

OPETUSSUUNNITELMAT PUNTARISSA
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ja Esiopetuksen
opetussuunnitelman perusteet 2000 kasvatustieteellisen ja
-ideologian näkökulmasta

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajakoulutuslaitos
Pro Gradu –tutkielma
Maiju Paananen
Elokuu 2010
Ohjaaja: Annu Brotherus

<u>I PROLOGI.....</u>	<u>1</u>
1 Aiheen valinta.....	1
2 Tutkimuksen tarkoitus.....	3
3 Tutkimuksen rajauksia ja valintoja.....	5
3.1 Opetussuunnitelma tutkimuksen kohteena.....	5
3.2 Kasvatuskäsitys opetussuunnitelman osatekijänä.....	18
3.3 Kasvatusideologiat opetussuunnitelman osatekijänä.....	26
3.4 Metodologiset valinnat.....	29
3.5 Analyysin eteneminen.....	34
3.6 Tutkielman rakenne.....	36
<u>II VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET JA ESIOPETUKSEN</u>	
<u>OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET PUNTARISSA.....</u>	<u>38</u>
4 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.....	38
4.1 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkemys lapsesta.....	38
4.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkemys aikuisen roolista	
varhaiskasvatuksessa.....	42
4.3 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkemys oppimisesta.....	47
4.4 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkemys tavoitteista ja toimintaa	
ohjaavista periaatteista.....	51
4.5 Ideologiat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden taustalla.....	54
5.2 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemys aikuisen toiminnasta ja	
merkityksestä.....	66
5.3 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemys oppimisesta.....	69
5.4 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemys tavoitteista ja toimintaa	
ohjaavista periaatteista.....	75
5.5 Ideologiat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taustalla.....	78
6 Rinnakkainasettelu.....	84
6.1 Kasvatuskäsitysten rinnakkainasettelu.....	84
6.2 Ideologioiden rinnakkainasettelu.....	99
7 Vertailu.....	108
7.1 Kasvatuskäsitysten vertailu.....	108
7.2 Kasvatusideologioiden vertailu.....	111
<u>III EPILOGI.....</u>	<u>112</u>
8 Johtopäätökset.....	112
8.1 Asiakirjojen kasvatuskäsitykset.....	112
8.2 Asiakirjojen kasvatusideologiat.....	117
9 Luotettavuustarkastelu.....	120
10 Lopuksi.....	122

Kuviot:

Kuvio 1. Asiakirjojen vertailu Beredayta soveltaen.....	33
---	----

Taulukot:

Taulukko 1. Lapsen luontaiset ominaisuudet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa....	41
Taulukko 2. Aikuisen roolit ja ominaisuudet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa....	45
Taulukko 3. Mitä lapsi voi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan oppia?.....	48
Taulukko 4. Miten lapsi voi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan oppia?....	49
Taulukko 5. Ihannehminen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.....	53
Taulukko 6. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lapsikäsitkset ideologioittain.....	55
Taulukko 7. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden aikuiskäsitkset ideologioittain....	57
Taulukko 8. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitkset ideologioittain....	58
Taulukko 9. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteet ideologioittain.....	60
Taulukko 10. Lapsen luontaiset ominaisuudet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	65
Taulukko 11. Aikuisen roolit Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	68
Taulukko 12. Mitä lapsi voi Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppia.....	71
Taulukko 13. Miten lapsi voi Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppia.....	74
Taulukko 14. Ihannehminen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	77
Taulukko 15. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lapsikäsitkset ideologioittain.....	79
Taulukko 16. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aikuiskäsitkset ideologioittain.....	80
Taulukko 17. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitkset ideologioittain.....	81
Taulukko 18. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet ideologioittain.....	82
Taulukko 19. Lapsikäsitksten rinnakkainasettelu.....	85
Taulukko 20. Aikuiskäsitksten rinnakkainasettelu.....	90
Taulukko 21. Käsitkset siitä, mitä lapsi voi oppia, rinnakkain.....	94
Taulukko 22. Käsitkset siitä, miten lapsi voi oppia, rinnakkain.....	95
Taulukko 23. Tavoitteita koskevien käsitksten rinnakkainasettelu.....	97
Taulukko 24. Lapsikäsitkksistä esiin nousseiden ideologioiden rinnakkainasettelu.....	100
Taulukko 25. Aikuiskäsitkksistä esiin nousseiden ideologioiden rinnakkainasettelu.....	102
Taulukko 26. Oppimiskäsitkksistä esiin nousseiden ideologioiden rinnakkainasettelu....	104
Taulukko 27. Tavoitteista esiin nousseiden ideologioiden rinnakkainasettelu.....	106
Taulukko 28. Asiakirjojen ideologioiden rinnakkainasettelu.....	107
Taulukko 29. Asiakirjojen kasvatuskäsitksten vertailu.....	110
Taulukko 30. Asiakirjojen ideologioiden vertailu.....	111

I PROLOGI

1 Aiheen valinta

Kerroksellisuus on kasvatuksen alalla tyypillistä: käytännön toimissa, politiikassa, julkisessa keskustelussa ja arjen työssä voi nähdä piirteitä hyvin monenlaisista ideologioista ja traditioista. Behaviorismi voi nostaa päätään opettajien ja muiden kasvatuksen ja opetuksen parissa työskentelevien arkikeskustelussa erilaisia ongelmatilanteita ratkottaessa, kun samaan aikaan samassa työyhteisössä pohditaan keinoja lapsen osallisuuden vahvistamiselle. Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa voidaan toisaalta puhua lapsuuden arvosta sinänsä ja toisaalta koulussa tarvittavista valmiuksista ja asiakirjan taustalla vaikuttaa käsitys ihanneihmisestä. Teoreettisten oppien tai eri tieteenalojen tuottaman tiedon siirtäminen suoraan käytäntöön on mahdotonta (Usher & Edwards 1994, 47). Kasvatuksen piirissä taustalla vaikuttavat perinteet ja kasvattajien aikaisemmat tiedot ja käsitykset, jotka suodattavat uutta tietoa. Vaikka mikään yksittäinen oppi ei näin ollen määritä kasvatusta ja sen alalla vallitsevia linjauksia ja käytäntöjä täydellisesti, erilaisten kerrostumien löytäminen ja tarkastelu avaa näkökulmia myös kasvatuksen nykypäivään ja tulevaisuuteen. Tutkimusaiheeni valintaa ohjasi kiinnostukseni kasvatuksen filosofiaa kohtaan. Mitkä ovat ne paradigmat, jotka nyt ovat kasvatuksen alalla vallalla? Millaisia arvoja kasvatuksella halutaan välittää postmoderniksikin kutsutussa yhteiskunnassamme?

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä on viime vuosikymmenten aikana tapahtunut varsin paljon. Subjektiiivinen päivähoito-oikeus syrjäytti tarveharkintaisen päivähoitopaikan saannin vuonna 1996 voimaan tulleen päivähoitolain muutoksen myötä. Ennen vuotta 1996 päivähoitopaikkoja jaettaessa etusijalle asetettiin ne lapset, joiden sosiaalisista ja kasvatuksellisista syistä katsottiin erityisesti tarvitsevan päivähoitoa. Käytännössä tämä tarkoitti yksinhuoltajaäitien ja pienituloisten vanhempien lapsia. (Karila & Nummenmaa 2001, 14.) Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden tullessa voimaan vanhemmilla oli oikeus saada päivähoitopaikka lapselleen joko päiväkodista tai perhepäivähoidosta vanhempainrahakauden loppumisen jälkeen. Vuonna 1996 kunnat myös velvoitettiin tarjoamaan esiopetusta kaikille 6-vuotiaille lapsille uudistetun

päivähoitolain myötä. Vuosituhannen vaiheessa tehtiin selvityksiä oppivelvollisuuden alentamisesta. Keskustelu aiheesta nousee pinnalle edelleen aika-ajoin. Opetushallituksen laatimat *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* tulivat voimaan vuonna 2000, jolloin ensimmäistä kertaa virallisesti määriteltiin esiopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Vuonna 2001 esiopetuksesta tuli ilmaista ja esiopetukseen osallistuvien lasten määrä lisääntyi räjähdysmäisesti. Vuonna 2003 julkaistiin *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, jonka laatimisesta vastasi Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes).

Perinteisesti esiopetus ja varhaiskasvatus ovat olleet sosiaalitoimen alaisuudessa, mutta nyt kunnilla on mahdollisuus päättää, minkä instituution alaisuuteen esiopetus ja varhaiskasvatus kunnassa kuuluvat. Vuonna 2004 11 kunnassa päivähoito kuului opetustoimeen. Vuonna 2010 päivähoito oli opetustoimen alaisuudessa jo 162 kunnassa. (Varttua – varhaiskasvatuksen verkkopalvelu.) Karila ja Nummenmaa (2001, 12) näkevät keskustelun ilmentävän jännitettä päiväkodin sosiaalisen ja pedagogisen tehtävän välillä. Myös Välimäki (1999) huomaa saman jännitteen suomalaisen päivähoiton muotoutumista käsittelevässä tutkimuksessaan. Hänen mukaansa sosiaalisen ja pedagogisen tehtävän välille syntyneen jännitteen juuret löytyvät jo suomalaisen päivähoiton alkuaikojen hoitoratkaisuista: käytännössä alle 2-vuotiaille tarkoitetut seimet toteuttivat sosiaalishoidollista lastenhoitokäsitystä, kun taas lastentarhassa toimintaa ohjasi pyrkimys kansansivistykseen: toteutettiin kasvatuksellisesti-opetuksellista lastenhoitokäsitystä. (emt., 221.)

Tutkimusprosessin kuluessa varhaiskasvatuksen hallinnollinen sijainti on noussut keskustelun aiheeksi myös valtakunnallisella tasolla. Petäjaniemen ja Pokin (2010) laatiman selvityksen mukaan päivähoiton hallinto tulisi kokonaisuudessaan siirtää sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetusministeriön alaisuuteen.

Toimin lastentarhanopettajana päiväkotiryhmässä, jossa on sekä esiopetusikäisiä että nuorempia lapsia. Arjen työssä, suunnitelmia laatiessa ja oman työn kehittämisen yhteydessä törmään usein kahden opetussuunnitelman ongelmaan. Kumpi opetussuunnitelma on ensisijainen? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on normiopetussuunnitelma eli opetussuunnitelman noudattaminen on pakollista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 on sen sijaan ohjaava asiakirja – se ei ole normiopetussuunnitelma. Esiopetus on kuitenkin osa varhaiskasvatusta. Molemmissa

opetussuunnitelmissa korostetaan jatkuvuuden merkitystä kasvatuksessa. Julkaisut ovat kuitenkin eri tahojen, toinen Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen ja toinen Opetushallituksen laatimat. Näin tutkimusaiheekseni alkoi muotoutua vertailu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 välillä. Mitä ne meille viestivät?

Suomalainen varhaiskasvatus on hyvin erityislaatuista kansainvälisellä mittapuulla esimerkiksi esiopetuksen suhteen. Kuusivuotiaiden lasten kouluvalmiuksien kehittämiseen pyrkivä instituutio on hyvin suomalaiskansallinen ilmiö. Tästä syystä pysyttelen tutkimuksessani pääasiassa suomalaisen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen piirissä.

2 Tutkimuksen tarkoitus

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja useimmiten esiopetusta annetaankin päiväkodeissa. Vuonna 2008 esiopetusta annettiin päiväkodeissa miltei 39 000 lapselle, kun taas opetustoimen esiopetuksessa lapsia oli vähän yli 17 000 (Tilasto- ja indikaattoripankki Sotkanet 2010). Toisinaan samassa ryhmässä on sekä esiopetusikäisiä että nuorempia lapsia. Esiopetussuunnitelman perusteet 2000 ja valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ovat kuitenkin luonteeltaan erilaiset, toinen Opetushallituksen asettamien työryhmien laatima normiasiakirja ja toinen Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (Stakes) asettamien työryhmien laatima ohjaava asiakirja. Pro gradu –tutkielmani tarkoituksena on tarkastella ja vertailla näiden kahden eri asiakirjan, valtakunnallisten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 taustalla olevia näkemyksiä kasvatuksesta. Täsmennän vielä tutkimuksen tehtävää seuraavien tutkimusongelmien avulla:

1. Millaiseen kasvatukseen toisaalta valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ja toisaalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 tukeutuvat?

1.1 Millainen näkemys lapsesta asiakirjoissa on?

1.2 Millainen näkemys aikuisen roolista asiakirjassa on?

1.3 Millainen näkemys oppimisesta asiakirjoissa on?

1.4 Millainen näkemys tavoitteista asiakirjoissa on?

2. Millaisia kasvatusideologisia piirteitä on toisaalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ja toisaalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000?

3 Tutkimuksen rajauksia ja valintoja

3.1 Opetussuunnitelma tutkimuksen kohteena

3.1.1 Opetussuunnitelma tässä tutkimuksessa

Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan yleensä suunnitelmaa opetuksen järjestämisestä tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan yleensä tavoitteiden lisäksi myös oppiaines eli opetuksen sisältö sekä arvioinnin perusteet, joskus jopa opetusmenetelmät (Uusikylä & Atjonen 2005, 50). Englanninkielinen termi ”curriculum”, joka käännetään yleensä opetussuunnitelmaksi, ei täysin vastaa suomalaista opetussuunnitelmatermiä, jolla yleensä tarkoitetaan useasti opetussuunnitelma-asiakirjaa tai opetuksen toteuttamisesta tehtyä suunnitelmaa. Termi ”curriculum” mielletään yleensä laajemmaksi – sillä tarkoitetaan koko opetuksen järjestämisprosessia: kirjoitettua opetussuunnitelmaa, opettajan tarkoittamaa opetussuunnitelmaa, toteutuvaa opetussuunnitelmaa ja koettua opetussuunnitelmaa (ks. Cleghorn & Prochner 2003; Uusikylä & Atjonen 2005, 55). Liittyäksemme kansainväliseen keskusteluun Suomessakin on ryhdytty opetussuunnitelma- ja opetussuunnitelmatutkimusdiskurssin yhteydessä puhumaan englanninkielisen curriculum-termiin liitetyistä tasoista, jotka on suomennettu kirjoitetun opetussuunnitelman, toteutuvan opetussuunnitelman, tarkoitetun opetussuunnitelman ja koetun opetussuunnitelman tasoiksi. (ks. Uusikylä & Atjonen 2005 ja Turunen 2008.)

Toteutuvalla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan aktualisoitunutta opetussuunnitelmaa – sitä mitä opettaja lasten tai oppilaiden kanssa todellisuudessa tekee. Tämä sisältää myös piilo-opetussuunnitelman käsitteen, jolla tarkoitetaan niitä asioita, joita opettaja välittää lapsille kirjoitetun ja ehkä tarkoitetunkin opetussuunnitelman ulkopuolelta. Esimerkkinä piilo-opetussuunnitelmasta esitetään usein oman vuoron odottaminen tai sukupuolirooleihin liittyvät asenteet tai odotukset. (ks. Uusikylä & Atjonen 2005, 55.)

Tarkoitetulla tai toimeenpannulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opettajan tulkintaa kirjoitetusta opetussuunnitelmasta. Yksinkertaistettuna kyse on siitä, millaisia asioita opettaja ajattelee välittävänsä. Tämä voi erota huomattavasti siitä, miten opettajan

toteuttama opetussuunnitelma koetaan. Käsite ”koettu opetussuunnitelma” pyrkii välittämään oppijoiden kokemuksen tason. (Uusikylä & Atjonen 2005, 55.)

Rajaan tutkimukseni koskemaan kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Näin ollen tutkimuksen ulkopuolelle jäävät toteutunut opetussuunnitelma, tarkoitettu opetussuunnitelma ja koettu opetussuunnitelma.

Stevenson ja Baker (1991, 1) jakavat opetussuunnitelmatutkimuksen kahteen linjaan: opetussuunnitelmien historiallista kehityspolkua ja poliittisten pyrkimysten vaikutusta opetussuunnitelmaan tarkastelevat tutkimukset sekä opetussuunnitelmien sisältöä tarkastelevat tutkimukset. Valtakunnallisia opetussuunnitelmia ovat historian ja politiikan näkökulmasta tutkineet esimerkiksi Apple (1979) ja Goodson (1988). Opetussuunnitelman sisällöistä ovat olleet kiinnostuneita esimerkiksi Benamot ja Kamens (1989). (Stevenson & Baker 1991, 1.) Itse näkisin näiden kahden tutkimuksellisen linjauksen olevan hyvinkin lähellä toisiaan. Poliittiset pyrkimykset vaikuttavat toki myös opetussuunnitelman sisältöihin. Tämän tutkimuksen katson näin ollen edustavan osittain näitä molempia linjauksia.

3.1.2 Opetussuunnitelma Suomessa ennen ja nyt

Suomalaisen opetussuunnitelman historia

Maamme ensimmäinen opetussuunnitelma julkaistiin vuonna 1925. Tämä maalaiskansakoulun opetussuunnitelma painotti herbartilaista oppiaineiden systemaattista opetusta. Opetussuunnitelma oli siis hyvin oppiainespainotteinen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 57.)

Deweyn oppimisen toiminnallisuutta korostanut *learning by doing* –ajatus lienee vaikuttanut 1952 julkaistun varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöön, jossa oppilaan kehitystason huomioiminen koettiin entistä tärkeämpänä. Uutta jalansijaa sai myös oppilaan monipuolista kehittämistä arvostava kasvatusta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 58.)

1970-luvulla peruskoulujärjestelmä syrjäytti entisen kansakoulun ja oppikoulun välisen kahtiajaon. Peruskoulu tarvitsi uuden opetussuunnitelman, joka ilmestyikin kahdessa osassa vuonna 1970. Asiakirjoja kritisoitiin epäyhtenäisyydestä. Ensimmäinen osa, joka kuvasi opetussuunnitelman perusteita, vaali yksilöllisyyttä, eheyttämistä ja eriyttämistä sekä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua kun taas toiseen osaan oli kirjattu kritisoijien mielestä ylimitoitettut oppiainekohtaiset oppimäärät, jotka ohjasivat kiireiseen tietopainotteiseen ja oppiainekeskeiseen opetukseen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 59.) Myös varhaiskasvatuksessa pyrittiin kehittämään sisältösuunnittelun mallia, joka pohjautui peruskoulun ainejakoon. Esikoulukomitea ryhtyi laatimaan opetussuunnitelmaa esiopetusta varten. Sen rinnalle suunnittelutyötä tukemaan käynnistettiin valtakunnallinen esikoulukokeilu. Oppiainejakoisesta ajattelusta huolimatta päädyttiin lopulta integrointia ja leikkiä korostavaan toimintatapaan. (Brotherus & al. 1994, 39–40, 51.)

Varhaiskasvatusta sai omat perusteelliset kasvatustavoitteet vuonna 1980 julkaistun kasvatuskomiteamietinnön myötä. Kasvatustavoitteet olivat väljästi muotoiltuja prosessitavoitteita ja ne kohdistuivat kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen, toimintaympäristöön ja –muotoihin sekä välineisiin. (Brotherus & al. 1994, 34–35.)

Kouluhallituksen vuonna 1985 julkaisema Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet otti askeleen uuteen siirtämällä suunnitteluvastuuta osin kunnille. Valtaosa asiakirjan sisällöstä koski kuitenkin ainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 59.)

Tähän asti opetussuunnitelmatyö oli tapahtunut komiteoissa suljettujen ovien takana, mutta vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden valmistelemiseen otettiin mukaan monia tahoja elinkeinoelämän edustajista vanhempainliittoihin. Oppiainekohtaiset tavoitteet supistuivat ja opetussuunnitelman taustalla oleva ihmiskäsitys oli olennaisesti muuttunut. (Uusikylä & Atjonen 2005, 60.)

Koko Skandinaviassa siirryttiin 1990-luvulla vähitellen opetussuunnitelmien desentralointiin, jolloin vastuu opetussuunnitelmien laatimisesta siirtyi ruohonjuuritasolle. Samalla vanhemmat saivat mahdollisuuden valita entistä vapaammin lastensa koulun ja päiväkodin aluerajoista riippumatta. Suunta on ollut päinvastainen esimerkiksi Englantiin tai Kanadaan verrattuna, joissa valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa ja kontrolloi opetusta vahvasti. (Rauste-von Wright 2001, 21–22; Heydon & Wang 2006, 29.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ovat myös esimerkkejä opetussuunnitelman desentralaatiosta. Niiden tarkoituksena on olla kehyksenä kunnissa tehtävälle opetussuunnitelmatyölle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005).

Vuosituhanen vaihteessa herättiin pohtimaan, olivatko vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet liian väljät. Myös perusopetuslain uudistus ja uusi esiopetuslaki vaativat opetussuunnitelmien perusteiden uudistamista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet valmistui vuonna 2000 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuonna 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt lisääntyivät huomasti vuodesta 1994 ja erilaistumismahdollisuudet kaventuivat. Myös opetussuunnitelman velvoittavuus on vahvistunut. Toisaalta opetussuunnitelmanuudistuksen myötä siirryttiin enemmän produktiajattelusta prosessiajatteluun. (Uusikylä & Atjonen 2005, 61–63.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin kolme vuotta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden voimaan tulon jälkeen vuonna 2003 ja uudistettu painos

vuonna 2005. Asiakirjojen julkaisuajankohtana ja yhä edelleenkin voimme määritellä elävämme postmodernissa, modernin jälkeisessä yhteiskunnassa.

Opetussuunnitelma postmodernissa yhteiskunnassa

Postmodernille ajalle tyypillisinä piirteinä on pidetty informaation määrän räjähdysmäistä kasvua, yksilöllisyyden korostumista, jatkuvaa muutosta ja maailman pysymättömyyttä, globalisaatiota ja teknologiaa ajan ja paikan vapauttajana. Tiedonvälityksen ja sosiaalisen kanssakäymisen sekä oppimisen tavat ovat saaneet aivan uusia muotoja. (Pinar & al. 2004, 469; Törmä 1997, 211; Ryan & Grieshaber 2005, 34–35.) Myös väestö nähdään entistä monimuotoisempana: näkyvyyttä ovat saaneet niin erilaiset kulttuuri- kuin seksuaalivähemmistötkin (Provenzo 2008, iiv). Näiden muutosten myötä päiväkotiin tulevat lapset muodostavat yhä heterogeenisemmän joukon – erilaisten taustojen ja kokemusten kirjon (Toiskallio 2001, 451). Päiväkotilapset tulevat hyvin erilaisista perheistä. Lapset varttuvat uusperheissä, yksinhuoltajaperheissä, sateenkaariperheissä, eri kieli- ja kulttuuritaustaisissa perheissä sekä perheissä, jotka ovat lapsen elinaikana ehtineet asua jo useammassa maassa. Osa lapsista käyttää näppärästi tietokonetta jo kolmevuotiaana, osaa sujuvasti muutamaa eri kieltä ja tuntee kirjaimet. Osa taas toimii ensimmäistä kertaa lapsiryhmässä, ei osaa mitään kieltä sujuvasti ja pitää päiväkodissa ensimmäistä kertaa kynää kädessä. Toiskallion (2001) mukaan tästä kirjosta johtuen myös normaalin ja tavoiteltavan kasvun ja kehityksen kaavan löytäminen on tullut yhä vaikeammaksi. Globalisoituneessa, monikulttuurisessa maailmassa aiempien sukupolvien kulttuuriperinnön siirtäminen ei näytä enää riittävän. On sen sijaan suuntauduttava tulevaisuuteen ja tulevassa maailmassa tarvittaviin valmiuksiin. (emt., 451.)

Lisäksi postmodernin ajan ominaispiirteenä on pidetty valinnan mahdollisuuksien räjähdysmäistä laajentumista. Nyky-yhteiskunnalle on ominaista vaatimus jatkuvasta omaa elämää koskevien päätösten tekemisestä. (Toiskallio 2001, 453.) Aiemmin Pihtiputaan nuoriso peri vanhempansa ammatin maanviljelijänä, mutta nyt valinnanmahdollisuuksia on tarjolla kaikista maailmankolkista ja elämänalueilta. Heiskalan (1996) mukaan ihmisten on toimintakykynsä säilyttääkseen käännettävä selkensä suurimmalle osalle avoinna olevista mahdollisuuksista. Ihminen joutuu ymmälleen kaoottisessa valinta-avaruudessa. Toisaalta valinnanmahdollisuudet ovat lisääntyneet, mutta toisaalta informaatiotulva estää kaiken tiedon vastaanottamisen ja hallinnan, jolloin yhteiskunnan eri alojen päätöksenteko tuntuu luonteelta antaa asiantuntijoiden käsiin. Tällöin tuloksena on teknokraattinen yhteiskunta

ja yksilön vaikutusmahdollisuuksien väheneminen. Elämää hallitsee vapauden ja pakon välinen dialogi. (emt., 228; Toiskallio 2001, 460.)

Postmodernille ajalle leimallinen vahva markkinoituminen ja kustannushyöty näyttävät monesti menevän inhimillisyyden edelle (Toiskallio 2001, 454; Autio 2006, 150). Kustannushyödyn korostuminen näkyy myös suomalaisessa kasvatustieteessä. Tulostavoitteet, täyttö- ja käyttöasteet ovat tuttuja käsitteitä varhaiskasvatuksenkin alalla. Työskennellessäni perheessä yksityisenä lastenhoitajana oli virallinen nimikkeeni päivähoiton tuottaja. Myös koulutuksen valjastaminen suomalaiseksi vientituotteeksi on ollut lähikuukausina esillä julkisessa keskustelussa (esim. Helsingin Sanomat 11.2.2010). Opettaja-lehden mukaan OECD kehottaa valtioita PISA-tulosten nostamiseen bruttokansantuotteen lisäämiseksi (Pisalla voi tukea talouskasvua 2010, 9). Aution (2006) mukaan intellektualismi, joka on aiemmin ollut kasvatuksen ja koulutuksen ehdoton edellytys, on saanut väistyä markkinoitumisen myötä (emt., 152). Postmanin (2008, 55–56) mukaan postmoderniin yhteiskuntaan liittyy myös lapsuuden katoaminen.

Toisin kuin Skandinaviassa, angloamerikkalaisessa maailmassa yhteiskunnan markkinoitumisen ja kansallisen kilpailukyvyn kehittymisen nimissä koulutusjärjestelmä on vahvasti valtion kontrolloimaa (esim. British Education Reform Act 1988). Aution (2006) mukaan valtion kontrolloiman ja säännöllisesti kansallisin testauksin arvioitavan koulutusjärjestelmän kääntöpuolena on ollut nippelitiedon ulkoa opetteluun lisääntyminen ymmärtämisen kustannuksella. Performatiivisuus on noussut keskeiseksi tavoitteeksi. (emt., 154.) Suomen menestyminen OECD:n PISA-testauksessa on nostanut kansallista ylpeyden tunnetta, mutta tuleeko testaus johtamaan testejä varten opiskeluun kuten angloamerikkalaisessa maailmassa on käynyt, ja kuten suomalaisten ylioppilaskirjoitusten on väitetty tehneen?

Postmodernismin edustajat, kuten Bourdieu ja Apple, ovat arvostelleet länsimaista kasvatustieteellistä tiettyjen sosiaaliluokkien ja erityisesti ”valtaa pitävän eliitin” suosimisesta. Applen mukaan kasvatuksen pitäisi sosiaali-ekonomisten erojen säilyttämisen ja kasvattamisen sijaan luoda tasa-arvoa. (Bowers 2008, 43.)

Postmodernismin nähdään haastavan myös modernin uskon rationaalisuuteen ja tieteeseen (Usher & Edwards 1994, 10). Girouxin (2008, 172) mukaan Lyotard (1984) kuvaakin

postmodernismin hylänneen modernismin suuret kertomukset kuten valistuksen ihanteet. Modernismin rationaalisuuskäsitys korosti universaalisuutta, abstraktia ja ajattomuutta, kun taas postmodernismi liittyy rationaalisuuden konkreettisuuteen, paikallisuuteen ja ajallisuuteen. (Toiskallio 2001, 449.) Myös modernismin miltei pyhä vakavuus on vaihtunut postmodernismin parodiaan ja ironiaan (Usher & Edwards 1994, 14).

Yhteiskunnan markkinoitumisesta johtuen eettisyyden korostamisen merkitys on monien teoreetikkojen mielestä noussut yhteiskunnassa ja kasvatuksen piirissä keskeiseksi. Toisaalta moraaliset ja eettiset kysymykset ovat muodostuneet yhä vaikeammiksi, koska uskoa universaaleihin ja yhteisiin normeihin ja arvoihin ei enää ole. (Toiskallio 2001, 454–458.) Näyttää siltä, että moraaliongelmia ei ratkotakaan enää ylhäältä käsin. Koska yhteisiä moraalisia normeja on globaalissa ja monikulttuurisessa maailmassa vaikeaa löytää, yksilön kyky arvopohdintaan nousee tärkeäksi, eivätkä auktoriteetit enää näyttäytykään arvojen ja eettisten periaatteiden säätelijöinä (Törmä 1997, 212).

Globalisaation myötä erilaisten arvomaailmojen kohtaaminen – toisinaan törmääminenkin – on ollut väistämätöntä. Koska monikulttuuristuneessa ja globaalistuneessa maailmassa yhteiskunnan yhteistä arvopohjaa voi olla vaikea löytää, postmodernismin ratkaisu on ollut pluralismi, moniarvoisuus (Usher & Edwards 1994, 16).

Postmodernissa ajattelussa yhtä totuutta ei ole, vaan käsitykset todellisuudesta ovat muuttuvia – on olemassa monia totuuksia. Usko tieteen kykyyn tuottaa arvovapaata tietoa ja totuutta on murtunut. Tieto on sidottu aikaan ja paikkaan; se on situationaalista ja kielestä sekä diskurssista riippuvaista. Ihminen konstruoi jatkuvasti omaa todellisuuttaan ja etsii perusteita omille valinnoilleen, toiminnalleen ja arvoilleen. (Slattery 2000, 133-134; Bauman 1996, 37; Usher & Edwards 1994, 10.)

Kasvatuksen sovittaminen postmodernismiin ei olekaan Usherin ja Edwardsin (1994) mukaan kovin helppo tehtävä, sillä kasvatuksen teoriat on luotu modernistisen tradition pohjalle. Kasvatuksen teoria onkin ollut jossain määrin jopa immuuni postmodernistisille tuulille feminististä ja kriittiseen teoriaan pohjautuvaa pedagogiikkaa lukuun ottamatta. Kasvatus on nähty perimodernistisesti valistuksen moottorina, joka tuottaa yksilön vapauden, kehityksen ja emansipaation. Perinteinen ajatus kasvatuksesta perustuu oletukselle ihmisen sisäisestä potentiaalista, joka kasvatuksen avulla realisoidaan.

Postmoderni ihmiskäsitys taas sisältää ajatuksen kielen, kulttuurin ja yhteiskunnan rakentamasta subjektista kieltäen ihmisen sisällä lymyävän luonnollisen potentiaalin. Tämän ihmiskäsityksen myötä perinteinen kasvatuskäsitys muuttuu ongelmalliseksi. (emt., 1–2, 24–25.) Postmodernismi ymmärtää ihmisen pikemminkin maailmassa olemisena toisten ihmisten kanssa ja samalla hylkää käsityksen ihmisen ainoastaan sisäsyntyisestä psyykestä. Autio (2006, 161) kutsuu tätä leikkisästi subjektin kuolemaksi.

Myös postmoderni käsitys tiedon luonteesta horjuttaa perinteistä käsitystä oppimisesta ja opettamisesta. Postmodernille ajalle tyypillistä on jatkuva muutos ja itsestäänselvyyksien katoaminen (Suoranta 1996, 452). Tästä syystä tulevaisuuden ennakoiti on muuttunut vaikeaksi ja kasvatuspäämääriä on ongelmallista asettaa (Törmä 1997, 211). Mikäli hyväksytään ajatus ihmisen perusolemuksesta luonnostaan uteliaana ja luovana sekä ajatus tiedon, arvojen ja normien relativistisuudesta, opetus valmiin tiedon siirtämisenä näyttäytyy ongelmallisena. Tiedon siirtämisen vaihtoehdoksi Freire tarjoaa dialogista opettajuutta. Tietämisen prosessi on sosiaalinen. Tällöin tiedon tavoite vaatii opettajan ja opiskelijan asettumaan keskinäiseen suhteeseen – dialogiin eli todellisuutta muuttavaan toimintaan. (Toiskallio 2001, 462–466.) Usher & Edwards (1994) esittävät, että sekä lapsen (oppilaan) että opettajan tulisi sitoutua elinikäiseen oppimiseen. Erityisesti opettajan tulisi hylätä käsitys itsestään kaiken tiedon haltijana ja tuoda esiin sen, että hän oppii yhdessä lapsen kanssa. Tämä ei heidän mukaansa tarkoita pelkästään lapsikeskeisyyttä vaan itsereflektion ja oman toimintansa ja arvojensa jatkuvan arvioinnin sekä oman auktoriteetin oikeutuksen kyseenalaistamisen tärkeyttä. (emt., 80–81.)

Postmodernit teoreetikot kyseenalaistavat myös tieteen kyvyn määritellä universaalinen kaavan kasvulle ja kehitykselle. Nykyinen tietomme lapsen kehityksestä näyttää perustuvan tutkimuksiin, joiden tutkimusjoukko on ollut varsin homogeeninen: tutkimuksiin valikoituneet lapset ovat olleet lähtöisin keskiluokkaisista valkoisista perheistä. Kulttuurin ja sosiaaliluokan vaikutusta tutkimuksen tuloksiin ei ole juuri pohdittu. (Lubeck 2004, 20.)

Turunen (2008) kuvaa postmodernia opetussuunnitelmaa kasvatus- ja opetustoiminnalle vain raameja luovana. Tarkkoja sisältö- tai tavoiteluetteloita ei postmodernissa opetussuunnitelmassa ole. Vastuuta siirretään valtakunnalliselta tasolta kunnille ja kasvatusta ja opetusta toteuttaville tahoille. Lasta pidetään oman oppimisensa subjektina ja

hänen tulee saada vaikuttaa toiminnan suunnitteluun. Turunen (2008) pitää ensimmäisenä suomalaisena postmodernina opetussuunnitelmana Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita 1994. Hänen mukaansa puhtaimmin postmodernia opetussuunnitelma-ajattelua edustaa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, jossa korostetaan lapsen olevan oman oppimisensa ja elämänsä subjekti, ja jossa lapsuus näyttäytyy itseisarvoisena. Esiopetuksen sisällöt rakennetaan lapsen tarpeista ja kiinnostuksenkohteista käsin. Käsitys oppimisesta on miltei radikaalin konstrukttiivinen: lapsi itse rakentaa omia tietorakenteitaan oman toimintansa kautta, ja aikuisen tehtävänä on lähinnä mahdollistaa ja tukea lapsen kasvua. (emt., 162–166.) Lapsikeskeisyyden diskurssi resonoi modernistisen teknologia- ja kehityskeskeisyyden kanssa. Humanismi on postmodernismin vastaus instrumentalismin uhalle. (Usher & Edwards 1994, 29.)

Koska yhteiskunta vaikuttaa osaltaan kasvatuksen taustalla vaikuttaviin käsityksiin ja ideologioihin, on luontevaa tarkastella voimassa olevien opetussuunnitelmien edustamia käsityksiä ja ideologioita peilaten niitä vallitsevaan yhteiskunnalliseen ilmapiiriin.

3.1.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavana asiakirjana

Ojalan (1993, 11) mukaan varhaiskasvatus on tavoitteellinen vuorovaikutustapahtuma, joka pyrkii alle kouluikäisten lasten kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Varhaiskasvatustapahtumassa hoitoa, opetusta ja kasvatusta ei voida mielekkäällä tavalla erotella toisistaan ja ne muodostavatkin yhdessä kiinteän kokonaisuuden (emt., 14). Myös Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2001, 23) toteavat varhaiskasvatuksen lapsinäkemysnä olevan kokonaisvaltainen, mikä heidän mukaansa tulee ilmi esimerkiksi siten, että varhaiskasvatuksessa hoitotilanteet nähdään täsmällisemmin oppimiseen tähtäävien toimintojen rinnalla yhtä tärkeinä kasvatuksen kannalta.

Brotherus & al. (1994) katsovat varhaiskasvatuksella olevan neljä perustehtävää. Varhaiskasvatuksen tulee heidän mukaansa tarjota lapselle mahdollisuuksia tutustua yhteiskunnan kulttuuriperintöön, tukea hänen kasvuaan yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi, tukea lapsen ainutlaatuisuutta ja tavoitella lapsen henkilökohtaista hyvinvointia, hyvää elämää. Varhaiskasvatuksessa myös monipuolistetaan lapsen toimintamahdollisuuksia ja kehitetään niitä perustaitoja, joita lapsi tarvitsee

yhteiskunnassa. Varhaiskasvatus luo sellaisen perustan, jonka varaan koulun on oppivelvollisuusiän alettua hyvä rakentaa kasvatus- ja opetustyönsä. (emt. 32–33.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) korostetaan Ojalan (1993, 11) tapaan varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksellista luonnetta: ”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista.”

Suomessa tavoitteellista varhaiskasvatusta toteuttavat monet eri tahot. Näitä instansseja ovat päivähoitoa tarjoavat palvelut, kuten yksityiset tai kunnalliset päiväkodit, yksityiset tai kunnalliset perhepäivä- tai ryhmäperhepäiväkodit tai leikkitoimintaa tarjoavat tahot. Myös koulujen yhteydessä olevat erilliset tai alkuopetuksen kanssa yhdysluokassa toimivat eriovetusryhmät kuuluvat varhaiskasvatuksen piiriin. On myös muuta kerho- ja leikkitoimintaa, kuten seurakuntien päiväkerhot, musiikkileikkikoulut, liikuntajärjestöjen tarjoama toiminta, joka voidaan katsoa kuuluvaksi osaksi varhaiskasvatusta. (Brotherus & al. 1994, 48–49.)

Suomessa varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja ovat päivähoitolaki ja -asetus, jotka Välimäen (1999, 143) mukaan tullessaan voimaan 1973 määrittivät päivähoiton tarpeen pohjalta määräytyväksi, mutta kaikille tarkoitetuksi sosiaalipalveluksi sekä erilaiset komiteamietinnöt sekä valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joiden ensimmäinen painos julkaistiin vuonna 2003 ja toinen pienin muutoksin 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 suositetaan, että kunnissa tulisi laatia kunnan oma varhaiskasvatuksen suunnitelma, joissa kuvataan varhaiskasvatuksen sisältö. Kunnan tasolla varhaiskasvatusta ohjaavat myös erilaiset kunnan strategiat ja linjaukset. Kuntien varhaiskasvatussuunnitelmien ohjaamina myös päivähoitoyksiköiden eli esimerkiksi yksittäisten päiväkotien on ollut määrä laatia omat varhaiskasvatussuunnitelmansa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 antaa viitteellisiä ohjeita näiden suunnitelmien laatimiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa linjataan myös, että päivähoitoyksikön varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi kasvatushenkilökunnan tulisi laatia jokaiselle varhaiskasvatuksen piirissä olevalle lapselle hänen omista tarpeistaan lähtevän varhaiskasvatussuunnitelman yhdessä vanhempien ja lapsen itsensä kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7; 32; 46.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 on asiakirja, joka varhaiskasvatuksen valtakunnallisia linjauksia käsittelevän valtioneuvoston periaatepäätöksen mukaisesti on laadittu ohjaamaan varhaiskasvatuksen sisällön toteutumista valtakunnallisella tasolla. Asiakirjan on laatinut Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskityksen pääjohtajan nimeämä ohjausryhmä yhteistyössä työvaliokunnan, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskityksen varhaiskasvatuksen asiantuntijatiimin ja muiden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 laatimista varten koolle kutsuttujen, eri osa-alueisiin perehtyneiden asiantuntijaryhmien kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ei eksplisiittisesti ilmaista, mille ikähaarukalle varhaiskasvatus ulottuu. Asiakirjassa mainitaan kuitenkin, että varhaiskasvatusta järjestetään erilaisissa varhaiskasvatuspalveluissa kuten päiväkotitoiminnassa ja perhepäivähoidossa, ja että esiopetus on osa varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11–12). Tässä tutkimuksessa sitoudutaan tulkitsemaan asiakirjan tarkoittavan varhaiskasvatuksen koskevan kaikkia varhaiskasvatuspalveluiden piirissä olevia lapsia, jotka pääsääntöisesti ovat 0–6-vuotiaita. Kun asiakirjassa puhutaan lapsesta, on tarkastelun kohteena siis melko heterogeeninen joukko vauvasta kohta koulutiensä aloittavaan eskarilaiseen.

