instituutioita ja toimijoita. (Pietikäinen & Mäntylä 2009, 21.) Tutkimuksen kohteena olevat asiat nähdään jo itsessään tärkeinä, mutta kuitenkin myös osana jotain suurempaa kokonaisuutta. Monitieteellisyys oli yksi lähtökohta, minkä vuoksi tämän tutkimusaiheen menetelmäksi valittiin juuri diskurssianalyysi. Haluttiin ottaa selvää esiopetuksen paikasta ja asemasta mahdollisimman laajasta näkökulmasta.

Tässä kappaleessa on esitelty tutkimuksen filosofiset taustasitoumukset, joiden kautta on siirrytty metodia käsittelevään osuuteen. Tutkimuksen metodologisen selkärangan muodostaa diskurssintutkimus. Tässä kappaleessa on pyritty perustelemaan ja pohtimaan jo tehtyjä tutkimuksellisia valintoja.

4 AINEISTON ANALYYSI

Tässä kappaleessa tutkimusaineisto analysoidaan diskurssianalyysin menetelmin. Edellä on esitelty diskurssintutkimusta yleisesti ja tässä kappaleessa huomio kiinnittyy tarkemmin itse analyysiin. Aineiston pohjalta on syntynyt kolme kokoavaa diskurssia, jotka esitetään omissa alaluvuissaan perusteluineen ja sitaatteineen. Kappaleen päättää analyysin kokoava alaluku sekä tutkimuksen tulokset tiivistetysti.

4.1 Diskurssianalyysi

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista perusteellinen aineiston analysointi (Eskola & Suoranta 1998, 18). Kuten jo aiemmin on todettu, diskurssianalyysissä kieli ymmärretään osana sosiaalista todellisuutta ja myös sen rakentajana. Diskurssianalyysissä kieltä ei pidetä vain todellisuuden kuvana. (ks. Esim. Eskola & Suoranta 1998, 195.) Analyysissä selvitetään esiopetuksen paikkaan ja asemaan liittyviä merkityksiä, mitä nämä merkitykset ovat, ja kuinka niitä valituissa selonteoissa tuotetaan. Diskurssianalyysin tarkoituksena ei ole löytää aineistosta mitään aukottomia faktoja tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Aineistot analysoidaan tarkasti ja tähän analyysiin perustuvia tulkintoja kielenkäytöstä esitetään tutkimusraportissa. Diskurssianalyysin raportissa olevat sitaatit kuvaavat selontekoja, ei niistä tehtyjä tulkintoja. Sitaatteja on tarkasteltava siinä yhteydessä, missä ne on selonteoissa esitetty. (Eskola & Suoranta 1998, 197.) Tutkimusraporteille on ominaista sitaattien melko suuri määrä, koska ne kuvaavat itse aineistoa (Eskola & Suoranta 1998, 200). Tässä tutkimusraportissa sitaatit auttavat lukijaa ymmärtämään tehtyjä valintoja ja ovat myös perustelujen pohjana.

Tässä tutkimuksessa aineistoa luettiin tutkimusprosessin kuluessa useaan otteeseen, jolloin löydettiin monia yhtäläisyyksiä selontekojen välillä. Tutkimuksessa selonteoista löytyneet yhtäläisyydet muodostivat suurempia kokonaisuuksia. Ilmiöt jakautuivat kolmen yhdistävän diskurssin alle, jotka jo analyysin alkuvaiheessa nimettiin seuraavasti: *elinikäinen oppimien, tasa-arvo* ja *yhteiskunnallisuus*. Tutkimusprosessin edetessä valitut nimet diskursseille perustelivat olemassa oloaan, eikä niitä työn aikana koettu enää tarpeelliseksi päivittää. Aineiston analyysi

rakentuu noiden kolmen edellä mainitun diskurssin pohjalle. Kuitenkin siten, että ne pitävät sisällään laajasti niihin linkittyviä puhetapoja. Aineisto etenee diskurssi kerrallaan kohti analyysin loppupäätelmiä.

Analyysissa on tavoitteena löytää diskursseja ja se onärkevintä aloittaa etsimällä tekstistä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Diskurssit löytyvät tekstistä pieninä paloina ei minään selkeinä kokonaisuuksina. Palojen tunnistaminen diskursseihin kuuluvaksi tarkentuu analyysiprosessin edetessä. (Suoninen 1997, 68.) Tämän tutkimuksen analyysissa korostui erityisesti diskurssien sirpaleisuus selonteoissa. Koska tutkimuksen aineiston muodostavat sisällöltään hyvin erityyppiset asiakirjat, ei analyysissa keskitytty niinkään eroavaisuuksiin aineistojen välillä. Huomio kiinnitettiin yhtäläisyyksiin, jotka lukuisten lukukertojen myötä asettuivat suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Suoninen toteaa diskurssien tunnistamisen ja rajaamisen olevan luovaa valintojen tekoa ja tämän vuoksi päättelyketjut on raportoitava mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Suoninen 1997, 71). Tutkimuksessa esiopetuksen paikasta ja asemasta tutkijoita on ollut kaksi, jolloin molempien omat havainnot ja ajatukset on pitänyt tuoda julki hyvissä ajoin, jolloin kirjoituksen lisäksi asiat on myös pyritty kielentämään ääneen. Tämä auttaa tietenkin tutkijaa itseään, mutta myös yhteisymmärrykseen pääsemisen edellytyksenä on pystyttävä perustelemaan omat näkemykset. Diskurssianalyysissa on ajatuksia ja havaintoja kielennettävä heti alusta alkaen, niin tutkijaa itseään mutta myös lukijaa varten (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 165).

Diskurssianalyysissa itse analyysi etenee pääosin kirjoittamalla (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 165). Myös tässä tutkimuksessa analyysia aloitettaessa otettiin heti käyttöön kirjoittaminen ja kaikki asiaan liittyneet ajatukset ja havainnot kirjattiin ylös. Sitä mitä on sanottu tai kirjoitettu, ei voida tarkastella kontekstista irrallaan. On huomioitava tilanne, jossa teksti on tuotettu. (Eskola & Suoranta 1998, 196.) Tutkimukseen valitut selonteot ovat tuotettu 2000-luvulla, jolloin esiopetuksessa on tapahtunut suuria muutoksia. Diskurssianalyysissa on olennaista analysoida aineistosta rakentuvien merkitysten suhdetta kontekstiin ja sosiaaliseen toimintaan. Se, millaisia merkityksiä aineistossa rakentuu ja miksi, sekä mitä siitä seuraa, on diskurssianalyysin tavoitteena löytää. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166.) Diskurssianalyysissä kohde on siis merkityksissä. Tässä tutkimuksessa etsitään vastausta siihen, millaisia merkityksiä esiopetuksen paikka ja sen asema sekä tehtävät nykyisessä kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä saavat, ja kuinka nämä merkitykset muuttuvat. Pohditaan myös puuttuuko jonkinlaiset merkitykset kokonaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 167.)

Ilmonen lähtee siitä, että aineisto on tutkimuksen aluksi ymmärrettävä merkitysten välittämisenä. Myöhemmin aineisto on valittujen teoreettisten käsitteiden avulla jäseneltävä kollektiivisiksi merkitysrakenteiksi ja niitä ilmentäviksi diskursseiksi eli puhetavoiksi. (Ilmonen 2007, 126.) Tässäkin tutkimuksessa on ymmärretty selontekojen rooli merkitysten välittäjinä. Kaikki selonteot on tehty jotakin tiettyä tilannetta varten, ja niillä jokaisella on omat seurauksensa. Oleellista on kuitenkin jäsentää selonteosta muodostuva aineisto merkitysrakenteiksi ja niistä nouseviksi diskursseiksi. Analyysissa on tavoitteena löytää juuri esiopetuksen paikkaan ja asemaan kohdistettuja puhetapoja, diskursseja.

Tavoitteena diskurssianalyysissa on yhdistää kielenkäytön mikrotasot kontekstin makrotasoihin, ja se tekee diskurssianalyysista myös monitasoista ja monimenetelmällistä. Diskurssianalyysissa tutkija, tässä tapauksessa tutkijat, muodostavat analyysissa oman polkunsä kielenkäytön mikrotason ja sosiaalisen toiminnan makrotason välille. Aineiston avulla tutkitaan jotain suurempaa ilmiötä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164–165; 168.) Tässä tutkimuksessa suurempana ilmiönä nähdään esiopetus, ja sen paikka kasvatuksen ja koulutuksen kentässä sekä näiden rajapinnassa. Kuten jo aiemmin on todettu, on diskurssitutkimus monitieteellistä. Jotta analyysissa voidaan yhdistää kielenkäytön mikrotaso ja tutkittavan ilmiön makrotaso, tarvitaan näiden asioiden yhdistämiseen apua muista lähitieteistä, jotka milloinkin tutkittavaa ilmiötä koskettavat (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 165).

4.2 *Elinikäisen oppimisen diskurssi*

Aineistosta nousee selvästi esille elinikäisen oppimisen puhetapa. Elinikäiseen oppimiseen viitataan jokaisessa aineiston selonteossa. Longworthia mukaillen elinikäisestä oppimisesta puhuttaessa tulee todella sisäistää näiden sanojen merkitys. *Elinikäinen* ei tarkoita vain tehokkainta aikuisikää ihmiselämässä vaan myös lapsuudessa opitaan merkittäviä ja välttämättömiä taitoja. Käsitteen toinen osa *oppiminen* on hänen mukaansa laajasti väärinymmärretty. Oppiminen pitäisi käsittää asioiden tekemisellä toisin. Oppijan oma osuus korostuu ja hänen tulee löytää oman oppimistyylinsä ja -tarpeidensa mukaiset keinot oppimiseen. Longworth näkee elinikäisen oppimisen hyvin laajana käsitteenä. (Longworth 2003, 11–12.) Koulutuspoliittisessa keskustelussa elinikäisen oppimisen käsite on ollut yksi 2000-luvun valtakursseista. Elinikäinen oppiminen on yksi keskeisistä periaatteista suomalaista koulutusjärjestelmää rakennettaessa (Hujala 2002, 2.) Usein elinikäisellä oppimisella viitataan kuitenkin vain aikuisten kouluttautumiseen. Tämän tutkimuksen analyysin perusteella voidaan todeta, että puhe elinikäisestä oppimisesta on osa myös

keskustelua esiopetuksen paikasta ja asemasta. Elinikäinen oppiminen näkyy selonteoissa sekä kirjaimellisen alleviivattuna että myös rivien välissä. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena on tuoda näkyväksi selontekoihin piilotettuja diskursseja, on luotettavuuden lisäämiseksi osoitettu myös aineistossa selkeästi mainittuja kohtia, joissa diskurssit näkyvät.

”Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän lähtökohtana on elinikäisen oppimisen periaate. Huolehditaan kansalaisten koulutus- ja sivistystarpeista lapsuudesta aina aikuisuuteen ja eläkkeellä oloaikaan saakka.”

(OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 1.)

”Varhaiskasvatus on osa elinikäistä oppimista, se on kasvatus- ja koulutusjärjestelmän kivijalka.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 6.)

Lasten oppimisedellytysten parantaminen ja myönteisen oppijakuvan muodostuminen jo ennen kouluikää tulee esiin läpi aineiston. Tällainen puhetapa viittaa selkeästi ajallisesti tulevaan. Kun huomio oppimisedellytyksiin kiinnitetään jo lapsena, suunnataan ajatukset samalla oppimiseen tulevaisuudessa. Selonteoista käy ilmi oppimisen merkittävä osuus jo pienten lasten kasvatuksessa. Jotta elinikäisen oppimisen tavoite voisi täytyä, tulee jo lasten oppia oppimaan ja ennen kaikkea säilyttää motivaatio oppimiseen. Myös itsearviointitaidot ja niiden kehittäminen huomioidaan esiopetuksessa. Esiopetuksen yhtenä tavoitteena on, että lapsi saa resursseja kehittää itseään elämänsä aikana. Esiopetuksen asema elinikäiseen oppimiseen painottuvassa koulutusjärjestelmässämme ja sen ensimmäisenä portaana on analyysinkin valossa kiistaton. Mikäli esiopetuksen paikkaa ja tavoitteita elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti tarkastellaan laajasta näkökulmasta, tulee pohtia kuinka tässä yhtälössä lapsen persoonallisuuden kasvua voidaan parhaalla mahdollisella tavalla tukea esi- ja alkuopetuksessa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 33.) Perusopetuslain toisen pykälän mukaiset esiopetukselle asetetut tavoitteet pitävät sisällään tavoitteen lasten oppimisedellytysten parantamisesta. Aineistossa korostuu esiopetuksen merkittävä tehtävä siltana perusopetukseen. Tähän viittaa jo edellä esitetty kuvaus esiopetuksesta ja sen asemasta koulutusjärjestelmämme ensimmäisenä portaana. Tällöin esiopetus voidaan nähdä ensimmäisenä merkittävänä lähes koko ikäluokan kattavana formaalisen koulutuksen muotona.

”Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. -- Tärkeää on vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa

myönteisten oppimiskokemusten avulla -- Lapsen kokemusmaailmaa rikastutetaan ja häntä autetaan suuntautumaan uusiin kiinnostuksen kohteisiin.”

”Lapsen myönteinen minäkuva vahvistuu ja hänen oppimaan oppimisen taitonsa kehittyvät.”

”Hän (lapsi) säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen sekä uskaltaa rohkeasti ja luovasti kohdata uudet oppimisen haasteet.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7–8.)

”Opettajan tulee tukea oppimista sekä ohjata lasta tiedostamaan oma oppimisensa ja havaitsemaan, että tämä voi itse vaikuttaa onnistumiseensa oppimisessa.”

”Opettajan tulee yhteistyössä muun henkilöstön kanssa edistää lapsen edellytyksiä itsearviointiin, mikä tukee erityisesti lapsen minäkuvan kehittymistä ja oman työskentelyn jäsentämistä. Arvioinnissa painotetaan lapsen kasvuja oppimisprosessin edistymistä pikemmin kuin vain tavoitteiden saavuttamista.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 11; 54.)

”Hyvä varhaiskasvatus ja perusopetus ovat koulutuksen ja kasvatuksen perusta.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 7.)

