



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA



Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä Katja Helena Järvinen	
Työn nimi Mistä on pienten lasten oppimisympäristöt tehty? Pienten lasten oppimisympäristöt vertailussa. Tarkastelun kohteena valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma Suomessa, Ruotsissa, Englannissa ja Uudessa Seelannissa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika 12.12.2014	Sivumäärä 153
Tiivistelmä Tutkimus käsittelee pienten lasten oppimista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimus pyrki selvittämään, missä määrin erityisesti sosiokulttuuriselle ja situatiiviselle oppimiskäsitykselle pohjautuva oppimisympäristömalli toteutuu valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Analysoinnin kohteena olivat neljä valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa: suomalainen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – Vasu (2005), ruotsalainen Läröplan för Förskolan – Lpfö 98/10, englantilainen Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage – EYFS (2012) ja uusiseelantilainen Te Whāriki (1996). Tutkimuksessa käytetty oppimisympäristömalli on Ropon (2008) käsialaa ja se sisältää seuraavat näkökulmat: päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus, eettinen ja moraalinen reflektointi sekä mahdollisuus arviointiin ja seurantaan. Kronqvist ja Kumpulainen (s. 50-51, 2011) ovat käyttäneet vastaavaa oppimisympäristömallia tarkastellessaan pienten lasten oppimista. Tässä tutkimuksessa fokusoiduttiin oppimisympäristömallin neljään näkökulmaan, jotka olivat <i>päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus sekä mahdollisuus arviointiin ja seurantaan</i> . Syynä rajaukseen oli tarve mitoitaa tutkimus pro gradu -tutkielman puitteisiin. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja se toteutettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia ja vertailevan tutkimuksen metodia apuna käyttäen.  Varhaiskasvatussuunnitelma voidaan asiakirjamuodoltaan rinnastaa opetussuunnitelmaan, jonka juuret ovat opetussuunnitelmateoriassa. Opetussuunnitelmateoria tarjosi puitteet, jonka avulla oli mahdollista tulkita ja jäsentää varhaiskasvatussuunnitelmia erityisesti opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksen peruslähtökohtana oli huomioida lapsilähtöisyys, siksi tutkimus painottui postmodernille käsitykselle lapsesta. Postmodernin lapsikäsitteen mukaan lapsi tulee nähdä aktiivisena toimijana (Rogers, 2009), oman elämänsä subjektina ja asiantuntijana (Clark & Moss, 2001). Sekä sosiokulttuurista että situatiivista oppimisteoriaa voidaan luonnehtia postmoderneiksi tavassaan tarkastella lasta. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat kulttuurisia asiakirjoja, joita on tutkimuksen uskottavuuden kannalta hyvä tarkastella kontekstissaan. Tutkimus sisältää lyhyen katsauksen suomalaisiin, ruotsalaisiin, englantilaisiin ja uusiseelantilaisiin varhaiskasvatustalviin.  Tutkimustulokset paljastivat Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelman rakentuvan vahvasti sosiokulttuuriselle ja situatiiviselle oppimiskäsitykselle. Varhaiskasvatussuunnitelmassa huomioitiin laajasti tutkimuksen oppimisympäristölle asettamat vaatimukset kuten päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus sekä mahdollisuus arviointiin ja seurantaan. Varhaiskasvatussuunnitelmista Vasu, Lpfö 98/10 ja Te Whāriki sisälsivät viittauksia konstruktiviseen oppimiskäsitykseen, jossa oppimisen lähtökohtana nähtiin olevan muun muassa lapsen aiemmat tiedot ja kokemukset sekä kiinnostuksen kohteet. Edellä mainituissa varhaiskasvatussuunnitelmissa myös vuorovaikutus oli tärkeässä osassa oppimisprosessia. Vuorovaikutuksen yhteydessä korostettiin vertaisryhmän merkitystä. Pienten lasten yhteistoiminnallisiin taitoihin viitattiin erityisesti Lpfö 98/10 ja Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmissa. EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelma poikkesi tutkimustuloksiltaan selkeästi muista varhaiskasvatussuunnitelmista. Varhaiskasvatussuunnitelmassa oli vain vähän yhtymäkohtia sosiokulttuurista ja situatiivista oppimiskäsitystä toteuttavaan oppimisympäristöön. Opetussuunnitelmateorian näkökulmasta Vasu, Lpfö 98/10 ja Te Whāriki edustivat avointa pedagogiikkaa ja EYFS (2012) suljettua pedagogiikkaa.  Tutkimuksessa käytetyn oppimisympäristömallin tavoitteena on edistää lapsen yksilöllisen, sosiaalisen ja kulttuurisen identiteetin muodostumista. Sekä sosiokulttuurisessa että situatiivisessa oppimisteoriassa korostetaan lapsen oppivan osallistumalla yhteiseen toimintaan. Yhteisöön ja yhteiseen toimintaan osallistumisen nähdään muokkaavan lapsen identiteettiä. Tutkimuksen keskeiseksi teemaksi nousikin lopulta, miten tukea pienen lapsen identiteetin rakentumista uusissa oppimisympäristöissä.			
Asiasanat varhaiskasvatustiede, oppimisympäristö, opetussuunnitelmat, sosiaalinen oppiminen, postmoderni			

## SISÄLLYS

JOHDANTO.....	1
1 VALTAKUNNALLISEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN OMINAISPIIRTEITÄ MENNEISYYDESTÄ NYKYPÄIVÄÄN.....	5
2 OPETUSSUUNNITELMATEORIAN MÄÄRITTELYÄ.....	7
3 POSTMODERNI NÄKEMYS LAPSESTA VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA.....	11
3.1 Postmoderni teoria.....	11
3.2 Postmodernin ajan näkemys lapsuudesta.....	14
3.3 Lapsi oman elämänsä subjektina.....	16
4 NÄKÖKULMIA SOSIAALISIIN OPPIMISTEORIOIHIN.....	18
4.1 Sosiaalinen oppimisteoria.....	18
4.1.1 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys.....	20
4.1.2 Situationaalinen oppiminen.....	26
5 OPPIMISYMPÄRISTÖ VARHAISKASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA.....	31
6 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN KONTEKSTI.....	36
6.1 Varhaiskasvatus Suomessa.....	36
6.2 Varhaiskasvatus Ruotsissa.....	36
6.3 Varhaiskasvatus Englannissa.....	38
6.4 Varhaiskasvatus Uudessa Seelannissa.....	41
7 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	43
8 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT.....	44
8.1 Tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysi.....	44
8.2 Vertailevaa tutkimusta soveltaen.....	46
9 TUTKIMUKSEN KULKU.....	48
10 TUTKIMUSTULOKSET.....	52
10.1 Päämääräsuuntautuneisuus.....	52
10.1.1 Yksilölliset tavoitteet.....	52
10.1.2 Yhteisölliset ja yhteisön jäseneksi liittymisen tavoitteet.....	60
10.1.3 Kulttuurin jäsenyyteen kasvaminen ja kulttuurisen tietoisuuden vahvistaminen .....	67
10.2 Kompleksisuus ja autenttisuus.....	73
10.2.1 Kompleksisuus.....	73
10.2.2 Autenttisuus.....	82
10.3 Vuorovaikutteisuus.....	85
10.3.1 Reflektointi.....	85
10.3.2 Vuorovaikutus toisten kanssa.....	87
10.3.3 Vuorovaikutus ympäristön kanssa.....	91
10.3.5 Kasvattajan rooli.....	96
10.4 Arvioinnin ja seurannan mahdollisuus.....	104
10.4.1 Jatkuva oppimisprosessin seuranta ja arviointi.....	104
11 YHTEENVETO OPPIMISYMPÄRISTÖN ANALYYSISTA.....	112
12 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	114
12.1 Yhteenveto päämääräsuuntautuneen oppimisympäristön toteutumisesta.....	114
12.1.1 Tavoitteena lapsen yksilöllisen identiteetin tukeminen.....	114

12.1.2	Tavoitteena lapsen sosiaalisen identiteetin vahvistuminen.....	117
12.1.3	Tavoitteena lapsen kulttuuri-identiteetin vahvistuminen.....	119
12.2	Yhteenveto kompleksisen ja autenttisen oppimisympäristön toteutumisesta.....	121
12.2.1	Tavoitteena kompleksinen oppimisympäristö.....	121
12.2.2	Tavoitteena autenttinen oppimisympäristö.....	123
12.3	Yhteenveto vuorovaikutteisen oppimisympäristön toteutumisesta.....	124
12.3.1	Mahdollisuus reflektointiin.....	124
12.3.2	Mahdollisuus vuorovaikutukseen toisten kanssa.....	125
12.3.3	Mahdollisuus vuorovaikutukseen ympäristön kanssa.....	126
12.3.4	Aikuisen rooli oppimisympäristössä.....	127
12.4	Yhteenveto arviointia ja seuranta sisältävän oppimisympäristön toteutumisesta	129
12.4.1	Oppimisprosessin seurannan ja arvioinnin mahdollisuus.....	129
13	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	131
	POHDINTA.....	136
	LÄHTEET.....	139

## JOHDANTO

*Sosiokulttuurisessa teoriassa* havainnoidaan lasta osana ympäröivää kontekstia ja tarkastellaan kasvatusta ja opetusta sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana. Teoria tuo oppimisen mielenkiintoisella ja kiehtovalla tavalla osaksi lapsen arkipäivää. Oppiminen vuosisataisena perinteenä, sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä saa siinä muodon, johon minun on ollut helppo yhtyä. Kiinnostuneisuuteni sosiokulttuurista teoriaa kohtaan ohjasi minua pro gradu -tutkielman valinnassa. Opintojeni kautta sain tietää Uuden Seelannin varhaiskasvatussuunnitelmasta, *Te Whāriki* (1996), joka sosiokulttuuriseen näkemykseen oppimisesta pohjautuvana varmistui heti tutkimusaineistokseni. Pitkähkön pohtimisjakson jälkeen kallistuin tutkimusmetodin vertailevan tutkimuksen puoleen ja valitsin kolme muuta valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa tutkimukseni aineistoksi. Te Whārikin lisäksi tutkimuksessa analysoitavana olivat suomalainen varhaiskasvatussuunnitelma *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – Vasu* (2005), ruotsalainen varhaiskasvatussuunnitelma *Läröplan för Förskolan – Lpfö 98/10* sekä englantilainen varhaiskasvatussuunnitelma, *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage – EYFS* (2012). Valintaani ohjasi tieto siitä, että Suomessa, Ruotsissa ja Englannissa sosiaali- ja koulutuspolitiikkaa toteutetaan eri tavoin, minkä oletin vaikuttavan varhaiskasvatussuunnitelmien sisältöihin. Lisäksi maiden historiallinen kehitys lapsen päivähoidon järjestämisen suhteen on kulkenut eri reittiä.

Pro gradu -tutkielmani lähtöasetelma oli dualistinen. Varhaiskasvatussuunnitelma on toisaalta osa laajempaa varhaiskasvatuksen verkostoa, ja virallisena asiaperina sen tehtävänä on ohjata varhaiskasvatuksen sektorilla tapahtuvaa käytäntöä. Juuri varhaiskasvatuksen konteksti on luonut varhaiskasvatussuunnitelmalle sille ominaiset piirteet ja historian. Toisaalta varhaiskasvatussuunnitelma edustaa asiakirjamuodoltaan opetussuunnitelmaa, jonka juuret ovat opetussuunnitelmateoriassa. Nämä kaksi näkökulmaa muodostavat varhaiskasvatussuunnitelman erityispiirteet. Lähestyin tutkimukseni aihetta opetussuunnitelmateorian viitekehyksestä ja tästä näkökulmasta tutkimukseni on varhaiskasvatuksen tutkimuskentällä tapahtuvaa, opetussuunnitelmateoriaan liittyvää tutkimusta.

Kulttuurisina asiakirjoina valtakunnallisia varhaiskasvatussuunnitelmia on niiden ymmärtämiseksi tärkeä tarkastella kontekstissaan. Tutkimuksessa esittelen suomalaisen, ruotsalaisen, englantilaisen ja uusiseelantilaisen varhaiskasvatuksen lähimenneisyyttä ja nykytilaa. Tutkimusmenetelmäni valintaa ohjasi pragmaattisuus. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka pohjautuu sekä teorialähtöisen sisällönanalyysin että vertailevan tutkimusmetodin soveltamiseen.

Sosiokulttuurisessa oppimisteoriassa ympäristön osuudella on suuri merkitys pedagogisen toiminnan järjestämisessä ja jo sosiokulttuurisen teorian isä, Lev Vygotski painotti oppimisympäristön merkitystä lapsen kokonaisvaltaisen ja mielekkään oppimisen kannalta. Tässä mielessä oppimisympäristö tuntui tarkoituksenmukaiselta kehykseltä jäsentää varhaiskasvatussuunnitelmia. Tutkimuksessani käyttämä oppimisympäristömalli on alun piitän Ropon (2008) laatima, mutta Kronqvist ja Kumpulainen (2011) ovat muokanneet sitä pienten lasten oppimisen tarkasteluun soveltuvaksi. Tutkimukseni viitekehyksenä toimiva oppimisympäristö alleviivaa oivallisesti sosiokulttuuriseen ja *situatiiviseen oppimiskäsitykseen* sisältyviä lainalaisuuksia. Tutkimuskysymykseni nousi tästä yhteydestä ja ilmaisen seuraavasti - *missä määrin sosiokulttuuriseen ja situatiiviseen oppimiskäsitykseen pohjautuva oppimisympäristömalli toteutuu varhaiskasvatussuunnitelmissa?*

Elämme postmodernissa ajassa, jossa ihanteena on tietynlainen lapsi ja lapsen elämä. Postmodernissa lapsikuvassa tarkastellaan asioita lapsen näkökulmasta ja nähdään lapsi oman elämänsä asiantuntijana. Erotukseksi esimerkiksi yhteiskunnalliseen, taloudelliseen tai aikuislähtöiseen tarkastelutapaan valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi postmodernin näkökulman. Sekä sosiokulttuurinen että situationaalinen oppimisteoria perustuvat postmoderniin näkemykseen lapsesta.

Varhaiskasvatusjärjestelmiä on jonkin verran vertailtu eri maiden kesken, etupäässä kuitenkin kansainvälisessä varhaiskasvatustutkimuksessa. Kotimaisista tutkijoista Hujala (2011)

on useassa tutkimuksessaan tehnyt vertailevaa varhaiskasvatusanalyysia eri maiden välillä vertaamalla muun muassa suomalaista, venäläistä ja yhdysvaltalaisista varhaiskasvatusjärjestelmää keskenään. Suomi on ollut mukana myös lukuisissa pohjoismaisissa, kansallista varhaiskasvatusta määrittävissä tutkimuksissa. Kansainvälinen varhaiskasvatussuunnitelmatutkimus länsimaissa on yhdistetty usein laatuun, ja sitä ovat ohjanneet pitkälti Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön, OECD:n näkökulmat varhaiskasvatuksen laadusta (Pacini-Ketchabaw & Pence, 2011). Taloudellinen näkökulma varhaiskasvatuksen laadusta ei kuitenkaan aina yhdy postmodernin ajan näkemykseen hyvinvoivasta lapsesta.

Tutkimukseni kautta minulle on tarjoutunut mahdollisuus sukeltaa minulle läheisen aihealueen tematiikkaan, laajentaa käsitystäni pienten lasten oppimiseen liittyvistä käytänteistä ja viedä omaa ammatillisuuttani syvemmälle tasolle. Vertaileva tutkimusmetodi on mahdollistanut niin varhaiskasvatussuunnitelmien erityisyyksien kuin yhteneväisyyksien esiintuomisen. Toivon tutkimuksestani olevan hyötyä myös muille postmodernin ajan hengessä joskus eksyneille, pienten lasten sosiokulttuurisesta ja situatiivisesta oppimisesta innostuneille. Haluan esittää kiitokseni perheelleni, eteenkin miehelleni Antille, joka on tutkimusprosessin aikana vastannut perheemme arjen pyörittämisestä ja tukenut minua tämän opinäytetyön loppuun saattamisessa. Haluan kiittää ystäviäni, Heliä ja Irinaa, tämän työn kommentoimisesta ja oikean kirjoitusasun tarkistamisesta. Lämpimät kiitokset saa myös pro graduni ohjaaja Eeva-Liisa Kronqvist kärsivällisyydestä tämän työn valmistumisen suhteen.

Tämän tutkimuksen toteuttaminen on tuntunut sosiokulttuuriselta matkalta pienten lasten maailmaan, siksi siteeraan tähän loppuun kreikkalaista filosofia Platonia.

*”Lasten kasvattaminen on elämän kuljettamista soihtuna, jonka ojennamme omalta sukupolvelta seuraavalle.”<sup>1</sup>*

---

1 Lammelan toimittamassa teoksessa Suuri ajatelmakirja (2006, s.95)

4

Omistan tämän työn kahdelle, minulle rakkaalle sukupolvelle - äidilleni ja isälleni sekä lapsilleni Meerille ja Roopelle.



## **1 VALTAKUNNALLISEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN OMINAISPIIRTEITÄ MENNEISYYDESTÄ NYKYPÄIVÄÄN**

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma on koko maan kattava päivähoiton suunnitelma, jonka tehtävänä on luoda raamit pienten lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen sisällölle sekä toteutukselle päiväkodissa. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjana ovat valtakunnalliset linjaukset, jotka sisältävät yhteiskunnan järjestämän ja valvoiman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen kohteet. Valtakunnallisena asiakirjana sen tarkoituksena on yhdenmukaistaa maan sisäistä varhaiskasvatustoimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 7.)

Varhaiskasvatussuunnitelmien sisältö on maakohtainen ja maakohtaisissa painotuksissa nähdään yleensä olevan jonkin verran eroja. Bertramin ja Pascalin (2002) tekemässä laajas-  
sa valtakunnallisia varhaiskasvatussuunnitelmia kartoittaneessa tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että useimmat valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sisältävät periaatteita kuten lapsikeskeisyys, yhteistyö vanhempien kanssa sekä oppimisen integroiminen osaksi kokonaisvaltaista näkemystä lapsesta. Varhaiskasvatussuunnitelmissa korostui niin ikään leikin tärkeys, lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys sekä lapsen voimaannuttaminen itsenäisenä oppijana. Tutkimuksen mukaan myös lapsen osallisuutta ja yhtäläisiä mahdollisuuksia painotetaan varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman historialliset juuret ovat lähtöisin 1800-luvun alusta, kun Friedrich Fröbel loi käsitteen lastentarha. Fröbel kehitti opettajansa Pestalozzin alkeisopetuksen metodia eteenpäin ja huomasi samalla luoneensa uuden sisällön pienten lasten kanssa tapahtuvaan toimintaan. Fröbel toi pienten lasten kasvatustoimintaan muodon, sisällön ja toimintavälineet. Sekä opetusvälineistö että pedagogisen teorian kehittäminen konkretisoivat opetussuunnitelmaa, joka piti sisällään metodia, fröbeliläisiä leikkejä ja askarteluja. Fröbelin keskeisenä pyrkimyksenä oli lasten henkisten toimintojen kehittäminen ja tukeminen. Fröbelin toiminnassa näkyi myös kasvatuksellinen yhteistyö vanhempien kanssa. (Hele-

nius, 2001, s. 47, 52-53.) Myöhemmin varhaiskasvatussuunnitteluun ovat vaikuttaneet eri aikojen kasvatusihanteet ja erilaiset ohjelmalliset pedagogiikat kuten Montessori-, Steiner-, Freinet- ja Reggio Emilia-pedagogiikka.

## 2 OPETUSSUUNNITELMATEORIAN MÄÄRITTELYÄ

Opetussuunnitelma on keskeinen osa opettamis- ja oppimisprosessia. Opetussuunnitelma tuo julki yhteiskunnan tavoitteet ja toiveet opetukselle (Laevers, 2004, s. 18). Tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelmasta voidaan löytää sisältö ja menetelmät tavoitteisiin pääsemiseksi. Tavoitteisiin pääsyn tarkistamiseksi opetussuunnitelma voi pitää sisällään myös arviointiosuuden. Opetussuunnitelman tehtävä voidaankin nähdä sekä ylhäältä käsin annettuna yhteiskunnallispoliittisena ohjenuorana että toisaalta praktisena, opetuksellisena työvälineenä. Opetussuunnitelmat voidaan jakaa viiteen eri tasoon: ideaalinen, formaalinen, havaittu, operationaalinen ja kokemuksellinen opetussuunnitelma. Ideologinen opetussuunnitelma sisältää useimmiten erilaisten arvojen ja ideologioiden mukaisia ehdotuksia ja painottaa niiden mukaista opetusta. Formaali opetussuunnitelma on valtion tai paikallisten valtuustojen laatima opetussuunnitelma. Se pitää sisällään hallinnollisen näkemyksen siitä, mihin opetuksessa tulisi pyrkiä ja mitä opetuksen pitäisi sisältää. Havaittu opetussuunnitelma on opettajan näkemys formaalista opetussuunnitelmasta, toisin sanoen opettajan näkemys siitä, mitä opetussuunnitelma tarkoittaa käytännön näkökulmasta. Operationaalista opetussuunnitelmaa toteutetaan koulussa ja kokemuksellinen opetussuunnitelma muodostuu siitä, miten oppilaat koulussa kokevat operationaalisen opetussuunnitelman. (Vitikka, 2009, s. 26, 51-52.)

Opetussuunnitelmatutkimuksessa voidaan erottaa kaksi traditiota - toisaalta ainelähtöinen, herbartilaiseen Lehrplan-perinteeseen kuuluva oppiaineperusteinen suunnitelma ja toisaalta oppijalähtöinen, John Deweyn Learning by Doing -ajatuksiin pohjautuva curriculum-traditio. Lehrplan-tyyppisessä ajattelussa korostuu erityisesti oppiaineiden ja opetusmäärien suunnitteluprosessi ja yhteiskunnallinen näkemys oppimisessa, kun taas curriculum-ajattelun keskiössä ovat oppijan kehitys, sosiaalistuminen ja elämäнкаari. (Malinen, 1985, s. 17-18; Kari, 1990, s. 57-58.) Curriculum-ajattelu painottaa lapsen oppimiskokemusten etukäteisyyttä suunnittelua, jossa ainejakaisuutta pyritään poistamaan luomalla tilalle eheytyttyjä aihekokonaisuuksia. Kinon (2001, s. 36, 40) vertailee lehrplan ja curriculum -käsitteitä varhaiskasvatuksessa käytössä olevien pedagogisten lähestymistapojen mukaan ottamalla rinnalle

practicum-käsitteen. Practicum perustavana lähtökohtana on toimijoiden eli lasten elämänhistoria ja kokemukset, joiden pohjalta kasvatuksen ja opetuksen sisällöt muokataan jatkopohdiskelua ja tekemistä varten. Sijoitettaessa lehrplan, curriculum ja practicum -mallit aikuislähtöisyys-lapsilähtöisyys -akselille, voidaan lehrplanin nähdä asettuvan akselin aikuislähtöiseen päähän ja practicum lapsilähtöiseen päähän.

Opetussuunnitelmia voidaan tarkastella myös pedagogisen kontrollin näkökulmasta, jolloin viitataan käsitteisiin suljettu ja avoin pedagogiikka. Käsitteillä määritellään, kuinka paljon opettajalla ja oppilaalla on valinnan mahdollisuuksia opetus- ja oppimisprosessissa. Suomalaisen oppi-isän ”Aukusti Salon” mukainen avoin pedagogiikka edellyttää opiskeltavan aineksen ja opiskelumuotojen valintaa oppilaiden kiinnostuksen pohjalta. Opettajan oikeudeksi tässä prosessissa jää opetuksen puitteiden eli oppimäärien ja tuntijakojen valinta. Suljettua pedagogiikkaa edustaa ”koulumiesten” laatima opetussuunnitelma, johon oppilaat eivät voi vaikuttaa. Opetussuunnitelman pedagoginen strukturointi on merkittävä tekijä opettajan toimintavapauden kannalta. Mitä tiukemmin opettajan toimintavapautta opetussuunnitelma sitoo, sitä ilmeisemmin on kysymys ohjauksen välineestä ja sitä kontrolloidumpana ja strukturoidumpana voidaan sen pedagogiikka nähdä. Opettajan työvälineenä pidettävä opetussuunnitelma on puolestaan joustava ja sitä on mahdollista muuntaa olosuhteiden mukaan. (Vitikka, 2009, s. 126-127.)

Pienten lasten kasvatusta ohjaavia opetussuunnitelmia on laadittu etupäässä kolmen mallin mukaan. Mallit eroavat toisistaan siinä, millaisena niissä tulee esiin kasvatuksen merkitys ja mihin kasvatuksella pyritään. *Oppiainekeskeisessä* näkökulmassa korostuvat ihmiskunnan kulttuuriperinteeseen kuuluvat tiedonalat ja sen mukaan yleissivistävä kasvatusta on suunniteltava oppiaineista rakentuvan, jäsennellyn tietokäsityksen ja siitä seuraavan erittelyn varaan. Oppiainekeskeisen kasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä on kulttuuriperinnön siirtäminen uudelle sukupolvelle. Suuntauksessa tavoiteltavia asioita ovat muun muassa hyvä luku- ja kirjoitustaito, eri tiedonalojen hallinnan edellyttämät perustaidot sekä oppiainekeskeisten sisältöjen ja teorioiden tunteminen. Opetussuunnitelmassa lapsilta edel-

lytetään halua itsensä kehittämiseen, kykyä kriittiseen ajatteluun ja itsenäiseen ongelmaratkaisuun sekä oikeita opiskelu- ja työskentelytapoja. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, s. 134-135.)

*Yhteiskuntakeskeinen* näkökulma ei sulje pois oppiainekeskeisyyttä opetussuunnitelmassa, mutta sen mukaan yleissivistävän kasvatuksen painopisteenä tulisi olla yhteiskunnan säilyttäminen ja sen toimintaedellytysten parantaminen. Yhteiskuntakeskeisessä opetussuunnitelmassa korostuvat kasvatuspäämäärät kuten kansalaisvelvollisuudet, työelämään valmistautuminen, demokraattisen asenteen vahvistaminen ja terveys. Näkökulma korostaa myös henkilökohtaista ja sosiaalista tasapainoa, eettisiä arvoja ja käyttäytymistä sekä ylipäätään toisten hyvinvoinnista huolehtimista. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, s. 136-137.)

*Yksittäisen lapsen tarpeita, valmiuksia ja kiinnostuksenkohteita* painottavat näkökulmat pitävät tärkeinä yksilön oikeuksia ja omaleimaisen kokonaispersoonallisuuden kasvun tukemista. Näkökulman kannattajat painottavatkin lapsen ainutkertaisista kyvyistä huolehtimista, sosiaalista ja älyllistä kehittymistä sekä hyvinvoinnin turvaamista. Kasvatuksen tulee heidän mukaan päästä irti pakosta, väkinäisyydestä ja autoritäärisyydestä, ja he käyttävatkin varsin usein käsitettä vapaus. Kuriin ja rangaistukseen perustuvien kasvatustietojen sijaan he suosivat positiivisia kasvatustietojen menetelmiä, joihin kuuluvat emotionaalinen lämpö, ystävyys ja lapsen kunnioittaminen. Lapsikeskeisen opetussuunnitelman keskeisiä piirteitä ovat näin ollen itsensä toteuttaminen, luova ilmaisu sekä erilaisten henkilökohtaisten kykyjen ja kiinnostusten kehittäminen. Opetussuunnitelmassa korostuu lapsen itsetunnon, tunne-elämän tasapainon ja henkisen vireyden tukeminen sekä lapsen terveyden ja turvallisuuden vaaliminen. Opetus- ja oppimisprosessin kannalta tämä edellyttää järkevää vapaa-ajan käyttöä ja nykyhetken merkityksen oivaltamista. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, s. 137-138.)

Lapsikeskeisen näkökulman kannattajat kritisoivat sekä oppiainekeskeistä että yhteiskunta-keskeistä opetussuunnitelmamallia. Heidän mielestään tiedonalapohjainen, ”akateemisia” taitoja valmentava opiskelu, lukuun ottamatta elämän perustietoja ja -taitoja, ei ole kaikille lapsille välttämätöntä. Tärkeintä on, että lapsen opiskelumotivaatio on hänestä itsestään lähtöisin ja että se lisää hänen onnellisuuttaan. Vastalauseena yhteiskuntakeskeisyydelle lapsilähtöisyyden kannattajat korostavat, että yhteiskunta on lapsia varten, eikä päinvas-  
toin. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, s. 138.)

### **3 POSTMODERNI NÄKEMYS LAPSESTA VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA**

Postmoderni teoria ei ole varsinaisesti saanut alkuaan varhaiskasvatuksen traditiosta tai kasvatuksen alalta vaan sen juuret ovat levittäytyneet laajemmalle alueelle. Postmodernia teoriaa voidaan soveltaa monelle eri elämän alueelle kuten sosiaali-, kulttuuri- ja talouselämäinkin. Postmodernismi yhdistetään usein postfordismiin, postkolonialismiin ja poststrukturalismiin, koska ne sisältävät paljon samanlaisia piirteitä. (Albon, 2011.) Postmoderni teoria painottaa kriittistä ajattelua ja lapsuudentutkimuksessa sen tarkoituksena on herättää huomaamaan ne modernista ajasta jäljellä olevat epäkohdat, jotka elävät tämän päivämme käsityksissä lapsesta ja lapsen maailmasta. Tarkastelen seuraavassa postmodernia teoriaa ensin yleisestä näkökulmasta, tuoden sen jälkeen esiin varhaiskasvatukseen liitettäviä postmodernistisia piirteitä. Lopuksi esittelen lyhyesti, mitä postmodernista ajattelusta seuraa ja millaiseen lapsikuvan muodostamiseen postmodernissa ajattelussa pyritään.

#### **3.1 Postmoderni teoria**

Postmoderni syntyi vastakohtana modernille ajattelulle. Moderni liitetään käsitteenä usein modernismiin, jolla viitataan joukkoon ideoita. Modernilla puolestaan tarkoitetaan historiallista vaihetta, joka sai alkunsa 1600- ja 1700-luvun Länsi-Euroopassa. Modernille ajankaksolle tyypillistä oli uskomus, että maailma on mahdollista oppia tuntemaan. Ihmisen on mahdollista tieteen ja teknologisten saavutusten avulla ottaa selvää ”totuuksista”, jotka luovat uusia mahdollisuuksia edistää kehitystä. (Albon, 2011.) Modernia näkökulmaa heijasti pyrkimys varmuuteen, järjestelmällisyyteen, rationaalisuuteen, standardointiin ja yleismaailmallisuuteen (Moss & Dahlberg, 2008). Tieteellisessä maailmassa ajattelua leimasi positivismi, jonka tavoitteena oli objektiivisen ja arvovapaan ”totuuden” löytäminen. Totuuksien tuli olla vapaita relativistisista paikan, kulttuurin tai ajan rajoituksista. (Albon, 2011.)

Modernin ajanjakson aikana teknologia kehittyi, mikä johti tuotannon teollistumiseen (Taylor, 2005). Ford-autoteollisuuden synty ja erityisesti sarjatuotanto liitetään usein modernisaatioon sen sisältämien ominaisuuksien kuten standardoinnin, järjestelmällisyyden ja luotettavuuden mukaan. Talousmaailmassa näistä piirteistä voidaan käyttää myös nimitystä fordismi. (Albon, 2011). Teollistumisen myötä markkinat kasvoivat, mikä johti kansainväliseen kaupankäyntiin yhä laajemmassa mittakaavassa ja monikansallisten yhtiöiden syntyyn (Taylor, 2005).

Modernistiset ajatukset varmuudesta, järjestyksestä ja maailmanlaajuisista totuuksista tulivat kritiikin kohteeksi 1900-luvun lopussa (Albon, 2011). Postmodernille ajalle on tyypillistä, että se painottaa arvoja, jotka moderni aikakausi katsoi ongelmalliseksi. Tällaisia arvoja edustavat kompleksisuus ja monimuotoisuus, subjektiivisuus ja konteksti sekä väliaikaisuus ja epävarmuus. Postmoderni paradigma irtisanoutuu dualistisesta joko-tai -ajattelusta ja suhteesta maailmaan. (Moss & Dahlberg, 2008.) Postmodernin ajattelutavan mukaan ei ole olemassa yhtä oikeaa ”totuutta” tai suuria ”kertomuksia”, vaan on joukko monia pieniä totuuksia, erilaisten pienten yhteisöjen ääniä (Lyotard, 1998). Näkökulman mukaan on tärkeää kiinnittää huomiota ”toiseen” tai ”toiseuteen” - omasta itsestä erilaiseen, jotta on mahdollista ymmärtää toista (Penn, 2005, s. 28).

Postmoderni näkökulma hylkää universaaliuden mahdollisuuden suhteessa tietoon, sen mukaan käytännössä kaikki tietomme ja kokemuksemme ovat historiallisesti johdettuja ja kontekstissään erityisiä (Lubeck, 1996). Tieto käsitetään sosiaalisesti konstruoiduksi (Lubeck, 1996; Lyotard, 1998, Albon, 2011), ehdollisena kulttuuriin, aikaan ja tilaan nähden. Postmodernin käsityksen mukaan tietoa ei voida johtaa tieteellisestä neutraaliudesta, vaan tiedon nähdään syntyvän vuorovaikutuksessa ja suhteessa maailmaan. Tässä mielessä tiedon ei koskaan oleteta olevan objektiivista tai vapaata arvoistaan. (Albon, 2011.) Postmoderni aikakausi ei haasta meitä kysymään, mikä on ”totta”, vaan mikä sopii tilanteeseen. (Lubeck, 1996.)



Albonin (2011) mukaan postkolonialistisella ajattelulla on paljon yhteistä postmodernin modernismiin kohdistuvan kritiikin kanssa. Länsimaisesta käsityksestä poikkeavien vähemmistömaiden näkökulmien sivuuttaminen tai näkeminen vieraana on ollut osa tätä kritiikkiä. Kolonialistista ajattelua ovat ilmentäneet myös idän tai itämaisten maiden näkeminen alempiarvoisina ja eksoottisina, länsimaiden edustaessa ensisijaista tapaa toimia ja ajatella. Albon viittaa Gandhin (1998) näkemykseen, jonka mukaan edistystä tavoiteltaessa on päädytty ajattelemaan sitä, mitä suuresta osasta maailman maita voi tulla, sen sijaan, että tarkasteltaisiin maita sellaisina, kuin ne nyt jo ovat. Yhtäältä vastaava ajattelutapa on ollut nähtävissä myös modernin aikakauden tavassa tarkastella lasta (Albon, 2011).

Postmodernismista voidaan löytää yhtymäkohtia poststrukturalismiin. Poststrukturalismissa otetaan kantaa muun muassa vallan käsitteeseen. (Agger, 1991.) Albon (2011) viittaa tässä yhteydessä yhteen tunnetuimpaan tämän näkökulman edustajaan, Foucaultiin, joka pyrki paljastamaan yhteiskunnassamme ”normalisoituneet” vallan muodot, erityisesti kurinpidolliset. Foucaultin mukaan kurinpidolliset menetelmät ovat yhteydessä tiettyjen ideoiden tai ”totuusjärjestelmien” tapaan hallita eri aikoina. Hän näki kurinpidollisen vallan tehokkuuden tulevan esiin erityisesti silloin, kun ”totuusjärjestelmien” ideat muuttuvat ihmisten ajatuksissa niin itsestään selviksi tosiasioiksi, että ne hyväksytään kritiikittömästi. Kurinpidollisen vallan nähdään edistävän toimintaa hallita tiettyjä ihmisryhmiä. Tällöin tietyt toiminnat ja käsitteet normalisoidaan siinä määrin, että ihmisryhmien valvonta hyvinvoinnin turvaamiseksi nähdään laajasti oikeutetuksi. Foucaultin idea-käsitteessä on paljon samaa kuin Lyotardin (1998) ”suurissa kertomuksissa”.

Modernin ajattelun erottaminen postmodernista on tuskin koskaan täysin mahdollista. Merkkejä modernista aikakaudesta tulee aina olemaan jäljellä ajassamme. (Taylor, 2005.) Postfordismin myötä ideoita, teknologiaa ja muotia omaksutaan, hylätään ja muokataan yhä kiivaammalla tahdilla. Globalisaation vauhdittamana maailma tuntuu pienenevän käsissämme. Välineet kuten Internet mahdollistavat pääsyn loputtomille tiedonlähteille. Taloudellisten vaatimusten kasvaessa myös työntekijöiden tietoihin ja taitoihin on alettu kiin-

nittämään suurempaa huomiota, samalla tarve jatkuvasta asiantuntijoiden kehittämisestä ja koulutuksesta on kasvanut. (Albon, 2011; vrt. Bertrand, 2004.) Elinikäisen oppimisen tavoitteet uhkaavat siten muuttua talouskasvun ja globaalin kilpailun välineiksi.

### 3.2 Postmodernin ajan näkemys lapsuudesta

Varhaiskasvatuksesta voidaan Lyotardin (1998) esiin tuomien ”suurten kertomusten” tapaan löytää lapsuuteen liitettäviä, itsestäänselvyyksinä pidettäviä ”totuuksia”. Ajatus siitä, että on olemassa universaali ymmärrys lapsesta tai lapsuudesta, täyttää tällaisen ”totuuden” muodot. Ihmisyyden tarkastelussa lapset on haluttu monin paikoin erottaa erilliseksi ryhmäksi, jotta heitä olisi mahdollista kategorisoida toisella tapaa kuin aikuisia ihmisiä. (Albon, 2011.) Lubeckin (1996) mukaan varhaiskasvatuksen käytännön toimintaa on myös leimannut pitkään homogeeninen näkemys lapsen kehityksestä. Tällä hän viittaa erityisesti Piagetin luomaan vaiheittain etenevään, universaalit normit sisällään pitävään teoriaan lapsen kehityksestä. Ongelmalliseksi teorian tekee sen käyttötarkoitus, soveltaminen kaikkiin lapsiin, koska teoria kuvaa lähinnä länsimaisen, valkoihoisen ja keskiluokkaisen lapsen kehitystä. Kehityspsykologinen ajatus siitä, mikä on lapselle luontaista käytöstä ja ajattelua nostaa esiin kompleksisen käsitteen normaaliudesta (Penn, 2005, s. 5-7).

Kehityspsykologisessa näkemyksessä on paljon yhtymäkohtia kolonialistiseen ajatteluun, kun lapsi nähdään omassa kehitysprosessissaan puutteellisena ja keskeneräisenä (Albon, 2011), matkalla kohti aikuisuutta. Tarkastelunäkökulma on tällöin siirtynyt kiinnittämään huomiota siihen, mitä lapsesta voi tulla, ei mitä lapsi jo nyt on. (Walkerdine, 2009.) Aldersonin (2005) mukaan englantilaisen lapsen asemaa nykypäivänä voi hyvin verrata naisen asemaan länsimaisessa yhteiskunnassa ennen. Aikuiset mieltävät lapset heikkoina ja riippuvaisina huolenpidosta, koska lapsen kyvykkyyteen ei uskota, lapsen toimia säädellään ja tiedonhankintaa kontrolloidaan. Paradoksaalista lapsen kannalta on, että vaikka lasta ei enää ymmärretä ”pienenä aikuisena” ja tietoa lapsesta tai lapsuudesta on nykyään enemmän, pyritään lapsen subjektiviteettiä määrittämään ja kaventamaan aikuisen ”lapsiasian-

tuntijuuteen” vetoamalla.