47 sivun mittaisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 itsessään määritellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtäväksi edistää valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteutumista, ohjata varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä ja yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita luoda myös edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi. Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 julkaisemisella tavoitellaan varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen tietoisuuden lisäämistä, moniammatillisen yhteistyön vahvistamista lapsen ja perheen tukemisessa sekä vanhempien osallisuuden lisäämistä varhaiskasvatuksen palveluissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 halutaan muodostavan lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden yhdessä esi- ja perusopetussuunnitelmien perusteiden kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7.)

3.1.3 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet suomalaista esiopetusta ohjaavana asiakirjana

Suomessa esiopetus, jonka tavoitteeksi on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 määritelty lapsen monipuolisen kasvun ja kehityksen sekä oppimisen tukeminen ja edistäminen, alkaa vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua. Esiopetus on ilmaista ja kunnilla on velvollisuus sen järjestämiseen (Perusopetuslaki 1288/1999 ja 477/2003). Esikoulu ei kuitenkaan kuulu oppivelvollisuuden piiriin, vaan siihen osallistuminen jää vanhempien harkinnan varaan (Perusopetuslaki 1288/1999).

Suomessa esiopetusta toteutetaan yleensä kokonaisopetussuunnitelman mukaisesti, joka tarkoittaa erilaisten teemojen ympärillä tehtävää tiedonalojen integrointia eli eheyttämistä. Näin eri tiedonalojen rajat himmenevät tai katoavat kokonaan. (Brotherus & al. 2001, 142 ja Brotherus 2004, 22.)

Esiopetuksen kaltaista toimintaa on järjestetty niin sanotuissa välitysluokissa lastentarhatoiminnan alusta asti (Brotherus & al. 2001, 27). Termi ”esiopetus” on kuitenkin alkanut yleistyä vasta 1960-luvulla tarkoittamaan 6-vuotiaiden lasten kouluun valmentamista, vaikkakin esiopetuskäsitettä on vuosien saatossa käytetty varsin kirjavasti. Esiopetuksella on tarkoitettu esimerkiksi kaikkea oppivelvollisuuskäyttäjä edeltävää kodin ulkopuolista kasvatusta ja 3–6-vuotiaiden opetusta ja kasvatusta. (Brotherus 2004, 4.) Kentällä, esiopettajien ja varhaiskasvattajien arkityössä, esiopetustermi on vakiintunut tarkoittamaan kuusivuotiaiden lasten opetusta ja kasvatusta, jonka yksi tärkeimmistä tehtävistä on toimia sillanrakentajana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Lakitekstissä termi esiopetus on mainittu vasta 1990-luvun lopussa uusitussa perusopetuslaissa, jossa esiopetus on määritelty suunnitelmalliseksi opetuksiksi ja kasvatukseksi, jota voidaan tarjota päiväkodissa tai koulussa ja joka alkaa vuotta ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen alkamista (Perusopetuslaki 628/1998). Kuitenkin vasta vuonna 2000 esiopetus sai omat yhtenäiset tavoitteet ja sisällöt Esiopetuksen opetussuunnitelman 2000 myötä ja sen erityistehtävä muuhun varhaiskasvatukseen nähden virallisesti määriteltiin. Tutkimuksessani tukeudun Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 määritelmään ja rajaan esiopetuksen tarkoittamaan vuotta ennen oppivelvollisuutta alkavaa suunnitelmallista kasvatusta tai opetusta, jota voidaan toteuttaa koulussa tai päiväkodissa.

Koska esiopetus koskettaa pääsääntöisesti 6-vuotiaita lapsia, asiakirjan kohdejoukko on huomattavasti homogeenisempi verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 kohdejoukkoon, joka käsittää kaikki ikäryhmät ennen kouluikää. Määrällisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 koskettaa suurempaa joukkoa lapsia, sillä jo päiväkodeissa ja perhepäiväkodeissa toteutettavan varhaiskasvatuksen piiriin kuului Suomessa esimerkiksi vuonna 2008 yli 200 000 lasta, kun esiopetusta sai noin 56 000 lasta. Toisaalta taas esiopetus tavoittaa melkein koko ikäluokan – yli 96 % kaikista 6-vuotiaista, kun taas kunnan kustantamassa päivähoidossa vuonna 2008 oli 56,9 % ikäluokista (Tilasto- ja indikaattoripankki Sotkanet).

Esiopetusta ohjaavia asiakirjoja ovat sivistysvaliokunnan mietintö esiopetuksesta, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 sekä kuntien ja esiopetusta antavien tahojen omat esiopetussuunnitelmat. Lisäksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 ohjataan laatimaan jokaiselle esiopetuksessa olevalle lapselle henkilökohtainen esiopetuksen opetussuunnitelma. Esiopetus on selvästi muuta varhaiskasvatusta normitetumpaa tarkempine kelpoisuusvaatimuksineen ja normiopetussuunnitelmineen (Onnismaa 2010, 35). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 lisäksi esiopetusta ohjaa myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, sillä esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Esiopetuksen sijainti osana varhaiskasvatusta määritellään esimerkiksi perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998).

Vuonna 2000 julkaistu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on syntynyt opetushallituksen asettamien kahdeksan eri työryhmän yhteistoiminnan tuloksena. Mukana opetussuunnitelman perusteiden laatimisessa on ollut lähes sata kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijaa. Normiasiakirjana Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 tarkoituksena on olla kehys, joka tukee kunnissa tehtävää opetussuunnitelmatyötä. (Korhonen & Högström 2001, 14.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 määrittelee sekä esiopetuksen yleiset tavoitteet ja tehtävät että yksityiskohtaisemmat sisällölliset tavoitteet. Tässä 24-sivuisessa asiakirjassa kerrotaan esiopetuksen rakentuvan yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Näitä perusarvoja ilmentävät sekä kansallinen lainsäädäntömme että kansainväliset suositukset, julistukset ja sopimukset, joilla esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan

”ihmisoikeuksia ja maapallon elinkelpoisuutta pyritään vaalimaan”. Esiopetuksen tehtävänä on asiakirjan mukaan edistää lapsen ihmiseksi ja vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. Esiopetuksen tavoitteet lähtevät toisaalta lapsen yksilöllisistä mahdollisuuksista ja toisaalta yhteiskunnan tarpeesta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7–8.)

3.2 Kasvatuskäsitys opetussuunnitelman osatekijänä

Taylorin ja Richardsin (1985) mukaan opetussuunnitelma-asiakirjasta on aina löydettävissä joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti esitetty kasvatuskäsitys, joka vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöihin. Heidän mukaansa kasvatuskäsityksen osatekijöitä ovat lapsuuteen, tietoon, opettamiseen ja tavoitteisiin liittyvät käsitykset. (emt., 18–31.) Tässä tutkimuksessa kasvatuskäsityksellä tarkoitetaan näkemysten ja käsitysten kokonaisuutta, johon kuuluvat näkemys lapsesta, näkemys kasvatusta ohjaavista tavoitteista, näkemys aikuisen toiminnasta lapsen kasvu- ja oppimisprosessissa ja näkemys oppimisesta.

3.2.1 Lapsikäsitys

Keskeistä siinä, millaiseksi kasvatusta muodostuu, on kasvattajan ihmiskäsitys. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä, mitä ihmisenä olemisen katsotaan olevan – miten kehittyminen on mahdollista, mikä on yksilön suhde ympäröivään yhteiskuntaan, millainen on ihanneihminen. Kyse on siis ihmisestä koskevista tiedoista, uskomuksista ja arvostuksista. (Hirsjärvi 1987, 91–95; Brotherus & al. 1994, 12–13.) Kysymys tästä ihmisen perimmäisestä olemuksesta on yksi vanhimmista ja ehkä myös vaikeimmista ontologisista ongelmista. Mitä ihminen on? Mikä on hänen olemuksensa, asemansa luonnossa ja yhteiskunnassa ja mitkä ovat hänen kehittymisensä mahdollisuudet? (Karila & Nummenmaa 2001, 17; Nurmi 1995, 89.) Kasvatuksen piirissä ihmiskäsityksen ohella käytetään termiä lapsikäsitys, joka ottaa kantaa lapsuuden perusolemuksen, lapsen kehitykseen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin sekä lapsuuden merkitykseen yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä (Karila & Nummenmaa 2001, 17; Patrikainen 1997, 50). Lapsikäsityksestä puhuu myös Hoffman (2003), joka katsoo lapsikäsitykseen kuuluvaksi käsitykset siitä, millaisia lapset ovat, mitkä ominaisuudet ja käyttäytymistavat ovat lapsella toivottavia ja miten lapsista pidetään parhaiten huolta (emt., 193).

Erilaisia tapoja jaotella ihmiskäsityksiä on lukuisia. Achton ja Jensen (1980) jakavat modernit ihmiskäsitykset neljään eri luokkaan: mekanistis-materialistiseen, mekanistis-idealistiseen, dialektis-idealistiseen ja dialektis-materialistiseen ihmiskäsitykseen. Mekanistis-materialistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen kasvu ja kehitys on riippuvainen ympäristöstä – ihminen on ympäristönsä tuote. Kasvatustavoitteisiin pyritään kasvuympäristöä muokkaamalla. Keskeisiä kasvatustavoitteita ovat myös palkitseminen ja rankaiseminen. (Achton & Jensen 1980.)

Mekanistis-idealistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ja ihmisen elämä muotoutuvat hänen synnynnäisten ja pysyvien ominaisuuksiensa seurauksena. Ympäristö ei vaikuta ihmisen kehittymiseen ja kasvatuksen mahdollisuudet ovat hyvin rajalliset. (Achton & Jensen 1980.)

Dialektis-idealistinen ihmiskäsitys näkee kehityksen ihmisen sisäisten vastakohtaisuuksien kamppailuna. Ihmisellä on synnynnäisiä ja pysyviä perusominaisuuksia. (Achton & Jensen 1980.) Yksi selvimmistä esimerkeistä tällaisesta ihmiskäsityksestä on saksalaisen G.W.F. Hegelin dialektiikka. (kt. Väyrynen 2001, 263–276.)

Dialektis-materialistisen ihmiskäsitys korostaa oppimisen olevan ihmisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta – ympäristö muokkaa ihmistä ja ihminen ympäristöä. Kirjoittajien mukaan tämä ihmiskäsitys edellyttää lasten yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien järjestelmällistä lisäämistä. (Achton ja Jensen 1980.)

Rauhala (2005) esittelee erilaisen tyypittelyn. Ensimmäisessä hän jakaa ihmiskäsitykset neljään osaan: monistisiin, dualistisiin, pluralistisiin ja monopluralistisiin. Monistisissa ihmiskäsityksissä ihmisessä katsotaan olevan yksi ainoa todellinen olemisen muoto. Toisten käsitysten mukaan tämä olemisen muoto on materiaa eli ihmiskeho, kun taas toisten monististen käsitysten mukaan olemisen muoto on henki. Näistä kahdesta erityisesti materialistisella ihmiskäsityksellä on nykyäänkin kannattajia. (emt., 26.)

Dualistisissa ihmiskäsityksissä katsotaan ihmisen olemassaolon perustuvan kahteen olomuotoon sieluun (tai tajuntaan) ja kehoon. Dualismin jyrkimmässä muodossa näillä kahdella ei nähdä olevan juuri vaikutusta toisiinsa. Tällaisella jyrkällä, kartesiolaiseksi

dikotomiaksi kutsutulla näkemyksellä ei nykyään juuri liene kannattajia. Nykydualistit katsovat yleensä näillä kahdella olemassaolon perusyksiköllä olevan toisiinsa vaikutussuhde. (Rauhala 2005, 27.)

Pluralistit katsovat ihmisen koostuvan erilaisista osajärjestelmistä, jotka ovat hierarkisia ja suhteellisen itsenäisiä. Tällaisia osajärjestelmiä ovat joidenkin pluralistien mukaan vaikkapa ruuansulatusjärjestelmä ja suvunjatkamisjärjestelmä. Ihmiseen vaikuttavat myös yli-yksilölliset järjestelmät kuten sosiaalinen ryhmä tai yhteiskunta. (Rauhala 2005, 27–28.)

Mono-pluralistisessa eli holistisessa ihmiskäsityksessä ihminen nähdään kokonaisuutena. Ihminen voi koostua useammasta olemismuodosta, mutta ne eivät ole toisistaan erillisiä. Näitä olemismuotoja voivat olla esimerkiksi tajunnallisuus, kehollisuus eli olemassaolo orgaanisena tapahtumana ja situationaalisuus eli olemassaolo suhteena ympäröivään maailmaan. Tämä näkemys on nykykeskusteluissa hyvin edustettuna. (Rauhala 2005, 30–32.)

Karilan ja Nummenmaan (2001, 17) mukaan lapsuutta ei voi nähdä ympäröivästä yhteiskunnasta, kulttuurista ja aikakaudesta irrallisena. Tällöin kasvatuksen käytännöissä, tutkimuksessa ja lapsuuden tulkinnoissa heijastuvat jokaisen aikakauden omat painotukset ja pyrkimykset (emt., 18). Kuvaa kunkin ajan lapsikäsityksestä ja –ihanteesta voi etsiä myös esimerkiksi kuvataiteesta, kirjallisuudesta, mainoksista, komiteamietinnöistä ja valistustyöstä.

Nurmen (1995) mukaan lapsuus on 1700-luvun keksintö, jonka juuret ovat romanttisessa aatevirtauksessa. Ennen tätä lasta pidettiin lähinnä pienikokoisena aikuisena. Romanttisen vallankumouksen myötä on osittain menty toiseen äärilaitaan: lapsille on luotu oma erillinen lasten maailma. Lapsi on erotettu muusta yhteiskunnasta kasvatettavaksi ja koulutettavaksi. (emt., 104.) Cunningham (1995, 41) taas sijoittaa lapsikäsitteen syntymisen ensimerkit jo 1500-luvun renessanssiin ja lapsikäsitteen vakiintumisen 1900-luvun puoliväliin. Suomessa lapsi-ihanne on vaihdellut topeliaanisesta hurskaasta ja isänmaallisesta, luonnonrakkaasta ja käytännön töitä osaavasta lapsesta ensin Wendelinin ja Koivun kuvittamista Kotilieden kansikuvistakin tuttuun punaposkiseen, terveeseen ja reippaaseen, ulkoilevaan lapseen ja sitten 70-luvun itsenäiseen, tasapainoiseen ja luovaan

lapsen. 70-luvulta alkaen lapsi on ollut enenevässä määrin monenlaisia hyödykkeitä tarvitseva, tehokas kuluttaja. (Itälä 1988, 8–34.) Onnismaa (2010) taas tarkastelee lapsuutta vuosien 1967–1999 välille sijoittuvista suomalaisista varhaiskasvatusasiakirjoista käsin ja toteaa niistä näkyvän sekä heikon mutta pääsääntöisesti kompetentin lapsen konstruktioit.

Postmanin (2008) mukaan nykyisessä postmodernissa yhteiskunnassamme on näkyvillä lapsuuden katoaminen. Hänen mukaansa yksi lapsuuden katoamisen aiheuttajista on televisio, joka tarjoaa kuvaa tekstin sijaan. Television katselemiseen ei tarvita erillistä valmentautumista tai koulutusta toisin kuin tekstin ymmärtämiseen: tekstiä ymmärtääkseen täytyy ensin oppia lukemaan ja ymmärtämään erilaisia kielellisiä ilmauksia ja käsitteitä. Television tuottamaa kuvaa voi vastaanottaa valmistautumatta. Niinpä sama materiaali, joka on tarjolla aikuisille, on myös lasten tavoitettavissa. (emt. 55–56.) Lapsuuden katoamiseen tai aikuisuuden ja lapsuuden rajan hämärtymiseen voi törmätä myös päiväkotiarjessa. Aikuisten ja lasten vaatteet ovat alkaneet muistuttaa toisiaan. Niin pillifarkkuja kuin Hello Kitty –sukkia näkyy sekä lasten että aikuisten yllä. Tämän huomion on tehnyt myös Postman (2008), jonka mukaan lasten ja aikuisten vaatetuksen samankaltaistuminen on tullut näkyviin 90-luvun lopussa ja sen jälkeen (emt., 57). Myös lasten lelustossa näkyy sellaisia elementtejä, jotka aiempina vuosikymmeninä on liitetty vain aikuisten maailmaan. Esimerkkinä mainittakoon Hello Kitty –drinkkibaari diskopalloineen ja pienine drinkkilaseineen, jota päiväkotiryhmän 4-vuotias kovasti toivoi joululahjaksi.

Kehityspsykologian alalla lapsuus on näyttäytynyt luonnollisen kasvun näkökulmasta. Lapsuus on nähty biologisesti määräytyneenä vaiheena, jonka määränpäänä on aikuiseksi tuleminen. (Prout & James 1997, xi.) Alasen ja Bardyn (1990) mukaan samankaltainen näkemys lapsuudesta on ollut esillä myös 1980- ja 1990-luvulla, jolloin lapsuus nähtiin lähinnä odotushuoneena aikuisuuteen.

Viime vuosina lapset on alettu nähdä pikemminkin sosiaalisina, aktiivisina toimijoina. Lasten oikeudet on nostettu keskiöön ja lasten ääni ja kyvykkyys on haluttu saada esiin. Tällainen ajattelutapa korostaa lapsuuden arvoa sinänsä – lapsuus ei ole vain välietappi johonkin parempaan. Kasvatustieteen saralla tällaista tulkintaa lapsesta on edustanut Suomessa esimerkiksi Karlsson (2000) sadutusmenetelmällään, Lehtinen (Jyväskylän yliopisto 2010) lapsen toimijuutta kuvaavalla tutkimuksellaan ja Turja (Jyväskylän

yliopisto 2010) lapsen osallisuutta toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä tarkastelevalla tutkimuksellaan. Sama ilmiö on ollut näkyvillä myös kansainvälisesti (ks. James and James 2008).

Tässä tutkimuksessa käytän termiä ”lapsikäsitys” ja termiä ”näkemys lapsesta” kuvaamaan niitä käsityksiä ja oletuksia, joita tutkimuksen kohteena olevat asiakirjat välittävät lapsuuden olemuksesta ja lapsesta. Tässä tutkimuksessa käsitystä ihanneihmisestä käsitellään tavoitteita ja toimintaa ohjaavia periaatteita sekä oppimiskäsitystä koskevien alaongelmien yhteydessä, joten nämä näkökulmat eivät tässä tutkimuksessa ole esillä lapsikäsitteen yhteydessä.

Käsitteellä ”lapsi” voidaan eri yhteyksissä tarkoittaa erilaisia asioita. Lapsuus määritellään Suomen kielen perussanakirjassa (2001) ihmisen ensimmäiseksi ikäkaudeksi syntymästä murrosikään. Yhdistyneiden kansakuntien Lastenrahasto UNICEF määrittelee Lapsen oikeuksien sopimuksessa lapsen alle 18-vuotiaaksi (YK:n yleissopimus lasten oikeuksista 2009, 4). Lapsi on käsitteenä iästä riippumatta ihmisen jälkeläinen: ihminen on aina jonkun lapsi, vaikka olisikin jo aikuinen. Koska tutkimuskohteena olevat asiakirjat koskettavat alle kouluikäistä lasta, tässä tutkimuksessa lapsesta puhuttaessa tarkoitetaan 0–6-vuotiasta lasta.

3.2.2 Oppimiskäsitys

Käsitykset oppimisesta ovat vaihdelleet eri aikoina. Oppimiskäsitys ottaa kantaa siihen, miten oppiminen tapahtuu ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat.

Behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jonka taustalla on Locken esittämä käsitys lapsesta tyhjänä tauluna (tabula rasa), johon kokemukset tekevät jälkiä, voidaan lukea sekä klassinen ja välineellinen ehdollistuminen sekä sosiaalinen oppiminen. Behavioristinen oppimiskäsitys nojautuu uskoon luonnontieteiden selitysvoimasta ja olettaa ihmisten ja eläinten oppimisen ilmenevän samankaltaisena. Klassisessa ehdollistumisessa kyse on ehdollisen (merkityksettömän) ja ehdottoman ärsykkeen kytkeytymisestä toisiinsa samanlaisten oppimistilanteiden toistuessa. Esimerkkinä mainittakoon tunnetut Pavlovin koirakokeet, joissa koiran syljeneritysreaktio kytkettiin kellon soittoon. (Brotherus & al. 1994, 90–91; Tynjälä 2002, 29.)

Välineellisen ehdollistumisteorian ydin on toiminnon vahvistuminen tai sammuminen palkinnon tai rangaistuksen johdosta, kun taas sosiaalisen oppimisen teoria näkee oppimista tapahtuvan pikemminkin jäljittelyn seurauksena. Yhteistoiminnallinen oppiminen on sosiaalisen oppimiskäsityksen sovellus. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteena on, että lapset työskentelevät yhdessä toisiaan auttaen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Pavlovin lisäksi behaviorismin varhaisia edustajia ovat muun muassa Thorndike, J. B. Watson ja B. F Skinner. (Brotherus & al. 1994, 92–96; Tynjälä 2002, 29.)

Behaviorismin pedagogisina ratkaisuinä ovat opetuksen toteuttaminen vaihe vaiheelta, käyttäytymisen vahvistajien käyttö ja oppimateriaalin jako osakomponentteihin. Käyttäytymisen vahvistajina voidaan käyttää erilaisia palkintoja kuten leimoja, sanallista palautetta tai tarroja. (Tynjälä 2002, 29.)

Kognitiivinen oppimiskäsitys saavutti suosiota 1990-luvulla. Tässä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään yksilöllisenä tapahtumana ja keskeisellä sijalla ovat tiedollisen aineksen mieleen painamisen ja palauttamisen tavat. (Brotherus & al. 1994, 97–98.) Ennakkokäsitykset vaikuttavat oppimiseen (Uusikylä & Atjonen 2005, 243).

Konstruktivismi voidaan nähdä kognitiivisen oppimiskäsityksen muunnoksena. Näissä molemmissa oppimiskäsityksissä ihminen nähdään aktiivisena, oman toiminnan ohjaajana ja oppiminen yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tuloksena. (Vitikka 2009, 121–122.) Konstruktivistisista oppimista kuvataan tiedon rakentamisena aikaisempien käsiterakenteiden varaan. Oppija on aktiivinen ja luova eikä hän passiivisesti omaksu ulkoapäin annettua tietoa. Näin ollen oppimisprosessi voi jokaisella yksilöllä muodostua hyvinkin erilaiseksi ja erilaiset oppisisällöt voivat saada hyvinkin erilaisen merkityksen. Opettajakeskeisyyden sijaan painotetaan yhteistoiminnallista oppimista, oppijoiden omatoimisuutta ja luontaista uteliaisuutta. (Puolimatka 2002, 32–42; Tynjälä 2002, 38; Vitikka 2009, 121–122.)

Tässä tutkimuksessa oppimiseen luetaan kuuluvaksi sisäistäminen, maailmankuvan laajentuminen ja jäsentyminen, tietojen ja taitojen saaminen eri tiedonaloilta ja ympäröivästä maailmasta, käsitysten avartuminen ja arkielämän ymmärtämistä edistävien

tietojen, taitojen sekä valmiuksien hankkiminen. Sen sijaan johonkin asiaan tutustumista tai yleistä kehittymistä ja kasvamista ei tässä tutkimuksessa tulkita oppimiseksi.

3.2.3 Käsitys aikuisen toiminnasta kasvatuksessa

Se, millaisena aikuisen rooli opetussuunnitelmissa näyttäytyy, kertoo myös paljon asiakirjassa esiintyvistä kasvatuskäsityksistä ja liittyy kiinteästi näkemyksiin lapsesta, oppimisesta ja tavoitteista. Aikuinen rooli tiedon jakajana liittyy behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Lapsen rooli on lähinnä passiivinen eikä hänellä ole valtaa vaikuttaa opetuksen sisältöön. Aikuinen on sen sijaan kasvatuksen ja opetuksen subjekti. (ks. Uusikylä & Atjonen 2005.)

Patrikaisen (1997) mukaan aikuisen ja lapsen suhde voi näyttäytyä myös kaksisuuntaisena, symmetrisenä, jolloin lapsen kiinnostuksen kohteet voivat olla opetuksen lähtökohtana. Yhteinen suunnittelu ja arviointi ovat tällöin keskeisellä sijalla. Aikuinen toimii lähinnä oppimisprosessin ja lapsen toiminnallisuuden ohjaajana. (emt., 215).

Tässä tutkimuksessa sanalla aikuinen viitataan varhaiskasvatuksen hoito- ja kasvatushenkilöstöön. Vanhemmista puhuttaessa käytetään sanaa vanhempi. Muut yhteistyökumppanit määritellään erikseen.

3.2.4 Käsitys tavoitteista

Opetussuunnitelman tavoitteet voidaan Malisen (1992, 48–49) mukaan jakaa kasvatus- ja opetustavoitteisiin. Kasvatustavoitteet ovat yleisiä tavoitteita, jotka kuvaavat esimerkiksi arvoja, maailmankuvaa tai normeja, kun taas opetustavoitteet liittyvät opetuksen sisältöön (emt., 48–49).

Opetussuunnitelman determinanteina eli määräävinä tekijöinä on Uusikylän ja Atjosen (2005, 52) mukaan perinteisesti pidetty oppiainesta eli tiedonaloja, yhteiskuntaa ja oppilasta. Myös Walker ja Soltis (1992) ovat päätyneet samanlaiseen jaotteluun. Heidän mukaansa opetussuunnitelmat, jotka on tarkoitettu ohjaamaan pienten lasten opettamista ja kasvatusta, voidaan jaotella kolmeen osaan kasvatuksen päämäärän perusteella. Osa opetussuunnitelmista perustaa opetuksen tiedonaloille, joista on määrä koostaa oppijan

yleissivistys. Toisille opetussuunnitelmille tyypillistä on se, että ne nojautuvat yhteiskunnan tarpeisiin. Opetettava aines valitaan näissä opetussuunnitelmissa yhteiskunnan kehittämiskohteiden ja lasten tulevien yhteiskunnallisten tehtävien perusteella. Kolmannen suuntauksen edustajat korostavat sisältöjen valinnassa lasten tarpeita, valmiuksia ja kiinnostuksenkohteita. (emt., 12–24.) Uusikylä ja Atjonen (2005, 53) muistuttavat kuitenkin, ettei yksikään opetussuunnitelma edusta pelkästään yhtä näistä determinanteista, minkä vuoksi jaottelua tulee käyttää harkitusti opetussuunnitelmia vertailtaessa.

Jensenin (2009, 11) mukaan anglosaksisissa maissa pyritään akateemisten taitojen ja tietojen harjoittamiseen mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Tällöin opetussuunnitelmatkin ovat tiedonaloja korostavia. Pohjoismaissa taas on Jensenin (2009, 11) mukaan pyritty välttämään liian tiukkoja oppimisstandardeja ja -tavoitteita, koska on ajateltu, että tällaiset standardit eivät ole hyväksi lapsen vapaalle kasvulle ja kehitykselle. Opetussuunnitelmissakin määräävänä tekijänä korostuu tällöin lapsi. Toisaalta Ojalan (1994) IEA Preprimary tutkimuksen mukaan suomalaisvanhemmat esittivät päivähoitoa koskeville valinnoilleen selvästi eniten aikuiskeskeisiä kuin lapsikeskeisiä tai muihin syihin vetoavia perusteluja verrattuna muihin tutkimuksessa mukana olleiden maiden vanhempiin (emt., 87). Saman huomion tekee Onnismaa (2010) viitatessaan Ojalaan (1994) ja omaan lisensiaatintutkimukseensa (2002), jossa hän analysoi päivähoitolain säätämiseen liittyneitä valtiopäiväkeskusteluja. Aikuis- ja yhteiskuntakeskeiset perustelut näyttivät tuolloin 1970-luvulla olevan korostuneita. (Onnismaa 2010, 15.)

Taylorin ja Richardsin (1985, 18–19) mukaan tavoitteet ilmaistaan opetussuunnitelmassa usein yksilölle yhteiskunnassa selviämisen kannalta tarpeellisina ominaisuuksina. Hirsjärvi (1987, 91–95) kutsuu näiden ominaisuuksien kimppua käsitykseksi ihanneihmisestä. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmien lasta koskevista päämääristä ja tavoitteista muodostuvaa kokonaisuutta kutsutaan käsitykseksi ihanneihmisestä.

3.3 Kasvatusideologiat opetussuunnitelman osatekijänä

Opetussuunnitelmat eivät synny arvotyhjiössä, vaan niiden syntyyn vaikuttavat yhteiskunnassa vallitsevat uskomukset ja arvostukset. Kasvatusideologiset näkemykset vaikuttavat opetussuunnitelman sisältöön ja painotuksiin. (Uusikylä & Atjonen 2005, 52.) Lahdeksen (1997, 19) mukaan kasvatusideologia muodostuu tietojen ja uskomusten kokonaisuudesta, joka jollakin ihmisryhmällä on kasvatuksesta, oppimisesta ja opettamisesta. Myös Hoffman (2003) katsoo kasvatusideologian muodostuvan lasta ja oppimista koskevista käsityksistä. Myös ajatukset kehityksen tukemisesta ja kasvattamisesta kuuluvat hänen mukaansa tähän käsitysten kimppuun. (emt., 191.)

Ivor. K. Davies (1976) jaottelee erityisesti opetussuunnitelman tavoitteiden taustalla vaikuttavat oletukset kolmeen osaan: klassiseen eli systemaattiseen näkemykseen, romanttiseen eli humanistiseen näkemykseen ja moderniin eli klassisromanttiseen näkemykseen. Hänen mukaansa klassisen näkemyksen edustajat näkevät oppijat passiivisina tiedon ja ohjeiden vastaanottajina. Opettajan tehtävänä on kontrolloida ja muuttaa oppijan käyttäytymistä. Oppiminen on tehtäväorientoitunutta ja opettajajohtoista ja tehokkuutta pidetään arvossa. (emt., 32–35.)

Romanttista eli humanistista näkemystä I. K. Davies (1976) kuvaa sisäisen motivaation tärkeyttä korostavana lapsikeskeisenä lähestymistapana. Tässä näkemyksessä vapaus on tehokkuutta tärkeämpää. Romanttisen näkemyksen edustajia ovat olleet muun muassa Peztaozzi, Comenius, Locke, Rousseau, Herbart ja Föbel. Lähtökohtana opetussuunnitelman teossa on havainnointi ja lapsen opetussuunnitelmaan sovittamisen sijasta pitäisi opetussuunnitelma sovittaa kullekin lapselle sopivaksi. Jokaisella pitäisi itse asiassa olla oma opetussuunnitelma. Oppimisen tulisi olla nautinnollista ja lapselle merkityksellistä. (emt., 35–38.)

Modernin eli klassisromanttisen näkemyksen mukaan lapset ovat luonnostaan ongelmanratkaisijoita ja päätöksentekijöitä. Oppimisprosessi nostetaan sisältöä ja metodologiaa tärkeämmäksi. Erilaisilla metodeilla ja työtavoilla on oma paikkansa – joko-tai –ajattelusta luovutaan ja näin ollen klassisen ja romanttisen välinen polarisaatio menettää merkityksensä. Osallisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat klassisromanttisen

näkemyksen keskeisiä käsitteitä. I. K. Davies esittää Deweyn olevan tämänkaltaisen ajattelutavan yksi ensimmäisistä edustajista. (Davies 1976, 38–40.)

Tämä Ivor. K. Daviesin esittämä jaottelu ei kuitenkaan tunnu riittävän erottelukykyiseltä tämän tutkimuskohteen kannalta. Ioan Davies (1969) erottelee opetussuunnitelmassa esiintyviä kasvatusideologioita hieman toisella tavalla: hän näkee opetussuunnitelmissa esiintyvien kasvatusideologioiden jaottuvan konservatiiviseen, revisionistiseen, demokraattiseen ja romanttiseen ideologiaan. Konservatiivisessa ideologiassa keskeistä on kansallisen kulttuuriperinteen jatkuvuus. Opetussuunnitelman eriyttämistä lahjakkuuden perusteella suositetaan. Opetus on opettajajohtoista ja oppiainekeskeistä. Tieto nähdään objektiivisena. (emt., 710–711.)

Revisionistisessa ideologiassa arvokkaana pidetään tehokkuutta ja modernisaatiota sekä kansallista kilpailukykyä. Luonnontieteet ja teknologia korostuvat. Opetussuunnitelman on hyvä uudistua jatkuvasti. Lapsuus nähdään valmistautumisena yhteiskunnan tehokkaaksi jäseneksi. (Davies 1969, 710–711.)

Demokraattisessa ideologiassa keskeistä on tasavertaisuus. Demokraattinen ideologia korostaa tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia, demokraattista osallistumista, merkityksellisyyttä ja jatkuvaa koulutusta. Nimensä mukaisesti demokratiaa korostava ideologia näkee opetuksen neuvotteluna opettajan ja oppijan välillä. Tietoa pidetään objektiivisena mutta jatkuvaa uudelleentulkintaa tarvitsevana. (Davies 1969, 710–711.)

Romanttisessa ideologiassa lapsi nostetaan keskiöön. Lapsuus nähdään itseisarvoisena. Yksilöllisyyttä korostetaan. Luovuus, leikki, itseilmaisuu ja aktiivisuus, spontaanisuus ja kokemuksellisuus sekä lapsen tarpeet ja tekemällä oppiminen ovat avainasemassa. Tieto nähdään subjektiivisena ja konstruoituna. Opettaminen ja oppiminen ovat tasavertaisten yksilöiden yhteisiä tutkimusmatkoja. (Davies 1969, 710–711.)

Turusen (2008) mukaan Daviesin kuvaamien ideologioiden piirteitä on näkynyt kasvatusta ja koulutusta koskevassa keskustelussa 2000-luvulla. Konservatiiviseen ideologiaan liittyvät ajatukset kansallisen kulttuurin säilyttämisestä ja perinteen siirtämisestä ovat olleet pinnalla esimerkiksi Suvivirren laulamiseen kulminoituneessa keskustelussa siitä, mikä on suomalaista kulttuuria ja mikä uskonnon harjoittamista. Myös lahjakkuus, opetuksen

yksilöllistäminen ja valinnaisuuden lisääminen, jotka voidaan ajatuksena opetuksen eriyttämisenä lahjakkuuden perusteella nähdä konservatiivisen ideologian ilmentymänä, ovat herättäneet keskustelua. (emt., 39–40.)

Revisionistisesta ideologiasta suomalaisessa koulutuspolitiikassa on Turusen (2008) mukaan helppo löytää esimerkkejä. Hän nostaa esiin Sosiaali- ja terveysministeriön varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen vuosilta 2000–2003 ja opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin vuodelta 1998. (emt., 40.) Myös esimerkiksi Helsingin yliopistossakin käyttöönotettu auditointi, varhaiskasvatuksen kustannustehokkuutta mittaavat täyttö- ja käyttöasteet päiväkodeissa ja kotiin palkattavan lastenhoitajan kutsuminen päivähoidon tuottajaksi voidaan nähdä esimerkkeinä revisionistisen ideologian ilmenemisestä. (ks. Paananen 2010). Myös revisionistisen ideologian korostama teknologia ja erityisesti tietotekniikka ja sen hyödyntäminen opetuksessa ovat säännöllisesti esillä julkisessa keskustelussa. (ks. Helsingin Sanomat 18.1.2010)

Demokraattinen ideologia on näyttäytynyt esimerkiksi vammaisten ihmisten ihmisoikeuksia, yhtäläisiä mahdollisuuksia ja osallistumista tavoitelleessa eurooppalaisessa toimintaohjelmassa (Turunen 2008, 41). Myös lasten osallisuus on ollut keskusteluissa, asiakirjoissa ja julkaisuissa erityisen pinnalla. Turnsek ja Pekkarinen (2009) ovat tunnistaneet demokraattisen ideologian kasvatuksen viimeaikaisissa diskursseissa. Heidän mukaansa kasvatuksen alalla on viime aikoina korostettu demokratisaatiota niin makro- kuin mikrotasollakin, mikä on erityisesti näkynyt kolmen periaatteen, monimuotoisuuden (plurality), tasa-arvoisuuden ja osallisuuden korostumisen muodossa (emt., 25).

Lapsikeskeisyys on romanttisen ideologian ilmentymä. Hytönen (2002, 14) määrittelee lapsikeskeisyyden keskeisiksi piirteiksi tasa-arvon, yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden. Hytösen mukaan lapsikeskeisyys ja näin ollen myös romanttinen ideologia ovat olleet näkyvissä varhaiskasvatuksessa jo pitkään, jo Fröbelistä alkaen (Hytönen 2007, 13). Onnismaa (2010) toteaa, että vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ei lapsikäsitys olekaan sanana esillä, se kuitenkin näyttää sitoutuvan tämänkaltaiseen kasvatusajatteluun. Myös kunta- ja yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsilähtöisyys ja -keskeisyys ovat läsnä. Niissä aihe on esillä suuremmin myös termistössä. (emt., 50.) Romanttisen ideologian korostama luovuus ja innovatiivisuus ovat

esimerkiksi Aalto-yliopistoa koskevassa keskustelussa olleet vahvasti läsnä (Helsingin Sanomat 4.4.2009).

3.4 Metodologiset valinnat

Laadullista ja määrällistä tutkimusta on perinteisesti pidetty toisilleen vastakohtaisina. Laadullisen tutkimuksen kysymyksenasettelun muotona on pidetty mitä, mikä ja miten kysymyksiä, kun taas määrällisessä tutkimuksessa luonteenomaisia ovat miten paljon ja miksi kysymykset. (Töttö 2000, 9–101; Henwood 2000, 26) Tämän määritelmän mukaan oma tutkimukseni liittyy laadullisen, kvalitatiivisen tutkimuksen perinteeseen. Toisaalta laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välisestä vastakkainasettelusta on haluttu myös luopua (Eskola & Suoranta 1999; Töttö 2000; Tashakkori & Teddlie 1998). Tässäkin tutkimuksessa sekä laadullinen että määrällinen tutkimustraditio ovat läsnä. Kvantitatiivisista yksityiskohdista huolimatta tutkija sitoutuu pikemminkin pragmatistiseen kuin positivistiseen paradigmaan ja käsitteistöön. Kvalitatiivinen tutkimustraditio on tässä tutkimuksessa dominoiva. Pääasiassa tutkimukseni nojautuu kvalitatiiviseen traditioon kvantitatiivisten osien tukiessa johtopäätösten tekoa, ja näin ollen tutkimukseni voi lukea kuuluvaksi mixed method –tutkimuksen kenttään, jonka esimerkiksi Tashakkori ja Teddlie (1998; 2009) sekä Punch (2009, 301) määrittelevät kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta yhdisteleväksi tutkimustraditioksi.

Olen pragmatismien periaatteiden mukaisesti sallinut itselleni vapauden valita tutkimukseeni piirteitä erilaisista metodeista ja käytänteistä siten, että ne palvelevat parhaiten tutkimustehtävääni. Olen myös soveltanut niitä omaan tutkimukseeni sopiviksi, jotta parhaalla mahdollisella tavalla auttavat tutkimusongelmien ratkaisemisessa.

