



UNIVERSITY
OF TURKU

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR Kinos Jarmo, Rosqvist Leif, Alho-Kivi Hanna, Korhonen Riitta

TITLE Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa

YEAR 2021

DOI <https://doi.org/10.33350/ka.99664>

VERSION Publisher's pdf

CITATION Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H., & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 22–42. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>

Copyright (c) 2021 Kasvatus & Aika



Tämä työ on lisensoitu Creative Commons Nimeä-EiKaupallinen-EiMuutoksia 4.0 Kansainvälinen Julkinen -lisenssillä.

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.99664>

Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa

Jarmo Kinos, Leif Rosqvist, Hanna Alho-Kivi & Riitta Korhonen

Tässä artikkelissa tarkastellaan suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa ja ohjausdokumenteissa esiintyneitä työ- ja toimintatapoja päivähoitolain (36/1973) voimaantulosta varhaiskasvatuslain (540/2018) voimaantuloon. Tutkimuskysymyksenä on, miten lastentarhametodiikasta on edetty tämän päivän varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Artikkelissa pyritään käsitteen käytön yksityiskohtaiseen kuvaukseen sisällönanalyysejä käyttäen. Artikkelin aineiston muodostavat varsinaiset opetussuunnitelmat ja niihin verrattavat ohjausasiakirjat. Johtopäätöksenä työtapojen kuvauksissa voi erottaa kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa 1970-luvun alusta 1990-luvulle työtavat heijastivat lapsikeskeistä fröbeliläisyyttä, ja tästä eteenpäin lapsilähtöisyyttä. Fröbeliläiset työtavat ovat osin säilyttäneet asemansa myös lapsilähtöisissä kuvauksissa.

Johdanto

Tässä artikkelissa tavoitteena on tarkastella ja kuvailla varhaiskasvatuksen työtapoja päivähoitolain julkaisemisesta (1973) varhaiskasvatuslain julkaisemiseen (2018), ja lisäksi kysytään, miten lastentarhametodiikasta on edetty tämän päivän varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Työtavoilla tarkoitetaan niitä menetelmiä, joilla asetettuihin kasvatustavoitteisiin pyritään. Työtapa-käsite vakiintui perusopetukseen tarkoituksena korostaa oppilaskeskeisyyttä verrattuna opettajakeskeisiin pidettyihin metodi-käsitteisiin (Hellström 2008, 208). Varhaiskasvatuksen kontekstissa käytetään työtapa-käsitteen ohessa toimintatapa-käsitettä kuvattaessa pidempiä toiminnan kaaria, jotka käytännön toteutuksessa hyödyntävät eri työtapoja. Suomalaisessa kasvatusalan kirjallisuudessa opetussuunnitelman määritelmä on vakiintunut ennalta laadituksi kokonaissuunnitelmaksi kaikista niistä toimenpiteistä, joilla pyritään toteuttamaan kyseiselle instituutiolle asetettuja tavoitteita (Hellström 2008, 222, 223). Työtavat ovat opetussuunnitelmien keskeistä, elleivät keskeisintä ainesta praktisuutensa vuoksi: Työtavat opetussuunnitelmassa kertovat, miten lasten kanssa toimitaan. Opetussuunnitelman ohjausvoimaa ja sitovuutta on tulkittu valtionhallinnon sektoreilla eri tavoin (Hellström 2008, 222, 223). Nämä tulkinnat muuttuivat oleellisesti tässä tarkasteltavalla varhaiskasvatuksen ajanjaksolla. Päivähoitolain (36/1973) voimaantulosta lähtien kiinnostuksen kohteena oli pääosin kysynnän ja tarjonnan tasapainon määrällinen saavuttaminen. Pedagogiikka ei niinkään ollut systemaattisen tarkastelun ja kehittämisen kohteena.

Ohjausvoimaa ja sitovuutta koskevien tulkintojen muutoksen rinnalla kulki varhaiskasvatuksen pedagogisen ja yhteiskunnallisen roolin muutos. Varhaiskasvatuksen siirtyminen sosiaalipoliittisesta päivähoitojärjestelmästä osaksi koulutusjärjestelmää alkoi vuoden 2013 alusta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen siirryttäessä. Alle kouluikäisten lasten kasvatuksessa ja opetuksessa ensimmäinen sitova opetussuunnitelma oli vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Alle kuusivuotiaat saivat ensimmäisen sitovan opetussuunnitelmansa vasta vuonna 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa, joka ilmestyi OPH:n laatimana. Siirtymän viimeisteli varhaiskasvatustalaki (540/2018).

Suosituksista velvoittavaan asiakirjaohjaukseen siirtyminen edellyttää toimintanormeita yksiselitteisyyttä, mutta samalla niiden tulisi säilyttää varhaiskasvatustyön autonomia (vrt. Repo ym. 2018). Tähän tarpeeseen tämä tutkimus pyrkii vaikuttamaan työtapä-käsitteen systemaattisella kuvauksella, jossa tarkastellaan käsitteen käyttöalaa sekä suhdetta ympäröiviin ilmiöihin (vrt. Puusa 2008). Tässä tarkoituksessa tutkimus sijoittuu käsitetutkimuksen piiriin. Analyysimenetelmänä käytettiin deduktiivista sisällönanalyysia, jonka lähtökohtana oli työtavan edellä esitetty määritelmä. Ensimmäisessä vaiheessa kolme varhaiskasvatuksen kentän pitkäaikaista asiantuntijaa poimi itsenäisesti työ- ja toimintatapoja kuvaavat osuudet sekä analysoi aineiston itsenäisesti (vrt. Kettukangas 2017, 61, 62). Työ- ja toimintatapojen pääluokittelu 1970 ja 1980 -luvulla (taulukko 1) oli yksiselitteinen. Aikakauden opetus- ja toimintasuunnitelmissa työtavat olivat selkeästi eriteltyjä ja nimettyjä varhaiskasvatuksen historiallis-pedagogisen perinteen mukaisesti. Kunkin työtavan kohdalla on ohjeita siitä, miten lasten kanssa toimitaan ja miten työtavat viedään käytäntöön. Työtavat on otsikoitu omiksi luvuikseen ja avattu käytännön toteutusohjeiksi (esim. SH 1975a; 1975b)

Toisessa vaiheessa tutkijat vertailivat analyysiensä tuloksia muodostaakseen kattavan kuvan ja yhteisymmärryksen analyysiensä tuloksista. Tässä vaiheessa tarkasteltiin erityisesti tutkijoiden erilaisia tulkintoja ja näkökulmia. 1990-luvulta alkaen aineistossa alkoi esiintyä uudenlaisia ilmauksia, joissa näkyi muutos sekä yleisluonteisemmaksi että peiteltyimmäksi. Työtapojen painoarvo ja merkitys väheni! Kolmannessa vaiheessa, jossa tulokset yhdistettiin artikkelissa esitettyyn muotoon, kiteytettiin työtavat pääkategorioiksi kuvaamaan tapahtunutta muutosta (taulukko 2). Esimerkiksi teema- ja projektityöskentelyn käytännön toteutusta ei avattu (OPH 1996, 21). Lisäksi työtavat häivyttiin ja piilotettiin toimintavihjeiden asemaan ilman didaktis-pedagogista asemointia eri puolille opetussuunnitelmaa.

Tutkimusaineisto koottiin kirjallisista lähteistä, joita ovat varsinaiset opetussuunnitelmat ja niihin verrattavat ohjausasiakirjat, esimerkiksi toimintasuunnitelmat (Virtanen 1998, 75; Onnismaa & Paananen 2019, 190, 193). Sosiaalihuollituksen julkaisemat Iloiset toimintatuokiot (TM 1975a) ja Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat (TM 1975b) ovat keskeisesti mukana aineistossa, koska ne olivat Sosiaalihuollituksen vuonna 1971 asettaman päivähoito sisällöllisen kehittämistyöryhmän yleiskirjetyyppejä julkaisuja. Ne olivat tuon ajan normiohjauksen mukaisia virallisen ohjeistuksen ja ohjauksen asiakirjoja (Alila 2013). Tarkasteltavalla ajanjaksolla opetussuunnitelman synonyyminä on käytetty toimintasuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman käsitteitä. Opetussuunnitelma-käsitettä on käytetty johdonmukaisesti vain esikoulun ja esiopetuksen yhteydessä.

Uusi kasvatustalaja juurtuu aina määrättyyn kulttuuris-yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Siten ennen aikakauden tarkastelua on syytä kiinnittää huomiota sitä edeltäneeseen aikakauteen, tässä yhteydessä ennen kaikkea Friedrich Fröbeliltä perittyyn kasvatustalaja-

luun ja sen murtumiin. Suomalaisen Fröbel-ajattelun juuret ovat Schrader-Breymannin perustamassa Pestalozzi-Fröbel Hausissa, jossa Hanna Rothman ja Elisabeth Alander opiskelivat. He perustivat 1800-luvun loppupuolella Suomeen maan ensimmäiset lastentarhat sekä lastentarhaseminaarin, joissa muotoutuivat fröbeliläiset toiminnan sisällöt ja periaatteet. (Hänninen & Valli 1986; Virtanen 2009a; Meretniemi 2015.) Suomalainen lastentarhapedagogiikka muodostui vuosien kuluessa omanlaisekseen, joten voidaan puhua suomalaisesta lastentarhaperinteestä. Lapsi oli tärkeässä asemassa ja toiminnan keskiössä, mutta lastentarhanopettajat järjestivät ja suunnittelivat pääasiassa kaiken pedagogisen toiminnan. Keskusaiheet noudattivat pääsääntöisesti vuodenkulkua ja toistuivat useimmiten samanlaisina vuodesta toiseen. Näin organisoitunut toiminta toi lastentarhanopettajille varmuutta toiminnan oikeasta suunnasta, ja parhaimmillaan silloin jäi aikaa ja voimavaroja lapsen kanssa kommunikointiin ja vuorovaikutukseen. (Salminen & Salminen 1986, 34–49; Hänninen & Valli 1986; Heikkinen-Peitsoma & Rautakivi 1989, 60–66; Öman 1991, 11–15.)