Postmoderni näkökulma hylkää universaaliuden mahdollisuuden myös suhteessa lapsen kokemuksiin omasta lapsuudesta (Albon, 2011). Sen mukaan käytännössä kaikki tietomme ja kokemuksemme ovat historiallisesti johdettuja ja kontekstissaan erityisiä (Lubeck, 1996). Pennin (2005, 97-108) mukaan lasten olosuhteet Pohjois-Amerikan ja Euroopan ulkopuolella vaihtelevat laajasti hyvinvoinnin, terveyden ja kulttuurin suhteen. Lapsen kokemuksia muokkaavat myös tekijät kuten sukupuoli, ihon väri, luokka-asema ja kyvykkyys. Lalljee (2000, s. 133) korostaa, että lännen ja muun maailman välillä on eroja myös siinä, tarkastellaanko ihmistä pääasiassa yksilönä vai kollektiivisesti, roolien ja ihmissuhteiden kautta, jolloin ”minä” pitää sisällään myös sosiaaliset suhteet ja sosiaalisen kontekstin.

Varhaiskasvatuksen käytäntöön liittyvä ”suuri kertomus” (Lyotard, 1998) voidaan nähdä tavassa pyrkiä ohjaamaan vaiheittain lasta tunteiden ja kehonilmaisun kontrolliin. Lapsen ja aikuisen näkeminen dualistisina pareina kuten ruumis vs. järki, riippuvuus vs. riippumattomuus ja villi vs. sivistynyt esimerkiksi kehon kontrolloinnin yhteydessä on merkittävä osa näkemystä, jossa lapsen päämääränä on tulla aikuiseksi. Lapsen kehon hallitsemisesta ja muokkaamista kurin voimallakin pidetään usein olennaisena osana varhaiskasvatustyötä. Käytännössä lasten kehoja hallitaan aikatauluja ja mekaanisia rutiineja käyttämällä, jolloin lasten välittömien tarpeiden katsotaan olevan alisteisia ajalle. Tiukan aikataulutuksen johdosta päädytään helposti keskeyttämään esimerkiksi lasten leikkiminen. Opetussuunnitelman avulla aika on mahdollista jakaa vielä pienempiin oppimisosa-alueisiin. Erilaiset aikataulutukset, rutiinit ja opetussuunnitelmat viittaavat järjestelmällisyyteen ja standardointiin, mitkä ovat myös fordismiin liitettyjä piirteitä. (Albon, 2011.)

Pienen lapsen elämään mahtuu paljon mittaamista ja arviointia (Pacini-Ketchabaw, 2010). Penn (2005, s. 7) viittaa tässä yhteydessä Roseen (1989), jonka mukaan päämääränä mittaamisessa ja arvioinnissa on tietää, kuinka normaali tai epänormaali lapsi on. Näin toimi-

taan siitäkin huolimatta, että ”normaalia” lasta ei todellisuudessa ole edes olemassa. ”Normaali” lapsi koostuu tosiasiasa harvinaisesta sekoituksesta tilastollisia keskiarvoja ja historiallisia arvoja. Postmodernin näkökulman mukaan normaaliuden määrittelyn hyötynä voidaan pitää ainoastaan sitä, että se tarjoaa mahdollisuuden valtaapitäville määritellä, luokitella ja käsitellä niitä, jotka eivät sovi joukkoon. Ajatuksessa on paljon yhtymäkohtia Foucaultin näkemykseen kurinpidollisesta vallasta. (Albon, 2011).

### 3.3 Lapsi oman elämänsä subjektina

Vastakkainasetteluna lapsen näkemiselle heikkona ja puutteellisena on nykyään ryhdytty korostamaan lapsen oikeuksia. Rogersin (2009) mukaan lasta tarkastellaan tällöin kansalaisena, jolla on kansalaisen oikeudet sekä omat näkökulmat, prioriteetit ja pyrkimykset. Lapsen ymmärretään olevan oman elämänsä subjekti ja asiantuntija, jolla on paljon tietoa omasta arjestaan (Clark & Moss, 2001). Näkökulma, jossa siirrytään lapsen *tarpeiden* diskurssista lapsen *oikeuksiin*, määrittää lapsen aktiivisena toimijana (Rogers, 2009). Toimijuudella tarkoitetaan, että lapsi pystyy ilmaisemaan omia toiveitaan ja halujaan sekä neuvottelemaan ja olemaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, siinä muutosta aikaansaaden (Waller, 2008, s. 9). Holistisen näkökulman mukaan lapsi tulisi huomioida omassa kontekstissään, jossa lapsen tarpeiden ja oikeuksien lisäksi huomioitaisiin perheiden ja yhteisöjen näkökulmat, arvot, resurssit ja rajoitukset. Sen sijaan, että lasta (ja hänen perhettään ja yhteisöään) tarkasteltaisiin heikkona ja osaamattomana, painotettaisiin hänen (heidän) vahvuuksiaan ja valmiuksiaan. (Rogers, 2009.)

Lapsen oikeuksia käsitellään kansainvälisessä *Lapsen oikeuksien sopimuksessa* (12.artikla) ja *Suomen perustuslaissa* (6§). Ne pitävät sisällään myös lapsen osallistumisen mahdollisuudet. McNaughtonin ja Smithin (2009) mukaan demokratiaan kuuluu, että ihmisten ja lasten oikeuksia ja velvollisuuksia ei voida erottaa toisistaan eivätkä ne voi olla yksinään voimassa. Demokraattinen toiminta rohkaisee ja tukee lapsia osallistumaan aikuisten rinnalla lapsen oman maailman suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Lasta kuulemalla

kannustetaan ja autetaan häntä kehittämään tietoja, taitoja ja itsevarmuutta, joita tarvitaan aktiivisena kansalaisena toimittaessa ja osallistuttaessa julkiseen päätöksentekoon.

Lapsuudessa lapsi omaksuu tärkeät kulttuuriset tavat toimia omassa yhteisössään. Lapseen kiinnitetään eri tavoin huomiota sen mukaan, onko hän aikuisten toimenpiteiden kohteena vai itse aktiivisena toimijana. Kun lapsi nähdään omassa oppimisprosessissaan subjektina ja oppijana, lasta kuullaan ja hänen tapansa oppia kiinnitetään huomiota. Lasta tarkastellaan ajattelijana, häneen luotetaan ja häntä rohkaistaan sekä luomaan ongelmia että ratkaisemaan niitä. (Kronqvist ja Kumpulainen, 2011, s. 15.)

Postmodernista lapsuuskuvasta seuraa, että kehitystä ei voida tarkastella selkeänä kehityksellisenä tai vaiheittaisena seurantona ja kehitys ei ole kaikissa kulttuureissa samanlaista. Sen mukaan lapsen nähdään kasvavan ja muotoutuvan omassa kulttuurissaan. Tämä edellyttää tietoa siitä, miten lapset kehittyvät osallistuessaan arkielämään ja oman kulttuurinsa käytäntöihin sekä miten kehitys ja oppiminen etenevät. Kasvattajaa tämä tieto auttaa pedagogista toimintaa suunniteltaessa. Siksi kasvattajan olisi hyvä tietää, mihin arjen toimiin lapset erityisesti osallistuvat, miten he osallistuvat arjen toimiin ja mitä he osallisuuden tuloksena oppivat. Lapsen katsotaan näin kehittyvän yhdessä vanhempiensa kanssa kulttuuriin käytänteisiin osallistumalla. Ajatus eroaa perinteisestä kehitys- ja oppimiskäsityksestä, jossa lapsen ajatellaan kehittyvän yksin tietoa ja kokemuksia rakentamalla. Ympäristöllä on merkitystä lapsen toimijuuden kannalta - se voi joko mahdollistaa tai pahimmassa tapauksessa estää lapsen toiminnan. Oppimisympäristön toteuttaminen vaatii kasvattajalta tietoa paitsi lapsen kehityksen etenemisestä myös oppimisprosessista. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, s. 15-16, 43, 45.)

## 4 NÄKÖKULMIA SOSIAALISIIN OPPIMISTEORIOIHIN

Opetussuunnitelmatutkimuksessa on tärkeää määrittää, millaiseen tieto- ja oppimiskäsitykseen opetussuunnitelmassa tukeudutaan ja millaista oppimisteoriaa opetussuunnitelmassa toteutetaan. Oppimisteorioina on perinteisesti tarkasteltu behavioristista, humanistista ja kognitiivista teoriaa. Myöhemmin joukkoon on liittynyt niin sanottu konstruktiiivinen oppimiskäsitys. Viime aikoina useampi tutkija on kyseenalaistanut oppimisen luonteen yksilöllisenä tiedonrakentamisprosessina, joka tapahtuu erillään muusta elämästä. Sosiaaliset oppimisteoriat korostavat ihmisen oppivan osallistumalla yhteisöön, yhteisessä toiminnassa ja yhteisen tiedon luomisen kautta. Tarkastelen seuraavassa sosiaalisia oppimisteorioita ensin yleisellä tasolla, pääteemoja kooten ja sitten hieman lähemmin *sosiokulttuurista oppimiskäsitystä* ja *situationaalista oppimista* avaten.

### 4.1 Sosiaalinen oppimisteoria

Wenger (2009, s. 210) tarkastelee sosiaalisen oppimisen teoriaa neljän eri näkökulman kautta. Sosiaalisen oppimisteorian keskeinen näkökulma oppimisessa on, että olemme *sosiaalisia olentoja*. *Tietämystä* (knowledge) tarkastellaan pätevyytensä tai kyvykkyytensä osana itselle tärkeitä tietoja ja taitoja. Tällaisia taitoja voivat olla esimerkiksi tyttönä tai poikana kasvaminen, pyörällä ajo, koneiden korjaaminen tai oikeassa vireessä laulaminen. Kolmas näkökulma liittyy *aktiiviseen osallistumiseen* ja sillä tarkoitetaan tietämisen ja osaamisen soveltamista ympäröivään maailmaan. Oppimisen lopullisena tuloksena Wenger painottaa *merkitystä* (meaning). Tällä hän viittaa tapaamme kokea maailma ja oma osallisuutemme siinä merkityksellisenä ja mielekkäänä.

Wengerin (2009, s. 210-211) mukaan oppiminen tulisi laajassa merkityksessä aina käsittää sosiaalisesti osallistumiseksi. Osallistumisella viitataan prosessiin olla aktiivinen osallistuja käytännön sosiaalisissa yhteisöissä, jolloin ihminen rakentaa myös omaa identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin. Esimerkiksi leikkiryhmään osallistuminen on siten juuri täl-

laista toimintaa ja kuuluvuuden muotoa. Tällainen osallistuminen ei vain muokkaa sitä, mitä teemme, vaan myös keitä olemme ja miten tulkitsemme sitä, mitä teemme.

Wengerin (2009) mukaan sosiaalisen oppimisteorian täytyy siksi yhdistää välttämättömät sosiaalista osallistumista luonnehtivat osa-alueet – *merkitys, käytäntö, yhteisö* ja *identiteetti* oppimisen ja tietämisen prosessiksi. Tällöin oppimista tarkastellaan merkityksellisenä kokemuksena, käytännön toimintana, yhteisöön osallistumisena ja ihmisenä kasvuna. Osa-alueet ovat toisiinsa tiukasti kytköksissä ja samalla ne myös määrittävät toisiaan. (Wenger, 2009, s. 211.)

Wengerin mukaan ihmiset osallistuvat erilaisiin, epävirallisiin käytännön yhteisöihin erilaisissa ympäristöissä kuten kotona, koulussa, päiväkodissa ja harrastuksissa. Ihmiset koontuvat yhteen, koska he haluavat toteuttaa erilaista toimintaa. (Wenger, 2009, s. 212.) Tiiviisti toimivissa epävirallisissa käytännönyhteisöissä jäsenten on mahdollista omaksua asiantuntijuutta ja osaamista. Käytännön yhteisö pitää tällöin sisällään kolme piirrettä: 1) yhteisesti jaetun ”projektin” tms., joka perustuu jäsenten väliseen yhteiseen sopimukseen, sitoutumiseen ja vastuunottoon, 2) jäsenten vastavuoroiseen toimintaan sitoutumisen ja 3) jäsenten yhteisesti tuottaman jaetun välineistön. Lisäksi voidaan todeta, että käytännön yhteisön jäsenillä on usein pitkäaikainen, vastavuoroinen suhde toisiinsa. Oppiminen pitää sisällään muutakin kuin tiedonhankintaprosessin. Yhteisön osallisuus ja sitä kautta syntyneet sosiaaliset verkostot määrittävät oppimiseen sosiaalistumista ja oppimisessa onnistumista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 125-126, 128-129.)

Siinä määrin kuin yksilölle taataan osallisuutta ja muiden yhteisön jäsenten arvostusta, siinä määrin myös yksilö arvottaa omaa identiteettiään. Motivaatio siirtyä kohti täyttä osaamista ja osallistumista – kohti käytännön yhteisön täyttä jäsenyyttä voi olla voimakas kannustin oppimiselle. Smithin (1988) mukaan lapset oppivat lukemaan ja kirjoittamaan, jos ihminen, jota he ihailevat, osaa lukea ja kirjoittaa. Toisin sanoen lapset haluavat

esimerkiksi osallistua kirjallisuuskerhoon ja haluavat työskennellä ahkerasti tullakseen yhteisön jäseneksi. Lukemaan oppiminen on osa sitä heidän prosessiaan tulemisessa sellaiseksi henkilöksi, joksi he haluavat tulla. Identiteetti on keskeisessä osassa oppimisessa. (Collins & Greeno, 2010, s. 65.)

#### 4.1.1 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan tiedonmuodostus ja oppiminen perustuvat sosiaaliseen ilmiöön, jossa niitä tulee tarkastella erottamattomana osana sosiaalista, kulttuurista ja historiallista viitekehystä (Tynjälä, 2002, s. 44). Alun alkaen L.S. Vygotskin kulttuurihistoriallisesta teoriasta alkunsa saanut sosiokulttuurinen teoria tarkastelee oppimista kulttuuriin kasvamisen prosessina ja osallisuutena. Teoria ei ole täysin yhtenäinen, vaan sitä ovat vieneet eteenpäin useat eri teoreetikot kuten Bruner, Cole, Wertsch ja Rogoff. Nykymuodossaan, oppimisen tutkimuksessa, teoria painottaa sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Tieto nähdään sosiaalisesti konstruoiduksi, historiallisesti ja kulttuurisesti omassa viitekehyksessään, jolloin oppimisessa ja opettamisessa pyritään ottamaan huomioon myös oppimistapahtuman historia eli se, miten tähän pisteeseen on tultu. (Tynjälä, 2002, s. 44.)

Lapsen kehitystä tarkastellaan sosiokulttuurisessa teoriassa sosiaalisena, kulttuurisena ja historiallisena ilmiönä. Pienen vauvan elämässä fyysiset tarpeet ja biologiset prosessit ovat vallitsevia. Vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa lapsi kasvaessaan ja kehittyessään siirtyy luonnollisten prosessien tasolta tasolle, jossa monimuotoiset ja välineelliset prosessit ovat vallitsevia. Kehityksen luonne muuttuu tällöin biologisesta sosio-historialliseksi. (Smidt, 2009, s. 24.) Vygotskin mukaan ihmiset oppivat ja kehittyvät käyttämällä kulttuurisia välineitä. Välineet on kehitetty aikojen saatossa vastaamaan juuri siinä yhteisössä esiintyneisiin käytännön tarpeisiin. Vygotski erotti älylliset (=psykologiset) ja tekniset (=fyysiset) välineet toisistaan. Älylliset välineet ovat symbolisia systeemejä, joita käytetään muun muassa kirjoitettaessa, laskettaessa, mitattaessa. Tekniset välineet voivat olla esimerkiksi



leikkivälineitä, kirjoja tai tietokoneita. Yksilön toiminnan tasolla kulttuuriset välineet toimivat ajattelun ja toiminnan välineinä (Säljö, 2011, s. 60.), mutta ne myös suuntaavat ajattelua (Kozulin, 1998, s. 13-17). Kulttuuriset välineet *välittävät* (eng. mediate) koko ”maailman” sosiaalisissa käytännöissä meille. Kun opimme käyttämään kulttuurisia välineitä tulemme samalla tietoiseksi oman yhteisömme sisällöstä ja käytänteistä. Vygotskille ensisijainen kulttuurinen väline oli kieli. Erityisesti kehityksen ja oppimisen kannalta kielellä on merkittävä asema yksilö- ja kollektiivisella tasolla, koska se toimii niin ajattelun välineenä kuin linkkinäkin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Säljö, 2011, s. 60.) Vygotskin mukaan erityisesti pienen lapsen toimintaa määrittää tilannesidonnaisuus. Lapsen motiivit, havainnot ja teot ovat läheisessä suhteessa toisiinsa ja lapsen toiminnassa merkitys ja havainto sekoittuvat toisiinsa. Lapsen tekemistä eivät ohjaa ideat tai esineiden ja tekojen merkitys, vaan havainto. Esineet motivoivat pientä lasta toimimaan tietyllä tapaa ja siten niillä on määräävä asema lapsen käyttäytymisessä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2001, s. 168.)

Sosiokulttuurisessa teoriassa sosiaalinen ympäristö ei ole lapselle vain konteksti, jossa lapsi kehittyy ja johon lapsi pyrkii liittymään. Sen sijaan siinä sosiaalisen ympäristön edustajat välittävät lapselle kulttuurisia välineitä, jotka sisäistämisen kautta tulevat osaksi lapsen psyykkisiä prosesseja (Karpov, 2005, s. 10.) Vygotskin mukaan jokainen toiminto lapsen kulttuurisessa kehityksessä ilmenee kahdesti: ensin sosiaalisella tasolla ja myöhemmin yksilön tasolla, ensin ihmisten välillä (interpsykologinen) ja sitten lapsen sisällä (intrapsykologinen) (Wertsch, 2011, s. 42). Lapsen siirtyessä näin interpsykologiselta tasolta intrapsykologiselle tasolle tapahtuu sisäistäminen, jossa lapsi tulee myös tietoiseksi oppimastaan (Smidt, 2009, s. 28). Vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa lapsi sosiaalistuu kulttuuriin malleihin siten, kun ne hänelle tulkitaan, välitetään (Säljö, 2001, s. 64-65). Tässä mielessä lapsi ei sosiokulttuurisen teorian mukaan konstruoi itsenäisesti psykologisia prosessejaan, vaan lapsen psyykkiset toiminnot kehittyvät välittymisen seurauksena hänen ollessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa aikuisen tai toisen osaavamman lapsen kanssa (Karpov, 2005, s. 11). Näin lapselle välittyy käsityksiä, ajatuksia ja ideoita, joiden kautta pieni lapsi oppii muun muassa vertaamaan, järjestämään, analysoimaan, muistamaan ja

yleistämään (Smidt, 2009, s. 24). Korkeampien psykologisten toimintojen kehittämiseksi opetus- ja oppimisprosessin tulisikin rakentua nimenomaan välittymiselle. (Eun, 2010.) Kozulin (1998, s. 62-64) erottaa kolme välittymisen muotoa: 1) materiaaalisten välineiden kautta tapahtuvan välittymisen, 2) symbolisten systeemien kautta tapahtuvan välittymisen ja 3) toisen ihmisen välityksellä tapahtuvan välittymisen. Välittymisen kautta lapsi kasvaa kulttuuriseen jäsenyyteen, minkä nähdään muokkaavan hänen identiteettiään.

### ***Sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan liittyviä käsitteitä***

Oppiminen perustuu sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan aina vuorovaikutukseen ja siksi opetus- ja oppimisprosessin pitäisi sen mukaan olla yhteistoiminnallista ja dynaamista. Yhteistoiminnallisuuteen sisältyy ajatus, että jaetuista päämääristä ja tarkoituksista sovietaan ja neuvotellaan jatkuvasti dialogissa. (Wertsch, 2011, s. 44.) Jo pienet lapset ovat aktiivisia neuvottelijoita ja osallistujia heidän omassa yhteistoiminnassaan. Pienet lapset rakentavat yhteistä toimintaa muun muassa leikissä (Ikonen, 2006, s. 149). Sosiokulttuurinen teoria ei näe oppimista opetuksen tuloksena, vaan opettaminen ja oppiminen käsitetään tuotteen sijaan prosessiksi, jossa tietoa rakennetaan yhdessä (Chaiklin & Hedegaard, 2005, s. 69-81). Tieto luodaan näin lasten keskinäisissä yhteistoimintatilanteissa sekä lasten ja aikuisten välisissä yhteisissä ongelmanratkaisuisissa, jossa he yhdessä toimimalla, tutkimalla ja keskustelemalla pyrkivät löytämään yhteisen ratkaisun. Tieto käsitetään tällöin enemmänkin ihmisen luomana kuin annettuna tosiasiana. Näin tiedon käsitykseen yhdistyy myös tiedon kulttuurinen luonne. (Eun, 2010.) Sosiokulttuurinen teoria nostaa esiin tiedon tilanteen - tieto on tietystä kulttuurisesta kontekstista lähtöisin (Lave & Wenger, 1991). Se on sekä luotu että kehitetty ajan kuluessa vastaamaan juuri siinä kulttuurissa tai yhteisössä vallitseviin tosielämän ongelmiin (Eun, 2010).

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan lapsen oppimisessa tulee ottaa huomioon lapsen aikaisempi tietoperusta. Tämä tietoperusta on saanut alkunsa niissä erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutuksissa ja kulttuurisissa konteksteissa, joissa lapsi on mukana. Oppimisympä-

ristön järjestämisessä tulisikin pyrkiä lapsen kannalta mielekkään eheyttämisperiaatteen toteutumiseen. Tämä edellyttää muun muassa yhteistyön rakentamista kodin ja päiväkodin välille. (Lerikkanen & Koivisto, 2001, s. 29.) Lapsi omaksuu eri kasvuympäristöissä myös erilaisia käsitteitä, joiden ymmärryksen ja oppimisen kannalta yhteistyö on tärkeää (Eun, 2010).

Vygotski yhdisti kehityksen ja oppimisen näkökulman toisiinsa. Kun perinteisessä ajattelussa kehitys on ollut seurausta luonnollisesta kypsyntäprosessista, nähdään sosiokulttuurisessa teoriassa kehityksen olevan riippuvainen sosiokulttuurisesta sisällöstä, joka saa muotonsa niin muodollisessa kuin epämuodollisessakin opetuksessa. Oppimisen aikana lapsi ei ainoastaan saavuta tiedollisia ja taidollisia tavoitteita, vaan myös hänen yleiset ja erityiset (meta) kognitiiviset taitonsa kehittyvät. (Kozulin, 1998, s. 156.) Kun lapsi tietää, mitä oppiminen, muistaminen ja ajattelu ovat, hänellä on mahdollisuus myös pohtia omia kognitiivisia taitojaan ja sitä kautta myös vaikuttaa niihin (Bruner, 1999, s. 58). Tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden lisäksi tulisikin huomiota kiinnittää myös lapsen oppimaan oppimisen taitoihin (Kozulin, 1998, s. 156; Bruner, 1999, s. 58).

Pienen lapsen oppiminen on kokonaisvaltaista ja kognitiivisten tietojen ja taitojen lisäksi oppimisprosessissa tulee ottaa huomioon myös motivaatio ja tunteet. Sosiokulttuurisessa teoriassa tuodaan esiin kehityksen integroiva luonne. Lapsen kehitystä ei tarkastella irrallisina osina, vaan lapsen eri kehityksen osa-alueiden ymmärretään olevan yhteydessä toisiinsa ja kehityksen tapahtuvan näiden suhteessa toiseen (Karpov, 2005, s. 8, 11). Vygotskin näkökulmasta oppimisen ja kehityksen teoriassa tulisikin kognitiivisen osuuden lisäksi ottaa huomioon myös affektiivinen puoli (DiPardo & Potter, 2003; Levykh, 2008). Rohkaisuun ja välittämiseen perustuva kannustus luo turvallisuusvyöhykkeen, jonka puitteissa lapsen on helppo omaksua uusia tietoja ja taitoja sekä kasvaa ihmisenä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 209.) Brunerin (1999, s. 12-13, 36-37) mukaan lapsi rakentaa oppimisen kautta myös omaa minäkuvaansa. Itsetunnon voidaan nähdä kehittyvän epäonnistumisten ja onnistumisten kautta. Lapsen kyvykkyyttä arvioidaan juuri tälle kulttuurille

tyypillisen viitekehityksen kautta, johon lapsi puolestaan reagoi arvioimalla itseään, rakentaen näin minäkuvaansa. Itseluottamus määrittää kyvykkyyttämme – mihin uskomme kykenevämmä ja mihin emme.

### ***Sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan liittyviä pedagogisia menetelmiä ja sovelluksia***

#### *Lähikehityksen vyöhyke*

Vygotskin mukaan kehitys tai kypsyminen voidaan nähdä oppimisen edellytyksenä, mutta ei koskaan sen seurauksena. Opetuksen kannalta tämä merkitsee, että lapsen tulee olla riittävällä kehitystasolla voidakseen oppia. (Säljö, 2011, s. 61.) Jotta opetus olisi tehokasta, tulisi se sovittaa lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välille (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2001, s. 166-167). Tähän tarpeeseen Vygotski loi *lähikehityksen vyöhyke*-mallin (eng. the zone of proximal development eli ZPD). Lähikehityksen vyöhykkeellä lapset oppivat vuorovaikutuksessa aikuisen tai pätevemmän vertaisen tuella saavuttamaan potentiaalisen osaamistasonsa. Malli tukee myös kognitiivisen kehityksen yhteistoiminnallista luonnetta, koska lasten on huomattu yhteistoiminnassa yltävän parempaan suoritukseen kuin yksin. (Säljö, 2011, s. 61, 62; Rogoff, 2003, s. 282.) Vygotskin mukaan lapsi toimii lähikehityksen vyöhykkeellä myös leikkiessään ja ilmentää näin itseään oikeaa ikäänsä kehittyneemmällä tasolla. (Vygotsky, 1978, s. 102.)

#### *Oppimisen oikea-aikainen tukeminen*

Wood ym. (1976) täydensivät lähikehityksen vyöhyke -mallia niin kutsutun *älykkään toiminnan tikapuut* tai *oppimisen oikea-aikainen tukeminen* -pedagogisella sovelluksella (eng. scaffolding). Siinä omalla lähikehityksen vyöhykkeellä työskentelevälle yksilölle rakennetaan älykkään toiminnan tikapuut ja näin tuetaan hänen edistymistään omassa ajattelu- ja toimintaprosessissaan. Tämän näkemyksen mukaan lapsi pystyy ulkoisen tuen varassa toimimaan vaativammalla tasolla kuin hänellä muuten olisi mahdollista. Aikuinen tarjoaa lähikehityksen vyöhykkeellä toimivalle lapselle tukea, mutta vähentää tukeaan sitä mukaan,

kun lapsi edistyy, antaen näin tilaa lapsen itsenäisen suorituksen kehittymiselle. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 130-131.) Bruner (1999, s. 21) nostaa esiin vertaisoppimisen. Hänen mukaansa oppimistilanteessa aikuisen lisäksi myös lasten tulisi antaa toisilleen tukea, tarjoamalla älykkään toiminnan tikapuita apua tarvitseville. Tällainen vastavuoroinen oppimis-opettamis -tilanne on omiaan synnyttämään oppimisyhteisön, jossa yhdessä luodaan uutta tietoa. Kognitiivisten taitojen lisäksi lapset luottavat itseensä ja oppivat taitoja, joita tarvitaan yhteisesti toimittaessa. Kronqvistin (2006) mukaan jo pienet lapset tuutoroivat ja auttavat toisiaan ongelmaratkaisuissa. Lasten käyttämä ohjaus muistuttaa paljon oppimisen oikea-aikaista tukemista.

### *Ohjattu osallistuminen*

Lasten osallisuutta eri kulttuureissa oppimisen näkökulmasta on tutkinut Rogoff. Hän halusi laajentaa oppimisen yhteistoiminnallista luonnetta koskemaan myös opetustilanteiden ulkopuolella tapahtuvaa neuvontaa, ottamalla käyttöön käsitteen *ohjattu osallistuminen* (eng. guided participations) kulttuurisissa toiminnoissa. Rogoffin mukaan ohjattu osallistuminen auttaa näkemään, miten monipuolisella tavalla lapset oppivat osallistumalla, oman kulttuurisyhteisönsä arvoilla ja käytännöillä ohjeistettuna. Ohjattu osallistuminen ei pidä sisällään mitään tiettyä oppimisen tukemisessa käytettyä metodia esimerkiksi yksi ohjatun osallistumisen muoto on selittäminen. (Rogoff, 2003, s. 283-284.)

Ohjatun osallistumisen -käsitteessä ohjaaminen tulee ymmärtää laajasti. Ohjaaminen voidaan ymmärtää pelkäksi vuorovaikutukseksi, mutta myös laajemmassa merkityksessä vuorovaikutukseksi, joka tähtää opetukseen. Siinä lapsi osallistuu yhteisönsä arvoihin, taitoihin ja käytänteisiin ilman varsinaista opetusta tai jopa ilman ohjaajaa. Ohjattu osallistuminen voi siten olla joko rinnalla kulkemista tai etäältä tapahtuvaa ohjaamista. Kulttuurisiin toimintoihin voidaan osallistua eri tavoin, joko erityisiä välineitä käyttämällä tai kulttuurisissa instituutioissa mukana olemalla. (Rogoff, 2003, s. 284.)

Ihmisten toimiessa yhdessä, yhteisten tavoitteiden mukaisesti, kehityksen kannalta keskeiseksi tekijöiksi nousevat kommunikointi ja asioista yhteisesti päättäminen. Kehitystä tapahtuu, kun osallistujat pyrkivät sovittamaan uutta näkökulmaa yhteiseen ymmärrykseen. Ohjatussa osallistumisessa painotus on erityisesti keskinäisessä osallistumisessa. Kehitystä ajatellaan tapahtuvan lasten osallistuessa yhteisiin sosiokulttuurisiin toimintoihin tai heidän leikkiessä yhteisössä esiintyviä keskeisiä rooleja yhdessä muiden lasten (tai vanhempien) kanssa. Oppimisen kautta lapsi laajentaa omaa tapaansa toimia yhteisössään. (Rogoff, 2003, s. 285)

Lapsen rooli on ohjatun osallistumisen muodossa aktiivinen. Ensinnäkin lapsi pyrkii kulttuurisia välineitä käyttämällä rakentamaan aikuisen tai toisen lapsen kanssa sillon heidän erilaisten näkökulmiensa välille suojellakseen yhteistä pyrkimystä. Kulttuuriset välineet koostuvat tällöin erityisesti sanoista ja eleistä. Toiseksi lapsi pyrkii vaikuttamaan seuralaisen osallistumiseen siten, että hän voisi paremmin sitoutua yhteisen toiminnan päämäärään. Ohjatun osallistumisen tavoitteena on siis eräänlainen intersubjektiivisuus. Oppimisessa lapsen osallisuus yhteisön toiminnassa muuttuu – lapsi ottaa uusia rooleja ja vastuita. Ohjatun osallistumisen tavallisia tilanteita voidaan löytää osallistuttaessa yhdessä kulttuuriin käytänteisiin, jotka ovat merkittäviä oppimisen kannalta. Tällaisia käytänteitä edustavat esimerkiksi kertomukset, leikki ja arkirutiinit. (Rogoff, 2003, s. 285.)

#### 4.1.2 Situationaalinen oppiminen

Vygotskin sosio-historiallinen tulkinta oppimisesta on keskeisessä merkityksessä situationaalisen kognition pohjalta luoduissa oppimisteorioissa (Enkenberg, 2002). Situationaalisen oppimisen teoriaa kutsutaan toiselta nimeltä tilannesidonnaisen oppimisen teoriaksi, koska se korostaa oppimisen tilannesidonnaisuutta. Oppimisen tutkimuksessa on tiedostettu formaalin oppimisen ongelma, joka perustuu oppijan vaikeuteen siirtää opittu asia todelliseen elämään. Tätä ilmiötä kutsutaan *transferiksi eli siirtovaikutukseksi* ja sen mukaan ihmisen älyllinen toiminta on sidottu tilanteisiin. Situaatiokognitiotutkijat painottavat, ettei

tietoa voida erottaa niistä tilanteista, joissa se on opittu ja joissa sitä käytetään, koska ajattelu on aina tilannesidonnaista. Koulussa opittu tieto (formaali tieto) sisältää yhteyksistä irrotettuja abstrakteja lakeja, periaatteita ja rutiineita, joiden soveltaminen arkielämään on haasteellista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 118.) Abstrakti tieto, jonka yhteyttä arkielämään on hankala hahmottaa, ei näyttäydy oppilaille välttämättä selkeästi hyödyllisenä tietona, mikä voi johtaa motivaatio-ongelmiin (Wells, 2002). Tiedon syvällinen omaksuminen edellyttääkin tässä mielessä, että oppimistilanteet vastaisivat niitä aitoja tilanteita, joissa eri alojen asiantuntijat ratkaisevat ongelmia (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 119).

Lave (1991) tutki afrikkalaisen, perinteisen räätäli liikkeen tapaa opettaa uusia työntekijöitä ja huomasi oppipoikamallin pitävän sisällään kolme keskeistä tekijää. Ensimmäiseksi oppimisessa painotettiin erityisiä menetelmiä, jotta saataisiin valmiiksi konkreettiset tehtävät. Toiseksi menetelmiä käytettiin, jotta saatettaisiin päätökseen ”oikean elämän” tehtävä. Tiedon luonne nähtiin näin merkityksellisenä, toisin kuin kritisoidussa formaalissa kouluopetuksessa, jossa lasten nähtiin oppivan myös koulun seinien ulkopuolella merkityksetöntä tietoa. Kolmanneksi oppiminen tapahtui rikkaassa, käytännön sosiaalikonseptissa. Oppiminen erosi tässä suhteessa formaalista kouluopetuksesta, jossa oppimistaitojen konteksti ja itse tieto on osittain etäännytetty niiden käytöstä koulumaailman ulkopuolella. (Sawyer & Greeno, 2009, s. 351.)

Laven ja Wengerin (1991) mukaan räätäli liikkeen ”oppipojat” noudattivat yksityiskohtaista opetussuunnitelmaa, jossa edettiin helpoista tehtävistä kohti monimutkaisempia tehtäviä. Eri kulttuurien oppimiskäytäntöjä tutkittuaan Lave ja Wenger halusivat luoda sellaisen oppipoikamallin, joka olisi hedelmällinen erityisesti oppimisen näkökulmasta. Malli sai nimekseen ”asteittain syvenevä osallistuminen” (eng. legitimate peripheral participation) ja se mahdollistaa aloittelijalle oikeutetun osallisuuden asteittain syvenevällä tavalla asiantuntijan käytäntöihin. Asteittain syvenevä osallistuminen on prosessi, jossa ”oppipoika” aitoihin asiantuntijan käytäntöihin osallistumalla omaksuu asiantuntijuuden hiljaista tietoa ja

toimintakulttuuria ja kasvaa siten asiantuntijayhteisön jäseneksi. Tässä oppipoikamallissa tulokas siirtyy osaamisen reuna-alueelta pikkuhiljaa kohti keskustaa, kohti täyttä osaamista ja osallistumista. Eri ikäisten kohdatessa reuna-alueella syntyy usein pohdintaprosesseja, jotka ovat hyödyllisiä sekä tulokkaalle että koko yhteisölle. Oppimisen ajatellaan tapahtuvan juuri osallistumisen verkostoissa eikä yksilön sisäisenä tapahtumana, jolloin oppiminen välittyy osanottajien erilaisten näkökulmien avulla. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 129 ; Sawyer & Greeno, 2009, s. 352.) Laven (1991) tutkimuksissa oppijat oppivat päämetodit kolmen kombinaation - havainnoinnin, ohjauksen ja harjoittelun kautta. Ohjauksessa sovellettiin oppimisen oikea-aikaista tukemista ja ohjatun osallistumisen - menetelmää. (Sawyer & Greeno, 2009, s. 352-353.)

Oppimista tapahtuu kompleksisissa sosiaalisissa tilanteissa, jossa usein on mukana joukko kulttuurisia välineitä. Oppimista ei siten tapahdu yksin vaan joko vuorovaikutuksessa toisten ihmisten tai historiallisten ja sosiaalisten prosessien kautta syntyneiden kulttuuristen välineiden kuten kirjojen, tietokoneiden jne. kanssa. Situationaalista näkökulmaa edustavat oppimistutkijat eivät siten näe yksittäisten oppijoiden koskaan oppivan eristyksissä muusta sosiaalisesta maailmasta. Toisaalta lähestymistapa myöntää, että yksilön toimintaa ja oppimista voidaan analysoida ja selittää myös yksilön psyykkisten rakenteiden muodossa, mutta varsinaisesti tieto käsitetään ihmisten ja kulttuuristen tuotteiden kesken jaetuksi. Päätaivoitteena onkin ymmärtää toimintaa ja muutosta toimintajärjestelmissä, jossa tietoa tuotetaan ja käytetään ihmisten ja muiden resurssien kesken, heidän osallistuessaan yhteistoiminnalliseen työskentelyyn. Oppiminen käsitetään siten aina tilannesidonnaiseksi. (Sawyer & Greeno, 2009, s. 348, 359-360, 365.)

Näin ollen, ihmisen älykkään toiminnan ymmärtäminen on tuskin mahdollista ilman sitä edustavaa kulttuuriympäristöä - ilman siinä olevia tilanteita, välineitä ja ihmisiä. Tilannesidonnaisen kognition teoriassa on yhtymäkohtia sosiokulttuuriseen teoriaan. Ne molemmat käsittävät oppimisen pikemmin kulttuuriin osallistumisen kuin tiedonhankinnan prosessina ja oppimista edistävänä tekijänä nähdään vastaavaan kulttuurisesti merkitykselliseen toi-



mintaan osallistumisen. Tilannesidonnaisen kognitioteorian mukaan oppiminen on johonkin yhteisöön sosiaalistumisen ja kasvamisen prosessi. Siinä yksilö vähitellen omaksuu yhteisön toiminta- ja vuorovaikutuskäytäntöjä, uskomuksia ja arvoja luoden samalla uudestaan omaa identiteettiään. Oppiminen tulee siinä nähdä prosessina, joka muuttaa sosiokulttuurisiin toimintoihin osallistumisen rakenteita ja samalla osanottajien rooleja ja velvollisuuksia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 121, 123-124; Sawyer & Greeno, 2009, s. 353.)

Kronqvist ja Kumpulainen (2011) tuovat pienten lasten oppimisympäristöjen yhteydessä esiin oppimisen autenttiset tilanteet. Pienten lasten parissa sovellettavat *autenttiset* oppimistilanteet

- ovat lapsen kannalta sekä tarkoituksenmukaisia että merkityksellisiä, sillä ne hyödyntävät lapsen aiemmin opittua tietämystä. Oppimisessa huomio on kokonaisuudessa, ei irrallisissa osa-alueissa.
- edistävät strategista ajattelua, koska oppimisen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimisessa painotetaan refleksiivistä ajattelua, kykyä oivaltaa uutta ja ymmärtää.
- vakiinnuttavat oppimisprosessia sosiaalisen vuorovaikutuksen keinoin.
- huomioivat lapsen yksilöllisen tavan käsitellä ja omaksua tietoa.
- perustuvat mielekkääseen oppimiseen, jolloin lapsen mahdollisuus soveltaa opittuja asioita uusiin tilanteisiin käy helpommaksi.
- edistävät transferia eli siirtovaikutusta.

(Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 23-24.)

Situationaalista näkökulmaa on sovellettu myös erilaisissa tietoteknisissä oppimisympäristöissä. Oppijat harjoittelevat niissä oikean elämän ”ongelmatilanteita” erilaisissa reaalielämän simulaatioissa, jolloin erilaiset oppimistilanteet ja soveltaminen tehostavat transferin vaikutusta. (Collins & Greeno, 2010, s. 66-67.)