Kriittisellä teoriolla on opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä vankkumattomia kannattajia. Tämän emansipaatioon pyrkivän yhteiskuntateorian keskeisimpiin edustajiin kuuluu muun muassa Habermas. Opetussuunnitelmatutkimuksessa kriittisen teorian edustajat ajattelevat opetussuunnitelman olevan ennen kaikkea valtaa pitävien intressejä edistävää vallankäyttöä ja pyrkivät tutkimuksensa avulla paljastamaan ja arvioimaan opetussuunnitelman taustalla olevia ideologioita ja esittämään suunnitelman tilanteen muuttamisesta tasa-arvoisemman yhteiskunnan suuntaan. (Cohen et. al. 2000, 27–34;

Heydon & Wang 2006, 30.) Omassa tutkimuksessani kriittinen teoria olisi ollut täysin mahdollinen lähtökohta. Päädyin kuitenkin tässä tutkimuksessa noudattamaan Humen giljotiinia: ”Tosiasioista ei voi johtaa arvoarvostelmia” (Hume, 2000). Päätin pitäytyä vallitsevan tilanteen arvioivassa ja tulkitsevassa kuvaamisessa. Taustalta paljastuvien ideologioiden kriittisen tarkastelun ja parannusehdotusten teon jätän pääosin muiden tutkimusten tehtäväksi.

Tutkimukseni sijoittuu sen sijaan luontevasti hermeneuttiseen perinteeseen, jonka päätehtävän usein yksinkertaistetusti sanotaan selittämisen sijaan olevan tutkimuskohteen ymmärtäminen. Tuomen ja Sarajärven (2004, 31–32) mukaan hermeneuttisella traditiolla on pitkät perinteet ihmistieteiden saralla. Hermeneutiikka sisältää useita erilaisia suuntauksia; oma tutkimukseni sijoittuu tutkittavan kohteen, valmiin asiakirjan määrittämänä tekstitulkinnan piiriin.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tyypillistä on tutkimuksen ja aineiston jatkuva vuorovaikutus (Kinos 1999, 80). Tässäkin tutkimuksessa tutkimustehtävä on tarkentunut tutkimusprosessin aikana aineistosta nousseiden teemojen, kirjallisuudesta löytyneiden ajatusten ja muiden ihmisten kanssa käytyjen keskustelujen myötä. Esimerkiksi tutkimusongelma 1.3 ”Millainen käsitys oppimisesta on asiakirjojen taustalla?” tuli mukaan vasta analyysin jo alettua, vaikka se oli ollut harkinnassa myös aiemmin. Kirjallisuus ja aineiston lukeminen yhä uudelleen ja uudelleen ja lukukertojen myötä syntyneet uudet oivallukset ovat ohjanneet havaintojen tekoa.

Suomalaiset kasvatusasiakirjoja käsittelevät tutkimukset ovat viimeaikoina näyttäneet painottuvan diskurssianalyttiseen tutkimustraditioon. Esimerkiksi Turunen (2008) ja Onnismaa (2010) tarkastelivat asiakirja-aineistojaan diskurssianalyysistä käsin. Sosiaaliseen konstruktionismiin tukeutuvassa diskurssianalyysissä on kyse kielen ja sen käytön tutkimisesta. Huomio kiinnittyy kielen käytön aikana tapahtuvaan sosiaaliseen konstruointiin – millaisen todellisuuden kielenkäyttötilanteessa voidaan katsoa rakentuvan. (Wetherell 2001, 16.) Tässäkin tutkimuksessa voidaan nähdä piirteitä diskurssianalyttisestä perinteestä, jonka lähtökohtana on Suorannan (1995, 181) mukaan ajatus siitä, että kielen käytöllä rakennetaan sosiaalista todellisuutta, ja että sosiaalisessa todellisuudessa vaikuttaa useita situationaalisia kielen käytön tapoja, joista käsin erilaiset toimijat hahmottavat maailmaa. Tässäkin tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle siitä

ajatuksesta, että opetussuunnitelma-asiakirjoilla ja niissä käytettävällä puhettavalla toisaalta rakennetaan sosiaalista todellisuutta ja toisaalta todennetaan niitä käsityksiä ja painotuksia, jotka tässä ajassa ja paikassa vallitsevat. Diskurssianalyysiin kuuluu usein tekstin lingvististen piirteiden tarkastelu (ks. Törrönen 2005, 144). Tässä tutkimuksessa lingvistisiä piirteitä tarkasteltiin lähinnä toimijuuden näkökulmasta – kuka asiakirjoissa näyttäytyy aktiivisena, vai onko toimijaa määritelty lainkaan. Tällaisten seikkojen katsottiin paljastavan jotakin asiakirjojen näkemyksestä kasvatuksesta.

Vertailevan tutkimuksen juuret ovat kulttuuriantropologiassa, mutta myös kasvatuksen alalla sillä on pitkät perinteet erityisesti kansainvälisessä, eri kasvatusjärjestelmien erojen ja yhtäläisyyksien selvittämisessä (Bereday 1964, 6; Ruoppila 1999, 385.) Vertailevan tutkimuksen kiinnostuksen kohteena voivat olla kasvatuksen ja opetuksen sekä mikro- että makroilmiöt. Tutkimuksen kohteena voivat olla lait ja asetukset, erilaiset mietinnöt, opetussuunnitelmat, tavoitteet, sisällöt, menetelmät, toimintaympäristöt tai yksilöiden väliset suhteet. (Brotherus 2004, 54.) Suomessa vertailevaa menetelmää ovat varhaiskasvatuksen tutkimuksessa käyttäneet muun muassa Ojala (1991) osana 15 maan varhaiskasvatuksen puitteita, kasvuprosesseja ja lapsen kehittymistä ja oppimista selvittävässä IEA Primary –tutkimusprojektissa, Hujala ja Puroila (1998) päiväkodin johtajuutta viidessä eri maassa kuvaavassa tutkimuksessa sekä Keskinen (1994) sukupuolten pysyvyyden käsityksiä kahden eri kulttuurin 4-vuotiaiden lasten keskuudessa selvittävässä tutkimuksessa.

Beredayn vertaileva metodi ja aineiston analyysi

Sovellan tutkimuksessani Beredayn vertailevaa metodia, jonka hän on alun perin kehittänyt eri kulttuurien koulutusjärjestelmien vertailuun. Beredayn mukaan vertailevana tutkimuksena ei voida pitää pelkkää rinnakkain etenevää kahden erilaisen kohteen kuvailua ja analyysiä, vaan on tärkeää pohtia ilmiöiden kontekstia ja niiden vertailukelpoisuutta. (Bereday 1964, 21–23.)

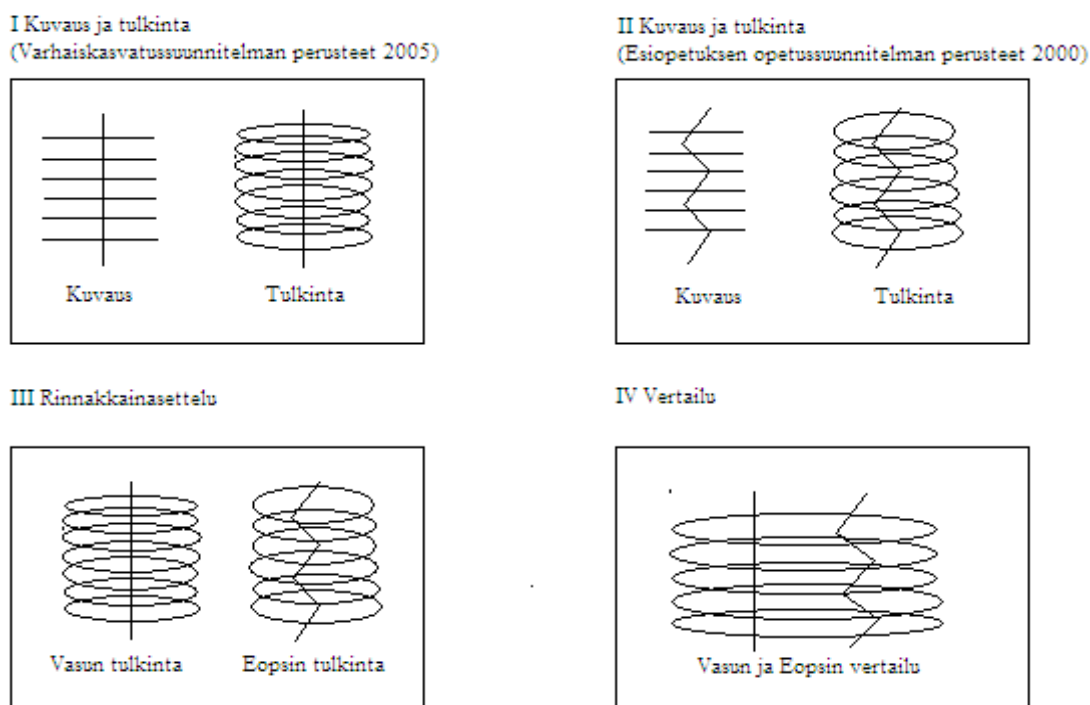
Vertailevalle tutkimukselle tyypillisenä pidetyt tutkijan etnosentrisyyteen liittyvät ongelmat kuten kieliongelmat ja eri kulttuurien ideologisiin eroavaisuuksiin liittyvät ongelmat, joita sekä Bereday (1964) että Keskinen (1999) kuvaavat, eivät kosketa omaa tutkimustani, sillä vertailun osapuolet, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, ovat saman länsimaisen, pohjoismaisen ja

suomalaisen kulttuurin vaikutuspiirissä syntyneitä. Beredayn vertaileva metodi soveltuu myös tämänkaltaiseen tutkimukseen. Kulttuurien välisen vertailevan tutkimuksen yhteydessä voimme puhua eri maiden tai kansojen kulttuurien lisäksi vaikkapa feminiinisestä ja maskuliinisesta kulttuurista tai sosiaaliluokkien erilaisista kulttuureista (Keskinen 1999, 424). Voidaan sanoa, että esiopetukselle ja varhaiskasvatukselle on syntynyt toisistaan erillinen kulttuurinsa ainakin asiakirjojen tasolla, minkä katson johtuvan esiopetuksen roolista sillanrakentajana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Beredayn vertailevaa metodologiaa on vastaavalla tavalla käyttänyt myös Brothorus (2004) omassa väitöstutkimuksessaan vertaillessaan esiopetuksen toimintakulttuureja päiväkodissa ja koulussa ikärakenteeltaan heterogeenisessä ja homogeenisessä ryhmässä.

Beredayn vertaileva metodi koostuu neljästä erillisestä vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa kuvataan tutkimuksen kohdetta. Kahta eri kohdetta vertailtaessa molempia kohteita kuvataan erikseen. Sitä seuraavassa tulkinnan vaiheessa molempia kohteita analysoidaan ja tulkitaan muuta yhteiskuntatieteellistä tietoa hyväksikäyttäen. Vasta kolmannessa, rinnakkainasettelun vaiheessa siirrytään kohteiden vertailuun. Rinnakkainasettelun vaiheessa tarkastellaan kohteiden eroja ja yhtäläisyyksiä ja toisaalta samalla asettaa ne kriteerit, joilla vertailua näiden kahden kohteen välillä voidaan tehdä. Nämä kriteerit määrittävät luokitusrunon, jonka avulla lopullinen vertailu suoritetaan. Neljännessä eli viimeisessä vertailun vaiheessa tutkimuksen kohteita vertaillaan ja tarkastellaan rinnakkain. Tässä vaiheessa tehdään johtopäätöksiä suhteessa tutkimuskysymyksiin. (Bereday 1964.)

Oman tutkimukseni erityispiirteet huomioiden käytän tutkimukseni pohjana Beredayn vertailevaa menetelmää sitä hieman kuitenkin soveltaen. Ensin keskityn Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005, jota ensin kuvaan ja sitten analysoin ja tulkiten tutkimusongelmittain. Tässä yhdistän kaksi ensimmäistä Beredayn menetelmän vaihetta. Seuraavaksi kuvaan, analysoin ja tulkiten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2000 samaan tapaan kuin edellä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2005. Tämän jälkeen seuraa rinnakkainasettelun vaihe, jossa tarkastellaan asiakirjojen eroja ja yhtäläisyyksiä ja määritetään luokitusrunko. Viimeisessä vaiheessa vertailen ja tarkastelen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita rinnakkain ja teen johtopäätöksiä suhteessa tutkimuskysymyksiin. Nämä osiot

muodostavat kokonaisuudessaan tutkimuksen pääluvun. Kuvaan asiakirjojen vertailua Beredayn mallia soveltaen vielä alla olevassa kuviossa (Kuvio 1).



Kuvio 1.

Asiakirjojen vertailu Beredayta soveltaen

Teksti on luotu luettavaksi. Tekstillä ei kuitenkaan välttämättä ole yksiselitteistä merkitystä, joka odottaa löytäjänsä (Krippendorf 2004, 22). Koska valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on laadittu työvälineeksi kasvatuksen ammattilaisille ja niiden tarkoituksena on olla opetussuunnitelmatyön kehyksinä, on syytä olettaa, että asiakirjojen laatijoilla on ollut ajatuksissaan jokin viesti, jonka he ovat asiakirjojen kautta halunneet välittää. Mikäli olisin kiinnostunut tästä viestistä, viisainta olisi kysyä sen sisällöstä suoraan asiakirjojen laatijoilta. Koska olen kiinnostunut siitä, millaisia merkityksiä voimme asiakirjoista löytää, on järkevää valita menetelmäksi sisällönanalyysi.

Sisällönanalyysiä pidetään perusanalyysimenetelmänä, joka sopii laadullisen tutkimuksen perinteeseen. Siitä puhutaan yksittäisenä metodina, mutta myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka liittää yhteen erilaisia analyysikokonaisuuksia. Sisällönanalyysin

tehtävänä on tiivistää ja järjestää aineistoa johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–105.)

Lähestymistapani on abduktiivinen. Tuomen ja Sarajärven (2002, 116) mukaan abduktiivisessa eli teoriaohjaavassa lähestymistavassa ei pyritä uusien teoreettisten käsitteiden luomiseen, vaikka aineiston analyysissä edetäänkin aineiston ehdolla aineistolähtöisen analyysin tapaan. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet nojautuvat aiempaan tieteelliseen tutkimukseen ja diskurssiin; ne tuodaan tutkimukseen valmiina (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Pragmatismen periaatteiden mukaisesti abduktiivisen lähestymistavan valintaa ohjaa käytännöllisyys: se vapauttaa ääripäiden kahleista. Voidaan kysyä, onko puhtaasti induktiivinen päättely ylipäättään mahdollista, sillä olemmehan kuitenkin oman kulttuurimme ja yhteiskuntamme tuotteita, tähän elämänvaiheeseen saakka hankittujen ja saatujen tietojen ja asenteiden vankeja. Mikäli testattavaa teoriaa ei ole valmiina, on kysymys deduktiivisen päättelyn suoraviivaisesta ja objektiivisesta valmiin teorian soveltamisesta triviaali. Pyrin omassa tutkimuksessani etenemään aineiston ehdoilla, mutta toisaalta liittämään sen vakiintuneeseen opetussuunnitelmia ja kasvatusideologioita sekä -näkömääksiä koskevaan teoreettiseen käsitteistöön.

3.5 Analyysin eteneminen

Pitkällisen työryhmytyön tuloksena syntyneet asiakirjat ovat varsin tiiviitä paketteja. Jokainen lause ja sana on mietitty, väännetty ja käännetty moneen kertaan. Tutkimuksen kohteena olevat asiakirjat eivät myöskään ole pitkiä – Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 käsittää yhteensä 48 sivua ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 yhteensä 24 sivua. Näistä syistä lähes jokainen asiakirjan lause on merkityksellinen analyysin kannalta.

Beredayn metodin toisen vaiheen analyysin aloitin kopioimalla Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 tekstitiedostoiksi. Usean lukukerran jälkeen aloin kerätä aineistosta tutkimuksen ensimmäisen tutkimusongelman ensimmäiseen alaongelmaan vastaavia ilmauksia. Analyysiyksikkönä käytin asiakokonaisuutta, jolloin poimitut tekstikatkelmat

saattoivat olla usean lauseen mittaisia. Poimin tekstistä kaikki ne ilmaisut, joissa suoraan ilmaistiin jotakin siitä, millainen on asiakirjan näkemys lapsesta, kuten: ”Tutkiva ihmettely on lapselle syntymästä saakka luontaista” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 25). Asiakirjan mukaan siis lapsella on synnynnäisesti ainakin yksi ominaisuus, joka on tutkiva ihmettely. Lisäksi poimin tekstistä myös ne ilmaisut, joissa oli ilmaistu jotakin lapsen olemuksesta epäsuorasti, kuten: ”Henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämiseksi keskeistä on, että jokaisen lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13). Ilmaus kertoo, että jokainen lapsi on asiakirjan mukaan yksilöllinen, yksilöllisyys on arvokasta ja sitä tulee kunnioittaa ja tämä kunnioittaminen lisää lapsen henkilökohtaista hyvinvointia, joka on myös ilmeisen tavoiteltavaa.

Luin keräämäni lapsikäsitteeseen liittyvät ilmaisut useaan kertaan ja purin ne väitelauseiksi edellä esitetyn mukaisesti. Muutamien tekstipätkien kohdalla tämä muodostui ongelmalliseksi, sillä ajatusta lauseen takaa oli joissakin tapauksissa vaikea palauttaa. Esimerkiksi lausetta ”Onnistuneiden sisältöjen valintojen seurauksena lapsille parhaimmillaan alkaa avartua käsityksiä niistä perustavoista, joilla inhimillisiä kokemuksia muokataan ja selitetään historiallisen kehityskulun tuloksena” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 27) tulkitessa tutkijalle jäi hämäräksi, mitä tarkoitetaan puhuttaessa inhimillisen kokemuksen muokkaamisen ja selittämisen perustavoista ja millä tavalla onnistuneet sisältöjen valinnat niihin liittyvät. Ongelmia tuotti erityisesti Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 kohdalla se, että tekstistä oli toisinaan vaikea tulkita, oliko kyseessä väite- vai tavoitelause. Olin tehnyt ratkaisun, että lapsikäsitteksen kohdalla en huomioisi tavoitelauseita, vaikka ne ilmaisisivatkin asiakirjaan sisältyvän käsityksen siitä, millaisia potentiaaleja lapsella on, koska käsitteisin tavoitteita koskevia lauseita erikseen tavoitteita ja toimintaa ohjaavia periaatteita koskevan tutkimusongelman kohdalla. Esimerkiksi lause: ”Luokittelun, vertailun ja järjestämisen avulla lapsi tutkii ja jäsentää ympäristönsä esineitä, eliöitä, kappaleita, kuvioita, aineita ja ilmiöitä muotojen ja määrien sekä muiden ominaisuuksien perusteella” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 4) vaikuttaa ensisilmäyksellä väitelauseelta, joka väittää lapsen olevan aktiivinen – tutkivan ja jäsentävän luokittelemalla, vertailemalla ja järjestämällä. Palaamalla asiakirjaan kuitenkin ilmenee, että lause sijaitsee luvussa kolme, joka käsittelee esiopetuksen yksityiskohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. Edellä mainittua lausetta edeltää lause: ”Tarkoin harkitut ja johdonmukaiset opetusmenetelmät, välineet ja

kieli ovat keskeisiä käsitteiden muodostusprosessissa.” Nämä kaksi seikkaa yhdistämällä näyttää siltä, että aikuisen tulisi ohjata lasta luokitteluun, vertailuun ja järjestämiseen, jotta lapsi tutkisi ja jäsentäisi ympäristöään. Kyseessä näyttää siis kuitenkin olevan tavoitelause. Mielestäni monitulkintaisten lauseiden kohdalla palasin aina alkuperäiseen asiakirjaan tarkastelemaan luvun ja mahdollisen alaluvun otsikkoa ja ympärillä olevaa tekstiä. Jos edelleen olin epävarma siitä, oliko lause väitelause vai tavoitelause, tulkitsin lauseen tavoitelauseeksi, koska kyseessä on opetussuunnitelma-asiakirja, jonka tarkoituksena on ohjata toimintaa tavoitteita asettamalla.

Kun olin muuntanut katkelmat väitelauseiksi, keräsin samaa tarkoittavat tai samaan aihealueeseen kuuluvat väitelauseet toiseen tekstitiedostoon yhteisen otsikon alle. Näin aineistosta alkoi syntyä teemoja. Kun tarkastelun kohteena oleva väitelause ei sopinut minkään jo olemassa olevan teeman alle, lisäsin uuden teeman. Kun kaikki väitelauseet oli sijoitettu omaan teema-alueeseensa, aloin tarkastella syntyneitä teemoja. Liitin toisiinsa läheisesti liittyvät teemat yhdeksi teemaksi. Alkuperäisaineisto oli työn edetessä kaiken aikaa esillä ja palasin siihen aina, mikäli esimerkiksi väitelauseen luokittaminen mietitytti. Luokittelun edetessä joitakin väitelauseita pilkottiin pienempiin osiin, jotta kukin väitelause luokitui vain yhteen luokkaan tai teemaan.

3.6 Tutkielman rakenne

Tämä tutkielma rakentuu kolmesta pääluvusta. Ensimmäisessä pääluvussa olen esitellyt tutkimuksen lähtökohtia: aiheen valintaan vaikuttaneita tekijöitä, tutkimuskysymykset ja metodologiset valinnat. Lisäksi olen määritellyt tutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet ja kertonut analyysiini liittyvistä ratkaisuista.

Toinen pääluku pureutuu tutkimuksen kohteena oleviin asiakirjoihin. Tämä toinen pääluku rakentuu Beredayn mallia (jota olen käsitellyt tarkemmin luvussa 3.4) soveltaen: luvussa 4 kuvaan ja tulkitsen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2005 tutkimusongelmittain. Luku 5 käsittelee Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2000 kuvauksen ja tulkinnan muodossa. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 kohdalla olen edennyt tutkimusongelmittain. Luvussa 6 nämä kaksi asiakirjaa asetetaan rinnakkain.

Rinnakkainasettelun vaihe tarkastelee toisaalta asiakirjojen eroja ja yhtäläisyyksiä ja toisaalta samalla asettaa ne kriteerit, joilla vertailua näiden kahden asiakirjan välillä voidaan tehdä. Nämä kriteerit määrittävät luokitusrungon, jonka avulla lopullinen vertailu suoritetaan. Lopullinen vertailu ja näin ollen myös tutkimuksen tulokset esitetään luvussa 7.

Kolmas pääluku painottuu pohdintaan: Luvussa 8 tarkastellaan vielä tutkimuksen tuloksia ja niiden merkitystä sekä liitetään tulokset laajempaan yhteiskunnalliseen ja kansainväliseen kontekstiin, kun taas luvussa 9 tarkastelun ja arvioinnin kohteena on tutkimuksen luotettavuus.

II VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET JA ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET PUNTARISSA

4 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

4.1 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkemys lapsesta

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 puhutaan sekä lapsuudesta että lapsesta. Olen erottanut nämä kaksi erilaista käsittelytapaa. Ensin kuvaan, miten lapsuus näyttäytyy Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ja sitten, millaisia ominaispiirteitä alle kouluikäisellä lapsella asiakirjan mukaan on.

Lapsuuden luonne

Lapsuus on asiakirjassa esitetty arvokkaana, aikuisuuden kanssa erilaisena elämänvaiheena, mutta toisaalta siihen liittyy keskeneräisyyttä.

”Varhaiskasvatuksessa on tärkeää painottaa lapsuuden itseisarvoista luonnetta, vaalia lapsuutta ja ohjata lasta ihmisenä kasvamisessa.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)

Aikuisen ja lapsen todellisuus näyttäytyvät asiakirjassa toisistaan poikkeavina. Lapsilla on erityinen juuri heille ominainen toiminnan tapa, on olemassa erillistä lastenkulttuuria ja leikkikulttuuria.

”Kasvattajat tutustuvat myös siihen todellisuuteen, jota lasten leikit heijastavat.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21.)

Lapsuuden arvokkuus ja aikuisen ja lapsen todellisuuksien poikkeavuus näkyvät myös lapsen osallisuutena ja oikeuksina – lapsen mielipide on arvokas ja hän osallistuu toiminnan ja tilojen suunnitteluun, valintojen tekemiseen, tavoitteiden asettamiseen ja arviointiin. Lapsen tekemä taide on arvokasta, lapsen kiinnostuksenkohteet ja mielipiteet tärkeitä. Toisaalta lapsi tarvitsee osallisuuteensa aikuisen apua. Hän ei siis kuitenkaan ole aikuisen kanssa tasavertainen.

”Leikkiympäristön muokkaamisessa otetaan huomioon myös lasten ajankohtaiset kiinnostuksen aiheet. Lapset osallistuvat ympäristön

ylläpitämiseen ja uudistamiseen kykyjensä mukaan.”
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 22.)

Lapsen ominaispiirteet

Varhaiskasvatuksen perusteissa 2005 kuvatulla lapsella oli synnynnäisiä luontaisia ominaisuuksia. Lapsi oli *toiminnan kohde ja tarvitseva*. Lapsen tarve johonkin mainittiin asiakirjassa 83 kertaa. Hän tarvitsi aikuisen interventiota esimerkiksi perustarpeidensa tyydyttämiseen. Lapsi tarvitsi aikuisen turvaa ja huolenpitoa: aikuisella oli vastuu lapsesta. Aikuisen turvaa tarvitseva lapsi mainittiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 yhteensä 25 kertaa. Tuen tarve tuli esiin 16 kertaa. Lapsella oli myös muita tarpeita kuten tarve johdonmukaiselle ja suunnitelmalliselle kasvatukselle sekä jatkumon, eheyden, konkreettisuuden, tuttuuden, viihtyisyyden ja mielekkyyden tarve. 57 maininnassa nousi esiin se, että lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen voidaan vaikuttaa. Lapsen rooli toiminnan kohteena aikuisen toimiessa näkyi esimerkiksi seuraavassa lainauksessa:

”Tarvittaessa arvioinnin tueksi hankitaan lapsen tuen kannalta tarkoituksenmukaisen asiantuntijan lausunto, mutta varhaiskasvatuksen tukitoimet lapselle aloitetaan heti kun tuen tarve on havaittu. Tarvittaessa konsultoidaan vanhempien kanssa yhdessä sovitulla tavalla varhaiskasvatuksen omia tai muiden tahojen asiantuntijoita. Tavoitteena on ennaltaehkäistä lapsen tuen tarpeen kasautumista ja pitkittymistä.”
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.)

Tässä asiakirjassa lapsen passiivisuus ei noussut korostetusti esille, sillä lähes aina, kun lapsi esitettiin toiminnan kohteena, hänellä oli kuitenkin aktiivinen rooli. Tämä näkyi esimerkiksi seuraavassa lainauksessa, jossa lapsi oli toisaalta ohjaamisen kohteena ja aikuinen mahdollisti toimintaa, mutta toisaalta lapsi kokeili, etsi selityksiä, ajatteli, ratkaisi ongelmia ja kuvitteli:

”Yhdessä lasten kanssa oppien ja tutkien kasvattajat ohjaavat ja kannustavat lapsia erilaisissa hoivan, kasvatuksen ja opetuksen tilanteissa kokeilemaan, etsimään selityksiä maailman ilmiöihin. Omalla toiminnallaan kasvattajat mahdollistavat ja kannustavat lasten omaa ajattelua, ongelmanratkaisua ja mielikuvitusta.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 25.)

Asiakirjan lapsi oli myös *aktiivinen ja osaava*. Lapsen aktiivisuus ja kyvykkyys nousi esiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 yhteensä 105 kertaa. Lapsi leikki, liikkui, tutki, teki aloitteita ja valintoja, ilmaisi, havaitsi, kokeili, etsi selityksiä ja asetti tavoitteita. Lapsella oli oma esteettinen maailma, jossa hän toimi ja loi uutta. Hän oli kognitiivisesti kyvykäs. Hän ajatteli, käytti kieltä, luokitteli, ratkaisi ongelmia ja ymmärsi asioiden välisiä suhteita. Vaikka lapsi oli aktiivinen ja osaava ja hänellä oli monenlaisia oikeuksia, hänellä

ei juuri ollut velvollisuuksia. Lapsi ei asiakirjan mukaan opiskellut. Lapsen velvollisuuksista asiakirjassa mainittiin ainoastaan oppivelvollisuus, joka sekin alkaa pääsääntöisesti vasta sinä vuonna, kun lapsi täyttää 7 vuotta.

Lapsi oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan myös *kasvava, kehittyvä ja oppiva*. Kaikki lapset kehittyvät ja tämä kehitys tapahtuu vaiheittain. Lapset kehittyvät monella eri alueella: kognitiiviset ja sosiaaliset taidot kehittyvät, identiteetti kehittyä ja lapsi kehittyä kokonaisvaltaisesti. Lapsi kehittyä myös ihmisenä. Kaikkiaan lapsen kasvuun, kehittymiseen tai oppimiseen viitattiin asiakirjassa 90 kertaa. Kehittymiseen viitattiin kaikkein useimmin – yhteensä 41 kertaa. Oppimiseen viitattiin 34 tekstikatkelmassa ja kasvuun 15 kertaa.

Lapsi oli sekä *sosiaalinen* että *yksilöllinen*. Lapsi toimii vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 kuvattiinkin lapsella olevan sekä vertais- että aikuissuhteita. Vuorovaikutussuhteet ovat asiakirjan mukaan lapselle tärkeitä: sosiaalisuuteen viitataan asiakirjassa 42 kertaa, joista 11:ssä mainittiin vuorovaikutus aikuisen kanssa ja 11:ssä vuorovaikutus vertaisryhmässä. Myös esimerkiksi samastuminen, jäljittely ja osallisuuden kokeminen tulkittiin tässä tutkimuksessa sosiaalisuuden ilmauksiksi. Toisaalta lapsi oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan myös yksilöllinen. Yksilöllisyys mainittiin 23 tekstikatkelmassa. Lapsella on yksilöllinen identiteetti ja yksilöllisiä tarpeita, myös tuen tarpeita. Hänellä on myös yksilöllisiä kykyjä ja taitoja, yksilöllinen persoonallisuus sekä yksilölliset toimintamahdollisuudet. Lapsen yksilöllisyyden ja sen merkityksen esiintuominen näkyy esimerkiksi seuraavassa lainauksessa:

”Yksittäisen lapsen varhaiskasvatus perustuu henkilöstön ja vanhempien yhdessä hoitosuhteen alussa laatimaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jonka tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen toiminnan järjestämisessä. Suunnitelman perusteella koko henkilöstö voi toimia johdonmukaisesti ja lapsen yksilölliset tarpeet tiedostaen. Henkilöstön tehtävänä on havainnoida lapsen kehitystä systemaattisesti ja tietoisesti sekä ottaa havainnointitieto huomioon toiminnan suunnittelussa ja yhdessä vanhempien kanssa tehtävissä lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Suunnitelmassa otetaan huomioon lapsen kokemukset, tämän hetken tarpeet ja tulevaisuuden näkymät, lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja lapsen yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet. Keskustelussa vanhempien kanssa kiinnitetään erityistä huomiota lapsen kehitystä vahvistaviin myönteisiin puoliin. Lapsen

hyvinvointiin liittyvät huolen aiheet ja ongelmat tuodaan esille mahdollisimman konkreettisina ja niihin haetaan ratkaisua yhdessä vanhempien kanssa.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2000, 32–33.)

Lapsella oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan myös *emootioita*. Lapsi tuntee sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Hän nauttii, kokee tyydytystä ja iloa mutta mahdollisesti myös pelkoa, ahdistusta ja syyllisyyttä. Lapsen emotionaalisuutta käsitteleviä tekstikatkelmia oli asiakirjassa yhteensä 11 kappaletta, joista positiivisten tunteiden kokeminen mainittiin viidesti, mutta negatiivisten tunteiden kokeminen vain kerran.

Esittelen edellä kuvatut lapsen synnynnäiset luontaiset ominaisuudet seuraavassa taulukossa (Taulukko 1), jossa vasemmanpuoleisessa sarakkeessa on analyysissa syntyneelle luokalle antamani nimi, keskimmäisessä tiivistelmä tähän ryhmään teemoitelluista väitelauseista ja oikeanpuoleisessa sarakkeessa aineistonäyte kyseisestä teemasta.

Taulukko 1. Lapsen luontaiset ominaisuudet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Lapsi on	Teemat	Aineistonäyte
Toiminnan kohde ja tarvitsija (150)	Lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen voidaan vaikuttaa (57) Lapsi tarvitsee aikuista (25) Lapsi tarvitsee tukea (16) Vanhemmalla on kasvatusvastuuta (8) Lapsi tarvitsee jatkumoa (8) Lapsi tarvitsee suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta (13) Lapsi tarvitsee turvallisuutta (3) Muu tarve (20)	”Hyvä hoito muodostaa perustan kaikelle toiminnalle varhaiskasvatuksessa. Hyvin hoidetun lapsen perustarpeista on huolehdittu, ja lapsi voi suunnata mielenkiintonsa toisiin lapsiin, ympäristöön ja toimintaan. Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hän tarvitsee aikuisen huolenpitoa.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.)
Aktiivinen ja osaava (105)	Lapsi leikkii (15) Lapsi tutkii (19) Lapsi ajattelee (10) Lapsi on luova (12) Lapsi ilmaisee (12) Lapsella on mielenkiinnonkohteita ja mielipiteitä(11) Lapsi liikkuu (5)	”Leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20.)

	Lapsella on taitoja (5) Muu aktiivisuus (16)	
Kasvava, kehittyvä ja oppiva (90)	Lapsi kehittyy (41) Lapsi oppii (34) Lapsi kasvaa (15)	”Lapsi on synnynnäisesti utelias, hän haluaa oppia uutta, kerrata ja toistaa asioita. Oppiminen on lapselle kokonaisvaltainen tapahtuma. Lapsi harjoittelee ja oppii erilaisia taitoja, ja kohdatessaan uusia asioita lapsi käyttää oppimisensa apuna kaikkia aistejaan.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.)
Sosiaalinen (42)	Lapsi toimii vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (11) Lapsi toimii vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa (11) Lapsi on muulla tavalla sosiaalinen (20)	”Aikuis- ja vertaissuhteissa lapset oppivat kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja ja kommunikaatiomalleja.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19.)
Yksilöllinen (23)	Lapsella on yksilöllinen identiteetti (4) Lapsella on yksilöllisiä taitoja (6) Lapsella on yksilöllinen kulttuuri (4) Muu yksilöllisyys (9)	”Yksittäisen lapsen varhaiskasvatus perustuu henkilöstön ja vanhempien yhdessä hoitosuhteen alussa laatimaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jonka tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen toiminnan järjestämisessä. Suunnitelman perusteella koko henkilöstö voi toimia johdonmukaisesti ja lapsen yksilölliset tarpeet tiedostaen.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32–33.)
Emotionaalinen (11)	Lapsi kokee positiivisia tunteita (5) Lapsi kokee negatiivisia tunteita (1) Muu emotionaalisuus (5)	”Kasvattajan sitoutuminen kasvatusta ja oppimistapahtumaan näkyy herkkyytenä lapsen tunteille ja emotionaaliselle hyvinvoinnille.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.)

4.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkemys aikuisen roolista varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 kasvattajaa kutsuttiin myös aikuiseksi ja henkilöstöksi. Sen sijaan erilaisia ammattiryhmiä kuten lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja ei Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 mainita.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 aikuisen rooli näytti pääsääntöisesti suuntautuvan lapseen – aikuinen kasvattaa, opettaa ja hoitaa, antaa mahdollisuuksia, ohjaa ja kannustaa, vaalii lapsuutta, on läsnä ja vuorovaikutuksessa lapsen kanssa sekä organisoii pedagogista toimintaa, joka tähtää lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen.

Pedagogisen toiminnan organisointi oli asiakirjassa erityisesti esillä 27 kertaa. Aikuinen havainnoi ja kuuntelee lasta, suunnittelee toimintaa ja asettaa tavoitteita sekä toteuttaa, dokumentoi ja arvioi toimintaa. Tämä luokka oli hieman päällekkäinen toisten kanssa, sillä myös mahdollisuuksien antaminen, ohjaaminen, hoitaminen sekä kasvattaminen ja opettaminen voidaan nähdä toiminnan toteuttamisena. Tässä kuitenkin toiminnan toteuttamiseen teemoittuneet väitelauseet koskivat toiminnan toteuttamista yleisellä tasolla, kuten kasvatuspäämäärien toimeen saattamista tai liikunta- ja terveyskasvatuksen toteuttamista.

Aikuisen rooli *mahdollisuuksien antajana* mainittiin 21 kertaa. Asiakirjan mukaan aikuinen mahdollistaa lapsen osallisuutta, liikuntaa, taide-elämyksiä, tutkimuksia ja innostavan sekä myönteisen ilmapiirin. Aikuinen mahdollistaa monipuolista toimintaa järjestämällä ja rakentamalla leikki- ja varhaiskasvatusympäristöä. *Ohjaajana ja kannustajana* hän näyttäytyi 14 kertaa. Aikuinen ohjaa lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä leikkiä ja kiinnostuksen kohteita. Lisäksi aikuinen kannustaa ja ohjaa lasta omatoimisuuteen, liikkumiseen, kokeilemiseen sekä harjoitteluun ja teknisessä osaamisessa. Aikuisen rooli *kasvattajana ja opettajana* oli aiheena 11 tekstikatkelmassa, joissa aikuinen opettaa, kasvattaa ja välittää tietoa. *Hoitava ja lapsen tarpeisiin vastaava aikuinen* mainittiin 15 kertaa. Aikuinen hoitaa lasta (neljä mainintaa), vastaa yksilöllisiin tarpeisiin (viisi mainintaa) ja varmistaa jatkuvuuden (kuusi mainintaa). Aikuisen rooli *läsnä- ja vuorovaikutuksessa* olevana esittäytyi asiakirjassa yhteensä 15 kertaa.

Myös mainintoja aikuisen roolista suhteessa lasten vanhempiin ja yhteistyökumppaneihin löytyi. Ammattikasvattaja *toimii vanhempien kanssa*. Vanhempien ja ammattikasvattajien suhteesta puhuttaessa asiakirjassa mainittiin usein termi ”kasvatuskumppanuus”. Termi mainitaan asiakirjassa yhteensä 14 kertaa. Henkilöstön ja vanhempien tasavertaisuus tai muu kumppanuuteen viittaaminen ajatuskokonaisuutena oli asiakirjassa esillä kolmesti. Muuten viitattiin pikemminkin yhteistyöhön: sovitaan kasvatustehtävästä yhdessä vanhemman kanssa, laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä vanhemman kanssa ja säädellään yhdessä lapsen osallisuutta. Kasvatuskumppanuustermistä ja tasavertaisuuspuheesta huolimatta ammattikasvattaja ei kuitenkaan näytä olevan vanhemman kanssa koko ajan tasavertainen: hän ohjaa perhettä, järjestää mahdollisuuksia keskusteluihin ja hänellä on vastuu kasvatuskumppanuudesta. Tällainen suhteen

säateleminen oli mainittu ammattikasvattajan tehtäväksi viidesti. Tässä mielessä asiakirja vaikuttaa ristiriitaiselta. Tarkoitetaanko tasavertaisuudella pikemminkin tasa-arvoisuutta?