”Esiopetusta koskeva lainsäädäntö on rakentanut maamme koulutusjärjestelmän ensimmäisen portaan.”

”Opetuksen tavoitteena on edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.”

”Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on tasoittaa kouluvalmiuksissa havaittuja eroja, koska niiden on havaittu olevan yhteydessä lapsen oppimisen edellytyksiin ja siten myös myöhempään koulumenestykseen.”

”Keskeistä esiopetuksessa on lasten innostaminen oppimaan uusia asioita oman kiinnostuksensa mukaisesti leikin ja toiminnan kautta.”

”Esiopetusvuoden aikana lapsen valmiuksissa tapahtuu muutos parempaan.”

”Esiopetus tuottaa parempia valmiuksia ja kehittää lapsen oppimisen edellytyksiä”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 3; 21–22; 48–49.)

”Perusopetuslain mukaan esiopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä parantaa lasten oppimisedellytyksiä.”

”Tärkeä tavoite on herättää lapsen mielenkiinto oppimisen eri alueilla.”

(Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 30–31.)

Vaikka elinikäinen oppiminen tulee esiin jo pieniin lapsiin kohdistuvassa keskustelussa, täytyy havaita, että opettamisen ja oppimisen tapojen tulee olla tarkoituksenmukaisia ja monipuolisia kohderyhmälle. Esiopetuksessa jokaisen lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet ja potentiaali otetaan opetuksessa huomioon. Lapsen yksilöllisyyttä korostetaan. Aineiston analyysissä leikin merkitys lasten oppimisen edistäjänä nousee vahvasti esiin. Leikin kautta oppiminen nähdään tässä yhtälössä sekä opetuksen sisältönä että keinona. Lapsuudesta lähtien yhteiskunta antaa mahdollisuuden yksilölliseen oppimisen väylään. Käytännössä esiopetuksessa se tarkoittaa, että lapsille on mahdollista ja suotavaa laatia henkilökohtainen esiopetuksen suunnitelma. Näin huomioidaan jokaisen lapsen yksilölliset mahdollisuudet ja mahdolliset rajoitteet. Henkilökohtaiset suunnitelmat korostavat opetuksen järjestelmällisyyttä, mikä puolestaan lisää vaikutelmaa oppimisen merkityksellisyydestä pienillä lapsilla. Oppimisvaikeudet voivat olla riski elinikäiselle oppimiselle, mistä seuraa, että niiden varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen on ehdottoman huomionarvoista.

”Hän omaksuu perustietoja, - taitoja ja -valmiuksia oppimisen eri alueilta ikänsä ja edellytystensä mukaisesti. Leikin kautta oppiminen on keskeistä.”

”Työskentelyn tulee olla leikinomaista, lapsen kehitystasosta lähtevää toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8; 17.)

”Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä -- ”

”Perusopetuslain mukaan opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti -- ”

”Esiopetuksessa lapsikeskeisyys edellyttää ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle rajoja ja lapseen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia.”

”Esiopetuksen työskentely perustuu leikinomaiseen, lapsen kehitystasosta lähtevään toimintaan -- Toiminnassa otetaan huomioon lapsen tarve oppia mielikuvituksen ja leikin kautta.”

”Jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus omista lähtökohdistaan käsin saada tukea kasvulleen ja oppimiselleen sekä kehittää oppimisvalmiuksiaan.”

”Opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.”

”Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma on suunnitelma lapsen kasvun ja oppimisen etenemisestä ja esiopetuksessa tarvittavista järjestelyistä sekä lapsen tarvitsemasta tuesta. Se on hyväksyttyyn opetussuunnitelmaan perustuva, kirjallinen, pedagoginen asiakirja. Sitä voidaan käyttää osana yleistä tukea ja sitä tulee käyttää tehostetun tuen aikana.”

”Jokaiselle lapselle voidaan laatia lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma.”

”Lapsen esiopetusta voidaan myös syventää tai laajentaa oppimissuunnitelman avulla, silloin kun se on perusteltua lapsen valmiuksien kannalta.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7; 9–11; 18–19; 25–27.)

”Esiopetuksessa käytetään monipuolisia lapsen kasvulle ja kehitymiselle tärkeitä työtapoja, kuten leikkiä, liikunnallista toimintaa, ongelmanratkaisuja ja konkreettisia kokeiluja.”

”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista.”

”Esiopetuksessa käytetään monipuolisia työtapoja: opettajajohtoista ja itsenäistä työskentelyä sekä pari- ja pienryhmätyöskentelyä. Toimintaan kuuluu vapaata leikkiä, sääntö- ja roolileikkejä sekä liikunnallista toimintaa. Lisäksi työtapoihin kuuluu ongelmanratkaisua ja lasta aktivoivia toiminnallisia tehtäviä lapsen ikä ja kehitystaso huomioon ottaen.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 6; 14; 46.)

”Leikki on oppimisen kannalta päivähoidon ja esiopetuksenkin keskeisin sisältö.”

(Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 13.)

Oppimiskäsityksen valtakurssi, konstruktivistinen oppimisteoria, tukee ajatusta elinikäisestä oppimisesta. Sen mukaan uusi tieto rakentuu aina vanhojen tietorakenteiden pohjalta. Oppiminen on aina kontekstisidonnainen prosessi, jossa oppija aikaisempien kokemustensa nojalla valikoi ja tulkitsee uutta informaatiota. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 50–51.) Jo esiopetukseen tullessaan lapsella on historia, joka vaikuttaa oppimiseen sekä uusien taitojen ja tietojen omaksumiseen. Lapsi elää samanaikaisesti usean eri vaikutuspiirin alueella, joista esiopetus on vain yksi osa. Lapsi oppii eri elämänpiireissä sekä formaalilla että informaalilla tavalla. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan esiopetuksessa toimiva henkilöstö ja lapset rakentavat todellisuutta

vuorovaikutuksessa jokapäiväisessä toiminnassa. Elinikäisen oppimisen ajatuksen mukaisesti oppimista voi tapahtua jatkuvasti ja oppiminen perustuu aikaisemmin opittuihin tietoihin ja taitoihin. Esiopetuksella on merkittävä paikka varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajapinnassa. Suomalaisen kasvatusta- ja koulutusjärjestelmän askelmia ei voida asettaa tärkeysjärjestykseen, vaan jokaisella järjestelmän osalla on oma aikansa ja paikkansa. Erot askelmien välillä ovat ajallisia. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 33.) Esiopetuksesta perusopetukseen siirtyvällä lapsella ajatellaan olevan tarvittavat kouluvalmiudet. Tästä kumpuaa yksi tärkeimmistä esiopetuksen tehtävistä; kouluvalmiuksien tasoittaminen koulualokkaiden välillä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsen esiopetuksessa sisäistämät kouluvalmiudet ovat muodostamassa pohjaa tulevalle perusopetukselle ja siellä opittaville tiedoille ja taidoille. Tämä näkökulma antaa yhden perustelun esiopetuksen merkityksellisestä paikasta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välisellä sillalla. Koska esiopetus nähdään toistaiseksi osana varhaiskasvatuksen kokonaisuutta, nousee esiopetuksesta puhuttaessa esiin käsite *educare*. Käsitettä kuvataan usein kaavioilla, jossa lapsen ikävuosien lisääntyessä hoidon osuus pienenee ja opetuksen osuus vastaavasti kasvaa. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta malli tuottaa mielikuvaa esillä olevan diskurssin olemassa olosta esiopetusta käsittelevissä selonteoissa.

”Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetuksen järjestämisessä tulee siten ottaa huomioon toisaalta muun varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt.”

”Lapsen omien tutkimusten lähtökohtana ovat lapsen elinympäristöön läheisesti liittyvät ilmiöt ja tapahtumat sekä niistä saadut kokemukset.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7, 9.)

”Esiopetuksessa oppiminen on aktiivinen, aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuva päämääräsuuntautunut prosessi, joka usein sisältää ongelmanratkaisua. Näin tietoa ei voida suoraan opettamalla siirtää lapselle, vaan lapsi itse rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta uudet käsityksensä. Oppiminen perustuu aiempaan tietoon ja oppimiskokemuksiin. Oppimista tapahtuu opittavan aineksen, aikaisemmin muodostuneiden tietorakenteiden sekä ajattelun vuorovaikutuksessa. Vertaisryhmän vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat yhdessä toisten kanssa ja toisiltaan antamalla virikkeitä toistensa ajattelun ja mielikuvituksen kehittymiseen”

”Lapsi elää samanaikaisesti kodin, esiopetuksen ja muun mahdollisen varhaiskasvatuksen vaikutuspiirissä.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10; 33.)

”Varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen tulee muodostaa lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Näin ei kuitenkaan tapahdu käytännössä, ellei kasvatusjärjestelmän osien väliltä poisteta hallinnollisia, kulttuurisia ja pedagogisia esteitä.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 4–5.)

*”Yhteiskunnan järjestämä ja valvoma varhaiskasvatus rakentuu hoidon, kasvatuksen kokonaisuudesta. Suomen mallia voidaankin luonnehtia käsitteellä *educare*”*

”Esiopetuksella tarkoitetaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavaa suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, joka liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen.”

”Opetussuunnitelman perusteissa lapsi nähdään oppijana aktiivisena ja toiminnallisena ymmärryksensä kehittäjänä. Esiopetuksessa oppiminen on aktiivista, aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuva tavoitteellinen prosessi.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 14–15; 22.)

*”Käsite (*educare*) tarkoittaa sitä, että palveluun ja toimintaan sisältyy hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Kunkin elementin muuttuu lapsen kasvun ja kehityksen myötä. Mitä nuorempi lapsi, sitä enemmän hoitoa ja hoivaa, mitä vanhempi lapsi, sitä enemmän esille nousee opetus. Kaikki nämä elementit ovat mukana toiminnassa koko ajan.”*

(Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 12.)

Pienten lasten opettajiin kohdistuvat pätevyysvaatimukset osoittavat, että pienten lasten opetusta ei nähdä yhdentekevänä puuhasteluna. Alle kouluikäisten lasten opetuksen tasoa halutaan voimakkaasti kehittää ja pätevien, korkeasti koulutettujen lastentarhanopettajien ja luokanopettajien riittävyys kaikille esikoululaisille ympäri Suomen nähdään tärkeänä. Pedagogista osaamista ja otetta esiopetuksessa korostetaan. Tällä hetkellä esiopettajan koulutusvaatimuksena on alempi korkeakoulututkinto, joka käytännössä tarkoittaa yliopistollista lastentarhanopettajan tutkintoa tai ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusta, joka sisältää esi- ja alkuopetuksen perusopinnot. Luokanopettajan eli kasvatustieteen maisterin tutkinto antaa mahdollisuuden toimia esiopetuksesta vastaavana opettajana. Elinikäisen oppimisen kaaren alkupäähän panostetaan ammattitaitoisella opetushenkilöstöllä. Henkilöstön koulutusvaatimuksiin kohdistuvat ehdot todistavat esiopetuksen vahvan substanssin koulutuksellisessa kentässä.

”Varhaiskasvatuspalvelujen toteutumisen kriteerinä pidetään sitä, että toiminnasta vastaa lastentarhanopettaja varhaiskasvatuksen asiantuntijana.”

”Opettajakoulutus ja lastentarhanopettajakoulutus sekä opettajien riittävyys turvataan maan eri osissa. Varmistetaan opettajankoulutuksen korkea taso.”

”Osana koulutuksen arviointia arvioidaan varhaiskasvatuksen ja päivähoidon henkilöstön koulutustilanne ja osaamistarve.”

”Yliopistollisen lastentarhanopettajakoulutuksen määrää lisätään vastaamaan pedagogisen koulutuksen saaneiden lasten lastentarhanopettajien todellinen tarve.”

(OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 1-2.)

”Yhdeksän kymmenestä päivähoidon virkamiehestä on kokemusten mukaan sitä mieltä, että yhteinen hallinto vaikuttaa henkilöstön yhteistyötä lisäävien toimintatapojen ja menetelmien kehittämiseen. Yhteinen hallinto myös lisää ja monipuolistaa henkilöstön jatko- ja täydennyskoulutusta -- ”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 10.)

”Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen 9 §:n mukaan esiopetusta antavalla opettajalla tulee olla opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 28.)

”Esiopetuksen opettajiksi ovat kelpoisia luokanopettajat, lastentarhanopettajat ja sosiaalialana koulutuksen suorittaneet, jotka ovat suorittaneet esi- ja alkuopetuksen perusopinnot.”

(Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 14.)

Kuntatasolla esiopetuksen hallinto on yhä enenevässä määrin päädytty uudelleen organisoimaan osaksi opetustoimea. Valtionhallinnossa tällä hetkellä esiopetuksen paikka on osana varhaiskasvatusta sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa opetus- ja kulttuuriministeriön sijaan. (Ks. esim. Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010). Valtion tasolla opetus- ja kulttuuriministeriön ja kunnissa opetustoimen alle sijoittuvat lähes kaikki formaalin oppimisen instituutiot. Perusopetuslain ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden varjolla esiopetuksessa painotus on selkeästi kouluvalmiuksien edistämässä pedagogisin keinoin. Tämä viittaa vahvasti esiopetuksen merkittävään asemaan elinikäisen oppimisen jatkumossa. Saatujen tutkimustulosten perusteella voidaan vain ihmetellä, miksi esiopetuksen hallinnon selkiyttäminen valtion tasolla on kestänyt niin kauan. Valtion tasolla esiopetus on vieläkin

jakautunut kahden eri ministeriön alaisuuteen. Selonteoista käy vahvasti ilmi, että esiopetuksen paikka halutaan vakiinnuttaa osaksi koulutusjärjestelmämme alkupäätä. Käytännössä hallinnonalan tuleva vaihto edellyttää myös laajoja lainsäädännöllisiä uudistuksia varhaiskasvatukseen liittyen.