Ebeneser-seminaarin ja myöhemmin myös Jyväskylän, Tampereen ja Oulun seminaarien opetussuunnitelmat noudattivat läheisesti Fröbelin luomaa lastentarhanopettajakoulutuksen mallia. Kun alan suomenkielisiä oppikirjoja oli varsin niukasti, opetus perustui lähinnä lastentarhanopettajaseminaareissa opettavien opettajien luentoihin ja heidän omiin kokemuksiinsa lastentarhatyöstä. Näin toimintaperinne jatkui ja välittyi lähes katkeamattomana opettajilta opiskelijoille ja sitä kautta käytännön toimintaan. Lastentarhanopettajaseminaareissa, jotka valtiollistettiin vuonna 1977 lastentarhanopettajaopistoiksi, oli oppiaineina muun muassa lastentarhapedagogiikka ja -metodiikka sekä lisäksi esimerkiksi askartelua ja taideaineita (musiikki, kuvataide, liikunta jne.). Käytännön harjoittelua lastentarhoissa oli paljon ja niissä kokeiltiin opetuksessa annettuja aiheita ja metodeja. (Hänninen & Valli 1986.)

Työ- ja toimintatapojen määrittely 1970-luvulla

Koulutuksellisen tasa-arvon ja viriketoiminnan kehittäminen sai vauhtia länsimaissa Sputnikin lennon (1957) synnyttämän ”kulttuurishokin” myötä (esim. Saari 2021, 142). Pienimpien lasten opinpolun kehittäminen oli yksi keino pärjätä syntyneessä tieteellisteknisessä kilpailussa. Tästä syntyi ensimmäinen esiopetusbuumi ja Suomessa käynnistettiin esikoulukokeilu kouluhallituksen ja sosiaalishallituksen yhteistyönä vuonna 1966. (vrt. Virtanen 1998, 25–32.) Päivähoitojärjestelmän kehitystä vauhdittivat yhteiskuntarakenteen muutokset kuten kaupungistuminen, naisten lisääntyvä työssäkäynti sekä opiskelun yleistyminen, joten syntyi tarve myös opetussuunnitelmien kehittämiseksi.

Esikoulukokeilut 1960-luvun loppupuolella ja Esikoulukoulukomitean mietintö (KM 1972) toivat uusia näkökulmia päivähoiton kentälle. Esikoulukomitean lähtökohtina olivat valinnaisten toimintojen määrä lasten kannalta, oppilaiden ja opettajien tavoitteinen työskentely, oppimistilanteiden opettaja-oppilaskeskeisyys, oppimateriaalien määrän ja oppimistilanteiden jäsentyneisyyden vaihtelu. Komitea ei kuitenkaan löytänyt näistä lähtökohdista käyttökelpoista työtapojen luokittelua. Todettiin, että esiopetuksen työtapoja tarkasteltaessa on poikettava peruskoulun työtapojen jäsentelystä siinä olennaisessa suhteessa, että esikoulun on katsottava tähtäävän tavoitteisiinsa kaikilla toiminnoillaan, ei vain opetustuokioiden aikana. Komitea teki eron peruskoulun työtapoihin, jotka jäsentyivät oppituntityöskentelyä silmällä pitäen. Tämän olennaisen eron johdosta todettiin olevan tarkoituksenmukaisinta puhua esikoulussa yhteisesti työ- ja toimintatavoista. Määrittely on tällöin avarampi ja kuvaa paremmin esikoulun työn kokonaisvaltaista luonnetta. (KM 1972, 35.) Komitea

jakoi esikoulun työ- ja toimintatavat kahdeksaan tyyppiin (ks. taulukko 1), joiden kuitenkin todettiin olevan osittain päällekkäisiä. Työtapoja ei jaettu myöskään sen mukaan, tapahtuuko toiminta sisällä vai ulkona, koska periaatteessa toimia voidaan esikoulun sisä- ja ulkotiloissa tai koulun alueen ulkopuolella vuodenaajan, sään, käsiteltävän aihepiiriin tai muun sellaisen mukaan. (KM 1972, 35; ks. myös EOPS 1972, 14–18.)

Päivähoitolain (36/1973) tarkoittaman toiminnan piirissä opetussuunnitelman käsitettä ei käytetty, kun laki oli luonteeltaan määrällinen puitelaki. Päiväkotien toiminta rakentui lastentarhanopettajien toimintasuunnitelmille, joiden viitekehyksenä oli lastentarhanopettajakoulutus ja lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma. (KM 1975, 35, 50.) Sieltä päämäärät ja menetelmät siirtyivät edelleenkin ”perimätietona”. Varsinainen tavoitteen asettelu ja toiminnan suunnittelu ovat siis tapahtuneet työyksikkötasolla. Kasvatuksessa painotettiin lasten omatoimisuutta, uskonnollisuutta, luontoon tutustumista ja lasten toisiaan kohtaan osoittamaa auttavaa mieltä. (KM 1978, 81.)

Lastentarhanopettajien valmistumista valvomalla ja täydennyskoulutusta järjestämällä koetettiin varmistaa sekä tavoitteiden että työtapojen yhdenmukaisuus (KM 1972, 15). Yliopistojen ULO-koulutukset eli uudenmuotoiset lastentarhanopettajakoulutukset syntyivät vuosina 1973–1975, ja ne olivat seminaarin tavoin lehtorivetoisia. Lastentarhaopista ja -metodiikasta kehittyi 1970-luvun puolessa välissä varhaiskasvatustieteiden, mutta opettajakunta ja traditio pysyivät ennallaan. Näin fröbeliläinen malli siirtyi joiltakin osin myös yliopistoihin (Kinos 2004, 23, 24). Lastentarhanopettajaseminaarin opettajat Airi Heikkinen ja Sinikka Rautakivi julkaisivat vuonna 1972 Esikouluikäisen ohjaus -teoksen, jossa fröbeliläinen työtapaluokittelu esitettiin yksityiskohtaisesti. Teoksen viimeisin painos on vuodelta 1989. (Heikkinen & Rautakivi 1972; Heikkinen-Peitsoma & Rautakivi 1989.)

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitea (KM 1974) ei ottanut kantaa, eritellyt tai määritellyt työ- ja toimintatapoja. Näin komitea toimi siitä huolimatta, että sen keskeinen tehtävä oli tehdä ehdotus koulutus uudistuksesta ja valmistella opetussuunnitelma Jyväskylän yliopistossa ja Joensuun korkeakoulussa syksyllä 1973 kokeilutarkoituksessa perustettavaa uudenmuotoista lastentarhanopettajien koulutusta varten. Komitea käytti käsitteitä varhaiskasvatuksen menetelmät, varhaiskasvatuksen metodiikka ja metodiset taidot viitatessaan niihin tietoihin ja taitoihin, joita varhaiskasvattajat tarvitsevat työskennellessään päivähoidossa ja toteuttaessaan sille asetettuja tavoitteita. (KM 1974, 1,2, 64, 74, 115, 182, 195, 200). Joissakin kohdissa, esimerkiksi kielellisen ilmaisun kohdalla (s. 69), komitea luettelee kuuntelun, runot, lorut, sadut ja keskustelut tai mainitsee leikin ja luovan toiminnan (s. 165).

Sosiaalishallituksen aloittama päivähoitotoiminnan sisällön kehittäminen perustui tuolloin meneillään olleeseen kouluhallituksen käynnistämään kuusivuotiaiden opetuskokeiluun. Sosiaalishallitus julkaisikin vuonna 1975 kaksi pedagogista asiakirjaa (TM 1975a; 1975b), joita voidaan pitää Suomen ensimmäisinä kirjattuina päivähoidon opetussuunnitelmina (KM 1978, 90). Ne perustuivat mainitun opetuskokeilun julkaisuun Kuusivuotiaiden opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat (KH 1973). Iloiset toimintatuokiot (TM 1975) ja Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ ja toimintatavat (TM 1975) perustuivat keskusaiheisiin, aiheiden kokonaisvaltaiseen käsittelyyn ja toiminnan integrointiin. Työ- ja toimintatapojen kartoitus sekä luokittelu olivat keskeisessä asemassa. Työ- ja toimintatavat luokiteltiin kahteentoista (ks. taulukko 1) erilaiseen toimintaluokitteluun. (KM 1978, 82, 83, 90, 91.) Kokonaisopetuksen periaatteen vuoksi todettiin kuitenkin vaikeaksi jäsentää toimintoja eri työtapoihin. Sama toimintamuoto saattoi nimittäin esiintyä useasti ja eroa oli vain tavoitteiden painottumisessa. Keskeisenä ajatuksena oli pyrkimys tavoitteellisen, suunnitelmallisen pedagogisen toiminnan kautta luoda lapsille sellai-

set toiminta- ja työskentelyedellytykset, jotka mahdollistaisivat lasten itsenäisen, aktiivisen ja monipuolisen toiminnan kautta tapahtuvan suotuisan kehityksen. (KM 1972, 32; KH 1973; TM 1975a, 6; TM 1975b.)