## 5 OPPIMISYMPÄRISTÖ VARHAISKASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA

Oppimisympäristö-käsite on alun pitäen saanut alkunsa 1930-luvulla luokkahuoneperusteisen opetuksen järjestämisessä. Sittemmin sitä on käytetty muun muassa virtuaalisia ja verkkopohjaisia oppimisympäristöjä kuvattaessa. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä, 2007, s. 15.) Oppimisympäristö on käsitteenä laaja ja sitä on jäsennetty hyvin eri tavoin. Perinteisesti oppimisympäristöjä on tarkasteltu sen fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia, kognitiivisia ja emotionaalisia puolia analysoiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010). Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002) tuovat esiin oppimisympäristön fyysiset ja pedagogiset ominaisuudet, ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin sekä tämän seurauksena syntyvän yksilön käsitteenmuodotuksen ja ajattelun. Peruskoulun oppimisympäristöjä on tutkittu niistä syntyvien mielikuvien pohjalta huomioimalla oppimisympäristön fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen näkökulma (Manninen et al., 2007, s. 36-41). Käytännössä oppimisympäristön tarkastelu osina on usein mahdotonta. Oppimisympäristöä tulisikin sen sijaan tarkastella kokonaisuutena, jossa eri osa-alueet ovat toisiinsa yhteydessä. (Piispanen, 2008, s. 23, 111.)

Oppimisympäristö on tärkeässä roolissa erityisesti Reggio Emilia ja Montessori -ideaa toteuttavissa päiväkodeissa. Reggio Emilia -pedagogiikassa korostuu vuorovaikutuksen merkitys. Siinä lapsen ajatellaan oppivan vuorovaikutuksessa niin kasvattajan, toisten lasten kuin ympäristönkin kanssa. Montessoriympäristössä montessorimateriaali ja -välineistö on tarkoituksenmukaisesti järjestetty hyllyille lasten toimintaa aktivoiden ja ohjaten. Oppimisympäristökäsitteen suosio on viime aikana kasvanut. Osittain tämän voidaan nähdä johtuvan vahvaan asemaan nousseiden sosiaalisten oppimisteorioiden ja oppimisen tilanne- ja kontekstisidonnaista luonnetta painottavien teorioiden saamista huomiosta (Manninen et al., 2007, s. 22). Nykyään oppimista nähdään tapahtuvan kaikkialla, mikä on laajentanut koskemaan oppimisympäristökäsitettä myös koulun ja päiväkodin ulkopuolella. Oppimisympäristö voidaan määritellä paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka

tarkoitus on edistää oppimista (Manninen et al., 2007, s. 22) ja missä ihmisillä on ongelmien ratkaisuun ja asioiden ymmärtämiseen käytössään erilaisia resursseja (Piispanen, s. 2011, 15).

Manninen ym. (2007, s. 27, 31, 33, 34) ovat luokitelleet oppimisympäristön perustyytit lähinnä kouluopetusta koskien kontekstuaalisiin, avoimiin ja suljettuihin sekä teknologiapohjaisiin oppimisympäristöihin. *Kontekstuaalinen oppimisympäristö* korostaa todellisten tai sitä jäljittelevien ympäristöjen merkitystä oppimisessa. Opettajajohtoinen, oppisisältöihin perustuva opetus korvautuu tällöin oppimisympäristöajattelulla, jossa oppimisen kohteena ei ole oppisisällöt vaan todellinen maailma ja sieltä esiin nousevat ongelmat. Lapsi nähdään tällöin aktiivisena kokeilijana ja tekijänä, ja opettaja oppimisprosessin tukijana ja ohjaajana. *Avoimessa oppimisympäristössä* lapsella on laajemmat mahdollisuudet päättää itse omasta toiminnastaan ja oppimisen tavoitteista, kuin *suljetussa oppimisympäristössä*, jossa oppimisen tavoitteet ovat usein konkreettiset ja opettajan laatimat. Oppimistehtävät ovat avoimessa oppimisympäristössä avoimia eli soveltavia ja ympäristö kytkeytyy reaali maailman tilanteisiin. Opetuksen tavoitteet ovat lähtöisin lapsen elämäntilanteista ja tarpeista, työskentelyssä korostuu prosessikeskeisyys, lapsen oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. *Teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä* hyödynnetään tieto- ja viestintäteknikkaa. Oppimisympäristö voi joko rakentua opetusteknologian varaan tai sitten se voi olla opetusteknologian sisään rakennettu, jolloin esimerkiksi verkkosivusto voidaan nähdä ”ympäristöksi”, jossa oppija liikkuu ja toimii.

Oppimisympäristön suunnittelu on vaativa ja haasteellinen prosessi, jossa myös lasten tulisi olla mukana. Pienten lasten oppimisympäristöt eroavat koululaisille tai aikuisille tarkoitetuista oppimisympäristöistä. Hujalan, Puroilan, Parrilan ja Nivalan (2007, s. 95) mukaan oppimisympäristöä hahmoteltaessa tarkastelun kohteeksi tulisi ottaa *kehityopsykologinen tieto, oppimistoimintojen merkityksellisyys lapselle, sisältöaluetietous sekä kehityksen ja oppimisen jatkuvuus*. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, s. 50-51) tarkastelevat pienten lasten oppimisympäristöä Ropon (2008) laatiman mallin pohjalta. Heidän mukaan oppimis-

ympäristön suunnittelussa huomiota olisi hyvä kiinnittää ominaisuuksiin kuten 1) päämääräsuuntautuneisuus, 2) kompleksisuus ja autenttisuus, 3) vuorovaikutteisuus, 4) eettinen ja moraalinen reflektointi sekä 5) arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet.

*Päämääräsuuntautuneisuudella* viitataan kasvatuksessa ja opetuksessa aina läsnä oleviin, yhteisesti laadittuihin päämääriin ja tavoitteisiin, jotka ovat olennainen osa myös oppimisympäristöä. Hyvälle oppimisympäristölle on ominaista, että se tarjoaa mahdollisuuden myös omien tavoitteiden luomiseen ja toteuttamiseen. Tällaisia tavoitteita ovat esimerkiksi oman identiteetin muokkaamiseen liittyvät tavoitteet. Identiteetin voidaan nähdä koostuvan persoonaan liitetystä, sosiaalista ja kulttuurisista tavoitteista. Omaan itseensä liitetyt, persoonalliset tavoitteet sisältävät muun muassa ajatuksia siitä, millaisena yksilö näkee itsensä. Sosiaalisen identiteetin määrittelyssä korostetaan usein yhteisöllisiä ja yhteisön jäseneksi liittymisen tavoitteita (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 50). Tarkastelunäkökulma siirtyy tällöin minusta meihin. Tämä tarkoittaa muun muassa tietoa siitä, keitä me olemme tai kuka minä olen osana ryhmää. Yhteisön jäsenyys muokkaa yksilön identiteettiä monella tapaa. Yhteisön jäsenyyden kautta on mahdollista oppia yhteisön omaa hiljaista tietoa ja toimintakulttuuria, ja siten kasvaa ikään kuin ”asiantuntevaksi” yhteisön jäseneksi. Eri ikäisten kohdatessa syntyy keskustelua ja mielipiteiden vaihtoa, mikä vie jäsenten oppimista eteenpäin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 129; Sawyer & Greeno, 2009, s. 352.) Ihminen rakentaa omaa identiteettiään myös suhteessa kulttuuriin. Tämä voidaan käsittää sekä kulttuuriseen jäsenyyteen kasvamisena että kulttuurisen tietoisuuden syventämisena. (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 50.)

Oppimisympäristön *kompleksisuudella* viitataan ympäristön ”pulumallistamiseen” siten, että se tarjoaa lapsille sekä toimintaa että motivoivia haasteita ja ongelmia, jotka stimuloivat oppimista. (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 50.) Greenon, Collinsin ja Resnickin (1996) mukaan ratkaistavien ”ongelmien” tulee olla merkityksellisiä oppijalle. Kompleksinen oppimisympäristö kannustaa lapsia muun muassa tutkimaan ja kokeilemaan käytännössä, esittämään avoimia kysymyksiä, joihin ei ole oikeaa tai väärää vastausta. Op-

pimisympäristön haasteellisuus on yhteydessä aikuisen näkemykseen ”oppimisen oikea-aikaisesta tukemisesta” (Savery & Duffy, 1998). *Autenttisuuteen* viitataan, kun oppimisympäristö on järjestetty vastaamaan tosielämän todellista tilannetta ja ongelmanasettelua. (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 50.) Opittava tieto ei ole tällöin irrallista, vaan ankkuroituu siihen kontekstiin, jossa se luonnostaankin ilmenee. Lapselle ympäristö näyttää näin tarkoituksenmukaisena ja merkityksellisenä (Hill & Land, 1998).

*Vuorovaikutus* kuuluu olennaisena osana oppimisprosessiin ja siksi sen tulisi olla myös osa oppimisympäristöä. Oppimisympäristön on hyvä sekä pitää yllä että edistää yksilön käymää vuoropuhelua – dialogia, itsensä, toisten ja ympäristön välillä. Dialogia, jossa lapsi käy keskustelua itsensä kanssa, kutsutaan reflektoinniksi. Se on välttämätöntä, jotta lapsi kykenisi luomaan omakohtaisen käsityksen ja merkityksen opittavasta asiasta. (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 50-51.) Ihmisen kykyä reflektoida omia kognitiivisiä toimintoja nimitetään metakognitiivisiksi taidoiksi. Oppimisen metakognitiiviset taidot yhdistetään usein oppimaan oppimisen taitoihin. Lasten ja aikuisten väliset keskustelut ja lasten keskinäiset juttuhetket lisäävät lapsen tietoisuutta omasta ajattelusta (Turja, 2004, s. 17). Lapsi ymmärtää omia ajatuksiaan paremmin, kun hän voi dialogissa vertaisen kanssa esimerkiksi neuvotella, argumentoida, kritisoida ja tehdä kompromisseja. Aktiivinen dialogi edellyttää tunnetta kuulumisesta yhteisöön. Vuorovaikutussuhde voidaan käsitellä myös kahdenvälistä suhdetta laajempaan useamman lapsen välisenä vuorovaikutuksena. (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 50-51.) Lapsen ja ympäristön välisellä vuorovaikutuksella viitataan usein siihen, mitä affordansseja eli tarjoumia ympäristöllä on lapselle antaa (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latva, 2007, s. 11; Hyvönen, 2011, s. 53). Tarjoumalla ei sinänsä tarkoiteta ympäristössä itsessään olevaa ominaisuutta, vaan tarjouma toteutuu lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. (Ropo, 2008; Hyvönen, 2011, s. 53). Vuorovaikutus-prosessissa ei pidä unohtaa aikuisen roolia, joka on viime aikoina alkanut pitkälti muistuttamaan ohjaajan tai valmentajan roolihahmoa. (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 50-51.)

*Eettisellä ja moraalisella reflektoinnilla* viitataan lasten arvomaailman kehittämiseen eettisten ja moraalisten kysymysten ajattelun ja pohdinnan kautta. Eettisellä ja moraalisella reflektoinnilla on merkittävä rooli etenkin yksilön identiteetin rakentumisessa ja muokkaamisessa. Oppimisympäristö voi tukea arvojen luomista ja muokkaamista vuoropuhelun keinoin. (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 51.)

Oppimisympäristön tulisi käsittää myös *arvioinnin ja seurannan* mahdollisuudet. Tällöin oppimisympäristön tulee antaa ohjaavaa palautetta ja tarjota mahdollisuus jatkuvaan oppimisen seurantaan ja arviointiin. (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 51.) Turjan (2004, s. 10) mukaan lapsilähtöisessä pedagogiikassa lapsi nähdään toimijana, joka aktiivisesti rakentaa ymmärrystä itsestään ja ympärillä olevasta elämästä. Hyvässä oppimisympäristössä lasta kannustetaan itsearviointiin, minäpystyvyyteen ja itsenäisyyteen (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 51).

## **6 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN KONTEKSTI**

### **6.1 Varhaiskasvatus Suomessa**

Tämän tutkimuksen yhteydessä käsittelen suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman, Vasun, kontekstia vain lyhyesti, koska yhteiskuntamme tapa järjestää varhaiskasvatuspalvelut on yleisesti lukijoiden tiedossa.

Lasten päivähoito on Suomessa osa julkista, lakisääteistä varhaiskasvatuspalvelua ja sen päätavoitteena on pienen lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. Varhaiskasvatuspalvelut koostuvat kuntien ja yksityisten tahojen järjestämästä esiopetuksesta ja päivähoitosta sekä muun muassa avoimista varhaiskasvatuspalveluista. Päiväkodin tehtävänä on erityisesti varhaislapsuuden hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta huolehtiminen. Toiminta perustuu nk. educare-malliin, jossa yhdistyvät hoito, kasvatusta ja oppiminen niin, että lapsen iän karttuessa hoidon osuus pienenee ja opetuksellinen ote lisääntyy. (Petäjaniemi & Pokki, 2010, s. 32, 36.) Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja ohjaa 0-6 -vuotiaiden lasten päivähoitoa ja se tuli käyttöön vuonna 2003. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli Vasu päivitettiin kaksi vuotta myöhemmin, vuonna 2005. Asiakirja ei ole velvoittava, vaan se on toimintaa ohjaava. (Petäjaniemi & Pokki, 2010, s. 30.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja toimii pohjana kunta-, yksikkö-, ryhmä- ja lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia laadittaessa.

### **6.2 Varhaiskasvatus Ruotsissa**

Ruotsalaisessa koulutusjärjestelmässä pidetään lapsen oikeutena saada laadukasta kasvatusta heti syntymästään saakka. Päivähoito on suurimmaksi osaksi Ruotsissa julkisesti järjestetty. Lastenhoitoa tarjotaan 1-12 -vuotiaille lapsille, alkaen vanhempainvapaaajaksosta, kun lapsi täyttää yksi vuotta, pitäen sisällään myös koulujen vapaa-aikakeskukset.



Ruotsissa suurin osa 1-5 -vuotiaista lapsista viettää 3-10 tuntia joka arkipäivä esikoulussa<sup>2</sup> sillä aikaa, kun heidän vanhempansa käyvät töissä tai opiskelevat tai jos lapsi on erityisen tuen tarpeessa. Paikalliset viranomaiset ovat velvollisia tarjoamaan esikoulupaikan kolmen kuukauden sisällä siitä, kun vanhemmat anovat palvelua. Mikäli vanhemmat eivät työskentele tai ovat vanhempainvapaalla, lapsella on oikeus esikouluopetukseen vähintään 15 tuntia viikossa. (Kuisma & Sandberg, 2012, s. 103.)

1990-luvulla yleistyi yksityinen päivähoito (independent childcare), johon ilmoittautuneiden osuus oli 15% koko päivähoitoon ilmoittautuneiden määrästä. 1990-luvulla myös päivähoiton ryhmäkoot kasvoivat 14 lasta käsittävistä ryhmistä reiluiksi 17 lasta käsittäviksi ryhmiksi. Vuosina 2001 ja 2003 tehtiin Ruotsissa useampi uudistus, jotta esikouluun pääsy kävisi helpommaksi. Eräs uudistuksista, ”maksimi maksu” nimeltään, takasi kaikille 4-5-vuotiaille lapsille pääsyn valtion tukemiin esikouluihin, antaen siten esikoululle samanlaisen statuksen kuin peruskoululla on. Vuosina 2005 ja 2006 valtio on myöntänyt taloudellista avustusta paikallisille viranomaisille, jotta ryhmäkokoja pienennettäisiin. Samaan aikaan Ruotsin syntyvyysluku on noussut aiheuttaen 432 600 lapsen kirjautumisen esikouluun syksyllä 2008, merkiten samalla 4%:n kasvua edelliseen vuoteen nähden. Vuonna 2008 81% kaikista Ruotsin 1-5 -vuotiaista lapsista kävi esikoulua. Lasten määrällinen kasvu varhaiskasvatuksessa on vaikuttanut aikuinen/lapsi -suhdelukuun, vaikkakin suurimmaksi osaksi suhdeluku on säilynyt samana - tarkoittaen kahta aikuista viittä lasta kohden. (Kuisma & Sandberg, 2012, s. 103-104.)

Henkilökunta ruotsalaisessa esikoulussa koostuu esikouluopettajista ja lastenhoitajista. Noin puolella esikoulun työntekijöistä on yliopistotutkinto varhaiskasvatuksen alalta ja hieman yli 40% työntekijöistä on lastenhoitajia. Esikouluopettajien yliopistotutkinto on 3,5 vuoden pedagoginen koulutusohjelma, kun taas lastenhoitajilla on toisen asteen koulutus. Esikouluopettajat työskentelevät 1-12 -vuotiaiden lasten parissa. Esikoulu on tarkoitettu 1-5 -vuotiaille lapsille, mutta kuusivuotiaana lapset osallistuvat varsinaiselle esikoululuokal-

---

2 Lpfö 98/10 käyttää Ruotsin koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti päiväkodista esikoulu-termiä.

le. Lapset aloittavat peruskoulun seitsemänvuotiaana. Vapaa-aikakeskusten tilat sijaitsevat yleensä peruskoulujen yhteydessä. (Kuisma & Sandberg, 2012, s. 105.)

Varhaiskasvatus siirtyi opetusministeriön alaisuuteen vuonna 2007, näin haluttiin yhdistää varhaiskasvatus osaksi opetusjärjestelmää. Esikoululla on oma valtakunnallinen opetussuunnitelma, Lpfö98 (Läröplan för förskolan 98). Tällä halutaan korostaa esikoulun tärkeyttä ensiaskeleena elinikäisen oppimisen tiellä. Koulujärjestelmä Ruotsissa on tavoitteellinen ja paikallisilla viranomaisilla on siinä suuri vastuu. Kansalliset opetuksen tavoitteet laaditaan eduskunnassa, opetustoimessa. Opetussuunnitelma ja eri kouluasteet on yhdistetty toisiinsa keskeisillä arvoilla ja tehtävillä. Opetussuunnitelmia on kolme (esikoulu, peruskoulu ja lukio) ja niillä kaikilla on koulutusjärjestelmässä sama status ja rakenne. Opetussuunnitelmat eivät kuitenkaan ohjaa opetustyötä tarkasti. (Kuisma & Sandberg, 2012, s. 104.) Ensimmäisessä osassa käsitellään päiväkodin periaatteellisia arvoja ja tehtäviä ja toisessa osassa tavoitteita ja ohjeellisia suuntaviivoja. Tavoitteet pitävät sisällään seuraavat osa-alueet: 1) normit ja arvot, 2) kehitys ja oppiminen, 3) lapsen oma vaikuttaminen, 4) esikoulu ja koti, 5) yhteistyö esikoulun, koulun ja vapaa-aikakeskuksen välillä, 6) seuranta, arviointi ja kehittäminen ja 7) esikoulun johtajan vastuu. Tavoitteissa tuodaan esiin jokaista lasta koskevat yleiset tavoitteet, joiden pohjalta on luotu lastentarhanopettajaa ja päiväkodin johtajaa koskevat työn vastualueet. Samassa yhteydessä esitellään myös, miten tavoitteet ohjaavat koko työryhmän toimintaa. (Läröplan för förskolan 98/10.) Lpfö98 on uudistettu vuosina 2006 ja 2010 (Skolverket, 2013).

### **6.3 Varhaiskasvatus Englannissa**

Englannissa varhaisvuosien palvelut ovat olleet hajautetut, mutta työväenpuolueen muodostama hallitus yhdisti nämä yhtenäisiksi lasten, nuorten ja perheiden palveluiksi oman hallintokautensa aikana (1997-2010), muodostaen ministeriön alaisuuteen lasten, koulujen ja perheiden asioita käsittelevän osaston (Department for Children, Schools and Families). Koalitionhallituksen aikana osasto nimettiin uudelleen opetuksen osastoksi (Department for

Education), mikä merkitsi poliittisen kannan ja fokuksen muutosta. Työväenpuolueen muodostama hallitus uudisti laajasti lapsiin kohdistuvia palveluita muun muassa Kansallinen lastenhoito -strategia (A National Childcare Strategy ) tuli voimaan 1998 ja se toi kaikki varhaiskasvatuspalvelut kasvatusta ja opetusta koskevien lakien ja määräysten alaisuuteen sekä paikallisella että kansallisella tasolla. Strategian tavoitteena oli vähentää lasten köyhyyttä ja sosiaalista syrjäytymistä sekä parantaa lasten ja perheiden etuja. Tätä seurasi *Every Child Matters* -raportti vuonna 2003, joka loi viitekehyksen lasten palveluiden uudistukselle Englannissa. Raportti painotti erityisesti lasten oikeuksia ja lasten saavuttamia positiivisia tuloksia, korostaen erityisesti riskiryhmään kuuluvien lasten edistymistä. *Sure Start* -ohjelma on avaintekijänä Kansallinen lastenhoito -strategiassa. Se perustuu yhdysvaltalaisiin ohjelmiin kuten *Head Start* ja *No Child Left Behind*. *Sure Start* -ohjelma pitää sisällään lastenkeskuksia, jotka tarjoavat kokonaisvaltaista huolenpitoa ja monenlaista toimintaa. Tämän lainsäädännön tarkoituksena on tarjota laadukkaita varhaisen oppimisen ja hoidon yhdistettyjä palveluita, jotka ovat kaikille tarjolla. Strategiassa tulevat esille hallituksen painottamat jokaisen lapsen viisi oikeutta: *oikeus olla terve, oikeus olla turvassa, oikeus voida iloita ja onnistua tekemisissään, oikeus edistää omalta osaltaan yhteistyötä ja oikeus nauttia taloudellisesta hyvinvoinnista*. (Miller, Cable & Goodliff, 2012, s. 37, 38.)

Englannissa varhaisvuosien hoitoa järjestävät yksityiset, vapaaehtoiset, taloudellisesti riippumattomat ja julkisin varoin ylläpidetyt sektorit - palveluiden vaihdellessa lyhyestä jaksosta kokopäivähoitoon. Kaikki kansalliset standardit täyttävät ja rekisteröidyt lastenhoitopalvelut tarjoavat 3-4 -vuotiaille lapsille sekä kasvatusta että opetusta osa-aikaisesti. Standardien valvonnasta vastaa virasto, The Office for Standards in Education, joka on säädöksiltään ja tarkastuksessaan sitoutumaton yksikkö, vaikkakin tilivelvollinen hallitukselle. Virasto tarkistaa lastenhoito- ja varhaiskasvatusyksiköt yleisen tarkastusohjelman mukaisesti. Hallitus avustaa perheitä lastenhoitokuluissa. Viranomaistahoja ovat lasten ja nuorten oikeusministeriö (Ministry for Children and Youth Justice ) sekä lapsiasiainvaltuutettu (Children's Commissioner ). Paikallisviranomaistasolla lasten palveluista vastaavat johtajat pyrkivät palveluiden suunnittelun ja järjestämisen yhdistämiseen. Palveluiden yhdistämi-

seksi on kehitetty yleinen arviointikehys varhaista arviointia ja lasten lisätarpeiden tunnistamista varten. Arviointikehys on käytössä kaikissa lasten palveluissa. (Miller, Cable & Goodliff, 2012, s. 38.)

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutustausta vaihtelee epäpätevistä perus- ja jatkokoulutuksen omaaviin. Työn laatuvaatimuksista ja työntekijöiden koulutuksesta on vastuussa neuvosto nimeltään Children's Workforce Development Council. Työvoimalle asetetut taidot ja tiedot määritellään The Common Core -asiakirjassa (2005). Säädetty asiantuntemusalueet ovat tehokas viestintä ja kehittäminen; lapsen ja nuoren kehitys; lapsen turvallisuuden turvaaminen ja hyvinvoinnin edistäminen; siirtymien tukeminen; työskentely monessa eri roolissa ja tietojenvaihto. Myöhemmin vuonna 2010 lisättiin asiantuntemusaluetta painottamalla varhaista puuttumista, ehkäisevää ja integroivaa työtä. Pätevyyden omaavat opettajat työskentelevät pääasiassa päiväkodeissa ja kouluissa. Uusi varhaisvuosien asiantuntija -tutkinto (Early Years Professional) on kehitetty lasten ja vanhempien kanssa työskentelevien, päiväkotien (kokopäivähoito) johtotehtävistä vastaavien kouluttamiseksi. Tutkinnon pitäisi vastata statukseltaan opettajan pätevyyttä, mutta tässä ei olla täysin vielä onnistuttu. (Miller, Cable & Goodliff, 2012, s. 39-40.)

Englannin varhaiskasvatussuunnitelma, Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage (EYFS) tuli voimaan vuonna 2008 ja se on muodoltaan varhaiskasvatuksen toimijoita velvoittava. Opetussuunnitelma koskee 1-5 -vuotiaita lapsia. EYFS:n uudistunut painos tuli voimaan syyskuussa 2012 (Department for Education, 2013) sisältäen standardit, joita jokaisen varhaiskasvatuksen toimijan on seurattava varmistaakseen, että lapset oppivat ja kehittyvät, pysyvät terveisinä ja turvassa. EYFS koostuu kolmesta osa-alueesta, jotka ovat 1) oppimisen ja kehityksen edellytykset, 2) arviointi ja 3) turvallisuuden ja hyvinvoinnin edellytykset. Oppimisen ja kehittymisen edellytykset pitävät sisällään oppimisen ja kehityksen alueet, varhaisen oppimisen tavoitteet ja arviointijärjestelmät. EYFS:n neljä ohjaavaa periaatetta ovat nimeltään *ainutlaatuinen lapsi, myönteiset ihmissuhteet, suotuista toimintaympäristö* ja *'lapset oppivat ja kehittyvät eri tavoin ja eri nopeudella'*. Se asettaa

vaatimukset oppimiselle, kehitykselle ja hyvinvoinnille. Varhaiskasvatussuunnitelma sisältää myös varhaisen oppimisen tavoitteet, jotka lasten odotetaan tavallisesti saavuttavan EYFS:n lopussa. (EYFS, 2012.)

#### **6.4 Varhaiskasvatus Uudessa Seelannissa**

Uusi Seelanti on viime vuosina saanut paljon huomiota osakseen pyrkiessään nostamaan varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustasoa. Suurelta osin tämä johtuu koulutuspolitiikasta, joka esiteltiin vuonna 2002 osana varhaiskasvatuskoulutuksen kymmenenvuotista strategiaa, ”Polkuja tulevaisuuteen” (Pathways to the Future: Ngā Huarahi Arataki). Suunnitelmassa varhaiskasvatuspalveluissa työskentelevien opettajien koulutustaso pyrittiin nostamaan kolmivuotiseksi koulutusohjelmaksi tai tutkinnoksi. Uudistus oli tarkoitus toteuttaa vuoteen 2012 mennessä ja sen oli määrä koskea kaikkia varhaiskasvatuspalveluissa työskenteleviä opettajia. Hallituksen vaihdon yhteydessä vuonna 2009 laatuvaatimustasoa laskettiin koskemaan 80%:a henkilöstöstä. Ennen uudistusta Uudessa Seelannissa henkilöstön koulutustausta saattoi vaihdella 1-4 vuotta kestävien koulutusohjelmien välillä. Varhaiskasvatuspalvelut vaihtuivat vuonna 1986 sosiaalitoimen alaisuudesta opetustoimen alaisuuteen. Tällä hetkellä kaikki Uuden Seelannin varhaiskasvatuspalvelut toimivat opetusministeriön (kansallinen) alaisuudessa. Toisin kuin Suomessa tai Ruotsissa, Uudessa Seelannissa alue- tai viranomaistahot eivät pääätä koulutukseen liittyvistä säädöksistä, millä katsotaan välttävän täytäntöönpanon monimutkaisuudelta. (Dalli, 2012, s. 87-88.)

Varhaiskasvatuspalvelut ovat Uudessa Seelannissa valtion tukirahoitteisia, mikäli ne täyttävät varhaiskasvatusta koskevat standardit ja saavat lisenssin toimia. Lisenssin saaneita varhaiskasvatuspalvelumalleja on seitsemän: päiväkodit, kasvatus-, opetus- ja hoitokeskukset (ennen lastenhoitokeskukset), leikkikeskukset (vapaaehtoisesti, vanhempien vetämiä varhaislapsuuden keskuksia), ngā kōhanga reo -yksiköt (maorikielellä toimivat päivähoitoa tarjoavat ”pesät”), kotiperusteiset (perhepäivähoito) verkostot, kirjekoulut (varhaiskasvatustohjelma etäällä sijaitsevan kasvatus- ja opetuspalvelun kanssa) ja satunnaiset päivähoi-

tokeskukset (kauppa- ja virkistyskeskuksissa). Näistä malleista vain päiväkodeissa on yleensä koulutettu henkilökunta. Lastentarhanopettajat työskentelevät yhteistyössä vanhempien kanssa ja joistakin palveluista vastaavat täysin vanhemmat tai whānau (maorikielinen laajempi nimitys perheelle, johon sisältyy myös lapsesta huolehtiva tukiverkosto). Vanhemmat vastaavat yhdessä lastentarhanopettajien kanssa kunnallisten (42%) varhaiskasvatuspalveluiden hallinnosta. Valtio ja vanhemmat rahoittavat varhaiskasvatuspalvelut puoleksi, mutta joillakin perheillä on mahdollisuus saada lastenhoitoon valtion tukea työministeriöltä. Hallituksen tavoitteena on ottaa käyttöön 20 vapaan tunnin viikko, joka koskee kaikkia 3-4 -vuotiaita lapsia. Käytäntö tuli voimaan aluksi opettajien ohjaamissa palveluissa vuonna 2007 ja myöhemmin vuonna 2010 leikkikeskuksissa ja kohanga reo -palveluissa. (Dalli, 2012, s. 87-89.)

Uuden Seelannin ensimmäinen varhaiskasvatussuunnitelma, *Te Whāriki*, esiteltiin vuonna 1996. Asiapaperi on kaksikielinen ja -kulttuurinen lausunto, jossa opetussuunnitelma nähdään elämyksien, aktiviteettien ja tapahtumien kokonaisuutena, joiden toteutus tapahtuu joko suorasti tai epäsuorasti lasten oppimista ja kokemuksia edistämään järjestetyssä ympäristössä. Te Whāriki on maorikieltä ja tarkoittaa suomeksi kudottua mattoa. Tämän metaforan kautta voidaan opetussuunnitelma ymmärtää kokemusten kudonnaksi, jossa ei olla sitouduttu erilliseen aiheeseen. Aiheet sitä vastoin syntyvät, kun varhaiskasvattajat yhdistävät asiantuntijatietonsa lapsen kehityksestä ja varhaislapsuuden opetussuunnitelmasta, yhdistäen tähän tietämykseen ideoita useammasta eri tieteenalasta. Opetussuunnitelma perustuu neljään periaatteeseen, jotka ovat *voimaannuttaminen* (whakamana), *kokonaisvaltainen kehitys* (kotahitanga), *perhe ja yhteisö* (whānau tangata) ja *ihmissuhteet* (ngā hononga). Opetussuunnitelman viisi ”lankaa” (eng. strand) tai keskeistä kehityksen ja oppimisen aluetta - *hyvinvointi* (mana atua), *kuuluvuus* (mana whenua), *tutkiminen* (mana aotūuroa), *kommunikointi* (mana reo) ja *yhteisen toiminnan edistäminen omalla työskentelyllä* (mana tangata) on sisällytetty näihin periaatteisiin ja jokaista niistä selittää kolmesta neljään päämäärää. Periaatteet, keskeiset oppimisalueet ja päämäärät jäsentävät siten varhaislapsuuden kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita. (Dalli, 2012, s. 88-89.)

## 7 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimuksessani tarkastelin valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa Suomessa, Ruotsissa, Englannissa ja Uudessa Seelannissa. Varhaiskasvatussuunnitelmat olivat suoma-laista varhaiskasvatussuunnitelmaa, Vasua, lukuun ottamatta englanninkielisiä. Tutkimuk-sen tarkoituksena on ollut saada kuva varhaiskasvatussuunnitelmassa ilmenevästä oppimis-ympäristöstä. Tutkimus nojaa sosiaalisten oppimisteorioiden näkemykseen pienten lasten oppimisesta. Toteutin tutkielman analysoimalla varhaiskasvatussuunnitelmia alun pitäen Ropon (2008) laatiman oppimisympäristömallin pohjalta, jota Kronqvist ja Kumpulainen (2011, s. 50-51.) ovat soveltaneet pienten lasten oppimisen suunnitteluun. Suunnittelumal-lissa korostetaan ominaisuuksia kuten päämääräsuuntautuneisuutta, kompleksisuutta ja au-tenttisuutta, vuorovaikutteisuutta, eettistä ja moraalista reflektointia sekä arvioinnin ja seu-rannan mahdollisuutta. Poikkesin alkuperäisestä oppimisympäristömallista siten, että kes-kityin tarkastelemaan oppimisympäristön neljää piirrettä eli päämääräsuuntautuneisuutta, kompleksisuutta ja autenttisuutta, vuorovaikutteisuutta sekä arvioinnin ja seurannan mah-dollisuuksia. Eettisen ja moraalisen reflektoinnin tarkastelu olisi laajentanut tutkimusta lii-kaa ja tämän vuoksi tyydyin oppimisympäristöä kuvaavaan neljään käsitteeseen. En näe valitsemieni käsitteiden ulosrajaamisen heikentäneen mallin käytettävyyttä.

Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraavaan kysymykseen: **missä määrin sosiokulttuuriseen ja situatiiviseen oppimiskäsitykseen pohjautuva oppimisympäristömalli toteutuu varhaiskasvatussuunnitelmissa?**

- *miten päämääräsuuntautuneisuus toteutuu varhaiskasvatussuunnitelmissa?*
- *miten kompleksisuus ja autenttisuus toteutuvat varhaiskasvatussuunnitelmissa?*
- *miten vuorovaikutteisuus toteutuu varhaiskasvatussuunnitelmissa?*
- *miten arvioinnin ja seurannan osuus toteutuu varhaiskasvatussuunnitelmissa?*

## 8 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Näkökulmani tutkimukseen oli pragmaattinen. Analysoin tutkimusaineistoa teorialähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen, mutta tutkimuksessa on piirteitä myös diskurssianalyysistä. Johtopäätösten muotoilussa tarkoituksenmukaista oli aineiston keskinäinen vertailu ja tähän sovelsin lopulta vertailevan tutkimuksen metodia.

### 8.1 Tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysi

Erilaisten asiakirjojen ja muiden kirjoitettujen materiaalien analysointiin soveltuu dokumenttianalyysi. Dokumenttianalyysi voi olla tekstiin pohjautuvaa analyysiä kuten diskurssianalyysiä, historiallista analyysiä tai sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 103-104). Diskurssianalyysi tutkii tekstiä ja puhetta sen kaikista mahdollisista näkökulmista. Diskurssianalyysin painopiste on ilmausten rakenteellisissa, kognitiivisissa ja vuorovaikutuksellisissa ulottuvuuksissa. (Hoikkala, 1990.) Sisällönanalyysiä luonnehditaan usein perusanalyysimenetelmäksi. Nimitystä sisällönanalyysi voidaan käyttää yksittäisestä menetelmästä, mutta se muodostaa myös väljän teoreettisen kehyksen erilaisille analyysimenetelmille. Sisällönanalyysillä pyritään tutkittavasta ilmiöstä saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Näin aineisto saadaan kuitenkin vain järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten. Sekä diskurssianalyysi että sisällönanalyysi pyrkivät tarkastelemaan inhimillisiä merkityksiä, mutta ne eroavat toisistaan siinä, että sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä ja diskurssianalyysissä analysoidaan, miten näitä merkityksiä luodaan. Historiallinen analyysi pyrkii luomaan menneisyydestä kokonaiskuvan ja kuvaamaan historiallisia tapahtumia niin kuin ne todellisuudessa tapahtuivat. (Tuomi & Sarajärvi, 2004, 93, s. 105-106.)

Sisällönanalyysi voi suhteessa teoriaan noudattaa muun muassa aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teorialähtöistä käytäntöä. Aineistolähtöisen analyysin pyrkimyksenä on teorian muodostus aineistosta. Teoriasidonnaiseen analyysiin kuuluu, että analyysi pitää sisäl-



lään teoreettisia kytkentöjä, vaikkakaan se ei täysin pohjautu johonkin tiettyyn teoriaan. (Eskola, 2010.) Teorialähtöinen analysointi pohjautuu vahvasti aikaisempaan tietoon - teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 97).

Teorialähtöisen analyysin toteuttaminen noudattaa klassista mallia. Liikkeelle lähdetään teoriasta, jonne empiriassa käynnin jälkeen myös lopussa palataan. (Eskola, 2010.) Tällöin tutkimuksessa ensin kuvaillaan teoria tai malli ja sen jälkeen muodostetaan käsitteet tämän mallin perusteella. Käsitteet muodostavat keskenään kehyksen, jonka pohjalta tutkimusaineistoa on mahdollista analysoida. Teorialähtöinen analyysi toteuttaa monin tavoin deduktiivisen päättelyn käytännettä, etenemällä yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 95, 97.) Analyysi ja tulkinta eivät kuitenkaan saa jäädä pelkästään tähän vaiheeseen, vaan mukaan tulisi liittää myös kytkennät teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin (Eskola, 2010).

Steinbyn (2013) mukaan teoreettiset käsitteet auttavat arkiymmärrystä paremmin ymmärtämään ja erottelemaan tekstistä nousevia tärkeitä näkökulmia. Teoreettisten käsitteiden kautta on mahdollista esittää tekstille tarkoituksenmukaisia kysymyksiä, mutta teoreettisten oletusten relevanttius joutuu tekstianalyyssissä myös koetukselle. Käsitteiden soveltuvuutta testataan ja ne joutuvat tutkimusprosessin aikana usein uudelleen määritellyiksi ja muokatuiksi. Teoreettisille käsitteille tai teorialle on ominaista, että ne paitsi tarjoavat yleistettyä tietoa tutkimuskohteen tunnetuista ominaisuuksista, ne myös paljastavat kohteen toimintatapaa. Teorian käyttäminen kirjallisuuden analyysissä tarkoittaa, että ymmärrämme ja hyväksymme teorian hypoteettisen luonteen, toisin sanoen sen olettamukseen perustuvan luonteen. Teoriaa on näin ollen väärin pitää absoluuttisena totuutena. Teorian soveltaminen käytäntöön asettaakin sen koetukselle. Käytäntö edellyttää teorialta vakuuttavuutta, muutoin teoria on syytä tarkistaa.

## 8.2 Vertailevaa tutkimusta soveltaen

Melin (2005) tarkastelee vertailevaa tutkimusta yhteiskuntatieteiden näkökulmasta. Vertailevan tutkimuksen juuret yhteiskuntatieteissä ovat toisen maailmansodan jälkeisessä tutkimuksessa, jolloin ryhdyttiin tekemään tietystä ajassa tapahtuvaa, yhteiskunnan rajat ylittävää tutkimusta. Laajan määrittelyn mukaan vertailevassa tutkimuksessa pyritään käyttämään hyväksi ainakin kahdesta yhteiskunnasta peräisin olevaa, vertailtavaa tutkimusaineistoa, tavoitteena eritellä yhteiskunnan tai kulttuurien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Vertaileva tutkimus tähtää tällöin yhteiskunnallisten järjestelmien ominaisuuksien vaihteluiden analysointiin. Tarkastelun kohteena ovat systeemien ominaisuuksien lisäksi järjestelmien väliset erot. Tarkastelu ulottuu yksityiskohtiin, jolloin pohdittavaksi tulee, miten ja miksi yhteiskunnalliset järjestelmät eroavat sekä miten tämä vaikuttaa ihmisten käyttäytymiseen. Vertailevan tutkimuksen avulla voidaan tällöin pyrkiä joko muokkaamaan teorioita tai löytämään eri yhteiskunnille ominaisia piirteitä. Tavoitteena voi myös olla yhteiskunnallisten ilmiöiden tulkitseminen yhteiskuntien välisiä eroja analysoimalla. Yhtäläisyyksiä ja eroja punnittaessa huomiota tulisi kiinnittää itse tutkittavan ilmiön määrittämiseen, jotta yhteiskunnallisesta kontekstista huolimatta tutkimus varmasti kohdistuisi samaan ilmiöön. Erityisesti tutkittavien ilmiöiden ollessa erilaisia tärkeää olisi miettiä, tarkastellaanko erilaisuutta suhteessa samaan muuttajaan.