Selvityksessä, jossa hallinnonalakysymyksiä on kysytty kunnilta, on esiopetuksen organisointi osaksi opetustoimea koettu joko neutraalina tai positiivisena. (Ks. Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 8–12.) Opetustoimessa korostuvat opetus ja oppimisen tavoitteet toisin kuin päivähoitossa, jossa kasvatusta ja opetus ovat käytännössä synonyymeja (Selvitys päivähoiton ja asemasta valtionhallinnosta 2010, 43). Kun esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valmistelusta perusopetuslain neljäntoista pykälän mukaisesti vastaavat sekä opetushallitus että sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, on haluttu varmistaa eheä kokonaisuus varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Yhteisen hallinnon myötä tavoitteena on ottaa käyttöön molempien instituutioiden, niin päivähoiton kuin perusopetuksenkin, parhaat käytännöt (Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 16). Koska esiopetuksen merkitys koetaan niin suurena ja tulevaisuudessa merkitys korostuu entisestään, on Opettajien ammattijärjestön tavoitteena tehdä esiopetusvuodesta kaikille lapselle pakollinen. Esiopetus tulee todennäköisesti tulevaisuudessa asemoitumaan enemmän perusopetukseen kuin varhaiskasvatukseen liittyvänä. Tämä siitäkkin huolimatta, että toistaiseksi oppivelvollisuusiän laskua ei Suomessa ole pidetty vartenotettavana vaihtoehtona (Ks. Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2001).

4.3 Tasa-arvo diskurssi

Yksi selonteoista selkeästi nouseva diskurssi on tasa-arvoon liittyvä puhetapa. Perustuslain (11.6.1999/731) kuudennen pykälän mukaan: ”*Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.*” Tasa-arvo-diskurssiin nähdään tässä tutkimuksessa kuuluvaksi esiopetuksen paikkaan ja tehtäviin, henkilöstön koulutukseen, normiohjaukseen sekä lasten yksilöllisyyden huomioimiseen ja tuen tarpeeseen liittyvät kohdat. Tasa-arvon käsite näkyy selonteoissa usein hyvin selvästi, mutta se myös piiloutuu monenlaisten argumenttien taakse. Tasa-arvoa tuotetaan selonteoissa monin eri tavoin. Tasa-arvo on ollut runsaan huomion kohteena esi- ja perusopetusta koskevassa keskustelussa vuonna 2010 perusopetuslakiin tehtyjen kolmiportaista tukea koskevien muutosten myötä (ks. Perusopetuslaki 21.8.1998/628 16–18§). Yhtenä esiopetuksen keskeisenä tehtävänä nähdään kouluvalmiuksien

tasoittaminen ja lasten saattaminen samalle viivalle koulun aloituksessa. Kun jo esiopetuksen perustehtäväksi osoitetaan tasa-arvon edistäminen, on selvää, että tasa-arvoon liittyviä diskursseja tuotetaan selonteissa runsaasti. Esiopetuksen asema tasa-arvon lisääjänä on tutkimuksen valossa kiistaton. Kuitenkin tässä tutkimuksessa on pyritty osoittamaan myös sellaisia kriittisiä ääniä, joiden ei voida diskursiivisesti tarkasteltuina nähdä edistävän tasa-arvoa.

Tasa-arvoa lisäävänä tekijänä nähdään tässä tutkimuksessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka sitoo esiopetuksen järjestävää tahoa. Vaikka kunnalle opetuksen järjestäjänä on sallittu erinäisiä vapauksia, tulee esiopetuksen opetussuunnitelman toteutua opetuksessa järjestämispaikesta ja -tavasta huolimatta. Esiopetussuunnitelman perusteet opetusta ohjaavana normina on 2000-luvun uudistus, koska vuoteen 2001 saakka ohjekirjat ovat olleet päivähoidon puolella vain suosituksia. Tasa-arvon toteutumiseksi esiopetuksessa voidaan nähdä haasteena saman opetussuunnitelman toteuttaminen ja noudattaminen hallinnonalasta riippumatta. (Hujala 2002, 1.) On mielenkiintoista seurata tuleeko varhaiskasvatuksen hallinnonalamuutos vaikuttamaan edellä mainittuun haasteeseen. Esiopetusuudistuksen myötä opetussuunnitelman painoarvo esiopetuksen toiminnan toteutuksessa on kasvanut huomattavasti. Kuten jo edellä esiopetuksen historiaa käsittelevässä kappaleessa on mainittu, on esiopetusta aikaisemminkin ohjattu opetussuunnitelmien kaltaisilla asiakirjoilla, mutta ne ovat olleet luonteeltaan suosituksia ja suuntaa antavia. Koska valtakunnallisesti opetuksen järjestäminen perustuu yhteiseen opetussuunnitelmaan, ovat lapset kautta maan ainakin teoriassa ja tästä lähtökohdasta tasa-arvoisessa asemassa. Lainsäädännön mukaan lapsella on oikeus maksuttomaan kunnan järjestämään esiopetukseen (Perusopetuslaki 21.6.1998/628, 26a§; 31§). Toistaiseksi esiopetukseen osallistuminen on lapselle vapaaehtoista ja päätöksen osallistumisesta tekee huoltaja. Myös esiopetuksen maksuttomuus nähdään yhtenä tasa-arvoa lisäävänä tekijänä.

”Koulutuksen järjestäjä ei voi jättää noudattamatta tai poiketa opetussuunnitelman perusteista.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 3.)

”Esiopetuksen järjestäjät eivät voi jättää noudattamatta tätä määräystä tai poiketa siitä.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 3.)

”Perusopetuslain 30 §:n 1 momentin mukaan opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä oppilaan ohjausta.”

”Ilman huoltajan suostumusta lasta ei saa osoittaa opetukseen, jossa oppilaalta peritään maksuja -- ”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 23; 25.)

”Alle kouluikäisten lasten palveluja täydennettiin vuoden 2001 elokuun alussa, jolloin kaikki 6-vuotiaat lapset saivat subjektiivisen oikeuden maksuttomaan esiopetukseen.”

(Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 8.)

Esiopetuksen kenties tärkeimmäksi tehtäväksi nousee usein kouluvalmiuksien kehittäminen ja vahvistaminen. Valmiuksia koulualokkaiden välillä pyritään tasoittamaan. Lapsille halutaan tarjota tasapuoliset mahdollisuudet aloittaa koulupolku. Tulevaisuudessa esiopetuksen paikkaa koulutusjärjestelmässä halutaan vahvistaa säätämällä esiopetus lapselle velvoittavaksi. Esiopetuksen asemaa kouluvalmiuksien tasoittajana ja tasa-arvon edistäjänä tuotetaan selonteoissa voimakkaasti. Tasa-arvo rakentuu diskursiivisesti kohdissa, joissa kuvataan esiopetuksen tehtävää ja tavoitteita. Koska esiopetus on vielä toistaiseksi lapselle vapaaehtoista, on tasa-arvon toteutumisessa rooli myös kodeilla. Huoltajilla on valta päättää oman lapsen osallistumisesta esiopetukseen. Vanhemmat yhteistyössä esiopetuksen henkilöstön kanssa ovat turvaamassa lapsen osallistumista opetukseen. Esiopetuksen tehtävä kouluvalmiuksia tasoittavana tekijänä ja tasa-arvon edistäjänä koulualokkaiden välillä voi toteutua vain, jos lapset osallistuvat esiopetukseen ja myös vanhemmat sitoutuvat toiminnan tukemiseen. Diskursiivisesti tarkasteltuna kotien merkitys tasa-arvon edistäjinä näyttäytyy paikoissa, jossa korostetaan hyvää kasvatuskumppanuutta huoltajien ja esiopetuksen henkilöstön välillä.

”Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Siinä tuetaan ja seurataan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

”Esiopetuksessa lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7.)

”Esiopetukseen osallistuminen säädetään velvoittavaksi siten, että jokainen lapsi osallistuu esiopetukseen.”

(OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 1.)

”Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on tasoittaa kouluvalmiuksissa havaittuja eroja. Keskeistä on lasten innostaminen oppimaan uusia asioita oman kiinnostuksensa mukaisesti leikin ja toiminnan kautta.”

(Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 30.)

”Yhteinen hallinto mahdollistaa varhaiskasvatuksessa hankitun lapsituntemuksen hyödyntämisen entistä paremmin perusopetukseen siirryttäessä, madaltaa lasten koulunaloituksen kynnyistä ja tutustuttaa esiopetuksessa olevat lapset entistä paremmin tuleviin opettajiinsa ja kouluunsa, enemmistö lastentarhanopettajista katsoo.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 16.)

”Esiopetus edistää hyvin lasten valmiuksia koulunkäyntiin.”

”Varhaiskasvatuksella on mahdollista tasoittaa lasten elinolosuhteista johtuvia eroja ja tarjota lapsille yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä edellytystensä mukaisesti.”

”Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on tasoittaa kouluvalmiuksissa havaittuja eroja, koska niiden on havaittu olevan yhteydessä lapsen oppimisen edellytyksiin ja siten myös myöhempään koulumenestykseen.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 6; 14; 21.)

Lapsen oikeutta laadukkaisiin ja monipuolisiin varhaiskasvatuspalveluihin, joiden osana esiopetus nähdään, korostuu selonteoissa. Opetuksen laadukkuus tulee turvata lapsille ympäri Suomen aina suurista kaupungeista haja-asutusalueille. Perusopetuksen lisäksi myös varhaiskasvatus halutaan tulevaisuudessa toteuttaa lähipalveluina. Esiopettajien koulutusvaatimusten moninaisuus on seikka, joka tässä tutkimuksessa nähdään riskinä tasa-arvon toteutumiseksi. Koulutusvaatimukset ovat toki yhtenäiset koko maassa, mutta onko yksilön kannalta yhdenmukaista, onko esiopettaja koulutukseltaan luokanopettaja, lastentarhanopettaja vain sosionomi? Turvaamalla opettajankoulutuksen riittävyys ja korkea taso, voidaan ainakin antaa mahdollisuus tasa-arvon toteutumiseksi. Selonteoista voidaan tulkita, että panostukset esiopetuksen opetushenkilöstön koulutukseen on nähty esiopetuksen laatuun vaikuttamisena. Kun lapsille äänekkäästi vaaditaan korkeakoulutettuja opettajia esiopetukseen, on se tässä tutkimuksessa nähty eräänä tasa-arvoa keskeisellä tavalla edistävänä tekijänä. Koulutettu esiopetushenkilöstö lisää mitä todennäköisimmin opetuksen pedagogista laatua ja sen myötä tasa-arvo lasten välillä mahdollistuu. Koulutettu henkilöstö sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen puolella yhteisen hallinnon alan alaisuudessa lisää ammattikuntien välistä yhteistyötä.

”Laadukas esiopetus sekä mahdollisuus saada ohjausta ja tukea kasvuun ja oppimiseen kaikkina esiopetuksen työpäivinä on jokaisen lapsen oikeus.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20.)

”Opetus- ja kasvatusalaa koskevinä kärkiaiheina tulee olla: -- 2. Lähiopetuksen ja ohjauksen määrän vahvistaminen”

”Koulutuksen kehittämisessä korostetaan kaikkien lasten ja nuorten oikeutta ja mahdollisuutta kaikkialla Suomessa monipuoliseen ja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, esi-, perus- ja toisen asteen koulutukseen, aikuiskoulutukseen sekä korkea-asteen koulutukseen.”

”Varhaiskasvatus ja perusopetus toteutetaan lähipalveluina.”

”Varhaiskasvatuspalvelujen kehittämisen perustana ovat kasvatus- ja koulutuspoliittiset, pedagogiset lähtökohdat, varhaiskasvatuksen ja lasten tasa-arvoiset mahdollisuudet saada hyvää varhaiskasvatusta.”

”Opettajakoulutus ja lastentarhaopettajakoulutus sekä opettajien riittävyys turvataan maan eri osissa. Varmistetaan opettajankoulutuksen korkea taso.”

(OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 1–2.)

”Tärkeintä kuitenkin on, että lapset eri puolella Suomea ovat samanarvoisessa asemassa.”

”Hyvä varhaiskasvatus tulee olla lasten oikeus.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa. Selvitys päivähoiton hallinnonalan muutoksesta 2006, 5; 7.)

”Perusopetuslain 6 §:n mukaan opetus tulee kunnassa järjestää siten, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämispaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 25.)

”Esiopetuksen opettajiksi ovat kelpoisia luokanopettajat, lastentarhanopettajat ja sosiaalialan koulutuksen suorittaneet, jotka ovat suorittaneet esi- ja alkuopetuksen perusopinnot.”

(Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 14.)

Tasa-arvoa lisäämään on luotu valtakunnallinen kolmiportaisen tuen malli, joka ei vielä näy vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lakiin muutos on päivitetty vuonna 2010 ja uusimmassa opetussuunnitelmassa tuen osuus onkin jo huomattavasti edellistä laajempi. Taustalla

on ajatus lapsen tuen tarpeen varhaisesta huomioimisesta. Tukitoimien oikea-aikaisuus ja mitoitus edistävät tasa-arvoa erilaisten oppijoiden välillä. Tavoitteena on, että tuen avulla lapsi voisi osallistua esiopetukseen siinä ryhmässä, jossa opetus ilman erityisen tuen vaatimustakin toteutuisi. Kunnissa, joissa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen hallinto on toteutettu yhteisenä, on koettu, että lasten tuen tarpeet voidaan huomioida entistä paremmin (Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 9). Selonteosta nousee esiin jokaisen lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien huomioiminen, niin vahvuuksien kuin heikkouksienkin. Esiopetuksen tavoitteiden määrittelyssä huomioidaan jokaisen lapsen erityisyys. Myös sukupuolten ja eri kulttuureista tulevien lasten väliset erot tulee opetuksessa huomioida. Perustuslaki sanoo: *”Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.”* (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 6§). Vaikka esiopetuksen yleisenä tehtävänä pidetään, kouluvalmiuksien tasoittamista, ei esiopetuksen tarkoituksena ole tasapäistää tulevia koululaisia. Selonteoissa annetaan tilaa myös lapsen persoonan kasvulle ja yksilöllisille oppimisen tavoille. On tasa-arvoa, että esiopetusta pyritään toteuttamaan jokaisen lapsen omista lähtökohdista. Tämä tulee näkyväksi esimerkiksi lasten henkilökohtaisten esiopetuksen oppimissuunnitelmien kautta.

” -- ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia.”

”Esiopetuksessa on huomioitava myös sukupuolten erityistarpeet.”

”Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä -- ”

”Esiopetuksen aloitusvaiheessa opettaja voi laatia yhteistyössä huoltajien ja mahdollisesti lapsen kanssa lapsen esiopetuksen suunnitelman, jonka avulla pyritään turvaamaan lapselle parhaat edellytykset kasvaa ja oppia. -- Suunnitelmassa kiinnitetään huomiota yksilön kehityksen kannalta olennaisiin tekijöihin, kuten lapsen kasvulle ja kehitykselle asetettaviin tavoitteisiin sekä arvioon lapsen vahvuuksista ja vaikeuksista.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7; 15.)

”Suomi on myös sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, ohjelmiin ja julistuksiin jotka edellyttävät yhteisen opetuksen järjestämistä siten, että kaikkien lasten kasvu ja oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin.”

”Lapsella on myös esiopetuksessa lain mukaan oikeus työpäivinä saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää kasvun ja oppimisen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.”

”Huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen.”

”Esiopetuksen järjestäjän tulee huolehtia, että lapsen oikeus tukeen voi toteutua käytännössä -- Tuen oikea-aikaisuus sekä tuen oikea taso ja muoto ovat ratkaisevia kasvun ja oppimisen turvaamiseksi. -- Tukea annetaan niin kauan ja sen tasoisena kuin se on tarpeellista.”

”Oppilashuollossa pyritään kasvun ja oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä muiden ongelmien ehkäisemiseen, tunnistamiseen, lieventämiseen ja poistamiseen mahdollisimman varhain.

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6; 9; 19; 38.)

”Lähiopetusta, oppilaanohjausta, opintojen ohjausta, oppilashuoltoa ja erityisopetusta vahvistetaan, jotta ne tukevat oppilaan etenemistä koulutuksessa -- ”

(OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 2.)

”Hyvä varhaiskasvatus ja perusopetus ovat koulutuksen ja kasvatuksen perusta. Siihen sijoittaminen säästää turhilta tukitoimilta myöhemmin.”

” -- yhteinen hallinto mahdollistaa lasten yksilöllisten piirteiden ja kehityserojen huomioonottamisen kasvatusjärjestelmän eri vaiheissa.”

”Muutoksen toteuttaneissa kunnissa koetaan, että yhteinen hallinto helpottaa päiväkodin ja koulun välistä tiedonsiirtoa -- ”

”Virkamiehet ovat vahvasti sitä mieltä, että päivähoidon ja opetustoimen yhteinen hallinto lisää eri tahojen yhteistyötä erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin vastaamiseksi päivähoidon ja koulun siirtymävaiheessa.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa. Selvitys päivähoidon hallinnonalan muutoksesta 2006, 7; 9.)

”Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä.”

”Esiopetus ennaltaehkäisee myös syrjäytymistä, mikä kehitys useiden tutkimusten mukaan alkaa jo varhaislapsuudessa.”

”Esiopetuksessa käytetään monipuolisia työtapoja -- lapsen ikä- ja kehitystaso huomioon ottaen.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 21;46.)

”-- yhteistyömuotoja päivähoidossa ja esiopetuksessa ovat muun muassa useamman kerran vuodessa pidettävät lapsikohtaiset kasvatustalut -- Lapsen yksilölliset tavoitteet laaditaan usein yhteistyössä vanhempien kanssa.”

”Päivähoidon, esiopetuksen ja koulun nivelvaiheiden sujuvoittaminen on ollut yhteistyön keskeinen tavoite. Tärkeää on ollut yhteistyön kautta parantaa nivelvaiheen tiedonkulkua.”

”Kunnat ovat nähneet, että yhdistetty päivähoito ja opetustoimi ovat antaneet entistä paremman mahdollisuuden tukea erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Erityislasten tukeminen päivähoitosta kouluun on tullut aikaisempaa yhtenäisemmäksi, kun tiedon siirto on sujunut luontevammin ja vastuu erityisen tuen tarpeessa olevien lasten auttamisesta on koettu yhteiseksi.”

”Esiin nousevat lapsen kasvun ja oppimisen tuki ja erilaisten valmiuksien kehittäminen riittävän varhaisessa vaiheessa.”

(Selvitys päivähoito ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 12–13; 21; 32–33.)

Tasa-arvon toteutumisen kannalta esiopetuksen järjestämisessä voidaan nähdä tämän analyysin valossa myös joitakin epäkohtia. Hallinnon kysymys nousee vahvasti esille kaikissa tutkimuksen selonteoissa. Koska valtion tasolla esiopetuksen hallinto on jakautunut kahden eri ministeriön välille, ja näin ollen myös kunnilla on vapaus valita esiopetuksesta vastaava toimielin, voidaan esittää kriittinen ääni siitä, edistääkö hallinnon hajanaisuus tasa-arvon toteutumista lasten välillä. Selvitysten (ks. esim. Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006) mukaan esiopetuksen ja perusopetuksen yhteinen hallinto helpottaa tiedonsiirtoa koulutusportaalta toiselle ja näin mahdollistaa paremmin lasten henkilökohtaisten ominaisuuksien huomioimisen. Tasa-arvodiskurssille ominainen puhetapa tuo esiin pyrkimyksen tasa-arvoon lasten välillä. Tasa-arvo ei näyttäydy itsestään selvänä selonteoissa, vaan sen toteutumisen eteen ollaan valmiita työskentelemään johdonmukaisesti ja pitkäjänteisesti. Vuoden 2013 alussa tapahtuva varhaiskasvatuksen hallinnon uudelleen organisointi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen poistaa tämän hallinnon hajanaisuudesta vielä tällä hetkellä aiheutuvan eriarvoisuuden lasten väliltä. Jää nähtäväksi, seuraako hallinnonalan muutoksesta pitkällä tähtäimellä myös kulttuurisia muutoksia siinä määrin, että toiminta myös käytännön tasolla yksiköiden välillä yhtenäistyy.

”Varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen tulee muodostaa lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Näin ei kuitenkaan tapahdu käytännössä, ellei kasvatusjärjestelmän osien väliltä poisteta hallinnollisia, kulttuurisia ja pedagogisia esteitä. Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän yhteinen hallinto turvaa kasvatuksen ja opetuksen yhtenäisen ja katkeamattoman ketjun.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 4–5.)

”Hallinnon rajat ovat aina esteenä tiedon siirrolle ja yhteiselle vastuulle, vaikei näin saisi olla.”

(Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 36.)

Esiopetusta voidaan järjestää yhtäläillä koulun kuin päiväkodinkin tai muissa vastaavissa tiloissa. Tuleva hallinnonalamuutos ei todennäköisesti tule vaikuttamaan tällä hetkellä moninaisten esiopetuksen järjestämispaikkojen yhtenäistämiseen. Esiopetusryhmä voi toimia omana ryhmänään tai olla osa suurempaa varhaiskasvatusryhmää tai alkuopetuksen luokkaa. Onko toimintaympäristöjen kirjavuus tasa-arvoa edistävä tekijä? Esiopetuksen vähimmäistuntimääräksi on perusopetusasetuksessa (20.11.1998/852, 3§) asetettu 700 tuntia vuodessa. On myös mahdollista, että osa opetuksen järjestävistä kunnista tarjoaa opetusta suositusta enemmän. Aiheuttaako esiopetukseen käytettävien tuntien vaihtelu eriarvoisuutta lasten välille, mikäli osa lapsista osallistuu opetukseen vain 700 tuntia vuodessa ja osa reilusti tuota enemmän? Tilan ja opetustuntien lisäksi epätasa-arvoa lasten välille voi luoda kasvatuskumppanuuden horjuvuus esiopetuksen henkilöstön ja huoltajien välillä. Mikäli huoltajat eivät sitoudu lapsen esiopetukseen, eivät toivotut esiopetuksen hyödyt aktualisoidu. Selonteosta nousee esiin huoli esiopetuksen kirjavista järjestämisen vaihtoehtoista aiheutuvasta mahdollisesta epätasa-arvosta lasten välillä. Tällaiselle tasa-arvoa kriittisesti lähestyvälle diskurssille on ominaista esiopetukseen liittyvien eroavaisuuksien esiin nostaminen.

”Huoltajilla on ensisijainen kasvatusvastuu lapsesta. Lapsen viihtyvyyden, kasvamisen ja oppimisen kannalta on tärkeää luoda luottamuksellinen yhteys esiopetuksen henkilöstön ja huoltajien välille.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15.)

”Jotta asetettuihin tavoitteisiin päästäisiin, on tärkeää, että opettaja ja huoltajat sekä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö kantavat yhdessä vastuun lapsen säännöllisestä osallistumisesta esiopetukseen.”

”Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa ja opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön.”

”On tärkeää, että huoltajilla on mahdollisuus osallistua esiopetuksen kasvatustyön tavoitteiden asettamiseen, suunnitteluun ja arviointiin yhdessä opettajien ja lasten kanssa. Esiopetuksen henkilöstön on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että hän voi osaltaan tukea lapsensa kasvua ja oppimista esiopetuksessa.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7; 9)

”Kunta osoittaa perusopetuslaissa tarkoitettua opetusta saavalle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa opetusta annetaan. -- Esiopetuksen järjestämispaikaksi voidaan osoittaa myös päivähoitopaikka tai muu soveltuva esiopetuksen järjestämispaikka.”

”Osallistumisesta esiopetukseen päättää oppilaan huoltaja.”

”Esiopetuksen laajuus on 700 tuntia vuodessa. Enimmillään esiopetustunteja kertyy lapsille 950 tuntia, mutta tavallisin vuosituntimäärä on asetuksen mukainen 700 tuntia. Noin 50 prosenttia esiopetuksen järjestäjistä tarjoaa esiopetusta asetuksen ylittävän vuosituntimäärän.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 25; 26; 38.)

”Esiopetusta järjestetään kunnissa päiväkodeissa kokopäiväsen päivähoiton yhteydessä, osapäiväisenä päiväkodeissa, koulujen esiopetusryhmissä sekä koulujen yhdysluokissa, joissa voi olla esioppilaiden lisäksi alkuopetuksen oppilaita.”

(Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 20.)

Selonteista nousevien puhetapojen perusteella esiopetuksen asema nähdään tasa-arvoa edistävänä tekijänä ja se on merkittävä. Vaikka tasa-arvodiskurssiin liitetään myös kriittisiä näkökantoja, on esiopetuksen kokonaisuus vahvasti positiivissävytteinen. Tasa-arvon toteutumiseksi monien edellä mainittujen seikkojen on toteuduttava. Vaikka esiopetuksen kokonaisuus voi muodostua hyvin erilaiseksi riippuen toteutustavoista ja -paikasta, niin yhteisinä tekijöinä voidaan aina nähdä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sitovuus sekä opettajien pätevyysvaatimukset. Tulevan varhaiskasvatuksen hallinnonalamuutoksen voidaan nähdä poistavan useita tällä hetkellä esiopetuksen tasa-arvoa jarruttavia tekijöitä. Näin on siis ainakin teoriassa.

4.4 Yhteiskunnallinen diskurssi

Kolmanneksi kokoavaksi puhetavaksi selonteista nousee yhteiskunnallinen diskurssi. Yhteiskunnallisen diskurssin alle katsotaan tässä tutkimuksessa kuuluvaksi erityisesti talouteen, yhteiskunnan jäsenyyteen ja lapsen osallisuuteen sekä hallinnonalakysymykseen laajemmin liittyvät näkökulmat. Koulutus on ollut suomalaisen yhteiskunnan ylpeydenaihe ja vientituote viimeisten vuosikymmenten ajan. Tästä halutaan pitää kiinni myös tulevaisuudessa. Esiopetuksen asema kasvatusta- ja koulutusjärjestelmän ensimmäisenä portaana on luomassa pohjaa koulutusvertailuissa pärjäämiselle kansainvälisillä areenoilla. Yhteiskunnallisuutta rakennetaan selonteissa monin eri tavoin eikä yhteiskunnallista diskurssia voida pitää yksiselitteisen selvärajaisena, vaan sen sijaan

useista puhetavoista on löydettävissä yhteiskunnallisia kaikuja. Esiopetuksen asema hahmottuu analyysin valossa yhteiskunnan rakenteisiin merkittävästi kuuluvana kasvatus- ja koulutusinstituutiona. Kuten jo edellä on mainittu, esiopetuksen järjestämistä ja toimintaa ohjataan Suomessa lainsäädännöllä ja sen pohjalta valmistelluilla opetussuunnitelmilla. Esiopetus on yhteiskunnan taholta tiukasti säänneltyä toimintaa. Yhteiskunnalliselle diskurssille on ominaista hahmottaa esiopetus sijoituksena tulevaisuutta ajatellen. Sijoitus on tässä tutkimuksessa monimerkityksinen.

”Lastentarhanopettajaliiton mielestä pienten lasten kasvatus- ja opetuspalvelujen sijoittuminen kiinteäksi osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää on tärkeä tavoite koko suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuutta ajatellen.”

”Se, että jokainen pieni suomalainen saa parhaat mahdollisuudet kasvaa omiin mittoihinsa on lasten ja vanhempien etu, mutta loppupelissä myös koko kansakuntamme tulevaisuuden etu.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 2; 5.)

”Esiopetusuudistus on koulutuspoliittisesti merkittävä uudistus - sosiaalinen innovaatio. Esiopetuksella on laajoja yhteiskuntapoliittisia vaikutuksia lasten varhaiskasvatukseen. Esiopetus on osa koulutuksen perusturvaa, joka lainsäädännöllä taataan Suomessa kaikkien lasten oikeudeksi.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 3.)