Opetussuunnitelmatyössä oli hallinnollisten toimijoiden (komiteat ja keskusvirastot) lisäksi myös tutkimusta. Eri yliopistoissa oli aloitettu varhaiskasvatukseen liittyvää selvitystyötä ja tutkimustoimintaa; tässä työssä olivat näkyvinä hahmoina professorit Isto Ruoppila ja Mikko Ojala. Päiväkotien työtavat ja -menetelmät jaettiin kolmeen yleisluonteiseen luokkaan. Tavoitteisiin pyrittiin leikin, opettamisen ja työskentelyn avulla. Näiden erottamisen toisistaan todettiin olevan hankalaa, sillä erilaiset toiminnot kietoutuvat toisiinsa. Leikin, opettamisen ja työskentelyn tarkempi erittely sisälsi kuitenkin taulukossa 1 esitetyt fröbeliläiset työtavat. (Ruoppila 1973, 114–117; Ojala 1978, 39–54.) Esiopetuksessa lähestyttiin perusopetusta: ”Peruskoulussa opetussuunnitelma sisältää suoranaisia ohjeita ja suosituksia menetelmiksi ja työtavoiksi, kun taas päivähoitossa työtapojen ja menetelmien valinta on perustunut opettajankoulutuksessa saatuun ohjaukseen.” (KM 1978, 92, 94, 99, 100.) Lapsikeskeisyyden periaatteen toteuttamiseksi tuli opetustuokioiden lisäksi järjestää myös muuta, vapaamuotoisempaa toimintaa. Tämä jako ei ollut selväpiirteinen:

Työtavat voidaan jakaa oppilas- ja opettajakeskeisiin, joista edellinen on oppilaiden aktiivisuuden ja oma-aloitteisuuden varassa etenevää, jälkimmäinen opettajan määräämää ja säätelemää. Oppilaskeskeisyyden on oltava perusperiaatteena. Päivähoitossa on perinteisesti painotettu lapsikeskeisiä toimintamuotoja. Tulisi käyttää runsaasti keskustelua, jossa lapset aktivoidaan kyselemään ja esittämään havaintojaan ja mielipiteitään. Lapset tulisi myös totuttaa erilaisiin työtapoihin opettajajohtoisesta opetuksesta ryhmissä työskentelyyn. Työskentelyssä tulisi pyrkiä mahdollisimman suureen aktiivisuuteen käyttämällä hyväksi askartelun, leikin ja luovan ilmaisun mahdollisuuksia. (KM 1978, 101–104.)

Työtapojen määrittelyvaihe tavallaan päättyi Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön julkaisemiseen keväällä 1980, vaikka työ- ja toimintatapojen erittely perustuikin lähinnä yksittäisiin toimintaviitemainintoihin (vrt. KH 1979). Tavoitteiden toteuttamisen osalta komitea esittää vain yleisperiaatteita ja yleislinjoja:

Komitea on kasvatustavoitteita laatiessaan käyttänyt sellaista ilmaisutapaa, että tavoitteet osittain antavat viitteitä myös toteuttamisesta. Komitea katsoi tarpeelliseksi jättää riittävästi toteuttamisen väljyyttä alan asiantuntijoille ja päivähoidon henkilökunnalle, jotka lapsen kehitystä koskevan tiedon ja varhaiskasvatuksen menetelmin pystyvät yhdessä vanhempien kanssa edistämään lasten kehitystä annettujen kasvatustavoitteiden suunnassa. Tällöin jätetään tilaa kasvattajien luovalle kasvatustyölle, jossa otetaan lasten, perheiden ja paikallisten olosuhteiden tarpeet huomioon. (KM 1980, 149.)

Kulunut 1970-luku oli kaiken kaikkiaan pedagogisen valmistelun kautta, sillä Laki lasten päivähoitosta (36/1973) ei sisältänyt opetussuunnitelmallista ainesta eli tavoitteita, sisältöjä, työtapoja ja arviointia. Institutionaalisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan lähtökohtana oli ensinnäkin selkeästi suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen tulkinta fröbeliläisen lastentarhaopin työtavoista. Toiseksi painotuksena oli varhaiskasvatusikäisten vanhimmat,

5–6-vuotiaat lapset. Tämä oli loogista myös lastentarhan historian kannalta, sillä alle kolmevuotiaat ”seimi-ikäiset” lapset eivät kuuluneet suomalaisten lastentarhojen piiriin.

1980-luku päivähoidon toimintasuunnitelmien aikakautena

Sosiaalihuollon laatimissa teksteissä varottiin käyttämästä käsitteitä oppiminen, opetus ja opetussuunnitelma, ja vain 6-vuotiaiden esiopetuksen yhteydessä opetussuunnitelmatermin käyttö oli mahdollista. Kysymys ei siis ollut varsinaisista opetussuunnitelmista. Vaikka päivähoiton kasvatustavoitteita pohtiva työ alkoikin päivähoitolain (36/1973) myötä, saivat kasvatustavoitteet lainvoiman vasta Päivähoiton kasvatustavoitekomitean mietinnön (KM 1980) seurauksena, kun vuonna 1983 lakiin lisättiin kasvatustavoitepykälä 2a (304/1983). Esiopetuksen osalta kriittinen käänne tapahtui koululakiin tehdyllä lisäyksellä vuonna 1985 (615/1985; Virtanen 2009b, 130). Näin työ- ja toimintatavatkaan eivät voineet olla päätettyinä ja virallisesti käytössä. Olihan edellisellä vuosikymmenellä eri yhteyksissä todettu kasvatustavoitteiden laadinnan ensisijaisuus (esim. TM 1974), jolloin työ- ja toimintatapojen merkitys oli tietyllä tapaa sekundääristä.

Voi ajatella, että lastentarhanopettajakoulutuksen merkitys säilyi vielä 1980-luvulla vahvana. Sosiaalihuolto aloitti toimintasuunnitelmien laadinnan julkaisemalla kolme (SH 1984; SH 1986; Salminen 1988) ikäryhmittäistä toimintasuunnitelmaa kasvatustavoitepykälän tultua voimaan. Nämä kolme toimintasuunnitelmaa yhdessä muodostivat päivähoiton pedagogisen kehittämisen puitteet ja jatkoivat siten kasvatustavoitekomitean työtä. Sosiaalihuollon asema ja merkitys toimintasuunnitelmien määrittäjänä oli 1980-luvulla selkeä – sillä oli lähes yksinvaltainen asema. Kouluhallitus tavallaan irrottautui sosiaalihuollon säätelemästä varhaiskasvatuksesta, sillä vuodesta 1985 alkaen peruskouluissa alettiin peruskoululain mukaisesti järjestää osalle lapsista esiopetusta (vrt. Virtanen 1998, 169–173).

Toimintasuunnitelmat muodostivat kokonaisuuden. Ne olivat keskenään yhdenmukaisia ja loogisia myös työ- ja toimintatapojen suhteen. Toimintasuunnitelmiin työryhmät poimivat niistä vain osan: ”Vaikka kaikkia työ- ja toimintatapoja käytetään päivähoitossa monipuolisesti, kaikkia sisältöjä, toiminta-alueita ja työtapoja ei ole käsitelty seuraavassa tarkastelussa. Esimerkkeiksi on valittu eräät kolme–viisivuotiaiden lasten kehitysvaiheeseen hyvin soveltuvat toiminta-alueet ja työtavat, joita lasten päivähoiton sisällön työryhmä on halunnut painottaa.” (Salminen 1988.) Kesti siis viisitoista vuotta päivähoitolain voimaantulon jälkeen, ennen kuin kaikki päiväkodin ikäryhmät olivat virallisen toimintasuunnittelun piirissä.

TYÖ- JA TOIMINTATAVAT	TOIMINTASUUNNITELMAT JA OPAAAT				
	EOPS 1972 ¹	SH 1975a, b ²	KM 1978 ³	KM1980 ⁴	SH 1984, -86, -88 ⁵ , KH 1987
Jokapäiväiset toiminnot	x				x
Perushoito		x	x	x	x
Motoriset toiminnot ⁶		x	x		x
Havaintotoiminnot		x	x		
Pelit ja leikit	x				
Strukturoitu peliohjelma ⁷	x		x		
Leikit ⁸		x	x	x	x
Musiikki		x	x		x
Luovat toiminnot ⁹	x	x	x		x
Oppituki ¹⁰	x	x	x	x	x
Retket	x	x	x	x	x
Juhlat	x	x	x	x	x
Tutustuminen ympäristöön			x		x
Työtehtävät ja askareet		x	x	x	x
Yksilö- ja pienryhmäohjaus	x	x	x		
Yhteistyö vanhempien kanssa		x	x	x	x

Taulukko 1. Varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatapojen pääluokittelu toimintasuunnitelmissa ja oppaissa 1970- ja 1980-luvuilla.

Myös kouluhallitus julkaisi esiopetuksen oppaan (KH 1987). Se ja muut samaan aikaan julkaistut toimintasuunnitelmat eivät vielä olleet velvoittavia. Periaatteena oli, että suunnitelmat laadittiin väljiksi ja viitteelliseksi niin kasvatuksen sisältöalueiden kuin niihin liittyvien toimintojenkin suhteen. Näiden pohjalta toivottiin eri päivähoitopaikoissa kehitettävän kullekin lapsiryhmälle parhaiten soveltuva, muuntuva ja joustava toimintaohjelma. Toimintasuunnitelmat eivät siis sellaisinaan riittäneet päivähoidon koko sisällön toteuttamiseen. Ajatuksena oli, että rinnalla käytettäisiin kutakin sisältöaluetta yksityiskohtaisemmin käsittelevää kirjallisuutta (SH 1986, johdanto).