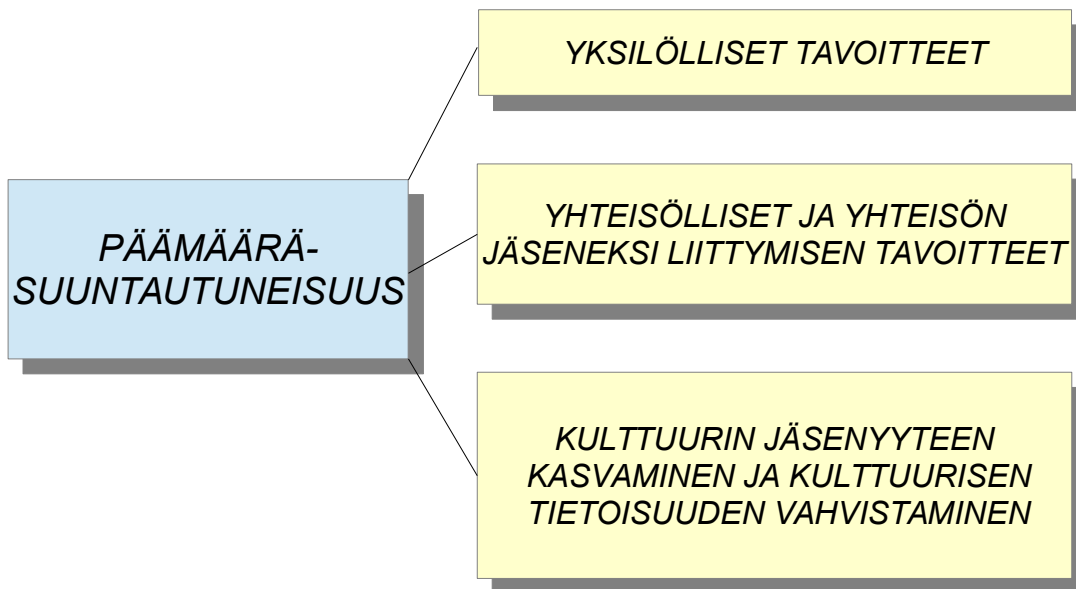
Vertaileva tutkimus voi olla sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusta. Määrällisessä, muuttujakeskeisessä tutkimuksessa suurta tapausjoukkoa analysoidaan vähäisellä määrällä muuttujia. Tavoitteena tällöin on havaita yleistettäviä selityksiä. Vertailevassa tapaus-tutkimuksessa tilanne on päinvastainen. Tutkimus tarkastelee useampaa muuttujaa vain muutaman tapauksen välillä. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä selittämään, miten eri tekijät määrittävät tapausta ja mitä eroja ja yhtäläisyyksiä tapausten väliltä löytyy. Tapausten tulkinnassa apuna käytetään tällöin teorioita. (Melin, 2005.)

Vertailevat laadulliset tutkimukset voidaan jakaa kahteen eri malliin, sen mukaan kuinka

monta tapausta tutkitaan. Huomionarvoista on, että yhdestä kahteen vertailukohdetta sisältävät tutkimukset luokitellaan ainutkertaisiksi. Sen sijaan vertailevissa laadullisissa tutkimuksissa, jotka pitävät sisällään muutamia vertailukohteita, painotetaan tapausten välisiä yhtäläisyyksiä ja ymmärretään tapausten erityislaatuisuus. (Melin, 2005.)

## 9 TUTKIMUKSEN KULKU

Teorialähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluu, että aineiston analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen esimerkiksi teoriaan tai käsitejärjestelmään. Viitekehyksen perusteella muodostetaan analyysirunko, jonka sisältö rakentuu erilaisista kategorioista. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 113.) Tutkimukseni analyysirunko muodostui Ropon (2008) laatiman oppimisympäristömallin pohjalta, jota Kronqvist ja Kumpulainen (2011, s. 50-51.) ovat soveltaneet pienten lasten oppimisympäristön luomiseen. Analyysirungon perusteella muodostin oppimisympäristöä kartoittavat neljä kategoriaa - päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus sekä arvioinnin ja seurannan mahdollisuus. Kategorioista on tarkoituksenmukaista muodostaa alakategorioita. Muodostin alakategorioita teorialähtöisesti (Kuvio 1.).



**Kuvio 1. Alakategorioiden laatiminen**

Analyysirunko voi olla strukturoitu tai väljä. Strukturoidussa mallissa kerätään aineistosta vain niitä aiheita, jotka sopivat analyysirunkoon, väljässä mallissa huomioidaan myös analyysirungon ulkopuolelle jäävät asiat. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 113.) Tutkimuksessani noudatin strukturoitua mallia. Analysoin aineistoa etsimällä alakategorioita kuvaavia sisältöjä tekstistä. Luokittelin aineiston eri alakategorioiden alle ja hain aineistosta merkityksiä. Tarkastelin merkityksiä teoriataustaa vasten. Melinin (2005) mukaan huomattavaa on, että luokittelu tulee aina myös ottaa yksinkertaistuksena.

**Taulukko 1. Pää- ja alakategoriat**

<b>PÄÄMÄÄRÄSUUNTAUTUNEISUUS</b>
Yksilölliset tavoitteet
Yhteisölliset ja yhteisön jäseneksi liittymisen tavoitteet
Kulttuurin jäsenyyteen kasvaminen ja kulttuurisen tietoisuuden vahvistaminen
<b>KOMPLEKSISUUS JA AUTENTTISUUS</b>
Kompleksisuus
Autenttisuus
<b>VUOROVAIKUTTEISUUS</b>
Reflektointi
Vuorovaikutus toisten kanssa
Vuorovaikutus ympäristön kanssa
Kasvattajan rooli
<b>ARVIOINNIN JA SEURANNAN MAHDOLLISUUS</b>
Jatkuva oppimisprosessin seuranta ja arviointi

Sisällön analyysissä tekstikategorisoinnin tuloksia voidaan tulkita laskemalla yhteen tekstistä löytyneiden esimerkkien määrä. Tämä edellyttää kuitenkin, että aineisto on lähtökohdaisesti raameiltaan samanlainen. (Silverman, 2001, s. 123.) Koska varhaiskasvatussuunnitelmat poikkesivat koon suhteen toisistaan, pyrin suhteuttamaan saamieni esimerkkien määrää varhaiskasvatussuunnitelman kokonaiskokoon. Lainasin tutkimuksen toteuttamiseen ajatuksia myös tekstitulkinasta. Hannulan (2008) mukaan tekstitulkinassa ajattelun sisällön tutkimiseen ei voi käyttää tilastollisia menetelmiä, koska tavoitteena on ymmärtää sanoma kokonaisuutena. Pyrin lukemalla varhaiskasvatukset läpi useaan kertaan hahmottamaan kokonaisuuksia ja toistuvia näkemyksiä, jotka olisivat liittyneet tutkimuskategorioiden. Tarkastelin myös esimerkkien sananmuotoa ja paikkaa tekstissä, pyrkien siten hahmottamaan, kuinka merkittävässä asemassa piirrettä varhaiskasvatussuunnitelmassa pidetään.

Tekstin analysointiprosessi sai paikoin diskurssianalyysiin liitettäviä piirteitä. Asiakirjatekstin erittely, etenkin lähtökohdaisesti eri kulttuuritaustaisen dokumentin, edellytti paikoin tekstin tulkintaa. Asiakirjan tarkastelu ilman kontekstia olisi vähentänyt tutkimuksen uskottavuutta. Tavoitteenani oli pyrkiä ymmärtämään varhaiskasvatussuunnitelman tekstin sisältöä mahdollisimman hyvin. Tämän vuoksi tein aineiston taustatutkimusta perehtymällä varhaiskasvatussuunnitelmien maakohtaiseen varhaiskasvatuksen tilaan. Tutkimustehtävänä oli kuitenkin *miksi*-kysymysten sijaan pyrkiä vastaamaan kysymykseen *miten*, joten varoin siirtymästä liikaa diskurssianalyttiseen lähestymistapaan.

Steinbyn (2013) mukaan teoreettisten käsitteiden relevanttiutta testataan ja ne joutuvat tutkimusprosessin aikana usein uudelleen määritellyiksi ja muokatuiksi. Sisällönanalyysin eteneminen tässä tutkimuksessa ei edellyttänyt pääkategorioiden alkuperäisen asun muokkaamista, sen sijaan alakategorioiden kohdalla päädyin yhdistämään esimerkiksi alakategoriat ”dialogisuus” ja ”vuorovaikutus toisten kanssa” sekä ”itse-arviointi” ja ”jatkuvan oppimisprosessin seuranta ja arviointi” saman kategorian alle.

Melinin (2005) mukaan yhtäläisyyksiä ja eroja eriteltäessä huomiota tulisi kiinnittää itse tutkittavan ilmiön määrittämiseen, jotta yhteiskunnallisesta kontekstista huolimatta tutkimus kohdistuisi samaan ilmiöön. Tutkimuksen tehtävänä oli analysoida varhaiskasvatussuunnitelmia oppimisympäristön näkökulmasta. Tutkimuksen teoriaosuudessa määrittelin oppimisympäristön käsitettä ja rajasin käsitteestä johdettua analyysirunkoa.

Tutkimuksen aineistosta saatuja tietoja pyrin kuvaamaan, vertailemaan ja tulkitsemaan. Useasta vertailukohteesta koostuvissa tutkimuksissa painotetaan yleensä tapausten välisiä yhtäläisyyksiä ja pyritään ymmärtämään tapausten erityislaatuisuus (Melin, 2005). Tutkimukseni tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään varhaiskasvatussuunnitelmien erityisyys asiakirjojen konteksti huomioimalla. Asian syvällisempi tarkastelu olisi edellyttänyt vielä laajempaa taustatutkimusta, mitä tämän tutkimuksen ajalliset ja laajuuteen liittyvät rajoitukset eivät olisi sallineet.

## 10 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustuloksissa tarkastelen valtakunnallisia varhaiskasvatussuunnitelmia analysoimalla tekstiä oppimisympäristön näkökulmassa. Oppimisympäristössä (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen 2011, s. 50-51) huomioitavia alueita ovat päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus sekä arvioinnin ja seurannan mahdollisuus.

### 10.1 Päämääräsuuntautuneisuus

#### 10.1.1 Yksilölliset tavoitteet

##### *Hyvinvoiva lapsi*

Suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa käsitellään varsin laajasti lapsen yksilöllisiä tavoitteita, monin paikoin asiakirjaa kasvattajan edellytetään näkevän, kuulevan tai kohtaavan lapsen yksilönä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan holistista näkemystä lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, minkä johdosta myös lapsen myönteistä minäkäsitystä pyritään vahvistamaan hyvällä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudella. Varhaiskasvatussuunnitelmassa nostetaan esiin kolme merkittävää kasvatuspäämäärää, jotka ohjaavat kasvattajien toimintaa. Päämääristä kaksi voidaan nähdä yksilöllisinä tavoitteina. Ensimmäinen päämäärä viittaa lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämiseen, jonka painopisteenä on lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan henkilökohtaisen hyvinvoinnin kautta luodaan perusta lapsen yksilölliselle toiminnalle ja persoonan kehitykselle. Asiakirjassa edellytetään, että lapsi kohdataan yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurinsa mukaisesti, esimerkiksi lapsen uskonnollista tai katsomuksellista suuntautuneisuutta tuetaan. Tavoitteena on myös lapsen oman ajattelun edistäminen.



*”Kasvattaja kuuntelee lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 18).

Oppimisen nähdään tapahtuvan konstruoimalla, aiemman tietorakenteen päälle rakentamalla (vrt. Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007, s. 126).

*”Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset liittävät asioita ja tilanteita omiin kokemuksiinsa, tunteuksiinsa ja käsiterakenteisiinsa.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 18).

Käsitys omasta minuudesta syntyy asiakirjan mukaan lapselle luontaisen toiminnan kuten tutkimisen, leikkimisen, liikkumisen tai eri taiteen alueisiin liittyvän ilmaisemisen kautta. Vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa lapsen on mahdollista rakentaa omaa myönteistä minäkäsitystä. Lapsen omakohtainen tunne siitä, että häntä arvostetaan omana itsenään ja tietoisuus omasta kehosta sekä sen hallinnasta nähdään merkittävänä tekijöinä terveen itsetunnon muodostumisessa.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa viitataan kansainvälisiin sopimuksiin kuten Lapsen oikeuksia koskevaan yleissopimukseen ja korostetaan sen arvoja, muun muassa lapsen ihmisarvoa. Tämä perusarvo pitää sisällään lapsen mielipiteen huomioon ottamisen. Toinen varhaiskasvatussuunnitelmassa oleva kasvatuspäämäärä viittaa lapsen itsenäisyyden asteittaiseen lisäämiseen, jolla pyritään varmistamaan, että lapsi oppii huolehtimaan niin itsestään kuin muistakin ja olemaan aktiivisena osapuolena omaa elämäänsä koskevissa päätöksissä ja valinnoissa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa ei varsinaisesti sivuta *oppimisen oikea-aikaisen tukemisen* -pedagogista menetelmää, vaikka siinä otetaankin esille lapsen oppimisen tukeminen.

*”Lapsi saa iloita oppiessaan huolehtimaan itsestään ja hän saa luottaa omaan osaamiseensa. Hän saa oppia omatoimisuutta niin, että tarpeellinen huolenpito ja turva ovat kuitenkin koko ajan lähellä.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 13.)

Vasu pitää sisällään perinteisen didaktisen näkökulman. Eri orientaatioiden kautta lapsen nähdään myös samastuvan ihmisyyteen.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan varsin painokkaasti päivähoiton henkilöstön ja vanhempien välistä yhteistä näkemystä lapsen tarpeista. Päivähoiton henkilöstön ja vanhempien välisessä kasvatuskumppanuudessa pyritään mahdollisimman varhain tunnistamaan lapsen mahdollisen tuen tarve ja luomaan yhteinen toimintastrategia lapsen tukemiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään, että jokaiselle lapselle laaditaan yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma hoitosuhteen alussa päivähoiton henkilöstön ja vanhempien kesken. Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan ylös lapsen kokemukset, tarpeet ja tavoitteet sekä lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja lapsen yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet. Lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma asettaa tavoitteet päivähoitossa toteutettavalle toiminnalle. Varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen voi osallistua myös lapsi vanhempien ja henkilöstön yhteisesti sopimalla tavalla.

### ***Demokraattisen yhteiskunnan kyvykäs lapsi***

Myös ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan lapsen yksilöllisiä päämääriä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään, että henkilökunta tukee ja kehittää jokaisen lapsen identiteettiä ja itseymmärrystä, itsevarmuutta ja luottamusta omiin kykyihin. Lapsia muun muassa rohkaistaan itsenäiseen ajatteluun, oman mielipiteen muodostamiseen ja ilmaisuun sekä henkilökohtaisista lähtökohdista tehtyjen ratkaisujen tekkoon. Pitkin varhaiskasvatussuunnitelmaa on havaittavissa vahva näkemys lapsesta kyvykkäänä. Lapsen halutaan tiedostavan omat oikeudet mutta huomaavan myös omien tekojensa seuraamukset, joista on tärkeä oppia kantamaan vastuuta. Tavoitteet kuvaavat monin paikoin ruotsalaisen, demokraattisen yhteiskunnan kansalaisoikeuksia kuten tasa-arvoa, mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoon ja sananvapautta.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa tuodaan esiin elinympäristön merkitys lapsen kannalta. Lapsi pyrkii rakentamaan kontekstin ja merkityksen omista kokemuksistaan käsin.

*”The preschool should take account of the fact that children have different living environments and that they try to create context and meaning out of their own experiences.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 5).

Jotta päiväkodin olisi mahdollista tukea lapsen kehitystä ja ottaa huomioon lapsen yksilölliset kehitystarpeet pedagogista toimintaa järjestäessään, edellytetään varhaiskasvatussuunnitelmassa päiväkodin ja vanhempien välistä yhteistyötä. Päiväkodin ja vanhempien välinen yhteistyö jää kuitenkin pienempään osaan kuin suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Kuten suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa myös Lpfö -98/10 -asiakirjassa lähestytään konstruktivistista ajattelutapaa nostamalla lapsen aikaisemmat tiedot ja mielenkiinnonkohteet toiminnan lähtökohdaksi (vrt. Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007, s. 126).

*”The starting point for the preschool is the experience children have already gained, their interests, motivation and their drive to acquire knowledge.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 6).

Lapsen tarpeet ja mielenkiinnonkohteet luovat perustan paitsi pedagogiselle toiminnalle myös ympäristön järjestämiselle. Ruotsalaisen Lpfö -98/10 mukaan lapselle tulee aidosti tarjota mahdollisuus vaikuttaa toiminnan sisältöihin ja työtapoihin. Päiväkodin tehtävänä on avoimesti vastaanottaa lasten erilaisia ideoita ja kannustaa lapsia niiden ilmaisemiseen. Varhaiskasvatussuunnitelmassa mainitaan elinikäisen oppimisen -käsite yhtenä sen periaatteena. Lapsen uteliaisuutta, aloitekykyä ja mielenkiintoa oppia rohkaistaankin ja lasta kannustetaan syvälliseen tutkimiseen, omien ratkaisujen ja vastausten etsimiseen. Brunerin (1999, s. 12-13, 36-37) mukaan lapsi rakentaa oppimisen kautta omaa minäkuvaansa. Päiväkodin tehtävänä on Lpfö -98/10 -asiakirjan mukaan auttaa lasta luomaan positiivinen minäkuva oppijana ja luovana yksilönä.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa sivutaan myös kielen suhdetta identiteetin kehitykseen.

*”Language and learning are inseparably linked together, as are language and the development of a personal identity.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 6).

Tämän vuoksi lapsen kielellistä kehitystä kehoitetaan aktivoimaan ja äidinkielenään muuta kuin ruotsin kieltä puhuvien lasten mahdollisuutta kehittää myös omaa äidinkieltä tuetaan.

### ***Kouluvalmis lapsi***

Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen todetaan kehittyvän ja oppivan yksilöllisesti. Lähtökohtaisesti asiakirja on muodoltaan velvoittava ja siinä tuodaan esiin ne oppimisen ja kehityksen vaatimukset, joihin kaikkien viisivuotiaiden lasten pitäisi yltää ollakseen valmiita kouluun. Varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään, että varhaiskasvatuksen toimija ottaa lasten erilaiset tavat oppia huomioon toimintaa järjestäessään. Asiakirjassa erotetaan kolme pääaluetta, jotka sen mukaan ovat olennaisen tärkeitä pienen lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Yksi pääalueista pitää sisällään lapsen persoonan kehityksen. Persoonan kehityksellä viitataan toimintoihin kuten positiivisen minäkuvan luominen, itseluottamuksen ja itsetietoisuus edistäminen. EYFS:n (2012) mukaan tämä tarkoittaa, että lasta muun muassa rohkaistaan ottamaan osaa erilaiseen toimintaan, tuomaan esiin ja jakamaan omat mielipiteensä sekä ideansa muiden kanssa.

*”... children are confident to try new activities, and say why they like some activities more than others. They are confident to speak in a familiar group, will talk about their ideas, and will choose the resources they need for their chosen activities. They say when they do or don’t need help.”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 8.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa tähdennetään erityisesti lasten sanallista itseilmaisua, mutta myös muuta tapaa ilmaista itseä.

*”They represent their own ideas, thoughts and feelings through design and technology, art, music, dance, role-play and stories.”* (Statutory framework for the early

years foundation stages, 2012, s. 9).

Lasten itseluottamuksen todetaan kasvavan leikin aikana, heidän oppiessa tutkimaan ja pohtimaan ongelmia sekä tutustuesssa muihin.

EYFS (2012) -asiakirjassa painotetaan jokaisen lapsen olevan ainutlaatuinen ja kyvykäs. Varhaiskasvatussuunnitelmassa ei viitata lapsen aikaisempiin tietoihin opetuksen lähtökoh- tana, vaan varhaiskasvatuksen toimijoiden edellytetään huomioivan jokaisen lapsen yksi- lölliset tarpeet, mielenkiinnonkohteet/edut ja kehitystason järjestäessään kehitystä ja oppi- mista edistäviä kokemuksia lapsille.

*”Practitioners must consider the individual needs, interests, and stage of develop- ment of each child in their care, and must use this information to plan a challen- ging and enjoyable experience for each child in all of the areas of learning and de- velopment.”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 6).

Oppimisen ja kehittymisen kannalta tärkeänä pidetään mahdollistavaa ympäristöä, jossa syntyvät kokemukset vastaavat lapsen tarpeita. Varhaiskasvatussuunnitelmassa ei oteta kantaa lapsen elinympäristöön toiminnan lähtökohtana, mutta varhaiskasvatuksen toimijoi- den edellytetään kiinteästi tekevän vanhempien kanssa yhteistyötä, jotta lapsen tarpeet voi- taisiin mahdollisimman hyvin ottaa huomioon. Varhaiskasvatussuunnitelmassa myös pai- notetaan lapsen oman ”avainhenkilön” vastuuta järjestää opetus ja hoiva lapsen tarpeita vastaavaksi. Toiminnan edellytetään ilmentävän sekä aikuisjohtoista että lapsilähtöistä ta- paa siten, että lapsen lähestyessä koulunaloittamisvuotta, edellytetään toiminnan siirtyvän kohti aikuisjohtoista tapaa. EYFS (2012) -asiakirjan mukaan näin menetellään, jotta lapsi pystyisi valmistautumaan formaalia oppimista varten.

### ***Omassa identiteetissään vahva lapsi***

Uusiseelantilainen varhaiskasvatussuunnitelma Te Whāriki sisältää runsaasti viittauksia lapsen yksilöllisiin tavoitteisiin. Yksi Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelman keskeisistä

neljästä periaatteista rakentuu voimaannuttamisen näkökulmalle. Pyrkimyksenä on, että lapset oppivat enenevässä määrin ottamaan vastuuta omasta oppimisesta ja itsensä huolehtimisesta sekä iloitsemaan omasta minästä ja tiedostamaan oman identiteetin. Esimerkiksi kielen oppimisen myötä lapsen tunne omasta identiteetistä vahvistuu. Toisaalta voimaannuttamisella tarkoitetaan lapsen itsearvostuksen ja itsevarmuuden lisäämistä. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lasten tulee kehittää omia erityisiä vahvuuksia ja seurata omia mielenkiinnonkohteita - poissulkematta oppimasta niitä keinoja, joiden avulla on mahdollista ottaa selvää itseä kiinnostavista asioista. Lasten on myös tärkeää ymmärtää heidän omaa yksilöllistä tapaa oppia ja olla luova.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan sen taustalla olevaa Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa ihmisen kehittymisestä. Bronfenbrennerin maatuska-mallissa lapsen oppimista pyritään tarkastelemaan kontekstissaan. Mallissa on erotettu oppimisen neljä tasoa. Ensimmäisellä tasolla tarkastellaan lasta oppijana suhteessa oppimisympäristöön. Oppimisympäristössä lapselle tulee tarjota haasteita ja lapsen yksilölliset tarpeet ja oikeudet edellytetään otettavan huomioon.

Varhaiskasvatussuunnitelma rakentuu sosiokulttuuriselle näkemykselle oppimisesta. Oppimisen keskiössä on oppija, sekä ne olemassa olevat tiedot, taidot ja asenteet, jotka hän yhdistää omiin kokemuksjärjestelmiinsä.

*”It is about the individual child. Its starting point is the learner and the knowledge, skills, and attitudes that the child brings to their experiences.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 9).

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan oppiminen eri osa-alueilla rakentuu niin lapsen omille kokemuksille, asenteille, tiedoille, ja taidoille, kuin myös tarpeille, mielenkiinnonkohteille ja näkemyksille maailmasta. Lapselle tarjotaan tilaisuuksia toteuttaa omia ideoitaan, saada tietoa ja kehittyä itseään kiinnostavilla aihealueilla. Tärkeänä pidetään, että lapsen näkemyksiä kuunnellaan ja hänen omia päätöksiä tuetaan. Toiminnan järjestäminen al-

kaa suunnittelusta, mikä yleensä tarkoittaa lapsen mielenkiinnonkohteiden, vahvuuksien, tarpeiden ja käyttäytymiseen liittyvien piirteiden havainnoimista. Toiminnan kohteena voi olla joko yksittäinen lapsi tai ryhmä. Lapsen omaan tapaan oppia luotetaan vahvasti, mutta aikuisen edellytetään tukevan lapsen oppimista ”oikea-aikaisen tukemisen” -menetelmää käyttäen.

*”It draws on children’s abilities to contribute their own special strengths and interests, and it aims to empower children to find out what they want to know and to understand their own ways of learning and being creative. Experiences in this strand will be supported by adults who provide the “scaffolding” necessary for children to develop and who ensure active and interactive learning opportunities that are equitable for all children.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 64.)

Asiakirjassa käsitellään yleisiä ikään yhdistettäviä, kehityksellisiä tarpeita ja ominaispiirteitä. Ikäkausijaottelu on siinä ryhmitelty kolmeen väljään, osittain päällekkäisiin ikäkausiiin – vauva-, taapero- ja pikkulapsi-ikävaiheisiin. Ikäkausi jaottelun perusteella lapsille on laadittu ikään sopivia ohjelmia. Esimerkiksi sylilasten kohdalla vauvan oman päivärytmin vaalimista pidetään tärkeänä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa kuitenkin painotetaan, että lapset kasvavat ja kehittyvät eri tahtiin ja jokainen lapsi oppii omalla tavallaan. Tämä käy hyvin ilmi myös arvioinnin osalta. Asiakirjan mukaan lapsen oppimisen ja kehityksen arvioinnin tulee keskittyä yksittäiseen lapseen ja arvioinnin tulee tapahtua pitemmällä aikavälillä. Arvioinnissa keskeistä ovat lapsen tarpeet, sen sijaan lasten väliseen vertailuun suhtaudutaan kielteisesti. Tehokkaan oppimisen nähdään erityisesti olevan kiinni ympäristöstä ja ihmisistä, joiden kanssa lapsi viettää aikaa. Varhaiskasvatussuunnitelma edellyttää perheen kanssa tehtävää vahvaa yhteistyötä. Lapsen päivähoidossa toteutettavan ohjelman tulee olla tarpeeksi joustava, jotta se pystyisi tarpeeksi huomioimaan jokaisen lapsen vaihtelevia, yksilöllisiä tarpeita ja ominaispiirteitä. Asiakirja ei ole muodoltaan velvoittava, vaan sen sisältö on muokattavissa lapsen tarpeita silmällä pitäen. Se käsittää myös reflektioivia kysymyksiä henkilökunnalle, joiden tarkoituksena on varmistaa, että oppiminen tapahtuu tutkivaa oppimismenetelmää apunakäyttäen ja että lapset huomioidaan yksilöinä.

*”How often, and in what ways, are the routines or activities changed to follow a child’s interests?”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 84).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan tasa-arvon merkitystä. Jokaisen lapsen edellytetään saavan osakseen arvostusta ja tilaisuuksia oppia. Tavoitteena on näin tulla itsenäiseksi, elinikäiseksi oppijaksi.

Varhaiskasvatussuunnitelmaan vahvan näkökulman tuo myös kokonaisvaltaisen kehityksen -periaate. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaisesti varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen kehityksen kognitiiviset, sosiaaliset, emotionaaliset, fyysiset ja vakaumukselliset ulottuvuudet nähdään kokonaisuutena. Siinä yksittäisten tietojen tai taitojen keräilyn sijaan tärkeämpänä saavutuksena pidetään toisiinsa yhteyksissä olevien merkitysten ja kokemusten joukkoa. Lapsen nähdään oppivan itselle mielekkäitä ja merkityksellisiä asioita omasta kontekstistaan käsin.

*”The child’s whole context, the physical surroundings, the emotional context, relationships with others, and the child’s immediate needs at any moment will affect and modify how a particular experience contributes to the child’s development. This integrated view of learning sees the child as a person who wants to learn, sees the task as a meaningful whole, and sees the whole as greater than the sum of its individual tasks or experiences.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 41.)

### 10.1.2 Yhteisölliset ja yhteisön jäseneksi liittymisen tavoitteet

#### ***Lapsi vertaisryhmässä osallisena***

Suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan Lapsen oikeuksia koskevaa yleissopimusta, joka pitää sisällään lapsen syrjintäkiellon ja tasa-arvoisen kohtelun vaati-



muksen. Varhaiskasvatussuunnitelmassa yksi kolmesta ihmisenä kasvamisen kasvatuspäämääristä liittyy lapsen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen vahvistamiseen kuten toisten huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen edistämiseen. Tavoite pitää sisällään myös myönteisen suhtautumistavan niin lapseen itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin kuin ympäristöihinkin. Näkökulmalla nähdään olevan yhteys laajempaan yhteiskunnalliseen ja globaaliin hyvinvointiin.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkitystä, jotta lapsen olisi mahdollista viihtyä lasten ja kasvattajien yhteisössä. Yhteisöllisiä ja yhteisön jäseneksi liittymisen tavoitteita lähestytään myös yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kautta.

*”Lapsen suhteita vanhempiin, kasvattajiin ja muihin lapsiin vaalitaan, ja hän kokee kuuluvansa vertaisryhmään.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 15).

Kasvattajien edellytetään vaalivan lasten keskinäisiä ystävyyssuhteita ja edistävän hoito- ja kasvatussuhteiden jatkuvuutta. Tärkeänä pidetään, että lapsi kohdataan oman perhekulttuurinsa mukaisesti. Lasten on myös mahdollista osallistua toiminnan suunnitteluun tietyltä osin.

*”Lapset voivat osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun osana erilaisten sisältöjen ja teemojen toteuttamista.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 18).

Pienryhmätoiminnan nähdään edistävän lasten osallisuutta muun muassa vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vuorovaikutuksella on myös keskeinen merkitys siinä, miten lapsi oman paikkansa maailmassa jäsentää.

*”Pieni lapsi on alusta lähtien kiinnostunut ympäristöstään ja rakentaa kuvaa ympäröivästä maailmasta ja paikastaan siinä. Tässä prosessissa kielen merkitys on keskeinen.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 19.)

Lapselle luontevan toiminnan kuten leikin, liikkumisen, tutkimisen ja eri taiteen alueisiin

liittyvän ilmaiseamisen nähdään edistävän lapsen osallisuutta.

### ***Lapsi omassa yhteisössään täysivaltainen osallinen***

Ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan varsin painokkaasti demokraattisen yhteiskunnan yhteisiä, humaaneja arvoja, joiden myös edellytetään olevan läsnä ja leikkaavan koko päiväkodin toimintaa. Tällaiset arvot kuten tasa-arvo, ihmis-oikeuksien kunnioittaminen, oikeudenmukaisuus, suvaitsevaisuus, välittäminen ja solidarisuus heikkoja ja haavoittuvia kohtaan ovat omiaan antamaan lapselle käsityksen siitä, mille arvoille erityisesti ruotsalainen yhteiskunta rakentuu. Päiväkodin tehtävänä on vaikuttaa lapsen arvomaailman muodostumiseen.

*”The preschool should actively and consciously influence and stimulate children into developing their understanding and acceptance of our society’s shared democratic values.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 8).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa tuodaan vahvasti esiin lapsen demokraattiset mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa. Päiväkodin ajatellaan olevan ikään kuin pienoisyhteiskunta, jossa lapselle tarjoutuu mahdollisuus harjoitella demokraattisessa yhteiskunnassa toimimista. Lapset oppivat ymmärtämään ja toimimaan demokraattisten periaatteiden mukaisesti osallistumalla erilaiseen yhteistyöhön, suunnitteluun ja päätöksentekoon.

*”Preschool teachers are responsible for norms being developed for the work and participation of children in their own groups.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 8).

Osallistumisen kautta lapset harjaantuvat ottamaan vastuuta ja tulevat tietoisiksi omista oikeuksistaan, mahdollisuuksistaan ja velvollisuuksistaan. Asiakirjan mukaan lapset oppivat ottamaan vastuuta esimerkiksi omasta toiminnastaan ja päiväkodin ympäristöstä. Päiväkoti toimii tämän asian suhteen yhteistyössä lapsen kodin kanssa.

*”Children’s development into responsible persons and members of society should be promoted in partnership with the home.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 4).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa tavoitteena on lapsen täysi osallisuus.

Lpfö -98/10 -asiakirjassa edellytetään päiväkodin olevan yhteisö, jossa lapsen mielipiteitä ja näkökulmia kunnioitetaan. Tärkeää on, että päiväkodissa vallitsee turvallinen ilmapiiri, jossa lapsen on mahdollista solmia ihmissuhteita ja kokea kuuluvuuden tunnetta. Kaikki lapset nähdään ryhmän arvokkaita jäseniä ja kansallisten tavoitteiden puitteissa myös vanhemmille pyritään tarjoamaan mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa päiväkodin toimintaan. Varhaiskasvatussuunnitelmassa käydään varsin laajasti läpi erilaisia yhteistyöhön liittyviä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja.

*”The work team should stimulate interaction between children and help them to resolve conflicts, as well as work out misunderstandings, compromise and respect each other...”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 9).

### ***Lapsi oman yhteisönsä ymmärtäjänä***

Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa ei juurikaan viitata yhteisöllisiin tai yhteisön jäseneksi liittyviin tavoitteisiin, mutta painotetaan kuitenkin kaikkien lasten yhtäläisiä mahdollisuuksia ja jokaisen lapsen ottamista mukaan toimintaan. Omaa yhteisöä lähestytään ymmärtämisen kautta. Varhaiskasvatussuunnitelmassa ohjataan lapsia tutkimaan, tarkkailemaan ja ottamaan selvää ihmisistä, paikoista, teknologiasta ja ympäristöstä, jotta he voisivat ymmärtää ympäröivää maailmaa ja omaa yhteisöä. Tämä on yksi seitsemästä oppimisen ja kehityksen ohjelmasta. EYFS (2012) asettaa myös tavoitteet lapsille, jotka heidän tulisi saavuttaa ennen viidettä ikävuottaan. Heidän tulee muun muassa ymmärtää oman itsensä ja toisten väliset yhtäläisyydet ja erot sekä perheiden ja yhteisöjen väliset yhtäläisyydet ja erot.

Yleiset yhteistyöhön liitettävät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot mainitaan varhaiskasvatussuunnitelmassa ensisijaisina oppimisen ja kehityksen osa-alueena. Lasten halutaan oppivan hallitsemaan omia tunteitaan ja käytöstään. Tämä pitää sisällään omien ja toisten tunteiden tietoista tarkastelua sekä erilaisia ryhmätyötaitoja.

*”They work as part of a group or class, and understand and follow the rules.”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 8).

Yhteistyöhön liittyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot pitävät sisällään myös myönteisten ihmissuhteiden muodostamisen. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan tavoitteena on, että lapset oppivat huomioimaan toisia ihmisiä ja kunnioittamaan heitä. Lapsen nähdään rakentavan suhdetta muihin leikin avulla.

*”... children play co-operatively, taking turns with others. They take account of one another’s ideas about how to organise their activity. They show sensitivity to others’ needs and feelings, and form positive relationships with adults and other children.”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 8.)

### ***Lapsi oman kontekstinsa kautta yhteisön täysivaltaisena jäsenenä***

Uusiseelantilaisessa Te Whāriki -asiakirjassa painotetaan laajasti yhteisöllisiä ja yhteisön jäseneksi liittymisen tavoitteita. Sekä Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä että sosiokulttuurinen oppimisteoria ovat voimakkaasti yhteisön merkitystä painottavia ja varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen perhe ja eri yhteisöt laajassa mittakaavassa ovat osa asiakirjaa. Tämä tarkoittaa, että kaikki ne yhteisöt, joihin lapsi kuuluu, asettavat varhaiskasvatussuunnitelmalle omat vaatimuksensa ja muokkaavat tätä sen mukaisesti.

*”Another aspect of this exchange between children and their environments is the influence of the communities to which children belong. Each community that children belong to makes its own specific curriculum demands: the community of learners who will be able to respond to challenge and change; the community of child-*

*ren who have individual needs and rights; and the community of New Zealanders who are gaining knowledge of the nation's languages and are developing skills in using cultural tools such as art, dance, mathematics, music, reading, science, technology, and writing. ” (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 19.)*

Lasta tarkastellaan näin ollen yhteisöön kuulumisen kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lasta ympäröivän yhteisön voidessa hyvin, voi lapsikin hyvin ja päinvastoin.

Kuuluvuus ja kuuluvuuden tunteen vahvistaminen on hyvin näkyvässä osassa Te Whāriki -asiakirjassa. Asiakirjan mukaan kuuluvuuden tunteen kautta on mahdollista lisätä lasten ja perheiden hyvinvointia ja turvallisuudentunnetta sekä tukea heitä identiteetin syntymisessä. Tavoitteeseen pyritään luomalla ympäristö, johon lasten ja perheiden on mahdollista tuntea kuuluvansa.

*”Children should have some space for belongings and be able to identify with the environment and change things. Personal photographs, family names, artwork, celebrations, and so on are significant in establishing a sense of belonging.” (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 55.)*

Kuuluvuuden tunteen luominen tarkoittaa asiakirjan mukaan myös sitä, että lasten ja heidän perheiden siteitä muuhun maailmaan laajennetaan ja vahvistetaan. Tärkeänä esimerkiksi pidetään, että lapsi oppii tuntemaan läheistä ympäristöä ja paikallisia yhteisöjä. Lapsen siteitä muihin lapsiin, omaan perheeseen ja yhteisöön tuetaan ja vahvistetaan. Kuuluvuuden kokeminen myös edellyttää, että perheet ovat sinut päivähoidon rutiinien, tapojen ja säännöllisten tapahtumien kanssa ja että he ymmärtävät hyväksytyt käytöksen rajat. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen ymmärrys omaa itseään kohtaan perheessä ja yhteisössä vahvistuu, kun lapsi tietää, että hänen perheellään ja yhteisöllään on paikka ja että hänen perhettään ja yhteisöään arvostetaan.

Kuuluvuuden kokemus näyttäytyy monin paikoin asiakirjassa osallisuutena. Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan, että jokaisella lapsella on oikeus olla yhteisön aktiivinen ja

tasa-arvoinen jäsen. Päivähoidossa osallisuus pitkälti tarkoittaa jokaisen lapsen aktiivista osallistumista päivähoiton toimintaan, jossa jokaisen lapsen antamaa työpanosta pidetään arvossa.

*”The programme should recognise, acknowledge, and build on each child’s special strengths and allow each to make a contribution or to “make his or her mark”, acknowledging that each child has the right to active and equitable participation in the community.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 64).

Osallistuminen nähdään lapsia ja perheitä voimaannuttavana tekijänä. Jokaiselle perheelle taataan mahdollisuus osallistua varhaiskasvatusohjelmaan ja päätöksentekoon siinä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa ohjataan ottamaan huomioon lapsen kodin kulttuurin, arvot, tavat ja perinteet, jotta lapsi kykenisi täysin osallistumaan päivähoiton erilaisiin yhteisöihin. Erityisesti huolta kannetaan maorikulttuurin ja Tyynenmeren saariston lasten ja yhteisöjen osallisuudesta.

*”Programmes should enable children and their families to be active participants in their communities, particularly Māori and Pacific Islands families, and should enable children to learn and grow as part of a community.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 55).