Kasvatus on toimintana aina arvosidonnaista. Yhteiskunnassa vallalla olevat arvot heijastuvat kasvatusajatteluun, sekä siihen kuinka kasvatus- ja koulutusjärjestelmään kehitetään. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 149.) Yhteiskunnan perusarvot vaikuttavat siten myös esiopetuksen taustalla. Esiopetus on kokonaisuudessaan yhteiskunnan tuottama sekä toteuttama instituutio ja näin ollen niitä ei voida erottaa toisistaan. Koska esiopetus on kiinteä osa suomalaista yhteiskuntaa ja sen kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, toisintaa se vallalla olevia arvoja. Yhteiskunnan perusarvot eivät ole pysyviä ja muuttumattomia vaan elävät ajassa. Vuosituhannen vaihteessa esiopetuksen arvoperusta oli uudelleentarkastelun kohteena ja sen pohjalta luotiin uudet nykyaikaiset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 155). Esiopetuksen henkilöstö tuo arvoja näkyväksi jokapäiväisessä työssään ja pidemmällä aikajänteellä arvot välittyvät esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Esiopetuksen kehittämisen taustatekijöinä ovat yhteiskunnan tarpeista nousevat kasvatus- ja koulutuspoliittiset linjaukset. Tavoitteellinen ja tätä kautta yhteiskunnallisesti merkittävä esiopetus edellyttää toiminnan suunnitelmallisuutta. Opetuksen

tavoitteena on myötävaikuttaa kansakunnan sivistyksen ja tasa-arvon tilaan yhteiskunnassa. Esiopetuksen järjestämisessä toteutetaan tiettyjä yhteiskunnan taholta tulevia intressejä. Intressit ovat julkilausuttuna esiopetusta käsittelevissä asiakirjoissa. Näkyväksi ne tulevat esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattujen opetuksen sisältöalueiden kautta. Nuo sisältöalueet kertovat selkeästi yhteiskunnan arvoista ja siitä, mitä aikuiset pitävät oppimisen arvoisina. (Hujala 2002, 4.) Selonteot toisintavat diskursiivisesti yhteiskunnassa vallitsevia arvoja esiopetuksesta käynnissä olevan keskustelun kautta. Kärjitetysti voidaan selonteosta johdetun analyysin perusteella todeta, että esiopetus on arvo sinänsä.

”Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja toisaalta yhteiskunnan tarpeista.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7)

”Esiopetus rakentuu yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Nämä ilmenevät kansallisesta lainsäädännöstä, kansainvälisistä julistuksista, suosituksista tai sopimuksista, joilla ihmisoikeuksia ja maapallon elinkelpoisuutta pyritään vaalimaan.”

”Hän harjoittelee yhteiselämän pelisääntöjä ja sitoutumista niihin. Hän sisäistää yhteiskuntamme hyviä tapoja ja ymmärtää niiden merkityksen osana jokapäiväistä elämää.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6; 7.)

”Perusopetuslain mukaan esiopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen -- Opetuksen tavoitteena on edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa -- ”

”Vaikuttavaa esiopetus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet edistävät lapsen henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja myöhemmin työelämän kehitystä. Esiopetuksen tuloksia tarkastellaan yhteiskunnallisena vaikuttavuutena ja asiakasvaikuttavuutena.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 21; 35.)

”Esiopetuksesta säädetään esiopetuslaissa. Lain mukaan kunnan tulee järjestää esiopetusta vuosi ennen koulu alkamista -- ”

”Esiopetus on yhden toimintavuoden kestävää suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna.”

”Perusopetuslain mukainen esiopetus kuuluu opetusministeriön toimialaan. Opetusministeriö vastaa sen osalta lainsäädännöstä ja koulutuspoliittisten linjausten valmistelusta sekä muusta ohjauksesta.”

(Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 10; 12; 23.)

Esiopetuksen hallinnonalakysymyksen selkiyttämisen nähdään tuovan mukanaan useita esiopetusta hyödyttäviä seikkoja. Tällä hetkellä hajanainen hallinto valtion tasolla on saattanut monet kunnat odotustilaan omien ratkaisujensa kanssa. Esiopetuksen hallinnon siirtäminen Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudesta Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen edellyttää muun muassa lainsäädännöllisiä uudistustarpeita. Yhteinen hallinto varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä tulee helpottamaan toimijoiden välistä yhteistyötä monin tavoin. Hallinnon uudelleen järjestelystä seuraa monia positiivisia tekijöitä koko yhteiskunnan tulevaisuutta ajatellen. Teoreettisten hyötyjen lisäksi myös käytännön tason hyötyjä on nähtävissä. Jotta esiopetukselle asetetut laajat yhteiskunnalliset tavoitteet voisivat toteutua, tulee esiopetuksen kiinnittyä valtionhallinnossa selkeästi yleissivistävästä koulutuksesta vastaavan ministeriön toimialaan. Selonteosta kumpuava yhteiskunnallisuutta korostava puhetapa viestittää esiopetuksen merkityksellistä asemaa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässämme. Selontekojen pohjalta voidaan tulkita, että jo tehty päätös varhaiskasvatuksen hallinnon uudelleen organisoinnista on jo kauan kaivattu ja suuresti toivottu. Hallinnonalan selkeyttäminen voidaan yksiselitteisesti nähdä esiopetuksen yhteiskunnallista asemaa vankistavana tekijänä.

”Päivähoito- ja varhaiskasvatuspalveluja koskeva lainsäädäntö uudistetaan kokonaisuudessaan. Uudistustyön taustaksi arvioidaan nykyinen päivähoito- ja varhaiskasvatusjärjestelmä kokonaisuudessaan.”

(OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 1.)

”Lastentarhanopettajaliiton näkemyksen mukaan varhaiskasvatuksen paikan kuntien hallinnossa tulee määrittää varhaiskasvatuksen perustehtävän mukaisesti. Varhaiskasvatuksen ensisijainen tehtävä on lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen.”

”Yhteinen hallinnonala tukee eri kasvu- ja oppimisympäristöjen keskinäistä yhteistyötä ja lasten joustavaa siirtymistä oppimisympäristöstä toiseen.”

”OAJ seuraa hallinnonmuutoskehitystä tiiviisti, sillä onhan varhaiskasvatuksen liittäminen osaksi muun opetus- ja kasvatustoimen hallintoa OAJ:n selkeä tavoite.

” -- päivähoidon ja opetustoimen yhteinen hallinto selkiyttää varhaiskasvatuksen perustehtävää lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa. ”

”Hallinnonmuutoksen lähtökohtana on ollut enemmistössä kunnista lasten ja lapsiperheiden tarpeet.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 2; 5; 6; 8–9; 12.)

”Perusopetuslaissa tai muussa lainsäädännössä ei säädetä, minkä lautakunnan ja hallintokunnan alaan kuuluvana esiopetus järjestetään, joten tämä kuuluu kunnan päätösvaltaan.”

”Esteeksi (yhteistyölle) koetaan erilainen toimintakulttuuri, esi- ja alkuopetuksen kuuluminen eri hallintokuntien alle, asenteet sekä haluttomuus yhteistyön tekemiseen.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 25; 48.)

”Euroopan Unionin jäsenmaissa suuntana on ollut yhteisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän luominen niin, että päivähoito ja kouluopetus muodostavat eheän kokonaisuuden toiminnallisesti, sisällöllisesti ja hallinnollisesti.”

”Päivähoidon hallinnon osalta siirtymä sosiaalitoimesta opetustoimeen on kiihtynyt voimakkaasi viime vuosina. Tähän on vaikuttanut myös se, että kunnat ovat saaneet vuodesta 2003 alkaen vapaasti päättää, minkä monijäsenisen toimielimen alaisuuteen päivähoito kuuluu.”

”Tuoreiden tietojen mukaan vuoden 2010 alussa päivähoito ja opetustoimi oli yhdistetty tai päätös yhdistämisestä oli tehty hieman yli puolessa Manner-Suomen kunnista, joiden määrä oli tuolloin 326.”

” -- päivähoito hallinnon organisointi opetustoimessa on ollut kuntien ja päivähoito itsensä kannalta joko vähintään neutraali tai myönteinen ratkaisu.”

”Päivähoidon ja opetustoimen erilaisuus on ollut muutoksessa myös vahvuus, koska on ollut mahdollista siirtää päivähoito vahvuuksia perusopetukseen ja perusopetuksen vahvuuksia päivähoidon.”

”Valtionhallinnon ratkaisun pitäisi tukea kuntien enemmistön tekemään tulkintaa päivähoito ja varhaiskasvatuksen perustehtävästä.”

(Selvitys päivähoito ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 16; 18–20; 22; 34.)

Yhteiskunnan velvollisuudeksi voidaan nähdä osavastuu lasten kasvatuksesta, vaikka pääasiallinen vastuu lapsesta on huoltajilla. Tiivis ja aidosti vuorovaikutuksellinen kasvatuskumppanuus on kaikkien toimijoiden etu. Eräänä esiopetuksen lähitulevaisuuden tavoitteena voidaan pitää esiopetuksen asettamista velvoittavaksi lapselle. Tämä tarkoittaa, että esiopetukseen osallistumisen vapaaehtoisuus poistetaan. Kun lapsi veloitetaan osallistumaan maksuttoman esiopetukseen vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista, seuraa siitä, että myös perheet kiinnittyvät yhteiskuntaan lapsensa kautta. Yhteiskunnan kannalta on hyödyllistä saada lapsiperheet osaksi koneistoa jo

esiopetusvaiheessa. Muun muassa sosiaalinen syrjäytyminen ja yhteiskunnan palveluverkoston ulkopuolelle tippuminen ovat merkittäviä uhkia hyvinvointiyhteiskunnallemme. Siksi on tärkeää tehdä varhaista työtä syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Esiopetus voidaan nähdä yhtenä keinona osallistaa lapsiperheitä yhteiskunnassa. Esiopetuksen rooli perheiden lasten kasvatuksen tukena on perusopetuksen ohella tärkeä. Tutkimuksen aineistosta löydettyjen diskurssien kautta voidaan perustellusti tulkita huoltajien ja esiopetuksen henkilöstön välinen kasvatuskumppanuus pitkällä tähtäimellä myös yhteiskunnan eduksi.

”Lapsen viihtyvyyden, kasvamisen ja oppimisen kannalta on tärkeää luoda luottamuksellinen yhteys esiopetuksen henkilöstön ja huoltajien välille.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15.)

”Jotta asetettuihin tavoitteisiin päästäisiin, on tärkeää, että opettaja ja huoltajat sekä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö kantavat yhdessä vastuun lapsen säännöllisestä osallistumisesta esiopetukseen.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7.)

”Esiopetukseen osallistuminen säädetään velvoittavaksi siten, että jokainen lapsi osallistuu esiopetukseen.”

(OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 1.)

”Saattaa olla myös niin, että kunnissa pelätään päivähoiton imagon muuttuvan enemmän varhaiskasvatukseksi, jolloin sen kysyntä lisääntyy.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 6.)

”Lasten vanhempien arvioiden mukaan heidän lapsillaan on mahdollisuus edetä esiopetuksessa omien taipumustensa mukaisesti ja esiopetusta antava henkilökunta on hyvin tietoista heidän lastensa kiinnostuksen kohteista.”

”Suurin osa lasten vanhemmista on saanut etukäteistietoa esiopetuksesta.”

”Vanhempien esittämistä esiopetuksen parannusehdotuksista eniten mainintoja sai esiopetushenkilöstön ja vanhempien välinen yhteistyö sekä yleisellä että henkilökohtaisella tasolla”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 50–51.)

”Varhaiskasvatuksessa asiakkaita ovat lapset, jolloin sisältönä on vanhempien ja henkilöstön yhteistyöllä linjaama lasten kasvatustoiminta.”

”Perusopetuksen puolella puhutaan edelleen yhteistyöstä, johon perusopetuslaki velvoittaa esiopetuksessa.”

(Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 12.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä rahoitetaan lähes kokonaan julkisin varoin ja esiopetus nähdään osana tätä koulutusjärjestelmää (Lahtinen 2008, 52–53). Esiopetus nähdään myös taloudellisena sijoituksena tulevaisuuteen. Taloudellisesti uskotaan olevan kannattavaa sijoittaa laadukkaaseen esiopetukseen nyt, koska ajatellaan, että sillä voidaan saada aikaan säästöjä tulevaisuudessa. OECD-järjestö on painottanut varakkaiden teollisuusmaiden koulutusyhteiskunnille muun muassa panostusta varhaiskasvatukseen, erityisesti oppimisvaikeuksien varhaiseen löytämiseen. OECD on tutkinut, että koulutus on yksi keskeinen talouskasvun selittäjä. Yksi lisävuosi väestön koulutustasossa lisää pidemmällä tähtäimellä kansantuloa huomattavasti. (Juva 2008, 38–39.) Tukitoimien oikea-aikaisuus mahdollisimman varhaisessa vaiheessa voi vähentää tuen tarvetta tulevaisuudessa. Aineellisten resurssien kohdistaminen esiopetukselle nähdään näin kannattavana. Yhtenä esimerkkinä tästä voidaan pitää esiopetuksessa toimiville opettajille kohdistettuja pätevyysvaatimuksia. Lapsen ja sitä kautta myös koko yhteiskunnan etuna pidetään korkeasti koulutettua pedagogiikan ammattilaista. Nykyinen heikko taloustilanne myös kunnissa edellyttää uudelleen tarkastelua hallinnollisten ratkaisujen suhteen. Varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteisen hallinnon myötä säästöjä ajatellaan syntyvän myös esimerkiksi uusien yhteisten, entistä tarkoituksenmukaisempien, tilojen käytössä sekä henkilöstömenoissa. Onko nykyinen heikko taloustilanne ollut edesauttamassa hallinnon selkiyttämistä koskevan päätöksen syntymistä? Koska tuottavuutta ja tehokkuutta pidetään yleisesti tavoiteltavana, niin myös tässä yhteydessä kustannustehokkuus vaikuttaa taustalla. Yhteiskunnan velvollisuutena on tarjota lapsille ilmainen esiopetusvuosi. On selvää, että esiopetusvuoden seuraukset yksilöiden ja yhteiskunnan kannalta ovat merkittävämpiä kuin siitä koituvat kulut. Säästöjä ajatellaan syntyvän tulevaisuudessa. Esiopetustakin arvioidaan tuottavuuden näkökulmasta käsin. Analyysin valossa esiopetus voidaan nähdä kannattavana silloin, kun lapsista kasvaa täysivaltaisia ja tuottavia yhteiskunnan jäseniä. Kuten voidaan huomata, selonteosta nousee lukuisia talouteen liittyviä puhetapoja.

”Esiopetuksen tavoitteiden toteutuminen edellyttää lapsen terveydestä sekä fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtimista.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 16.)

”Huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen.”

”Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi lasten kasvua ja oppimista tulee arvioida jatkuvasti ja aloittaa tuen antaminen riittävän varhain. Tämä ehkäisee ongelmien syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 19.)