1 Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972.

2 Iloiset toimintatuokiot (Sosiaalhallitus 1975), Viisi-kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat (Sosiaalhallitus 1975).

3 Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintö 1978.

4 Päivähoidon kasvatustavoitekomitea 1980.

5 Salminen 1988. Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma.

6 Käytössä oli myös liikuntakasvatus-termi.

7 Käytössä oli myös asteittain vaikeutuva peliohjelma -nimitys (KM 1978, 20).

8 Sisälsi ohjatun ja vapaan leikin.

9 Sisältyi eri tavoin painottuen: draama, kuvallinen ilmaisu, kielellinen ilmaisu, liikunnallinen ilmaisu, nukketatteri yms.

10 Synonyymeinä käytettiin opetustuokio- ja toimintatuokio-käsitteitä.

Työ- ja toimintatavat esitettiin seitsenluokkaisen tavoitealuerakennelman (kasvatuksen osa-alueet) kehikossa. Näin julkaistuissa opetussuunnitelmissa työ- ja toimintatapojen tarkennukset, kuten esimerkiksi liikuntalajit, ikään kuin piilotettiin tekstiin toimintaviitteiksi ilman selkeää määrittelyä tai luokittelua (vrt. taulukko 1). Kunkin tavoitealueen sisältä on poimittu esiin joitakin keskeisiä työ- ja toimintatapaesimerkkejä. Samat työ- ja toimintatavat ovat yhteisiä useammalle kasvatuksen osa-alueelle, mutta ne on kirjoitettu esimerkkiin yleensä vain kerran sen tavoitealueen ja toiminnan kohdalle, johon ne painotuksensa puolesta selvimmin kuuluvat. (SH 1986, 56.) Nämä ovat yhdenmukaisia Heikkisen & Rautakiven (1972; uudet painokset Heikkinen-Peitsoma & Rautakivi 1981; 1987; 1989) esittämän työ- ja toimintatapaerittelyn kanssa (taulukko 1). Näihin kirjoihin ei kuitenkaan viitata. Toimintasuunnitelmat perustuivat edelleen kokonaisopetuksen periaatteisiin ja keskusaiheisiin, vaikka päiväkotien osapäiväryhmät, esikoulukokeilut ja koulujen esiluokat olivat tuoneet mukanaan koulumaailmasta tuttuja ainejakoisen opetussuunnitelman (Lehrplan) mukaisia menetelmiä (Keskinen & Lounassalo 2001, 237, 238). Keskusaiherunko antoi viitteitä kunta-kohtaisen toimintasuunnitelman laadintaan ja toteuttamiseen:

Kun opetusta toteutetaan kokonaisopetuksen periaatteella, käytetään hyväksi mahdollisimman paljon lapsen omaa toimintaa ja leikkiä. Jokapäiväisten toimintojen (ruokailu-, pukeutumis-, peseytymis- ja ulkoilutilanteiden) ohella päivän ohjelmaan sisältyy vaihdellen leikkejä, työtehtäviä, oppitunneita, luvua ja motorisia toimintoja, musiikkihetkiä, juhlia ja retkiä sekä yhteistyötä eri tahojen kanssa. (KH 1987, 2, 39, 40, 26–29.)

Toiminnan kokonaisvaltaisuus ja lapsen kokonaispersoonan kehittäminen olivat niin tavoitteiden, sisältöjen kuin työ- ja toimintatapojen valinnankin lähtökohtina. Kokonaisvaltaisuuden katsottiin toteutuvan elämänläheisyyden, lapsikeskeisyyden, kokonaisopetuksen ja integroidun toimintasuunnitelman kautta. Jokaisella alueella lähtökohtana ovat lapsen omat kokemukset, vastaanottaminen ja elämykset. (Salminen 1988, 69.) Toki aikuinen oli yhä toiminnan johtaja ja päätöksentekijä, jolloin lapsen päätöksenteolle ja osallisuudelle ei juuri ollut tilaa (Turunen 2008).

Muutoksen tuulia 1990-luvulla

Toinen esiopetusbuumi alkoi juuri ennen 1990-luvun lamavuosia, sillä nuoret haluttiin vuotta aikaisemmin ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. Pedagoginen päähuomio kohdentuikin 1960-luvun tavoin ”esikouluun”. Sosiaali- ja terveyshallinto (Stakes) siirtyi normiohjaukseksi tulkituista yleiskirjeistä suositusluontoisten oppaiden eli informaatio-ohjauksen kauteen. Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden myötä alle kuusivuotiaiden opetussuunnitelmat olivat vapaaehtoisia, kun taas esiopetuksen opetussuunnitelmasta alkoi kehittyä noudatettavuudeltaan velvoittava.

Vuosikymmenen vaihtuessa, 1980- ja 1990-lukujen taitteessa, aloitettiin uuden esiopetussuunnitelman laatiminen. Valtioneuvoston vuosille 1991–1996 hyväksymä Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma sisälsi lausuman siitä, että suunnitelmakaudella uudistetaan esiopetuksen opetus- ja toimintasuunnitelma koulu- ja sosiaalitoimen yhteistyönä. Myös valtakunnallisessa suunnitelmassa sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämisestä todettiin, että vuosina 1992–1996 päivähoiton painopistealueena on kuusivuotiaiden esiopetuksen kehittäminen yhteistyössä opetusviranomaisten kanssa. (OPH & Stakes 1992, 4, 5; ks. myös OPH & Stakes 1994.) Esiopetuksen katsottiin liittyvän kiin-

teästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Tällöin toiminta muodostaa osan elinikäistä kehitystä ja oppimista, johon pyritään yhdistämään päivähoiton ja koulun pedagogisen toiminnan parhaat puolet (KH & SH 1991; OPH 1996, 8). Opetushallituksen ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskityksen (Stakes) yhteinen työryhmä laatiin yhteiseksi esiopetuksen perusteiksi esiopetuksen tavoitteet, painoalueet ja sisällöt (OPH & Stakes 1992, 4, 5).

Samoin käsitykset lapsesta, oppimisesta, tiedosta, ohjauksesta sekä opetuksesta olivat tarkentuneet ja muuttuneet. Vuodesta 1995 lähtien toi yliopistotasoinen lastentarhanopettajakoulutus varhaiskasvatukseen laajassa mittakaavassa akateemista infrastruktuuria profesoreineen ja tutkijoineen (Husa & Kinos 2005). Koulutuskentän sisäinen kasvatustieteellinen teoreettinen kehittäminen ja lähtökohdista anti olivat nyt opetussuunnitelmien määrittäjiä. Pelkästään tasa-arvon edistämisen katsottiin edellyttävän ajattelutavan ja käytäntöjen uudistamista kouluissa. Toisaalta tasa-arvon ohella esitettiin kolmen vuosikymmenen jälkeen huoli lahjakkaiden oppilaiden oppimisen ja huipputason osaamisen turvaamisesta. (Virtanen 1998, 127–129.) Paradoksaalisesti: uudistuva oppimiskäsitys oli vastaus molempiin. Humanistis-kokemuksellinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys, sosiokonstruktivismi, lapsuuden sosiologia ja lapsilähtöinen pedagogiikka alkoivat herätellä 1980-luvun pedagogisesta hämmennyksestä (Hakkarainen 2002; Hakkarainen 2010; Kinos & Virtanen 2001; Niikko & Korhonen 2014). Ajattelutavan muutosta voidaan kuvata seuraavilla opetussuunnitelmapoiminnoilla (OPH & Stakes 1992, 7–9; vrt. myös OPH 1996, 12–16; Turunen 2008):

- Lapsi nähdään aktiivisena leikkijänä, tutkijana ja oppijana.
- Oppilaita ohjataan etsimään, ymmärtämään, arvioimaan ja käyttämään tietoa.
- Keskeistä uudistuvassa esiopetuksessa on oppimiskäsitys, jossa painottuu lapsen oma aktiivisuus oppimisprosessissa, mikä merkitsee opettajan tehtävän muuttumista ohjaavammaksi.
- Tavoitteiden tarkastelun lähtökohdana on lapsen yksilöllisyys, leikki ja aktiivinen oppiminen sekä hänen suhteensa yhteiskuntaan, kulttuuriin ja luontoon.
- Lapsi nähdään yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä.
- Edistetään lapsen kasvua demokratiaan ja tasa-arvoon.
- Tasa-arvoinen osallistuminen on keskeistä.
- Lapsen kasvu aktiiviseksi kulttuurin osallistujaksi ja sen luojaksi.