Voimaannuttamisen kautta lapset kehittävät itsevarmuutta ja omia kykyjään ilmaista ideoita ja auttaa toisia. Näin lasten ei tarvitse pelätä osallistumista tai riskien ottoa.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin osallistuminen kehittää lapsissa myös vastuuntuntoa ja luottamusta toisia ihmisiä kohtaan. Tavoitteena on, että lapset oppivat kunnioittamaan sääntöjä toisten ihmisten ja ympäristön vahingoittamisen suhteen. Tällä tarkoitetaan, että lapset huolehtivat ja ottavat vastuuta sekä omasta että toisten hyvinvoinnista esimerkiksi kiusaamisen suhteen. Varhaiskasvatussuunnitelma sisältää myös joukon sosiaalisia- ja yhteistoimintaan liittyviä tavoitteita, kuten vuorottelua ja vuoronantamista. Asiakirjan mukaan on tärkeää, että lapset voivat harjoitella näitä taitoja erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa, tuttujen aikuisten ja vertaistovereiden kanssa.

Kommunikointikyvyn nähdään edistävän yhteisöön liittymistä.

### 10.1.3 Kulttuurin jäsenyyteen kasvaminen ja kulttuurisen tietoisuuden vahvistaminen

#### *Omaa kulttuuriaan arvostava lapsi*

Suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa mainitaan Lapsen oikeuksien sopimuksen kohta, jossa painotetaan lapsen oikeutta omaan kulttuuriin. Kasvatuksen nähdään olevan si-  
doksissa kulttuuriin, joka yhdessä yhteiskunnallisten muutosten kanssa vaikuttaa varhais-  
kasvatuksen toteutukseen. Vasu-asiakirjassa edellytetään, että lapsi oppii suhtautumaan  
myönteisesti erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin. Päivähoidossa lapsen oma perhekult-  
tuuri tulee ottaa huomioon ja lapsen tulee kokea olevansa tasa-arvoinen riippumatta kult-  
tuurisesta tai etnisestä taustasta.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa sivutaan sosiokulttuurista oppimiskäsitystä viittaamalla  
kasvattajien välittäjän rooliin.

*”Kasvattajat myös välittävät lapsille ympäristön avulla ja yhteisessä toiminnassa  
aiempien sukupolvien kokemuksia ja kulttuuriperintöä sekä eri tieteenalojen tuotta-  
maa tietoa.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 17).

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen näkemystä tukee myös vertaisryhmän merkityksen  
korostaminen kulttuuristen tapojen ja kommunikaatiomallien oppimisessa. Varhaiskasva-  
tussuunnitelmassa viitataan lasten taiteellisten kokemusten rikastuttamiseen yhteistyössä  
paikallisen kulttuuritoimen kanssa. Historiallis-kulttuurista tietoa lasten nähdään sisäistä-  
vän erilaisten niin menneisyydestä kuin tästäkin päivästä kertovien esineiden ja dokument-  
tien avulla. Lasten todetaan saavan tietoa myös vanhemmilta ihmisiltä, omilta vanhemmilta  
ja toisilta lapsilta. Varhaislapsuudessa saaduilla taiteellisilla kokemuksilla nähdään olevan  
yhteys lapsen myöhempään kulttuuriseen arvostukseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen omaa kulttuuria tulee arvostaa ja sen tulee olla luonnollinen osa lapsen päivittäisiä toimintoja. Asiakirjaan sisältyvässä erillisessä luvussa viitataan eri kieli- ja kulttuuritaustaisiin lapsiin. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla tarkoitetaan saamelaisia, romaneja, viittomakielisiä ja maahanmuuttajataustaisia lapsia. Kulttuurivähemmistöön kuuluvalla lapsella tulee asiakirjan mukaan olla oikeus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa, joka huomioi lapsen oman kulttuuritaustan, mutta samaan aikaan mahdollistaa myös lapsen osallistumisen suomalaisen yhteiskunnan piiriin. Tällä tarkoitetaan muun muassa sitä, että lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan ylös lapsen oman kulttuurin ja sen perinteiden säilyttämisen tavoitteet. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen omaa kulttuuritaustaa tukemalla on mahdollista vahvistaa lapsen omaa identiteettiä. Päivähoidon henkilöstöltä vaaditaan kulttuurista ymmärrystä ja dialogitaitoja erilaisten perheiden kohtaamisessa ja toiminnan järjestämisessä.

*”Varhaiskasvatuksen toteutuksessa edellytetään hyvää kulttuurista ymmärrystä, jotta erilaisten perheiden lasten tarpeita ja vanhempien kasvatukselle asettamia tavoitteita voidaan käsitellä henkilöstön ja vanhempien kesken tasavertaisesti ja vastavuoroisesti.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 39).

Asiakirjassa painotetaan, että ensisijainen kulttuurinen kasvatusvastuu on kuitenkin vanhemmilla.

### ***Lapsi oman kulttuurinsa jäsenenä tietoinen omasta kulttuuristaan***

Ruotsalaisen Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelman mukaan kansainvälistyminen ja kulttuurisen monimuotoisuuden arvon ymmärtäminen luovat haasteita ihmisille.

*”The internationalisation of Swedish society imposes high demands on the ability of people to live with and understand values inherent in cultural diversity.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 5).

Sen mukaan päiväkotiki on sosiaalinen ja kulttuurinen kohtauspaikka, jonka tavoitteena on,



että lapsi tuntee osallisuutta omaan kulttuuriin ja kehittää myönteistä tunnetta ja kunnioitusta toista kulttuuria kohtaan. Tietoisuus omasta kulttuurista ja toiseen kulttuuriin osallistuminen auttavat lapsia ymmärtämään ja tuntemaan empatiaa toisten ihmisten olosuhteita kohtaan sekä arvostamaan toisia ihmisiä. Kulttuurisen tietoisuuden lisääminen koskettaa erityisesti vähemmistökansalaisia ja ulkomaalaistaustan omaavia lapsia. Heidän kohdallaan tavoitteena on muun muassa kulttuurisen tai monikulttuurisen identiteetin kehittäminen.

*”... children from national minorities and children with a foreign background receive support in developing a multicultural sense of identity.” (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 5).*

Päiväkoti halutaan asiakirjassa nähdä elävänä kulttuurisena ympäristönä, joka aktivoi lapsen aloitteellisuutta ja kehittää heidän sosiaalisia taitojaan. Varhaiskasvatussuunnitelmasta käy osittain ilmi kulttuuri-historiallinen näkökulma. Tärkeänä pidetään sekä lapsen omien kykyjen ja luovuuden vahvistamista, mutta myös kulttuuriperimän siirtämistä sukupolvelta sukupolvelle.

*”The task of the preschool involves not only developing the child’s ability and cultural creativity, but also passing on a cultural heritage – its values, traditions and history, language and knowledge – from one generation to the next.” (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 5).*

Asiakirjassa edellytetään, että lapsi oppii käyttämään erilaisia välineitä ja oppii tuntemaan niin kieltä kuin symbolejakin. Tärkeänä pidetään myös, että lapsi tulee tutuksi paikallisen kulttuurielämän kanssa.

### ***Lapsi tietoisena kulttuurisista samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista omassa ympäristössä***

Englantilaisen EYFS (2012) -asiakirjan tekstissä ei varsinaisesti mainita kulttuuri-käsitettä, mutta viitataan kyllä perinteisiin. Sen mukaan lapsen tulee kiinnittää huomiota yhteisöjen ja traditioiden välisiin yhtäläisyyksiin ja eroihin. Lapsen tulee voida tutkia, tarkkailla ja ottaa selvää ihmisistä, paikoista, teknologiasta ja ympäristöstä. Tavoitteena on, että lapset tie-

tävät paikkojen, asioiden, materiaalien ja elävien olentojen väliset erot ja yhtäläisyydet. He keskustelevat ympärillä olevan ympäristön piirteistä ja siitä, miten ympäristöt voivat poiketa toisistaan. EYFS (2012) -asiakirjassa edellytetään, että lapset voivat kehittyä rikkaassa kielellisessä ympäristössä.

### ***Lapsi oman kulttuurinsa voimaannutettuna jäsenenä***

Uusiseelantilaisessa Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa oppiminen käsitetään kulttuurisesti välittyneeksi, lasten oppiessa vuorovaikutuksessa aikuisten, toisten lasten ja ympäristön kanssa. Oppimista nähdään tapahtuvan ohjatun osallistumisen kautta, tutkimalla, refleктоimalla ja toisia tarkkailemalla. Kulttuurin, kielen ja oppimisen nähdään olevan toisiinsa yhteydessä. Asiakirjassa kuvataan, miten Bronfenbrennerin ekologiseen systeemitteoriaan ihmisen kehittymisestä on sovellettu oppimisen neljä tasoa. Ensimmäinen taso kuvaa oppimisen kulttuurisesti välittyntä roolia. Siinä oppimisympäristön tarjoumien edellytetään pitävän sisällään tietoa kielestä ja kulttuurisista välineistä. Lasten edellytetään saavan tietoa maan eri kielistä ja kehittävän omia taitojaan käyttämällä kulttuurisia välineitä. Erityisesti lasten halutaan oppivan sellaisia taitoja ja kuulevan sellaisia tarinoita, jotka ovat lapsen omassa kulttuurissa arvostettuja. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan kulttuuristen käsitteiden ja välineiden omaksuminen edesauttaa lapsia käsittelemään monimutkaisia ideoita.

Asiakirjassa painotetaan kriittisyyttä kulttuurisesti välittyneen oppimisen suhteen. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan Uuden Seelannin siirtolaisväestön osuus on suuri. Maan monikulttuurinen perimä pitää sisällään erilaisia uskomuksia ja käsityksiä muun muassa lapsen kasvatukseen ja hyvään käytökseen liittyen. Asiakirjassa edellytetään, että uusiseelantilaisen identiteetin lisäksi lapsen omaan alkuperäismaahan liittyvää kulttuuri-identiteettiä tuetaan ja lapsen myönteistä asennetta muita kulttuureja kohtaan pyritään vahvistamaan.

*”The early childhood curriculum supports the cultural identity of all children, affirms and celebrates cultural differences, and aims to help children gain a positive*

*awareness of their own and other cultures.*” (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 18).

Varhaiskasvatussuunnitelman edellytetään muotoutuvan lapsen omista lähtökohdista käsin, lapsen oman kulttuurin huomioiden ja se sisältää paljon refleктоivia kysymyksiä henkilökunnalle liittyen lapsen kulttuuritaustaan.

*”In what ways do the creative happenings in the early childhood centre reflect children’s cultural backgrounds?”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 80).

Kulttuuriperimän nähdään olevan olennainen osa lapsen identiteettiä. Asiakirjan mukaan tietoisuus omasta kulttuuriperimästä auttaa lasta luomaan omaa minäkuvaansa.

Kielen asema korostuu varhaiskasvatussuunnitelmassa, siksi lasten kielellisten taitojen edistäminen on nähty jopa yhtenä pääasiallisena kulttuurillisena tehtävänä.

*”In early childhood, one of the major cultural tasks for children is to develop competence in and understanding of language.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 72).

Kieli ymmärretään asiakirjassa laajana käsitteenä, joka pitää sanojen ja kertomusten lisäksi sisällään erilaista itseilmaisua kuten taidetta, tanssia, liikettä, rytmiä ja matematiikkaa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen oman kielen vaalimisen nähdään edistävän lapsen mahdollisuutta osallistua omaan kulttuuriin. Tämä on yksi syy, miksi varhaiskasvatussuunnitelmassa halutaan edistää ja suojella kaikkien lasten omaan kulttuuriin kuuluvaa kieltä ja symboleja.

Te Whàriki -varhaiskasvatussuunnitelma on muodoltaan kaksikulttuurinen ja -kielinen. Asiakirja koostuu yleisen englanninkielisen osion lisäksi maorikielisestä osiosta. Uudessa Seelannissa maorikielen asemaa ajaa *Ngà kòhanga reo* -niminen ohjelma, jonka tarkoituksena on myös maorikulttuurin ja -arvojen välittäminen ja vaaliminen. Varhaiskasvatussuun-

nitelmassa viitataan *Ngà kòhanga reo* -ohjelmaan ja todetaan varhaiskasvatussuunnitelman maorikielisen osion sisältävän maorikulttuuriin kuuluvaa pedagogiikkaa sekä niitä tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat maorikulttuurille ominaisia.

*”There should be a commitment to the recognition of Māori language – stories, symbols, arts, and crafts – in the programme.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 72).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa tavoitteena on lisätä lasten tietoutta molemmista kulttuureista. Henkilökuntaa kannustetaan varhaiskasvatussuunnitelmassa perehtymään kaksikulttuurisuuteen sekä tukemaan ja rohkaisemaan lapsia oman kotikielen käytössä. Erityisesti henkilökunnan toivotaan opettelevan ja käyttävän maorinkieltä sekä erilaista luovaa ilmaisu- ja taiteellista ilmaisua. Te Whàriki -varhaiskasvatussuunnitelma on käytössä myös Uuden Seelannin Tyynenmeren yhteisöjen varhaiskasvatustalouksissa, jossa sitä sovelletaan paikalliseen käyttöön - tavoitteena pitää myös heidän kieli ja kulttuuri elinvoimaisena.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa kulttuurin merkitystä ihmiselle tarkastellaan myös voimaannuttamisen näkökulmasta. Henkilökunnalta edellytetään ymmärrystä ja herkkyyttä kohdata monikulttuurisuuden mukana tuomia haasteita. Lapsen hyvinvointia, kehitystä ja oppimista tarkastellaan siinä kokonaisuutena. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ajatellaan koostuvan asioista, jotka kytkeytyvät toisiinsa kokonaisuuksiksi. Lapsen omanarvontunteen todetaan olevan yhteydessä oman kulttuurin saamaan arvostukseen. Tältä pohjalta erityistä huomiota asiakirjassa kiinnitetään maorilasten olosuhteisiin. Lapsen hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen nähdään olevan riippuvaisia lasta ympäröivän kontekstin hyvinvoinnista ja kulttuurista. Lasta ympäröivä konteksti käsittää päivähoitoyksikön aikuiset, perheen, *whànaun* (maorikielinen laajempi nimitys perheelle, johon sisältyy myös lapsesta huolehtiva tukiverkosto) sekä paikalliset yhteisöt ja naapurit. Asiakirjassa korostetaan lapsesta huolehtivien osapuolten keskinäistä yhteistyötä. Tärkeänä pidetään, että lapsen perhe, *whanau* ja yhteisön vanhimmat voivat myös osallistua varhaiskasvatustoimintaan. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen oman kulttuuritaustan vahvistaminen edesauttaa lapsen omaan varhaiskasvatustyöhön ja yhteisöön osallistumista.

*”Children’s cultural values, customs, and traditions from home should be nurtured and preserved to enable children to participate successfully in the early childhood setting and in their community.” (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 65).*

Vastaavasti osallistumalla oman ja toisen kulttuurin toimintaan lapsen on mahdollista kokea kuuluvuutta.

## **10.2 Kompleksisuus ja autenttisuus**

### 10.2.1 Kompleksisuus

#### ***Mielenkiintoisia ja merkityksellisiä kokemuksia monipuolisessa ympäristössä***

Lapsi nähdään suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa uteliaana ja toiminnan edellytetään olevan lapselle mielekästä ja merkityksellistä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan lapselle luontaisia toiminnan tapoja kuten leikkiä, liikkumista, taiteellista kokemista ja ilmaisemista sekä tutkimista. Jokaista toimintaa tarkastellaan asiakirjassa kolmesta eri näkökulmasta - lapselle merkityksellisten kokemusten, kasvattajayhteisön toiminnan sekä varhaiskasvatusympäristön kautta. Painotus asiakirjassa on erityisesti mielenkiintoisissa ja merkityksellisissä kokemuksissa, ei niinkään haastavan toiminnan näkökulmassa.

Lapsen toimintana erityisesti lapsen omaehtoisella leikillä ajatellaan olevan keskeinen merkitys.

*”Kaikki, mikä näkyy leikissä on lapselle merkityksellistä, vaikka kaikki lapselle merkityksellinen ei leikissä näyäkään.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet,*

2005, s. 21).

Leikin itsessään ei varsinaisesti kuvata tarjoavan haasteita tai ongelmia, jotka motivoisivat lasta hakemaan ratkaisua. Kuitenkin leikkimällä toisten lasten kanssa, lapsen nähdään oppivan erilaisia taitoja kuten kuvittelukykyä ja toisen asemaan asettumista, sosiaalisia, kielellisiä ja liikunnallisia taitoja. Varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan, miten kasvattajan ja ympäristön tehtävänä on sen sijaan motivoida lasta leikkimään. Kasvattaja pyrkii tähän luomalla, osittain lapsen kanssa yhdessä, lasta kiinnostavan, rikkaan ja joustavan leikkiympäristön, jossa leikkivälineet ovat monipuolisia ja muunneltavia.

Kompleksisen oppimisympäristön näkökulmasta varhaiskasvatussuunnitelmassa korostui myös tutkimisen tai ihmettelyn merkitys. Asiakirjan mukaan lapsen oma kokemusmaailma ja vuorovaikutus muiden ihmisten tai lähiympäristön kanssa toimivat alkusysäyksenä lapsen omalle tutkimiselle. Tärkeänä pidetään, että lapsella on mahdollisuus kiirettömässä ja innostavassa ilmapiirissä yrittää ja kokeilla.

*”Yrityksen, erehdyksen ja oivalluksen kokemus ylläpitää ja vahvistaa lapsessa oppimisen iloa.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s.25).

Asiakirjassa ei varsinaisesti menetelmänä sivuta oppimisen oikea-aikaisesta tukemisesta, vaikka aikuinen siinä tarjoaakin lapselle lapsen mielenkiintoa ylläpitäviä kokemuksia ja kulkee lapsen rinnalla välillä ohjaten ja välillä lapsen kanssa yhdessä tutkien. Varhaiskasvatussuunnitelmassa pidetään tärkeänä, että lapselle tarjoutuu mahdollisuus omien kysymysten tekoon, pohdintaan ja ajatteluun.

*”Omalla toiminnallaan kasvattajat mahdollistavat ja kannustavat lasten omaa ajattelua, ongelmanratkaisua ja mielikuvitusta.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 25).

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan tutkimaan kannustavan ympäristön tulee olla joustava ja monipuolinen sekä pitää sisällään lasten mielenkiintoa herättäviä materiaaleja ja välineitä. Ympäristön edellytetään tuovan lasten ja kasvattajien yhteiseen toimintaan myös tiedollisia ja kokemuksellisia aineksia, myös lähiympäristöä ja luontoa pidetään merkittävänä

lapsen oppimisen ympäristöinä.

Ehkä eniten asiakirjassa kuvataan haasteellisen ympäristön merkitystä liikunnallisen toiminnan järjestämisen yhteydessä.

*”Ympäristön tulee olla sopivan haasteellinen, liikkumaan ja leikkimään motivoiva. Piha on lapsen keskeisin liikuntapaikka, joten sen tulee olla liikkumiseen houkutteleva. Liikuntavälineiden tulee olla lasten käytettävissä myös omaehtoisen liikunnan ja leikin aikana.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 23.)

Taiteellisten kokemusten ja ilmaisemisen yhteydessä kuvataan, kuinka taiteellisten kokemusten intensiivisyys ja lumous toimivat lasta toimintaan motivoijina tekijöinä. Sen sijaan oppimisympäristön kompleksiseen luonteeseen ei tässä yhteydessä juurikaan oteta kantaa. Aikuisen tehtävänä on mahdollistaa lapsen taiteen tekeminen, tarjota taiteellisia elämyksiä ja tukea lapsen osaamista. Tärkeintä on kuitenkin kunnioittaa lapsen omia persoonallisia valintoja ja havaintoja.

*”Kasvattaja ohjaa lasta teknisessä osaamisessa ja myös harjoittelussa, jossa keskittyytään lapsen itsensä asettamiin arvokkaisiin tavoitteisiin.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 24).

Varhaiskasvatussuunnitelma käsittää myös sisällölliset orientaatiot. Orientaatioiden tarkoituksena on asiakirjan mukaan tarjota

*”... varhaiskasvatuksesta vastaavalle henkilökunnalle kehyksen siitä, millaisia kokemuksia, tilanteita ja ympäristöjä aikuisten tulee etsiä, muokata ja tarjota lasten ja lapsiryhmien toimintaa ja oppimista varten.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 27).

Varhaiskasvatussuunnitelman matemaattisessa ja luonnontieteellisessä orientaatiossa korostui tekemällä oppiminen. Siinä missä matemaattisessa orientaatiossa lasta kannustetaan vertaamaan, päättämään ja laskemaan, kannustetaan luonnontieteellisessä orientaatiossa

lasta havainnoimaan, tutkimaan ja kokeilemaan. Luonnontieteellisen orientaation yhteydessä mainittiin myös syy- ja seuraus -suhteisiin perehtyminen. Eettisen ja uskonnollis-katsoimuksellisen orientaation yhteydessä viitattiin yhteisiin keskusteluihin ja pohdintoihin.

### ***Haastavaa, mielekästä ja merkityksellistä oppimista rikastetussa ympäristössä***

Ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan voimakkaasti päiväkodin roolia edistää lapsen oppimista. Sen mukaan päiväkodin tavoitteena on, että lapsi kiinnostuu oppimisesta ja uusien kokemusten, tietojen ja taitojen hankkimisesta. Monin paikoin varhaiskasvatussuunnitelmaa viitataan toiminnan ongelmalähtöisyyteen, mielekkyyteen ja merkityksellisyyteen.

*”Preschool teachers are responsible for work in the group of children taking place so that children... experience a sense of enjoyment and meaningfulness in learning what is new, receive new challenges that stimulate enjoyment in learning new skills, experiences and knowledge,...”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 11).

Asiakirjassa kuvataan erilaisia aktiviteettejä. Aktiviteettien edellytetään tarjoavan riittävästi haasteita lapsen oppimisen näkökulmasta.

*”The activities should be carried out so that they stimulate and challenge the child’s learning and development.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 9).

Tällaisia aktiviteetteja asiakirjassa mainitaan olevan luovan toiminnan ja kommunikoinnin. Puhutun ja kirjoitetun kielen lisäksi kommunikoinnilla viitataan ilmaisuun, joka tapahtuu joko kuvaa, laulua, musiikkia, draamaa, rytmiä, tanssia tai liikettä apuna käyttäen. Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan, että päiväkodin tulisi olla elävä sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, joka aktivoi lapsia tekemään aloitteita ja kehittää heidän sosiaalisia ja kommunikointitaitoja. Muina toimintamuotoina varhaiskasvatussuunnitelmassa mainitaan



muun muassa rakentelu, suunnittelu ja erilaisten materiaalien ja teknologian käyttö.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa aikuisten merkitys lasten oppimisen aktivoijana, motivoijana ja ohjaajana korostuu.

*”Children should get stimulation and guidance from adults in order to increase their competence and acquire new knowledge and insights through their own activity.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 6).

Henkilökunnan edellytetään työryhmittäin keskustelevan aktiivisesti oppimisen ja tiedon sisällöistä. Opetuksen suunnittelun edellytetään lähtevän liikkeelle lasten omista kokemuksista, mielenkiinnonkohteista, motivaatiosta ja tarpeesta kerätä tietoa. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lasten ajatusten ja ideoiden flowta tulisi hyödyntää luomaan erilaisia oppimistilanteita.

Oppimisympäristön haastavuuteen viitataan asiakirjassa usein. Lasten nähdään etsivän ja kehittävän tietoa leikin, sosiaalisen kanssakäymisen, tutkimisen ja luovuuden kautta; havainnoimalla, keskustelemalla ja refleктоimalla.

*”The preschool should provide children with a secure environment at the same time as it challenges them and encourages play and activity. It should inspire children to explore the surrounding world.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 5.)

Leikin ja erilaisen hauskanpidon oppimisessa nähdään aktivoivan lapsen mielikuvitusta, asioiden oivaltamista ja kommunikointia sekä symboliseen ajatteluun, ongelmaratkaisuun ja yhteistyöhön liittyviä taitoja. Luovan leikin kautta lapsen on mahdollista ilmaista ja työstää omia tunteitaan ja kokemuksiaan. Varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään jatkuvaa leikin käyttöä lapsen kehityksen ja oppimisen edistämiseksi.

Leikin ohella asiakirjassa oppimismuotona korostuu tutkiminen. Lapsi nähdään siinä luonnostaan uteliaana ja oppimisympäristön edellytetään olevan avoin, houkutteleva ja sisällöltään rikas. Asiakirjan mukaan lapsilla tulee olla mahdollisuus tutkia itseään kiinnostavia aiheita syvällisesti ja etsiä omia vastauksia ja ratkaisuja.

*”The child’s curiosity, initiative and interests should be encouraged and their will and desire to learn should be stimulated.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 5).

Tavoitteena asiakirjassa on, että lapsen itseymmärrys ja ymmärrys ympärillä olevasta maailmasta lisääntyy.

### ***Haastavaa oppimista mahdollisuuksien ympäristössä***

Englantilaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan jonkin verran kompleksiseen oppimiseen liitettäviä tapoja. Asiakirjan mukaan tehokkaan opettamisen ja oppimisen tulee perustua leikkiin ja tutkimiseen, aktiiviseen oppimiseen sekä luovaan toimintaan ja kriittiseen ajatteluun. Kaikki varhaiskasvatussuunnitelmassa mainitut oppimisalueet edellytetään työstettävän suunnitellun ja tarkoituksenmukaisen leikin kautta. Leikki voi asiakirjan mukaan olla omaehtoista, lapsen itsensä johtamaa tai sitten lapsi voi osallistua aikuisen järjestämään leikkiin. Oppimisen näkökulmasta leikkiä tarkastellaan itseluottamusta tuottavana tekijänä. Leikkiessään lapsen itseluottamuksen nähdään kasvavan, kun lapsi oppii tutkimaan, ajattelemaan ongelmalähtöisesti ja solmimaan ihmissuhteita muihin lapsiin.

*”Play is essential for children’s development, building their confidence as they learn to explore, to think about problems, and relate to others. Children learn by leading their own play, and by taking part in play which is guided by adults.”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 6.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan mahdollistavaa ympäristöä. Varhaiskasvatuksen toimijoiden edellytetään ottavan huomioon lapsen yksilölliset tarpeet, mielenkiinnonkohteet ja kehitystason, ja tältä pohjalta suunnittelevan jokaiselle lapselle mielekkäitä ja

haasteellisia kokemuksia.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa kolmea ensisijaista oppimisaluetta - kommunikointia ja kieltä, fyysistä kehitystä sekä sosiaalista, emotionaalista ja persoonan kehitystä pidetään merkittävänä lapsen uteliaisuuden ja motivaation näkökulmasta. Asiakirjassa tuodaan esiin, että lapsen tulee oppia ymmärtämään maailmaa ja ympärillä olevaa yhteisöä tutkimalla, havainnoimalla ja ottamalla selvää ihmisistä, paikoista, teknologiasta ja ympäristöstä. Tutkiminen ja leikkiminen erilaisten materiaalien ja välineiden kanssa korostuu myös ilmaisutaiteiden yhteydessä. Tärkeänä pidetään lasten mahdollisuutta jakaa omia ajatuksiaan ilmaisutaiteen keinoin.

*”Expressive arts and design involves enabling children to explore and play with a wide range of media and materials, as well as providing opportunities and encouragement for sharing their thoughts, ideas and feelings through a variety of activities in art, music, movement, dance, roleplay, and design and technology.”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 5).

Matemaattisen toiminnan yhteydessä ongelmalähtöiseen ajatteluun viitataan yhteen- ja vähennyslaskutehtävien yhteydessä.

### ***Merkityksellistä ja haastavaa oppimista aktivoivassa ja kompleksisessä ympäristössä***

Uuden Seelannin varhaiskasvatussuunnitelmassa painottuu tutkiminen oppimismenetelmänä ja se on yksi Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelman viidestä keskeisestä kehityksen ja oppimisen alueesta. Tutkimista lasten toimintana lähestytään asiakirjassa monesta eri näkökulmasta. Erityisesti leikkitoiminnan nähdään tarjoavan lapselle merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja spontaania leikkiä arvostetaan. Oppimisympäristön kompleksisuutta alleviivataan siten, että ideoiden ja materiaalien kanssa leikittelyä, ilman tavoitetta, pidetään luovana ja mielekkäänä lähestymistapana oppia. Leikkiä arvostavassa ympäristössä lapsen on myös mahdollista toimia itsenäisesti - päättää asioista, valita materiaaleja ja kehittää on-

gelmia. Lapsen on mahdollista ymmärtää, että tietämättömyys ja epävarmuus kuuluvat osana oppimisprosessiin ja vastaavasti asioiden selvittäminen, tutkiminen ja uteliaisuus ovat tärkeitä keinoja oppia.

Oppimisympäristön kompleksisuuteen viitataan myös ympäristöllä, jossa lapset oppivat mieltämään itsensä tutkijoina ja oppivat aktiivisen tutkimisen, ajattelun ja järkeilyn strategioita.

*”Children develop confidence in using a variety of strategies for exploring and making sense of the world, such as in setting and solving problems, looking for patterns, classifying things for a purpose, guessing, using trial and error, thinking logically and making comparisons, asking questions, explaining to others, listening to others, participating in reflective discussion, planning, observing, and listening to stories;”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 88).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan merkityksellisyyttä opeteltavien taitojen suhteen. Lasten edellytetään kehittävän omia työteorioita, jotta he oppisivat ymmärtämään itseään ympäröivää maailmaa eri näkökulmasta. Osana tutkivaa oppimistapaa pidetään välineiden ja materiaalien esille asettamista siten, että ne aktivoivat lapsia toimimaan. Monin paikoin varhaiskasvatussuunnitelmaa painotetaan ympäristön haasteellisuutta.

*”It is important to make opportunities for the young child to experience new challenges, co-operative ventures, and longer term projects.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 26).

Asiakirjan mukaan haasteiden osuus ympäristössä kasvaa lapsen iän myötä. Vauvoille ja taaperoilta tarkoitettut varhaiskasvatuseritykset pitävät enemmän sisällään ennustettavuutta, vaikka lasten sietokyvyn eri ärsykkeiden suhteen korostetaankin vaihtelevan yksilöiden välillä. Pikkulasten kohdalla, millä varhaiskasvatussuunnitelmassa viitataan noin 2½-5 -vuoden ikäisiin lapsiin, kehittyneen työmuistin katsotaan kuitenkin mahdollistavan kompleksiset ongelmaratkaisutoiminnot, pitempiaikaisen keskittymisen ja periksiantamattoman ute-

liaisuuden. Tärkeänä pidetään, että lapset voivat edistää oppimistaan yhteistoiminnallisissa hankkeissa ja pitkäkestoisissa projekteissa.

Aikuisen rooli monipuolisena haasteiden asettajana korostuu varhaiskasvatussuunnitelmas-  
sa, mutta aikuisen tehtävänä on myös kannustaa lapsia keskustelemaan ja kysymään, on-  
gelmaratkaisuun ja kompleksiseen ajatteluun. Toisaalta aikuisen toivotaan viestivän empa-  
tiaa. Aikuinen välittää, rohkaisee ja tukee. Asiakirjassa viitataan myös selkeästi ”oppimi-  
sen oikea-aikaiseen tukemiseen”.

*”Adults provide encouragement, warmth, and acceptance. They also provide chal-  
lenges for creative and complex learning and thinking, helping children to extend  
their ideas and actions through sensitive, informed, well-judged interventions and  
support.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 43.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa on paljon reflektioivia kysymyksiä henkilökunnalle liittyen  
oppimisympäristön kompleksisuuteen.

*”In what ways, and how effectively, do adults help children to find the right level of  
challenge?”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 88).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvaillaan oppimiskykyjä, jotka ovat tärkeitä ”oppimistu-  
loksia”. Tapa oppia asioita lähenee Rogoffin (2003, s. 283-285) ajatusta ”ohjatusta osallis-  
tumisesta”, sillä kykyjä ei varsinaisesti opeteta lapsille, vaan ennemminkin heitä rohkais-  
taan toimimaan niin.

*”To encourage robust dispositions to reason, investigate, and collaborate, children  
will be immersed in communities where people discuss rules, are fair, explore ques-  
tions about how things work, and help each other. The children will see and partici-  
pate in these activities.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 44.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotettavia kykyjä ovat muun muassa pohtiminen, tutki-  
minen, ongelmaratkaisutaidot, taito sietää epävarmuutta ja uteliaisuus.

## 10.2.2 Autenttisuus

### ***Opittavien asioiden konteksti ja konkretia***

Suomalaisessa Vasu-asiakirjassa painotetaan jonkin verran toiminnan autenttisuutta, mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä lapsen kannalta. Tavoitteeseen pyritään kontekstin ja konkretian kautta. Eteenkin matemaattisen, luonnontieteellisen ja historiallis-yhteiskunnallisen orientaation yhteydessä painotetaan autenttista oppimisympäristöä kuten arkielämän tuttuja tilanteita ja esineitä, ympäröivää luontoa, kotiseudun kohteita ja nähtävyyksiä sekä esimerkiksi vanhempien ihmisten vierailuja.

*”Eri orientaatioiden aiheet, ilmiöt ja sisällöt liitetään lasten lähiympäristöön, arkeen ja konkreettisiin kokemuksiin niin, että lapset voivat tehdä asioista havaintoja ja muodostaa omia käsityksiään.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 27).

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapset voivat olla myös mukana arjen pienissä työtehtävissä.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan myös leikin merkitystä lapsen keinona käsitellä todellista maailmaa. Leikkiympäristöt pyritään muodostamaan lapsen kiinnostuksenkohteiden pohjalta ja lapset ovat itse mukana leikkiympäristön muokkaamisessa ja ylläpitämisessä.

### ***Vähäinen huomio oppimisympäristön autenttisuudessa***

Ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan opittavien asioiden merkityksellisyyttä lapsen oppimisprosessissa, mutta sivutaan oppimisympäristön autenttisuutta vain vähäisesti.

*”The work team should give children the opportunity to become familiar with their own immediate environment, and those functions which are important in daily life, as well as become familiar with local cultural life.” (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 11).*

Vaikka asiakirjassa mainitaan leikki lapsen tärkeänä keinona omaksua ja oppia uusia asioita, siinä ei tuoda esiin leikin mahdollisuutta toimia lapsen autenttisena oppimisympäristönä.

### ***Ei huomiota oppimisympäristön autenttisuudessa***

Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa ei varsinaisesti viitata autenttiseen oppimisympäristöön, mutta lasta ohjataan ottamaan selvää ympärillä olevista ihmisistä, paikoista, ympäristöstä ja teknologiasta.

*”Understanding the world involves guiding children to make sense of their physical world and their community through opportunities to explore, observe and find out about people, places, technology and the environment.” (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 5).*

Vaikka asiakirjassa mainitaan leikki lapsen tärkeänä keinona omaksua ja oppia uusia asioita, siinä ei tuoda esiin leikin mahdollisuutta toimia lapsen autenttisena oppimisympäristönä.

### ***Oikean elämän oppimistilanteita***

Pienten lasten oppimisympäristön autenttisuuteen viitataan jonkin verran uusiseelantilaisessa Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa. Asiakirjassa tuodaan esiin oppimisen merkityksellisyys ja tarkoituksenmukaisuus lapsen näkökulmasta. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan varhaiskasvatuspalveluiden tulisi tässä mielessä tarjota vastaavanlaisia tapahtumia ja toimintaa, kuin lapsi omassa kodissaankin kokee. Näkökulma oppimiseen on

selkeästi sosio-kulttuurinen ja asiakirjassa viitataan myös Rogoffin (2003, s. 283-285) ”ohjatun osallistumisen” -tapaan.

*”Dispositions to learn develop when children are immersed in an environment that is characterised by well-being and trust, belonging and purposeful activity, contributing and collaborating, communicating and representing, and exploring and guided participation.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 44).

Oppimista nähdään tapahtuvan erilaisissa tosielämän tilanteissa. Asiakirjassa edellytetäänkin, että lapsen käytettävissä on erilaisia oikeasta elämästä peräisin olevia välineitä ja lapsen on mahdollista käyttää niitä mielekkäällä tavalla niin omassa oikean elämän kontekstissaan kuin leikkiessäänkin. Leikkiympäristöjen ja leikkivälineiden edellytetään vastaavan oikean elämän tilanteita, joilla on merkitystä lapsille.

*”In what ways are meaningful opportunities provided for children to use real things, such as saucepans, garden tools, or keyboards?”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 84).

Tärkeänä pidetään, että lapsella on mahdollisuus perehtyä ja havainnoida esimerkiksi tekstin tai numeroiden käyttöä tosielämän tilanteissa. Mielekkään oppimisen, jossa lapsi käyttää kieltä tarkoittaakseen jotain, nähdään motivoivan lapsen kielen kehitystä. Asiakirja pitää sisällään refleктоivia kysymyksiä henkilökunnalle, joiden on tarkoitus tarkistaa oppimisympäristön autenttisuus. Varhaiskasvatussuunnitelmassa pidetään tärkeänä, että lapsi voi vieraillla lähiympäristön erilaisissa yhteisöissä ja että yhteisön jäsenet ovat tervetulleita vierailulle myös lasten päivähoitopaikkaan.



## 10.3 Vuorovaikutteisuus

### 10.3.1 Reflektointi

#### *Lapsi moraalisten kysymysten äärellä*

Suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa, Vasussa, ei juurikaan tuoda esiin lapsen reflektointia. Eettinen orientaatio -osuudessa tarkastellaan kuitenkin niin moraalisia kysymyksiä kuin arvo- ja normimaailmankin kysymyksiä, joita on tarkoitus käydä läpi yhdessä lapsen kanssa, päivittäisten tapahtumien yhteydessä.

*”Lasten jokapäiväinen elämä sisältää tilanteita ja tapahtumia, joita voidaan pohtia ja tarkastella oikean ja väärän, hyvän ja pahan, totuuden ja valheen näkökulmista.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 28-29).

Yhteisessä tarkastelussa pyritään huomioimaan lapsen kehitystaso. Yhteisiä keskustelunaiheita ovat myös lapsen pelon, ahdistuneisuuden ja syyllisyyden tunteet.

#### *Lapsi oman itsensä ja tiedon reflektioijana*

Ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan lapsen mahdollisuutta oppia ymmärtämään itseään. Reflektointi liitetään myös oppimiseen. Lapsen nähdään etsivän tietoa ja kehittävän sitä reflektoinnin kautta. Lasten edellytetään dokumentoivan ja kuvailevan omia elämyksiään, kokemuksiaan ja ajatuksiaan erilaista materiaalia ja ilmaisua käyttäen.

*”Children search for knowledge and develop it through play, social interaction, exploration and creativity, as well as through observation, discussion and reflection.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 6).

Reflektointi liitetään myös keskustelutaitoihin ja sekä eettiseen että filosofiseen ajatteluun. Asiakirjan mukaan on tärkeää, että lapsi voi kehittää kykyään kuunnella, reflektoida ja esittää omia näkemyksiään. Lapset kehittävät kykyään tiedostaa, reflektoida ja työstää omia ajatuksiaan oppimiseen ja arkipäivän erilaisiin eettisiin ongelmiin ja elämän peruskysymyksiin liittyen.

*”The child’s need to reflect on and share their thoughts with others in various ways about questions of life should be supported.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 3).

### ***Lapsi omista tunteistaan, käytöksestään ja mielipiteistään tietoisena***

Englantilainen varhaiskasvatussuunnitelma nostaa itsetuntemuksen yhtenä persoonan kehityksen oppimistavoitteena esiin. Tämä tarkoittaa, että lapsi perustelee, miksi hän pitää juuri tietystä toiminnasta ja kertoo, milloin tarvitsee apua. EYFS (2012) edellyttää myös, että lapsi kertoo omasta ja muiden tavasta ilmaista tunteita ja käyttäytyä. Asiakirjan mukaan lapsen tulee olla tietoinen eroista ja samankaltaisuuksista oman itsensä ja toisten välillä.