”Esiopetuksen laadun arviointia ja kehittämistä vahvistetaan.”

(OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 1.)

”Hallinnollisia rakenteita tulisi arvioida jo lukuisten kuntien heikon taloudellisen tilanteenkin vuoksi.”

”Kun koko hallinto- ja ohjausjärjestelmä muutetaan valtakunnan tasolla, se tuo selkeyttä myös kuntahallintoon ja rahoitusjärjestelmiin.”

”Hallinnonmuutosprosesseihin liittyy aina raha ja sitä kautta myös poliittinen valta.”

”Hyvä varhaiskasvatus ja perusopetus ovat koulutuksen ja kasvatuksen perusta. Siihen sijoittaminen säästää turhilta tukitoimilta myöhemmin.”

”Päivähoidon yhdistämisellä opetustoimeen on kuntien kokemusten mukaan niin henkilöstö- kuin muidenkin resurssien käytön näkökulmasta hyötyä. Päiväkotien ja koulujen yhteistyö tehostaa henkilöstön yhteistyötä ja tilojen yhteiskäyttöä.”

”Taloudelliset hyödyt hallinnonuudistuksesta ovat selkeät.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 6–7; 10–11.)

”Opetusministeriö on rahoittanut vuosien 2001–2003 aikana esiopetusta antavien opettajien 15–20 opintoviikon laajuista pätevöittämiskoulutusta, jolle asetetut tavoitteet toteutuivat hyvin.”

”Esiopetus ennaltaehkäisee myös syrjäytymistä, mikä kehitys useiden tutkimusten mukaan alkaa jo varhaislapsuudessa.”

”Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen oppilashuollon tavoitteena on luoda terve ja turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö sekä lapsen kehityksen ja oppimisen esteiden varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen.”

”Esiopetus on tehokasta silloin, kun esiopetuksen oppimisen perusedellytykset eli toiminnalliset laatutekijät ovat korkeaa tasoa.”

”Vaikuttavaa esiopetus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet edistävät lapsen henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja myöhemmin työelämän kehitystä. Esiopetuksen tuloksia tarkastellaan yhteiskunnallisena vaikuttavuutena ja asiakasvaikuttavuutena.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 7; 21; 27; 35.)

”Alle kouluikäisten lasten palveluita täydennettiin vuoden 2001 elokuun alussa, jolloin kaikki 6-vuotiaat lapset saivat subjektiivisen oikeuden maksuttomaan esiopetukseen.”

”Päivähoidon ja koulujen yhteistyö on vaatinut panostuksia henkilöstön ja johdon kouluttamista yhteistyöhön. Tämä koulutus on hyödyttänyt molempia ja käytössä olleet resurssit on saatu hyödynnettyä aikaisempaa paremmin.”

”Uudistus on johtanut joustavampiin tilajärjestelyihin ja tilojen yhteiskäyttöön.”

”Kuntien kokemusten mukaan opetustoimen taloutta on helpompi suunnitella budjettivuoden tasolla kuin sosiaalitoimen.”

(Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 8; 21–22.)

Suomi on menestynyt kansainvälisissä koulutusvertailuissa erinomaisesti ja se onkin kansakuntamme ylpeyden aihe. Suomalainen peruskoulu ja maisteritasoinen opettajakoulutus on nähty ja nähdään edelleen vientituotteina. Suomalaista koulujärjestelmää arvostetaan maailmanlaajuisesti ja siitä viedään vaikutteita myös muihin maihin. Kansainvälisissä koulutusvertailuissa menestymiselle on haettu erinäisiä syitä, joista opettajankoulutus on ollut yksi merkittävistä. Vaikka yhdeksänluokkainen oppivelvollisuuskoulumme ei ole kansainvälisesti vertailtuna poikkeuksellisen pitkä, voidaan järjestelmää pitää sitäkin laadukkaampana. Lähes koko ikäluokan kattava maksuton esiopetus on luomassa hyvää pohjaa oppivelvollisuuskoululle asetetuille tavoitteille. Diskursiivisesti selonteissa esiopetuksen asema muotoutuu koulutusjärjestelmän alkuportaaksi. Esiopetuksen paikka nähdään osana sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen maailmaa ja erityisesti siltana noiden kahden instituution välillä. Puhetavoissa korostetaan esiopetuksen perustehtävää, joka on lasten kouluvalmiuksien edistäminen. Tämän perusteella esiopetus löytää paikkansa selkeämmin koulutusjärjestelmästä. Jotta Suomi voi tulevaisuudessakin menestyä koulutusvertailuissa, voidaan tämän analyysin perusteella todeta, että esiopetukseen koulutusjärjestelmän ensimmäisenä portaana on sijoittamisen arvoinen asia.

”Koulutuksen kehittämisen ja ylläpitämisen tavoitteena on Suomen säilyminen kansainvälisten koulutusvertailujen huipulla.”

”Koulutuksen laadun ja tuloksellisuuden arvioimiseksi ollaan mukana laajasti eri kansainvälisissä vertailuissa ja hankkeissa.”

(OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 1;3.)

”Haluan (Kangasniemi, E.) huomauttaa, että myös OECD on kiinnittänyt huomiota kuusivuotiaiden lasten esiopetuksen hallinnon hajanaisuuteen ja esittänyt kysymyksen lasten tasa-arvon toteutumisesta.”

”Varhaiskasvatuksen hallintoa on peilattava myös kansainväliseen tilanteeseen ja EU:n jäsenmaiden linjauksiin.”

(Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006, 6.)

Esiopetuksella on myös tehtävä kasvattaa lasta yhteiskunnan täysivaltaiseen jäsenyyteen. Lapsen osallisuus ja omat vaikutusmahdollisuudet korostuvat selonteoissa. Esiopetus on yhtenä toimijana sosiaalistamassa lasta suomalaisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetusasetus (20.11.1998/852, 3 §) takaa lapsille huoltajien niin valitessa vähintään 700 tuntia sosiaalistamista vuodessa esiopetuksen muodossa. Voidaan nähdä, että suunnitelmallinen esiopetus on sijoitus tulevaisuuteen. Suomalaisen kulttuurin edistäminen ja vahvistaminen nähdään tärkeänä osana esiopetusta. Sen lisäksi, että oman kulttuurin säilyminen nähdään tärkeänä, on huomioon otettava myös yhä enemmän kansainvälistyvä ja monimuotoistuva Suomi (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 156). Suomea voidaan perustellusti pitää tänä päivänä vankkana tietoyhteiskuntana. Tietotekniikan luomat moninaiset mahdollisuudet halutaan tuoda lasten ulottuville jo varhain. Esiopetuksen yhtenä tehtävänä on ottaa lapset tietoyhteiskunnan jäseniksi. Pärjätäkseen yhteiskunnassa, ihmisen tulee omata tietyt taidot, joiden pohjustaminen alkaa jo esiopetuksessa. Kriittisyys ja itsenäinen ajattelu ovat esimerkki tällaisista taidoista. Ei riitä, että lapsi omaksuu roolin yhteiskunnan jäsenenä, vaan häneltä odotetaan myös osallistumista yhteiseen toimintaan kehittäväällä tavalla. Kansainvälisessä vertailussa Suomen esiopetus tavoittaa lapsista poikkeuksellisen suuren osan, lähes koko ikäluokan. Tässä tutkimuksessa on yhteiskunnan jäsenyys ja esiopetuksen merkitys siihen kasvattamisessa nostettu yhdeksi yhteiskunnalliseen diskurssiin oleellisesti kuuluvana näkökulmana. Puhetavassa korostuu ajan hermolla pysyminen, johon myös lapset halutaan totuttaa.

”Oppimisympäristön varustus tukee myös lapsen kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi.”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)

”Lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetti sekä hänen kykynsä ilmaista itseään monipuolisesti vahvistuvat ja kehittyvät.”

”Esiopetus edistää kannustavaa vuorovaikutusta, yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Erityistä huomiota kiinnitetään lapsen mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön”

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 8; 10.)

”Oppimisympäristöjä kehitetään. Koulut ja oppilaitokset varustetaan laadukkaalla tieto- ja viestintäteknikalla ja opettajille järjestetään laaja tieto- ja viestintäteknikan koulutusohjelma.”

(OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 2.)

”Vaikuttavaa esiopetus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet edistävät lapsen henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja myöhemmin työelämän kehitystä.”

” -- neljännes esiopetustiloista on sellaista, joissa lapsilla ei ole mahdollisuutta käyttää tietokonetta.”

(Opetusministeriön julkaisuja 2004:32, 35; 42.)

Yhteiskunnallinen diskurssi korostaa yksilön paikkaa yhteiskunnassa. Koska puhetapa selkeästi rakentaa esiopetuksen asemaa yhteiskunnallisesti merkittävänä koulutusinstituution osana, on jo lapsilla tärkeä paikka yhteiskuntaan kuuluvina jäseninä. Selonteoissa esiopetukselle osoitetaan selvä paikka suomalaisessa yhteiskunnassa. Esiopetuksen paikka yhteiskunnassa rakentuu selonteoissa diskursiivisesti monin paikoin. Yhteistä puhetavalle on suunnata katse esiopetuksen vaikuttavuudesta tulevaisuuteen. Vaikutussuhde esiopetuksen ja yhteiskunnan välillä on vahvasti vuorovaikutteinen. Yhteiskunta näkee esiopetukseen panostamisen kannattavana tulevaisuutta ajatellen.

4.5 Analyysin koonti

Diskurssianalyysi on pitkä prosessi, jonka aikana aineistoa tarkastellaan monesta eri näkökulmasta. Analyysissa aineistoa muun muassa pilkotaan ja kootaan sekä täydennetään teorialla ja valituilla käsitteillä. Analyysikokonaisuus muodostuu tämän prosessin aikana. Yhdestä näkökulmasta tarkastelu ei ole diskurssianalyysissa tarkoituksenmukaista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164–166.) Tähän liittyy myös ajatus hermeneuttisesta kehästä, joka tulee esille myös tutkimuksen analyysivaiheessa. Analyysia voidaan aloittaa eri kohdista ja siinä voidaan palata jo aikaisemmin käsiteltyihin osiin. Etukäteen valitut tutkimuskysymykset ja analyysi ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja linkittyvät toisiinsa prosessin edetessä. Analyysissa tehdään myös paljon sellaista työtä, joka ei välttämättä näy lopullisessa tutkimusraportissa lainkaan. Jossain vaiheessa analyysin tekoa on kuitenkin aloitettava raportointi ja astuttava ulos kehältä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 168.)

Tutkimuksen analyysissä päädyttiin kolmeen kokoavaan diskurssiin. Diskurssit nimettiin elinikäisen oppimisen, tasa-arvon ja yhteiskunnallisuuden diskursseiksi. Kunkin diskurssin alle analyysissa on sijoittunut pienempiä palasia, jotka yhdessä muodostavat laajemman diskurssin. Elinikäisen diskurssin alle tässä tutkimuksessa katsotaan kuuluvaksi oppimisedellytysten parantaminen, oppimaan oppiminen ja oppimismotivaatio, esiopetus ensimmäisenä koulutusportaana, lasten yksilöllisyys, leikki, oppimisvaikeuksien tunnistaminen sekä niihin puuttuminen, konstruktivistinen oppimisteoria, kouluvalmiudet, educare, pätevät opettajat ja esiopetuksen hallinto. Tasa-arvo diskurssiin sisältyvät puhettavat opetussuunnitelmasta, kouluvalmiuksista, kasvatuskumppanuudesta, alueellisesta tasa-arvosta, opettajien koulutusvaatimuksista, kolmiportaisesta tuesta, hallinnosta, yhteiskunnanjäsenyydestä ja osallisuudesta. Yhteiskunnalliseen diskurssiin puolestaan sijoittuvat arvot, hallinto, kasvatuskumppanuus, syrjäytymisen ehkäisy, kansainvälinen kilpailukyky ja yhteiskunnan jäsenyys.

Kuten voimme havaita, diskursseissa on useita päällekkäisiä puhetapoja, jotka eri näkökulmasta tarkasteltuina sijoittuvat jopa kaikkiin kolmeen diskurssiin. Sen sijaan, että tämän katsottaisi vähentävän analyysin relevanssia, se päinvastoin lisää sitä. Päällekkäiset diskurssit on analyysissa perusteltu tarkasti, jolloin niiden paikkaa ei voida kyseenalaistaa. Esimerkkinä päällekkäisyydestä mainittakoon hallinnonalakysymys, joka tarkastelunäkökulmasta riippuen puhuu elinikäisestä oppimisesta, tasa-arvon toteutumisesta tai yhteiskunnallisuudesta. Tässä kappaleessa on koottuna analyysissa löydetty diskurssit ja pyritty kuvaamaan tutkimusprosessin ajatuskulut mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Seuraavassa kappaleessa syvennyttään tarkemmin tutkimustuloksiin.

4.6 Tutkimustulokset

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus todistaa etukäteen asetettuja tutkimushypoteeseja oikeiksi tai vääriksi. Aineistoa analysoimalla voidaan löytää aivan uusia näkökulmia tutkimusaiheeseen liittyen ja siten myös tutkimuksen edetessä keksiä uusia hypoteeseja. Aineisto itsessään antaa tutkijalle uusia ajattelun aiheita. Tutkimusta tehdessä on kuitenkin huomioitava tutkijan omat kokemukset ja havainnot, mutta mitään lopullista esimerkiksi tutkimustuloksista ei ole laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus ennalta määrätä. Laadullisen tutkimuksen tulokset eivät täten ole ajattomia ja paikattomia vaan ne muuttuvat molemmissa suhteissa. (Eskola 2001, 138; Eskola & Suoranta 1998, 19–20.) Tutkimustulokset kokoavassa kappaleessa vastataan asetettuihin

tutkimuskysymyksiin tehdyn analyysin perusteella. Kappaleessa tutkimukselle asetetut tehtävät on pyritty avaamaan analyysin valossa.