Lapsilähtöinen pedagogiikka, jossa lapsi vaikuttaa opetustapahtumaan aloitteillaan ja intresseillään, alkoi tulla perinteisen lapsikeskeisyyden rinnalle (vrt. Kinos 2002). Lapsikeskeinen pedagogiikka mielletään toisinaan lapsilähtöisyyden synonyymiseksi (Niikko & Korhonen 2014). Lapsikeskeisen pedagogiikan käsite sisältää lapsen asettamisen keskiöön, jolloin lapsen erityislaatuisuus ja kehitysvaihe tulee huomioida (Hytönen, 2008). Erona lapsilähtöisyyteen voi nähdä suhtautumisen lapsen autonomiaan ja subjektiivuuteen (Rosqvist ym. 2019). Lapsi on aktiivisen toimijuuden ja itse tekemisen lisäksi itse tuottava ja itse määräävä. Tämä näkyi intomielisesti lapsilähtöisessä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 1996, 10, 12, 20), jossa todettiin:

-- tasa-arvoisten aikuisten ja lasten yhteistoiminnan perusta rakennetaan otamalla huomioon lasten kokemuksia ja kuuntelemalla lapsia heitä itseään koskevilla asioilla. Aikuisten ja lasten yhteistyön tulee olla molemminpuolisesti kunnioittavaa. Toimintaa suunniteltaessa on pyrittävä kokonaisuuteen, joka ottaa huomioon lapsen spontaanit leikit, kiinnostuksen kohteet, luovuuden ja aktiivisuuden, mutta myös käsiteltävän asian tieto- ja taitosisällön. Kokonaisuuden tulee kytkeytyä lapsen aiempiin kokemuksiin. Sen tulee ottaa huomioon lapsen tapa kokea todellisuus. Opetus perustuu tiedonalaakohtaisen sisältöjen eheyttämiseen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 1996) tulkittiin ensimmäistä kertaa myös teema- ja projektityöskentelyä aikuisen ja lapsen tasavertaisuuden kontekstissa (ks. Turunen 2008). Tavoitteena oli luoda kokonaisuuksiin rakentuva oppimistilanne, jossa ilmiötä tarkastellaan ja selitetään luontevasti eri teemojen ja projektitöiden avulla. Teematisessa oppimistilanteessa lapset laativat itse olettamuksia ja etsivät vastauksia tutkimalla ja kokeilemalla. He osallistuvat aikuisten rinnalla yhteisten töiden suunnitteluun ja järjestelyihin. Aikuisen tehtävänä on ohjata toimintaa ja vastata sen suunnittelusta. Kokonaisvaltaisessa teema- ja projektityöskentelyssä ei ole oppiainejakoa, mutta esiopetus sisältää eri sisältöalueet. (OPH 1996, 21, 24.) Vuoden 1996 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa työ- ja toimintatapoja ei määritelty uudelleen eikä toisaalta annettu edellisten vuosikymmenten tavoin toimintaviitteitäkään. Arvailujen varaan jääkin, edustiko opetussuunnitelma aidosti neljä vuotta aiemmin julkaistun työryhmän (OPH & Stakes 1992, 10–20) näkemystä. Myös uudet pedagogiset ajatukset jäivät aiheiksi. Opetussuunnitelmalliset pääkomponentit (työ- ja toimintatavat sekä sisällöt) olivat sekaisin, eikä tiennyt, oliko kyseessä tavoitteen kaltainen tila vai toive.

Ensimmäinen velvoittava opetussuunnitelma 2000-luvulla

Uuden vuosituhatosen ensimmäisenä vuosikymmenenä opetussuunnitelmien yhteiskunnallisessa kontekstissa otettiin askelia päivähoidosta kohti koulutusjärjestelmää. Hallituksen esitys (HE 124/2001; Harju ym. 2007, 10, 11) mahdollisti päivähoidon siirtämisen opetustoimeen, ja tähän mahdollisuuteen lopulta tarttui jokainen kunta. Asenteet lämpenivät pienten lasten institutionaalista opetusta kohtaan, ja opetussuunnitelmalinjaukset saivat näin suunnan. Vuosituhannen vaihtuessa julkaistiin ensimmäinen alle kouluikäisten lasten velvoittavana noudatettava opetussuunnitelma, jonka kannessa luki näin ollen perusopetuksen opetussuunnitelmien tavoin määräys. Teksti työ- ja toimintatavoista oli edelleen yleisellä tasolla, ja se antoi lähinnä toimintaperiaatteita tai -ohjeita. Myös toimintaviitteiden määrä oli selkeästi vähäisempää verrattuna 1970- ja 1980-luvuilla julkaistuihin opetussuunnitelmiin. Kokonaisopetuksen tilalla korostettiin eheyttävän opetuksen ajatusta.

Eheyttävä opetus muotoutuu kokonaisuuksista, jotka liittyvät toisaalta lapsen elämänpäi-riin ja toisaalta lapsen maailmankuvaa laajentaviin ja jäsentäviin sisältöihin. Eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi ovat tärkeämpiä kuin yksittäiset sisällöt. Työtapoja määrittävät opetuksen tavoitteet ja tarkoituksenmukaisuus. Monipuolisella työtapojen käytöllä pyritään tarjoamaan erilaisia kokemuksia ja taitoja eri tiedonaloista. (EOPS 2000, 10; vrt. EOPS 2010, 12.) Kuvauksen yleisluontoisuuden vuoksi voi yhä kuitenkin kysyä, ovatko jo aiemmissa opetussuunnitelmissa esitetyt fröbeliläiseen lastentarhametodiikkaan perustuvat työ- ja toimintatavat (vrt. Lummelahti 1995) edelleen esiopetukseen parhaiten soveltuvia

työtapa, sillä mitään muutakaan ei niiden tilalle esitetty. Esiopetuksen toteuttaminen -luvussa käsitellään hieman työtapa:

Opettaja ohjaa oppimista, konkreettista kokeilemista, tutkimista, aktiivista osallistumista sekä muuta tiedon hankintaa ja ongelmien ratkaisemista vuorovaikutuksessa aikuisten ja vertaisryhmän kanssa. Lapsen omien tutkimusten lähtökohdista ovat lapsen elinympäristöön läheisesti liittyvät ilmiöt ja tapahtumat sekä niistä saadut kokemukset. Lapsi harjoittelee pohtimaan syy-seuraussuhteita ja tekemään johtopäätöksiä. Esiopetuksen työskentely perustuu leikinomaiseen, lapsen kehitystasosta lähtevään toimintaan, joka edistää myös kielellistä kehitystä sekä valmiuksia uusien asioiden oppimiseen. Toiminnassa otetaan huomioon lapsen tarve oppia mielikuvituksen ja leikin kautta. Draamallisessa työtavassa yhdistyvät eri taideaineet, lasten kokemukset ja tietoaines, joita työskentellessä ajankohtaisen aiheen, sadun tai tarinan pohjalta. (EOPS 2000, 9; ks. myös EOPS 2010, 11.)

Selonteossa eduskunnalle (VN 2004, 13, 39) kerättyyn aineistoon pohjaten kuvattiin työ- ja toimintatapoja opetussuunnitelmia täsmällisemmin. Esiopetuksessa käytetään monipuolisia työtapa: opettajajohtoista ja itsenäistä työskentelyä sekä pari- ja pienryhmätyöskentelyä. Toimintaan sisältyvät vapaa leikki, sääntö- ja roolileikit, liikunnallinen toiminta, tutkiva työtap, ongelmanratkaisu, konkreettiset kokeilut ja lasta aktivoivat toiminnalliset tehtävät. Esiopetukseen liitettiin lisää edellä esitetyn uuden pedagogisen ajattelun periaatteita (EOPS 2000, 9–10; VN 2004,12; EOPS 2010, 7, 9, 10, 12). Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (VN 2002) käynnisti varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen. Varhaiskasvatussuunnitelman tehtävänä oli ohjata varhaiskasvatuksen sisällön ja laadun toteuttamista valtakunnallisesti. Siihen koottiin suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeiset arvot, tehtävät, periaatteet, kehittämisen painopisteet sekä menetelmät ja toimintatavat. Varhaiskasvatus nähtiin osana elinikäistä oppimista siten, että hoito, kasvatus ja opetus muodostavat saumattoman kokonaisuuden, joka tukee joustavasti jokaisen lapsen yksilöllisiä kehityspiirteitä. (VN 2002, 7, 8, 13, 19, 20.) Työ- ja toimintatapojen erittely jäi kuitenkin taas vähäiseksi, eikä työ- ja toimintatapoja juurikaan kuvattu.

Suositusluonteiseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu 2003/2005, 18–23) -asiakirjaan määriteltiin uusi ”toiminnallisten orientaatioiden” luokittelu sisällöllisten orientaatioiden (aiemmin kasvatuksen tavoitealueet, sisältöalueet) rinnalle. Lapselle ominaiset tavat toimia ovat: leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen. Aktiviteettikeskeisyyttä ilmentävät lapselle ominaiset toiminnan tavat tuli ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksen muodoissa, ja ne ohjaavat kasvattajayhteisön tapaa toimia lasten kanssa. Näin suhde työ- ja toimintatapoihin ikään kuin kierrettiin. Opetussuunnitelmassa ei myöskään määritelty toteutuksen muodot -käsitettä. Työ- ja toimintatapoihin viitataan edelleen vanhaan tapaan yksittäisillä ja irrallisilla toimintaviitteillä kuten seuraava lainaus osoittaa: ”Lapsella tulee olla mahdollisuus toimia monipuolisesti taiteen eri alueilla, ja hänen tulee saada esimerkiksi maalata, piirtää, soittaa, laulaa, rakentaa, näytellä, tanssia, nikkaroida, askarrella, ommella, kuunnella tai keksiä satuja ja runoja”. Matemaattisen orientaation yhteydessä mainittiin vertaaminen, pääteleminen ja laskeminen. (Vasu 2003/2005, 22, 25.)