### ***Refleктоimalla itsestään ja ympäristöstään oppien***

Uuden Seelannin Te Whāriki -asiakirjan mukaan lapsi oppii refleктоimalla ja siksi lapsen toivotaan kehittävän reflektiivisiä taitoja.

*”Children learn through collaboration with adults and peers, through guided participation and observation of others, as well as through individual exploration and reflection.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 9).

Refleктоivan keskustelun nähdään olevan osa tutkimisen strategiaa. Asiakirjan mukaan lasten tulee kehittää omaa itsevarmuuttaan siten, että he uskaltavat käyttää erilaisia tutkimisen strategioita kuten osallistumista refleктоivaan keskusteluun. Refleктоivan ja luovan ajattelun nähdään myös kasvavan, kun lapsi muiden kanssa toimiessaan pyrkii edistämään yhtei-

siä ideoita ja kokeilemaan niitä. Lapsen hyvinvoinnin nähdään lisääntyvän, kun lapsi oppii reflektoinnin avulla määrittelemään omaa toimintaansa ja tunnistamaan omia tunteita. Kuvaukset muistuttavat paljon oppimaan oppimisen -taitoja. Varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään, että lapselle varataan tarpeeksi aikaa ja tilaisuuksia, joissa hän voi käsitellä itseään lähellä olevia moraalisia aiheita. Asiakirja sisältää runsaasti reflektoitavia kysymyksiä henkilökunnalle lapsen oppimisen järjestämiseen liittyen.

### 10.3.2 Vuorovaikutus toisten kanssa

#### ***Oppiminen vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa***

Suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa, Vasussa, lapsella nähdään olevan oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin ja lapsen suhteita vanhempiin, kasvattajiin ja muihin lapsiin edellytetään tuettavan. Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostuu sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta.

*”Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset liittävät asioita ja tilanteita omiin kokemuksiinsa, tunteuksiinsa ja käsiterakenteisiinsa.”*

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 18).

Lapsen nähdään kasvavan ja oppivan erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa, leikissä ja muussa toiminnassa. Toisten lasten ja aikuisten kanssa käytyjen keskustelujen nähdään virittävän lasta tutkimaan ympärillä olevaa maailmaa. Päivittäisten vuorovaikutustilanteiden nähdään erityisesti edistävän lapsen kielellistä kehitystä. Lapsen on mahdollista ihmetellä ja tehdä kysymyksiä yhteisessä keskustelussa.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa nostetaan esiin vertaisryhmän merkitys. Tärkeänä pidetään, että lapsi kokee kuuluvansa vertaisryhmään ja kokee olevansa osallinen vertaisryhmässä. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan tilojen suunnittelulla voidaan tukea vertaisryhmätoi-

mintaa sekä lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta. Varhaiskasvatussuunnitelma edellyttää pienryhmiä, joissa jokaisella on mahdollisuus osallistua keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Vertaisryhmän merkityksen nähdään korostuvan leikissä ja pienemmän lapsen leikin mahdollistuvan vuorovaikutuksessa aikuisen tai isomman lapsen kanssa. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa lapsen nähdään sisäistävän kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja sekä kommunikointitapoja.

### ***Lapsiryhmä oppimista edistävänä tekijänä***

Ruotsalaisen Lpfö -98/10 mukaan kasvattajan tehtävänä on pitää huolta siitä, että lapsen on mahdollista solmia pysyviä suhteita ja että lapsi tuntee olonsa ryhmässä turvalliseksi. Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan lapsen mahdollisuutta kokea osallisuutta ja kuuluvuutta. Asiakirjassa korostetaan tietoyhteiskunnassa vaadittavia taitoja. Lasten nähdään oppivan yhteisessä toiminnassa, jolloin vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitys korostuu. Oppimisprosessissa tulee asiakirjan mukaan tämän vuoksi hyödyntää vertaisten, leikin ja ryhmätyöskentelyn merkitys.

*”Learning should be based, not only on the interaction between adults and children, but also on what children learn from each other. The group of children should be regarded as an important and active part in development and learning.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 6.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan monin tavoin, millaisia vuorovaikutusta ja yhteistyötä edistäviä taitoja lasten halutaan kehittävän. Lasten edellytetään opettelevan muun muassa selostamaan, ilmaisemaan omia ajatuksia, esittämään kysymyksiä ja argumentoimaan. Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan myös toisen auttamista, toisen asemaan asettumista, kuuntelutaitoja ja kykyä ymmärtää toisen näkemys. Toiminnan taustalta löytyy tavoite kasvattaa lapsista demokraattisen yhteiskunnan lapsia, jotka osaisivat tuoda oman mielipiteensä esille ja osallistua päätöksentekoon.

### *Vuorovaikutuksessa toisten kanssa kommunikointitaitoja opetellen*

Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan kommunikoinnin ja kielen kehitystä yhtenä kolmesta oppimisen pääalueesta. Kommunikointiin ja kielen liittyvät oppimisen päämäärät on jaoteltu taitoihin kuten kuuntelu ja huomiokyky sekä ymmärrys ja puhuminen. Varhaiskasvatussuunnitelma kuvailee varsin yksityiskohtaisesti, mitä nämä ennen viidettä ikävuotta omaksuttavat päämäärät pitävät sisällään. EYFS (2012) -asiakirjassa muun muassa määritellään yksityiskohtaisesti, kuinka lapsen tulee oppia reagoimaan kuulemaansa tarkoituksenmukaisella tavalla kuten toimimalla, kommentoimalla ja esittämällä kysymyksiä.

*”They listen to stories, accurately anticipating key events and respond to what they hear with relevant comments, questions or actions. They give their attention to what others say and respond appropriately, while engaged in another activity.”*  
(Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 8.)

Varsinaisesti vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehityksen tai oppimisen kannalta, painotetaan EYFS (2012) -asiakirjassa niukasti. Lasten nähdään kehittyvän solmimalla ihmissuhteita leikkiessään, leikkimällä yhteistyössä muiden lasten kanssa sekä toimimalla osana ryhmää. Varsinaisesti vuorovaikutuksen merkitys nostetaan esiin yhdessä lauseessa, fyysisen kehityksen näkökulmasta.

*”Physical development involves providing opportunities for young children to be active and interactive;”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 5).

Vuorovaikutukseen viitataan toisen kerran määritettäessä varhaiskasvatuksen toimijoiden tapaa ohjata lasta. Asiakirjassa korostetaan kuitenkin ihmissuhteiden merkitystä lapsen kehityksen kannalta. Myönteisessä ihmissuhteessa on sen mukaan lapsen mahdollista kasvaa vahvaksi ja itsenäiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään myös monin paikoin, että lapsi ottaa huomioon toiset ja jakaa omat ajatuksensa ja mielipiteensä muiden kanssa.

*”They are confident to speak in a familiar group, will talk about their ideas, and will choose the resources they need for their chosen activities. They say when they do or don’t need help.”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 8.)

### ***Oppiminen aktiivisessa ja vastavuoroisessa suhteessa***

Uuden Seelannin Te Whàriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan sosiaalisen kontekstin merkitystä pyrittäessä edistämään lapsen oppimista. Asiakirjan mukaan lapsen sosiaalinen konteksti muodostaa yhden varhaiskasvatussuunnitelman perustavanlaatuisista kulmakivistä. Sen mukaan lapsen kokemilla ihmissuhteilla on suora vaikutus lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Ihmissuhteet mainitaan varhaiskasvatussuunnitelmassa yhtenä sen periaatteista. Oppimisympäristöä, joka pitää sisällään aktiivisia ja vastavuoroisia ihmissuhteita, lähestytään myös Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian kautta. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti asiakirjassa korostetaan oppimisen sosiaalisesti välittyntä roolia. Lasten nähdään oppivan yhteistoiminnassa aikuisten ja vertaisten kanssa, ohjatun osallistumisen kautta ja havainnoimalla toisia lapsia. Asiakirjassa edellytetään, että lapsen yhteistoiminnallista tapaa oppia tuetaan ja lapselle järjestetään yhteistoiminnallisia hankkeita ja pitkäkestoisia projekteja.

*”Interaction provides a rich social world for children to make sense of and gives opportunities for them to learn by trying out their ideas with adults and other children. Co-operative aspirations, ventures, and achievements should be valued.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 43.)

Vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa lasten nähdään oppivan tarpeellisia, itse yhteisessä toiminnassa vaadittavia taitoja. Asiakirjan mukaan lasten on tärkeää oppia tarkastelemaan asioita toisen näkökulmasta, jakamaan omat ideansa toisten kanssa, auttamaan toisia ja tulemaan autetuksi. Näillä nähdään olevan yhteys lapsen laajempaan hyvinvointiin. Aikuisen tehtävänä on edistää lasten välisiä suhteita.

*”Making a contribution includes developing satisfying relationships with adults and peers. The early development of social confidence has long-term effects, and adults in early childhood education settings play a significant role in helping children to initiate and maintain relationships with peers. Through interactions with others, children learn to take another’s point of view, to empathise with others, to ask for help, to see themselves as a help for others, and to discuss or explain their ideas to adults or to other children.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 64.)

Asiakirjassa edellytetään, että lapsen on mahdollista olla tekemisissä eri-ikäisten ja monenlaisten lasten ja aikuisten kanssa.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen nähdään kehittyvän toimintaan osallistumisen kautta. Asiakirjassa korostetaan lapsen yhteiseen toimintaan osallistumista siten, että lapsella on oikeus omalta osaltaan edistää yhteistä toimintaa ja ”kantaa oman kortensa kekoon”. Varhaiskasvatussuunnitelmassa tällainen toiminta on keskeisessä roolissa kehityksen ja oppimisen alueella. *”The programme should recognise, acknowledge, and build on each child’s special strengths and allow each to make a contribution or to “make his or her mark”, acknowledging that each child has the right to active and equitable participation in the community.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 64.)

### 10.3.3 Vuorovaikutus ympäristön kanssa

#### ***Lapsi vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa***

Suomalaisessa Vasu-asiakirjassa viitataan runsaasti ympäristön merkitykseen oppimisen mahdollistajana. Asiakirjassa viitataan sosiokulttuuriseen näkemykseen oppimisesta.

*”Lapset oppivat koko ajan erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Toimiessaan*

*vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset käsittelevät ja jäsentävät tietoa olemassa olevien käsiterakenteidensa avulla ja ovat aktiivisia oppijoita.”*  
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 26.)

Asiakirjassa kuvataan lapselle ominaisia toimintatapoja kuten leikkiä, liikkumista, tutkimista sekä taiteellista kokemista ja ilmaisua. Näiden toimintatapojen yhteydessä on kuvattu myös toimintaa tukeva ja aktivoiva varhaiskasvatusympäristö. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan ympäristön tulee herättää lapsessa mielenkiintoa ja kannustaa lasta kokeilemaan, tutkimaan, toimimaan, leikkimään ja ilmaisemaan itseään. Tutkimisen kautta lapsen nähdään tuntevan osallisuutta ympäröivään maailmaan. Ympäristön tulee varhaiskasvatussuunnitelman mukaan pitää sisällään erilaisia tiedollisia, taidollisia ja kokemuksellisia aineksia. Toiminnallisuuteen tähtäävän ympäristön lisäksi asiakirjassa painotetaan ympäristön esteettistä puolta.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan ympäristö muodostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. Ympäristön edellytetään olevan turvallinen ja ilmapiiiriltään myönteinen. Lapsen kielellistä ja ajattelun kehitystä tuetaan virikkeellisellä toiminta- ja esineympäristöllä. Lapsen mahdollisuutta leikkiin korostetaan ja erityisen paljon varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan rikkaan leikkiympäristön merkitystä lapsen kasvuun ja kehitykselle. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan ympäristön tulee olla monipuolinen ja joustava, jotta sitä pystyttäisiin mukauttamaan erilaisiin tarpeisiin. Erilaisten varhaiskasvatussuunnitelmassa mainittujen orientaatioiden katsotaan muodostavan kehyksen, joiden mukaiseksi varhaiskasvatuksesta vastaavan henkilöstön tulisi kulloinkin varhaiskasvatusympäristö muokata. Asiakirjassa tuodaan esiin, että myös lapset voivat osallistua ympäristön suunnitteluun.

*”Lapset voivat osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun osana erilaisten sisältöjen ja teemojen toteuttamista.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 18).

Eräänä ympäristömahdollisuutena mainitaan luonto.



### ***Lapsi haasteellisen ympäristön aktivoimana***

Ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään toiminnan suunnittelua ja ympäristön muokkaamista lapsen tarpeiden ja kiinnostuksenkohteiden pohjalta.

*”The needs and interests which children themselves express in different ways should provide the foundation for shaping the environment and planning activities.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 12).

Ympäristön suunnittelussa huomioon tulee ottaa myös lapsen ikä ja lapsen päivähoidossa viettämä aika. Varhaiskasvatussuunnitelma näkee päiväkodin sosiaalisena ja kulttuurisena ympäristönä aktivoivan lasta.

*”The preschool should be a living social and cultural environment that stimulates children into taking initiative and developing their social and communicative competence.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 5).

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan oppimisympäristön tulee olla avoin, rikastettu sisältönsä ja houkuttelevuudeltaan. Ympäristön tulee rohkaista ja haastaa lapsia leikkimään ja toimimaan sekä inspiroida tutkimaan ympärillä olevaa maailmaa.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsella tulee olla mahdollisuus kehityksen ja oppimisen kannalta laadukkaaseen oppimisympäristöön.

*”The head of the preschool is responsible for the quality of the preschool, and within given constraints, has specific responsibility for: structuring the learning environment of the preschool so that the child has access to a good environment and material for development and learning...”* (Curriculum for the preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 16).

Lapsille tulee tarjota sanoja, välineitä, konkreettisia materiaaleja ja kuvia sekä aisti- ja muita ilmaisumuotoja, jotta he niiden avulla voisivat kommunikoida, dokumentoida ja kuvailla omia vaikutelmiaan, kokemuksiaan, ideoitaan ja ajatteluaan. Asiakirjan mukaan

päiväkodissa tulee olla mahdollista käyttää multimediaa ja teknologiaa sekä luovien prosessien kehittämiseen että soveltamiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan ympäristön tulee tarjota liikkuma-alaa lapsen omille suunnitelmille, kuvittelulle ja luovuudelle leikissä ja oppimisessa sekä päiväkodin sisä- että ulkotiloissa. Ulkotiloissa lapsilla tulee olla mahdollisuus leikkiä ja toimia aktiivisesti sekä suunnitellussa että luonnon ympäristössä. Päiväkodin tehtävänä nähdään myös tarjota lapselle mahdollisuuksia tutustua ympärillä olevaan ympäristöön, kulttuuriin ja arkipäivän toimintoihin.

Varhaiskasvatussuunnitelma tarkastelee ympäristön ja lapsen välistä suhdetta myös kontekstuaalisuuden ja ekologisen näkökulman kautta. Varhaiskasvatussuunnitelma korostaa lapsen olevan erottamaton osa ympäristöään ja luonnon kiertokulkua. Lapsen suhdetta ympäristöön ja luontoon halutaan näin ollen vaalia ja lapsen ymmärrystä siitä, miten ihmiset, luonto ja yhteiskunta vaikuttavat toinen toisiinsa, lisätä. Tämä pitää sisällään myös vastuunoton omasta ympäristöstä.

### ***Lapsi elämyksellisessä ympäristössä***

Englantilaisessa EYFS (2012) -asiakirjassa ympäristön merkitys lapsen oppimista aktivoivana tekijänä, jää vähäiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman yhdessä lauseessa viitataan kuitenkin tavoitteeseen järjestää lapsen tarpeita vastaava mahdollisuuksien ympäristö.

*”... children learn and develop well in enabling environments, in which their experiences respond to their individual needs...”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 3).

Varhaiskasvatuksen toimijoiden edellytetään kiinnittävän huomiota lapsen yksilölliseen tapaan oppia järjestäessään toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen tulee myös voida kokea rikas kielellinen ympäristö. Lapsilla tulee olla mahdollisuus aktiiviseen toimintaan ja vuorovaikutukseen, minkä voidaan nähdä asettavan ympäristölle tiettyjä vaatimuksia. Ilmaisutaiteiden ja muotoilun nähdään edellyttävän, että lapselle tarjotaan mah-

dollisuus tutkia ja leikkiä erilaisilla välineillä ja materiaaleilla. Lasten halutaan kiinnittävän huomiota etenkin yhdenmukaisuuksiin ja eroihin koskien paikkoja, asioita, materiaaleja sekä eläviä olentoja ja keskustelemaan näistä.

### ***Lapsi aktiivisessa vuorovaikutuksessa asioiden ja paikkojen kanssa***

Uusiseelantilaisessa Te Whāriki -asiakirjassa painotetaan hyvin voimakkaasti ympäristön merkitystä. Erityisesti kontekstin merkitys tuodaan esiin Bronfenbrennerin ekologisen teorian kautta. Teorian keskiössä on lapsi ja oppimisympäristö. Asiakirjan mukaan varhaiskasvatussuunnitelmaa tulee soveltaa sekä lapsen että oppimisympäristöön. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen kokemalla ympäristöllä on suora vaikutus lapsen oppimiseen ja kehitykseen.

*”Learning is about the way in which children perceive and deal with their environment.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 19).

Lapsen kehityksen nähdään olevan enemmän riippuvainen ympäristöstä kuin lapsen iästä.

*”The direction and speed of learning and growing will often fluctuate from day to day, according to where the child is and the people they are with.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 21).

Asiakirjassa käydään läpi millainen ympäristön tulisi olla, jotta lapsella olisi mahdollisuus hyvinvointiin, kommunikointiin ja tutkimiseen. Tai, millainen ympäristön tulisi olla, jotta hän kokisi kuuluvansa siihen ja kokisi olevansa siinä aktiivinen osallinen ja toimija. Lapsen nähdään oppivan hänen ollessa tekemisissä vastavuoroisten, häntä aktivoivien asioiden ja paikkojen kanssa.

Lapsen nähdään oppivan ympäristöä tutkimalla. Vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa lapset oppivat asiakirjan mukaan tutkimusstrategioita ja ajattelemaan.

*”The programme and environment are organised to enable children to initiate pur-*

*poseful problem-solving activities, to devise problems of their own, and to solve them to their own satisfaction using a variety of materials and equipment.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 89).

Ympäristön järjestämisessä edellytetään otettavan huomioon lapsen ikä ja tuentarve. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan ympäristöllä on mahdollisuus joko tukea lapsen kasvua tai sitten tehdä hänet avuttomaksi. Asiakirjassa eritellään erilaisia vaatimuksia ympäristön suhteen liittyen lapsen ikään. Lasten edellytetään voivan muokata ympäristöä ja ympäristön edellytetään sisältävän paljon tarjoutumia. Ympäristön edellytetään pitävän sisällään myös tarkoituksenmukaisia ja mielenkiintoisia leikkivälineitä. Asiakirjassa tarkastellaan muun muassa leikkivälineiden valintaa ja esillelaittoa. Lapsilla tulee sen mukaan olla esteetön pääsy erilaisten välineiden ja materiaalien luo. Varhaiskasvatussuunnitelmassa, etenkin aivan pienten lasten kohdalla, kaikkea pidetään oppimislähteenä ja kaikissa tapahtumissa nähdään olevan aineksia leikkiin ja oppimiseen. Ympäristön järjestämisessä edellytetään ottamaan huomioon leikin mahdollisuudet.

### 10.3.5 Kasvattajan rooli

#### ***Kasvattajan tehtävänä herkistyä kuulemaan lasta***

Suomalaisessa Vasu-asiakirjassa tuodaan hyvin esiin kasvattajan rooli. Kasvattajan rooli noudattaa osittain sosiokulttuurista oppimisenäkemyksiä. Kasvattaja välittää ympäristön avulla kulttuuriperintöä lapselle. Varhaiskasvatussuunnitelmassa viitataan lapsilähtöisyyteen – kasvattajan tehtävänä on ohjata lasta saavuttamaan lapsen itsensä asettamat tavoitteet. Kasvattajan tulee huomioida lapsi yksilönä ja hänen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Tärkeänä pidetään kasvattajan empaattisia taitoja ja kykyä herkistyä kuulemaan lasta.

*”Kasvattajan sitoutuminen kasvatus- ja oppimistapahtumaan näkyy herkkyytenä lapsen tunteille ja emotionaalisiselle hyvinvoinnille. Kasvattaja kuuntelee lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä*

*johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 18.)

Varhaiskasvatus niin ikään kuvataan kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena ja yhteistoimintana. Kasvattajan tehtävänä on kannustaa lasta vuorovaikutukseen eläytymällä ja vastamalla lapsen tekemiin aloitteisiin. Kasvattajan tehtävänä on myös tukea lapsen vuorovaikutussuhteita muihin ihmisiin, niin lapsiin kuin aikuisiin, vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tukea osallisuutta.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan suunnittelua ja kasvattajan edellytetään muokkaavan ympäristöä lapsen toiminnan ja sisällöllisten orientaatioiden mukaan.

*”Kasvattajien tehtävänä on suunnitella toimintaa ja rakentaa ympäristö, jossa näkyvät sekä lapsille ominaisin tapa toimia että sisällölliset orientaatiot.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 17).

Kasvattaja käyttää toiminnassaan sekä suoraa että epäsuoraa ohjausta. Kasvattaja pyrkii ottamaan selvää lapsen ajatuksista ja mielipiteistä paitsi keskustelemalla myös yhdessä toimien ja lasta havainnoiden. Monin paikoin asiakirjaa painottuu kasvattajan osa toimia kannustajana ja mahdollistajana. Kasvattaja kannustaa lasta tutkimaan ja innostaa kokeilemaan. Kasvattaja pyrkii tukemaan ja mahdollistamaan lapsen omaehtoisen toiminnan ja leikin.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan hoivan, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Kasvattajan roolin nähdään muuttuvan lapsen kasvaessa ja kehittyessä siten, että pienten lasten kohdalla korostuu hoivan osuus ja isompien lasten kohdalla ohjauksen ja opetuksen osuus. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan hoivan, kasvatuksen, ohjauksen ja opetuksen merkitys eri tilanteissa myös muuttuu lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Esimerkiksi pienten lasten kohdalla perushoitotilanteet ovat myös vuorovaikutuksellisia ohjaus- ja opetustilanteita. Kasvattajalla tulee varhaiskasvatussuunnitelman mukaan olla hyvä tietämys lapsen eri ikäkausiin liittyvästä didaktiikasta ja kehitysvaiheista. Varhaiskasvatussuunnitel-

massa viitataan laveasti oppimisen oikea-aikaiseen tukemiseen.

*”Kasvattaja kannustaa lasta omatoimisuuteen niin, että lapsi kokee iloa osaamisestaan, mutta saa myös tarpeen mukaisen avun.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 17).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan kasvatuskumppanuuden merkitystä.

### ***Kasvattajan rooli tukijana, aktivoijana ja haasteiden tarjoajana***

Ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa aikuisen roolia käydään läpi lastentarhanopettajan ja työtiimin vastuujon perusteella. Lastentarhanopettajat ovat esimerkiksi vastuussa työstään lapsiryhmässä siten, että he tarjoavat lapsille haasteita ja mahdollisuuksia oppia ja kehittyä. Tärkeänä pidetään, että aikuinen tukee lapsen luontaista uteliaisuutta ja luovuutta. Asiakirjassa kasvattajan rooli nähdäänkin vahvasti tukijana, aktivoijana ja haasteiden tarjoajana. Kasvattajan tulee tarjota mielekästä ja merkityksellistä oppimista sekä nähdä jokaisen lapsen mahdollisuudet kehittyä ja oppia.

*”Children in the preschool should meet adults who see the potential in each child and who involve themselves in interactions with the individual child and the group of children as a whole.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 5).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan hoidon, sosialisointin ja oppimisen kokonaisuutta. Kasvattajien edellytetään suunnittelevan kokonaisuuksia, joissa yhdistyvät eri tiedot, viestintä- ja oppimistavat. Oppiminen perustuu sekä aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen että vertaisryhmäoppimiseen.

*”Learning should be based, not only on the interaction between adults and children, but also on what children learn from each other.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 6).

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan leikki on oppimisessa tärkeässä roolissa. Kasvattajan tehtävänä pidetään leikin ja leikkiympäristön mahdollistamista lapsille.

Asiakirjasta heijastuu pyrkimys demokratiaan kasvattajan ja lasten välillä. Kasvattajan tehtävänä on arvostaa ja ymmärtää lasta. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan aikuisen tulee antaa vastuuta lapsille. Lapset opettelevat kantamaan vastuuta omista teoistaan ja ympäristöstään omien kykyjensä mukaan. Kasvattajan tulee vastaavasti huolehtia, että toiminnan ja ympäristön muokkaamisen lähtökohtina ovat lapsen yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnonkohteet. Kasvattajan edellytetään antavan tilaa lapsen omalle toiminnalle, suunnitelmille, mielikuvitukselle ja luovuudelle leikissä ja oppimisessa. Kasvattaja varmistaa, että jokainen lapsi on osallinen ja jokaisella lapsella on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan sisältöihin ja työtapoihin.

*”Preschool teachers are responsible for all children having real influence over working methods and contents of the preschool.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 12).

Asiakirjan mukaan kasvattajan edellytetään käyvän lapsen hyvinvointiin, kehitykseen ja oppimiseen liittyvää dialogia vanhempien kanssa ja tarjoavan myös vanhemmille mahdollisuuksia osallistua pedagogiseen suunnitteluun. Kasvattajan tulee havainnoida lapsia saadakseen selville heidän tietonsa, taitonsa ja osallistumismahdollisuutensa. Erityisesti arvojen välittämisen suhteen pidetään tärkeänä aikuisen roolimallin osuutta niin asenteiden kuin toiminnankin tasolla.

### ***Kasvattajan rooli haasteellisen toiminnan suunnittelijana***

Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa viitataan sekä aikuisvetoiseen että lapsilähtöiseen toimintaan. Lasten nähdään oppivan johtamalla omaa leikkiään ja osallistumalla aikuisen järjestämään leikkiin. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan aikuisjohtoisen toiminnan osuutta päivähoidossa tulee lisätä lapsen kasvun myötä, jotta lapsen

kouluun siirtyminen helpottuisi.

*”As children grow older, and as their development allows, it is expected that the balance will gradually shift towards more activities led by adults, to help children prepare for more formal learning, ready for Year 1.”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, 6).

Varhaiskasvatussuunnitelma sisältää kolme kehityksen ja oppimisen ensisijaista aluetta, joita varhaiskasvatuksen toimijoiden edellytetään painottavan erityisesti aivan pienten lasten kohdalla. Ensisijaiset oppimisalueet ovat kommunikointi ja kieli, fyysinen kehitys sekä sosiaalinen, emotionaalinen ja persoonan kehitys.

Asiakirjassa viitataan omahoitajuuteen ja edellytetään, että varhaiskasvatuksen toimijat vastaavat lasten tarpeisiin ja mielenkiinnonkohteisiin ohjaamalla lapsen kehitystä lämpimässä ja myönteisessä vuorovaikutuksessa. Kasvattajien edellytetään huomioivan lapsen kehitystason suunnitellessaan haastavia ja elämyksellisiä kokemuksia lapsille kaikilla oppimisen alueilla.

*”Practitioners must consider the individual needs, interests, and stage of development of each child in their care, and must use this information to plan a challenging and enjoyable experience for each child in all of the areas of learning and development.”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, 6).

Varhaiskasvatuksen toimijoilta edellytetään tietämystä lasten erilaisista tavoista oppia ja heidän edellytetään soveltavan tätä tietoa omassa toiminnassaan. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsi oppii leikkimällä ja tutkimalla, aktiivisen oppimisen sekä luovan toiminnan ja kriittisen ajattelun kautta. Varhaiskasvatuksen toimijan tulee havainnoida lasten edistymistä päivittäin ja ottaa havainnoimalla saatu tieto yhdessä vanhemmilta saadun tiedon kanssa huomioon vuorovaikutuksessaan lapsen kanssa ja järjestäessään lapselle toimintaa.



### *Aikuinen vuorovaikutuksessa lapsen oppimisen tukijana*

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaisesti Uuden Seelannin Te Whàriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan, että lapsen oppimistehoon ja -sisältöön vaikuttavat lapsen ympärillä olevat ihmiset. Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan sosiaalista vuorovaikutusta, vastavuoroisuutta ja aikuisen herkkyyttä huomata ja reagoida lapsen aloitteisiin. Oppiminen nähdään kulttuurisesti ja sosiaalisesti välittyneeksi. Vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa lapsen on mahdollista tarkastella ja oppia ymmärtämään ympäröivää maailmaa sekä kokeilla omia ideoitaan. Aikuisten edellytetään tuntevan lapset hyvin ja takaavan lapsille aktiivisia, haastavia ja vuorovaikutukseen perustuvia oppimiskokemuksia. Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan oppimisen oikea-aikaista tukemista, jossa aikuisen tehtävänä on mukauttaa tuki lapsen tarpeita vastaavaksi.

*”Adults provide encouragement, warmth, and acceptance. They also provide challenges for creative and complex learning and thinking, helping children to extend their ideas and actions through sensitive, informed, well-judged interventions and support.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 43.)

Asiakirjassa edellytetään, että kaikkien lasten tulee päivittäin saada aikuiselta yksilöllistä huomiota.

*”Daily routines should respond to individual circumstances and needs and should allow for frequent outdoor experiences, regular rest times, and a variety of group and individual interactions, with one- to -one attention from adults every day.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 47).

Lasta tarkastellaan asiakirjan mukaan oppimisprosessissa ennen kaikkea yksilönä. Lapsen opetussuunnitelman luominen edellyttää henkilökunnalta lapsen huolellista havainnointia, lapsen mielenkiinnonkohteiden, vahvuuksien, tarpeiden ja kykyjen tunnistamista sekä resurssien tarjoamista ja arviointia. Henkilökunnan tulee suunnitella lapsille sellaisia oppimiskokemuksia, että varhaiskasvatussuunnitelmassa mainitut päämäärät toteutuvat. Oppimiskokemusten tai tapahtumien suunnittelu voi kohdistua ympäristöön tai puitteisiin, tietyn

ikäisiin lapsiin, lapsiryhmään tai yksittäiseen lapseen. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan aikuisten tulee olla johdonmukaisia, luotettavia ja realistisia odotuksissaan ja antamassaan palautteessa. Lasten edellytetään saavan kannustusta ja arvostusta edistymisestään. Aikuisten tulee osata ennakoida lapsen tarvetta lohdutukseen ja keskustella myönteisistä tunteista rauhallisessa ja ystävällisessä ilmapiirissä.

*”Adults should anticipate a child’s needs for comfort and should communicate positive feelings in an environment which is calm and friendly and conducive to warm and intimate interactions.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 47).

Aikuisten edellytetään vahvistavan lapsen myönteistä minäkuvaa.

Asiakirjassa korostuvat sosiaalisen oppimisen pedagogiset käytänteet kuten yhteistoiminnallisuus, ohjattu osallistuminen, mallioppiminen, tutkiva oppiminen ja reflektointi.

*”Children learn through collaboration with adults and peers, through guided participation and observation of others, as well as through individual exploration and reflection.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 9).

Lapsen nähdään oppivan esimerkiksi puhumaan ympäristössä, jossa aikuiset puhuvat lasten ja toisten aikuisten kanssa. Aikuisen epäsuoraa situatiivista ohjausmallia sovelletaan myös muuhun oppimiseen.

*”Children should see adults using print and numbers for creative and meaningful activities, such as following a recipe, sorting objects, following timetables and calendars, and counting out groups.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 73).

Aikuisen edellytetään tukevan lapsen sosiaalista integraatioprosessia ja suhteiden muodostamista toisiin lapsiin. Päivähoidossa aikuisten tulee rohkaista lapsia osallistumaan erilaiseen leikki- ja muuhun toimintaan. Varhaiskasvatussuunnitelma sisältää kasvattajille kohdistettuja reflektioivia kysymyksiä koskien oppimisympäristön eri osa-alueita. Varhaiskasvatussuunnitelma antaa myös esimerkkejä siitä, miten aikuisten on mahdollista toteuttaa eri

ikäisten lasten kanssa oppimisen eri osa-alueita.

Asiakirjan mukaan lapset tarvitsevat eri ikäisinä erilaiset ympäristöt ja aikuisten edellyttään olevan tietoisia lapsen kehitykseen liittyvistä ominaispiirteistä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa lapset jaetaan kolmeen eri ikäryhmään: vauvat, taaperot ja pikkulapset. Aikuisilta vaaditaan erilaista roolia eri ikäisten lasten kanssa. Asiakirjan mukaan vauva kaipaa ympärilleen ennustettavuutta ja yksilöllistä hoivaa. Vauvan ja hoitajan väliseltä suhteelta edellytetään intiimiyttä, vastavuoroisuutta ja luottamusta. Vauvan ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen edellytetään olevan lapsesta lähtevää siten, että aikuinen seuraa lapsen johtamaa toimintaa ja reagoi lapsen tekemiin aloitteisiin. Vauvalla tulee olla turvallinen suhde ainakin yhteen ihmiseen, joka huolehtii vauvan tarpeista.

*”To develop a sense of their own identity and the strong sense of self-worth necessary for them to become confident in relationships and as learners, infants must experience physical and emotional security with at least one other person within each setting.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 22).

Taaperoiden lisääntyvä kiinnostus ympäristöä kohtaan ja tarve omaehtoiseen, itsenäiseen toimintaan edellyttää toisaalta aikuisen emotionaalista tukea, vastavuoroisuutta ja ennustettavuutta, mutta myös kognitiivisten taitojen ja kielellisen kehityksen aktivoimista.

*”Toddlers are struggling to evolve a sense of self and to achieve independence from the adults to whom they are emotionally attached while at the same time needing continuing emotional support.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 24).

Pienten lasten kohdalla asiakirjassa edellytetään aikuisen järjestävän lapsille runsaasti erilaisia kokemuksia, resursseja, haasteita ja tukea, jotta lapsi voisi seurata omaa mielenkiintoaan ja harjoittaa ongelmaratkaisukykyjään.

*”An early childhood programme for young children should provide a rich bank of experiences from which the children can learn to make sense of their world and the world around them.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 25).

Aikuisten edellytetään rohkaisevan lapsia keskusteluun, kyselyyn ja moniulotteiseen ajatteluun.

## 10.4 Arvioinnin ja seurannan mahdollisuus

### 10.4.1 Jatkuva oppimisprosessin seuranta ja arviointi

#### *Henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja havainnointitieto opetuksen suunnittelun välineenä*

Suomalaisessa Vasussa painotetaan havainnoinnin osuutta toiminnan suunnittelun ja lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnan välineenä. Erityisesti havainnoinnin avulla kiinnitetään huomiota lapsen kehitykseen.

*”Henkilöstön tehtävänä on havainnoida lapsen kehitystä systemaattisesti ja tietoisesti sekä ottaa havainnointitieto huomioon toiminnan suunnittelussa ja yhdessä vanhempien kanssa tehtävissä lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa.”*  
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 33).

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään, että lapsikohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan lapsen kokemuksia, tarpeita, mielenkiinnon kohteita ja vahvuuksia sekä lapsen tuen ja ohjauksen tarpeita. Myös seurannan ja arvioinnin merkitystä korostetaan.

*”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista seurataan ja arvioidaan säännöllisesti sekä henkilöstön kesken että vanhempien kanssa.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 33).

Asiakirjassa ei varsinaisesti viitata lapsen omaan itsearviointiin, mutta lapselle tarjotaan mahdollisuutta osallistua oman yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman arviointiin.

*”Varhaiskasvatussuunnitelmassa sovitaan vanhempien kanssa yhteistyön toimintatavoista. Lapsi voi myös itse osallistua varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja arviointiin vanhempien ja henkilöstön yhdessä sopimalla tavalla.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 33.)

Asiakirjan mukaan henkilöstön tehtävänä on koko kasvatusyhteisön ja lasten toiminnan havainnointi. Henkilöstön edellytetään lapsen kehityksen seurannan lisäksi havainnoivan myös leikkiä ja dokumentoivan lasten taiteellista toimintaa.

*”Lasten leikin tukeminen vaatii huolellista havainnointia ja kykyä eritellä leikkitalanteita.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 21).

Lasten toiminnan havainnoinnin kautta kasvattajan nähdään paremmin pääsevän selville lapsen ajatuksista. Kasvatusyhteisön ja lasten toimintaa sekä oppimisympäristöä arvioimalla pyritään kokonaisvaltaiseen varhaiskasvatuksen kehittämiseen.

### ***Oppimisen edistäminen jatkuvan seurannan, dokumentoinnin ja analysoinnin keinoin***

Ruotsalainen Lpfö 98/10 -varhaiskasvatussuunnitelma sisältää oman osa-alueen arvioinnin ja seurannan mahdollisuuksista. Asiakirjassa kuvaillaan yksityiskohtaisesti, millaisiin tekijöihin tulee kiinnittää huomiota, jotta lapsen oppimista ja kehitystä voidaan edistää ja lapselle on mahdollista tarjota haasteita ja tukea. Seurannan, dokumentoinnin ja analysoinnin avulla kerätään tietoa jokaisen lapsen tiedoista ja taidoista, kokemuksista, osallistumisesta sekä lasten vaikuttamismahdollisuuksista ja mielenkiinnonkohteista eri tavoitealueilla. Menetelmien avulla pyritään ottamaan selvää, kuinka lasten tutkimushalua, kysymyksiä, kokemuksia ja kiinnostusta voidaan hyödyntää toiminnassa, milloin lapset kokevat toiminnan mielenkiintoisena, hauskana ja mielekkäänä, kuinka lapsen kyvyt ja osaaminen muuttuvat oppimisen eri osa-alueilla ja mitkä tekijät mahdollistavat lapsen osaamisen muuttumisen.

*”This also requires knowledge of how the child’s exploration, questions, experiences and involvement are used in the preschool, how the child’s knowledge changes*

*and when they experience the preschool as interesting, fun and meaningful.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 14).

Dokumentoinnin, analysoinnin ja seurannan keinoin kiinnitetään huomiota lasten kanssa ja lasten kesken tapahtuvaan kommunikointiin ja vuorovaikutukseen. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan henkilökunnan tulee arvioida, missä määrin lapsella on mahdollisuus kehittyä ja oppia varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti sekä mitä toiminnalta edellytetään, että se tukisi lapsen kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan, että lasten oppimisen ja kehittymisen dokumentoinnin, seurannan ja analysoinnin tulee olla järjestelmällistä ja säännöllistä, jotta voitaisiin kartoittaa, miten hyvin päiväkodin toiminta vastaa varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteita. Dokumentoinnin, seurannan, evaluaation ja analyysin kautta saadaan tietoa siitä, kuinka varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet integroidaan toisiinsa pedagogisessa työssä. Toimintaan kuuluu myös meta-analyysin tekeminen.

Lapsen omaan itsearviointiin ei suoranaisesti asiakirjassa viitata, vaikka lapselta edellytetäänkin omaan itseen kohdistuvaa reflektointia ja arvioinnissa lapsi nähdään osallisena. Dokumentointi, seuranta, evaluaatio ja kehittäminen ovat keskeisiä menetelmiä, kun tarkastellaan lapsen osallistumista ja mahdollisuutta vaikuttaa dokumentointiin ja evaluaatioon. Menetelmien avulla otetaan selvää, missä ja milloin lapsi voi harjoitella vaikuttamista sekä kuinka heidän näkökulmaansa, tutkimuksiinsa, kysymyksiä ja ideoita todellisuudessa hyödynnetään. Lpfö 98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa otetaan huomioon myös vanhempien mahdollisuudet vaikuttaa evaluaatioon. Tällöin käytetään edelleen dokumentoinnin ja seurannan sekä evaluaation ja kehittämisen menetelmiä tarkastelemalla, missä ja miten vanhemmat voivat harjoitella vaikuttamista ja kuinka heidän näkökulmiaan voidaan käyttää hyödyksi. Kaiken arvioinnin keskiössä on kuitenkin lapsi.