Ammattikasvattaja toimii vanhempien lisäksi yhteistyössä myös muiden aikuisten kanssa. Hän *toimii osana moniammatillista verkostoa*. Yhteistyökumppaneiksi mainittiin opetustoimi ja lastenneuvola, lastensuojelu, perhetyö, perheneuvola, kotipalvelu ja muut sosiaalitoimen palvelut sekä sairaala ja muut laitokset. Aikuinen toimii asiakirjassa verkostojen ja toimintatapojen luojana. Yhteistyökumppaneiden ja muun kasvattajayhteisön kanssa tapahtuvaa toimintaa käsiteltiin yhteensä 15 kertaa.

Kasvattajalla on asiakirjan mukaan monenlaisia *ammattillisia taitoja*: kasvattajalla on tietoa leikistä, sen kehitysvaiheista, leikkikulttuurista sekä oppimisesta leikissä. Näitä tietoja hän käyttää toiminnan eri osa-alueilla. Aikuisen rooli leikin *asiantuntijana* esiintyi asiakirjassa kolmesti. Kasvattajalla on tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta; hän hallitsee erilaisia pedagogisia menetelmiä. Tästä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 oli kuusi mainintaa. Kasvattajalla on varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvää osaamista (kolme mainintaa). Lisäksi kasvattajilla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus – hän kykenee reflektoimaan omaa toimintaansa ja kehittämään sitä edelleen. Hän myös tunnistaa tuen tarpeessa olevat lapset. Kasvattaja on suuntautunut eteenpäin. Hän huomioi tieto- ja viestintätekniikan hyödyt ja mahdollisuudet työssä. Kasvattajalla on lisäksi hyvä kulttuurinen ymmärrys. Kaiken kaikkiaan kasvattajan asiantuntijuus ja ammatilliset taidot olivat esillä 27 kertaa.

Kasvattajilla tulisi asiakirjan mukaan olla tiettyjä ominaisuuksia. Kasvattajan tulisi olla sitoutunut kasvatukseen ja opetustapahtumaan sekä herkkä lapsen tunteille ja emotionaaliselle hyvinvoinnille (neljä mainintaa). Lisäksi kasvattajan tulisi nauttia ja iloita taiteesta sekä kunnioittaa toisten kokemuksia ja mielipiteitä.

Kokoan kasvattajan roolit ja ominaisuudet seuraavassa taulukossa (Taulukko 2).

Taulukko 2. Aikuisen roolit ja ominaisuudet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Aikuisen roolit ja ominaisuudet		Teemat	Aineistonäyte
Suhteessa lapseen	Pedagogisen toiminnan organisoija (27)	Havainnoija ja kuuntelija (9) Toiminnan suunnittelija (7) Toiminnan toteuttaja (4) Toiminnan dokumentoija (4) Toiminnan arvioija (2)	”Lapselle ominaiset toiminnan tavat otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksen muodoissa ja ne ohjaavat kasvattajayhteisön tapaa toimia lasten kanssa. Niissä toteutuvat kielen merkitys, sisällölliset orientaatiot ja lapsen oppiminen.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20.)
	Mahdollisuuksien antaja (21)	Taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen mahdollistaja (5) Tutkimisen ja ihmettelyn mahdollistaja (4) Osallisuuden mahdollistaja (3) Varhaiskasvatusympäristön rakentaja (5) Muu mahdollisuuksien tarjoaminen (4)	”Kasvattajayhteisö mahdollistaa lapsen taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen lapsen omia persoonallisia valintoja ja havaintoja kunnioittaen. Kasvattaja antaa tilaa, aikaa ja rauhaa lapsen omalle mielikuvitukselle ja luovuudelle.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24.)
	Läsnä ja vuorovaikutuksessa oleva (15)		”Tilojen suunnittelulla voidaan edesauttaa erilaisten ja erikokoisten vertaisryhmien toimintaa sekä vaikuttaa lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.)
	Hoitava ja tarpeisiin vastaava (15)	Jatkuvuuden varmistaja (6) Yksilöllisiin tarpeisiin vastaaja (5) Hoitaja (4)	”Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hän tarvitsee aikuisen huolenpitoa.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.)
	Ohjaava ja kannustava (14)	Kasvun, kehityksen ja oppimisen ohjaaja (3) Leikin ohjaaja (3) Kiinnostuksenkohteiden ohjaaja (3) Muu ohjaaminen ja kannustaminen (5)	”Kasvattaja ohjaa lasta teknisessä osaamisessa ja myös harjoittelussa, jossa keskitytään lapsen itsensä asettamiin arvokkaisiin tavoitteisiin.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24.)
	Kasvattava ja opettava (11)	Opettaja (4) Kasvattaja (4) Tiedon välittäjä (3)	”Kasvattajien tehtävänä on luoda lapsille liikuntaan virittävä ympäristö, poistaa liikuntaan liittyviä esteitä ja opettaa turvallista liikkumista lapsen toimintaympäristössä.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 22.)

	Lapsuuden vaalija (5)		”Varhaiskasvatuksessa on tärkeää painottaa lapsuuden itseisarvoista luonnetta, vaalia lapsuutta ja ohjata lasta ihmisenä kasvamisessa.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)
Suhteessa toisiin aikuisiin	Vanhempien kanssa toimijana (22)	Yhteistyöntekijöinä (14) Yhteistyösuhteen säätelijöinä (5) Kumppanina (3)	Tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)
	Moniammatillisessa verkostossa toimija (15)	Moniammatillisen yhteistyön ja toimintamuotojen luoja (5) Muu toiminta moniammatillisessa verkostossa (10)	”Verkostotyöskentelyn tavoitteet ja toteuttamistavat kirjataan kunnan ja yksikön varhaiskasvatussuunnitelmaan. Opetustoimen kanssa yhteistyön keskeisenä sisältönä on yhteistyömuotojen ja rakenteiden luominen ja kehittäminen niin, että varmistetaan lapselle kasvatuksellinen ja opetuksellinen jatkumo. Lastenneuvolatoiminnan kanssa yhdessä luodaan ja kehitetään järjestelmä, jolla voidaan yhteistyössä vanhempien kanssa seurata lapsen kasvua ja kehitystä ja tarvittaessa ohjata perhettä hakeutumaan eri palveluihin.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 10.)
Ominaisuudet ja taidot	Asiantuntija ja ammattilainen (27)	Opetuksen asiantuntija (6) Leikin asiantuntija (3) Opetussuunnitelma-asiantuntija (3) Muu asiantuntemus ja ammatillisuus (14)	”Varhaiskasvatuksen keskeinen voimavara on ammattitaitoinen henkilöstö. Laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta on olennaista, että koko kasvatusyhteisöillä ja jokaisella yksittäisellä kasvattajalla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)
	Ominaisuudet (7)	Sitoutunut ja sensitiivinen (4) Muu ominaisuus (3)	”Kasvattajalta edellytetään sitoutuneisuutta, herkkyyttä ja kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.)

4.3 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkemys oppimisesta

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 oppiminen on ilmiö, johon liittyy säännönmukaisuutta, ja josta näin ollen on mahdollista saada tietoa tieteellisin menetelmin. Oppiminen on selvästi tavoittelemisen arvoinen asia: oppimisesta tulee iloita. Asiakirja sitoutuu kansainvälisiin lasten oikeuksien sopimukseen: lapsella on oikeus oppimiseen. Lapsi ei asiakirjan mukaan varhaiskasvatuksessa kuitenkaan opiskele vaan oppii.

Jaottelin asiakirjasta löytyneen tiedon kahteen ryhmään, joista toisessa ilmaistaan, mitä asiakirjan mukaan lapsi voi oppia (taulukko 3) ja toisessa, miten oppimista asiakirjan mukaan tapahtuu (taulukko 4). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan lapsi oppii kognitiivisia, sosiaalisia ja motorisia taitoja, hän oppii itsestään ja ympäristöstään, joiden lisäksi hän oppii leikkitaitoja. Yhteensä mainintoja siitä, mitä lapsi voi oppia, oli asiakirjassa 26, joista kognitiivisten taitojen osuus oli puolet – *kognitiiviset taidot* mainittiin oppimisen kohteena 13 kertaa. Näistä suuri osa, kuusi mainintaa, koski kielellisten taitojen oppimista. Myös luokittelu, vertaaminen, päättelyminen ja laskeminen sekä käsitteiden ja luonnon vaikutussuhteiden oppiminen mainittiin asiakirjassa oppimiskohteiksi.

Sosiaalisten taitojen oppimista käsiteltiin seitsemässä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 tekstikatkelmassa. *Motorinen oppiminen* mainittiin asiakirjassa kolmesti. Jäljelle jääneet väitelauseet, jotka eivät muodostaneet toistensa kanssa yhtenäistä teemaa otsikoitiin teemaksi ”muiden tietojen ja taitojen oppiminen”. Tämän otsikon alle kuuluivat omatoimisuuden, toimintatapojen ja leikkimisen oppiminen. Huomiota herättää havainto siitä, että emotionaalisten taitojen oppimista ei asiakirjassa esiintynyt sosiaalisiin taitoihin luokitettua empaattisuuden oppimista lukuun ottamatta.

Esittelen havaintoni seuraavassa taulukossa (Taulukko 3).

Taulukko 3. Mitä lapsi voi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan oppia?

Mitä lapsi voi oppia	Aineistonäyte
Kognitiivisia taitoja (13) <ul style="list-style-type: none"> • Kieltä (6) • Muita kognitiivisia taitoja (7) 	”Lapselle tarjotaan malleja kielen ja käsitteiden oppimiseen ja puhetta, jota hän ymmärtää. Lapsi tarvitsee kielen kehitystä tukevan virikkeellisen ja toiminnallisen kasvuympäristön, jossa hän voi havainnoida sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20.)
Sosiaalisia taitoja (7)	”Toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen tarkoittaa kasvatuspäämääränä sitä, että jokainen lapsi oppii ottamaan muita huomioon ja välittämään toisista.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)
Motorisia taitoja (3)	”Kasvattajien tehtävänä on luoda lapsille liikuntaan virittävä ympäristö, poistaa liikuntaan liittyviä esteitä ja opettaa turvallista liikkumista lapsen toimintaympäristössä.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 22.)
Muiden tietojen ja taitojen oppiminen (3)	

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan lapsella on monenlaisia mahdollisuuksia oppia: Hän oppii aikuisen johdolla, vuorovaikutuksessa, toiminnassa ja ollessaan itse aktiivinen, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa, liittämällä tietoa käsiterakenteisiinsa sekä synnynnäisten oppimisvalmiuksiensa kautta. *Aikuisen avustuksella oppiminen* mainittiin asiakirjassa useimmin – yhteensä 17 kertaa. Aikuisen rooli oppimisessa on asiakirjassa lähinnä oppimisen tukija ja ohjaaja, mikä tuli esiin 7 muodostetussa väitelauseessa. Aikuinen toimii opettajana neljässä katkelmassa ja mahdollistaa oppimista kolmesti.

Lapsi oppii Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan parhaiten lapselle ominaisen toiminnan kautta ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut. Asiakirjassa mainittiin lapsen oman *aktiivisuuden rooli oppimisessa* yhteensä 16 kertaa. Asiakirjan mukaan lapsi oppii parhaiten itselleen ominaisessa toiminnassa leikkien, liikkuen, tutkien ja taiteellisen kokemisen kautta. Hän on aktiivinen oppija.

Vuorovaikutuksessa oppiminen mainittiin asiakirjassa 11 kertaa. Vuorovaikutus suhteessa aikuiseen oli oppimisen edistäjänä esillä kolmesti, vertaissuhteet vain kerran. Muutoin puhuttiin vuorovaikutuksesta ylipäänsä tai ympäristön ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta. Mallioppiminen mainittiin kerran.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan *lapsi oppii myös hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa*. Tästä viitteitä löytyi yhteensä yhdeksästä tekstikatkelmasta. Asiakirjan mukaan hoito, kasvatusta ja opetus muodostavat kokonaisuuden. Neljässä asiakirjan tekstistä muodostetussa väitelauseessa tuodaan esiin

lapsen hyvinvoinnin oppimista edistävä vaikutus. Seuraavassa lainauksessa näemme siitä esimerkin:

”Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kun lapsi voi hyvin, hänellä on mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Hän nauttii yhdessäolosta lasten ja kasvattajien yhteisössä, sekä kokee iloa ja toimimisen vapautta kiireettömässä ja turvallisessa ilmapiirissä. Lapsi on kiinnostunut ympäristöstään, ja hän voi suunnata energiansa leikkiin, oppimiseen ja arjen toimiin itselleen sopivin haastein.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.)

Lapsen synnynnäisten oppimisvalmiuksien merkityksellisyydestä löytyi asiakirjasta yhteensä kahdeksan mainintaa. Lapsella on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan synnynnäisiä valmiuksia ja kiinnostus oppimiseen. Valmiudet kehittyvät iän myötä. Viidessä tekstikatkelmassa käsiteltiin oppimista uuden tiedon liittämisenä olemassa oleviin käsite- ja rakenteisiin.

Taulukko 4. Miten lapsi voi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan oppia?

Miten lapsi oppii	Teemat	Aineistonäyte
Aikuinen vaikuttaa oppimiseen (17)	Aikuinen tukee ja ohjaa lapsen oppimista (7) Aikuinen opettaa (4) Aikuinen mahdollistaa oppimisen (3) Aikuinen vaikuttaa oppimiseen muulla tavalla (3)	”Säännöllisellä ohjatulla liikunnalla on tärkeä merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja motoriselle oppimiselle. On tärkeää, että kasvattajat osaavat hyödyntää rinnakkain erilaisia opetustyyliä ja että jokaisen lapsen motorista kehittymistä havainnoidaan säännöllisesti. Motorisen aktiivisuuden yhdistäminen toimintaan ja opetukseen lisää lasten oppimisen mahdollisuuksia.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 23.)
Lapsi on aktiivinen oppija (16)	Lapsi oppii leikkiessään (3) Lapsi oppii liikkeessaan (3) Lapsi oppii tutkimalla (3) Lapsi oppii ollessaan aktiivinen muulla tavalla (7)	”Taiteeseen sisältyy myös lapsen oppimiseen ja harjoitteluun liittyvää säännönmukaisuutta. Lapsi nauttii taiteesta, taidoista ja ilmaisusta sekä tehdessään yksin että osallistuessaan erilaisiin tuotoksiin yhdessä muiden kanssa. Taiteellisen kokemuksen ja tekemisen kautta lapsi kehittyy yksilönä ja ryhmän jäsenenä.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24.)

Lapsi oppii vuorovaikutuksessa (11)	<p>Lapsi oppii vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (3)</p> <p>Lapsi oppii vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (3)</p> <p>Lapsi oppii ollessaan vuorovaikutuksessa muulla tavalla (4)</p>	<p>”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)</p>
Lapsi oppii hoidon ja kasvatuksen kokonaisuudessa (9)	<p>Hoito, kasvatus ja opetus muodostavat kokonaisuuden (5)</p> <p>Lapsen hyvinvointi edistää oppimista (4)</p>	<p>”Varhaiskasvatus toteutuu kokonaisuutena, jossa hoito, kasvatus ja opetus nivoutuvat toisiinsa. Nämä varhaiskasvatuksen ulottuvuudet painottuvat eri tavoin eri-ikäisillä lapsilla. Samoin niiden merkitys vaihtelee erilaisissa tilanteissa. Mitä pienempi lapsi on, sitä suurempi osa kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksesta tapahtuu hoitotilanteissa. Ne ovat myös kasvatuksen, opetuksen ja ohjauksen tilanteita, joilla on merkitystä sekä lapsen yleiselle hyvinvoinnille että oppimiselle.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15–16.)</p>
Lapsella on oppimisvalmiuksia (8)		<p>”Orientaation käsitteellä korostetaan sitä, että tarkoituksena ei ole oppiaineiden sisältöjen opiskelu vaan sellaisten välineiden ja valmiuksien hankinnan aloittaminen, joiden avulla lapsi vähitellen pystyy perehtymään, ymmärtämään ja kokemaan ympäröivän maailman monimuotoisia ilmiöitä.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26.)</p>
Lapsi oppii liittämällä tietoa käsite rakenteisiinsa (5)		<p>”Lapset oppivat koko ajan erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset käsittelevät ja jäsentävät tietoa olemassa olevien käsite rakenteidensa avulla ja ovat aktiivisia oppijoita.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26.)</p>

4.4 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkemys tavoitteista ja toimintaa ohjaavista periaatteista

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan varhaiskasvatuksen perimmäinen tavoite on parempi yhteiskunta ja maailma. Pyrkimys parempaan yhteiskuntaan ja maailmaan mainittiin asiakirjassa kahdesti.

”Kasvatuksen perinteinen, ihanteellinen tehtävä on pyrkiä myös kehittämään entistä parempaa yhteiskuntaa ja maailmaa” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8).

Oppimista ja kehittymistä käsitteleviä katkelmia oli asiakirjassa eniten eli yhteensä 71 mainintaa. Tavoitteeksi asetettiin kielen ja ilmaisun oppiminen, sosiaalisten taitojen oppiminen, ajattelun taitojen kehittyminen, tiedollinen oppiminen ja liikunnallisten taitojen kehittyminen. Edellä mainittujen lisäksi asiakirjassa viitattiin oppimiseen ja kehittymiseen myös yleisemmällä tasolla. Nämä maininnat, joita oli yhteensä 22, teemoittuivat omaksi alateemakseen. Tämän teeman kohdalla ongelmalliseksi muodostui se, tulkittiinko erilaisten tietojen ja taitojen kohdalla tavoitteeksi niiden oppiminen vai osaaminen. Yhtä hyvin teemoiksi olisivat voineet muodostua kielellinen ja ilmaisullinen kyvykkyys, sosiaalinen taitavuus ja niin edelleen. Tässä kuitenkin katsottiin, että asiakirjan teksti korosti pikemminkin prosessia, jolloin päädyttiin ensin esitettyyn teemojen nimeämiseen, vaikka tutkija katsoo kuitenkin kasvatusajattelun taustalla olevan käsityksiä siitä, millaiseksi lapsen toivotaan kasvavan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan lapsen tulisi olla *hyvinvoiva*. Tämä oli asiakirjassa mainittu yhteensä 40 katkelmassa. Hyvinvoinnin tavoitteeseen teemoittuivat tavoite turvallisuudesta, tavoite lapsen tarpeisiin vastaamisesta, emotionaalisesta hyvinvoinnista, terveydestä ja myönteisestä minäkäsityksestä. Lisäksi lapsen hyvinvointiin katsottiin kuuluvaksi oppimisesta iloitseminen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 asetti tavoitteeksi myös *aktiivisen ja osallisen lapsen*. Tämä oli asiakirjassa mainittu yhteensä 29 kertaa. Lapsen tulisi asiakirjan mukaan olla osallinen; hänen tulisi tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Lapsen tulisi myös tutkia, ilmaista itseään sekä olla itsenäinen ja omatoiminen. Lapsen tulisi olla kognitiivisesti aktiivinen, jolla tässä tarkoitetaan ongelmien ratkaisemista, ajattelua, näkemysten muodostamista ja havaintojen tekemistä. Kahdessa maininnassa lapsen tulisi

asiakirjan mukaan myös leikkiä ja kolmessa maininnassa lapsen aktiivisuus mainittiin tavoitteena yleisemmällä tasolla. Nämä viisi mainintaa muodostivat alateeman ”muu aktiivisuus”.

Oman kielen ja kulttuuriperinnön säilyminen oli asiakirjassa mainittu yhdeksän kertaa. Pääasiassa oman kielen ja kulttuuriperinnön säilyttämistä koskevat maininnat liittyivät eri kieli- ja kulttuuritaustaisiin perheisiin. Oman kielen ja kulttuuriperinteen säilyttämistä koskeva tavoite luettiin kuuluvaksi yksilöllisyyden tavoitteeseen. Muuten yksilöllisyys oli asiakirjassa esillä viidesti samoin kuin tavoite toisten kanssa tasa-arvoisesta lapsesta.

Paremmen yhteiskunnan lisäksi ainoa tavoite, joka ei liittynyt lapseen, oli *toimivan yhteisön tavoite*, joka esiintyi asiakirjatekstissä neljästi. Lähes kaikki asiakirjan tavoitteet siis liittyivät lapseen ja siksi tarkastelen taulukossa 5 vain lapseen liittyneitä tavoitteita. Vaikka asiakirjassa ei termejä ”ihanneihminen” tai ”ihannelapsi” esiinny, on siinä kuitenkin selkeästi löydettävissä ajatus siitä, millaiseksi lasta tulisi kasvattaa. Esimerkiksi oheisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 tekstikatkelmassa tavoitteeksi, ihanneihmisen kuvaksi, asetetaan henkilö, joka on toiset huomioonottava ja toisista välittävä. Lisäksi katkelman ihanneihminen suhtautuu myönteisesti itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin.

”Toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen tarkoittaa kasvatuspäämääränä sitä, että jokainen lapsi oppii ottamaan muita huomioon ja välittämään toisista. Lapsi suhtautuu myönteisesti itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)

Tästä syystä käytän tämän tutkimuksen yhteydessä termiä ”ihanneihminen”.

Taulukko 5. Ihanneihminen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Ihanneihminen	Teemat	Aineistonäyte
Oppiva ja kehittyvä (71)	Kielen ja ilmaisun oppiminen (17) Sosiaalisten taitojen oppiminen (13) Ajattelun taitojen kehittyminen (8) Tiedollinen oppiminen (7) Liikunnallisten taitojen kehittyminen (4) Muu kehittyminen ja oppiminen (22)	”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)
Hyvinvoiva (40)	Lapsi, jonka turvallisuudesta on huolehdittu (10) Lapsi, jolla on myönteinen minäkäsitys (7) Lapsi, jonka tarpeista on huolehdittu (3) Emotionaalisesti hyvinvoiva lapsi (3) Terve lapsi (3) Oppimisesta iloitseva lapsi (3) Muu hyvinvointi (11)	”Hyvinvoinnin edistämiseksi lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja lapsen perustarpeista huolehditaan. Lapsi kokee, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja hän saa vahvistusta terveelle itsetunnolle. Lapsi uskaltaa yrittää ja oppii sosiaalisia taitoja.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.)
Aktiivinen (29)	Osallistuva lapsi (8) Itsenäinen lapsi (6) Kognitiivisesti aktiivinen lapsi (4) Lapsi, jolla on kiinnostuksenkohteita (3) Ilmaiseva lapsi (3) Muu aktiivisuus (5)	”Hyvin rakennettu ympäristö on viihtyisä sekä kannustaa lasta leikkimään, tutkimaan, liikkumaan, toimimaan ja ilmaisemaan itseään monin eri tavoin. Lapset voivat osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun osana erilaisten sisältöjen ja teemojen toteuttamista.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.)
Yksilöllinen (14)	Lapsen oman äidinkielen ja kulttuuriperinteen säilyttäminen (9) Muu yksilöllisyys (5)	”Yksittäisen lapsen varhaiskasvatus perustuu henkilöstön ja vanhempien yhdessä hoitosuhteen alussa laatimaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jonka tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen toiminnan järjestämisessä.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32.)
Toisten kanssa tasa-arvoinen (5)		”Lapsi kohdataan yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurinsa mukaisesti ja hän kokee olevansa tasa-arvoinen riippumatta sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästään.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.)

4.5 Ideologiat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden taustalla

Ryhdyin tutkimaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 kasvatusideologioita käyttäen hyväkseni väitelauseita, jotka olin muodostanut kasvatusnäkemystä varten poimimistani tekstikatkelmista. Kävin väitelauseet läpi lause lauseelta samalla pohtien edustiko kyseinen väite jotakin neljästä Daviesin (1969, 710–711) käyttämästä ideologiasta eli edustiko se konservatiivista, revisionistista, demokraattista tai romanttista ideologiaa. Luokittelin lauseet näin ideologioiden alle. Alkuperäinen aineisto kulki väitelauseiden rinnalla koko analyysiprosessin ajan. Osa väitelauseista ei kuulunut selvästi mihinkään Daviesin neljästä ideologiasta ja ne jätin luokittelematta kokonaan. Luokittelun jälkeen teemoittelin kunkin luokan väitelauseet. Sama tekstikatkelma saattoi olla poimituna useamman kerran: ensin lapsikäsitteilyn yhteydessä ja sitten vaikkapa oppimiskäsitteilyn yhteydessä. Tästä syystä yhteenlasketut ideologian esiintymismäärät eivät ole absoluuttisia. Ne kertovat kuitenkin ideologioiden esiintymismäärästä suhteessa toisiin ideologioihin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 lapsikäsitteily näyttäytyi ideologisesti melko romanttisena. Luokitelluista lapsikäsitteilyä koskevista väitelauseista 155 eli hieman yli puolet (155/306) edusti romanttista ideologiaa. Lapsella on ominainen tapa toimia, hän on yksilöllinen ja hänellä on oikeuksia. Lähes puolet romanttiseen ideologiaan luokitelluista väitelauseista käsitteily lapsen aktiivisuutta. (Taulukko 6.) Romanttisen ideologian alle luokituneet väitelauseet muotoutuivat esimerkiksi seuraavista tekstikatkelmista:

”Oppimiseen innostava monipuolinen ja joustava ympäristö herättää lapsissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta ja kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään. Ympäristö tuo myös lasten ja kasvattajien yhteiseen toimintaan erilaisia tiedollisia, taidollisia ja kokemuksellisia aineksia.”
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17.)

”Kasvattajat ymmärtävät vertaisryhmän merkityksen lasten omaehtoisen leikin mahdollistajana. He osoittavat arvostustaan leikkiä kohtaan kuuntelemalla lapsia, mikä merkitsee sekä leikin havainnointia että kielellistä kommunikointia lasten kanssa.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21.)

Suunnilleen kolmasosa (104/306) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 lapsikäsitteilyä koskevista väitelauseista luokitui konservatiivisen ideologian alle. Väitelauseista kolme koski mallioppimista. Loput eli suurin osa konservatiivisen ideologian alle luokituneista väitelauseista, yhteensä 101, esitteli lapsen toiminnan

kohteena. Asiakirjassa toiminnan kohteena oleminen esiintyi esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Lapsen hyvinvointia varhaiskasvatuksessa edistävät mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. Lapsen suhteita vanhempiin, kasvattajiin ja muihin lapsiin vaalitaan, ja hän kokee kuuluvansa vertaisryhmään.”
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 lapsikäsitystä koskevista väitelauseista 29 (29/306) luokitui demokraattisen ideologian alle. Nämä väitelauseet teemoittelin viiteen eri teemaan, joita olivat lasten keskinäinen tasa-arvoisuus, lapsen mielipiteen tärkeys, lapsen osallisuus, lapsen kiinnostuksen kohteiden tärkeys ja lapsi osana yhteisöä.

Revisionistista ideologiaa näytti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 lapsikäsitystä koskevista väitelauseista edustavan vain 18 väitelausetta. Nämä kaikki liittyivät mahdollisuuteen edistää lapsen kehitystä. Tällaisia väitelauseita on muodostettavissa esimerkiksi seuraavanlaisista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 tekstikatkelmista:

”Vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä on ensisijaisesti perheellä.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39.)

”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Taulukko 6. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lapsikäsitukset ideologioittain

Konservatiivinen ideologia (104) <ul style="list-style-type: none"> - Lapsi on toiminnan kohteena (101) - Lapsi jäljittelee (3) 	Revisionistinen ideologia (18) <ul style="list-style-type: none"> - Lapsen kehitystä voidaan edistää (18)
Demokraattinen ideologia (29) <ul style="list-style-type: none"> - Lapset ovat keskenään tasa-arvoisia (3) - Lapsen mielipide on tärkeä (6) - Lapsi on osallinen (11) - Lapsen kiinnostuksenkohteet ovat tärkeitä (4) - Lapsi on osa yhteisöä (5) 	Romanttinen ideologia (155) <ul style="list-style-type: none"> - Lapsuus on itseisarvoista (6) - Lapsen etu on tärkeää (32) - Lapsi on yksilöllinen (27) - Lapsella on oikeuksia (13) - Lapsella on ominainen tapa toimia (6) - Lapsi on aktiivinen (71)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 aikuiskäsitystä koskevissa väitelauseissa demokraattinen ja romanttinen ideologia olivat yhtä vahvasti edustettuina. Demokraattisen ideologian alle luokiteltui 33 väitelausetta, joka on 38 % aikuiskäsitystä koskevista väitelauseista, kun romanttista ideologiaa edusti 35 väitelausetta. Demokraattisen ideologian alle luokitellut väitelauseet teemoittuivat kuuteen teemaan, joista eniten väitelauseita, yhteensä 20, sisälsi aikuisen toimiminen kumppanina vanhemman kanssa. Aikuisen toimiminen yhdessä lapsen kanssa oli esillä viidessä väitelauseessa ja aikuisen rooli lapsen osallisuuden edistäjänä esiintyi neljästi. Merkityksellisyyden huomioiminen esiintyi väitelauseissa kahdesti ja sekä toisia kunnioittava aikuinen että kasvattajayhteisön arvo- ja toimintatapaneevottelut olivat esillä kerran.

Romanttiseen ideologiaan luokitellut väitelauseet teemoittuivat viiteen teemaan, joita olivat kasvattaja taiteen ja luovuuden arvostajana, kasvattaja lapsen hyvinvoinnista huolehtijana, sensitiivinen ja sitoutunut kasvattaja, lapsuutta arvostava aikuinen ja lapsen yksilöllisyyden huomioiva aikuinen. Romanttinen ideologia näyttäytyi asiakirjassa esimerkiksi seuraavissa tekstikatkelmissa:

”Kasvattajalta edellytetään sitoutuneisuutta, herkkyyttä ja kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.)

”Kasvattaja dokumentoi lasten taiteellista toimintaa ja järjestää tilaisuuksia lasten taiteellisten tuotosten esittämiseen. Kasvattajayhteisön tulee keskuudessaan tukea myös kasvattajien erilaisia ammatillisia taitoja, luovuutta, spontaanisuutta ja uskallusta improvisointiin. Kasvattaja löytää taiteesta myös välineen ihmisyyteen kasvamisessa ja kasvattamisessa.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24.)

Revisionistinen ideologia oli näkyvillä yhteensä 15 väitelauseessa, joka muodostaa 17 % kaikista aikuiskäsitykseen liittyvistä väitelauseista. Väitelauseissa aikuinen arvioi ja kehittää toimintaa, suuntaa lapsen kiinnostuksenkohteita, suuntautuu tulevaisuuteen ja edistää lapsen kehitystä. Revisionistisen ideologian ilmeneminen asiakirjassa näkyy esimerkiksi seuraavassa tekstikatkelmassa:

”Vanhemmat seuraavat ja arvioivat varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden toteutumista sekä henkilöstö arvioi ja kehittää suunnitelmaa sekä määrääjain että aina tarvittaessa.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32.)

”Kasvattajat ylläpitävät ja kehittävät ammatillista osaamistaan ja tiedostavat varhaiskasvatuksen muuttuvat tarpeet. Kasvattajat tiedostavat teknologisen kehityksen uudet mahdollisuudet sekä ottavat harkiten huomioon tieto- ja

viestintätekniiikan hyödyt ja mahdollisuudet työssä.”
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17.)

Konservatiivinen ideologia esiintyi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 aikuisen rooliin liittyvissä väitelauseissa yhteensä neljästi. Aikuinen edistää perinteiden jatkumista ja opettaa.

”Kasvattaja ohjaa lapsen havaintoja, opettaa toimintatapoja sekä kuvailee ja selittää tapahtumia.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20.)

Taulukko 7. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden aikuiskäsitykset ideologioittain

<p>Konservatiivinen ideologia (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aikuinen edistää perinteiden jatkumista (1) - Aikuinen opettaa (3) 	<p>Revisionistinen ideologia (15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aikuinen arvioi ja kehittää toimintaa (7) - Aikuinen suuntaa lapsen kiinnostuksenkohteita (2) - Kasvattaja suuntautuu tulevaisuuteen (2) - Kasvattaja edistää lapsen kehitystä (4)
<p>Demokraattinen ideologia (33)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aikuinen toimii kumppanina vanhemman kanssa (20) - Aikuinen toimii yhdessä lapsen kanssa (5) - Aikuinen edistää lapsen osallisuutta (4) - Aikuinen kunnioittaa toisia (1) - Huomioi merkityksellisyyden (2) - Kasvattajayhteisö neuvottelee arvoista ja toimintatavoista (1) 	<p>Romanttinen ideologia (35)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kasvattaja arvostaa taidetta ja luovuutta (9) - Kasvattaja huolehtii lapsen hyvinvoinnista (11) - Kasvattaja on sensitiivinen ja sitoutunut (4) - Aikuinen arvostaa lapsuutta (10) - Aikuinen huomioi lapsen yksilöllisyyden (1)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 oppimiskäsitystä koskevista väitelauseista yli puolet (22/40) luokiteltiin romanttiseen ideologiaan kuuluviksi. Asiakirjassa korostettiin oppimista lapselle ominaisen toiminnan kautta. Asiakirjan mukaan lapsi oppii leikkimällä, liikkumalla ja aktiivisesti tekemällä ja toimimalla sekä rakentamalla itse tietoa käsite- ja rakenteidensa avulla.

”Lapsen päivään kuuluvat hoito- ja muut vuorovaikutustilanteet sekä arjen pienet työtehtävät, leikki ja muu lapselle ominainen toiminta ovat tärkeitä kasvun ja oppimisen tilanteita.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.)

”Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset käsittelevät ja jäsentävät tietoa olemassa olevien käsite- ja rakenteidensa avulla ja ovat aktiivisia oppijoita.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26.)

Revisionistiseen ideologiaan luokiteltiin yhteensä yhdeksän oppimista koskevaa väitelausetta. Revisionistiseen ideologiaan kuului siis 22,5 % luokitelluista väitelauseista. Yksi näistä koski omatoimisuuden oppimista. Kaksi revisionistiseen ideologiaan luokitettua väitelausetta ilmaisi mahdollisuutta tutkia oppimista. Kuusi väitelausetta korosti oppimisen edistämisen mahdollisuutta.

”Yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kanssa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat valtakunnallisesti lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 oppimista koskevista väitelauseista konservatiivisen ideologian alle luokitui viisi väitelausetta, joka on yhteensä 12.5 % luokitelluista lauseista. Ne kaikki käsittelivät lasta opetuksen kohteena – lasta voidaan asiakirjan mukaan opettaa.

”Esiopetus on vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista tarjottavaa suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Demokraattiseen ideologiaan luokitui neljä väitelausetta eli 10 % luokitelluista lauseista. Niistä kaksi käsitteli aikuisen ja lapsen oppimista yhdessä ja kaksi asian merkityksellisyyden vaikutusta oppimiseen.

”Yhdessä lasten kanssa oppien ja tutkien kasvattajat ohjaavat ja kannustavat lapsia erilaisissa hoivan, kasvatuksen ja opetuksen tilanteissa kokeilemaan, etsimään selityksiä maailman ilmiöihin.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 25.)

”Varhaiskasvatuksessa vertaaminen, päättelyminen ja laskeminen tapahtuvat arkielämän tilanteissa leikinomaisesti konkreettisten lapsille tuttuun ja heitä kiinnostavien materiaalien, esineiden ja välineiden avulla.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 27.)

Kokoan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitystä koskevien väitelauseiden luokittumista ideologioihin alla olevassa taulukossa 8.

Taulukko 8. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys ideologioittain

Konservatiivinen ideologia (5) <ul style="list-style-type: none"> - Lasta voidaan opettaa (5) 	Revisionistinen ideologia (9) <ul style="list-style-type: none"> - Lapsi voi oppia omatoimisuutta (1) - Oppimista voidaan edistää (6) - Oppimista voidaan tutkia (2)
Demokraattinen ideologia (4) <ul style="list-style-type: none"> - Aikuinen ja lapsi oppivat yhdessä (2) - Merkityksellisyys vaikuttaa oppimiseen (2) 	Romanttinen ideologia (22) <ul style="list-style-type: none"> - Lapsi oppii lapselle ominaisen toiminnan kautta: <ul style="list-style-type: none"> • leikkimällä (5) • liikkumalla (3) • aktiivisesti tekemällä ja kokemalla (9) - Oppiminen on tiedon rakentamista (4) - Lapsella on oikeus oppia (1)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 tavoitteita ja toimintaa ohjaavia periaatteita koskevista väitelauseista 45,2 % eli yhteensä 57 väitelausetta luokitettiin romanttisen ideologian alle. Näistä suurin osa eli yhteensä 28 väitelausetta koski hyvinvoinnin tavoitetta.

”Henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämiseksi keskeistä on, että jokaisen lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan. Henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämiseksi luodaan perusta sille, että kukin lapsi voi toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonallisuutenaan.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)

Lapsen oikeuksien ja edun toteutumista tavoiteltiin kahdeksassa maininnassa, aktiivisuutta 12 maininnassa, yksilöllisyyttä viidessä maininnassa, itseilmaisua kolmessa ja mielikuvituksen rikastuttamista yhdessä maininnassa. Näiden kaikkien tavoitteiden katsottiin kuvaavan romanttista ideologiaa.

Luokitelluista tavoitteista 27,8 % kuvasi revisionistista ideologiaa. Yhteensä revisionistisen ideologian alle luokitettuja tavoitteita kuvaavia väitelauseita oli 35. Näistä suurin osa, yhteensä 22 mainintaa, koski kehittymisen ja oppimisen tavoitteita. Asiakirjassa tavoitteeksi asetettiin muun muassa äidinkielen oppimisen, ajattelun kehittymisen, oppimisvalmiuksien kehittymisen sekä oppimisen mahdollisuuksien lisäämisen tavoitteet.

”Kieli tukee lapsen ajattelutoimintojen kehitystä ja kommunikation kehitystä merkitysten välittäjänä. Kielen tehtävä ajattelutoimintojen tukena korostuu lapsen kasvaessa, jolloin se liittyy ongelmanratkaisun, loogisen ajattelun ja kuvittelun alueille. Kielen hallintaan liittyvät valmiudet ovat perustana oppimisvalmiuksille.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19.)

Revisionistiseen ideologiaan luokitettiin myös itsenäisyyttä, tiedon kartuttamista ja kasvattajayhteisön kehittymistä koskevat tavoitteet.

19,8 % Varhaiskasvatuksen perusteiden 2005 tavoitteita koskevista luokitelluista väitelauseista luokitettiin demokraattiseen ideologiaan. Yhteensä mainintoja oli 25, joista 10 koski osallisuuden tavoitetta.

”Kasvattajat mahdollistavat aikuisten ja lasten yhteisössä hyvän ilmapiirin, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.)

Demokraattisen ideologian tavoitteista kuusi käsitteli tavoitetta toiset huomioon ottavien käyttäytymismallien saavuttamista. Lapsen toivotaan oppivan asettumaan toisen ihmisen asemaan, suhtautuvan myönteisesti erilaisiin ihmisiin, kulttuureihin ja ympäristöihin sekä

välittävän toisista. Lisäksi tasa-arvoisuuden tavoitteet ja periaatteet sekä toimivan kasvatusyhteisön tavoitteet luokittuivat demokraattista ideologiaa edustaviksi.

”Vaikka sukupuolten asema vaihtelee eri kulttuureissa, suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvoisuus.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39.)

”Varhaiskasvatussuunnitelma on yksi keskeinen perusta kun luodaan hyvä ja toimiva vanhempien sekä henkilöstön muodostama kasvatuksellinen yhteisö.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 44.)

Konservatiiviseen ideologiaan luokittui yhdeksän tavoitetta koskevaa mainintaa. Se on yhteensä 7,1 % luokitelluista tavoitteista koskevista väitelauseista. Kaikki konservatiiviseen ideologiaan luokitelluista väitelauseista liittyi perinteiden siirtämisen tavoitteeseen. Näistä yhdeksästä perinteen siirtämisestä ja jatkumisesta koskevista tavoitteista viisi oli esillä monikulttuurisen kasvatuksen yhteydessä. Tavoitteeksi asetetaan oman kulttuuriperinteen ja äidinkielen säilyminen. Lasten tulisi varhaiskasvatuksessa rakentaa kuvaa menneestä ja nykyisyydestä.