Opetussuunnitelmat uudistuvat 2010-luvulla

2010-luvulla varhaiskasvatuksen status muuttui. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu 2016) on opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaisesti varhaiskasvatusta toteutetaan. Esiopetus, jota säätelee perusopetuslaki, on osa varhaiskasvatusta. Lapsen kasvun ja oppimisen polun jatkuvuuden ja eheyden turvaamiseksi esi- ja perusopetuksen edustajat osallistuvat varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja kehittämiseen. Varhaiskasvatus on nyt osa suomalaista koulutusjärjestelmää. (Vasu 2016, 3, 8–10.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) uusiminen liittyi varhaiskasvatuslain (540/2018) voimaantuloon. Uudistukset eivät heijastuneet työ- ja toimintatapojen kehittelyyn ja muutoksiin: ”Varhaiskasvatuksessa kaikkien työtapojen tulee tukea lapsen kehitystä ja oppimista”. (Vasu 2016, 28; Vasu 2018, 28.)

Kasvua ja oppimista tukevan toimintakulttuurin kuvaukset korostavat työ- ja toimintatapojen merkitystä, jolloin muutokset opetussuunnitelmien perusteissa edellyttävät vastaavien muutosten viemistä käytäntöön. Työtapojen tulee olla monipuolisia, lapsia motivoivia ja toiminnallisia. Työtapojen vaihteleva käyttö tarjoaa eri-ikäisille ja eri tavoin oppiville lapsille onnistumisen kokemuksia. Työtavat ovat sekä oppimisen väline että opetteluun kohde – vähitellen kehittyvä taito, jota lapset tarvitsevat oppimisen polulla. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettaja ohjaa lapsia kokeilemaan ja käyttämään erilaisia työtapoja ryhmissä, työpareittain ja itsenäisesti. (EOPS 2014, 23, 28; Vasu 2016, 38.) Työtavat saavat nyt dynaamisen lähtökohdan. Henkilöstön tehtävänä onkin varmistaa, että kaikki lapset saavat ilmaista näkemyksiään ja mielipiteitään, ja että lasten ideoita ja aloitteita otetaan huomioon toiminnassa. Lasten tulee saada kokemuksia heitä itseään koskevasta päätöksenteosta. (EOPS 2014, 10, 22, 23; Vasu 2016, 28–31.) Pedagogisena tehtävänä on tukea lasten vähitellen kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Työtapojen valintaa ohjaavat varhaiskasvatukselle asetetut tehtävät ja tavoitteet sekä lasten ikä, tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Toiminnalliset sekä luovuutta ja osallisuutta edistävät työtavat ovat lapsille luontevia oppimisen tapoja. Tällaisia ovat esimerkiksi lasten omaehtoinen ja ohjattu leikki, tutkiminen, liikkuminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu. Henkilöstö ohjaa lapsia kokeilemaan ja käyttämään erilaisia työtapoja erikokoisissa ryhmissä sekä itsenäisesti. Työtapojen käytössä hyödynnetään henkilöstön ja lasten osaamista sekä kokeillaan ja kehitetään uusia työtapoja. (Vasu 2016, 38; Vasu 2018, 38.)

TYÖTAPOJEN PÄÄKATEGORIAT	OPETUSSUUNNITELMAT				
	OPH & Stakes 1992, OPH1996	EOPS 2000 ¹¹ , VN 2004	VASU 2003 ¹²	EOPS 2014 ¹³	VASU 2016 ¹⁴ VASU 2018
Teema- ja projektityöskentely	x	x			
Leikki, leikkiminen	x	x	x	x	x
Kokeileminen	x	x		x	x
Tutkiminen	x	x	x		x
Liikkuminen		x	x	x	x
Taiteellinen kokeminen ja ilmaise- minen			x		x
Tiedon hankinta	x				
Ongelmanratkaisu		x	x		
Itsenäinen työskentely		x			
Pari- ja pienryhmätyöskentely ¹⁵	x	x		x	x
Aktiivinen osallistuminen, vaikut- taminen, osallisuus ¹⁶ , osallisuus suunnitteluun	x	x		x	x
Jokapäiväiset työt, työtehtävät	x			x	x
Yhteistyö (vanhemmat ym.)	x				
Ajattelu ja oppiminen				x	x
Kulttuurinen osaaminen, vuoro- vaikutus, ilmaisu				x	x
Itsestä huolehtiminen ja arjen tai- dot				x	x
Monilukutaito				x	x
Tieto ja viestintäteknologinen osaaminen				x	x

Taulukko 2. Työtapojen pääkategoriat 1990-luvun alkupuolelta tähän päivään.

Työtavat (aiemmin työ- ja toimintatavat) kiinnitettiin yleisempiin pedagogista toimintaa kuvaaviin kategorioihin (taulukko 2). Esiopetussuunnitelman perusteet (EOPS 2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu 2016) toivat mukanaan uudenlaisen eheyte-
tyn toiminnan erittelyn pedagogiseen suunnitteluun ja toteutukseen. Keskusaiheiden tilalle tulivat nyt laaja-alainen osaaminen, oppimiskokonaisuudet ja oppimisen alueet. Näissä palattiin samanlaiseen ilmaisutapaan, jota käytettiin erityisesti 1970- ja 1980-luvuilla, eli suhteellisen tarkkojen toimintaviitteiden esiin tuomiseen. Todettakoon vielä, että samat käsitteet (laaja-alainen osaaminen, oppimiskokonaisuudet ja oppimisen alueet) ovat käytös-
sä tällä hetkellä niin perusopetuksen kuin esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen opetussuun-
nitelmien perusteissa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan (mukaan lukien esiopetus) keskei-
nen lähtökohta on nyt lapsilähtöisyys. Tämä tuotiin selkeästi esiin esimerkiksi Opetushalli-
tuksen lehdistötiedotteessa, jossa ilmoitettiin uuden varhaiskasvatussuunnitelman julkaise-
misesta (OPH 2016). Esiopetussuunnitelman perusteiden (EOPS 2014) ja Varhaiskasvatus-
suunnitelman perusteiden (Vasu 2016) keskeiset periaatteet on seuraavassa kiteytetty lapsi-

11 Myös EOPS 2010, työ- ja toimintatapojen osalta uusintapainos.

12 Myös VASU 2005, työ- ja toimintatapojen osalta uusintapainos.

13 Oppimiskokonaisuuksien yhteydessä on myös toimintaviitteitä esitetty.

14 Vasu 2016 aktiviteetti luettelo: opettelen, koen, toimin, osallistun, leikin, liikun, tutkin ja ilmaisen.

15 Toiminta pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä (Vasu 2016).

16 Arjen osallisuus (EOPS 2014, 28).

lähtöisen pedagogiikan pääkomponenttien – dialogisuuden, yksilöllisyyden, yhteisöllisyyden, oppimisympäristön ja dokumentaation – avulla (Kinos & Pukk 2010):

Dialogisuus (EOPS 2014 28; Vasu 2016, 21)

- Aikuisten ja lasten jatkuva, vastavuoroinen dialogi
- Lapset osallistuvat yhdessä henkilöstön kanssa toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä työtapojen valintaan.
- Yhdessä työskenneltäessä lapsia rohkaistaan kyselemään, ihmettelemään, tutkimaan, päättämään ja ratkaisemaan ongelmia sekä toimimaan tavoitteellisesti yhteisen päämäärän suuntaisesti.

Yksilöllisyys – lapsen intressit (EOPS 2014, 15, 18, 19; Vasu 2016, 18, 19)

- Lapsella on oikeus ilmaista itseään ja ajatuksiaan.
- Lapsen aikaisemmat kokemukset ja taidot ovat osa heidän oppimisen polkuaan.
- Pedagoginen toiminta toteutetaan siten, että lapsen aloitteille, itsenäiselle toiminnalle ja kokeiluille on tilaa.
- Opetuksessa otetaan huomioon lasten kehittyvät taidot, mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet sekä lasten yksilölliset tuen tarpeet.

Yhteisöllisyys – osallisuus ja vaikuttaminen (EOPS 2014, 18, 19, 28; Vasu 2016, 25, 30)

- Lapsia ohjataan vähitellen kantamaan yhdessä vastuuta, jotta lapsille syntyy kokemuksia osallisuudesta ja toimijuudesta.
- Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa oma-aloitteisuuteen.
- Lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja heidän aloitteisiinsa vastaaminen vahvistavat lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja.
- Lasten ja huoltajien osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin vahvistaa osallisuutta.

Oppimisympäristö (EOPS 2014, 29–31; Vasu 2016, 37–39)

- Oppimisympäristöjä suunnitellaan ja rakennetaan yhdessä lasten kanssa.
- Oppimisympäristöissä voidaan toteuttaa monenlaista pedagogista toimintaa ja ne muuntuvat tarpeen mukaan
- Henkilöstö tunnistaa leikkiä rajoittavia tekijöitä ja kehittää leikkiä edistäviä oppimisympäristöjä.

Pedagoginen dokumentointi (EOPS 2014 29–31; Vasu 2016, 37)

- Pedagogista dokumentointia käytetään hyödyksi suunnitelmia laadittaessa, sillä henkilöstön vastuulla on etsiä sopivat keinot lapsen näkökulmien, mielipiteiden, kiinnostuksen kohteiden, yksilöllisten taitojen ja tarpeiden selvittämiseksi.

Vaikka esiopetus suunnitelmassa ja varhaiskasvatus suunnitelmassa tuodaan selkeästi ja vahvasti esiin lapsilähtöisen pedagogiikan vaatimus, tyydytään työtapojen erittelyssä perinte-

seen luettelointiin. Esimerkiksi Esiopetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014, 16–19) laaja-alaisen osaamisen yhteydessä työtapoja tuodaan esiin seuraavasti:

- ajattelu ja oppiminen (lorut, musisointi, draamatoiminta, leikki, pelit, ongelmanratkaisu ja tutkimustehtävät),
- monilukutaito (kuvalukutaito, medialukutaito, liikunta, tiedonhankinta, tiedon tuottaminen ja esittäminen, kuvallinen ja numeerinen ilmaisu, kirjoittaminen, lukeminen, lorut ja musiikki).