Selonteista nousseiden diskurssien perusteella on muodostunut hyvä käsitys tutkittavasta aiheesta. Aineistosta nousi esiin kolme kokoavaa diskurssia, jotka on nimetty elinikäisen oppimisen, tasa-arvon ja yhteiskunnalliseksi diskurssiksi. Tältä pohjalta johdetaan tutkimuksen tulokset. Tutkimustuloksia on avattu jo analyysikappaleessa, joten tässä kappaleessa tutkimustulokset esitetään tiivistettyinä vastauksina asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Lopullisen raportin kirjoittaminen diskurssianalyysista on tärkeä osa tutkimusta. Kirjoittamisen kautta perustellaan ja selitetään tehtyjä valintoja. Laadullisessa tutkimuksessa perustelujen on oltava avoimia, jotta tutkimuksen luotettavuus ei siitä kärsisi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 168.) Diskurssianalyysissa tulkintojen perusteet syntyvät aineiston riittävästä ja tiivistä tarkastelusta sekä syntyneiden havaintojen raportoimisesta. Tutkimustulosten lisäksi diskurssianalyttisessä tutkimuksessa raportoidaan paljon muutakin. Tutkijan, tässä tutkimuksessa tutkijoiden, tekemä tulkintaprosessi tuodaan kokonaisuudessaan julki, jotta myös lukija itse voi tehdä siitä omat tulkintansa. (Eskola & Suoranta 1998, 196; 200.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli päästä käsiksi valituissa esiopetukseen liittyvistä selonteista esiin nouseviin diskursseihin, joissa esiopetusta tuotetaan. Tutkimuskysymykset pysyivät tutkimusprosessin aikana lähes muuttumattomina. Tutkimuskysymysten sisältöön ja muotoiluun käytettiin prosessin alkutaipaleella runsaasti aikaa ja tämä osoittautui prosessin aikana kannattavaksi ratkaisuksi. Ensimmäiseksi haluttiin selvittää, kuinka esiopetuksen asemaa ja paikkaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä aineistossa perustellaan. Toinen kysymys liittyi esiopetuksen tämän ajan tehtäviin ja millaisena nuo tehtävät selonteissa kuvataan ja nähdään. Viimeiseksi hahmotetaan esiopetuksen lähitulevaisuutta suomalaisessa kasvatuksen ja koulutuksen kentässä. Vaikka tutkimuskysymykset eivät prosessin aikana suuresti muuttuneet, tarkentuivat niihin sisältyvät merkitykset. Tutkimuskysymyksiä asetettaessa oli olemassa vain subjektiiviset näkemykset ja ennako-oletukset esiopetuksesta. Kun tietämys tutkittavasta aiheesta lisääntyi, muotoutuivat samat kysymykset merkityksiltään hiukan uuteen asuun.

Esiopetuksen asema ja paikka varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä nähdään analyysin valossa merkittävänä. Esiopetuksen paikka sijoittuu osaksi sekä kasvatus- että koulutusjärjestelmiämme. Selonteissa korostuu esiopetuksen paikka koulutusjärjestelmämme ensimmäisenä formaalina asteena, johon lähes koko kuusivuotiaiden ikäluokka osallistuu.

Esiopetuksen paikan odotetaan vielä nykyisestään vahvistuvan tulevan yhteisen hallinnonalan myötä. Tällä hetkellä hallinnonalan hajanaisuus sosiaali- ja terveysministeriön sekä opetus- ja kulttuuriministeriön välillä aiheuttaa esiopetuksen paikan kiinnittymättömyyttä. Erityisesti tämä on näkynyt kuntatasolla, jossa ratkaisuiden tekemistä on tietoisesti viivytetty, kun valtion tason esimerkkiä ei ole ollut saatavilla. Kulttuuriset erot instituutioiden välillä toiminnan tasolla ovat olleet merkittäviä (ks. esim. Brotherus 2004). Esiopetuksella nähdään korvaamaton asema kouluvalmiuksien tasoittajana ja lasten välisen tasa-arvon edistäjänä, ja hallinnon epäselvyys on yksi tekijä heikentämään tätä asemaa. Koska esiopetuksella nähdään kiistattomasti tärkeä paikka yhteiskunnassa, halutaan siihen panostaa monin eri tavoin. Esiopetus nähdään tärkeänä vaiheena lapsuudessa ja sen hyödyt tulevaisuuteen ovat huomattavat. Esiopetuksen merkittävä asema ja paikka koulutusjärjestelmän ensimmäisenä portaana perustellaan kaikkien kolmen analyysissä esiin nostetun diskurssin kautta.

Esiopetuksen tämän ajan tehtävistä tärkeimmiksi nousevat kouluvalmiuksien tasoittaminen koulualokkaiden välillä sekä lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Keskeisten tehtävien kautta esiopetuksen asiakkaaksi nousee lapsi. Esiopetuksessa, niin kuin se tässä tutkimuksessa nähdään, työvoimapolitiisella tehtävällä on hyvin marginaalinen rooli. Esiopetusvuosi on lasta varten suunniteltua pedagogista toimintaa eikä sen tärkeimpänä tehtävänä ole turvata huoltajien työssäkäyntimahdollisuutta. Vaikka esiopetus on osa varhaiskasvatuksen kokonaisuutta, on sen tehtävä valmistaa lasta tulevaa oppivelvollisuuskoulua varten. Esiopetuksen ero vanhaan päivähöitoon ja muuhun varhaiskasvatukseen on tehtävä tutkimustulosten valossa selväsi. Elinikäisen oppimisen diskurssin näkökulmasta esiin nousee lapsen oppimaan oppiminen ja oppimisen ilon säilyttäminen tulevaisuutta varten. Tasa-arvo diskurssin alle kuuluvat puhettavat rakentavat esiopetuksen tehtävää muun muassa varhaisen puuttumisen välineenä, jotta lasten henkilökohtaisiin tarpeisiin pystyttäisi vastaamaan mahdollisimman pian myös koulussa. Tiedon siirtyminen instituutioiden välillä on tässä keskeinen tekijä. Esiopetuksen keskeiset tehtävät voivat toteutua ainoastaan, mikäli tasa-arvoon liittyvät tekijät toteutuvat valtakunnallisesti. Esiopetuksen tämän ajan keskeiset tehtävät nousevat yhteiskunnan tarpeista ja yhteiskunnassa vallitsevat arvot välittyvät esiopetuksesta.

Esiopetuksen osalta koko 2000-luku on ollut kiivasta muutoksen ja kehityksen aikaa. Lähitulevaisuuden tehtävinä voidaan nähdä esiopetuksen paikan ja aseman vakiinnuttaminen ja sitä koskevan keskustelun rauhoittaminen. Eräänä tekijänä voidaan nähdä jo tehty päätös varhaiskasvatuksen hallinnon uudelleenorganisoinnista osaksi opetus- ja kulttuuriministeriötä.

Koska esiopetuksella nähdään olevan lukuisia kiistattomia hyötyjä sekä lasten että yhteiskunnan kannalta, selonteosta nousee selvästi esiin toive esiopetuksen vaikutuspiirin laajentamisesta edelleen kattamaan sataprosenttisesti koko kuusivuotiaiden ikäluokka. Esiopetuksen asettaminen lapselle velvoittavaksi on yksi Opettajien Ammattijärjestön lähitulevaisuuden skenaario (OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015, 1). Esiopetuksen käsitteenmäärittelyä pyritään edelleen selvyiden vuoksi yhtenäistämään, siten että esiopetuksella tarkoitetaan nimenomaan kuusivuotiaille suunnattua opetusta vuotta ennen oppivelvollisuuskoulun alkua. Lähitulevaisuudessa esiopetukseen panostaminen ja sen kehittäminen jatkuu, koska esiopetuksen kautta saavutetut hyödyt ovat merkittävät. Esiopetus on yhteiskunnan tuottama instituutio, joten muutokset yhteiskunnassa vaikuttavat myös esiopetukseen ja sen toteuttamiseen. Tietoyhteiskunnaksi kasvaminen on yksi esimerkki ajan sykkeessä elävästä esiopetuksesta. Tavoitteena onkin mainittu toimivien ja nopeiden tietoliikenneyhteyksien saaminen jokaiseen maamme esiopetusyksikköön.

Tutkimuksen analyysin perusteella saadut tulokset osoittavat esiopetuksen vankan aseman suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimustulostenkin varjolla tämän tutkimuksen aiheen ajankohtaisuus perustelee paikkansa kasvatustieteellisen tutkimuksen kentässä. Tutkimuksen analyysin kautta rakennetut diskurssit esiopetuksen asemasta, paikasta ja tehtävistä luovat pohjan tutkimuksen tuloksille. Tutkimustulokset eivät ole tämän aineiston perusteella ainoa mahdollinen tapa tulkita selontekoja. Tämän tutkimuksen tuloksissa on esitetty yksi perusteltu tulkinta, joka on yhtä aikaa sekä mahdollinen että ymmärrettävä. Tutkimusaineiston laajuus aiheuttaa sen, että tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on huomio kiinnitetty tiettyihin diskursseihin tarkemmin kuin joihinkin toisiin. Diskurssit ovat yhdistyneet luonnollisesti suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Tässä tutkimuksessa kolme kattavaa diskurssia on onnistunut tavoittamaan tutkimuksen kohteen kattavasti. Myös se on valinta, joka on tutkimuksessa tiedostaen tehty.

5 LOPUKSI

Tutkimusraportin päättävässä kappaleessa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuuden pohdintaa on pyritty integroimaan osaksi koko tutkimusprosessia ja siksi luotettavuuden teemat eivät nouse esiin ensimmäistä kertaa raportin aikana. Tutkimusta arvioidaan kappaleessa kokonaisuutena, eikä luotettavuuden tarkastelua rajoiteta ainoastaan tutkimuksen analyysiin ja tulosten osuuteen. Tutkimusraportin lopussa prosessi on vielä koottu yhteen pohdinta-osuudessa. Pohdinta sisältää tutkimuksen tulokset tiivistetysti ja niistä nousseet uudet ideat ja ajatukset esiopetuksen asemaan liittyen.

5.1 *Tutkimuksen luotettavuus*

Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus saavutetaan sillä, että tiedostetaan tutkijan oma subjektiivisuus. On oikeastaan mahdotonta tehdä laadullista tutkimusta ilman, että tutkijalla itsellään on minkäänlaisia ennakkokäsityksiä aiheesta. (Eskola & Suoranta 1998, 17–18.) Tässä tutkimuksessa tutkijoiden omat käsitykset ja ennakko-oletukset ovat alun perin ohjanneet juuri tämän tutkimusaiheen pariin ja ne on huomioitu tutkimusta tehdessä. Käsitykset ja ennakko-oletukset ovat muuttuneet tutkimusta tehdessä, mikä myös on laadulliselle tutkimukselle ominaista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse tutkimuksen keskeinen elementti. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tulee käsittää koko tutkimusprosessi ja voidaan todeta, että tutkija on pääasiallisen luotettavuuden kriteeri. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty pohtimaan koko tutkimusprosessin ajan. Tämä on ollut selkeä periaatepäätös, jonka avulla toivotaan päästävän hyvään ja luotettavaan lopputulokseen. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että luotettavuuden arviointia ja analyysia ei voida erottaa toisistaan. Laadullisessa tutkimuksessa tehtyjä ratkaisuja täytyy perustella ja pohtia koko prosessin ajan. Samalla tutkimuksessa otetaan kantaa analyysin kattavuuteen ja tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 209.) Diskurssintutkimuksen avulla ei ole tarkoitus eikä edes mahdollista tavoittaa yhtä ja ainoaa totuutta. Tutkimuksen aineisto nähdään vain yhtenä todellisuuden representaationa ja on siten jo itsessään rajoitus tutkimustuloksille. (Pietikäinen & Mäntynen 2009,

157–158.) Valitun tutkimusaineiston avulla päästiin tutkimustuloksiin, jotka ovat yksi mahdollinen selitys ja esitys esiopetuksen asemasta, paikasta ja tehtävistä osana suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Pohjimmiltaan tutkimusta arvioidaan prosessin perusteltavuuden ja uskottavuuden perusteella (Eskola & Suoranta 1998, 213).

Tutkijoiden vaikutus tutkimusprosessiin ja sen kulkuun on tiedostettava. Tutkimuksessa on otettava huomioon ja tunnustettava tutkijoiden ennakkokäsitykset aiheesta. Tässä tutkimuksessa tutkijoiden keskinäinen reflektio on näytellyt suurta osaa prosessin eri vaiheissa. Tutkimuksen aikana on käytetty paljon aikaa tutkimusaiheen ytimen tavoittamiseen ja prosessin varrella on pyritty tarkentamaan tutkimuksen fokusta. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkimusprosessi on toteutettu ja kuvattu huolellisesti ja yksityiskohtaisesti (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 171). Tutkimuksessa on pyritty kirjoittamaan esiin kaikkien tehtyjen ratkaisujen ja tulkintojen perustelut. Tämä näkyy tutkimusraportin rakenteessa, jossa on runsaasti omaa pohdintaa ja kappaleita pohjustavia sekä kokoavia osuuksia. Koska tutkimusprosessin jakautui ajallisesti yli vuoden ajalle, on prosessin varrelta kertynyt arkistoon myös runsaasti tutkimuspäiväkirjamerkintöjä, joita on käytetty hyväksi tutkimuksen eri vaiheissa ja erityisesti pohdintaosuuksissa. Muutaman kuukauden suvantovaihe tutkimuksessa kulussa voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Sen sijaan, että tauko olisi vähentänyt tutkimuksellista intoa, se lisäsi motivaatiota ja pakotti merkityksellistämään ja perustelevaan tutkimusaiheen uudella tavalla.

Kokonaisuudessaan tutkimusmenetelmän osuvuus valittuun tutkimuskohteeseen osoittautui onnistuneeksi. Diskurssitutkimus tutkimusta ohjaavana aatemaailmana ja menetelmänä on haastava ja sen sisäistäminen vie oman aikansa. Menetelmän vahvuudet tulivat esiin valmiiden tutkimusaineistojen kanssa, joiden syntyyn tutkijat eivät ole vaikuttaneet. Tutkimusaineiston koko kuitenkin osoittautui analyysivaiheessa melko laajaksi, mutta esiopetuksen kentän hyvin kattavaksi. Aineiston laajuuteen ei enää kuitenkaan haluttu prosessin aikana puuttua, vaan analyysi vietiin läpi valitulla aineistolla. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinnat eivät perustu vain satunnaisiin otteisiin aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 216). Aineiston analyysin perusteella johdetut tutkimustulokset pohjautuvat tässä tutkimuksessa kattavaan ja aineistoa rehellisesti sekä monipuolisesti lähestyvään tutkimukselliseen otteeseen. Tällä on pyritty välttämään tulkintojen yksipuolisuus ja ennalta päätetyt tutkimustulokset. Tutkimuksen aineisto osoittautui riittäväksi, koska sen avulla onnistuttiin vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Diskurssitutkimuksessa aineiston rajaaminen on aina hieman haastavaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 160.) Ylipäätään laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävän koon arviointi on haastavaa

etukäteen (Eskola & Suoranta 1998, 216). Tulevaisuudessa aineiston rajaukseen tulee kiinnittää huomioita vielä tarkemmin.