Kokoan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 tavoitteet ja toimintaa koskevat periaatteet taulukoksi ideologioiden mukaan luokiteltuna (Taulukko 9):

Taulukko 9. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteet ideologioittain

Konservatiivinen ideologia (9) <ul style="list-style-type: none"> - Perinteiden siirtäminen (9) 	Revisionistinen ideologia (35) <ul style="list-style-type: none"> - Itsenäisyys (4) - Tiedon kartuttaminen (8) - Kehittyminen ja oppiminen (22) - Kasvattajayhteisön kehittyminen (1)
Demokraattinen ideologia (25) <ul style="list-style-type: none"> - Osallisuus (10) - Toisten huomioiminen (6) - Tasa-arvoisuus (5) - Toimiva kasvatusyhteisö (4) 	Romanttinen ideologia (57) <ul style="list-style-type: none"> - Hyvinvointi (28) - Lapsen oikeuksien ja edun toteutuminen (8) - Aktiivisuus (12) - Itseilmaisuus (3) - Yksilöllisyys (5) - Mielikuvitus (1)

Kaiken kaikkiaan romanttinen ideologia oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 vahvimmin esillä – yhteensä 269 kertaa. Romanttinen ideologia näkyy varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa erityisesti lapsen aktiivisuuden, leikin ja itseilmaisun korostamisena. Lapsuus on asiakirjan mukaan itseisarvoista. Lapsella on yksilöllisiä kykyjä ja taitoja. Hän on monella tavalla aktiivinen ja osaava. Myös asiakirjan antama kuvaus aikuisen toiminnasta heijastelee romanttista ideologiaa. Aikuinen on useimmiten mahdollistaja, ohjaaja, kannustaja ja lapsuuden vaalija. Oppiminen tapahtuu asiakirjan mukaan pääosin lapselle ominaisen toiminnan – leikkimisen, liikkumisen ja aktiivisen toimimisen kautta.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa oli lapsikäsitteiden osalta viitteitä myös konservatiivisesta ideologiasta. Lapsi tarvitsee asiakirjan mukaan aikuisen interventiota: aikuisen opetusta ja ohjausta. Myös tavoitteissa esiintynyt kulttuuriperinteen siirtämisen vaatimus on helppo yhdistää konservatiiviseen ideologiaan. Tämä ideologia esiintyi pienessä määrin myös silloin, kun aikuisen roolia kuvattiin kasvattajana ja opettajana. Kasvattaja kuvataan perinteen siirtäjän lisäksi esimerkiksi toimintatapojen opettajana. Aikuinen rooli oppimisessa näyttää asiakirjan mukaan olevan keskeinen. Yhteensä konservatiivisen ideologian esiintymiä oli 122.

Demokraattinen ideologia näkyy asiakirjassa lähinnä lapsen osallisuuden ja tasa-arvoisuuden esiintyminä. Lapsi oppii kahdessa tekstikatkelmassa yhdessä aikuisen kanssa. Lisäksi demokraattinen ideologia näkyy vanhemman ja ammattikasvattajan kasvatuskumppanuuden korostamisena. Yhteensä demokraattinen ideologia esiintyi tekstikatkelmissa 91 kertaa.

Revisionistinen ideologia näkyy eniten tavoitteissa, jotka ihanneihmisen kuvan kannalta näyttävät osittain suuntautuvan yhteiskunnan tarpeiden täyttämiseen, kuten omatoimisuus ja sosiaalinen kyvykkyys. Myös kehitysusko näkyy. Kehittymistä ja oppimista pidetään tärkeinä. Modernisaatio, luonnontieteet, teknologia, kansallinen kilpailukyky tai tehokkuus eivät asiakirjassa kuitenkaan korostu. Teknologia oli kuitenkin mainittuna kasvattajaan kohdistuneena teknologian mahdollisuuksien hyödyntämisen vaatimuksena. Yhteensä revisionistinen ideologia näkyy tekstikatkelmissa 77 kertaa.

5 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet

5.1 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemys lapsesta

Lapsuus on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan itseisarvoista. Lapsen on myös tultava kuulluksi ja saatava olla osallinen. Asiakirjan mukaan lasten tulee olla keskenään tasavertaisia, ja lapseen voidaan kohdistaa odotuksia ja vaatimuksia. Lapsella on jo vastuuta joistakin asioista. Lapsella näyttää myös olevan joitakin luontaisia ominaisuuksia: Hän on oppiva, kasvava ja kehittyvä, toisaalta passiivinen ja tarvitseva ja toisaalta aktiivinen ja osaava, sosiaalinen ja yksilöllinen sekä emotionaalinen.

Lapsen *passiivisuus ja tarvitsevuus* oli asiakirjassa huomattavan paljon esillä – yhteensä 146 kertaa. Erityisen paljon asiakirjassa korostettiin sitä, että lapsen valmiuksiin, kehittymiseen ja toimintaan voidaan vaikuttaa. Tämä tuotiin esiin 110 katkelmassa. Se, että lapsen asioista päättää aikuinen, oli asiakirjassa esillä 19 kertaa. Asiakirjassa lapsen passiivisuus esitetään esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla häntä vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

”Huoltajan valinnan mukaan lapsi osallistuu tällöin joko järjestettyyn uskontokasvatukseen, elämäntietokasvatukseen tai muuhun opetukseen. Tiettyyn uskontokuntaan kuuluvien tai uskontokuntaan kuulumattomien lasten vähäisestä määrästä tai muusta erityisestä opetuksen järjestämiseen liittyvästä hyväksyttävästä syystä, esiopetuksen järjestäjä voi päättää, ettei kyseisen uskontokunnan tunnustuksen mukaista uskontokasvatusta tai elämäntietokasvatusta järjestetä.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 12.)

Passiivisuuden rinnalla esiin nousi *tarvitsevuus*. Lapsi tarvitsee asiakirjan mukaan aikuisen turvaa ja huolenpitoa, jatkuvuutta, suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, kokonaisuuksia ja toiminnan mielekkyyttä. Lapsen tarve johonkin nousi asiakirjassa esiin 17 katkelmassa.

Toisaalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 lapsi näyttäytyy myös *aktiivisena ja kyvykkäänä*. Tämä näkemys esiintyi asiakirjassa 84 kertaa. Asiakirjan mukaan lapsi harjoittelee, tekee havaintoja ja päätelmiä, tekee omia tutkimuksia, muodostaa käsitteitä, leikkii, opiskelee ja toimii taiteellisesti. Hänellä on myös

kiinnostuksenkohteita, toiveita ja omia näkemyksiä ja mielipiteitä. Lapsen aktiivisuus näkyi asiakirjassa esimerkiksi seuraavassa katkelmassa:

”Luokittelun, vertailun ja järjestämisen avulla lapsi tutkii ja jäsentää ympäristönsä esineitä, eliöitä, kappaleita, kuvioita, aineita ja ilmiöitä muotojen ja määrien sekä muiden ominaisuuksien perusteella.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 12.)

Lapsen kyvykkyys näkyi asiakirjassa erilaisina taitoina ja edellytyksinä, joita mainitaan asiakirjassa yhteensä 14 kertaa. Lapsella on luovuutta, tajua estetiikasta, käsitys matematiikasta, valmius ymmärtää ja ottaa vastuuta sekä avaruudellinen hahmotuskyky. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 lapsen kyvykkyys näkyi esimerkiksi seuraavassa katkelmassa, jossa aikuinen ei vain opeta matematiikkaan liittyviä asioita, vaan muokkaa jotakin sellaista, joka lapsella on jo ennestään:

”Pääosin leikkien, tarinoiden, laulujen, liikunnan, pienten työtehtävien, keskusteluhetkien ja pelien avulla johdattelu sekä runsas havainnollisuus ovat luonnollisia tapoja avartaa lapsen käsitystä matematiikasta.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 11.)

Asiakirjan lapsi esitettiin myös *oppivana, kasvavana ja kehittyvänä*. Asiakirjan mukaan lapsi kehittyy niin fyysisesti, psyykkisesti, sosiaalisesti, kognitiivisesti kuin emotionaalisestikin. Lapsen kognitiiviseen kehittymiseen kuuluu kielellinen kehittyminen sekä ajattelun- ja mielikuvituksen kehittyminen. Lapsella on oppimisen prosesseja ja yksilöllisiä oppimisen edellytyksiä. Lapsella on myös oppimaan oppimisen taitoja. Myös lapsen minäkuva ja itsetunto kehittyvät. Lapsen luontainen ominaisuus oppivana, kasvavana tai kehittyvänä oli asiakirjassa esillä 80 kertaa. Eniten oli näkyvillä kehittyminen, joka nostettiin esiin 40 kertaa. Se, että lapsi oppii, esiintyi asiakirjassa 11 kertaa kasvamisen tullessa esiin yhdeksän kertaa. Tekstissä käsitys lapsesta oppivana, kasvavana ja kehittyvänä näkyi esimerkiksi seuraavasti:

”Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja toisaalta yhteiskunnan tarpeista.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

”Oppimiensa käsitteiden avulla lapsi jäsentää ympäristöään ja rakentaa maailmankuvansa. Esiopetuksessa tulee tukea lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja oppimisprosessia erityisesti kielen avulla. Näin lapsen tunne-elämä, luovuus ja itsetunto vahvistuvat.” (emt., 10.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan jokainen lapsi on myös *yksilöllinen*. Tämä näkökulma tuli asiakirjassa esille 40 kertaa. Jokaisella lapsella on yksilöllinen identiteetti ja yksilöllisiä edellytyksiä. Yksilöllisiä edellytyksiä ja vahvuuksia enemmän esille nousivat yksilölliset vaikeudet, jotka asiakirjassa nostettiin esiin 13 kertaa. Muita mainintoja yksilöllisyydestä saivat yksilölliset kokemukset ja sukupuolesta johtuvat erityistarpeet, jotka molemmat mainittiin kerran. Yksilöllisyydestä puhuttiin yleisellä tasolla neljästi. Lapsen yksilöllisyyden esiintuominen näkyi asiakirjassa esimerkiksi seuraavassa tekstikatkelmassa, jossa kerrotaan lapsen esiopetuksen suunnitelman laatimisen periaatteista:

”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, 15.)

Asiakirjan lapsi on myös *sosiaalinen*. Lapsen sosiaalisuus näkyi asiakirjassa 22 tekstikatkelmassa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan lapsi toimii vuorovaikutuksessa sekä aikuisen että vertaisryhmän kanssa. Hän kuuluu johonkin etniseen ryhmään sekä kieli- ja kulttuuriryhmään. Hän siis elää yhteisössä:

”Ehetytyn opetuksen tavoitteista neuvotellaan yhdessä ja ne tiedostetaan siinä yhteisössä, jossa lapsi elää.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10.)

Lapsi on edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan myös *emotionaalinen*. Tämä mainitaan asiakirjassa esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Toiminnalla ja tapakasvatuksella lasta ohjataan myönteisiin ihmissuhteisiin ja tunne-elämän terveyteen sekä välttämään väkivaltaa. Lapsen kasvua ja kehitystä tuetaan huolehtimalla työn, levon ja virkistykseen välisestä tasapainosta.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14)

Kokoan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 esiintyneen näkemyksen lapsen luontaisista ominaisuuksista seuraavassa taulukossa (taulukko 10).

Taulukko 10. Lapsen luontaiset ominaisuudet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Lapsi on	Teemat	Aineistonäyte
Passiivinen ja tarvitseva (146)	Lapsen valmiuksiin, kehittymiseen ja toimintaan voidaan vaikuttaa (110) Aikuiset tekevät lasta koskevia päätöksiä (19) Lapsella on tarpeita (17)	”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 2000, 7.)
Aktiivinen ja kyvykäs (84)	Lapsen toiminnalla on vaikuttavuutta (21) Lapsella on valmiuksia (10) Lapsella on omia näkemyksiä ja mielenkiinnonkohteita (10) Lapsella on kykyjä, tietoja ja taitoja (14) Lapsi tekee havaintoja (4) Lapsi rakentaa ajatteluaan ja hankkii tietoja (9) Lapsi tutkii (4) Lapsi on osallinen (3) Muu aktiivisuus (9)	”Näin tietoa ei voida suoraan opettamalla siirtää lapselle, vaan lapsi itse rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta uudet käsityksensä.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)
Kasvava, kehittyvä ja oppiva (80)	Lapsi kasvaa (9) Lapsi kehittyy (40) Lapsi oppii (11)	”Oppimiensa käsitteiden avulla lapsi jäsentää ympäristöään ja rakentaa maailmankuvansa. Esiopetuksessa tulee tukea lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja oppimisprosessia erityisesti kielen avulla. Näin lapsen tunne-elämä, luovuus ja itsetunto vahvistuvat.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10.)
Yksilöllinen (40)	Lapsella on yksilöllisiä edellytyksiä (7) Lapsella on yksilöllinen identiteetti (14) Lapsella voi olla vaikeuksia (13) Muu yksilöllisyys (6)	”Esiopetukseen osallistuvia maahanmuuttajia erottaa toisistaan kieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika. Lasten taustat otetaan huomioon, vaikka opetuksessa toteutetaan esiopetuksen yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 19.)
Sosiaalinen (22)	Lapsi on vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (6) Lapsi on vuorovaikutuksessa vertaisryhmässä (5) Muu sosiaalisuus (12)	”Arviointia suoritetaan jatkuvasti opettajan ja lapsen vuorovaikutuksessa työskentelyn ja oppimisprosessin edetessä. Palautetta annetaan opettajan ja huoltajien sekä mahdollisesti myös lapsen kanssa käytävissä säännöllisissä keskusteluissa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15–16.)

Emotionaalinen (8)		”Oppimiensa käsitteiden avulla lapsi jäsentää ympäristöään ja rakentaa maailmankuvansa. Esiopetuksessa tulee tukea lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja oppimisprosessia erityisesti kielen avulla. Näin lapsen tunne-elämä, luovuus ja itsetunto vahvistuvat.” (Opetushallitus 2000, 10.)
--------------------	--	--

5.2 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemys aikuisen toiminnasta ja merkityksestä

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 aikuisesta käytetään termejä opettaja, esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö ja aikuinen. Opettaja esiintyi näistä yleisimmin, yhteensä yhdeksän kertaa, kun ”esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö” –termiä käytettiin kuusi ja termiä aikuinen viisi kertaa. ”Esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö” –termiä käytettiin useimmiten viitattaessa muihin ammattikuntiin kuin opettajiin: opettajat tekivät yhteistyötä erilaisissa asioissa muun esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön kanssa. Muissa poiminnoissa, joita oli suurin osa, käytettiin passiivia. Pääsääntöisesti asiakirjan aikuinen toimii suhteessa lapseen, mutta löytyi asiakirjasta muutamia mainintoja myös yhteistyöstä huoltajien, muun esiopetukseen osallistuvan henkilöstön, paikallisen yhteisön ja muiden tarvittavien asiantuntijoiden kanssa.

Yhteistyö vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa mainittiin 12 kertaa. Aikuinen tekee verkostoyhteistyötä ja toimii osana moniammatillista verkostoa, muttei kuitenkaan näyttäyty suhteessa verkostoihin erityisen aktiivisena.

”Esiopetuksen aloitusvaiheessa opettaja voi laatia yhteistyössä huoltajien ja mahdollisesti lapsen kanssa lapsen esiopetuksen suunnitelman, jonka avulla pyritään turvaamaan lapselle parhaat edellytykset kasvaa ja oppia.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15.)

Verkostoyhteistyö oli teemana yhteensä kolmessa maininnassa. Myös opettajan yhteistyö muun esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön kanssa oli esillä kolmesti. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö mainittiin kuudessa tekstikatkelmassa.

Aikuinen toimii asiakirjassa *esiopetuksen pedagogisena organisoijana*. Hän asettaa tavoitteita, suunnittelee, toteuttaa toimintaa, toteuttaa opetussuunnitelmaa ja arvioi. Tämä luokka oli osittain päällekkäinen toisten kanssa, sillä toiminnan toteutukseen voitaisiin lukea kuuluvaksi myös lapsen tukeminen, kehityksen edistäminen, mahdollisuuksien antaminen ja opettaminen. Tässä toiminnan toteuttamisella tarkoitettiin toiminnan toteuttamista yleisemmin kuten monipuolisten työtapojen käyttöä.

Aikuinen toimi asiakirjassa pedagogisen organisoinnin lisäksi myös muulla tavalla suhteessa lapseen. Eniten mainintoja sai *tukeminen ja rohkaiseminen*, joka mainittiin 24 kertaa. Aikuinen tukee lapsen oppimista ja kehittymistä, rohkaisee aktiivisuuteen kuten liikkumiseen ja itsensä ilmaisemiseen sekä vahvistaa lapsen identiteettiä. Lisäksi aikuinen tukee lapsen kiinnostuksenkohteita, ruokailutottumuksia ja tavoitteiden saavuttamista. Aikuisen rooli lapsen *ohjaajana* mainittiin yhteensä 20 kertaa. Aikuinen ohjaa lapsen havaintoja ja kiinnostuksenkohteita sekä terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitoa. Lisäksi aikuinen ohjaa lapsen oppimista, tutkimista ja arvostuksia. Aikuisen rooli lapsen *opettajana* oli esillä 12 tekstikatkelmassa, kehityksen edistäminen kahdeksassa ja mahdollisuuksien antaminen yhdeksässä tekstikatkelmassa. Väitelauseita, joissa aikuinen toimi *vuorovaikutuksessa lapsen kanssa*, oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 löydettävissä yhteensä 11.

Aikuisen vastuu lapsesta eli aikuisen rooli lapsesta *huolehtijana* mainittiin asiakirjassa neljästi. Aikuinen huolehtii lapsen tasavertaisesta jäsenyydestä ryhmässä, lapsen säännöllisestä osallistumisesta esiopetukseen, kasvamisen ja oppimisen edellytysten turvaamisesta ja rajojen asettamisesta. Vaikka lapsen omatoimisuutta pidetään arvossa ja osallisuuden kannustetaan, näyttää aikuisella kuitenkin olevan vastuu lapsesta.

Esittelen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 esiintyvät aikuisen roolit seuraavassa taulukossa (taulukko 11).

Taulukko 11. Aikuisen roolit Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Aikuisen roolit		Teemat	Aineistonäyte
Suhteessa lapseen	Pedagogisen toiminnan organisoija (26)	Tavoitteiden asettaja (4) Toiminnan suunnittelija (7) Opetussuunnitelman toteuttaja (5) Toiminnan toteuttaja (6) Arvioija (4)	”Yhteistyössä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa, joka johtaa lapsen tunteiden, taitojen ja tietojen kehittymiseen sekä laajentaa lapsen ja samalla koko ryhmän kiinnostuksen kohteita.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)
	Tukija ja rohkaisija (24)	Oppimisen ja kehittymisen tukija (7) Aktiivisuuteen rohkaisija (5) Identiteetin vahvistaja (5) Muu tukeminen ja rohkaisu (7)	”Esiopetuksessa tulee tukea lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja oppimisprosessia erityisesti kielen avulla.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10.)
	Ohjaaja (20)	Mielenkiinnonkohteiden ja havaintojen ohjaaja (6) Terveysten ja hyvinvoinnin ylläpitoon ohjaaja (5) Muu ohjaaminen (9)	”Esiopetuksessa luodaan ja vahvistetaan pohjaa matematiikan oppimiselle. Lasta ohjataan kiinnittämään huomiota luonnollisissa arkipäivän tilanteissa ilmeneviin matemaattisiin ilmiöihin.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 11.)
	Opettaja (12)		”Kulttuurista katsomuskasvatusta opetetaan kaikille lapsille yhteisenä.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 12.)
	Vuorovaikutuksen osapuoli (11)		”Oppimisympäristössä on keskeistä opettajan ja lapsenvälinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus, erilaiset toimintatavat ja oppimistehtävät.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)
	Mahdollisuuksien antaja (9)	Aktiivisuuden ja osallistumisen mahdollistaja (4) Muu mahdollistaminen (5)	”Ohjatun liikunnan lisäksi lapselle annetaan mahdollisuuksia omaehtoiseen liikunnalliseen toimintaan ja leikkiin.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14.)

	Kehityksen edistäjä (8)	Valmiuksien edistäjä (4) Muun kehittymisen edistäminen (5)	”Esiopetuksessa edistetään lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä sekä kasvua ja kehitystä. Lasta autetaan tiedostamaan itsensä suhteessa muihin ja ympäristöön antamalla myönteisiä kokemuksia ja osallistumisen mahdollisuuksia. Luonnollisissa arkipäivän tilanteissa edistetään lapsen valmiuksia ymmärtää ja ottaa vastuuta omasta terveydestään ja turvallisuudestaan.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14.)
	Huolehtija (4)		”Esiopetuksen aloitusvaiheessa opettaja voi laatia yhteistyössä huoltajien ja mahdollisesti lapsen kanssa lapsen esiopetuksen suunnitelman, jonka avulla pyritään turvaamaan lapselle parhaat edellytykset kasvaa ja oppia.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15.)
Suhteessa muihin aikuisiin	Yhteistyön tekijä (12)	Huoltajien kanssa yhteistyössä toimijana (6) Muun esiopetukseen osallistuvan henkilöstön kanssa yhteistyössä toimijana (3) Verkostojen kanssa yhteistyössä toimijana (3)	”Yhteistyössä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa, joka johtaa lapsen tunteiden, taitojen ja tietojen kehittymiseen sekä laajentaa lapsen ja samalla koko ryhmän kiinnostuksen kohteita.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)

5.3 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemys oppimisesta

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 oppiminen näyttäytyy sekä oikeutena että velvollisuutena. Toisaalta pidetään tärkeänä, että kaikilla on oppimiseen tasavertaiset mahdollisuudet, toisaalta mainitaan myös oppivelvollisuus. Oppiminen on tavoiteltava asia; Oppimisesta voi iloita ja innostua. Oppiminen nähdään myös haasteena. Asiakirjan mukaan on olemassa oppimisen eri alueita, mutta oppimisprosessia pidetään tärkeämpänä kuin yksittäisiä sisältöjä. Oppiminen on asiakirjan mukaan sisäistämistä, maailmankuvan laajenemista ja jäsentymistä sekä tietojen ja taitojen saamista. Keräsin asiakirjan näkemyksen oppimisesta kahteen taulukkoon, jotka vastaavat kysymyksiin, mitä lapsi voi oppia (Taulukko 12) ja miten lapsi voi oppia (Taulukko 13).

Kognitiiviset taidot olivat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 selvästi eniten edustettuna. Kognitiivisten taitojen oppimisesta oli yhteensä 20 mainintaa, joista viisi käsitteli kielen oppimista ja kuusi metakognitiivisten taitojen oppimista, kuten oman ajattelun tarkkailua, oppimaan oppimisen taitoja ja ymmärryksen lisääntymistä siitä, miten vertaisryhmä vaikuttaa oppimiseen.

”Leikin kautta oppiminen on keskeistä. Hän oppii ymmärtämään vertaisryhmän merkityksen oppimisessa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

Metakognitioiden ja kielen lisäksi lapsi voi oppia myös muita kognitiivisia taitoja kuten lukemaan ja kirjoittamaan, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä käsitteitä. Lisäksi lapsi opettelee kriittistä suhtautumista kokeellisesti saatuun, nähtyyn tai kuultuun tietoon.

Eettisten taitojen ja valmiuksien oppimisesta asiakirjassa oli kahdeksan mainintaa. Asiakirjan mukaan lapsi voi oppia pohdintaa oikeasta ja väärästä, tasavertaisuutta ja arvostuksia. *Ympäristötietoisuuden oppimisesta* oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 viisi mainintaa. Asiakirjan mukaan lapsi voi oppia ymmärtämään ympäristöään, tuntemaan toimintansa vaikutuksia ympäristössään ja saada käsityksen omasta riippuvuudestaan ja vastuustaan suhteessa ympäristöönsä.

”Lapsi kiinnostuu luonnosta ja saa käsityksen omasta riippuvuudestaan ja vastuustaan sekä luonnosta että rakennetusta ympäristöstä. Hän oppii havainnoimaan ja jäsentämään ympäristöään monipuolisesti, nauttimaan ympäristön monimuotoisuudesta ja kauneudesta sekä tulee tietoiseksi oman toimintansa vaikutuksesta.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

Näiden lisäksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan lapsen on mahdollista oppia myös *perinteitä* ja *arkipäivän taitoja*. Arkipäivän taidoiksi tulkittiin tässä tutkimuksessa kolme mainintaa: terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitäminen, elämäntaidot ja arkipäivän tilanteista selviytyminen.

”Hän oppii paremmin hallitsemaan itseään ja opettelee selviytymään arkipäivän tilanteissa. Hän oppii ymmärtämään tasavertaisuutta ja hyväksymään ihmisten erilaisuuden. Hän oppii ikävaiheensa mukaisesti ymmärtämään, miten terveyttä ja hyvinvointia ylläpidetään.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

Teemaan ”*muiden tietojen ja taitojen oppiminen*” luokittui neljä väitelausetta, joista kaksi käsitteli estetiikan oppimista – molemmilla kerroilla kyseessä oli ympäristön kauneuden havaitseminen tai siitä nauttiminen. Muut kaksi väitelausetta käsitelivät sosiaalisten

taitojen oppimista. Täten sosiaalisten taitojen oppimisen mainintojen määrä oli asiakirjassa huomattavan niukka. Maininnan olivat saaneet hyvien tapojen ja yhteiselämän pelisääntöjen oppiminen.

”Hän sisäistää yhteiskuntamme hyviä tapoja ja ymmärtää niiden merkityksen osana jokapäiväistä elämää. Hän oppii paremmin hallitsemaan itseään ja opettelee selviytymään arkipäivän tilanteissa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

Esittelen Esiopetuksen opetussuunnitelman 2000 käsitykset siitä, mitä lapsi voi oppia taulukossa 12.

Taulukko 12. Mitä lapsi voi Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppia

Mitä lapsi voi oppia	Aineistonäyte
Kognitiivisia taitoja (20) <ul style="list-style-type: none"> • Metakognitiivisia taitoja (6) • Kieltä (5) • Muita kognitiivisia taitoja (9) 	”Lapsi oppii kuvailemaan, vertailemaan, luokittelemaan ja järjestämään havaintojen ja mittausten avulla saatuja tietoja ja tuloksia sekä esittämään näille toimille perusteluja. Samoin hän oppii niiden pohjalta muodostamaan käsitteitä, tekemään päätelmiä ja löytämään syy-seurausselityksiä. Havaintoja ja tutkimusten tuloksia harjoitellaan merkitsemään muistiin ja esittämään niitä esimerkiksi piirtämällä, kertomalla tai näyttelemällä. Kokeellisesti saatuun, kuultuun tai nähtyyn tietoon opetellaan suhtautumaan kriittisesti.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 13.)
Etiikkaa (8)	”Oman kulttuurin tukemisen tavoitteena on, että lapsi tulee tietoiseksi oman etnisen ryhmänsä kulttuuriperinnöstä ja oppii arvostamaan sitä. Kulttuuria tukevan esiopetuksen päämääränä on omanarvontuntoinen, kulttuuristaan, taustastaan ja kielestään ylpeä, yhteiskuntaan integroitunut kaksikielinen ja -kulttuurinen aikuinen, joka kykenee siirtämään omaa kulttuuriperintöään lapsilleen.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 20.)
Ympäristötietoisuutta (5)	”Esiopetuksen tavoitteena ympäristö- ja luonnontiedossa on, että lapsi oppii ymmärtämään ja arvostamaan luonnonvaraista ja rakennettua ympäristöä, erilaisia ihmisiä ja kulttuureja sekä tuntemaan oman toimintansa vaikutuksen lähiympäristöönsä. Lapsi oppii ottamaan omassa toiminnassaan huomioon luonnon monimuotoisuuden, ympäristön viihtyisyyden ja kauneuden sekä toimimaan ympäristöä säästävällä tavalla ja sitä hoitaen.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 13.)
Arkipäivän taitoja (3)	”Lapsen aistiherkkyyden, havaintokyvyn ja avaruudellisen hahmottamiskyvyn kehittymistä tuetaan. Näin lapsen oppimisprosessit syventyvät ja hän oppii elämäntaitoja sekä ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14–15.)
Perinteitä (4)	”Lapselle tulee kasvatuksen ja opetuksen avulla antaa mahdollisuus omaksua saamelainen kulttuuriperintö. Opetuksen painoalueita ovat saamelainen kulttuuri, erityisesti joiku ja käsityöt, elinkeinot, elämäntapa ja paikallinen luonto. Kielellisen ja kulttuuriperinteen jatkumista tulee edistää yhteistyössä paikallisen yhteisön kanssa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 18.)
Muiden tietojen ja taitojen oppiminen (4)	

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 *aikuisen rooli* oppimisessa näyttäytyi tärkeänä. Aikuisen roolia oppimisessa korostavia mainintoja oli asiakirjassa yhteensä 21. Asiakirjassa aikuinen tukee ja ohjaa lapsen oppimista. Lisäksi aikuinen voi vaikuttaa

lapsen oppimisvalmiuksiin esimerkiksi ennaltaehkäisemällä oppimisvaikeuksia. Hän edistää sekä seuraa ja arvioi lapsen oppimista. Aikuisen rooli lapsen oppimisessa näkyy esimerkiksi seuraavassa tekstikatkelmassa.

”Opettajan tulee tukea oppimista sekä ohjata lasta tiedostamaan oma oppimisensa ja havaitsemaan, että tämä voi itse vaikuttaa onnistumiseensa oppimisessa. Opettaja ohjaa oppimista, konkreettista kokeilemista, tutkimista, aktiivista osallistumista sekä muuta tiedon hankintaa ja ongelmien ratkaisemista vuorovaikutuksessa aikuisten ja vertaisryhmän kanssa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)

Vaikka aikuisen rooli näyttäytyi lapsen oppimisessa tärkeänä, on lapsi oppimistilanteissa kuitenkin huomattavassa määrin itse aktiivinen. Tästä oli asiakirjassa yhteensä 33 mainintaa. Lapsi oppii havaintojensa avulla ja etsimällä tietoa. Oppimista tapahtuu myös tutkimisen sekä harjoittelun ja opiskelun kautta. Asiakirjan mukaan lapsi opiskelee esiopetuksessa. Leikin avulla oppiminen mainitaan asiakirjassa neljästi. Lisäksi oppiminen on kokemuksellista.

”Oppimistilanteissa lapsella on aktiivinen rooli. Pääosin leikkien, tarinoiden, laulujen, liikunnan, pienten työtehtävien, keskusteluhetkien ja pelien avulla johdattelu sekä runsas havainnollisuus ovat luonnollisia tapoja avartaa lapsen käsitystä matematiikasta.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 11.)

Näiden lapsen aktiivisuutta oppimistilanteissa kuvaavien teemojen lisäksi muut aktiivisuutta oppimistilanteessa käsittelevät väitelauseet koottiin omaksi joukokseen otsikon ”lapsi oppii muun aktiivisen toiminnan kautta” alle. Tähän joukkoon kuului katkelmia, jotka käsitelivät oppimista ongelmanratkaisuna, oppimis- ja työtehtävien suorittamisen kautta oppimista ja toiminnallisuuden ja yleisemmällä tasolla aktiivisuuden kautta oppimista.

Sosiaalinen oppiminen oli asiakirjassa esillä yhteensä 12 kertaa. Näistä 12 katkelmasta yksi käsitteli mallioppimista. Vertaisryhmällä ja lapsen ja opettajan keskinäisellä vuorovaikutuksella on merkitystä oppimisessa. Oppimista tapahtuu asiakirjan mukaan luonnollisissa viestintätilanteissa ja opiskelua sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

”Lapsi saa kokemuksia siitä, että puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitetuksi ja kirjoitettu kieli puheeksi sekä aikuisten antaman mallin että omien kirjoittamis- ja lukemisyritysten avulla.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 11.)

”Esiopetuksessa lapsella on mahdollisuus opiskella suomea/ruotsia sekä ohjauksessa että luonnollisissa viestintätilanteissa suomen/ruotsinkielisten

lasten ja aikuisten kanssa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 19.)

Lapsen luontaiset oppimisen valmiudet mainitaan asiakirjassa yhdeksän kertaa. Lapsella on asiakirjan mukaan oppimisen edellytyksiä, mutta toisaalta myös oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä. Oppimisen edellytykset voivat heikentyä sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi. Myös lapsen ikä vaikuttaa oppimiseen. Oppimisedellytyksiä kuvataan muun muassa seuraavassa tekstikatkelmassa.

”Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja toisaalta yhteiskunnan tarpeista.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

Oppiminen nähdään *tiedon rakentamisena* kahdeksassa eri tekstikatkelmassa. Oppimista tapahtuu opittavan aineksen, aikaisemmin muodostuneiden tietorakenteiden sekä ajattelun vuorovaikutuksessa. Aiemmat kokemukset ja tiedot ovat oppimisen pohjana. Oppiminen tiedon rakentumisena näkyy esimerkiksi seuraavassa tekstikatkelmassa.

”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.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

Esittelen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 käsityksen mukaisia lapsen erilaisia tapoja oppia taulukossa 13.

Taulukko 13. Miten lapsi voi Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppia

Miten lapsi voi oppia?	Teemat	Aineistonäyte
Lapsi on aktiivinen oppija (33)	Lapsi oppii tutkimalla (7) Lapsi oppii leikkimällä (4) Lapsi oppii harjoittelemalla ja opiskelemalla (6) Oppiminen on kokemuksellista (3) Lapsi oppii muunlaisen aktiivisen toiminnan kautta (15)	”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.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)
Aikuinen vaikuttaa oppimiseen (21)	Aikuinen tukee ja ohjaa oppimista (7) Aikuinen voi vaikuttaa lapsen oppimisvalmiuksiin (5) Aikuinen edistää oppimista (3) Aikuinen seuraa ja arvioi lapsen oppimista (3) Muu oppimiseen vaikuttaminen (3)	”Opettajan tulee tukea oppimista sekä ohjata lasta tiedostamaan oma oppimisensa ja havaitsemaan, että tämä voi itse vaikuttaa onnistumiseensa oppimisessa. Opettaja ohjaa oppimista, konkreettista kokeilemista, tutkimista, aktiivista osallistumista sekä muuta tiedon hankintaa ja ongelmien ratkaisemista vuorovaikutuksessa aikuisten ja vertaisryhmän kanssa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)
Lapsi oppii vuorovaikutuksessa (12)	Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (4) Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kesken (5) Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (3) Muu sosiaalinen oppiminen (3)	”Vertaisryhmän vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat yhdessä toisten kanssa ja toisiltaan antamalla virikkeitä toistensa ajattelun ja mielikuvituksen kehittymiseen.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)
Lapsella on yksilöllisiä oppimisen valmiuksia (9)	Lapsella on oppimisedellytyksiä (3) Lapsella voi olla oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä (3) Ikä ja kehitystaso vaikuttavat oppimiseen (3)	”Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja toisaalta yhteiskunnan tarpeista. Esiopetuksen tavoitteena on: Lapsen myönteinen minäkuva vahvistuu ja hänen oppimaan oppimisen taitonsa kehittyvät. Hän omaksuu perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia oppimisen eri alueilta ikänsä ja edellytystensä mukaisesti.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7–8.)
Oppiminen tiedon rakentamisena (8)		”Lapsen aikaisemmat kokemukset ja taidot ovat pohjana esiopetuksen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen prosessissa. Nämä erilaiset tiedot ja taidot, myös mahdollisesti jo ennen esiopetusta opittu luku- ja kirjoitustaito, otetaan huomioon järjestämällä avoin oppimisympäristö, jossa kukin lapsi voi tarttua kirjoitettuun kieleen omien edellytystensä mukaisesti.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 11.)

5.4 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemys tavoitteista ja toimintaa ohjaavista periaatteista

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 todetaan esiopetuksen tavoitteiden määräytyvän toisaalta yhteiskunnan ja toisaalta lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja tarpeista.

”Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja toisaalta yhteiskunnan tarpeista.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

Teema ”*Oppiminen ja kehittyminen*” oli selvästi asiakirjan tavoitteiden keskeisin teema ja se esiintyi asiakirjassa yhteensä 165 kertaa. Ajattelun taitojen kehittyminen mainittiin tavoitteena asiakirjassa 40 kertaa, joista 11 koski metakognitiivisten taitojen kehittymisen tavoitetta. Ajattelun taitojen kehittymiseen luokiteltiin esimerkiksi lapsen ajattelun, mielikuvituksen, avaruudellisen hahmotuskyvyn ja aistiherkkyyden kehittymisen tavoitteet. Teemaan ”Oppiminen ja kehittyminen” kuuluivat myös lapsen sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen, jotka olivat esillä 35 tekstikatkelmassa. Tiedollista oppimista käsiteltiin 24 kertaa ja eettistä kehittymistä 18 kertaa. Lapsen kielen kehittyminen oli tavoitteena 15 kertaa, emotionaalinen kehittyminen kahdeksan kertaa ja arkielämän taitojen kehittyminen kuusi kertaa. Yleisemmällä tasolla kasvu ja yleinen kehittyminen mainittiin seitsemän kertaa ja muu oppiminen 15 kertaa.

Hyvinvointi oli asiakirjassa myös keskeisessä roolissa. Hyvinvointi esiintyi tavoitteena Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 yhteensä 48 tekstikatkelmassa. Hyvinvointi-teema koostui eheää identiteettiä ja itsetuntoa, terveyttä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, fyysistä hyvinvointia ja turvallisuutta tavoitteena kuvaavista väitelauseista. Hyvinvointi-teeman muodostaneita väitelauseita muodostettiin esimerkiksi seuraavasta oppimisympäristöä kuvaavasta tekstikatkelmasta.

”Oppimisympäristössä tulee vallita iloinen, avoin, rohkaiseva ja kiireetön ilmapiiri. Työvälineiden ja materiaalien tulee olla lasten ulottuvilla. Oppimisympäristön varustus tukee myös lapsen kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi. Hyvä oppimisympäristö on terveellinen ja tukee monipuolisesti lapsen turvallisuutta.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)

Aktiivisuus-teema sisälsi yhteensä 30 mainintaa, joista 14 koski kiinnostuksen kohteita ja motivaatiota. Tutkiminen oli tavoitteena viidessä maininnassa ja lapsen osallisuus kolmessa maininnassa. Lisäksi lapsen tulee asiakirjan mukaan olla itseohjautuva, oma-aloitteinen ja huomata oma vaikutuksensa oppimiseen. Nämä väitelauseet muodostivat alateeman ”muu aktiivisuus” yhdessä niiden väitelauseiden kanssa, joissa lapsen aktiivisuus mainitaan tavoitteeksi yleisemmällä tasolla. Tähän teemaan teemoittui kuuluvaksi yhteensä kahdeksan väitelausetta.

Väitelauseita, joissa *yksilöllisyys* nousi esiin tavoitteena, oli asiakirjassa yhteensä 11. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 oman kulttuuriperinteen säilyttämisen tavoite katsottiin kuuluvaksi yksilöllisyyden tavoitteeseen. Perinteiden säilyttämiseen liittyviä väitelauseita oli yhteensä seitsemän, kun muuta yksilöllisyyttä käsiteltiin neljässä väitelauseessa.

Ympäristötietoisuus oli tavoitteena esillä 10 kertaa. Se ei teemoittunut kehittymisen ja oppimisen yhteyteen, koska oppiminen ja kehittyminen eivät olleet ympäristötietoisuuden tavoitetta kuvatessa esillä. Ympäristötietoisuuteen liittyvät tavoitteet ilmaistiin pikemminkin myönteisenä ympäristösuhteena, ympäristön ymmärtämisenä ja maapallon elinkelpoisuuden vaalimisena. Tästä omaleimaisuudesta johtuen ympäristötietoisuuden tavoite esitellään omana teemanaan.