Oppimiskokonaisuuksien yhteydessä (EOPS 2014, 31–38) työtavat ovat mukana niin ikään luettelomaisesti:

- Ilmaisun monet muodot sisältävät musiikillisen, kuvataiteellisen, käsitöiden sekä suullisen ja kehollisen ilmaisun perustaidot. Musiikin yhteydessä toimintaviitemainintoina ovat esimerkiksi tanssi, liike, soitto oman kehon avulla ja käsityössä eri materiaalien käyttö.
- Kasvan ja kehityksen oppimiskokonaisuus koostuu puolestaan liikunnasta, ruokailusta, kuluttajuudesta, hyvinvoinnista ja terveydestä sekä turvallisuudesta. Toimintaviiteinä mainittiin pohtivat opetuskeskustelut, leikit, ohjattu ja spontaani liikunta, motoristen perustaitojen harjoittelu.

Johtopäätökset ja seuraukset

Aiemmissa saman aikakauden varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien tarkastelussa (Turunen 2011; Onnismaa & Paananen 2019) on havaittu arvojen, tavoitteiden ja sisältöjen muutos linjassa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen aseman muutoksen kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella työtapojen kohtalo opetussuunnitelmissa ei ole samalla tavalla yksiselitteinen. Näiden osalta voidaan esittää kaksi vaihtoa: 1970-luvun alusta 1990-luvulle opetussuunnitelmat perivät nuoremmille lapsille ominaisiksi katsotut, selkeästi luetteloidut työtavat fröbeliläisestä lastentarhasta, ja ne heijastivat opetussuunnitelmien lapsikeskeistä otetta (taulukko 1). 1990-luvulta eteenpäin lapsilähtöisen ajattelutavan vakiintuessa opetussuunnitelmiin ilmestyi ajattelutavan muutoksen mukaisia työtapoja, mutta samanaikaisesti työtapojen kuvaus muuttui viitteelliseksi ja yleisluontoiseksi, jolloin työtapojen funktio vesittyi (taulukko 2).

Suomen varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen historia (Hänninen & Valli 1986)	Esikouluikäisten ohjaus (Heikkinen & Peitsoma (1972))	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016; 2018)
RETKET		
Luontoretket, retket ympäristöön, ostosmatkat torille ja kauppoihin, retket opintokohteisiin	Opintoretket, pienet retket	Retkeillään luonnossa, lähiympäristössä ja rakennetussa ympäristössä
LEIKKI		
Vapaa leikki, roolileikit aiheen mukaan, johdettu leikki	Vapaa leikki, ohjattu roolileikki, viihdytys- ja kilpaleikit, vesileikit, hiekkaleikit	Kielellä leikkittely, sanallinen ja kehollinen ilmaisu leikin keinoin, isovanhempien lapsuuden leikit, liikuntaleikit, pihaleikit
MUSIIKKI		
Laulu- ja liikuntaleikit, sormileikit, rytmiharjoitukset (eri instrumentit)	Laulaminen, laulu- ja liikuntaleikit, yhteiset musiikki- ja liikuntahetket, musiikki ja luova askartelu, aktiivinen kuuntelu, rytmiiikka	Laulu, laululeikit, erilaisten soitinten kokeilu, musiikin kuuntelu, musiikin tahdissa liikkuminen, musiikkiesitykset

Taulukko 3. Retket, leikki ja musiikki fröbeliläisessä lastentarhassa ja vuosien 2016 ja 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.

Fröbeliläiset työtavat säilyivät opetussuunnitelmissa läpi tarkastellun aikakauden. Kun verrataan esimerkinomaisesti fröbeliläisessä lastentarhassa (Hänninen & Valli 1986; Heikkinen & Rautakivi 1972) sekä vuosien 2016 ja 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvattuja työtapoja, yhtäläisyys näkyy selvästi (taulukko 3). Fröbeliläisen tradition vaikutus suomalaiselle varhaiskasvatukselle on kiistämätön, ja voimakkaimmin se näyttää pitäneen pintansa työtapoina.

Tuodessaan fröbeliläistä ajattelua Suomeen karsasti Elisabeth Alander ”Fröbelin opin naurettavia irvikuvia” (Virtanen 2009a, 69). Mitä Fröbelin työtapoja koskevista löydöksistä tulisi ajatella tässä valossa? Ovatko ne ylimääräistä painolastia opetussuunnitelmassa? Yhtäältä on tulkittava, että Fröbel löysi lapselle ominaiset tavat toimia. Toisaalta on selvää, että Fröbelin työtapoja toistettiin rutiininomaisesti, jolloin käytötapa oli usein irrallaan kunkin työtavan tarkoituksesta. Fröbelin omassa kasvatusajattelussa korostui samanaikaisesti lapsen oma, jopa autonominen aktiivisuus, ja pedanttinen lapsen kehityksen tarpeesta lähtevä, tarkoituksenmukaisesti ohjelmoitu oppimateriaali- ja työtapakokonaisuus. (Fröbel 2012, 44–70.) Näiden välistä potentiaalista ristiriitaa ei Fröbel tietävästi käsitellyt. Tässä mielessä fröbeliläiset työtavat olivat luontevat lapsikeskeisessä kehityksessä. Istuvatko ne tarkoituksenmukaisesti lapsilähtöisyyteen?

Problematiikkaa voidaan havainnollistaa jatkumona työtapojen strukturoinnin asteen mukaisesti (taulukko 4). Lapsilähtöisyyden käsitteellä pyritään eroon kolmesta rinnakkaiskäsitteestä. Selkeimmin ero tehdään aikuislähtöisiin lähestymistapoihin, joissa aloitteen tekevät ja prosessin kulun sekä päätepisteen määräävät yksityiskohtaisesti aikuiset lapsen ollessa passiivinen opettamisen objekti. Lapsikeskeinen pedagogiikka käsittää nykyisessä kielenkäytössä useita eritasoisia aikuis- ja lapsijohtoisia prosesseja (Hytönen 2008), jolloin lapsilähtöisyys on käsitteenä täsmällisempi. Lapsilähtöisyys voidaan katsoa osaksi lapsikeskeisyyttä, kun taas käänteinen tilanne on mahdoton. (Robertson ym. 2015, 1816, 1817.)

AIKUISLÄHTÖISYYS	LAPSIKESKEISYYS	LAPSILÄHTÖISYYS	VAPAA KASVATUS
tarkkaan määrätty struktuuri	joustava struktuuri		ei struktuuria
tarkkaan määrätty työtavat ja työtapojen käyttö	joustavat työtavat ja työtapojen käyttö		ei ennalta määrättyjä työtapoja

Taulukko 4. Pedagogiikan jatkumo työtapojen strukturoinnin asteen mukaan (mukaillen Kinos & Pukk 2010).

Fröbelin leikki-ihanteen johdosta lapsilähtöisyys käsitetään yhä myös vapaan kasvatuksen muotona, jossa aikuinen pysyy prosessissa passiivisena aktiivisen lapsen toteuttaessa itseään ja oppimistaan erityisesti leikissä (Rosqvist ym. 2019; vrt. Saari 2021, 163–166). Lapsilähtöinen pedagogiikka kokonaisuutena edellyttää kuitenkin aktiivista aikuista (Rosqvist ym. 2019) sekä lapsen kehityksen kannalta oikea-aikaisia ja ikäkauteen sopivia työtapoja.

Uusimpien opetussuunnitelmien myötä varhaiskasvatus päätyi suoraan koulutusjärjestelmämme yhteiskunnallis-ideologiseen ytimeen: Kansainvälisen kilpailun aseina ovat nyt elinikäinen oppimispolku ja sen ylläpitäminen. Menestyksen avaimina nähdään itsenäinen oleellisten oppimistapahtumien ja oppimiskokonaisuuden muodostaminen, osaamisen aktiivinen ylläpito ja uuden luominen. Tällaista autonomiaa painotetaan uusimmissa opetussuunnitelmissa sekä itse tekemisen että itse määräämisen merkityksessä (vrt. Rosqvist ym. 2019). Suomalainen kriittinen sosialisti, pankinjohtaja Ele Alenius, on todennut, että ihmisten huono kohtelu ja tökeröt menettelytavat johtivat vääjäämättä Neuvostoliiton luhistumiseen yhteiskuntaidealin ihanteellisuudesta huolimatta. Pelkistetysti sanottuna menettelytavat olivat suurempi yhteiskunnallinen voima kuin ideologinen liturgia tai reaganilainen propaganda. (Kinos & Pukk 2010, 35) Tämän tutkimuksen kontekstissa ongelmaksi muodostuu pikemminkin menettelytapojen puute: työ- ja toimintatapa -käsitteen käyttö- ja esitystapa näyttäytyy kirjavana, ja ilmiötä kuvaavat termit ovat kovin erilaisia. Tämä toistuu kokoavissa pedagogiikan yleisjulkaisuissa (ks. esim. Ojala 1993; Brotherus ym. 2002; Karila & Lipponen 2013). Työ- ja toimintatapa -käsitteen ainoa systemaattinen käyttö- ja esitystapa löytyy Heikkisen ja Rautakiven (1972; 1981; 1987; 1989) oppikirjojen painoksesta. Lapsilähtöisyyden myöhemmissä soveltamisvaiheissa on tullut selväksi, ettei oppimisperiaate voi seistä yksin eikä lapsi kasva tyhjiössä, vaan tarvitaan aktiivinen aikuinen (Rosqvist ym. 2019). Tarvitaan työtavat, joilla sekä lapsen että opettajan autonomiaa voidaan rakentaa. Opettajankoulutus ei yksin kykene vaikuttamaan varhaiskasvatusyksiköiden toimintakulttuurin kehittämiseen. Tutkimuspohjainen työtapojen tarkastelu ja erittely tuleekin sisällyttää myös varhaiskasvatuksen ohjaaviin opetussuunnitelmiin ja niiden perusteisiin.