Tämän kaltaisessa tutkimuksessa on tunnustettava, että saadut tutkimustulokset edustavat vain tätä tutkimusprosessia. Toisin valittu aineisto tai tutkimusmenetelmät olisivat voineet antaa erilaisen lopputuloksen toisten tutkijoiden käsissä. Diskurssintutkija on väistämättä myös itse diskurssin tuottaja. Tutkimustulosten vastaavuutta ja uskottavuutta arvioidaan sen mukaan, ovatko tutkimuksen tulokset totuudenmukaisia tutkimusaineistoon nähden. Vaikka tutkimuksen tuloksista olisi tiedeyhteisössä erimielisyyttä, pitää tulosten kuitenkin olla yleisesti hyväksyttäviä ja mahdollisia valitun aineiston pohjalta. Tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että teoriatausta, analyysimenetelmät ja tutkimuskysymykset ovat sopusoinnussa keskenään. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 170–171.) Tutkimuksen teksti, itse tutkimusraportti, on osa todellisuutta, ei vain heijastele tutkimuskohdetta. Tutkimusteksti itsessään luo uusia merkityksiä ja osallistuu keskusteluun aiheen tiimoilta. Pohjimmaisia totuuksia kohti voimme vain pyrkiä, niitä on mahdotonta saavuttaa. Tutkimuksella voidaan ainoastaan tavoittaa perusteltuja tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 218–219; 221.)

5.2 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka esiopetusta diskursiivisesti rakennetaan harkiten valitussa tutkimusaineistossa. Kiinnostus kohdistui erityisesti esiopetuksen asemaan, paikkaan ja tehtäviin suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä. Esiopetuksen erityinen asema varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajapinnassa tiedostettiin jo ennen varsinaisen tutkimusprosessin aloittamista. Esiopetuksen asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsee suurelta osin konsensus eri toimijoiden välillä. Esiopetukseen liittyviä toimijoita on runsaasti ja tutkimusaineistossa toimijoiden määrä on rajattu siten, että eri toimijoiden näkemykset tulevat aineistossa edustetuiksi. Tutkimusraportissa on käyty läpi koko prosessi aina tämän tutkimuksen lähtökohdista analyysin kautta tutkimustuloksiin saakka. Prosessin edetessä tutkimuksen aiheen merkityksellisyys on vain kasvanut. Koska esiopetus Suomessa kattaa lähes koko ikäluokan, on tärkeää tutkia siihen liittyviä puhetapoja ja merkityksiä. Tutkimusta edeltävänä vuosikymmenenä ja tutkimuksen teon aikana esiopetus on ollut murroksessa. Uudet esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuoden 2011 alusta ja aivan tutkimusprosessin loppumetreillä sosiaali- ja terveysministeriö sekä opetus- ja kulttuuriministeriö asettivat yhteistyössä työryhmän selvittämään varhaiskasvatuksen hallinnonalan uudelleenorganisointiin liittyviä kysymyksiä. Varhaiskasvatus, ja

esiopetus sen osana, tulee siirtymään kokonaisuudessaan sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alaisuuteen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että esiopetuksella nähdään merkittävä ja korvaamaton paikka suomalaisessa kasvatusta- ja koulutusjärjestelmässä. Esiopetuksella voidaan saavuttaa laajoja hyötyjä myös tulevaisuutta ajatellen. Esiopetus nähdään osana elinikäisen oppimisen jatkumoa, jonka piirissä jo nykyisellään lähes koko kuusivuotiaiden ikäluokka on. Esiopetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi nousee tasa-arvon edistäminen lasten välillä muun muassa kouluvalmiuksien ja tuen tarpeen varhaisen huomioimisen osalta. Esiopetuksen merkitys yhteiskunnallisesti on huomattava ja siihen halutaan sijoittaa moninaisten resurssien kautta. Esiopetuksella katsotaan saavutettavan sellaisia hyötyjä, joita muilla tavoin olisi hankala tavoittaa. Tutkimusaineiston analyysin ja niistä johdettujen tutkimustulosten perusteella voidaan odottaa, että esiopetuksen asema tulee vielä nykyisestään kasvamaan osana koulutusjärjestelmäämme. Tätä tulee edesauttamaan todennäköisesti myös tuleva hallinnonalan uudelleenorganisointi. Saadut tutkimustulokset muodostivat positiivisen kokonaisuuden, jotka korostavat esiopetuksen merkittävää asemaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajapinnassa.

Tutkimustulokset eivät sinänsä yllättäneet, mutta toivat mukanaan kaivattua syvyyttä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimustulosten kautta aiheen merkittävyys on kuitenkin mahdollista perustella. Tutkimukselle etukäteen asetetut tavoitteet toteutuivat hyvin. Tutkimus kokonaisuudessaan osoittaa, että esiopetukseen halutaan ja aiotaan tulevaisuudessa panostaa. Esiopetus nähdään merkittävänä osana lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä kohti aikuisuutta ja täysivaltaista yhteiskunnan jäsenyyttä. Saadut tutkimustulokset onnistuivat vastaamaan hyvin ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja tutkimuskysymysten informaatioarvo osoittautui kiitettäväksi. Huolella valitut menetelmälliset ratkaisut tukivat tutkimusprosessia. Voidaan todeta, että tehdyt valinnat menetelmien osalta olivat onnistuneita tutkittavan kohteen kannalta. Tutkimuksen tulokset onnistuivat osoittamaan esiopetuksen tärkeän aseman kasvatuskentässä. Tutkimuksella pyrittiin herättämään keskustelua esiopetuksen merkityksestä myös luokanopettajan näkökulmasta ja tässä tavoitteessa voidaan nähdä onnistuneen.

Tämän tutkimuksen perusteella esiopetusta tulee tutkia myös tulevaisuudessa. Esimerkiksi valtiontason hallinnonalan tulevan uudelleenorganisoinnin seuraukset käytännöntason esiopetukseen olisi mielenkiintoista laajemmin kartoittaa, kunhan kokemuksia asiasta on saatavilla. Rohkaiseeko valtion esimerkki niitäkin kuntia, jotka eivät toistaiseksi hallinnonalakysymystä ole

pohtineet, uudelleen arvioimaan tilannettaan varhaiskasvatuksen hallinnon suhteen? Toinen merkittävä tuloksista noussut jatkotutkimusaihe liittyy esiopetuksen järjestämispaikkojen kirjoon. Tuleeko hallinnonalamuutos valtios tasolla vaikuttamaan esiopetuksen järjestämispaikkojen moninaisuuteen? Mielenkiintoista on myös seurata, kuinka puhetaan lasten välisestä tasa-arvosta esiopetuksessa tulevat muuttamaan tulevaisuudessa. Kolmiportainen tuki on merkittävä uudistus, jonka vaikutuksia esiopetuksen käytäntöihin ei ole vielä ehditty laajasti tutkia ja raportoida. Paikallisella tasolla toki on mahdollista, että kolmiportaisen tuen mallia on jo toteutettu, mutta valtakunnallisesti yhtenäinen järjestelmä on vielä tutkimusten osalta kesken ja työn alla. Pitkäaikaisvaikutuksia ei ole vielä saatavilla. Maailmanlaajuisesti esiopetusta järjestetään lukuisilla eri tavoilla. Voisi olla mielenkiintoista saada ajankohtaista vertailutietoa ja taustalle perusteluita, miksi valtiot ovat päätyneet tekemiinsä ratkaisuihin. Kuinka paljon huoltajat osallistuvat lapsen esiopetusvuoden kulkuun ja millaisena he kokevat esiopetuksen merkityksen lapsensa tulevaisuutta ajatellen? Esiopetuksen maailmaan liittyviä jatkotutkimusaiheita vaikuttaa olevan loputtomasti. Tämä tutkimus on tehty luokanopettajan näkökulmasta ja sen ajatellaan tuovan erilaisen lähestymiskulman verrattuna varhaiskasvatustieteilijän tutkimukseen. Tulevaisuudessakin tämän lähtökohtaeron tunnustaminen on tarpeen ja hyödyllistä.

Kokonaisuudessaan tehdyn tutkimuksen paikan voidaan osoittaa olevan perusteltu. Tutkimukselliset hyödyt ovat havaittavissa niin yksilötasolla tutkijoiden kohdalla kuin laajemminkin esiopetuksen toimijoiden kentällä. Tutkimustulokset puhuvat samaa kieltä esiopetukseen liittyvien jo tehtyjen uudistusten ja kehitystyön kanssa. Tämä kannustaa kehittämään tutkimusaihetta edelleen. Tutkimuksen paikka hahmottuu esiopetukseen liittyvässä keskustelussa ajankohtaisena ja koherenttina. Tutkimus ottaa osaa keskusteluun, jolla esiopetuksen paikkaa pyritään vahvistamaan suomalaisessa kasvatus- ja koulutus kentässä.

LÄHTEET

Aineistolähteet

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Helsinki: Opetushallitus ja Edita.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006. Selvitys päivähoiton hallinnonalan muutoksesta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö.

OAJ:n tavoitteet hallituskaudelle 2011–2015 2010. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö.

Opetusministeriön julkaisuja 2004:32. Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Helsinki: Opetusministeriö.

Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010.

Lait, säädökset ja esitykset

Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 1991. Esiopetuksen kehittäminen. Helsinki: Kouluhallitus & Sosiaalhallitus.

Esiopetusuudistus -muistio 2000. Helsinki: Opetusministeriö.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -työryhmän muistio 1992. Helsinki: Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Hallituksen esitys 91/1999. Hallituksen esitys eduskunnalle esiopetusta koskevaiksi lainsäädännöksi.

Komitean mietintö 1972:A13. Esikoulukomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvosto.

Komiteanmietintö 1978:5. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta. Helsinki: Opetusministeriö.

Komiteanmietintö 1996:4. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Helsinki: Opetusministeriö.

Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.

Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2001. Oppivelvollisuuden alentamisen vaikutuksista. Helsinki: Opetusministeriö.

Perusopetusasetus 20.11.1998/852.

Perusopetuslaki 476/1983.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Sivistysvaliokunnan lausunto 10/2008. Ministeriön selvitys toimenpiteistä nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 1999:44. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.

Kirjalähteet

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. (toim.) L. Alanen & K. Karila. Tampere: Vastapaino. 9–30.

- Alasuutari, M. 2009.** Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* (toim.) L. Alanen & K. Karila. Tampere: Vastapaino. 54–69.
- Brotherus, A. 2004.** Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002.** Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Burr, V. 2003.** *Social Constructionism.* 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Eskola, J. 2001.** Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus.133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1969.** Tiedon arkeologia. Alkuteos *L'archéologia du savoir.* Suomentanut Tapani Kilpeläinen, 2005. Tampere: Vastapaino.
- Hujala, E. 2002.** Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007.** Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986.** Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Ilmonen, K. 2007.** Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus. 12–141.

Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 37–53.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 54–97.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino. 17–47.

Juva, S. 2008. Inhimillinen pääoma ja koulutuksen tehokkuus - koulutus taloustieteen tutkimuskohteena. Teoksessa Koulutuksen talouden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 15–49.

Kallio, K. P. 2010. Missä lapsuus tapahtuu? Teoksessa Missä lapsuutta tehdään? (toim.) K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 105. Helsinki: Yliopistopaino. 215–228.

Karila, K. 2009. Lapsudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. (toim.) L. Alanen & K. Karila. Tampere: Vastapaino. 249–262.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 68–84.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. Korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984. Helsinki: Sosiaalhallitus.

Lahtinen, M. 2008. Koulutuksen rahoitusjärjestelmät. Teoksessa Koulutuksen talouden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 51–81.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.

Longworth, N. 2003. Lifelong learning in action. Transforming Education in the 21st Century. Lontoo: Kogan Page.

Luukka, M-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 133–160.

Lönnqvist, B. 1999. Mitä etnologia on? Teoksessa Kulttuurin muuttuvat kasvot. Johdatusta etnologiatieteisiin. (toim.) B. Lönnqvist, E. Kiuru & E. Uusitalo. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press Oy.

Nisonen, R. 2001. Esiopetus – yhteinen kasvatustehtävä. Teoksessa Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Helsinki: Opetushallitus. 49–54.

Nurmi, T., Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Sorjanen, T. 2002. Suuri sivistyssanakirja. Jyväskylä: Gummerus.

Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus 1987. Helsinki: Kouluhallitus.

Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 191–217.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuu: Joensuun Yliopisto.

Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino. 48–74.

Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? : Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Suoninen, E. 1999. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 17–36.

Turunen, K. E. 1995. Tieto ja tiede. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa Missä lapsuutta tehdään? (toim.) K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 105. Helsinki: Yliopistopaino. 17–32.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2. tarkistettu painos.

Virtanen, J. 1998. Esiopetus- koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampere University Press.

Ödman, P.-J. 1991. Hermeneutiikka, kriittinen filosofia ja kasvatustiede. Teoksessa E. Vestergaard, J.-I. Löfstedt & P.-J. Ödman. Johdatus kasvatustieteiden filosofiaan. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino. 107–134.

Internet-lähteet

http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,440781&_dad=portal&_schema=PORTAL

Luettu 11.5.2011

http://www.okm.fi/OPM/Tiedotteet/2011/10/Tyxryhmx_valmistelemään_varhaiskasvatuksen_hallinnon_siirtoa.html?lang=fi

Luettu 25.10.2011

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot

Luettu 11.11.2010

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_jarjestaminen

Luettu 19.4.2011

http://www.stm.fi/lapset/palvelut_perheille

Luettu 11.5.2011