Osa asiakirjan tavoitteista koski vain erityisryhmiä. Romaneille, viittomakielisille ja saamenkielisille lapsille oli määritelty omia tavoitteita. Näistä suurin osa koski kielellisiä tai perinteiden säilyttämiseen liittyviä tavoitteita.

Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteidenkin 2005 kohdalla, myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 tavoitteet on mahdollista esitellä ihanneihmistä koskevinä käsityksinä. Esittelen ne taulukossa 14.

Taulukko 14. Ihanneihminen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Ihanneihminen	Teemat	Aineistonäyte
Oppiva ja kehittyvä (165)	Ajattelun taitojen kehittyminen (44) Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen (35) Tiedollinen oppiminen (24) Eettisen ajattelun kehittyminen (18) Kielellinen kehittyminen (15) Emotionaalinen kehittyminen (8) Arkielämän taitojen oppiminen (6) Muu oppiminen ja kehittyminen (15)	”Hyvä oppimisympäristö ohjaa lapsen uteliaisuutta, mielenkiintoa ja oppimismotivaatiota sekä tukee hänen aktiivisuuttaan ja itseohjautuvuuttaan. Se tukee monipuolisesti lapsen kasvua ja oppimista sekä oman toiminnan arviointia.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)
Hyvinvoiva (48)	Identiteetin eheys (20) Terveys (9) Psykykinen ja sosiaalinen hyvinvointi (9) Fyysinen hyvinvointi (7) Turvallisuus (3)	”Esiopetuksessa edistetään lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä sekä kasvua ja kehitystä. Lasta autetaan tiedostamaan itsensä suhteessa muihin ja ympäristöön antamalla myönteisiä kokemuksia ja osallistumisen mahdollisuuksia. Luonnollisissa arkipäivän tilanteissa edistetään lapsen valmiuksia ymmärtää ja ottaa vastuuta omasta terveydestään ja turvallisuudestaan.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14.)
Aktiivinen (30)	Motivoituneisuus ja kiinnostuneisuus (14) Tutkiminen (5) Osallisuus (3) Muu aktiivisuus (8)	”Ohjatun liikunnan lisäksi lapselle annetaan mahdollisuuksia omaehtoiseen liikunnalliseen toimintaan ja leikkiin. Lasta tuetaan toimimaan omatoimisesti, aloitteellisesti ja yhteistoiminnallisesti ryhmässä sekä rohkeasti kaikissa liikuntatilanteissa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14.)
Yksilöllinen (11)	Oman kulttuuriperinteen säilyttäminen (7) Muu yksilöllisyys (4)	”Aikuisen tehtävänä on rakentaa oppimisympäristö, joka tukee ja edistää jokaisen lapsen yksilöllistä matemaattisen ajattelun kehittymistä.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 12.)
Ympäristötietoinen (10)		”Lapsi kiinnostuu luonnosta ja saa käsityksen omasta riippuvuudestaan ja vastuustaan sekä luonnosta että rakennetusta ympäristöstä. Hän oppii havainnoimaan ja jäsentämään ympäristöään monipuolisesti, nauttimaan ympäristön monimuotoisuudesta ja kauneudesta sekä tulee tietoiseksi oman toimintansa vaikutuksesta.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

5.5 Ideologiat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taustalla

Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 kohdalla ryhdyin tutkimaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 taustalla vaikuttavia kasvatusteorioita käyttäen hyväkseni väitelauseita, jotka olin muodostanut Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 kasvatusteorioita varten poimimistani tekstikatkelmista. Ensin luokittelin väitelauseet kunkin kasvatusteorian osatekijän kohdalla erikseen neljän ideologian – konservatiivisen, revisionistisen, demokraattisen ja romanttisen – alle ja sen jälkeen teemoittelin väitelauseet kunkin ideologian osalta.

Lapsikasvatusteorian osalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 näyttävät miltei kokonaan hyvin tasapuolisesti konservatiiviseen ja romanttiseen ideologiaan sitoutuvalta (taulukko 15). Romanttisiksi tulkittuja väitelauseita oli asiakirjassa yhteensä 134, joista suurin osa, yhteensä 85, koski lapsen aktiivisuutta ja kyvykkyyttä. Aktiivisuuden ja kyvykkyyden lisäksi romanttista ideologiaa edustaviksi väitelauseiksi tulkittiin lapsen yksilöllisyyttä ja oikeuksia koskevat väitelauseet. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 romanttiseksi tulkittiin esimerkiksi seuraava katkelma, jossa lapsi näyttävät aktiivisena; hän tekee omia tutkimuksia:

”Lapsen omien tutkimusten lähtökohtana ovat lapsen elinympäristöön läheisesti liittyvät ilmiöt ja tapahtumat sekä niistä saadut kokemukset.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)

Konservatiivista ideologiaa edustaviksi tulkittuja väitelauseita Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 sisälsi 115; kaikki koskivat lasta toiminnan kohteena. Seuraavassa aineistonäytteessä näkyy käsitys lapsen roolista toiminnan kohteena:

”Lisäksi erityistä tukea esiopetuksessa tulee antaa lapsille, jotka ovat pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä tai joiden perusopetuksen aloittamista on päätetty siirtää vuotta myöhemmäksi, sekä lapset, jotka otetaan tai siirretään erityisopetukseen esiopetuksen aikana.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 16.)

Revisionistiseen ideologiaan luokittui 31 mainintaa, joista suurin osa koski lapsen kehityksen edistämistä. Revisionistista ideologiaa edustaviksi tulkittiin myös ne kaksi väitelausetta, joissa todettiin lapsen opiskelevan. Demokraattiseen ideologiaan luokittuivat

lasten tasavertaisuus, lapsen osallisuus ja lapsi osana yhteisöä. Mainintoja, jotka katsottiin demokraattista ideologiaa edustaviksi, oli asiakirjassa yhteensä 8.

Taulukko 15. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lapsikäsitukset ideologioittain

Konservatiivinen ideologia (115)	Revisionistinen ideologia (31)
- Lapsi on toiminnan kohteena (115)	- Lapsen kehitystä voidaan edistää (29) - Lapsi opiskelee (2)
Demokraattinen ideologia (8)	Romanttinen ideologia (134)
- Lapsen ovat tasavertaisia (1) - Lapsi on osa yhteisöä (5) - Lapsen ovat osallisia (2)	- Lapsi on yksilöllinen (38) - Lapsi on aktiivinen ja kyvykäs (85) - Lapsella on oikeuksia (1)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 poimituista aikuiskäsitystä koskevista väitelauseista suurin osa, yhteensä 16 väitelausetta, luokitettiin revisionistista ideologiaa edustaviksi. Väitelauseet koskivat aikuisen roolia arvioijana, tavoitteiden asettajana, kehityksen edistäjänä ja teknologiaan tutustuttajana. Aikuisten roolin revisionistisuus, aikuisten odotusten ja vaatimusten asettajana, näkyi asiakirjassa esimerkiksi seuraavassa katkelmassa:

”Esiopetuksessa lapsikeskeisyys edellyttää ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle rajoja ja lapseen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)

Konservatiivisiksi luokitettuja aikuiskäsitystä koskevia väitelauseita oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 löydettävissä yhteensä 11. Konservatiivisiksi luokiteltiin väitelauseet, jotka koskivat aikuista opettajana, perinteiden jatkumisen edistäjänä ja toiminnan eriyttäjänä. Sekä näkemys aikuisesta opettajana että perinteiden jatkumisen edistäjänä näkyvät seuraavassa lainauksessa:

”Opetuksen tulee tukea suullisen perinteen säilymistä ja vahvistamista sekä kertoa romanikulttuurista, elämäntavasta, ammanteista ja historiasta. Romanilasten tulee saada esiopetuksessa erityisesti opetusta suomen/ ruotsin kielessä ja kädentaidoissa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 18.)

Sekä demokraattinen ideologia että romanttinen ideologia esiintyivät Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 aikuiskäsitystä koskevissa katkelmissa neljä kertaa. Demokraattisen ideologian alle luokitettiin väitelauseet, jotka käsitelivät aikuisen ja lapsen välistä yhteistyötä, aikuista merkityksellisyyden vaalijana ja aikuista tasavertaisuuden edistäjänä, kun taas romanttiseen ideologiaan katsottiin kuuluvaksi

väitelauseet, jotka käsittelivät aikuista lapsen aktiivisuuden edistäjänä, ilmaisuun rohkaisijana ja taidekokemusten ja –nautintojen mahdollistajana.

Taulukko 16. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aikuiskäsitykset ideologioittain

Konservatiivinen ideologia (11) <ul style="list-style-type: none"> - Aikuinen opettaa (7) - Aikuinen edistää perinteen jatkumista (3) - Aikuinen eriyttää (1) 	Revisionistinen ideologia (16) <ul style="list-style-type: none"> - Aikuinen arvioi (4) - Aikuinen asettaa tavoitteita (3) - Aikuinen kehityksen edistäjänä (8) - Aikuinen teknologiaan tutustuttajana (1)
Demokraattinen ideologia (4) <ul style="list-style-type: none"> - Aikuinen tekee yhteistyötä lapsen kanssa (1) - Aikuinen merkityksellisyuden vaalijana (1) - Aikuinen tasavertaisuuden edistäjänä (2) 	Romanttinen ideologia (4) <ul style="list-style-type: none"> - Aikuinen lapsen aktiivisuuden edistäjänä (1) - Aikuinen ilmaisuun rohkaisijana (2) - Aikuinen taidekokemusten ja –nautintojen mahdollistajana (1)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 oppimiskäsitystä koskevien väitelauseiden osalta romanttinen ideologia näytti yleisimmältä. Yhteensä romanttisen ideologian alle luokituneita oppimiskäsitystä koskevia väitelauseita oli 30, joista suunnilleen kolmasosa, 11 väitelausetta, käsitteli aktiivisuuden tärkeyttä oppimisessa. Muita romanttista ideologiaa edustavia väitelauseita olivat toiminnallisuutta, ongelmanratkaisua, leikkiä, kokemuksellisuutta ja tiedon rakentumista oppimiselle merkityksellisinä asioina korostaneet väitelauseet. Lisäksi romanttiseen ideologiaan katsottiin kuuluvaksi myös väitelause, jossa mainittiin, ettei tietoa voida suoraan siirtää lapselle.

23 oppimisen edistämistä koskevaa väitelausetta luokiteltiin revisionistista ideologiaa ilmentäväksi. Lisäksi yhdessä revisionistiseen ideologiaan luokituneessa väitelauseessa mainittiin, että lapsilla on oppivelvollisuus. Näin revisionistiseen ideologiaan luokitui oppimiskäsityksen osalta yhteensä 24 väitelausetta.

Konservatiiviseen ideologiaan luokiteltiin väitelauseet, joissa todettiin, että lasta voidaan opettaa, lapsi voi oppia arvostamaan kulttuuriperintöä ja hyviä tapoja sekä väitelause, jossa todettiin, että oppimista voidaan tukea eriyttämällä. Yhteensä konservatiiviseen ideologiaan laskettiin kuuluvaksi 17 oppimiskäsitystä koskevaa väitelausetta.

Demokraattista ideologiaa edustavia oppimiskäsitykseen liittyviä väitelauseita oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 löydettävissä yhteensä yhdeksän. Niistä

kuusi painotti sitä, että lapsen kokemus opittavan asian merkittävyydestä vaikuttaa oppimiseen. Kahdessa käsiteltiin tasavertaisuuden oppimista ja yksi väitelause muistutti tasavertaisten oppimismahdollisuuksien tärkeydestä.

Taulukko 17. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykset ideologioittain

<p>Konservatiivinen ideologia (17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lasta voidaan opettaa (7) - Lapsi voi oppia arvostamaan kulttuuriperintöä (7) - Lapsi voi oppia hyviä tapoja (2) - Oppimista voidaan tukea eriyttämällä (1) 	<p>Revisionistinen ideologia (24)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppimista voi edistää (23) - Lapsilla on oppivelvollisuus (1)
<p>Demokraattinen ideologia (9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lapsi voi oppia tasavertaisuutta (2) - Opittavan asian merkittävyys lapselle vaikuttaa oppimiseen (6) - Tasavertaiset oppimisen mahdollisuudet ovat tärkeitä (1) 	<p>Romanttinen ideologia (30)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppiminen on aktiivista (11) - Oppimista tapahtuu toiminnassa (4) - Oppiminen sisältää usein ongelmanratkaisua (2) - Oppimista tapahtuu leikin kautta (4) - Oppiminen on kokemuksellista (3) - Oppiminen on tiedon rakentumista (5) - Tietoa ei voi suoraan siirtää lapselle (1)

Tavoitteita koskevien väitelauseiden kohdalla revisionistinen ideologia oli selvästi parhaiten edustettuna yhteensä 78 väitelauseella. Näistä 67 koski kehittymisen ja oppimisen tavoitteita. Muita tavoitteita koskevia väitelauseita olivat mielenkiinnon kohteiden suuntaaminen yhteiskuntaa hyödyttävään suuntaan ja tavoite yhteiskunnalle merkityksellisten ominaisuuksien saavuttamisesta. Tällaisiksi ominaisuuksiksi luettiin kuuluvaksi omatoimisuus, aloitteellisuus ja pitkäjänteisyys. Lisäksi asiakirjassa mainitaan, että esiopetuksen tavoitteet määräytyvät osittain yhteiskunnan tarpeista.

Romanttista ideologiaa edusti yhteensä 49 väitelausetta. Näistä 21 koski hyvinvoinnin tavoitetta ja 12 aktiivisuuden tavoitetta. Muita romanttiseen ideologiaan luokiteltuja tavoitteita koskevia väitelauseita olivat kokemuksellisuutta, itseilmaisua, luovuutta ja mielikuvitusta, lapsen omien kiinnostuksen kohteiden tukemista, yksilöllisyyttä ja kriittisyyttä tietoa kohtaan korostavat lausemat.

Konservatiivinen ideologia nousi esiin 26 väitelauseessa. Näistä valtaosa – yhteensä 22 väitelausetta – koski perinteiden siirtämistä. Lisäksi mainittiin hyvien tapojen oppimisen tavoite ja tavoitteiden eriyttäminen yksilöllisten edellytysten perusteella. Nämä molemmat olivat esillä kahdesti.

Tavoitteet, jotka koskivat toisten ihmisten arvostamista, tasavertaisuutta ja osallistumista, luokituivat demokraattista ideologiaa ilmentäviksi. Demokraattista ideologiaa edustavia väitelauseita oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 yhteensä 14.

Taulukko 18. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet ideologioittain

<p>Konservatiivinen ideologia (25)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perinteiden siirtäminen (22) - Hyvät tavat (2) - Eriyttäminen lahjakkuuden perusteella (2) 	<p>Revisionistinen ideologia (78)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kehittyminen ja oppiminen (67) - Yhteiskunnalle merkitykselliset ominaisuudet (4) - Mielenkiinnonkohteiden suuntaaminen yhteiskuntaa hyödyttävään suuntaan (7)
<p>Demokraattinen ideologia (14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toisten ihmisten arvostaminen (8) - Tasavertaisuus (3) - Osallistuminen (3) 	<p>Romanttinen ideologia (49)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hyvinvointi (21) - Aktiivisuus (12) - Kokemuksellisuus (6) - Itseilmaisu (7) - Luovuus ja mielikuvitus (4) - Lapsen omien kiinnostuksenkohteiden tukeminen (3) - Yksilöllisyys (2) - Kriittisyys tietoa kohtaan (1)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 yhteensä 576 luokitellusta väitelauseesta revisionistisen ideologian alle luokittui 149 väitelausetta, kun taas romanttisen ideologian alle luokittui 224 väitelausetta. Demokraattinen ideologia nousi esiin 35 väitelauseessa ja konservatiivinen ideologia 168 väitelauseessa.

Romanttinen ideologia näkyi erityisesti lapsen aktiivisuuden, luovuuden, yksilöllisyyden ja hyvinvoinnin korostumisena. Kaikkein vahvimmin romanttinen ideologia näkyi oppimiskäsitystä koskevissa väitelauseissa, kun taas aikuisen toimintaa kuvaavien väitelauseiden joukossa romanttinen ideologia oli esillä vain hyvin vähän. Romanttinen ideologia tuli näkyviin myös puheena itseilmaisusta, oppimisesta tiedon rakentamisena, kokemuksellisuuden tärkeydestä ja leikin kautta oppimisesta.

Revisionistinen ideologia näkyi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 erityisesti tavoitteita koskevissa väitelauseissa. Näissä väitelauseissa esiin nousivat erityisesti kehittyminen ja oppiminen. Muita revisionistisen ideologian alle luokitettuja väitelauseita olivat lapsen kiinnostuksenkohteiden suuntaaminen yhteiskuntaa hyödyttävään suuntaan, tavoitteet yhteiskunnalle hyödyllisten ominaisuuksien saavuttamisesta, lapsi opiskelijana ja odotusten ja vaatimusten kohteena sekä aikuinen

kehityksen edistäjänä, arvioijana ja tavoitteiden asettajana. Revisionistisen ideologian alle luokiteltiin myös käsitys siitä, että oppimista voi ja tulee edistää.

Väitelauseista 35 tulkittiin kuuluvaksi demokraattiseen ideologiaan. Demokraattinen ideologia näkyy asiakirjassa tasavertaisuuden, merkityksen ja osallisuuden sekä toisten ihmisten arvostamisen teemoissa. Kaiken kaikkiaan se on asiakirjassa esillä varsin vähän.

Yhteensä 168 väitelausetta luokiteltiin konservatiiviseen ideologiaan kuuluvaksi. Lapsikäsitteiden osalta konservatiivinen ideologia oli esillä lapsen roolissa toiminnan kohteena. Myös aikuisen toimintaa kuvaavien väitelauseiden osalta konservatiivisella ideologialla näytti olleen melko keskeinen rooli. Näissä väitelauseissa aikuinen opettaa, edistää perinteiden siirtymistä ja eriyttää. Perinteiden siirtäminen näkyy niin ikään tavoitteena. Näiden teemojen lisäksi konservatiivinen ideologia näkyy asiakirjassa lähinnä hyvien tapojen oppimisen tavoitteena.

6 Rinnakkainasettelu

Edellä olen esitellyt Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 kasvatusnäkömymiä ja ideologioita. Tässä luvussa suoritetaan rinnakkainasettelu Beredayn vertailevan metodin mukaisesti. Luvussa 7 on vuorossa varsinainen vertailu. Rinnakkainasettelun vaiheessa osoitan asiakirjoista kuvailun ja tulkinnan vaiheessa esiin nousseita yhtäläisyyksiä ja eroja ja pohdin, millä kriteereillä ne voidaan asettaa rinnakkain – onko konteksteissa tekijöitä, jotka muuttavat suoraa vertailuasetelmaa. Etenen rinnakkainasettelussa tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Ensin tarkastelen kasvatuskäsityksiä, jonka osatekijöistä tarkastelen ensin lapsikäisyyksiä, sitten aikuisen rooleja, oppimiskäsityksiä ja tavoitteita, jonka jälkeen siirryn ideologioiden tarkasteluun.

6.1 Kasvatuskäsitysten rinnakkainasettelu

Seuraavassa kuvaan rinnakkain Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 kasvatuskäsityksiä kasvatuskäsitysten osatekijöistä – lapsikäisyyksestä, aikuiskäsityksestä, oppimiskäsityksestä ja tavoitteita koskevista käsityksistä käsin edeten tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

6.1.1 Lapsikäisyyksien rinnakkainasettelu

Esittelen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lapsikäisyykset rinnakkain taulukossa 19. Olen järjestänyt luokat ja teemat siten, että molemmista asiakirjoista löytyvät vastaavuudet on asetettu rinnakkain. Suluissa olevat luvut kertovat luokkaan tai teemaan kuuluvien väitelauseiden esiintymiskertojen määrän.

Teemojen esiintymiskertoja ei voida asiakirjojen välillä suoraan verrata, sillä asiakirjat poikkeavat toisistaan pituuden suhteen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 on pituudeltaan 47 sivua, kun Esiopetuksen opetussuunnitelma 2000 on pituudeltaan vain puolet tästä. Toisaalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 esimerkiksi suunnitelman syntyprosessin kuvaamiseen on käytetty huomattavasti tilaa verrattuna

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jolloin tekstiä, josta voidaan vetää johtopäätöksiä suhteessa kasvatuskäsityksiin tai ideologioihin, jää suhteessa koko asiakirjaan vähemmän. Tästä syystä tarkastelen teemojen esiintymiskertoja suhteessa kaikkiin luokkaan kuuluviin väitelauseisiin, joita Varhaiskasvatuksen perusteissa 2005 oli lapsikäsitteiden osalta yhteensä 422 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 380 kappaletta. Näin toimin myös muiden rinnakkainasettelujen kohdalla.

Taulukko 19. Lapsikäsitteiden rinnakkainasettelu

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lapsikäsitteet	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lapsikäsitteet
<p>Lapsi on toiminnan kohde ja tarvitsija (150)</p> <p>Lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen voidaan vaikuttaa (57)</p> <p>Vanhemmalla on kasvatusvastuu (8)</p> <p>Lapsi tarvitsee aikuista (25)</p> <p>Lapsi tarvitsee tukea (16)</p> <p>Lapsi tarvitsee jatkumoa (8)</p> <p>Lapsi tarvitsee suunnitelmallista kasvatus- ja opetusta (13)</p> <p>Lapsi tarvitsee turvallisuutta (3)</p> <p>Muu tarve (20)</p>	<p>Lapsi on passiivinen ja tarvitseva (146)</p> <p>Lapsen valmiuksiin, kehittämiseen ja toimintaan voidaan vaikuttaa (110)</p> <p>Aikuiset tekevät lasta koskevia päätöksiä (19)</p> <p>Lapsella on tarpeita (17)</p>
<p>Lapsi on aktiivinen ja osaava (105)</p> <p>Lapsi leikkii (15)</p> <p>Lapsi tutkii (19)</p> <p>Lapsi ajattelee (10)</p> <p>Lapsi ilmaisee (12)</p> <p>Lapsi liikkuu (5)</p> <p>Lapsella on mielenkiinnonkohteita ja mielipiteitä (11)</p> <p>Lapsella on taitoja (5)</p> <p>Lapsi on luova (12)</p> <p>Muu aktiivisuus (16)</p>	<p>Lapsi on aktiivinen ja kyvykäs (84)</p> <p>Lapsi tekee havaintoja (4)</p> <p>Lapsi tutkii (4)</p> <p>Lapsi rakentaa ajatteluaan ja hankkii tietoja (9)</p> <p>Lapsen toiminnalla on vaikuttavuutta (21)</p> <p>Lapsella on omia näkemyksiä ja mielenkiinnonkohteita (10)</p> <p>Lapsella on kykyjä, tietoja ja taitoja (14)</p> <p>Lapsella on valmiuksia (10)</p> <p>Lapsi on osallinen (3)</p> <p>Muu aktiivisuus (9)</p>
<p>Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii (90)</p> <p>Lapsi kehittyy (41)</p> <p>Lapsi oppii (34)</p> <p>Lapsi kasvaa (15)</p>	<p>Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii (80)</p> <p>Lapsi kehittyy (40)</p> <p>Lapsi oppii (11)</p> <p>Lapsi kasvaa (9)</p>

Lapsi on sosiaalinen (42) Lapsi toimii vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (11) Lapsi toimii vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa (11) Lapsi on muulla tavalla sosiaalinen (20)	Lapsi on sosiaalinen (22) Lapsi on vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (6) Lapsi on vuorovaikutuksessa vertaisryhmässä (5) Muu sosiaalisuus (12)
Lapsi on yksilöllinen (23) Lapsella on yksilöllinen identiteetti (4) Lapsella on yksilöllisiä taitoja (6) Lapsella on yksilöllinen kulttuuri (4) Muu yksilöllisyys (9)	Lapsi on yksilöllinen (40) Lapsella on yksilöllinen identiteetti (14) Lapsella on yksilöllisiä edellytyksiä (7) Lapsella voi olla vaikeuksia (13) Muu yksilöllisyys (6)
Lapsi on emotionaalinen (11) Lapsi kokee positiivisia tunteita (5) Lapsi kokee negatiivisia tunteita (1) Muu emotionaalisuus (5)	Lapsi on emotionaalinen (8)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2000 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 lapsikäsitys näyttää kulkevan samaa rataa. Molemmissa lapsi on sekä toiminnan kohde ja tarvitseva että aktiivinen ja osaava. Lapsi on molempien asiakirjojen mukaan myös kasvava, kehittyvä ja oppiva sekä yksilöllinen, sosiaalinen ja emotionaalinen.

Sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 oli runsaasti kuvausta lapsen tarpeista ja toiminnan kohteena olemisesta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 lapsen passiivisuus kuitenkin korostui – lapsi oli aikuisen toiminnan kohteena ja aikuisella oli huomattava vaikutus lapsen valmiuksiin, toimintaan ja kehitykseen. Tämänkaltaisia väitelauseita oli lapsikäsitystä koskevista väitelauseista liki kolmasosa (19/380 ja 110/380). Varhaiskasvatuksen perusteissa 2005 lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen vaikutettiin vain 57 väitelauseessa (57/422), ja kuten Beredayn metodin kuvailun ja tulkinnan vaiheessa totesimme, tällöinkään lapsi ei esiintynyt asiakirjassa passiivisena.

Varhaiskasvatuksen perusteissa 2005 lapsella näytti kuitenkin olevan paljon enemmän tarpeita kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman 2000 lapsella. Lapsi tarvitsee

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan aikuista, tukea, jatkumoa, turvallisuutta, suunnitelmallista tukea ja kasvatusta. Tarpeita osoitetaan yhteensä 85 väitelauseessa (85/422). Sitä vastoin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 lapsella tarpeita näytti olevan vain 17 maininnassa (17/380). Tämä saattaisi selittyä sillä, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 koskevat pääsääntöisesti 6-vuotiasta lasta, kun taas Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 kohteena ovat 0–6-vuotiaat lapset. Voidaan ajatella, että mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hänellä on tarpeita, jotka vaativat aikuisen reagoitua. Näin ollen näyttää luonnolliselta että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 tarpeita käsitellään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2000 laajemmin, eikä se siten välttämättä viittaa lapsikäsitysten eroavaisuuksiin.

Lapsi näyttäytyy molemmissa asiakirjoissa aktiivisena ja kyvykkäänä tai osaavana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 aktiivisuus ja osaavuus olivat esillä 105 maininnassa (105/422) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 yhteensä 84 maininnassa (84/380). Suurta eroa mainintojen esiintymismäärissä suhteessa kaikkien lapsikäsitystä koskevien väitelauseiden määrään ei ollut. Kun tarkastellaan teemoja tarkemmin, voidaan huomata, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 lapsi näyttäytyy kuitenkin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 lasta aktiivisempänä, kun taas Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 lapsi näyttää varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 lasta kyvykkäämmältä. Lapsen kyvykkyydestä kertovia väitelauseita oli löydettävissä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 yhteensä 38 (38/380); Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 lapsi näyttäytyi kyvykkäänä tai osaavana 29 kertaa (29/422). Lapsen kyvykkyyden runsaampi esiintyminen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 näyttää selittyvän pikemminkin ikään liittyvillä seikoilla. Koska Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 kuvaa 6-vuotiasta lasta, on luonnollista, että siinä esiintyvä lapsi on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 0–6-vuotiasta lasta koskevaa kuvausta kyvykkäämpi.

Aktiivisuuden runsaampi esiintyminen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 lapsikäsityksessä ei selity ikäsidonnoisilla seikoilla. 6-vuotiaan lapsen voi olettaa olevan vähintään yhtä aktiivinen kuin sitä nuoremman. Väitelauseita, joissa lapsi toimii aktiivisesti, on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 yhteensä 73 (73/422).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 kyseisen kaltaisia väitelauseita oli löydettävissä 44 (44/380). Aktiivisuutta koskevien mainintojen suurempi määrä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 resonoi myös Esiopetuksen opetussuunnitelman 2000 suuremman passiivisuutta kuvaavien väitelauseiden esiintymisen kanssa. Tarkempana huomiona todettakoon vielä, että ajattelemista koskevia väitelauseita asiakirjoissa oli suunnilleen yhtä paljon, mutta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 oli runsaasti enemmän mainintoja tutkimisesta, liikkumisesta ja erityisesti leikkimisestä. Leikkiminen mainitaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 yhteensä 15 kertaa, kun Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 mainintoja on yksi.

Kasvamisen, kehittymisen ja oppimisen suhteen asiakirjoista löytyi mainintoja suhteessa saman verran: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 mainintoja oli 90 (90/422) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 mainintoja oli 80 (80/380). Kasvua kuvaavien mainintojen esiintyvyydet olivat suunnilleen samat molemmissa asiakirjoissa. Sen sijaan, ehkä hieman yllättäen, oppimista kuvaavia mainintoja oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 huomattavasti enemmän verrattuna Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2000. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 mainintoja oli 34 (34/422). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimista kuvaavia katkelmia oli 11 (11/380). Analyysin kulkua ja alkuperäisiä asiakirjoja tarkasteltaessa nousi esiin, että suurin osa oppimista koskevista maininnoista luokitui Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 tavoitteisiin. Tämä näytti selittävän eron mainintojen lukumäärässä asiakirjojen välillä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 tavoitteita oli huomattavasti vähemmän, tai asiat oli esitetty pikemminkin lapsen valmiina ominaisuuksina, joita aikuinen ehkä tykkii esiin kuin varsinaisina päämäärinä. Tähän kysymykseen palaan vielä lähemmin tavoitteita tarkasteltaessa.

Lapsen kehittymistä koskevia väitelauseita oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 löydettävissä 40 (40/380) eli puolet kaikista kasvua, kehittymistä ja oppimista koskevien väitelauseiden määrästä. Sen sijaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 2005 löydettyjä väitelauseita oli 41 (41/422). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 kehittymistä koskevia väitelauseita oli siis suhteessa kaikkiin lapsikäsitystä koskeviin väitelauseisiin nähden merkittävästi enemmän. Lapsen kehittymistä näytetään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 korostavan

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2005 enemmän. Lapsen sosiaalisuus oli sitä vastoin jonkin verran enemmän esillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005, jossa lapsen sosiaalisuus on esillä 42 katkelmassa (42/422). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 sosiaalisuuden kuvaukset ovat vain puolet tästä (22/380).

Lapsen yksilöllisyys oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 huomattavasti runsaammin esillä verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 yksilöllisyyttä kuvaavia väitelauseita oli löydettävissä 40 (40/380) kun Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 mainintoja oli 23 (23/422). Suhteessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattiin varsin paljon lapsen identiteettiä ja minäkuva (14 mainintaa) ja lapsen mahdollisia yksilöllisiä vaikeuksia (13 mainintaa). Yksilöllisiä taitoja kuvattiin asiakirjoissa lähes yhtä paljon.

Lapsen emotionaalisuutta kuvaavia väitelauseita oli asiakirjoista löydettävissä suunnilleen samassa suhteessa. Emotionaalisuutta koskevien väitelauseiden sisällöissä ei ollut merkittävää eroa.

6.1.2 Aikuisen roolia koskevien käsitysten rinnakkainasettelu

Esittelen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 käsitykset aikuisen roolista ja merkityksestä rinnakkain taulukossa 20. Olen järjestänyt luokat ja teemat siten, molemmista asiakirjoista löytyvät vastaavuudet on asetettu rinnakkain. Suluissa olevat luvut kertovat luokkaan tai teemaan kuuluvien väitelauseiden esiintymiskertojen määrään.

Taulukko 20. Aikuiskäsitysten rinnakkainasettelu

Aikuisen roolit ja ominaisuudet	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (177)	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (127)
Suhteessa lapseen	Aikuinen pedagogisen toiminnan organisoijana (26) <ul style="list-style-type: none"> Havainnoija ja kuuntelija (9) Toiminnan suunnittelija ja tavoitteiden asettaja (7) Toiminnan toteuttaja (4) Toiminnan dokumentoija (4) Toiminnan arvioija (2) 	Aikuinen pedagogisen toiminnan organisoijana (26) <ul style="list-style-type: none"> Tavoitteiden asettaja (4) Toiminnan suunnittelija (7) Opetussuunnitelman toteuttaja (5) Toiminnan toteuttaja (6) Arvioija (4)
	Aikuinen mahdollisuuksien antajana (21) <ul style="list-style-type: none"> Taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen mahdollistaja (5) Tutkimisen ja ihmettelyn mahdollistaja (4) Osallisuuden mahdollistaja (3) Varhaiskasvatusympäristön rakentaja (5) Muu mahdollisuuksien tarjoaminen (4) 	Aikuinen mahdollisuuksien antajana (9) <ul style="list-style-type: none"> Aktiivisuuden ja osallistumisen mahdollistaja (4) Muu mahdollistaminen (5)
	Aikuinen läsnä ja vuorovaikutuksessa olevana (15)	Aikuinen vuorovaikutuksen osapuolena (11)
	Aikuinen hoitajana ja tarpeisiin vastaajana (15) <ul style="list-style-type: none"> Jatkuvuuden varmistaja (6) Yksilöllisiin tarpeisiin vastaaja (5) Hoitaja (4) 	Aikuinen huolehtijana (4)
	Aikuinen ohjaajana ja kannustajana (14) <ul style="list-style-type: none"> Kasvun, kehityksen ja oppimisen ohjaaja (3) Leikin ohjaaja (3) Kiinnostuksenkohteiden ohjaaja (3) Muu ohjaaminen ja kannustaminen (5) 	Aikuinen ohjaajana (20) <ul style="list-style-type: none"> Mielenkiinnonkohteiden ja havaintojen ohjaaja (6) Terveiden ja hyvinvoinnin ylläpitoon ohjaaja (5) Muu ohjaaminen (9)

	Aikuinen kasvattajana ja opettajana (11) <ul style="list-style-type: none"> • Opettaja (4) • Kasvattaja (4) • Tiedon välittäjä (3) 	Aikuinen opettajana (12)
		Aikuinen kehityksen edistäjänä (9) <ul style="list-style-type: none"> • Valmiuksien edistäjä (4) • Muun kehittymisen edistäminen (5)
	Aikuinen lapsuuden vaalijana (5)	
Yhteistyössä muihin aikuisiin	Aikuinen yhteistyössä vanhempien kanssa toimijana (22) <ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyöntekijänä (14) • Yhteistyösuhteen säätelijöinä (5) • Kumppanina (3) 	Aikuinen yhteistyön tekijänä (12) <ul style="list-style-type: none"> • Huoltajien kanssa yhteistyössä toimijana (6) • Muun esiopetukseen osallistuvan henkilöstön kanssa yhteistyössä toimijana (3) • Verkostojen kanssa yhteistyössä toimijana (3)
	Aikuinen moniammatillisen verkoston toimijana (15) <ul style="list-style-type: none"> • Moniammatillisen yhteistyön ja toimintamuotojen luoja (5) • Muu toiminta moniammatillisessa verkostossa (10) 	
Aikuisen ominaisuudet ja taidot	Aikuinen asiantuntijana ja ammattilaisena (26) <ul style="list-style-type: none"> • Opetuksen asiantuntija (6) • Leikin asiantuntija (3) • Opetussuunnitelma-asiantuntija (3) • Muu asiantuntemus ja ammattilaisuus (14) 	
	Aikuisen tarvitsee tiettyjä ominaisuuksia (7) <ul style="list-style-type: none"> • Sitoutunut ja sensitiivinen (4) • Muu ominaisuus (3) 	

Molemmissa asiakirjoissa aikuisella näytti olevan rooli pedagogisen toiminnan organisoijana. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 ei kuitenkaan ollut mainittu lapsen havainnointia suunnitteluun tarvittavan tiedon keräämisen välineenä eikä dokumentointia arvioinnin välineenä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 aikuinen toimi opetussuunnitelman toteuttajana. Tätä näkökulmaa ei Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 esiintynyt.

Molemmissa asiakirjoissa aikuinen toimi mahdollisuuksien tarjoajana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 tema oli kuitenkin esillä selvästi

useammin, yhteensä 21 kertaa (21/177), kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000, jossa aikuinen esiintyi mahdollisuuksien tarjoajana yhdeksästi (9/127). Myös aikuisen rooli lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen osapuolena näkyi molemmissa asiakirjoissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 aikuisen roolia kuvaavalle, hoitoa ja huolenpitoa käsittelevä temalle löytyi vastine Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000. Siinä, missä aikuinen hoiti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 aikuinen pikemminkin piti huolta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 tämä teema esiintyi huomattavasti niukemmin verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005. Tähän voidaan nähdä syynä se, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 kohteena oleva 6-vuotias lapsi ei tarvitse enää yhtä paljon hoitoa kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 0–6-vuotias lapsi. Asiakirjojen tähän teemaan kuuluvien väitelauseiden lukumääräinen ero ei siten välttämättä kerro kasvatuskäsitysten eroavaisuudesta.

Varhaiskasvatuksen perusteissa 2005 kuvattiin aikuista myös ohjaajana ja kannustajana yhteensä 14 katkelmassa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 kohdalla tätä teemaa vastasi kaksi erillisiksi teemoiteltua väitelauseiden kokoelmaa: aikuinen ohjaajana, johon teemoittui yhteensä 20 väitelausetta, ja aikuinen tukijana ja rohkaisijana, joka mainittiin asiakirjassa 24 kertaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 aikuinen ohjasi ja tuki Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 aikuista useammin oppimista, mielenkiinnon kohteita, lapsen identiteettiä, terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitämistä ja lapsen aktiivisuutta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 aikuinen sen sijaan ohjasi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 aikuista useammin leikkiä. Aikuinen myös opetti (12/127) ja toimi kehityksen edistäjänä (9/127) useammin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, jossa aikuinen kasvatti ja opetti 11 (11/177) tekstikatkelmassa.

Kaiken kaikkiaan näytti siltä, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 aikuinen toimi useammin suoraan suhteessa lapseen verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005, jossa aikuinen taas toimi Esiopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden 2000 aikuista enemmän suhteessa vanhempiin ja verkostoihin. Muiden aikuisten kanssa toimimiseen liittyviä tekstikatkelmia oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 yhteensä 37 (37/177), kun taas Esiopetussuunnitelman perusteissa 2000 vastaavia väitelauseita oli löydettävissä 12 (12/127).

Vanhempien kanssa toimimisen suhteen asiakirjoissa oli eroja myös käsitteiden tasolla: Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 ei puhuttu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 esiintyvistä termistä ”kasvatuskumppanuus” ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 huoltajatermi kääntyi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 vanhemmaksi. Kasvatuskumppanuustermin puuttumista Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 ei kuitenkaan voida tulkita kannanotoksi, sillä kasvatuskumppanuustermi otettiin ensimmäistä kertaa käyttöön vasta kolme vuotta myöhemmin ilmestyneessä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ensimmäisessä painoksessa (Stakes 2003). Samasta syystä ei myöskään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 esiintyneiden teemojen ”aikuinen lapsuuden vaalijana”, ”aikuinen asiantuntijana ja ammattilaisena” ja ”aikuinen tarvitsee tiettyjä ominaisuuksia” puuttumista Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 voida selittää sillä, että esiopetuksen ollessa osa varhaiskasvatusta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 nojaisi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005 ja siitä syystä jättäisi osan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 linjatuista asioista mainitsematta toiston välttämiseksi.

6.1.3 Oppimiskäsitysten rinnakkainasettelu

Seuraavaksi tarkastelen ensin rinnakkain asiakirjojen käsityksiä siitä, mitä lapsi voi oppia havainnollistaen sitä taulukossa 21, jonka jälkeen tarkastelen rinnakkain asiakirjojen käsityksiä siitä, kuinka lapsen oppiminen tapahtuu taulukossa 22. Kuten edelläkin, olen järjestänyt teemat siten, että asiakirjoista löydetty vastaavuudet on asetettu rinnakkain.