Lähteet

Opetussuunnitelmat aikajärjestyksessä

- EOPS 1972. *Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma*. Liite esikoulukomitean mietintöön 1972: A13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- TM 1975a. *Iloiset toimintatuokiot*. Sosiaalhallitus. Työryhmän muistio. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- TM 1975b. *Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ ja toimintatavat*. Sosiaalhallitus. Työryhmän muistio. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- SH 1984. *Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma*. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- SH 1986. *Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma*. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KH 1987. Kouluhallitus 1987:5. *Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Salminen, Hannele 1988. *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma*. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2/1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- OPH & Stakes 1992. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -työryhmän muistio*. Helsinki: Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- OPH 1996. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Edita Oy.
- EOPS 2000. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräys 64/011/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Vasu 2003/2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005*. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- EOPS 2010. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Helsinki: Opetushallitus.
- EOPS 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus.
- Vasu 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Vasu 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.

Muut ohjausasiakirjat aikajärjestyksessä

- KM 1972. *Esikoulukomitean mietintö A13*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KH 1973. *Kuusivuotiaiden opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat*. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimuslauseita 2/1973. Helsinki: Kouluhallitus.
- TM 1974. *Päivähoiton kasvatustavoitteita koskeva alustava muistio 1974*. Sosiaalihuollitus. Helsinki: Sosiaalihuollitus.
- KM 1974. *Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitea*. Komiteamietintö 1974:15. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1975. *Opetussuunnitelmakomitea*. *Opetussuunnitelmakomitean I välimietintö* 1975:33. Helsinki: Kouluhallitus.
- KM 1978. Kuusivuotiaiden kasvatustavoitteet ja koulutustoimikunta 1978:5 Helsinki: Kouluhallitus.
- KH 1979. *Alle 3-vuotiaiden lasten hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta päiväkodissa*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1980. *Päivähoiton kasvatustavoitekomitean mietintö* 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KH & SH 1991. *Esiopetuksen kehittäminen*. Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 28.2.1991. Helsinki: Kouluhallitus, sosiaalihuollitus.
- OPH & Stakes 1994. *Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994*. Opetushallituksen ja Stakesin esiopetuksen yhteinen linjaus. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 24. Helsinki: Stakes.
- VN 2002. *Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Edita Prima Oy.

- VN 2004. *Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja asetettujen tavoitteiden toteutumisesta 2004*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32 Helsinki: Opetusministeriö
- OPH 2016. *Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet päätetty*. Opetushallitus. Lehdistötiedote 18.10.2016.

Lait

- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi sosiaalihuoltolain 6 §:n muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi* HE 124/2001. Annettu Helsingissä 14.9.2001.
- Laki lasten päivähoidosta* 36/1973. Annettu Helsingissä 19.1.1973.
- Laki lasten päivähoidosta* 304/1983. Annettu Helsingissä 25.3.1983.
- Laki peruskoululain muuttamisesta* 614/1985. Annettu Naantalissa 12.7.1985.
- Varhaiskasvatustilaki* 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018.

Kirjallisuus

- Alila, Kirsi 2013. *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatu puhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012*. Acta Universitatis Tamperensis 1824. Tampere: Juvenes Print.
- Brotherus, Annu, Hytönen, Juhani & Krokfors, Leena 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Fröbel, Friedrich 2012. *Ihmisten kasvatus*. Suomentanut Aili Helenius. Helsinki: Kirja kerrallaan.
- Hakkarainen, Pentti 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus. *Kasvatus* 33 (2), 133–147.
- Hakkarainen, Pentti 2010. Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi. *Kasvatus* 41 (3), 240–251.
- Harju, Hanna, Lindberg, Päivi & Välimäki Anna-Leena 2007. *Päivähoidon hallinto kunnissa 2006*. Stakesin raportteja 9/2007. Helsinki: Stakes.
- Heikkinen, Airi & Rautakivi, Sinikka 1972. *Esikouluikäisten ohjaus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen-Peitsoma, Airi & Rautakivi, Sinikka 1981; 1987; 1989. *Esikouluikäisten ohjaus*. Jyväskylä: Kustannuskiila oy.
- Helenius, Aili 2021. *Kasvatuksen kulmakiviä. Henkilökuvia neljältä vuosisadalta*. Helsinki: BoD.
- Hellström, Martti 2008. *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Husa, Sari & Kinos, Jarmo 2005. Academisation of Early Childhood Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (2), 133–151. <https://doi.org/10.1080/00313830500048865>
- Hytönen, Juhani 2008. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- Hänninen, Sisko-Liisa & Valli, Siiri 1986. *Suomen lastentarhityön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Karila, Kirsti & Lipponen, Lasse (toim.) 2013. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

- Keskinen, Risto & Lounassalo, Jarmo 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 227–251.
- Kettukangas, Titta 2017. *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 110. Joensuu, Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Kinos, Jarmo 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus* 33 (2), 119–132.
- Kinos, Jarmo 2004. Varhaiskasvatusoppiaineen määrittely ja määrittelyn muutokset Rauman ja Turun lastentarhanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa. Teoksessa Korhonen, Riitta & Helenius, Aili (toim.), *Varhaiskasvatuksen alkutaival yliopistossa. Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutus 30 vuotta Rauman opettajankoulutuksessa*. Varhaiskasvatuksen julkaisuja n:o 1/2004, 21–38. Turku: Turun yliopisto.
- Kinos, Jarmo & Pukk, Maarika 2010. *Lapsest lähtev kasvatus. Lapse huvid esile. Tea ja toimeta*. Tallinn: Ilo.
- Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus. 136–157.
- Lummelahti, Leena 1995. *Lapsikeskeinen esiopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Meretniemi, Maija 2015. *Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina: Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niikko, Anneli & Korhonen, Merja 2014. Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. *Kasvatus* 45 (2), 127–139.
- Ojala, Mikko 1978. *Varhaiskasvatus teoriasta käytäntöön*. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja, Joensuun korkeakoulu, n:o 2. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.
- Ojala, Mikko 1993. *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta: tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Onnismaa, Eeva-Leena & Paananen, Maiju 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma-tradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 189–220.
- Puusa, Anu 2008. Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi* 4, 36–43.
- Repo, Laura, Paananen, Maiju, Mattila, Virpi, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Eskelinen, Mervi, Gammelgård, Lillemor, Ulvinen, Jyri, Hjelt, Hanna & Marjanen, Jukka 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönotto ja sisällöt*. Kansallinen Koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2018. Helsinki: Kansallinen Koulutuksen arviointikeskus.
- Robertson, Leena, Kinos, Jarmo, Barbour, Nancy, Pukk, Maarika & Rosqvist, Leif 2015. Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185 (11–12), 1815–1827. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028392>
- Rosqvist, Leif, Kokko, Milla, Kinos, Jarmo, Robertson, Leena, Pukk, Maarika & Barbour, Nancy 2019. Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruotuna. *Journal of Early Childhood Education Research* 8 (1), 192–214.
- Ruoppila, Isto 1973. Lasten päivähoiton tavoitteet II. Luonnos tutkimus-, suunnittelu- ja opetuskäyttöön. *Reports from the department of psychology* 137. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Saari, Antti. 2021. *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salminen, Hannele & Salminen, Jukka 1986. *Lastentarhantoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto P-julkaisusarja No 17. Jyväskylä: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Turunen, Tuija 2008. *Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus*. Acta Universitatis Lapponiensis 135. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Turunen, Tuija 2011. Lapsi ja lapsuus esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2000. *VARHAISKASVATUS TÄNÄÄN*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Maaliskuu 2011, 1–12. [www-lähde]. < <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-1-Turunen.pdf> > (Luettu 6.6.2021).
- Virtanen, Jorma 1998. *Esiopetus – Koulutuksellisen tasa-arvon sinetti?* Acta Universitatis Tampensis 624. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Virtanen, Jorma 2009a. Elisabeth Alander, Aukusti Salo ja suomalaisen lastentarhan idea. *Kasvatus ja aika* 3 (3), 65–78 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68111/28940> > (Luettu 6.6.2021).
- Virtanen, Jorma 2009b. *Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos*. Tampere: Tampere University Press.
- Öman, Brita-Lena 1991. *Fröbels lekteori och lekgåvor*. Lund: Studentlitteratur.

Dos. Jarmo Kinos työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella kasvatustieteen (varhaiskasvatus) lehtorina.

KM Leif Rosqvist työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella kasvatustieteen (varhaiskasvatus) tohtorikoulutettavana.

KL Hanna Alho-Kivi, eläkkeellä, työskenteli Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella kasvatustieteen (varhaiskasvatus) lehtorina.

KT, FM (etnomusikologia) Riitta Korhosen (Turun yliopisto) tutkimusalueita ovat varhaiskasvatus, esi- ja alkuopetus, erityisopetus, kulttuuri- ja perinnekasvatus.