Taulukko 21. Käsitteet siitä, mitä lapsi voi oppia, rinnakkain

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (26)	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (40)
Kognitiivisia taitoja (13) <ul style="list-style-type: none"> • Kieltä (6) • Muut kognitiiviset taidot (7) 	Kognitiivisia taitoja (20) <ul style="list-style-type: none"> • Metakognitioita (6) • Kieltä (5) • Muut kognitiiviset taidot (9)
Sosiaalisia taitoja (7)	
Motorisia taitoja (3)	
	Ympäristötietoisuutta (5)
	Etiikkaa (8)
	Arkipäivän taitoja (3)
	Perinteitä (4)
Muiden tietojen ja taitojen oppiminen (3)	Muiden tietojen ja taitojen oppiminen (4)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 väitelauseita, jotka ilmaisivat käsityksen siitä, mitä lapsi voi oppia, oli löydettävissä yhteensä 26, kun Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 vastaavanlaisia väitelauseita oli 40. Sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan lapsi voi oppia kognitiivisia taitoja. Kognitiivisten taitojen oppimista kuvaavia väitelauseita oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 yhteensä 13 (13/26) eli puolet kaikista kyseessä olevista väitelauseista. Kognitiivisten taitojen oppimista kuvaavia väitelauseita oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 samassa suhteessa: 20 väitelausetta 40:stä. Kognitiivisista taidoista kielelliset taidot olivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 vahvasti edustettuina. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 esiin nousi sen sijaan metakognitiivisten taitojen oppiminen. Metakognitiivisten taitojen oppiminen ei esiinny Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 2005 oli löydettävissä seitsemän sosiaalisia taitoja kuvaavaa väitelausetta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 sosiaalisten taitojen oppimista käsiteltiin kahdessa väitelauseessa, jotka luokittuivat teemaan ”muiden tietojen ja taitojen oppiminen”. Sosiaalisten taitojen oppimista käsiteltiin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 huomattavan vähän. Emotionaalisuuteen liittyvää oppimista ei esiintynyt kummassakaan asiakirjassa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 käsiteltiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2005 laajemmin ympäristötietoisuuden, etiikan, arkipäivän taitojen ja perinteiden oppimista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 ei taas esiintynyt Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 2005 esiinnoisutta motoristen taitojen oppimisen teemaa.

Taulukko 22. Käsitteet siitä, miten lapsi voi oppia, rinnakkain

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005)	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000)
Aikuinen vaikuttaa oppimiseen (17) <ul style="list-style-type: none"> • Aikuinen tukee ja ohjaa lapsen oppimista (7) • Aikuinen opettaa (4) • Aikuinen mahdollistaa oppimisen (3) • Aikuinen vaikuttaa oppimiseen muulla tavalla (3) 	Aikuinen vaikuttaa oppimiseen (21) <ul style="list-style-type: none"> • Aikuinen tukee ja ohjaa oppimista (7) • Aikuinen voi vaikuttaa lapsen oppimisvalmiuksiin (5) • Aikuinen edistää oppimista (3) • Aikuinen seuraa ja arvioi lapsen oppimista (3) • Muu oppimiseen vaikuttaminen (3)
Lapsi on aktiivinen oppija (16) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi oppii leikkiessään (3) • Lapsi oppii liikkeessaan (3) • Lapsi oppii tutkimalla (3) • Lapsi oppii ollessaan aktiivinen muulla tavalla (7) 	Lapsi on aktiivinen oppija (33) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi oppii tutkimalla (7) • Lapsi oppii leikkimällä (4) • Lapsi oppii harjoittelemalla ja opiskelemalla (6) • Oppiminen on kokemuksellista (3) • Lapsi oppii muunlaisen aktiivisen toiminnan kautta (15)
Lapsi oppii vuorovaikutuksessa (11) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi oppii vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (3) • Lapsi oppii vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (3) • Lapsi oppii ollessaan vuorovaikutuksessa muulla tavalla (4) 	Lapsi oppii vuorovaikutuksessa (12) <ul style="list-style-type: none"> • Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (4) • Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kesken (5) • Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (3) • Muu sosiaalinen oppiminen (3)
Lapsella on oppimisvalmiuksia (8)	Lapsella on yksilöllisiä oppimisen valmiuksia (9) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsella on oppimisedellytyksiä (3) • Lapsella voi olla oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä (3) • Ikä ja kehitystaso vaikuttaa oppimiseen (3)
Lapsi oppii liittämällä tietoa käsiterakenteisiinsa (5)	Lapsi oppii liittämällä tietoa käsiterakenteisiinsa (8)
Lapsi oppii hoidon ja kasvatuksen kokonaisuudessa (9) <ul style="list-style-type: none"> • Hoito, kasvatusta ja opetus muodostavat kokonaisuuden (5) • Lapsen hyvinvointi edistää oppimista (4) 	

Taulukossa 22 asetettiin rinnakkain Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 käsitteet siitä, miten lapsi voi oppia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 siihen, miten lapsi voi oppia oli otettu kantaa 66 tekstikatkelmassa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 kyseisiä tekstikatkelmia oli jonkin verran enemmän – yhteensä 83.

Aikuisen rooli oppimiseen vaikuttajana näyttää saavan molemmissa asiakirjoissa suhteessa yhtä paljon mainintoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 mainintoja oli 17 (17/66) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 yhteensä 21 (21/83). Molemmissa asiakirjoissa lapsi oppi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, hänellä oli oppimisen valmiuksia ja hän oppi liittämällä tietoa käsiterakenteisiinsa.

Oppimiskäsitykseen liittyviä eroja näytti kuitenkin löytyvän väitelauseista, jotka liittyivät lapsen aktiivisuuteen oppimisessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 lapsen aktiivisuutta oppimisessa, jota koskevia väitelauseita oli 33 (33/83), näytettiin korostavan enemmän kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005, jossa tähän teemaan kuuluvia väitelauseita oli 16 (16/66). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 taas tuotiin esiin lapsen oppiminen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa. Tämä näkökulma ei Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 tule esiin. Vaikka edellä onkin todettu, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 käsittelemä 6-vuotias lapsi ei tarvitse enää yhtä paljon hoitoa ja huolenpitoa kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 lapsi, joka voi olla iältään 0–6-vuotias, katsotaan tässä tutkimuksessa, että kyseessä näyttää olevan oppimiskäsitykseen liittyvä eroavaisuus. Vaikka 6-vuotias lapsi tarvitsee ja saa hoitoa ja hoivaa vähemmän kuin vaikkapa 2-vuotias, liittyy Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 käsittelemään 6-vuotiaan päivään kuitenkin perushoidollisia tilanteita, kuten syömistä, pukeutumista ja mahdollisesti lepäämistä ja ehkä toisinaan myös vaikkapa pienten haavereiden paikkailua. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 ei toisin kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 näytetty pitävän näitä tilanteita keskeisinä oppimisen tilanteina.

Tutkija arvioi merkittäväksi eroksi myös yksittäisiin ilmaisiin liittyvän eroavaisuuden, joka ei edellä esitetyissä teemoissa nouse esiin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 ilmaistiin lapsen opiskelevan. Tämä ilmeni esimerkiksi seuraavassa lainauksessa: ”Vaikka opiskelu tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa, tiedonhankinnassa jokainen lapsi on aktiivinen toimija, joka rakentaa omaa ymmärrystään monin erilaisin keinoin. Lasta rohkaistaan muotoilemaan kysymyksiä ja etsimään niihin selityksiä.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 5.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 näkemys oli päinvastainen: ”Varhaiskasvatuksessa lapsi ei opiskele eikä suorita eri orientaatioiden sisältöjä tai

oppiaineita eikä lapsille aseteta suoriutumisvaatimuksia.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.) Tässä suhteessa asiakirjat näyttävät olevan keskenään ristiriidassa.

6.1.4 Tavoitteita koskevien käsitysten rinnakkainasettelu

Taulukossa 23 asetetaan rinnakkain Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 käsitykset kasvatuksen tavoitteista. Koska valtaosa asiakirjojen tavoitteista – kaikki muutamaa yksittäistä mainintaa lukuun ottamatta – liittyivät lapseen, käsittelen tässä ainoastaan asiakirjojen käsityksiä ihanneihmisestä.

Taulukko 23. Tavoitteita koskevien käsitysten rinnakkainasettelu

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (153)	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (264)
<p>Oppiminen ja kehittyminen (73)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kielen ja ilmaisun oppiminen (17) • Sosiaalisten taitojen oppiminen (13) • Ajattelun taitojen kehittyminen (8) • Tiedollinen oppiminen (7) • Liikunnallisten taitojen kehittyminen (4) • Muu kehittyminen ja oppiminen (22) 	<p>Oppiminen ja kehittyminen (165)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajattelun taitojen kehittyminen (44) • Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen (35) • Tiedollinen oppiminen (24) • Eettisen ajattelun kehittyminen (18) • Kielellinen kehittyminen (15) • Emotionaalinen kehittyminen (8) • Arkielämän taitojen oppiminen (6) • Muu kehittyminen ja oppiminen (15)
<p>Hyvinvointi (40)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi, jonka turvallisuudesta on huolehdittu (10) • Lapsi, jolla on myönteinen minäkäsitys (7) • Lapsi, jonka tarpeista on huolehdittu (3) • Emotionaalisesti hyvinvoiva lapsi (3) • Terve lapsi (3) • Oppimisesta iloitseva lapsi (3) • Muu hyvinvointi (11) 	<p>Hyvinvointi (48)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identiteetin eheys (20) • Terveys (9) • Psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi (9) • Fyysinen hyvinvointi (7) • Turvallisuus (3)
<p>Aktiivisuus (26)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osallistuva lapsi (8) • Itsenäinen lapsi (6) • Kognitiivisesti aktiivinen lapsi (4) • Lapsi, jolla on kiinnostuksenkohteita (3) • Ilmaiseva lapsi (3) • Leikkivä lapsi (2) 	<p>Aktiivisuus (30)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivoituneisuus ja kiinnostuneisuus (14) • Tutkiminen (5) • Osallisuus (3) • Muu aktiivisuus (8)
<p>Yksilöllisyys (14)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsen oman äidinkielen ja kulttuuriperinteen säilyttäminen (9) • Muu yksilöllisyys (5) 	<p>Yksilöllisyys (11)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oman kulttuuriperinteen säilyttäminen (7) • Muu yksilöllisyys (4)
	<p>Ympäristötietoisuus (10)</p>

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 käsitykseen ihanneihmisestä liittyviä väitelauseita oli huomattavasti enemmän, yhteensä 264, kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005, jossa tämänkaltaisia väitelauseita oli 153. Oppiminen ja kehittyminen korostuivat tavoitteena Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000, jossa ne mainittiin yhteensä 165 (165/264) kertaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 oppimista ja kehittymistä tavoitteena koskevia väitelauseita oli 73 (73/153). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 tavoitteeksi asetettiin neljästi liikuntaan liittyvien taitojen oppiminen ja kehittyminen. Tämä teema ei Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 ollut esillä. Toisaalta taas Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 tavoitteeksi nostettiin emotionaalinen kehittyminen, arkielämän taitojen oppiminen ja eettisten taitojen kehittyminen, jotka eivät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 olleet esillä.

Hyvinvointi esiintyi sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 se painottui kuitenkin suhteessa enemmän hyvinvointiin liittyvien tavoitteiden esiintyessä 40 (40/153) kertaa verrattuna Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2000, jossa hyvinvointiin liittyvien tavoitteiden määrä oli 48 (48/265).

Aktiivisuus ihanneihmisen ominaisuutena nousee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 vahvemmin esiin 26 maininnalla (26/153) verrattuna Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2000, jossa aktiivisuus nostettiin esiin ihanneihmisen ominaisuutena 30 kertaa (30/264). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ihanneihmisen aktiivisuuteen liittyi olennaisena osana motivoituneisuus ja kiinnostuneisuus, kun taas Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 kohdalla esiin nousivat pikemminkin osallisuus ja omatoimisuus. Myös yksilöllisyys korostui Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ihanneihmisen ominaisuutena enemmän kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 yksilöllisyys esiintyi tavoitteena 14 (14/153) väitelauseessa kun Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa teema nousi esiin 11 kertaa (11/264).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 tavoitteita koskevissa väitelauseissa esiintyi lisäksi ympäristötietoisien ihanneihmisen teema, joka ei ollut näkyvässä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005. Ympäristötietoisuutta koskevia

tavoitelausemia oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 löydettävissä yhteensä 10.

6.2 Ideologioiden rinnakkainasettelu

Seuraavaksi asetan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ideologiat rinnakkain Beredayn vertailevan menetelmän mukaisesti. Tarkastelen ensin rinnakkain lapsikäisyyksistä nousevia ideologioita, jonka jälkeen asetan aikuiskäsityksestä ja sitten oppimiskäsityksestä nousevat ideologiat rinnakkain. Kasvatuskäsityksen osatekijöistä viimeiseksi rinnakkain asetetaan asiakirjojen tavoitteita koskevista väitelauseista esiin nousevat ideologiat. Lopuksi on vuorossa asiakirjojen ideologisten kokonaiskuvien rinnakkainasettelu. Kuten edellä kasvatuskäsityksen osatekijöiden rinnakkainasettelujen kohdalla, tässäkin ideologian esiintymiskertoja tarkastellaan suhteessa kaikkiin tietyn osatekijän kohdalla jonkin ideologian alle luokitettujen väitelauseiden määrään.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 oli yhteensä 306 väitelausetta, jotka luokittoivat johonkin ideologiaan – romanttiseen, konservatiiviseen, demokraattiseen tai revisionistiseen – kuuluvaksi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 tämän kaltaisia väitelauseita oli lähes saman verran eli yhteensä 288. Molemmissa asiakirjoissa eniten väitelauseita luokittoivat romanttiseen ideologiaan kuuluviksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 tällaisia väitelauseita oli 155 eli hiukan yli puolet ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 yhteensä 134 eli hieman alle puolet kaikista lapsikäisyyttä käsittelevistä ideologiaan kuuluvista väitelauseista.

Konservatiivista ideologiaa edustavia väitelauseita oli enemmän Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000. Nämä kaikki 115 (155/288) väitelausetta käsittelevät lasta toiminnan kohteena. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 lapsikäisyyden konservatiivista ideologiaa edustavien väitelauseiden kohdalla korostuivat katkelmat, joissa lapsi on toiminnan kohteena. Näitä väitelauseita asiakirjassa oli yhteensä 101 ja kokonaisuudessaan konservatiivista ideologiaa edustavia lapsikäisyyttä koskevia väitelauseita 104 (104/306).

Demokraattinen ideologia nousi selvästi enemmän esiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 verrattuna Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2000. Erityisesti esiin nousivat väitelauseet, joissa tuotiin esiin lapsen mielipiteen tärkeyttä ja lapsen osallisuutta. Yhteensä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 demokraattista ideologiaa edustavia väitelauseita oli 29 (29/306). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 näitä väitelauseita oli kahdeksan (8/288).

Revisionistinen ideologia, joka molemmissa asiakirjoissa koostui lapsikäsitteiden kohdalla miltei yksinomaan väitelauseista, joissa tuotiin esiin sitä, kuinka lapsen kehitystä voidaan edistää, esiintyi useammin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 revisionistista ideologiaa edustavia väitelauseita oli 31 (31/288), kun Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 näitä väitelauseita oli yhteensä 18 (18/306).

Taulukossa 24 esittelen lapsikäsitteistä koskevien väitelauseiden ideologisia yhtäläisyyksiä ja eroja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000.

Taulukko 24. Lapsikäsitteistä esiin nousseiden ideologioiden rinnakkainasettelu

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet
Konservatiivinen ideologia (104) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi on toiminnan kohteena (101) • Lapsi jäljittelee (3) 	Konservatiivinen ideologia (115) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi on toiminnan kohteena (115)
Demokraattinen ideologia (29) <ul style="list-style-type: none"> • Lapset ovat keskenään tasa-arvoisia (3) • Lapsen mielipide on tärkeä (6) • Lapsi on osallinen (11) • Lapsen kiinnostuksenkohteet ovat tärkeitä (4) • Lapsi on osa yhteisöä (5) 	Demokraattinen ideologia (8) <ul style="list-style-type: none"> • Lapset ovat tasavertaisia (1) • Lapsi on osa yhteisöä (5) • Lapset ovat osallisia (2)
Revisionistinen ideologia (18) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsen kehitystä voidaan edistää (18) 	Revisionistinen ideologia (31) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsen kehitystä voidaan edistää (29) • Lapsi opiskelee (2)
Romanttinen ideologia (155) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsuus on itseisarvoista (6) • Lapsen etu on tärkeää (32) • Lapsi on yksilöllinen (27) • Lapsella on oikeuksia (13) • Lapsella on ominainen tapa toimia (6) • Lapsi on aktiivinen (71) 	Romanttinen ideologia (134) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi on yksilöllinen (38) • Lapsi on aktiivinen ja kyvykäs (85) • Lapsella on oikeuksia (1)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 aikuiskäsitystä koskevista väitelauseista yhteensä 87 luokittui jotakin neljästä ideologiasta edustavaksi. Esiopetuksen opetussuunnitelman 2000 kohdalla määrä oli 35. Näistä 35 väitelauseesta miltei kolmasosa, yhteensä 11 väitelausetta, luokittui konservatiiviseen ideologiaan kuuluvaksi (11/35). Näyttää siltä, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 aikuiskäsityksessä konservatiivinen ideologia korostuu selvästi verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005, jossa konservatiivinen ideologia oli aikuiskäsityksen kohdalla edustettuna vain neljästi (4/87).

Demokraattinen ideologia oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 aikuiskäsityksen kohdalla esillä 33 väitelauseessa (33/87). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 kohdalla demokraattisen ideologian esiintyminen jäi neljään (4/35). Erityisesti kasvatushenkilöstön ja vanhempien välinen kumppanuus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nosti demokraattisen ideologian esiintymistä.

Revisionistinen ideologia näkyi vahvemmin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000, kun ideologiaa edustavien väitelauseiden määrä suhteutetaan kaikkiin aikuiskäsitystä koskevien eri ideologioita edustavien väitelauseiden määrään. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 revisionistista ideologiaa edusti 16 aikuiskäsitystä koskevaa väitelausetta (16/35) eli miltei puolet kaikista väitelauseista, kun Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 aikuiskäsitystä koskevista väitelauseista esiin nousi 15 revisionistista ideologiaa edustavaa väitelausetta (15/87). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 revisionistista ideologiaa edustavista aikuiskäsitystä koskevista väitelauseista puolet käsitteli aikuista kehityksen edistäjänä.

Romanttista ideologiaa edusti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 aikuiskäsitystä koskevista väitelauseista yhteensä 35 (35/87). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 romanttinen ideologia oli edustettuna neljässä väitelauseessa (4/35). Aikuiskäsityksen suhteen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 näyttävät selvästi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2000 romanttisempina. Erityisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 aikuiskäsitystä koskevista väitelauseista romanttista ideologiaa edustivat väitelauseet, joissa aikuinen arvosti lapsuutta ja lasta, taidetta ja luovuutta sekä huolehti lapsen hyvinvoinnista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 aikuiskäsityksestä esiin nousseiden ideologioiden rinnakkainasettelua voi tarkastella tarkemmin alla olevasta taulukosta (Taulukko 25).

Taulukko 25. Aikuiskäsityksistä esiin nousseiden ideologioiden rinnakkainasettelu

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet
Konservatiivinen ideologia (4) <ul style="list-style-type: none"> • Aikuinen edistää perinteiden jatkumista (1) • Aikuinen opettaa (3) 	Konservatiivinen ideologia (11) <ul style="list-style-type: none"> • Aikuinen opettaa (7) • Aikuinen edistää perinteen jatkumista (3) • Aikuinen eriyttää (1)
Demokraattinen ideologia (33) <ul style="list-style-type: none"> • Aikuinen toimii kumppanina vanhemman kanssa (20) • Aikuinen toimii yhdessä lapsen kanssa (5) • Aikuinen edistää lapsen osallisuutta (4) • Aikuinen kunnioittaa toisia (1) • Huomioi merkityksellisyyden (2) • Kasvattajayhteisö neuvottelee arvoista ja toimintatavoista (1) 	Demokraattinen ideologia (4) <ul style="list-style-type: none"> • Aikuinen tekee yhteistyötä lapsen kanssa (1) • Aikuinen merkityksellisyyden vaalijana (1) • Aikuinen tasavertaisuuden edistäjänä (2)
Revisionistinen ideologia (15) <ul style="list-style-type: none"> • Aikuinen arvioi ja kehittää toimintaa (7) • Aikuinen suuntaa lapsen kiinnostuksenkohteita (2) • Kasvattaja suuntautuu tulevaisuuteen (2) • Kasvattaja edistää lapsen kehitystä (4) 	Revisionistinen ideologia (16) <ul style="list-style-type: none"> • Aikuinen arvioi (4) • Aikuinen asettaa tavoitteita (3) • Aikuinen kehityksen edistäjänä (8) • Aikuinen teknologiaan tutustuttajana (1)
Romanttinen ideologia (35) <ul style="list-style-type: none"> • Kasvattaja arvostaa taidetta ja luovuutta (9) • Kasvattaja huolehtii lapsen hyvinvoinnista (11) • Kasvattaja on sensitiivinen ja sitoutunut (4) • Aikuinen arvostaa lapsuutta (10) • Aikuinen huomioi lapsen yksilöllisyyden (1) 	Romanttinen ideologia (4) <ul style="list-style-type: none"> • Aikuinen lapsen aktiivisuuden edistäjänä (1) • Aikuinen ilmaisuun rohkaisijana (2) • Aikuinen taidekokemusten ja -nautintojen mahdollistajana (1)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 oppimiskäsitystä koskevista väitelauseista nousi esiin 40 väitelausetta, jotka edustivat jotakin Daviesin neljästä ideologiasta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 vastaavista väitelauseista näitä ideologioita edusti kaksinkertainen määrä – yhteensä 80 väitelausetta.

Konservatiivinen ideologia näkyi hieman enemmän Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 oppimiskäsityksessä verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 oppimiskäsitystä koskevista väitelauseista konservatiivista ideologiaa edustivat esimerkiksi väitelauseet, joissa todettiin lasta voitavan opettaa (seitsemän väitelausetta), ja joissa todettiin, että lapsi

voi oppia arvostamaan kulttuuriperintöä (seitsemän väitelausetta). Kaikkiaan konservatiivista ideologiaa edusti Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 oppimiskäsitystä koskevista väitelauseista 17 (17/80). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 oppimiskäsitystä koskevista väitelauseista konservatiivista ideologiaa edusti viisi väitelausetta (5/40).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 demokraattinen ideologia oli yhtä vahvasti edustettuna. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 demokraattinen ideologia oli oppimiskäsityksen yhteydessä esillä neljästi (4/40) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 oppimiskäsityksen yhteydessä yhdeksän kertaa (9/80). Revisionistinen ideologia näkyy hieman enemmän Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 oppimiskäsityksessä verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005, joskaan ero ei näiden välillä ole kovin suuri. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 oppimiskäsityksen revisionistisuus näkyy väitelauseista, joiden mukaan lapsen oppimista voidaan edistää. Yhteensä revisionistisiksi tulkittuja oppimiskäsitykseen liittyviä väitelauseita oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 24 (24/80). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 oppimiskäsitystä kuvaavista väitelauseista yhdeksän (9/40) kuvasi revisionistista ideologiaa.

Sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 oli romanttinen ideologia oppimiskäsityksen kohdalla vahvimmin esillä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 oppimiskäsityksestä esiin nousi 22 romanttista ideologiaa kuvaavaa väitelausetta eli hieman yli puolet kaikista oppimiskäsitystä kuvaavista ideologiaa edustavista väitelauseista (22/40), kun Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 oppimiskäsitystä kuvaavista väitelauseista 30 edusti romanttista ideologiaa (30/80). Näin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 romanttinen ideologia näkyi oppimiskäsityksen yhteydessä hieman vahvemmin kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000.

Taulukossa 26 esittelen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 oppimiskäsitystä koskevien väitelauseiden edustamien ideologioiden rinnakkainasettelun.

Taulukko 26. Oppimiskäsityksistä esiin nousseiden ideologioiden rinnakkainasettelu

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet
<p>Konservatiivinen ideologia (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lasta voidaan opettaa (5) 	<p>Konservatiivinen ideologia (17)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lasta voidaan opettaa (7) • Lapsi voi oppia arvostamaan kulttuuriperintöä (7) • Lapsi voi oppia hyviä tapoja (2) • Oppimista voidaan tukea eriyttämällä (1)
<p>Demokraattinen ideologia (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aikuinen ja lapsi oppivat yhdessä (2) • Merkityksellisyys vaikuttaa oppimiseen (2) 	<p>Demokraattinen ideologia (9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi voi oppia tasavertaisuutta (2) • Opittavan asian merkittävyys lapselle vaikuttaa oppimiseen (6) • Tasavertaiset oppimisen mahdollisuudet ovat tärkeitä (1)
<p>Revisionistinen ideologia (9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi voi oppia omatoimisuutta (1) • Oppimista voidaan edistää (6) • Oppimista voidaan tutkia (2) 	<p>Revisionistinen ideologia (24)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppimista voi edistää (23) • Lapsilla on oppivelvollisuus (1)
<p>Romanttinen ideologia (22)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi oppii lapselle ominaisen toiminnan kautta: <ul style="list-style-type: none"> ○ leikkimällä (5) ○ liikkumalla (3) ○ aktiivisesti tekemällä ja kokemalla (9) • Oppiminen on tiedon rakentamista (4) • Lapsella on oikeus oppia (1) 	<p>Romanttinen ideologia (30)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppiminen on aktiivista (11) • Oppimista tapahtuu toiminnassa (4) • Oppiminen sisältää usein ongelmanratkaisua (2) • Oppimista tapahtuu leikin kautta (4) • Oppiminen on kokemuksellista (3) • Oppiminen on tiedon rakentamista (5) • Tietoa ei voi suoraan siirtää lapselle (1)

Kun tarkasteltiin asiakirjojen käsityksiä tavoitteista, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 nousi esiin 166 väitelausetta, jotka luokittuivat johonkin neljästä Daviesin kuvaamasta ideologiasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 kohdalla tämän kaltaisia väitelauseita oli 126. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 revisionistinen ideologia näytti olevan hyvin edustettuna. Yhteensä 78 väitelauseen tulkittiin edustavan tätä ideologiaa (78/166). Näistä väitelauseista valtaosa, yhteensä 67, käsitteli kehittymisen ja oppimisen tavoitetta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 tavoitteista oli löydettävissä 35 revisionistista ideologiaa edustavaa väitelausetta (35/126). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 näytti tavoitteiden osalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2005 revisionistisemmalta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 tavoitteita koskevista väitelauseista suurin osa, yhteensä 57, lukeutui romanttiseen ideologiaan kuuluvaksi (57/126). Romanttista ideologiaa edustavista väitelauseista 28 asetti tavoitteeksi hyvinvoinnin. Muita romanttista ideologiaa edustavia tavoitteita olivat aktiivisuus, lapsen oikeuden ja edun toteutuminen,

yksilöllisyys, itseilmaisuus ja mielikuvitus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 tavoitteita koskevista väitelauseista 56 edusti romanttista ideologiaa (56/166).

Demokraattinen ideologia oli selkeästi enemmän esillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 tavoitteita koskevissa väitelauseissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2000 verrattuna. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 demokraattista ideologiaa edustivat osallisuuden, toisten huomioimisen, tasa-arvoisuuden sekä toimivan kasvatusyhteisön tavoitteet. Yhteensä näitä tavoitteita oli 25 (25/126). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa demokraattista ideologiaa edusti 14 esiopetuksen tavoitteita koskevaa väitelausetta (14/166). Erityisesti osallisuuteen liittyviä väitelauseita oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 vähemmän verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005. Toimivaa kasvatusyhteisöä ei Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 oltu asetettu tavoitteeksi.

Konservatiivinen ideologia painottui enemmän Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 tavoitteissa kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 tavoitteissa. Molemmissa asiakirjoissa konservatiivista ideologiaa edustivat pääasiassa perinteiden siirtämistä koskevat tavoitteet. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 myös hyviä tapoja ja eriyttämistä koskevat väitelauseet luokittuivat konservatiiviseen ideologiaan kuuluviksi. Konservatiiviseen ideologiaan luokittui Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 yhdeksän (9/126) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 yhteensä 25 tavoitteita koskevaa väitelausetta (25/166).

Taulukossa 27 esitellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 tavoitteita koskevista väitelauseista esiin nousseet ideologiat rinnakkain.

Taulukko 27. Tavoitteista esiin nousseiden ideologioiden rinnakkainasettelu

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet
Konservatiivinen ideologia (9) <ul style="list-style-type: none"> • Perinteiden siirtäminen (9) 	Konservatiivinen ideologia (25) <ul style="list-style-type: none"> • Perinteiden siirtäminen (22) • Hyvät tavat (2) • Eriyttäminen lahjakkuuden perusteella (2)
Demokraattinen ideologia (25) <ul style="list-style-type: none"> • Osallisuus (10) • Toisten huomioiminen (6) • Tasa-arvoisuus (5) • Toimiva kasvatusyhteisö (4) 	Demokraattinen ideologia (14) <ul style="list-style-type: none"> • Toisten ihmisten arvostaminen (8) • Tasavertaisuus (3) • Osallistuminen (3)
Revisionistinen ideologia (35) <ul style="list-style-type: none"> • Itsenäisyys (4) • Tiedon kartuttaminen (8) • Kehittyminen ja oppiminen (22) • Kasvattajayhteisön kehittyminen (1) 	Revisionistinen ideologia (78) <ul style="list-style-type: none"> • Kehittyminen ja oppiminen (67) • Yhteiskunnalle merkitykselliset ominaisuudet (4) • Mielenkiinnonkohteiden suuntaaminen yhteiskuntaa hyödyttävään suuntaan (7)
Romanttinen ideologia (57) <ul style="list-style-type: none"> • Hyvinvointi (28) • Lapsen oikeuksien ja edun toteutuminen (8) • Aktiivisuus (12) • Itseilmaisu (3) • Yksilöllisyys (5) • Mielikuvitus (1) 	Romanttinen ideologia (56) <ul style="list-style-type: none"> • Hyvinvointi (21) • Aktiivisuus (12) • Kokemuksellisuus (6) • Itseilmaisu (7) • Luovuus ja mielikuvitus (4) • Lapsen omien kiinnostuksenkohteiden tukeminen (3) • Yksilöllisyys (2) • Kriittisyys tietoa kohtaan (1)

Kaiken kaikkiaan sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 edustavat suurimmaksi osaksi romanttista ideologiaa, joskin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 romanttinen ideologia oli vahvemmin esillä. Erityisesti ero näkyi aikuiskäsitysten ideologista profiilia tarkasteltaessa. Myös konservatiivinen ideologia, joka nousee molemmissa asiakirjoissa esiin toiseksi vahvimpana ideologiana, oli suunnilleen yhtä vahvasti edustettuna sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000.

Eroja asiakirjoista löytyi demokraattista ja revisionistista ideologiaa tarkasteltaessa. Demokraattinen ideologia oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 selvästi tyypillisempi kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000, kun taas revisionistinen ideologia esiintyi huomattavasti useammin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005. Ero esiintyi lähes jokaisen kasvatuskäsityksen osatekijän kohdalla demokraattisen ideologian oppimiskäsitystä ja revisionistisen ideologian aikuiskäsitystä lukuun ottamatta.

Taulukko 28. Asiakirjojen ideologioiden rinnakkainasettelu

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet
Konservatiivinen ideologia (122) <ul style="list-style-type: none"> • lapsikäsitys (104) • aikuiskäsitys (4) • oppimiskäsitys (5) • käsitys tavoitteista (9) 	Konservatiivinen ideologia (168) <ul style="list-style-type: none"> • lapsikäsitys (115) • aikuiskäsitys (11) • oppimiskäsitys (17) • käsitys tavoitteista (25)
Demokraattinen ideologia (91) <ul style="list-style-type: none"> • lapsikäsitys (29) • aikuiskäsitys (33) • oppimiskäsitys (4) • käsitys tavoitteista (25) 	Demokraattinen ideologia (35) <ul style="list-style-type: none"> • lapsikäsitys (8) • aikuiskäsitys (4) • oppimiskäsitys (9) • käsitys tavoitteista (14)
Revisionistinen ideologia (77) <ul style="list-style-type: none"> • lapsikäsitys (18) • aikuiskäsitys (15) • oppimiskäsitys (9) • käsitys tavoitteista (35) 	Revisionistinen ideologia (149) <ul style="list-style-type: none"> • lapsikäsitys (31) • aikuiskäsitys (16) • oppimiskäsitys (24) • käsitys tavoitteista (78)
Romanttinen ideologia (269) <ul style="list-style-type: none"> • lapsikäsitys (155) • aikuiskäsitys (35) • oppimiskäsitys (22) • käsitys tavoitteista (57) 	Romanttinen ideologia (224) <ul style="list-style-type: none"> • lapsikäsitys (134) • aikuiskäsitys (4) • oppimiskäsitys (30) • käsitys tavoitteista (56)

7 Vertailu

Edellä olen asettanut rinnakkain Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kasvatuskäsitykset osatekijöittäin sekä kasvatustieteologiat ensin kasvatuskäsityksen osatekijöistä käsin ja sitten yhtenä kokonaisuutena. Seuraavaksi siirryn Beredayn vertailevan menetelmän mukaisesti vertailuvaiheeseen. Vertailen ensin keskenään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 kasvatuskäsityksiä ja sitten asiakirjojen taustalla vaikuttavia kasvatustieteologioita. Asiakirjojen kasvatustieteologiallisia eroja tarkasteltaessa huomio kiinnitettiin asiakirjojen painotuksiin. Tässä erolla ei tarkoiteta sitä, että ilmiö esiintyisi vain toisessa asiakirjassa vaan sitä, että se on huomattavasti enemmän painottunut toisessa asiakirjassa. Vähäistä painotuseroa ei huomioitu.

7.1 Kasvatustieteosten vertailu

7.1.1. Lapsikäsitysten vertailu

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 nousivat lapsikäsitysten osalta esiin hyvin samanlaiset teemat. Lapsi näyttäytyi toisaalta toiminnan kohteena – heikkona ja tarvitsevana ja toisaalta aktiivisena ja kyvykkäänä. Molemmissa asiakirjoissa lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii, on sosiaalinen, yksilöllinen ja emotionaalinen. Tosin emotionaalisuus näkyi molemmissa asiakirjoissa huomattavan vähän.

Aikuinen toimi sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 pedagogisen toiminnan organisoijana, mahdollisuuksien antajana, vuorovaikutuksen osapuolena, ohjaajana ja rohkaisijana, kasvattajana ja tukijana sekä aikuisten välisen yhteistyön tekijänä. Molemmissa asiakirjoissa lapsi oppii kognitiivisia taitoja aikuisen avustuksella, vuorovaikutuksessa ja liittämällä tietoa käsiterakenteisiinsa. Lapsella oli molempien asiakirjojen mukaan oppimisvalmiuksia ja hän on aktiivinen oppija. Molempien asiakirjojen mukaan kasvatuksen tavoitteena oli lapsi, joka oppii ja kehittyy, voi hyvin, on aktiivinen ja yksilöllinen.

Asiakirjojen painotuksissa oli sen sijaan eroja lapsikäsitusten osalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 lapsen luontainen aktiivisuus ja sosiaalisuus painottuivat enemmän. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 lapsi oli useammin toiminnan kohteena. Myös hänen kehittymisensä ja yksilöllisyytensä painottuivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2005 enemmän.

7.1.2 Aikuiskäsitusten vertailu

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan aikuinen havainnoi, dokumentoi, ohjaa lapsen leikkiä, vaalii lapsuutta, toimii asiantuntijana ja vanhemman kasvatuskumppanina. Nämä teemat eivät juuri esiintyneet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 esitetty aikuisen rooli opetussuunnitelman toteuttajana ei taas ollut esillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005. Esiopetuksen perusteissa 2000 aikuinen toiminta tukijana ja rohkaisijana sekä opettajana ja kehityksen edistäjänä korostui enemmän verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005.

7.1.3 Oppimiskäsitusten vertailu

Asiakirjojen oppimiskäsitystä tarkasteltaessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2000 nousi esiin metakognitiivisten taitojen, etiikan, arkipäivän taitojen ja perinteiden oppiminen. Nämä oppimisen alueet olivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 heikommin esillä tai ne eivät esiintyneet asiakirjassa lainkaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 2005 sen sijaan voitiin lukea, että lapset oppivat kielellisiä, sosiaalisia ja motorisia taitoja, joiden oppiminen oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 heikommin esillä. Myöskään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 esitetty näkemys oppimisesta hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa ei esiintynyt Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000, jossa pikemminkin korostettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2005 enemmän aktiivista oppimista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 näkemyksen mukaan lapsi opiskelee. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ei sitoudu tähän näkemykseen – asiakirjassa todetaan, että lapsi ei varhaiskasvatuksessa opiskele.

7.1.4 Tavoitteiden vertailu

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 tavoitteita koskevissa teksteissä oppiminen ja kehittyminen – erityisesti emotionaalisten taitojen, arkipäivän taitojen ja eettisten taitojen kehittyminen korostuivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005 verrattuna. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 nousi taas liikunnallisen kehittymisen tavoite Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2000 enemmän esille. Myös hyvinvoinnin, aktiivisuuden – erityisesti osallisuuden ja omatoimisuuden tavoitteet – sekä yksilöllisyyden tavoite painottuivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2000 enemmän. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 sen sijaan lapsen motivoituneisuus, kiinnostuneisuus ja ympäristötietoisuus korostuivat tavoitteina enemmän kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005.

Taulukko 29. Asiakirjojen kasvatuskäsitysten vertailu

	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet
Yhtäläisyydet	Lapsi on toiminnan kohde. Hänellä on tarpeita, mutta hän on myös kyvykäs ja aktiivinen. Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii, on sosiaalinen, emotionaalinen ja yksilöllinen.	
	Aikuinen pedagogisen toiminnan organisoijana, mahdollisuuksien tarjoajana ja vuorovaikutuksen osapuolena, ohjaajana ja tukijana sekä yhteistyön tekijänä.	
	Lapsi oppii kognitiivisia taitoja. Lapsi oppii aikuisen avulla, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, omien oppimisvalmiuksien kautta ja liittämällä tietoa käsiterakenteisiinsa. Lapsi on aktiivinen oppija.	
	Tavoitteena lapsi, joka oppii ja kehittyy, voi hyvin, on aktiivinen ja yksilöllinen.	
Erot	Lapsen on aktiivisuus ja sosiaalisuus korostuvat Esiopetuksen opetussuunnitelmaan verrattuna	Lapsi on toiminnan kohteena useammin kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Lapsen on kehittyminen ja yksilöllisyys näkyvät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita useammin
	Aikuinen toimii havainnoijana, dokumentoijana, leikin ohjaajana, lapsuuden vaalijana, asiantuntijana ja vanhemman kasvatuskumppanina	Aikuinen toimii opetussuunnitelman toteuttajana. Aikuisen rooli tukijana ja rohkaisijana, opettajana ja kehityksen edistäjänä korostuvat. Aikuinen toimii pääasiassa suhteessa lapseen.
	Lapsi oppii kielellisiä, sosiaalisia ja motorisia taitoja. Hän oppii hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa. Lapsi ei opiskele.	Lapsi oppii metakognitiivisia taitoja, ympäristötietoisuutta, etiikkaa, arkipäivän taitoja ja perinteitä. Lapsi on aktiivinen oppija. Hän opiskelee.
	Tavoitteina liikunnallinen kehittyminen, hyvinvointi, aktiivisuus – erityisesti osallisuus ja omatoimisuus. Tavoitteena myös yksilöllisyys.	Tavoitteena oppiminen ja kehittyminen, erityisesti emotionaalinen, arkipäivän taitojen ja eettisten taitojen kehittyminen korostuvat verrattuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Tavoitteena motivoituneisuus, kiinnostuneisuus ja ympäristötietoisuus.

7.2 Kasvatusideologioiden vertailu

Sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 näyttäytyivät ideologiselta taustaltaan ensisijaisesti romanttisina, mutta myös konservatiivinen ideologia oli vahvasti esillä. Erityisesti konservatiivinen ideologia nousi esiin lapsikäsitystä koskevissa maininnoissa. Molempien asiakirjojen oppimiskäsitykset näyttäytyivät pääosin romanttista ideologiaa edustavina, vaikka Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 oppimiskäsitystä tarkasteltaessa esiin nousivat myös revisionistinen ja konservatiivinen ideologia.

Ideologisten taustojen ollessa kyseessä erot asiakirjojen välillä löytyvät demokraattisen ja revisionistisen ideologian esiintymisestä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 demokraattinen ideologia nousee romanttisen ideologian rinnalle niin lapsikäsitksen, aikuiskäsityksen kuin käsityksen tavoitteistakin kohdalla. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 sitä vastoin revisionistinen ideologia korostuu lapsikäsitksen, aikuiskäsityksen ja käsityksen tavoitteista ollessa tarkastelun kohteena.

Taulukko 30. Asiakirjojen ideologioiden vertailu

	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet
Yhtäläisyydet	Lapsikäsitkset edustavat romanttista mutta myös konservatiivista ideologiaa.	
	Oppimiskäsitykset näyttäytyvät romanttisina.	
	Kaiken kaikkiaan asiakirjat ovat ensisijaisesti romanttista ideologiaa edustavia mutta konservatiivisuus näkyy myös.	
Erot	Lapsikäsitksessä on myös piirteitä demokraattisesta ideologiasta.	Lapsikäsitksessä on myös piirteitä revisionistisesta ideologiasta.
	Aikuiskäsitys edustaa romanttista ja demokraattista ideologiaa.	Aikuiskäsitys edustaa revisionistista ja konservatiivista ideologiaa.
	Tarkasteltaessa käsityksiä tavoitteista, myös demokraattinen ideologia nousee esiin.	Tarkasteltaessa käsityksiä tavoitteista, myös revisionistinen ideologia nousee esiin.
	Kokonaisuudessaan asiakirjassa näkyy romanttisuuden ja konservatiivisuuden lisäksi demokraattinen ideologia.	Kokonaisuudessaan asiakirjassa näkyy romanttisuuden ja konservatiivisuuden lisäksi revisionistinen ideologia.

III EPILOGI

8 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millainen kasvatuskäsitys toisaalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ja toisaalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 on, ja millaiset kasvatusideologiat asiakirjojen taustalla vaikuttavat. Tässä luvussa esitetään vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja tarkastellaan niitä suhteessa nyky-yhteiskuntaan sekä akateemiseen diskurssiin. Luvussa etenen tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä: ensin tarkastelen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 kasvatuskäsityksiä sen osatekijöistä – lapsikäisyydestä, aikuisikäisyydestä, oppimiskäsityksestä ja käsityksestä kasvatuksesta – käsin. Sen jälkeen kokoan yhteen ja tarkastelen asiakirjojen kasvatusideologisia näkemyksiä.

8.1 Asiakirjojen kasvatuskäsitykset

Lapsikäisyykset

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 2005 oli löydettävissä kuva lapsesta toisaalta toiminnan kohteena ja tarvitsijana ja toisaalta aktiivisena ja osaavana. Myös lapsen kasvaminen, kehittyminen ja oppiminen nousivat selvästi esiin. Näiden lisäksi lapsi oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan sosiaalinen, yksilöllinen ja emotionaalinen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 esittämä lapsikäisyys oli pitkälti yhteneväinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 lapsikäisyyden kanssa. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 lapsi näyttäytyi sekä toiminnan kohteena ja tarvitsijana että aktiivisena ja osaavana. Lapsi oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan myös kasvava, oppiva ja kehittyvä sekä sosiaalinen, yksilöllinen ja emotionaalinen kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005.

Lapsella näytti sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan olevan joitakin synnynnäisiä ominaisuuksia. Achton ja Jensen (1990) liittivät synnynnäiset ominaisuudet sekä mekanistis-idealistiseen että dialektis-idealistiseen ihmiskäsitykseen. Mekanistis-idealistisen ihmiskäsityksen mukaan ympäristö ei kuitenkaan vaikuta ihmisen kehittymiseen toisin kuin tarkastelun kohteena olleissa asiakirjoissa esitettiin. Ympäristö näytti asiakirjojen mukaan vaikuttavan lapseen ja lapsi jonkin verran ympäristöönsä – Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 hieman enemmän kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000; lapsen aktiivisuus korostui Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2000 enemmän. Molemmat asiakirjat näyttävätkin näin sitoutuvan Achtonin ja Jensenin (1980) kuvaamaan dialektis-materialistiseen ihmiskäsitykseen. Achtonin ja Jensenin (1980) mukaan tämä ihmiskäsitys edellyttää lasten yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 lapsen osallisuus ja aktiivisuus nousi esiin. Toisaalta lapset olivat usein myös toiminnan kohteena. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 lapsen osallisuus näkyi heikompana. Lapsi oli myös useammin passiivinen aikuisen toimiessa. Lapsen osallisuus on ollut viimeaikojen kasvava trendi (ks. James & James 2008; Karlsson 2000). Pitäisikö lapsen osallisuuden olla vahvemmin esillä myös varhaiskasvatuksen asiakirjoissa?

Kehityspsykologian alalla lapsuus on näyttäytynyt biologisesti määräytyneenä vaiheena – lapsen kasvulle ja kehitykselle on määritetty normaali eteneminen, jota on pidetty universaalina (Prout & James 1997) Postmodernit teoreetikot ovat kuitenkin kyseenalaistaneet universaalien kasvun ja kehityksen. (Lubeck 2004, 20.) Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 mainitaankin, että lapsen oppimiseen vaikuttavat ikä ja kehitysvaihe, ei yhteisen ja universaalien kehityspolun esilletuomista asiakirjoissa näkynyt. Tältä osin molemmat asiakirjat näyttivät sitoutuvan postmoderniin aikaan.

Sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 nousi voimakkaasti esiin sekä aikuista tarvitseva että aktiivinen ja kyvykäs lapsi. Onnismaa (2010) teki saman huomion tutkiessaan suomalaisia varhaiskasvatuksen asiakirjoja vuosilta 1967–1999 – myös niissä samanlaiset diskurssit, Onnismaan mukaan heikon ja kompetentin lapsen diskurssit nousivat esiin. Näistä

kompetentin lapsen diskurssi korostui varhaiskasvatusasiakirjoissa enemmän. Erityisesti tämä näkyi 1990-luvun asiakirjoissa, jotka edustivat Onnismaan mukaan puhtaasti kompetentin lapsen diskurssia. Voidaankin siis kysyä, ollaanko voimakkaan lapsen kyvykkyyden korostamisesta palaamassa hieman takaisinpäin ja tuomaan esiin myös lapsen tarvitsevuus?

Postmanin (2008) esittämä postmoderniin yhteiskuntaan liittyvä lapsuuden katoaminen ei ainakaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ollut näkyvässä. Lapsuutta pidettiin pikemminkin aikuisuudesta erillisenä, itsessään arvokkaana elämänvaiheena. Tässä mielessä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 lapsikäsitys näyttää postmodernistiselta – se vastaa postmodernin yhteiskunnan lapsuuden katoamisen uhkaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 lapsuuden erillisyyttä aikuisuudesta tai lapsuuden itseisarvoa ei sen sijaan erityisesti korostettu. Sen sijaan lapsen kehittyminen kohti toivottuja ominaisuuksia nousi esiin.

Aikuiskäsitykset

Suhteessa lapsiin aikuinen näyttäytyi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 enimmäkseen kanssaeläjänä: kannustavana, mahdollistajana, havainnoivana sekä läsnä ja vuorovaikutuksessa olevana. Opettaminen ja hoitaminen jäivät sivuosaan. Näin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 näytti edustavan aikuisen toiminnan osalta lapsikeskeisyyttä melko voimakkaasti. Aikuinen näytti ikään kuin häipyvän toiminnan taustalle tukemaan ja ohjaamaan. Aikuinen myös vaali lapsuutta ja huomioi lapsen yksilölliset tarpeet. Lisäksi aikuinen toimi vanhemman kasvatuskumppanina ja yhteistyöverkoston luojana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003) käyttöönotettu termi kasvatuskumppanuus voidaan myös nähdä postmodernismin ilmentymänä – asiantuntijausko on postmodernille yhteiskunnalle tyypillisen informaation räjähdysmäisen kasvun myötä horjunut ja vanhemmat on nostettu ammattikasvattajien rinnalle uudenlaisen ymmärryksen rakentajiksi. Voidaanko tästä päätellä, että Onnismaan (2010) kuvaama varhaiskasvatuksen asiakirjoissa 1967–1999 voimakkaasti esiin noussut heikon perheen konstruktio – käsitys siitä, että perheet olisivat kasvatuskyvyiltään heikkoja tai vaihtelevia, ja että he tarvitsisivat valistusta ja pakoilisivat kasvatusvastuuta – olisi murtumassa?

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 aikuinen toimi pääsääntöisesti suhteessa lapseen. Aikuinen organisoii pedagogista toimintaa, tukee ja rohkaisee, ohjaa, opettaa, toimii vuorovaikutuksen osapuolena, mahdollisuuksien antajana, kehityksen edistäjänä ja huolehtijana. Kehitysorientoituneisuus korostui. Maininnat vanhempien tai muiden yhteistyötahojen kanssa toimimisesta jäivät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mainintoja vähäisimmiksi. Myös Onnismaa (2010, 206) huomaa, että esiopetusta koskevissa asiakirjoissa perhettä on käsitelty varsin vähän. Turusen (2008) mukaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 oli voimakkaan lapsikeskeinen asiakirja. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ei näytä ainakaan aikuiskäsityksen perusteella jatkavan samaa kehityslinjaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 aikuiskäsitys ei myöskään näytä aikuiskäsityksen suhteen käyvän vuoropuhelua postmodernin yhteiskunnan tai postmodernismin kanssa.

Oppimiskäsitykset

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 käsitys oppimisen tavoista näytti monipuoliselta. Oppimista tapahtui niin aikuisen johdolla, yhdessä oppien kuin lapsen oman aktiivisen toiminnan kautta. Aikuisen rooli oppimisessa oli keskeinen, vaikka vain harvassa maininnassa aikuinen varsinaisesti opetti. Aikuisen rooli oppimisessa on asiakirjassa lähinnä mahdollistaja ja ohjaaja. Behavioristista käsitystä oppimisesta ei kummassakaan asiakirjassa ollut esillä, vaan sen sijaan lapsen oma aktiivisuus oppimisessa, lapsen oppiminen itselleen ominaisen toiminnan kautta ja lapsen synnynnäinen kiinnostus oppimiseen edustavat konstruktiviselle oppimiselle keskeisiä elementtejä. Erityisesti asiakirjan näkemykset oppimisesta tiedon rakentamisena ja liittämisenä olemassa oleviin käsiterakenteisiin voidaan nähdä konstruktivisen oppimiskäsityksen ilmentyminä. Konstruktivisen oppimiskäsityksen lisäksi myös sosiaalinen oppiminen oli asiakirjassa esillä. Kyseessä oli lähinnä yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa lapsi oppii toimiessaan yhdessä toisten – vertaisryhmän tai aikuisten – kanssa. Myös mallioppiminen nousi asiakirjassa esiin.

Oppimiskäsityksistä selvästi parhaiten edustettuna myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 oli konstruktivinen oppimiskäsitys, jossa lapsen aktiivisuus ja tiedon rakentaminen ovat keskeisessä osassa. Myös sosiaalinen oppiminen oli asiakirjassa edustettuna. Sen sijaan behaviorismia ei asiakirjassa ollut näkyvissä, vaikka aikuinen vaikuttikin asiakirjan mukaan lapsen oppimiseen.

Molemmat asiakirjat näyttivät oppimiskäsitystensä osalta edustavan postmodernistista oppimiskäsitystä. Oppimista ei tapahtunut tietoa passiivisesti vastaanottamalla. Postmodernistien korostamat vuorovaikutuksessa muiden kanssa oppiminen sekä oppiminen aktiivisena tiedon rakentamisena olivat esillä sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000.

Käsitykset tavoitteista

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 tavoitteeksi asetettiin oppiminen ja kehittyminen, hyvinvointi sekä aktiivisuus. Myös yksilöllisyyden tavoite oli esillä. Opetussuunnitelman determinanteista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 näkyy erityisesti yhteiskunta ja lapsi. Lapsen tarpeita, valmiuksia ja kiinnostuksenkohteita huomioidaan tavoitteiden ja periaatteiden osalta erityisesti hyvinvoinnin, turvallisuuden ja yksilöllisyyden periaatteilla sekä lapsen mielipiteen huomioimisen vaatimuksella. Monet ihanneihmisen ominaisuudet taas näyttivät viittaavan yhteiskunnallisten tarpeiden turvaamiseen. Liikunnallisuuden tavoite on edistää kansanterveyttä vähentäen terveysmenoja ja pidentäen tulevien veronmaksajien työuria. Omatoimisuus, aktiivisuus ja kyky oppia ja kehittyä ovat myös kansakunnan menestymisen kannalta tärkeitä ominaisuuksia. Sosiaalisten taitojen sekä vuorovaikutustaitojen oppiminen vähentää kansalaisten välisiä konflikteja ja lisää yhteiskuntarauhaa. Toisaalta emotionaalisen kehityksen tavoitteiden puuttuminen herätti mielenkiintoisia kysymyksiä. Kasvatuksen pääasiallisena tavoitteena pidettiin hyvää yhteiskuntaa.

Tiedonalat eivät näyttäneet olevan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 keskeisellä sijalla. Ainoastaan tietoon ja ymmärrykseen liittyvä ihanneihmisen ominaisuus viittasi yleissivistyksen huomioimiseen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 tavoitteeksi asetettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tapaan oppiminen ja kehittyminen, hyvinvointi, aktiivisuus sekä yksilöllisyys. Näiden lisäksi myös ympäristötietoisuuden tavoite nousi esiin. Lapsi ja yhteiskunta näyttivät olevan keskeisimmät opetussuunnitelman determinantit, kuten asiakirjassa itsessäänkin jo ääneen ilmaistiin. Lapsen hyvinvointi, aktiivisuus ja mielenkiinnon kohteet olivat asiakirjassa esillä. Yhteiskunnan rooliin

opetussuunnitelman määrävänä tekijänä taas viittaavat esimerkiksi ympäristötietoisuuden ja sosiaalisen kyvykkyyden ihanteet.

Asiakirja ei itse määritäkään determinanttikseen tiedonaloja vaan pikemminkin mainitsee, että yksittäisiä sisältöjä tärkeämpiä ovat eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi. Tämä näkyy myös erilaisten oppimisen alueiden kutsumisena sisältöalueiksi. Tiedonaloista asiakirjassa ei puhuta, vaikka ne näkyvätkin asiakirjassa joiltakin osin. Esimerkiksi asiakirjassa esiintyneet tavoitteet, jotka koskivat kiinnostumista luonnosta, ympäristön ymmärtämistä, sanavaraston laajentamista, lausetajun edistymistä sekä katsomuksellisen yleissivistyksen edistämistä voidaan nähdä sisällöllisinä tavoitteina. Tämänkaltaisia tavoitteita oli asiakirjassa kuitenkin melko vähän. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 sisältöihin viittaavat etiikan, estetiikan ja ympäristötietoisuuden oppimisen alueet. Etiikan oppiminen linkittyy etiikan ja katsomuksen sisältöalueeseen, estetiikka taiteen ja kulttuurin sisältöalueeseen ja ympäristötietoisuus ympäristö- ja luonnontiedon sisältöalueeseen. Kielen ja vuorovaikutuksen sisältöalueeseen viittasi kognitiivisten taitojen osalta viisi kielen oppimista käsittelevää tekstipöimintää. Varsinaisesti sisällöllistä oppimista ei asiakirjassa kuitenkaan korostettu.

Tässä suhteessa sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet näyttivätkin sitoutuvan pohjoismaiseen opetussuunnitelmäkäsitykseen – tiedonaloja ei Jensenin (2009, 11) mukaan Pohjoismaissa perinteisesti ole korostettu vaan opetussuunnitelmien määräväksi tekijäksi on yleensä noussut lapsi. Toisaalta Ojalan (1994) ja Onnismaan (2010, 15) mukaan aikuis- ja yhteiskuntakeskeiset perustelut kasvatusvalinnoille näyttivät 1970-luvulla olleen Suomessa korostuneita. Voidaanko siis päätellä, että yhteiskunta- ja aikuiskeskeisyydestä on 2000-luvulla siirrytty tavoitteiden ja toimintaa ohjaavien periaatteiden osalta lapsikeskeisempään ja samalla postmodernimpaan suuntaan?

8.2 Asiakirjojen kasvatustieteologiat

Kaiken kaikkiaan sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 edustivat eniten romanttista mutta myös

konservatiivista ideologiaa. Erityisesti asiakirjojen oppimiskäsitykset näyttäytyivät romanttista ideologiaa edustavina, mikä tuli esiin lapsen aktiivisuuden ja kyvykkyyden, yksilöllisyyden sekä hyvinvoinnin tavoitteiden korostumisena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 romanttinen ideologia näkyi myös lapsuuden itseisarvon sekä lapsen oikeuksien korostumisena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 romanttinen ideologia korostui jonkin verran Esiopetuksen opetussuunnitelmaa 2000 enemmän. Konservatiivista ideologiaa edustivat molemmissa asiakirjoissa ensisijaisesti maininnat lapsesta toiminnan kohteena, mutta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 myös perinteiden siirtämisen tavoite ja aikuisen rooli opettajana edustivat konservatiivista ideologiaa.

Demokraattinen ideologia oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 edustettuna romanttisen ideologian ohella aikuiskäsityksen ja tavoitteiden ollessa tarkastelun alla. Demokraattinen ideologia näkyi asiakirjassa erityisesti kasvatushenkilöstön ja vanhempien välisenä kasvatuskumppanuutena ja lapsen osallisuutena. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 demokraattinen ideologia ei juuri ollut esillä. Sen sijaan aikuiskäsityksen, lapsikäsityksen ja tavoitteiden kohdalla myös revisionistinen ideologia oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 edustettuna, mikä näkyi kehittymisen ja oppimisen tavoitteina ja edistämisenä. Näiltä osin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 näyttääkin kaikkein ratkaisevimmalla tavalla eroavan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 1996, jonka Turunen (2008) tulkitse lähes tyylipuhtaaksi lapsikeskeisyyden ja näin ollen romanttisen ideologian edustajaksi sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 2005, joka tämän tutkimuksen perusteella näyttää myös sitoutuvan postmoderniin opetussuunnitelmäkäsitykseen. Eroa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 välillä kuvaa hyvin asiakirjojen ristiriitainen viesti lapsen roolista oppimisessa: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 mukaan lapsi ei varhaiskasvatuksessa opiskele toisin kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000, jossa lapsen nimenomaan mainitaan opiskelevan.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 näyttääkin siirtyneen piirun verran lähemmäs perusopetuksen perinnettä, jos tilannetta tarkastellaan suomalaisten opetussuunnitelmien historiasta käsin: Uusikylän ja Atjosen (2005, 61–63) mukaan tavoitteet ja sisällöt ovat lisääntyneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

huimasti. Tämä voidaan nähdä yhteiskunnan tarpeiden ja kehittymisen korostamisen myötä revisionistisen ideologian ilmentymänä. Saman huomion on tehnyt Turunen (2008) tutkiessaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1996 ja 2000: hänen mukaansa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 näyttää joiltakin osin irrottautuvan varhaiskasvatuksen traditiosta ja seuraavan perusopetusta.

9 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksessani tarkastelin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2000 kasvatuskäsityksistä ja -ideologioista käsin. Tutkimusmenetelmänäni sovelsin Beredayn vertailevaa metodia ja aineistoa erittelin sisällönanalyysin keinoin.

Välttääkseni Johnsonin ja Onwuegbuzienkin (2004) kuvaaman, kvalitatatiiviselle tutkimukselle tyypillisen luotettavuuteen ja toistettavuuteen liittyvän ongelman, pyrin kuvaamaan analyysin etenemistä ja luokkien syntymistä mahdollisimman tarkkaan. Ratkaisuni olen pyrkinyt perustelemaan aineistonäyttein ja paikantamaan tekstit tarkoin viittauksin, jotta lukijan olisi mahdollista seurata ajatusteni kulkua ja arvioida tulkintojeni pätevyyttä. Lisäksi olen kuvannut valitsemieni rajausten ja käsitevalintojen perusteita.

Tutkimuksenkin aikana lapsiryhmässä toimivana lastentarhanopettajana en voinut täysin asettua tutkimani ilmiön ulkopuolelle. Molemmat tutkimuksen kohteena olleet asiakirjat ovat olleet lastentarhanopettajan työtäni ohjaavia asiakirjoja koko tutkimusprosessin ajan. Tästäkin syystä tutkijan avoimuus tehtyjen ratkaisujen ja tulkintojen suhteen on ollut olennaisen tärkeää.

Tutkimukseni kohteena olevat julkiset asiakirjat ovat kaikkien saatavilla varsin helposti – niitä pääsee tarkastelemaan vaikka suoraan Internet-yhteydellä varustetulta kotikoneelta. Lukijalla on mahdollisuus minkä tahansa tulkinnan kohdalla palata alkuperäiseen aineistoon tarkastamaan, onko hän samaa mieltä tutkijan kanssa. Tutkija nojautuu siinä mielessä postmoderniin tutkimusperinteeseen, ettei erilaisten tulkintojen löytymistä nähdä uhkana tutkimuksen luotettavuudelle. Postmodernissa tiedonkäsityksessä hylätään käsitys objektiivisesta todellisuudesta, jota voidaan kuvata verifioitavien tai falsifioitavien väitelauseiden avulla (Heikkinen 2002). Kysehän on kuitenkin lopulta vain yhden näkökulman avaamisesta todellisuuteen. Toisaalta voidaan myös huomauttaa, että esiopetuksen opetussuunnitelma-asiakirjoja tutkinut Turunen (2008) päätyy tämän tutkimuksen kanssa yhtenevään lopputulokseen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen traditioiden erkaantumisviitteistä.

Triangulaatio on yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävistä keinoista. Triangulaatiolla tarkoitetaan ilmiön tarkastelua useammasta lähtökohdasta käsin esimerkiksi käyttämällä useampaa aineistojoukkoa, käyttämällä eri tutkijoita saman ilmiön ja usein aineistonkin tutkimisessa tai käyttämällä erilaisia menetelmiä tutkimuskysymysten ratkaisemiseksi. (ks. Tashakkori & Teddlie 1998, 41.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu lisätä esimerkiksi haastattelemalla asiakirjojen laatimiseen osallistuneita henkilöitä ja käyttämällä saatua haastatteluaineistoa tekstien tulkitsemisen rinnalla. Systemaattinen haastatteluaineiston kerääminen ei kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista. Sen sijaan käytettiin teoriatriangulaatiota. Teoriatriangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten näkökulmien käyttöä tutkimustuloksia tulkittaessa (ks. Tashakkori & Teddlie 1998, 41). Tässä tutkimuksessa tarkastelunäkökulmina olivat historian, postmodernismin ja akateemisen diskurssin näkökulmat.

10 Lopuksi

Perusopetuslain uudistumisen myötä myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on päivityksen alla ja uuden asiakirjan on määrä tulla voimaan vuoden 2011 aikana. Millaista ideologista ja kasvatuskäytännöllistä kehitystä on tapahtunut runsaan kymmenen vuoden aikana? Nähtäväksi jää, jatkaako esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet kehitystään revisionistisempaan suuntaan ja irrottautumistaan varhaiskasvatuksen traditiosta, kuten edellisessä opetussuunnitelmauudistuksessa näyttää käyneen.

Myös muu varhaiskasvatus on muutoksessa. Varhaiskasvatuksen hallinnonalaan liittyvä selvitys suosittaa varhaiskasvatuksen hallinnon siirtämistä Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä Opetusministeriön alaisuuteen (Pokki & Petäjäniemi 2010). Myös tämän asian suhteen jää nähtäväksi, tarkoittaako mahdollinen hallinnonalan vaihtuminen sitä, että varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatyön siirtyessä opetustoimeen esiopetuksen opetussuunnitelmista nähtävissä oleva kehityslinja jatkuisi myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.

Koska rajasin tutkimukseni koskemaan kirjoitettua opetussuunnitelmaa, tutkimatta jäivät vielä asiakirjojen taustalla vaikuttavat kasvatuskäytännölliset ja -ideologiset taustaoletukset eli asiakirjojen laatijoiden tarkoittaman opetussuunnitelman näkemykset kasvatuksesta. Tässä tutkimuksessa ei myöskään tarkasteltu toteutuvaa opetussuunnitelmaa. Näin tutkimuksen ulkopuolelle jäi opetussuunnitelmia toteuttavien opettajien asiakirjasta tekemät tulkinnat ja heidän opetus- ja kasvatustoiminnassaan heijastuvat kasvatuskäytännölliset ja -ideologiset piirteensä. Tämänkaltaisen tutkimus voisi olla erityisen kiinnostava erityisesti, mikäli tarkastelun kohteena olisivat sellaiset heterogeeniset ryhmät, joissa toimii sekä esiopetusikäisiä että nuorempia lapsia. Tämä tutkimus näyttää osoittavan, että tällaisissa ryhmissä törmätään kahden opetussuunnitelman ongelmaan. Kuinka ryhmissä toimivat lastentarhanopettajat ratkaisevat näiden erilaisten opetussuunnitelmien toteuttamisen ja soveltamisen käytännön työssä? Nämä kysymykset jäävät seuraavien tutkimusten tarkasteltaviksi.

Opetussuunnitelmien eri osiot on valmisteltu ainakin osittain erillisissä työryhmissä. Tästä syystä voidaan olettaa asiakirjojen eri osa-alueissa heijastuvan myös toisistaan poikkeavia

kasvatusnäkemyksellisiä ja -ideologisia painotuksia. Koska tässä tutkimuksessa valitsin yhdeksi tarkastelun lähtökohdaksi sen, että opetussuunnitelmia käsiteltiin kokonaisuuksina, eikä niiden eri osia tarkasteltu erillisinä yksiköinä, eri osien väliset painotuserot eivät nouse esiin. Myös tämänkaltaisten painotuserojen tarkastelu voisi olla kiinnostava jatkotutkimuksen aihe.

Suomessa opetussuunnitelmat on pitkälti desentraloitu, ja kuntien omat painotukset voivat poiketa erityisesti varhaiskasvatussuunnitelman osalta valtakunnallisesta, ohjaavasta asiakirjasta. Myös kuntakohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kasvatusideologisten ja – näkemyksellisten sisältöjen tarkastelu jää toisten tutkimusten aiheeksi. Samoin käy institutionaalisten kasvatusasiakirjojen ulkopuolelle käytävän keskustelun tarkastelulle. Millaisia kasvatusnäkemymiä ja -ideologioita nettikeskustelut sisältävät tai minkälaisia ideologioita julkisen median tuottama kasvatuspuhe heijastelee?

Esiopetuksen tehtävä toimia siltana varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ei ole helppo, sillä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ideologiset juuret sijoittuvat hyvin erilaisiin maaperiin. Esiopetuksen toimiessa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajapinnalla molempien traditiot ja kulttuurit kohtaavat.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kasvatusideologioita ja – näkemymiä toisaalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 ja toisaalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 on. Tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kahtiajako oli näkyvässä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ideologisissa painotuksissa. Näin ollen jatkuvuuden turvaamiseksi tehdyt ratkaisut pohdituttavat: varhaiskasvatuksella, siihen kuuluvalla esiopetuksella ja alkuopetuksella, on nyt kolme erillistä opetussuunnitelma-asiakirjaa. Auttaisiko yksi yhtenäinen asiakirja paremmin jatkuvuuden turvaamista? Tällainen ratkaisu onkin tehty esimerkiksi Vantaalla, jossa käytössä on nyt vuonna 2010 0–8-vuotiaiden lasten yhteinen oppimis- ja opetussuunnitelma.

Tutkimukseni on tarjonnut yhdenlaisen kurkistusikkunan varhaiskasvatuksen todellisuuteen. Se, millaiseksi esiopetuksen ja muun varhaiskasvatuksen tulevaisuudesta muodostuu, riippuu myös sellaisista asioista, joita on vaikea ennustaa, ja joihin voi olla

haastavaa vaikuttaa. Vaikuttamisen edellytys on kuitenkin se, että olemme tietoisia muutoksien suunnista ja niistä piirteistä, jotka kasvatuksen saralla ovat juuri nyt pinnalla. Vain silloin niitä on mahdollisuus arvioida. Tutkimukseni on osallistunut tähän tietoiseksi tekemiseen, mutta tietoisuuden turvaamiseksi ja edistämiseksi sekä kasvatusta koskevan keskustelun että tutkimuksen tulisi yhä jatkua.

Lähteet

Achton, S. & Jensen, J. (1980): *Pedagogik*. Stockholm: Prisma.

Alanen, L. & Bardy, M. (1990): *Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä*. Sosiaalhallituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Autio, T. (2006): *Subjectivity, Curriculum and Society. Between and Beyond the German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Baumann, Z. (1996): *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.

Bereday, G. Z. F. (1964): *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bowers, C. A. (2008): *Curriculum as Cultural Reproduction: An Examination of Metaphore as a Carrier of Ideology*. Teoksessa Provenzo, E (toim.): *Foundations of Educational Thought*. London: Sage Publications.

Brotherus, A. (2004): *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.

Brotherus, A. Helimäki, E. & Hytönen, J. (1994): *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Juva: WSOY.

Brotherus, A. Hytönen, J. & Krokfors, L. (2001): *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.

Cleghorn, A. & Prochner, R. (2003): *Contrasting Visions of Early Childhood Education: Examples from Rural and Urban Settings in Zimbabwe and India*. *Journal of Early Childhood Research*. Vol 1, no 2, 131–153.

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2000): *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.

Cunningham, H. (1995): *Children and childhood in Western society since 1500*. London: Longman.

Davies, I. (1969): *Education and Social Science*. *New Society* (8), 710–711.

Davies, I. K. (1976): *Objectives in curriculum design*. Maidenhead: McGraw-Hill Book Company.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallituksen julkaisu. Helsinki: Yliopistopaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1999): *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Giroux, H. A. (2008): *Postmodernism and Educational Criticism*. Teoksessa: Provenzo, E. (toim.) *Foundations of Educational Thought*. London: SAGE Publications.

Henwood, K. L. (2000): *Qualitative inquiry: perspectives, methods and psychology*. Teoksessa: Richardson, J. T. E. (ed) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: BPS Books.

Heikkinen, H. (2000): *Tarinan mahti – narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia*. *Tiedepolitiikka*. No 4. 47–58.

Heiskala, R. (1996): *Kohti keinotekoista yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus.

Heydon, R. & Wang, P. (2006): *Curricular ethics in early childhood education programming: A challenge to the Ontario kindergarten program*. *McGill Journal of Education*. Vol. 41, No. 1, 29–47.

- Hirsjärvi, S. 1987. Johdatus kasvatustilosophiaan. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoffman, D. M. (2003): Childhood Ideology in the United States: A Comparative Cultural View. *International Review of Education*. Vol. 49, No. 1–2, 191–211.
- Hujala, E. ja Puroila, A.-M. (1998): Towards understanding leadership in early childhood context. Cross-cultural perspectives. (toim) Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E*:35.
- Hume, David. *A Treatise of Human Nature*, David Fate Norton and Mary J. Norton (eds.), Oxford, Clarendon Press, 2000.
- Hytönen, J. (2002): *Lapsikeskeinen kasvatustilosophia*. Porvoo: WSOY.
- Hytönen, J. (2007): *Lapsikeskeisen kasvatustilosophian ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- Högström, B. & Saloranta, O. (2001): *Esiopetus tavoitteellisen oppimistilosophian alkuna*. Jyväskylä: Opetustilosophia.
- Itälä, J. (1988): *Paimentytöstä aurinkopaikkaan. Piirteitä suomalaisesta lapsi-ihanteesta ja lasten elämästä*. Teoksessa Rönkkö, P. (ed.): *Lapsuuden kuvat*. Oulu: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- James, A. & James A. (2008): *Key concepts in childhood studies*. London: Sage Publications.
- Jensen, B. (2009): *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 17, No. 1, 7–21.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004): *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Research*. Vol. 33, No. 7. 14–26.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. (2001): *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit*. Juva: WS Bookwell Oy.

Karlsson Liisa. (2000): Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin Yliopisto, kasvatopsykologia. Stakes. Edita. Lapset kertovat.

Keskinen, S. (1994): Tuleeko nelivuotiaasta pojasta isona täti vai setä? Sukupuolten pysyvyyden ja jatkuvuuden opiminen. Teoksessa M. Riihelä & P. Kauppinen (toim.) Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes). Raportteja 163, 115–121.

Keskinen, S. (1999): Kulttuurien välisen tutkimuksen metodisia haasteita. Teoksessa Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kinos, J. (1999): Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Korhonen, R. & Högström, B. (2001): Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Krippendorff, K. (2004): Content Analysis. An Introduction to its methodology. Thousand Oaks: Sage Publications.

Lahdes, E. (1997): Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.

Lubeck, S. (1994): The politics of developmentally appropriate practice: Exploring issues of culture, class and curriculum. Teoksessa B. L. Mallory & R. S. New (toim.): Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood curriculum. New York: Teachers College Press.

Malinen, P. (1992): Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Nurmi, K. E. (1995): Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Jyväskylä: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Ojala, M. (1991): IEA Preprimary Study in Finland 1. Background. University of Joensuu. Research Reports of the Faculty of Education 34.

Ojala, M. (1993): Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ojala, M. 1994. IEA Preprimary Study in Finland 2. The use of early childhood settings in Finland. Joensuun yliopiston monistuskeskus. Joensuu.

Onnismaa, E-L. (2010): Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsinki: Yliopistopaino.

Patrikainen, R. (1997): Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Perusopetuslaki. 1998. Suomen säädöskokoelma n:o 628/98.

Petäjaniemi, T. & Pokki, S. (2010): Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. ja Taubman, P. M. (2004): Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.

Pisalla voi tukea talouskasvua. Opettaja 8–9/2010 (9).

Postman, N. (2008): The Day Our Children Disappear: Prediction of a Media Ecologist. Teoksessa: Foundations of Educational Thought. London: Sage Publications.

Prout, A. & James, A. (1997): Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Falmer Press.

Provenzo, E. F. Jr. (2008): Introduction: Postmodern (1979–1991). Teoksessa: Foundations of Educational Thought. London: SAGE Publications.

Punch, K. (2009): Introduction to Research Methods in Education. London: Sage Publications.

Puolimatka, T. (2002): Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Rauhala, L. (2005): Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste-von Wright, M. (2001): The Function on Currirulum and the Concept of Learning. Teoksessa Kimmonen, E. (toim.) Curriculum approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education & Institute for Educational Research.

Ruoppila, I. (1999) Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena/PS-viestintä Oy.

Ryan, S. & Grieshaber, S. (2005): Shifting from Developmental to Postmodern Practices in Early Childhood Teacher Education. Journal of Teacher Education. Vol. 56. No 34, 34–45.

Slattery, P. (2000): Postmodernism as a challenge to dominant representaitions of curriculum. Teoksessa J. Glanz ja L.S. Behar-Horenstein (toim.) Paradigm debates in curriculum & supervision: modern & postmodern perspectives. Westport: Bergin & Garvey.

Stevenson, D. & Baker, D. (1991): State control of the curriculum and classroom instruction. Sociology of Education. Vol. 64, No. 1, 1–10.

Suoranta, J. (1995): Tekstit, murrokset ja muutos. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Suoranta, J. (1996): Kontekstualismi kasvatustieteen metodologiassa. Kasvatus. Vol. 27 No 5, 451–462.

Suomen kielen perussanakirja. 2. osa, L-R. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. 2001.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998): *Mixed methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2009): *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.

Taylor, P. H. & Richards, C. M. *An introduction to curriculum studies*. Windsor, England: NFER-Nelson, 1985.

Toiskallio, J. (2001): *Postmodernin pedagogiikka – Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden*. Teoksessa Huhmarniemi, Skinnari, Tähtinen (toim.): *Platonista transmodernismiin*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turnsek, N. & Pekkarinen, A. (2009) *Democratisation of early childhood education in the attitudes of Slovene and Finnish teachers*. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 17, No 1, 23–42.

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

Tynjälä P. (2002): *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammi.

Törmä, S. (2007): Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. *Kasvatus*. Vol. 28 No 3, 211–220.

Törrönen, J. (2005): Puhetapoja analysoimassa. Rajankäyntiä kriittisen diskurssianalyysin ja semioottisen sosiologian välillä. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A. & Melin, H. (toim.) *Tutkimus menetelmien pyörteissä*. Juva: PS-kustannus.

Töttö, P. (2000): Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Jyväskylä: Vastapaino & Gummeruksen kirjapaino Oy.

Usher, R. & Edwards, R. (1994): *Postmodernism & Education*. London: Routledge.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005): *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus ja kehittämiskeskus julkaisuja. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy. 2005

Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Välimäki, A-L. (1999): Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Väyrynen, K. (2001): Kasvatus ja yhteiskunta Hegelin pedagogiikassa. Teoksessa Huhmarniemi, R; Skinnari, S & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 263–276.

Walker, D. & Soltis, J. (1997): *Curriculum and aims*. New York: Teachers College Press.

Wetherell, M. (2001): Themes in Discourse Research: The Case of Diana. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.), *Discourse Theory and Practice: a Reader* (s. 14–28). London: Sage Publications.

Internet-lähteet:

Brittish Education Reform Act 1988.

<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents> (Viitattu 26.9.2010)

Helsingin Sanomat. 11.2.2010.

<http://www.hs.fi/kulttuuri/artikkeli/HS-raadin+vastaukset+kysymykseen+Sopiiko+suomalainen+peruskoulu+vientituotteeksi/1135252817904> (Viitattu 26.9.2010)

Helsingin Sanomat. 4.4.2009.

<http://www.hs.fi/talous/artikkeli/Piilaakson+innovaatioasiantuntija+Aalto-yliopisto+on+vasta+alku/1135244953622> (Viitattu 27.5.2010)

Helsingin Sanomat 18.1.2010:

<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Koulutusvienti+kaipaa+viel%C3%A4+toimijoita/1135252215529> (Viitattu 6.7.2010)

Jyväskylän yliopisto 2010. Tutkimushankkeet.

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/var/tutkimus/lapsuus> (Viitattu 27.5.2010)

Paananen, M. (2010): Lapsi hukkuu tuottavuusmatriisiin. http://varttua.stakes.fi/FI/varttua-kolumni-toukokuu_2010.htm (Viitattu 27.5.2010)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

(Viitattu 27.5.2010)

Tilasto- ja indikaattoripankki Sotkanet

<http://uusi.sotkanet.fi/portal/page/portal/etusivu/hakusivu/tulossivu?regionCount=1¤tEvent=getData&sexCount=1&setId=p85c1a784c430d8bd4b36983a3a47439c7f8e4c95eb718a&indCount=2&yearCount=1> (Viitattu 14.6.2010)

Varttua – varhaiskasvatuksen verkkopalvelu

http://varttua.stakes.fi/FI/Ajankohtaista/PHhallinto/phhallinto/Ph_hallinto_kehitys.htm

(Viitattu 26.9.2010)

YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. Unicef. 2009.

http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf (Viitattu 27.5.2010)