*”All forms of evaluation should take the perspective of the child as the starting point. Children and parents should participate in evaluation and their views are to be given prominence.”* (Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010, s. 14.)

### *Lapsen kehityksen ja oppimisessa edistymisen arviointi*

Englantilaisessa EYFS (2012) -asiakirjassa pannaan paljon painoarvoa arvioinnin merkitykselle. Varhaiskasvatussuunnitelmasta kolmannes koostuu arviointia käsittelevästä osuudesta. Arviointi nähdään oppimis- ja kehitysprosessiin integroituna olennaisena osa-alueena. Asiakirjan mukaan arvioinnin tarkoituksena on auttaa varhaiskasvatuksen toimijoita ymmärtämään lasten oppimissaavutusten taso, tarpeet, mielenkiinnonkohteet ja oppimistyyli. Kasvattajat arvioivat lasta havainnoimalla. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan heidän tulee järjestää lapsille oppimiskokemuksia ja tukea havainnoinnin avulla kerätyn tiedon ja vanhempien kanssa yhdessä jaetun tiedon perusteella.

*”Assessment plays an important part in helping parents, carers and practitioners to recognise children’s progress, understand their needs, and to plan activities and support.”* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 11).

EYFS (2012) ei viittaa lapsen itsearviointiin.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa painottuu lapsen kehityksen arviointi. Siinä edellytetään, että lapsen laaja, kehityksen edistymisen arviointi tapahtuu lapsen kahden ja kolmen ikävuoden välillä. Varhaiskasvatuksen toimijoiden tulee esittää vanhemmille lyhyt kirjallinen kooste lapsen kehityksestä kolmella ensisijaisilla oppimisen ja kehityksen alueilla. Ensisijaiset oppimisen ja kehityksen alueet ovat 1) kommunikointi ja kieli, 2) fyysinen kehitys ja 3) persoonan kehitys sekä sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys. Kuvauksen tulee sisältää lapsen vahvuudet ja kehitykselliset viiveet. Asiakirjassa painotetaan, että varhaiskasvatuksen toimijoiden tulee antaa vanhemmille neuvoja arviointikoosteen pohjalta, jotta lapsen oppimista on mahdollista tukea myös kotona. Tieto arviointikoosteesta siirtyy paikallisten terveystieteiden tietoon ja on osa terveysohjelmaa ”Healthy Child Programme”. Arviointikoosteen myötä terveystieteiden on mahdollista tehdä tarkempia johtopäätöksiä lapsen tarpeista.

*”Taking account of information from the progress check (which reflects ongoing, regular observation of children’s development) should help ensure that health visi-*

*tors can identify children's needs accurately and fully at the health review.*"(Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 12).

EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään, että seuraava arviointikooste, EYFS-profiili, on tehty viimeistään sen vuoden kesäkuussa, kun lapsi täyttää viisi vuotta. Profiilin avulla vanhemmilla, henkilökunnalla ja opettajalla on mahdollisuus saada tietoa sekä lapsen tiedoista, ymmärryksestä ja kyvyistä että lapsen edistymisestä kohti odotettuja tasoja ja valmiudesta ensimmäiselle vuosiluokalle. Lapsen kehitystasoa verrataan varhaisvuosien oppimistavoitteisiin.

*"Practitioners must indicate whether children are meeting expected levels of development, or if they are exceeding expected levels, or not yet reaching expected levels ('emerging')."* (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 12).

Kopio EYFS-profiilista siirtyy lapsen mukana ensimmäisen luokan opettajan käyttöön. Profiilin mukana tulee olla myös lyhyt raportti lapsen taidoista ja kyvyistä tehokkaiksi mainituissa oppimistavoissa. EYFS:n mukaan tehokkaita oppimistapoja ovat 1) leikkiminen ja tutkiminen, 2) aktiivinen oppiminen ja 3) luova toiminta ja kriittinen ajattelu.

Asiakirjassa painottuu monin paikoin eri viranomaistahojen seurannan osuus ja toisaalta yksikön laadun tarkkailu. Esimerkiksi tieto EYFS-profiilin tuloksista tulee pyynnöstä antaa paikallisille viranomaisille. Paikalliset viranomaiset ovat velvollisia toimittamaan tulokset eteenpäin hallituksessa asiasta huolehtivalle osastolle (Government department). Paikalliset viranomaiset valvovat EYFS-profiilin toteutusta. Viranomaisilla on oikeus havainnoida EYFS-profiilin toteutusta myös päivähoitossa ja varhaiskasvatuksen toimijat ovat velvollisia antamaan viranomaisille tietoa liittyen profiilien ja arviointien toteutukseen.

*"Providers must permit the relevant local authority to enter their premises to observe the completion of the EYFS Profile, and permit the relevant local authority to examine and take copies of documents and other articles relating to the Profile and*



*assessments.*” (Statutory framework for the early years foundation stages, 2012, s. 12).

### ***Lapsen tarpeiden kohtaaminen arvioinnin avulla***

Uuden Seelannin Te Whàrikin mukaan arvioinnin tarkoitus on tarkastella varhaiskasvatuksessa toteutettavan ohjelman laatua ja tehokkuutta. Arvioinnin avulla pyritään selvittämään, miten hyvin lapsen varhaiskasvatuksessa solmimat ihmissuhteet ja toteutettava ohjelma muodostavat varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteita vastaavan oppimisympäristön.

*”A system of evaluation will ask: In what ways do the human relationships and the programme provide a learning environment which is based on the goals of the curriculum?”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 29).

Arvioinnin avulla tarkistetaan vastaako oppimisympäristö kaikkien lasten tarpeita. Arvioitavana on oppimisympäristön puitteiden tai ohjelman ”potentiaali” toisin sanoen ympäristön mahdollisuudet tarjota lapsille haasteita ja toimintaa sekä edistää lasten kognitiivista, sosiaalista, emotionaalista ja fyysistä kehitystä. Oppimisympäristön arviointi ottaa huomioon myös turvallisuuden, rutiinit ja säännöt sekä välineet ja aikuisten herkkyyden vastata lapsen tarpeisiin.

Lapsen oppimisen ja kehityksen tarkastelu kuuluu osana varhaiskasvatuksen ohjelman arviointiin. Asiakirjassa edellytetään, että vanhemmat ovat mukana arvioimassa sekä varhaiskasvatussuunnitelmaa että oman lapsensa kehitystä ja oppimista. Tarkoituksena on, että tieto lapsen oppimisen ja kehityksen arvioinnista jaetaan henkilökunnan, vanhempien ja lapsen kesken. Te Whàriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan arvioinnin merkitystä lapsen hyvinvointia lisäävänä tekijänä ja korostetaan arviointia menetelmänä vastata paremmin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Arvioinnin perusteella on tarkoitus muokata varhaiskasvatusohjelmaa niin, että sen avulla on paremmin mahdollista kohdata lapsen tarpeet.

*”It is important that the curriculum whàriki as a whole, or a particular range of*

*experiences in the programme, are modified if they are not working well to meet the needs of the children and the goals of the curriculum.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 29).

Asiakirjassa edellytetään, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmaa määrittävät lasten tarpeet, eivät niinkään arvioinnin eri menetelmät. Ehdottoman kielteisesti suhtaudutaan lasten väliseen vertailuun ja yleistämiseen. Lasta koskevan arvioinnin edellytetään perustuvan jatkuvalla, pitkäkestoisella havainnoinnilla - ei yksittäiselle, lyhyelle otokselle.

Asiakirjan mukaan henkilökunnan tulee arvioida lapsen oppimista ja kehitystä eri tavoin. Arvioinnin edellytetään olevan kokonaisvaltaista. Havainnoinnin keinoin on varhaiskasvatussuunnitelman mukaan mahdollista saada kokonaisvaltaisempi kuva lapsen oppimisesta ja kehityksestä.

*”Assessment of children should encompass all dimensions of children’s learning and development and should see the child as a whole. Attributes such as respect, curiosity, trust, reflection, a sense of belonging, confidence, independence, and responsibility are essential elements of the early childhood curriculum: they are extremely difficult to measure but are often observable in children’s responses and behaviours.”* (Te Whàriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 30.)

Lapsen oppimista ja kehitystä arvioidaan hänen ollessa mielekkäässä puuhassa tai vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Aikuisen edellytetään tekevän sekä kuulo- että näköhavaintoja lapsesta ja havainnoivan vuorovaikutuksessa lapsen tai lapsiryhmän kanssa. Kerättyä tietoa käytetään aineistona laajemmassa arvioinnissa, kun päätetään lapsen tarpeet kohtaavista toimintatavoista. Arvioinnissa huomioidaan aikuisten havainnot lapsen käytöksen ja oppimisen muutoksista, jotka ovat yhteydessä varhaiskasvatussuunnitelman päämääriin. Henkilökunnan edellytetään käyvän jatkuvaa keskustelua arvioinnista. Varhaiskasvatussuunnitelma sisältää jokaisen oppimisalueen yhteydessä henkilökunnalle suunnattuja reflektoivia kysymyksiä, joiden avulla on mahdollista tarkistaa toteutuvatko varhaiskasvatussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet.

Asiakirjassa korostetaan, että lapset ovat kykeneväisiä oman oppimisensa itsearviointiin. Sen mukaan lapset voivat itse asettaa itselle omia päämääriä ja miettiä, kuinka saavuttaa nämä päämäärät. Oman oppimisprosessin arviointi pitää sisällään myös reflektoinnin, jossa lapsi tarkistaa, onko saavuttanut omat oppimispäämääränsä. Tällaisen toiminnan merkitys nähdään erityisesti lapsen oppimista motivoivana tekijänä ja siinä on paljon yhtymäkohtia oppimaan oppimisen taitoihin.

*”They work hard to achieve such goals as learning to walk, forming letters and numbers, and contributing to group interaction. The learning environment should enable children to set and pursue their own goals within the boundaries necessary for safety and to reflect on whether they have achieved their goals.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 29.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan, että arviointihavainnointien ja -tallenteiden tulee tarjota hyödyllistä tietoa paitsi aikuisille myös lapsille. Hyödyllisenä nähdään tieto, joka auttaa parantamaan tapoja kohdata lapsen tarpeita. Palautteen tulee vahvistaa lapsen näkemystä itsestä kyvykkäänä. Tämän vuoksi palautteen saaminen nähdään erityisesti lapsen itsetuntoa kohottavana tekijänä. Asiakirjassa korostetaan myös arvioinnin kaksisuuntaista roolia, jossa molemmat osapuolet – aikuiset ja lapset hyötyvät arvioinnin tuottamasta informaatiosta. Lapset tarjoavat omalta osaltaan aikuisille tavallaan ”sisäpiirin” tietoa, joka ei välttämättä ole päällepäin havaittavissa.

*”Children’s self-assessment can inform adults’ assessment of learning, development, and the environment by providing insights that adults may not have identified and by highlighting areas that could be included or focused on for assessment. Children may also help to decide what should be included in the process of assessing the programme and the curriculum.”* (Te Whāriki. Early childhood curriculum, 1996, s. 30.)

## 11 YHTEENVETO OPPIMISYMPÄRISTÖN ANALYYSISTA

Tutkimuksellani pyrin vastaamaan kysymykseen – *missä määrin sosiokulttuuriseen ja situatiiviseen oppimiskäsitykseen pohjautuva oppimisympäristömalli toteutuu varhaiskasvatussuunnitelmissa?* Seuraavalla sivulla oleva taulukko (Taulukko 1) havainnollistaa ja koostaa yhteen tutkimukseni tulokset. Samalla se on myös vastaus esittämäni tutkimuskysymykseen.

Taulukossa käytetyt kriteerit merkitsevyydestä kuvaavat, kuinka tärkeässä merkityksessä osa-alue varhaiskasvatussuunnitelmassa oli. Uuden Seelannin Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa todetaan asiakirjan rakentuvan sosiokulttuuriselle käsitykselle oppimisesta. Tutkimuksen tulokset vahvistavat väitteen todeksi. Uusiseelantilainen varhaiskasvatussuunnitelma painotti muita varhaiskasvatussuunnitelmia selkeästi enemmän sosiaaliin oppimisteorioihin liitettäviä piirteitä ja vastasi erinomaisesti tutkimuksessa käytettyä, sosiaalisille oppimisteorioille perustuvaa oppimisympäristömallia. Vastaavasti vähiten sosiaaliin oppimisteorioihin tukeutui englantilainen EYFS (2012) - varhaiskasvatussuunnitelma.

**Taulukko 1. Osa-alueen merkitsevyys oppimisympäristössä**

	Vasu	Lpfö -98/10	EYFS (2012)	Te Whāriki
<b>PÄÄMÄÄRÄSUUNTAUTUNEISUUS</b>				
Yksilölliset tavoitteet	+++	+++	++	++++
Yhteisölliset ja yhteisön jäseneksi liittymisen tavoitteet	++	+++	+	++++
Kulttuurin jäsenyyteen kasvaminen ja kulttuurisen tietoisuuden vahvistaminen	+++	+	-	++++
<b>KOMPLEKSISUUS JA AUTENTTISUUS</b>				
Kompleksisuus	++	+++	++	++++
Autenttisuus	+++	+	-	++++
<b>VUOROVAIKUTTEISUUS</b>				
Reflektointi	+	+++	+	++++
Vuorovaikutus toisten kanssa	+++	+++	+	++++
Vuorovaikutus ympäristön kanssa	+++	++	+	++++
Kasvattajan rooli	++	++	+	++++
<b>ARVIOINNIN JA SEURANNAN MAHDOLLISUUS</b>				
Jatkuva oppimisprosessin seuranta ja arviointi	++	+++	+	++++

++++ erittäin paljon merkitsevä

+++ paljon merkitsevä

++ merkitsevä

+ vain vähän merkitsevä

- ei mainintaa

## 12 JOHTOPÄÄTÖKSET

Teorialähtöinen tutkimus edellyttää teorian ja tulosten keskinäistä vuoropuhelua. Tämän otsikon alla tarkastelen tutkimuksen tuloksia teoriataustaa vasten. Tarkastelussa tavoitteena on myös valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien välisten yhtäläisyyksien ja erojen esiintuominen. Johtopäätökset pitävät sisällään lopulliset perustelut tutkimuksen tuloksille.

### 12.1 Yhteenveto päämääräsuuntautuneen oppimisympäristön toteutumisesta

#### 12.1.1 Tavoitteena lapsen yksilöllisen identiteetin tukeminen

Kaikki varhaiskasvatussuunnitelmat sisälsivät viittauksia lapsen identiteettiin ja pyrkimyksenä kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa oli lapsen oman identiteetin vahvistaminen, myönteisen minäkäsityksen luominen ja lapsen oman itsearvostuksen sekä -luottamuksen lisääminen. Brunerin (1999, s. 12-13, 36-37) mukaan lapsi oppimisprosessissa rakentaa omaa minäkuvaansa. Itsetunnon voidaan nähdä kehittyvän epäonnistumisten ja onnistumisten kautta. Lapsen kyvykkyyttä arvioidaan juuri tälle kulttuurille tyypillisen viitekehyksen kautta, johon lapsi puolestaan reagoi arvioimalla itseään, rakentaen näin minäkuvaansa. Itseluottamuksen voidaan nähdä määrittävän kyvykkyyttä – mihin lapsi uskoo kykenevänsä ja mihin ei. Varhaiskasvatussuunnitelmista erityisesti ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -asiakirjassa lapsen minäpystyvyyttä haluttiin tukea ja lapsi nähtiin kyvykkäänä. Uuden Seelannin Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa korostettiin voimaannuttamisen näkökulmaa lapsen minäpystyvyyttä vahvistavana tekijänä. Postmodernissa lapsikuvassa korostetaan lapsen olevan kyvykäs ja aktiivinen kansalainen, jolla on kansalaisen oikeudet ja näkökulmat (Rogers, 2009). Clarkin ja Mossin (2001) mukaan lapsen ymmärretään tällöin olevan oman elämänsä subjekti ja asiantuntija, jolla on paljon tietoa omasta arjestaan. Näkökulmassa voidaan nähdä tällöin siirryttävän lapsen tarpeiden diskurssista lapsen oikeuksiin (Rogers, 2009). Varhaiskasvatussuunnitelmista Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -asiakirjoissa korostui lapsen oman ajattelun ja toiminnan tukeminen. Suomalaisessa Vasu-

asiakirjassa painotettiin kuitenkin enemmän lapsen kuulluksi tulemistä kun taas Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -asiakirjoissa kysymys oli ennemminkin lapsen aktiivisesta roolista omassa tekemisessään, osallisuudessa ja päätöksenteossa. Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen edellytettiin jakavan omat mielipiteensä muiden kanssa ja kertovan avun tarpeensa. Tavoitteena kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa oli lapsen asteittaisen itsenäisyyden lisääminen. Varhaiskasvatussuunnitelmissa oltiin yhtä mieltä siitä, että lapsen on tärkeää voida ilmaista omia ajatuksiaan niin kielellisesti kuin erilaisen (luovan) toiminnankin kautta. Tässä yhteydessä kaikki varhaiskasvatussuunnitelmat korostivat myös leikin merkitystä.

Sekä postmoderni lapsikuva että uudet sosiaaliset oppimisteoriat pitävät sisällään näkökulman tiedon konstruktivisesta luonteesta. Lähtökohtana oppimisessa on tällöin lapsen aikaisempi tietoperusta. Tämän tietoperustan nähdään saaneen alkunsa niissä erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutuksissa ja kulttuurisissa konteksteissa, joissa lapsi on ollut mukana. Varhaiskasvatussuunnitelmista Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -asiakirjoissa painottui konstruktivinen näkemys oppimisen peruseräkkeenä. Lpfö -98/10 -asiakirjassa lapsen nähtiin pyrkivän luomaan kontekstin ja merkityksen omista kokemuksistaan käsin. Myös Te Whāriki -asiakirjassa lapsen konteksti korostui. Lapsen nähtiin oppivan itselle mielekkäitä ja merkityksellisiä asioita omasta kontekstistaan käsin. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen kontekstia tarkasteltiin Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian kautta. Vasu-asiakirjassa huomiota sai lapsen oma perhekulttuuri. EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa ei viitattu lapsen aikaisempiin tietoihin opetuksen lähtökohtana, vaan varhaiskasvatuksen toimijoiden edellytettiin huomioivan jokaisen lapsen tarpeet, mielenkiinnonkohteet ja kehitystason järjestäessään oppimista eteenpäin vieviä kokemuksia lapsille. Myös muut varhaiskasvatussuunnitelmat pitivät tärkeänä ottaa huomioon lapsen mielenkiinnonkohteet ja tarpeet opetuksen järjestelyssä.

Sellainen modernille ajalle ominainen lapsikuva, jossa lapsi nähdään omassa kehitysprosessissaan puutteellisena ja keskeneräisenä (Albon, 2011), matkalla kohti aikuisuutta, on

viime aikoina saanut paljon kritiikkiä osakseen. Tarkastelunäkökulmassa kiinnitetään tällöin huomiota siihen, mitä lapsesta voi tulla, ei mitä lapsi jo nyt on. (Walkerdine, 2009.) Holistisen näkökulman mukaan lapsi tulisi huomioida omassa kontekstissaan, jossa lapsen tarpeiden ja oikeuksien lisäksi huomioitaisiin perheiden ja yhteisöjen näkökulmat, arvot, resurssit ja rajoitukset. Sen sijaan, että lasta (ja hänen perhettään ja yhteisöään) tarkasteltaisiin heikkona ja osaamattomana, painotettaisiin hänen (heidän) vahvuuksiaan ja valmiuksiaan. (Rogers, 2009.) Varhaiskasvatussuunnitelmista Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -asiakirjoissa painotettiin holistista kehitysnäkökulmaa ja kaikki varhaiskasvatussuunnitelmat korostivat yhteistyön merkitystä henkilökunnan ja lapsen vanhempien välillä. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa perhe-käsitettä tarkasteltiin laajasti, lapsen lähiyhteisönä. Vasu-asiakirjassa henkilökunnalla edellytettiin olevan kehitysvaiheisiin liittyvä tietämys ja heidän edellytettiin havainnoivan lasta tähän tietoon nojaten. Tarkoituksena oli kuitenkin pyrkiä lapsen kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja tämän vuoksi varhaiskasvatussuunnitelmassa korostettiin kasvatuskumppanuutta vanhempien kanssa. Erityisesti henkilökunnan edellytettiin kiinnittävän huomiota lapsen kehitystä vahvistaviin myönteisiin puoliin. Lpfö -98/10-varhaiskasvatussuunnitelmassa ei viitattu kehitysvaiheisiin, vaan kiinnitettiin huomiota lapsen yksilöllisiin kehitystarpeisiin ja kokemuksiin. Tämän vuoksi henkilökunnan edellytettiin erityisesti tukevan lapsen luottamusta omiin kykyihin ja korostettiin yhteistyötä vanhempien kanssa. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa käsiteltiin ikään yhdistettäviä, kehityksellisiä tarpeita ja ominaispiirteitä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa kuitenkin korostettiin, että jokainen lapsi kehittyy omaan tahtiin ja pääpaino oli voimaannuttamisen näkökulmassa sekä lapsen ja hänen perheensä vahvuuksissa. EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen korostettiin kehittyvän yksilöllisesti, vaikka asiakirja ja hieman ristiriitaisesti sisälsikin oppimisen ja kehityksen vaatimuksia, joihin kaikkien viisivuotiaiden edellytettiin yltävän ollakseen valmiita kouluun (= ready for school).

Vitikan (2009, s. 126-127) mukaan suljettua pedagogiikkaa edustavassa opetussuunnitelmassa ei valintaa opiskeltavan aineksen ja opiskelumuotojen suhteen tehdä lasten kiinnostuksen pohjalta. Pedagogiikka on tällöin kontrolloitua ja strukturoitua, lähestyen samalla poststrukturalistista näkemystä. Varhaiskasvatussuunnitelmista EYFS (2012) -asiakirja ero-



si muista varhaiskasvatussuunnitelmista siten, että asiakirjamuoto oli velvoittava, ei puite. Varhaiskasvatussuunnitelma edellytti viisivuotiaiden lasten yltävän tiettyihin oppimisen ja kehityksen vaatimuksiin, ollakseen kouluvalmiita. EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelma tuli siksi lähelle opetussuunnitelman poststrukturalistista luonnetta.

Kinos (2001, s. 36, 40) vertailee lehrplan, curriculum ja praktikum -käsitteitä varhaiskasvatuksessa käytössä olevien pedagogisten lähestymistapojen mukaan. Praktikumin perustavana lähtökohtana on toimijoiden eli lasten elämänhistoria ja kokemukset, joiden pohjalta kasvatuksen ja opetuksen sisällöt muokataan jatkopohdiskelua ja tekemistä varten. Lehrplanin voidaan, oppisisältöjä painottavana, nähdä ilmentävän aikuislähtöistä suuntautumistapaa ja praktikumin lapsilähtöistä. Varhaiskasvatussuunnitelmista Te Whāriki, Lpfö -98/10 ja Vasu -asiakirjoissa oppimisen lähtökohtana pidettiin lapsen omia kokemuksia. Toisaalta samat varhaiskasvatussuunnitelmat toivat esille myös lehrplan-tyyppisiä oppiainesisältöjä. Näkyvimmissä osassa oppiaineet olivat Vasu-asiakirjassa. Kaikista varhaiskasvatussuunnitelmista selvimmin lehrplan-muotoisen opetussuunnitelman alle sijoittui kuitenkin EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelma, koska siinä ei otettu huomioon lapsen kokemuksia oppimisen lähtökohtana ja lapsen oppimista lähestyttiin osittain oppiainesisältöjen kautta.

#### 12.1.2 Tavoitteena lapsen sosiaalisen identiteetin vahvistuminen

Yhteisön jäsenyys muokkaa yksilön identiteettiä eri tavoin. Yhteisön jäsenenä on mahdollista omaksua yhteisön omaa toimintakulttuuria ja hiljaista tietoa, ja kehittyä siten ikään kuin yhteisön asiantuntevaksi jäseneksi. Kohdatessaan ihmiset keskustelevat ja vaihtavat mielipiteitä, mikä vie eteenpäin jäsenten oppimista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 129; Sawyer & Greeno, 2009, s. 352.) Kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa painotettiin sosiaalisia- ja yhteistoimintaan liittyviä tavoitteita sekä toimia, jotka tukevat lasten välistä tasa-arvoa ja osallistumismahdollisuuksia. Varhaiskasvatussuunnitelmista varsinaisesti yhteisöön osallistumisen näkökulmaa käsiteltiin kuitenkin vain Te Whāriki -

ja Lpfö -98/10 -asiakirjoissa. Ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -asiakirjassa painotus oli demokraattisen yhteiskunnan näkökulmassa. Lapselle haluttiin taata demokraattiset mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa. Lasten nähtiin oppivan demokraattisia periaatteita osallistamalla erilaiseen yhteistyöhön, suunnitteluun ja päätöksentekoon. Osallistumisen kautta lasten ajateltiin oppivan ottamaan vastuuta ja tulevan tietoisiksi omista oikeuksistaan, mahdollisuuksistaan ja velvollisuuksistaan. Uusiseelantilaisessa Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa lasten nähtiin kuuluvan erilaisiin (käytännön)yhteisöihin, jotka pitivät sisällään omat tavoitteensa. Yhteisöjen tavoitteet asettivat varhaiskasvatussuunnitelmalle omat vaatimuksensa. Yhteisön hyvinvoinnin ajateltiin vaikuttavan lapsen hyvinvointiin ja päinvastoin. Wengerin (2009, s. 210-211) mukaan oppiminen tulisi laajassa merkityksessä käsittää sosiaalisesti osallistumiseksi. Osallistumisella viitataan prosessiin olla aktiivinen osallistuja käytännön sosiaalisissa yhteisöissä, jolloin ihminen muokkaa myös omaa identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin. Yhteisöön osallistuminen ei tällöin muokkaa vain sitä, mitä teemme, vaan myös keitä olemme ja miten tulkitsemme sitä, mitä teemme. Suomalaisessa Vasussa viitattiin lyhyesti lapsen mahdollisuuteen kuulua vertaisryhmään. Lapselle luontevan toiminnan kuten leikin, liikkumisen, tutkimisen ja eri taiteen alueisiin liittyvän ilmaisemisen ajateltiin tukevan lapsen osallisuutta.

Kuuluvuus ja kuuluvuuden tunteen vahvistaminen olivat tärkeässä osassa erityisesti Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa ja osittain myös Lpfö -98/10 - ja Vasu -asiakirjoissa. Kuuluvuuden tunnetta pyrittiin vahvistamaan myönteisten ihmissuhteiden, lapsen saaman arvostuksen ja turvallisuudentunteen kautta. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa tärkeänä lapsen identiteetin muodostumisen kannalta pidettiin myös, että lapsi kokee hänen perheensä saavan arvostusta osakseen. Asiakirjassa edellytettiin luomaan ympäristö, johon lasten ja perheiden on helppo kokea kuuluvansa ja jossa lapsen siteitä muihin lapsiin, omaan perheeseen ja yhteisöön sekä ympärillä olevaan maailmaan ja yhteisöihin vahvistetaan ja laajennetaan. Myös englantilainen EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelma sisälsi tavoitteita, joiden tarkoituksena oli ohjata lapsia tutustumaan läheiseen ympäristöön ja ihmisiin. Lähtökohta toiminnalle oli kuitenkin toisenlainen. Toiminnan kautta lasten oli tarkoitus oppia ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja omaa yhteisöä. Va-

su-asiakirjassa lapsen kuuluvuuden tunteen nähtiin voimistuvan, kun lapsi kohdataan hänen perhekulttuurinsa mukaisesti. Vuorovaikutuksella ajateltiin olevan keskeinen merkitys siinä, miten lapsi oman paikkansa maailmassa jäsentää. Pienryhmätoiminnan nähtiin edistävän lapsen kuuluvuudentunnetta. Te Whāriki -, Lpfö -98/10 - ja Vasu -varhaiskasvatussuunnitelmissa korostettiin vanhempien ja perheiden mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa päiväkodin toimintaan.

### 12.1.3 Tavoitteena lapsen kulttuuri-identiteetin vahvistuminen

Kulttuurin merkitys sai erilaisia ulottuvuuksia eri varhaiskasvatussuunnitelmissa. Ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa ja suomalaisessa Vasu -varhaiskasvatussuunnitelmassa kulttuurin merkitystä identiteetille tarkasteltiin erityisesti etnisten ja vähemmistöryhmien näkökulmasta. Myös Uuden Seelannin Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa tarkasteltiin kulttuurin merkitystä vähemmistöryhmien näkökulmasta, mutta kulttuuri ymmärrettiin siinä myös laajemmassa merkityksessä – jäsenyyden kautta ja kaikkien lasten minäkäsitystä rakentavana tekijänä. Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa ei otettu kantaa kulttuurin merkitykseen.

Sosiokulttuurisen teorian mukaan lapsi välittymisen kautta kasvaa kulttuuriseen jäsenyyteen, minkä nähdään muokkaavan hänen identiteettiään. Kozulin (1998, s. 62-64) mukaan välittyminen voi tapahtua toisen ihmisen välityksellä tai sitten joko materiaalien välineiden tai symbolisten systeemien kautta. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa käytiin laajasti läpi oppimisen sosiaalisesti ja kulttuurisesti välittyntä roolia. Uusiseelantilaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa oppimisympäristön edellytettiin pitävän sisällään kulttuurisia välineitä ja tietoa lapsen omasta kielestä. Lasten haluttiin kehittävän taitojaan käyttämällä kulttuurisia välineitä. Erityisesti lasten haluttiin oppivan heidän omassa kulttuurissa arvostettuja tietoja ja taitoja. Postmodernin lapsuuskäsityksen mukaan lapsen kehitystä ei voida tarkastella vaiheittaisena seurantona, sillä lapsen kehitys ei ole kaikissa kulttuureissa samanlaista. Kehitystä nähdään näin ollen tapahtuvan lapsen osallistuessa yhdessä van-

hempien tai muiden ihmisten kanssa oman kulttuurinsa toimintoihin ja käytänteisiin. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, s. 16.) Myös sosiokulttuurisessa ja tilannesidonnaisen kognition teoriassa oppimista tarkastellaan kulttuuriin osallistumisena. Niissä oppimista edistävänä tekijänä pidetään osallistumista erityisesti kulttuurisesti merkitykselliseen toimintaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 121, 123-124; Sawyer & Greeno, 2009, s. 353). Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa korostettiin lasten mahdollisuutta tuntea osallisuutta omaan kulttuuriin.

Säljön mukaan (2011, s. 60) oppiessamme käyttämään kulttuurisia välineitä tulemme samalla tietoiseksi oman yhteisömme sisällöstä ja käytänteistä. Vygotskille ensisijainen kulttuurinen väline oli kieli. Kehityksen ja oppimisen kannalta kielellä on merkittävä asema niin yksilö- kuin kollektiivisellakin tasolla, koska sitä tarvitaan sekä ajattelun välineenä että linkkinä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa painotettiin, että vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa lapset tulevat osallisiksi laajemmasta kulttuurisesta ja sosiaalisesta maailmasta. Myös Vasu-asiakirjassa korostettiin kasvattajan roolia kulttuuristen tietojen ja taitojen välittäjänä. Lasten nähtiin oppivan kulttuurisia tapoja ja kommunikaatiomalleja vertaisryhmässä. Erilaisten esineiden, dokumenttien ja muiden ihmisten kautta lasten edellytettiin saavan tietoa omasta kulttuuriperimästään. Myös Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa viitattiin kulttuuriperinnön siirtämisen olevan yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa kulttuurisesti olennaisen välineen, kielen, merkitys oli keskeinen. Lapsen oman kielen vaalimisen nähtiin edistävän lapsen mahdollisuutta osallistua omaan kulttuuriin. Myös muissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kielen merkitys korostui, mutta sen merkitystä ei EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa nähty, sosiokulttuuriseen ajattelutapaan nojaten, välineenä osallistua omaan kulttuuriin. Vasu-asiakirjassa kielen roolia tarkasteltiin merkitysten välittäjänä, mutta ei mahdollisuutena kasvaa omaan kulttuuriseen jäsenyyteen.

Varhaiskasvatussuunnitelmista ainoastaan Te Whāriki -asiakirjassa korostettiin ohjatun osallistumisen tapaa yhtenä sen oppimismetodinä. Rogoffin (2003, s. 285) mukaan ohjatun

osallistumisen -tavassa painotus on erityisesti keskinäisessä osallistumisessa. Kehitystä ajatellaan tapahtuvan lasten osallistuessa yhteisiin sosiokulttuurisiin toimintoihin tai heidän leikkiessä yhteisössä esiintyviä keskeisiä rooleja yhdessä muiden lasten kanssa. Oppimisen kautta lapsen nähdään laajentavan omaa tapaansa toimia yhteisössään.

Suomalaisessa, ruotsalaisessa ja uusiseelantilaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa korostettiin lasten kulttuurisen tietoisuuden vahvistamista. Asiakirjoissa haluttiin erityisesti lisätä lasten tietoutta omasta kulttuuriperimästä. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa kulttuuriperimän nähtiin olevan olennainen osa lapsen minäkuvaa. Siinä oman kulttuurin ja toisten kulttuurien kieltä ja symboleja haluttiin edistää ja suojella. Lapsen oman kulttuurin arvostaminen nähtiin lasta voimaannuttavana tekijänä. Postmodernismi pitää sisällään ajatuksen toiseuden hyväksytystä näkökulmasta. Vasu-, Lpfö -98/10 ja Te Whāriki - varhaiskasvatussuunnitelmat sisälsivät toisiinsa kulttuureihin kohdistuvia asenteellisia tavoitteita. Pääasiassa varhaiskasvatussuunnitelmissa painotettiin eri kulttuureihin kohdistuvaa myönteistä suhtautumistapaa. Vaikka EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa ei viitattuun kulttuuriin, lasten oli sen mukaan tarkoitus toiminnan kautta oppia ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja omaa yhteisöä. Tavoitteena oli, että lapset oppisivat ymmärtämään oman itsensä ja toisten väliset yhtäläisyydet ja erot sekä perheiden ja yhteisöjen väliset yhtäläisyydet ja erot.

## **12.2 Yhteenveto kompleksisen ja autenttisen oppimisympäristön toteutumisesta**

### 12.2.1 Tavoitteena kompleksinen oppimisympäristö

Oppimisympäristön piirteinä monimuotoisuus ja rikkaus painottuivat laajasti kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Suomalaisessa Vasu-asiakirjassa viitattiin myös ympäristön joustavuuteen ja välineiden muunneltavuuteen. Englantilaisessa EYFS (2012) -asiakirjassa painotettiin mahdollistavaa ympäristöä kun taas ruotsalaisessa Lpfö -98/10 - ja uusiseelan-

tilaisessa Te Whāriki -asiakirjoissa korostui ympäristön aktivoiva rooli.

Lpfö -98/10 -, EYFS (2012) - ja Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmissa painotus oli selkeästi haasteellisen ympäristön järjestämisessä lapselle. Savery ja Duffy (1998) näkevät oppimisympäristön haasteellisuuden olevan yhteydessä aikuisen näkemykseen ”oppimisen oikea-aikaisesta tukemisesta”. Varhaiskasvatussuunnitelmista ainoastaan uusiseelantilaisessa Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa viitattiin oppimisen oikea-aikaisen tukemisen -menetelmään. Vasu-asiakirjassa haasteellisen ympäristön merkitys tuli ilmi lähinnä liikunnallisen toiminnan yhteydessä. Toisaalta Vasu-asiakirjassa painotettiin tutkivaa oppimista, jonka nähtiin sisältävän myös ongelmaperusteista ajattelua. Tutkiva toiminta korostui myös muissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Lapsen nähtiin olevan luonnostaan utelias ja tutkimisperusteinen toiminta liitettiin usein motivaatioon. Suomalaisessa, ruotsalaisessa ja uusiseelantilaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa korostettiin, että tutkivan työskentelyn lähtökohtana ovat lapsen omat ideat ja mielenkiinnonkohteet. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen on mahdollista oppia kompleksisessa ympäristössä vaadittavia kykyjä ohjatun osallistumisen kautta.

Oppimisen merkityksellisyys ja mielekkyys painottuivat erityisesti Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -asiakirjoissa. Greenon, Collinsin ja Resnickin (1996) mukaan ratkaistavien ”ongelmien” tulee olla merkityksellisiä oppijalle. Kompleksisen oppimisympäristön tulee kannustaa lapsia muun muassa tutkimaan ja kokeilemaan käytännössä, esittämään avoimia kysymyksiä, joihin ei ole oikeaa tai väärää vastausta. Suomalaisessa, ruotsalaisessa ja uusiseelantilaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa, sekä osittain myös englantilaisessa, lapsia kannustettiin vapaamuotoiseen, luovaan käytännön kokeiluun ja oivallukseen, mikä tapahtui yrityksen ja erehdyksen kautta. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa korostettiin, että lapsen on tärkeää oppia ymmärtämään, että epävarmuus ja tietämättömyys kuuluvat osana oppimisprosessiin, samoin kuin asioiden selvittäminen, tutkiminen ja uteliaisuus. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen on mahdollista oppia kompleksisessa ympäristössä vaadittavia kykyjä ohjatun osallistumisen kautta. Rogoffin (2003, s. 282, 285) mu-

kaan ohjattua osallistumista voi toteuttaa lasten yhteisessä toiminnassa. Kehitystä ajatellaan tapahtuvan, kun lapset osallistuvat arjen toimintoihin tai leikkivät omassa yhteisössään keskeisiä rooleja. Pyrkiessään sovittamaan uutta näkökulmaa yhteiseen ymmärrykseen lasten voidaan nähdä myös kehittyvän. Lapsen yhteisen toiminnan, erityisesti leikin, voidaankin nähdä täyttävän kompleksisen ympäristön asettamat vaatimukset. Kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa korostettiin leikin merkitystä lapsen kehityksen kannalta. Wenger (2009, s. 210) painottaa oppimisen lopullisena tuloksena merkitystä eli tapaamme kokea maailma ja oma osallisuutemme siinä mielekkäänä ja merkityksellisenä. Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki varhaiskasvatussuunnitelmissa leikki nähtiin lapselle merkityksellisenä toimintana. Niissä arvostettiin myös spontaania ja luovaa leikkiä, jolla ei ollut sen kummempaa tavoitetta. EYFS (2012) -asiakirjassa kuvattiin myös lapsilähtöistä leikkiä, vaikka yhtä usein leikki näyttyi välineenä aikuisen suunnittelemassa opetuksessa.

#### 12.2.2 Tavoitteena autenttinen oppimisympäristö

Autenttisuutta, sen varsinaisessa merkityksessä, painotettiin aika vähän kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Ruotsalainen ja englantilainen varhaiskasvatussuunnitelma viittasivat, jos ei lainkaan, niin ainakin vähän tosielämää vastaaviin oppimistilanteisiin. Molemmilla varhaiskasvatussuunnitelmissa korostettiin pääpiirteissään lapsen mahdollisuutta tutustua lähellä olevaan ympäristöön, ihmisiin ja arjen toimintoihin. Ainoastaan suomalaisessa ja uusiseelantilaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa painotettiin lasten mahdollisuutta tehdä vierailuja erilaisiin kulttuurihistoriallisiin kohteisiin, lähiympäristöön ja -yhteisöihin sekä saada vastaavasti luokseen vierailijoita. Situaatiokognitiotutkijat painottavat, että abstrakti tieto, jonka yhteyttä arkielämään on hankala löytää, voi tuntua oppilaasta hyödyttömältä tiedolta, mikä puolestaan voi johtaa motivaation puutteeseen (Wells, 2002). Tiedon omaksumisen kannalta oppimistilanteiden olisi tämän vuoksi hyvä vastata niitä tosielämän todellisia tilanteita, joissa ihmiset toimivat ja ratkaisevat ongelmia (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, s. 119).

Kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa painotettiin leikin merkitystä. Leikkiessään lapsi ilmentää ympärillä olevaa maailmaa. Suomalaisessa ja uusiseelantilaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa tähän näkökulmaan yhdistettiin situatiivista ajattelutapaa. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa leikkiympäristöjen ja siinä olevien välineiden edellytettiin vastaavan tosielämän tilanteita. Vasu-asiakirjassa arkielämässä käytettävien välineiden merkitystä pohdittiin eri sisällönorientaatioiden kautta, mutta myös leikin kautta lapsen nähtiin käsittelevän oikean elämän tilanteita. Molemmissa varhaiskasvatussuunnitelmissa korostettiin lasten mahdollisuutta työskennellä oikean elämän pienissä askareissa. Te Whāriki -asiakirjassa tässä yhteydessä mainittiin myös ”ohjattu osallistuminen” pedagogisen ohjauksen menetelmänä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostettiin, että tosielämän tilanteiden tulisi olla sellaisia, joilla on merkitystä. Lapsen ajateltiin kokevan mielekkäiksi sellaisia asioita tai tekemistä, joista on hänelle hyötyä kuten esimerkiksi numeroiden käyttö tosielämän tilanteissa tai kielen käyttö silloin, kun haluaa tarkoittaa jotain.

### **12.3 Yhteenveto vuorovaikutteisen oppimisympäristön toteutumisesta**

#### **12.3.1 Mahdollisuus reflektointiin**

Oppimisympäristön näkökulmasta refleктоivaan työskentelytapaan viitattiin kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa selkeästi vähiten. Omakohtaisen käsityksen luomiseksi opittavasta asiasta, lapselle tulee antaa mahdollisuus refleктоimiseen (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 50). Suomalainen Vasu, ruotsalainen Lpfö -98/10 ja uusiseelantilainen Te Whāriki sisälsivät moraaliiin liittyvää pohdiskelua. Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa refleктоio typistyi oman mielipiteen perusteluun. Ainoastaan Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -asiakirjoissa refleктоiota käsiteltiin osana oppimisprosessia. Te Whārikin sisältämät kuvaukset lasten refleктоinnista viittasivat oppimisen metataitojen opetteluun eli oppimaan oppimisen taitoihin. Brunerin (1999, s. 58) mukaan, kun lapsi tietää, mitä oppiminen, muistaminen ja ajattelu ovat, hänellä on mahdollisuus myös poh-



tia omia kognitiivisia taitojaan ja sitä kautta myös vaikuttaa niihin. Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotettiin myös tunteiden reflektointia, minkä nähtiin lisäävän lapsen hyvinvointia.

### 12.3.2 Mahdollisuus vuorovaikutukseen toisten kanssa

Vuorovaikutuksen merkitys osana oppimisprosessia huomioitiin vahvasti suomalaisessa, ruotsalaisessa ja uusiseelantilaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Oppiminen nähtiin näissä varhaiskasvatussuunnitelmissa vastavuoroisena tapahtumana, jossa erityisesti lapsiryhmän nähtiin olevan merkityksellisessä roolissa. Sekä sosiokulttuurinen että situatiivinen oppimisen teoria painottavat vertaisryhmätoimintaa ja yhteistoiminnallisia oppimismetodeja. Uuden Seelannin Te Whārikissa lasten nähtiin oppivan yhteistoiminnallisesti, ohjatun osallistumisen kautta ja havainnoimalla toisia lapsia. Vasu- ja Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmissa painotettiin vertaisryhmän merkitystä. Lasten nähtiin oppivan yhdessä ja toisiltaan. Vasu-asiakirjassa huomiota kiinnitettiin erityisesti pienryhmätoimintaan. Vuorovaikutuksen näkökulmasta Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmissa korostui lasten yhteinen tekeminen kuten leikki ja yhteinen tutkiminen.

Kaikki varhaiskasvatussuunnitelmat sisälsivät tavoitteita liittyen toisen huomioon ottamiseen vuorovaikutustilanteessa, mutta tärkeänä Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmissa pidettiin, että lapset oppivat yhteisessä toiminnassa myös neuvottelutaitoja ja yhteistoiminnallisia taitoja kuten toisen auttamista. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa viitattiin vertaisryhmän olevan tärkeässä merkityksessä menetelmässä, jossa painotetaan oppimisen oikea-aikaista tukemista. Brunerin (1999, s. 21) mukaan tällainen vastavuoroinen tapa ”opettaa ja oppia” luo puitteet oppimisyhteisölle, jossa rakennetaan yhdessä uutta tietoa, luotetaan omiin kykyihin ja opitaan yhteisessä toiminnassa tarvittavia taitoja.

Aktiivinen vuorovaikutus ei ole mahdollista ilman tunnetta kuulumisesta yhteisöön (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 50-51). Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -asiakirjoissa sivuttiin enemmän tai vähemmän lapsen osallisuutta ja kuuluvuutta ryhmään. Kronqvistin & Kumpulaisen (2011, s. 15-16) mukaan kun lapsen nähdään kasvavan ja muotoutuvan omassa kulttuurissaan, on tärkeää saada tietoa siitä, miten lapset kehittyvät osallistuessaan arkielämään ja oman kulttuurinsa käytäntöihin sekä miten kehitys ja oppiminen etenevät. Näitä kysymyksiä tarkasteltiin Lpfö -98/10 -asiakirjassa demokraattisen yhteiskunnan näkökulmasta lapsen mahdollisuutena osallistua ja vaikuttaa yhteiseen toimintaan ja sen sisältöön. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen kehityksen nähtiin olevan sidoksissa siihen ympäristöön ja niihin ihmisiin, joissa ja joiden kanssa lapsi toimii. Lapsen nähtiin oppivan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa kulttuurisiin toimintoihin osallistumalla.

Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa korostettiin oppimisen ja kehityksen päämäärinä yksittäisiä kommunikointiin ja kielen kehitykseen liittyviä osa-alueita kuten kuuntelua, huomiokykyä, ymmärrystä ja puhumista. Vuorovaikutusta ei nähty olennaisena osana oppimisprosessia, vaikka leikki nähtiinkin lapsen tapana oppia. Myös ihmissuhteiden merkitystä lapsen kehityksen kannalta korostettiin.

### 12.3.3 Mahdollisuus vuorovaikutukseen ympäristön kanssa

Lapsen ja ympäristön välisellä vuorovaikutuksella viitataan tarjoumiin eli oppimisympäristön tarjoamiin toiminnanmahdollisuuksiin. Vaikka tarjoumalla ei sinänsä tarkoiteta ympäristössä olevaa ominaisuutta, ympäristössä olevat välineet ja materiaalit voivat toimia vuorovaikutuksen ja oppimisen mahdollistajina. (Ropo, 2008.) Suomalainen Vasu, ruotsalainen Lpfö -98/10 ja uusiseelantilainen Te Whāriki sisälsivät runsaasti viittauksia ympäristöön osana oppimisprosessia. Te Whārikissa oppimisprosessin keskellä ajateltiin olevan

sekä lapsen että oppimisympäristön. Varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen kehityksen nähtiin olevan enemmän riippuvainen lasta ympäröivästä kontekstista kuin biologisesta iästä. Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa viitattiin mahdollisuuksien ympäristöön, mutta ympäristön osuutta oppimisprosessissa ei muuten nähty niin laajassa merkityksessä kuin muissa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmat korostivat voimakkaasti erilaisten välineiden ja materiaalien merkitystä oppimisen ja kehityksen mahdollistajina.

Suomalainen, ruotsalainen ja uusiseelantilainen varhaiskasvatussuunnitelma korostivat toimintaa tukevan ja oppimista aktivoivan ympäristön merkitystä. Varhaiskasvatussuunnitelmien mukaan oppimisympäristön tuli myös herättää lasten mielenkiintoa ja ympäristön muokkaamisen tuli perustua lapsen omiin kiinnostuksen kohteisiin eteenkin Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmissa. EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa painotettiin ympäristön suunnittelua ja järjestämistä lapsen tarpeiden pohjalta. Te Whārikissa suurta painoa pistettiin myös ympäristön muokkaamiseen siten, että lapsen oli mahdollista kokea kuuluvuutta ympäristöön.

#### 12.3.4 Aikuisen rooli oppimisympäristössä

Sekä sosiokulttuurinen että situationaalinen oppimisen teoria perustuvat ajatukselle vastavuoroisuudesta. Tällaisessa ohjaajan roolimallissa pyritään pois ajatuksesta nähdä kasvattaja ikään kuin valmiin tietoaiksen siirtäjänä. Sen sijaan kasvattajan edellytetään luovan suotuisia oppimistilanteita ja rakentavan tietoa yhdessä lasten kanssa. Kasvattaja ei tällöin ole hierarkisessa tai autoritaarisessa asemassa, vaan kasvattajan pyrkimyksenä on ennemminkin ohjata, neuvoa ja tukea. Tällainen vuorovaikutussuhde ilmeni eteenkin varhaiskasvatussuunnitelmista kuten Vasu, Lpfö -98/10 ja Te Whāriki. Suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa, Vasussa, aikuisen rooliin sisältyi erityisesti lapsen rinnalla kulkeminen, lapsen kuuleminen ja lapsen oman toiminnan mahdollistaminen. Ruotsalaisessa Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa korostui aikuisen ja lapsen välinen demokraattinen

suhde, lapsen omalle toiminnalle tilan antaminen ja aikuisen ja lapsen yhdessä suunnittelema, riittävän haasteellinen ympäristö. Uuden Seelannin Te Whārikissa aikuisen edellytettiin myös huomioivan ympäristön haasteellisuuden, mutta myös lapsen lähikehityksen vyöhykkeen ja oppimisen oikea-aikaisen tukemisen -menetelmät. Sekä Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -asiakirjoissa nähtiin aikuisen toimivan roolimallina lapsille, mutta Te Whārikissa ajatusta laajennettiin lisää ohjatun osallistumisen pedagogiseen menetelmään. Englantilaisessa EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa tavoitteena oli pyrkimys sekä lapsilähtöiseen että aikuisjohtoiseen toimintaan siten, että aikuisvetoisen toiminnan osuuden edellytettiin kasvavan lapsen varttuessa.

Vuorovaikutuksen merkitys lapsen ja kasvattajan välillä oli tärkeässä roolissa kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ja aikuisen edellytettiin rohkaisevan ja kannustavan lasta vuorovaikutukseen. Kasvattajan edellytettiin myös luovan lämpimän ja myönteisen suhteen lapseen. Sosiokulttuurisessa teoriassa painotetaan kehityksen integroivaa luonnetta, jolloin tärkeää on ymmärtää pienen lapsen oppimisen kokonaisvaltainen luonne. Kognitiivisten tietojen ja taitojen lisäksi oppimisprosessissa tulisi siksi ottaa huomioon myös motivaatio ja tunteet. Vaikka EYFS (2012) -asiakirjassa korostettiin aikuisen ja lapsen välistä myönteistä vuorovaikutussuhdetta, ei varhaiskasvatussuunnitelmassa otettu kantaa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen.

Etenkin Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmissa painotettiin lapsiryhmän osuutta oppimisprosessissa. EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvattiin myös lasten ryhmätyöskentelyä, vaikka vertaisryhmän osuutta oppimisen suhteen ei asiakirjassa tunnustettukaan. Aikuisen tehtävänä oli Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelmissa pyrkiä tukemaan lasten välisiä suhteita, lasten osallistumismahdollisuuksia ja lasten välistä toimintaa. Kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa leikki nähtiin lapsen luontaisena tapana oppia. Vasu-, Lpfö -98/10 - ja Te Whāriki -asiakirjoissa kasvattajan tuli pyrkiä leikin mahdollistamiseen, rikastuttamiseen ja tukemiseen. EYFS (2012) -asiakirjassa aikuisen rooliin kuului suunnitellun ja tarkoituksenmukaisen leikin jär-

jestäminen ja ohjaaminen.

## **12.4 Yhteenveto arviointia ja seuranta sisällyttävän oppimisympäristön toteutumisesta**

### 12.4.1 Oppimisprosessin seurannan ja arvioinnin mahdollisuus

Hyvä oppimisympäristö käsittää arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet. Tällainen oppimisympäristö antaa ohjaavaa palautetta ja tarjoaa mahdollisuuden jatkuvaan oppimisen seurantaan ja arviointiin. (Ropo, 2008; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 51.) Runsaasti arvioinnin ja seurannan osuuteen viitattiin Lpfö -98/10 -, EYFS (2012) - ja Te Whàriki -varhaiskasvatussuunnitelmissa. Lpfö -98/10 - ja Te Whàriki -asiakirjassa alleviivattiin erityisesti oppimisprosessin seurannan ja arvioinnin mahdollisuutta. Te Whàriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa oppimisprosessin tarkastelussa huomio kiinnitettiin oppimisympäristöön. Oppimisympäristöä arvioitiin muun muassa sen sisältämän potentiaalın kautta. Tarkastelu kohdistui tällöin siihen, kuinka tarkoituksenmukainen ja haastava lapsen oppimisen kannalta ympäristö oli. Lpfö -98/10 -asiakirjassa tultiin lähelle tätä samaa ajatusta. Siinä arviointi kohdistui niihin tekijöihin, jotka tekivät päiväkodista lapsille mieluisan tai edistivät lapsen oppimista ja kehitystä. Molemmissa varhaiskasvatussuunnitelmissa arviointi kohdistui myös vuorovaikutuksen laatuun. EYFS (2012) -varhaiskasvatussuunnitelmassa korostui lapsen kehityksen arviointi, jossa painotus oli lapsen vahvuuksissa ja tuen tarpeessa. Vasussa painopiste oli lapsen oman, yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman arvioinnissa. Vain Te Whàriki -varhaiskasvatussuunnitelmassa painotettiin selkeästi lapsen itsearviointia ja palautteen merkitystä oppimisprosessissa.

Postmoderni ajattelu kritisoi lapsen kehityksen normittamiseen tähtäävää arviointia (vrt. Penn 2005, s. 7; Rose, 1989). Kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa painotettiin arvioinnin mahdollistavan lapsen yksilöllisen huomioon ottamisen. Varhaiskasvatussuunnitelmissa

sa mainittiin erilaisia tapoja toteuttaa arviointia ja seuranta. Kaikki varhaiskasvatussuunnitelmat painottivat havainnoinnin merkitystä. Vasun mukaan havainnoinnissa tuli kiinnittää huomiota lapsen kehitykseen ja toimintaan. Nämä tiedot auttoivat toiminnan suunnittelussa ja lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa. Varhaiskasvatussuunnitelmaan pyrittiin kirjaamaan lapsen kokemuksia, tarpeita, mielenkiinnon kohteita ja vahvuuksia sekä lapsen tuen ja ohjauksen tarpeita. Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmassa tuotiin laajasti esiin tavoite edistää lapsen oppimista seurannan, dokumentoinnin ja analysoinnin keinoin. Menetelmien avulla kerättiin tietoa lapsen tiedoista ja taidoista, kokemuksista, osallistumisesta sekä lasten vaikuttamismahdollisuuksista ja mielenkiinnonkohteista eri tavoitealueilla. EYFS (2012) -asiakirjassa tavoitteena oli havainnoinnin avulla selvittää lasten oppimissaavutusten taso, tarpeet, mielenkiinnonkohteet ja oppimistyylit. Varhaiskasvatuksen toimijat pyrkivät tämän informaation varassa järjestämään lapsille yksilöllisiä oppimiskokemuksia ja tukea. Te Whāriki -varhaiskasvatussuunnitelman mukaan arviointitieto lapsen kehityksestä ja oppimisesta auttoi muokkaamaan varhaiskasvatusohjelmaa lapsen tarpeita vastaavaksi. Arvioinnin edellytettiin perustuvan jatkuvalla, pitkäkestoisella havainnoinnilla, jossa lasta tarkastellaan kokonaisuutena.

## 13 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Laadullisen tutkimuksen analyysiin perustuvat tulokset ovat usein määrällistä vaikeammin perusteltavissa. Tutkimuksen uskottavuus on siksi kiinni tutkijan taidosta kirjoittaa tutkimuksen aineiston käsittelyyn ja tulkintaan liittyvät yksityiskohdat avoimesti näkyviin. Tutkijan tulee tässä prosessissa voida perustella valintansa. Erilaiset tutkijan käyttämät selitysmallit edellyttävät aina teorioihin tukeutumista. Tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen ja johdopäätösten oikeellisuutta voi olla mahdotonta osoittaa, mutta avoimella metodisen ja tulkinnallisen prosessin kuvauksella tutkija voi tarjota lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan näkökulmasta uskottava. (Räsänen, 2005.) Tämä tutkimus sisältää kuvaukset sekä metodologisista valinnoista että tutkimuksen kulusta. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen eri vaiheita ja perustelemaan tekemiäni valintoja. Toisaalta tutkittavan aineiston luonne julkisena, vapaasti saatavana materiaalina antaa lukijalle mahdollisuuden perehtyä aineistoon alkuperäisessä muodossa. Lukija voi minä tahansa tulkinnan kohdalla palata alkuperäiseen aineistoon tarkastamaan, onko hän samaa mieltä tutkijan kanssa.

Kiviniemen (2010) mukaan aineiston tulkinta perustuu aina tutkijan subjektiivisiin valintoihin. Tämä edellyttää tutkijalta reflektiivisyyttä oman toiminnan suhteen. Tutkijan tulee pyrkiä muodostamaan mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan sekä niistä perusteista, joiden pohjalta hän on näihin päätelmiin päätenyt. Tämän tutkimuksen toteuttamiseen ovat vaikuttaneet omat tietoiset ja osin tiedostamattomat valinnat, joita olen pyrkinyt pitkin tutkimusta perustelemaan. Luonnollisesti myös oma taustani, tietoni, kokemukseni ja koko tutkijan positioni ovat vaikuttaneet tutkimuksen etenemiseen sekä tutkimuksen lopullisiin tuloksiin. Tutkijana olen pyrkinyt tulemaan tietoisiksi omista asenteistani ja ennakko-oletuksistani tutkimuksen suhteen. Englantilaisen koulutuspolitiikan uusliberalistiset piirteet ja Uuden Seelannin varhaiskasvatussuunnitelman profiloituminen sosiokulttuuriseen teoriaan nojautuvana opetussuunnitelmana loivat ennakkoasetelman, jonka merkityksen tiedostaminen auttoi tutkijan positiotani sortumasta liikaa ennakko-oletuksiin.

Tutkijan on syytä harrastaa kriittistä näkemystä kyseenalaistamalla omat tulkinnat (Laine, 2010). Hannula (2008) viittaa Varton ajatuksiin liiallisesta tekstin tulkinnasta. Tutkija voi tekstin tulkintaan tuoda mukanaan sellaista joka siihen ei sovi, kuten omia odotuksia tai vieraan teorian. Tällaisen tulkinnan katsotaan voivan johtaa jopa tekstin identiteetin menettämiseen. Moilasen ja Räihän mukaan (2010) tekstin ymmärtäminen on tulkitsemista, jossa lukija pyrkii luomaan merkityksiä tekstin sisällöstä. Asiat eivät itsessään pidä sisällään merkitystä, sen sijaan ne saavat merkityksensä suhteestaan toisiinsa. Ymmärtämisen helpottamiseksi tekstin sisältämiä merkityksiä olisi syytä tarkastella kontekstissaan. Hantrais (2007) on tarkastellut tutkijan oman kulttuuritaustan vaikutusta aineiston tulkintaan. Hänen mukaan vaarana on, että tutkija tarkastelee toisesta kulttuurista lähtöisin olevia ilmiöitä oman kulttuurisen taustan kautta, mikä vääristää ja etäännyttää tutkittavat ilmiöt alkuperäisestä merkityksestä. Kriittisestä näkökulmasta tarkasteltuna tämän tutkimuksen aineiston väärintulkittamisen riski oli suuri. Väärintulkittamisen välttämiseksi pyrin tekemään näkyväksi aineiston ja teorian välisen vuoropuhelun. Mielestäni tutkimuksen teoreettinen viitekehys sopi hyvin aineiston tulkintaan. Sen sijaan tekstin merkityksen ymmärtäminen oli paikoin hyvinkin haasteellista, jopa suomenkielisessä aineistossa. Pelkän sanan tai lauseen merkityksen ymmärtäminen ei riittänyt aina tuomaan esiin tekstin perimmäistä tarkoitusta. Lisäksi tiedostin varhaiskasvatussuunnitelmien asiakirjoina sisältävän huolellisesti mietittyjä sananvalintoja ja lausekokonaisuuksia. Kulttuurisiin ilmiöihin liittyvän väärintulkinnan mahdollisuuden koin vähenevän oman kulttuuritaustan tiedostamalla sekä perehtymällä niihin ympäristöihin ja konteksteihin, joissa varhaiskasvatussuunnitelmia toteutetaan.

Hannulan (2008) mukaan tutkittavan kohteen tulisi tekstianalyysissä olla aina mahdollisimman alkuperäinen. Teoksen ollessa käännös on aina väärintulkittamisen vaara suurempi kuin jos kysymyksessä on alkuperäinen teksti. Tutkimusaineistosta ruotsalainen varhaiskasvatussuunnitelma, Lpfö -98/10, oli alun pitäen kirjoitettu ruotsiksi ja käännetty sittemmin englannin kielelle. Englanninkielinen käännös Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelmasta on myös virallinen asiakirja ja se toimii ruotsinkielisen varhaiskasvatussuunnitelman rinnalla. Tutkimuksen aineistolähteenä käyttämäni Lpfö -98/10 -asiakirjan



englanninkielinen versio on voinut lisätä väärintulkittamisen mahdollisuutta.

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden tarkastelussa on syytä kiinnittää huomiota myös vertailun mukanaan tuomiin haasteisiin. Melinin (2005) mukaan yhtäläisyyksiä ja eroja punnittaessa huomiota tulisi kiinnittää itse tutkittavan ilmiön määrittämiseen, jotta yhteiskunnallisesta kontekstista huolimatta tutkimus varmasti kohdistuisi samaan ilmiöön. Tämä tutkimus on teorialähtöinen tutkimus. Teorialähtöinen tutkimus sisältää viitekehyksen rakentamisen sekä aineiston analysoinnin ja tulinnan teoriaa apuna käyttäen. Tutkimuksen toteutus on edellyttänyt niin tutkimusaiheen rajausta kuin teorian ja käsitteidenkin määrittelyä. Tutkimusaineisto erosi toisistaan niin koon kuin sisällönkin suhteen. Uuden Seelannin Te Whāriki sisälsi kaiken kaikkiaan sata sivua, kun taas ruotsalainen Lpfö -98/10 -varhaiskasvatussuunnitelma koostui vain seitsemästätoista sivusta. Uskon, että tällaisella kokoerolla on ollut vaikutusta niin asiakirjan sisältöönkin kuin tutkimustuloksiinkin. Vertailun haasteet ulottuvat myös varhaiskasvatussuunnitelmien lähtökohtiin kulttuurisina asiakirjoina. Jokaisessa maassa on omat käytännöt ja usein valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien rinnalla on käytössä erilaisia täydentäviä asiakirjoja. Esimerkiksi Suomessa valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa täydentävät kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja Englannissa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi käytössä on valtakunnallinen EYFS käsikirja, joka sisältää arviointiin liittyvää ohjeistusta.

Laadullisen tutkimuksen edellytetään täyttävän niin sanotut tutkimustoiminnalle asetetut eettiset vaatimukset. Alasuutari (2005) viittaa Pietarisen luokitteluun eettisistä perusvaatimuksista tutkimustyössä. Pietarisen mukaan eettistä tarkastelua tulisi tehdä tutkimustoiminnan viidellä eri osa-alueella, jotka ovat *ammattitaidon hankkiminen, informaation tuottaminen, välittäminen ja käyttäminen* sekä *tutkijoiden ammattikunnan kollegiaalisuus*. Ammattitaidon hankkimisen ja edistämisen vaatimukset sisältävät tavoitteet tutkijan aidosta kiinnostuksesta uuden informaation hankkimisen suhteen sekä tunnollisesta paneutumisesta tutkimusalaan, jotta tutkimuksen luotettavuus on mahdollista säilyttää. Teorialähtöinen tutkimus edellyttää tutkimusalan teoreettiseen viitekehykseen perehtymistä. Tämän tutki-

muksen teorettinen viitekehys on lukijalle esitelty jo heti tutkimuksen alkuosassa. Teoreettisen viitekehysten luominen ja koko tutkimusprosessin läpi vieminen on laajuudestaan huolimatta ollut mielenkiintoinen ja rikas kokemus. Oma kiinnostuneisuuteni aihevalintaa kohtaan auttoi minua informaation hankinnassa ja toisaalta ajoi minua eteenpäin oman ajatusprosessin muodostamisessa.

Informaation tuottamisen kysymykset käsittelevät yleensä tutkimuksen haitallisia vaikutuksia sekä rehellisyyttä. Tutkimus ei saa tuottaa vahinkoa muille ihmisille tai ympäristölle. Luonnollisesti tutkijan ei tule myöskään syyllistyä vilppiin tutkimuksen teossa. Informaation välittämiseen liittyy hyvän tieteellisen toiminnan ja rehellisyyden vaatimus. Tutkijan tulee esimerkiksi pyrkiä huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Muiden tutkijoiden ja oma työ tulee esittää oikeassa valossa. Rehellisyyden vaatimus kieltää sellaisen toiminnan kuten seipittelyt ja manipuloidut tulokset sekä luvattomat lainaukset ja toisen tekstin esittämisen omana. Informaation käytön suhteen tutkijan tulisi pyrkiä edistämään sosiaalisen vastuun vaatimuksia käyttämällä informaatiota eettisten vaatimusten mukaisesti. (Alasuutari, 2005.) Tämän tutkimuksen teossa olen lähtökohtaisesti pyrkinyt huolellisuuteen, tarkkuuteen, avoimuuteen ja rehellisyyteen. Koska tutkimusaineisto on kaikkien lukijoiden vapaasti saatavilla, olisivat myös manipuloitujen tutkimustulosten kirjaukset helposti lukijan tarkistettavissa.

Eettisiä säädöksiä liitetään myös tutkijan toimintaan oman ammattikuntansa jäsenenä. Tutkijan tulisi omalla tutkimustoiminnallaan pyrkiä yhteisen edun edistämiseen ja kollegiaaliseen arvostukseen. (Alasuutari, 2005.) Tutkimusaineistonani olleet neljä valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa ovat kokeneiden varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden laatimia. Varhaiskasvatussuunnitelmissa on selkeästi ollut kaikissa oma punainen lanka nähtävissä. Se ei välttämättä ole ollut omassa tutkimuksessa käyttämäni oppimisympäristön mukainen tai sen painotukset ovat voineet osin olla erilaiset. Kaikki valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat kuitenkin olleet laajoja asiapaperikokonaisuuksia, joissa on pyritty pienten lasten hyvinvointiin. Tutkimusaineiston läpikäyminen on lisännyt arvostustani

erityisesti varhaiskasvatussuunnitelmien laatineita asiantuntijoita kohtaan.

## POHDINTA

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut monin tavoin antoisa prosessi. Erilaiset tarkastelunäkökulmat ovat avanneet silmäni näkemään pienten lasten oppimisen uudessa valossa. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat aineistona tarjonneet mielenkiintoisen ja vivahteikkaan kohteen perehtyä.

Varhaiskasvatussuunnitelmien tutkimiseen käyttämäni sisällönanalyysin ja vertailun menetelmät osoittautuivat oikeaksi valinnaksi. Teorialähtöisyyden kautta kykenin jäsentämään aineistosta löytämäni informaatiota. Vertailun menetelmät mahdollistivat varhaiskasvatussuunnitelmien hahmottamisen laajempaan kokonaisuuteen, jossa yksityiskohdat ilmenivät mielenkiintoisina eroina ja yhteneväisyyksinä. Tutkimustehtävän, teoriaosuuden ja tulosten rajaaminen oli sitä vastoin paikoin haastavaa. Teoreettisen kehyksen rakentaminen olisi voinut jatkua määrättömiin. Lisäksi itse aineiston määrä yllätti minut runsaudellaan. Jouduinkin jonkin verran, etenkin Uuden Seelannin Te Whārikin kohdalla, karsimaan tuloksia. Toisaalta huolellisen sisällönanalyysin tekeminen olisi edellyttänyt laajempaa varhaiskasvatussuunnitelmien taustoihin perehtymistä. Kulttuurin mukanaan tuomat vivahteet eivät välttämättä aukea pelkästään tekstin lukemisen kautta. Aineiston analyysissä olikin mielestäni koko ajan läsnä väärintulkittamisen vaara. Moilasan ja Rāihän (2010) mukaan kun etsitään merkityksiä, etsitään yleensä aina henkilökohtaisia merkityksenantoja. Tässä mielessä tekstin tulkinta on aina tutkijan subjektiivinen prosessi. Tärkeää on kuitenkin tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta, mihin tutkimuksen taustalla oleviin teorioihin tutkija tulkintansa ja väitteensä perustaa. Kiviniemi (2010) viittaa tutkijan mahdollisuuden kirjoittaa näkyviin omat valintansa, jotta lukijan olisi mahdollista itse päättää yhtyäkö tutkijan mielipiteeseen. Tämän tutkimuksen avoimuutta parantaa se, että aineisto on myös sähköisessä muodossa kaikkien saatavilla Internetistä. Diskurssianalyysin tai kenttätutkimuksen tekeminen vastaavasta aiheesta olisi jatkotutkimusaiheena vaativa, mutta varmasti antoisa tapa perehtyä aiheeseen.

Tutkimuksessa tarkasteltiin sosiaalisia oppimisteorioita. Situatiivista oppimisteoriaa on jonkin aikaa sovellettu aikuisopiskelun ja perusopetuksen parissa. Erityisesti oppimisteorian merkitystä on korostettu käytännön harjoittelun yhteydessä, jossa autenttinen oppimisympäristö on luonnollinen osa oppimisprosessia. Pienten lasten oppimisympäristöt ovat erilaisia, mutta ajatus on monella tapaa sama. Pienellä lapsella on tarve ja halu osallistua niihin oman yhteisönsä arjen toimintoihin, joita hänen ympärillä olevat ihmiset harjoittavat. Toiminnalla on tällöin merkitys ja ympäristö sekä siinä olevat välineet vastaavat reaalielämän tilannetta. Myös leikkiessään pieni lapsi pyrkii itse rakentamaan ympärilleen autenttisen ympäristön, jossa on mahdollista harjoitella niitä tosielämäntilanteita, joista lapselle on syntynyt havaintoja. Wenger (2009) tarkastelee oppimista käytännönyhteisöihin osallistumisena. Ihmisen nähdään oppivan vuorovaikutuksessa, yhteiseen toimintaan osallistumisen kautta. Osallistumisen kautta ihmisen ajatellaan rakentavan myös omaa identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin. Nämä oppimisen näkökulmat eivät välttämättä merkitse varhaiskasvattajan kannalta isoja muutoksia itse toiminnan tasolla, mutta edellyttävät kyllä muutoksia kasvattajan tavassa tarkastella lapsen oppimisprosessia. Ne ohjaavat varhaiskasvattajaa kiinnittämään huomiota siihen, miten luoda autenttisia oppimisympäristöjä ja miten tukea lapsen osallisuutta sekä lasten omien käytännönyhteisöjen rakentumista. Tärkeää kasvattajan on myös miettiä, millaisia lapsen näkökulmasta merkityksellisiä tietoja ja taitoja lapset oppivat osallistuessaan näihin yhteisöihin. Ennen kaikkea varhaiskasvattajan on kuitenkin syytä pohtia, millainen identiteetti lapsille yhteisöön osallistumisen kautta muodostuu.

Postmoderni lapsikäsitys muodosti tutkimukseni yhden perspektiivin, jonka kautta lähestyin aineistoa. Postmodernin äänen kuuluville saattaminen oli sekä oma kannanottoni että näkökulmani tarkasteltaessa lasta oppimisen kontekstissa. Postmoderni ajattelu pyrkii kärkeistämään ja kritisoimaan modernin ajan (oman aikamme?) käsitystä lapsesta. Eräs sen näkökulmista hylkää universaalien käsityksen lapsen vaiheittaisesta kehityksestä. Postmodernissa näkemyksessä painotetaan ympäristön merkittävää roolia lapsen kehityksen ja oppimisen suhteen. Pienen lapsen nähdään siinä kehittyvän ja oppivan vuorovaikutuksessa, omaan kulttuuriin osallistumalla. Nämä postmodernistiset ajatukset ovat olleet keskeisessä

osassa tässä tutkielmassa, mutta haluan kuitenkin korostaa, että toisaalta kehityspsykologinen tietämys lapsen ”herkkyyskausista” esimerkiksi kielen ja motoristen taitojen omaksumisen suhteen ansaitsee mielestäni oman paikkansa varhaiskasvatuksessa. Tätä näkemystä puoltanee myös nykyinen aivotutkimus. Neurologisen tutkimuksen perusteella oppimisella nähdään olevan biologisia rajoituksia, sillä aivojärjestelmien on todettu eroavan toisistaan plastisuuden suhteen. Herkkyyskauden jälkeen toimintojen oppiminen eli aivojen muotoutuvuus tietyissä järjestelmissä ei ole enää yhtä luonnollista tai helppoa, vaikkakin yksilöiden välillä on suuria eroja. (Sajaniemi & Krause, 2012.)

Postmodernit ajatukset saivat minut pitkään pohtimaan lapsen asemaa. Viittasin kirjoituksissani poststrukturalismiin, joka postmodernin näkemyksen kanssa yhdessä ottaa kantaa vallan käsitteeseen. (Agger, 1991.) Mietin, mitkä ovat ne meidän yhteiskuntamme kurinpidolliset vallankäytönmuodot, jotka kohdistuvat pieniin lapsiin. Vai ovatko lapsiin kohdistetut vallan muodot jo niin ”normalisoituneet”, että niitä on vaikea huomata? Missä määrin esimerkiksi varhaiskasvatustoiminnan tulisi noudattaa strukturoitua päiväjärjestystä ja mikä on yhteisten tuokioiden merkitys yksittäisen lapsen kannalta? Kuinka löytää tasapaino lapsilähtöisen ja aikuisjohtoisen toiminnan välillä? Tulisiko esimerkiksi varhaiskasvatustoimintaa muuttaa joustavammaksi, lapsen yksilölliset tarpeet paremmin huomioivaksi? Kuinka alisteisia pienten lasten oikeudet ovat tehokkuuden käsitteelle? Tulisiko tässä mielessä varhaiskasvatussuunnitelma nähdä kurinpidollisena välineenä? Millaista on lapsesta lähtevä oppiminen? Tämän tutkimuksen kautta yritin löytää vastauksia myös näihin kysymyksiin, mutta paljon kysymyksiä jäi vielä jäljelle. Ne ovat aiheina olemassa jatkotutkimusta varten.

## LÄHTEET

- Agger, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Reviews Sociology* 17, 105-131.
- Albon, D. (2011). Postmodern and poststructuralist perspectives on early childhood education. Teoksessa L. Miller & L. Pound (toim.), *Theories and approaches to learning in the early years* (s. 38-52). Los Angeles: Sage.
- Alasuutari, P. (2005) Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin (toim.), *Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat* (s. 15-28). Juva: PS-Kustannus.
- Alderson, P. (2005). Children's rights. A new approach to studying childhood. Teoksessa H. Penn (toim.), *Understanding early childhood: Issues and controversies* (s. 125-141). Maidenhead: Open University Press.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2002). *Early Years Education: An International Perspective*. Centre for Research in Early Childhood. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Bertrand, O. (2004). *Planning human resources: methods, experiences and practices*. Institute for Educational Planning. Paris: Unesco.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*.

Juva: WSOY.

Carr, M. (2002). Emerging learning narratives: A Perspective from early childhood education. Teoksessa G. Wells & G. Glaxton (toim.), Learning for life in the twenty-first century: Sociocultural perspectives on the future of education (s. 99-111). Malden: Blackwell Publishers.

Chaiklin, S. & Hedegaard, M. (2005). Radical-local teaching and learning: A Cultural-historical approach. Aarhus: Aarhus University Press.

Clark, A. & Moss, P. (2001). Listening to young children: The mosaic approach. London: National Children's Bureau.

Collins A. & Greeno, J.G. (2010). Situative view of learning. Teoksessa V.G. Aukrust (toim.), Learning and cognition in education (s. 64-68). Oxford: Elsevier publications.

Dalli, C. (2012). A constant juggle for balance: A day in the life of a New Zealand kindergarten teacher. Teoksessa L. Miller, C. Dalli, & M. Urban (toim.), Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession (s. 87-102). Dordrecht: Springer Verlag.

DiBardo, A. & Potter, C. (2003). Beyond cognition. A Vygotskian perspective on emotionality and teachers' professional lives. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Agayev & S. Miller (toim.), Vygotsky's educational theory in cultural



context (s. 317-345). New York: Cambridge University Press.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010). Helsinki: Opetushallitus.

Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 179-203). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. (1996). Cognition and learning. Teoksessa D. Berliner & R. Calfee (toim.), Handbook of educational psychology (s. 15-46). New York: Macmillan.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hannula, A. (2008). Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paolo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.), Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin (s. 111-125). Tampere: Tampere University Press.

Hantrais, L. (2007). Contextualization in cross-national comparative research. Teoksessa L. Hantrais & S. Mangen (toim.), Cross-national research methodology & practice (s. 3-18). London: Routledge.

- Heikkilä, M. & Välimäki, A-L. (2009). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (toinen painos). Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Helenius, A. (2001). Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen (toim.), Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia (s. 40-57). Juva: PS-Kustannus.
- Hill, J. R., & Land, S. M. (1998). Open-ended learning environments: A theoretical framework and model for design. Teoksessa N. Maushak & C. Schollosser (toim.), Proceedings of the 1998 international conference of the association of educational communications and technology (s. 167-178). Ames: Iowa State University.
- Hoikkala, T. (1990). Teun A. Van Dijkkin diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta (s. 142-161). Helsinki: Gaudeamus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. ja Nivala, V. (2007). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Hytönen, J. (1998). Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.
- Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A. & Latva, S. (2007). Let's Play. Tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 2.

- Hyvönen, P. (2011). Tarjoaako leikkiympäristö riittävästi toiminnanmahdollisuuksia? Teoksessa E-L. Kronqvist & K. Kumpulainen (toim.), *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun* (s. 52-57). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2001). Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 158-183). Juva: PS-Kustannus.
- Hännikäinen, M. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 111-125). Tampere: Vastapaino.
- Ikonen, Merja (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 149-165). Tampere: Vastapaino.
- Kari, J. (1990). Kasvatus ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari, J. Koro & O. Nöjd (toim.), *Johdatus didaktikkaan ja opetussuunnitteluun. Oppimateriaaleja 4/1990*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Karpov, Y.V. (2005). *The Neo-vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.

- Kinos, J. (2001). Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.), Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta (s. 5-57). Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 70-85). Juva: PS-Kustannus.
- Kozulin, A. (1998). Psychological tools. A Sociocultural approach to education. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kronqvist, E-L. (2006a). Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), Kasvatusvuorovaikutus (s. 166-182). Tampere: Vastapaino.
- Kronqvist, E-L. (2006b). Yhteisöllisen oppimisen alkujuuria etsimässä – pienet lapset toimijoina ryhmissä. Teoksessa E-L. Kronqvist, K. Kumpulainen & H. Soini (toim.), Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet (s. 7-24). Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettakoulutuksen yksikkö.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy.

- Kuisma, M. & Sandberg, A. (2012). Working with a democratic curriculum: The Swedish case study. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.), *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession* (s. 103-115). Dordrecht: Springer Verlag.
- Laevers, F. (2005). The curriculum as a means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*. 13:1. 17-29.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 28-45). Juva: PS-Kustannus.
- Lalljee, M. (2000). The interpreting self: a social constructionist perspective. Teoksessa R. Stevens (toim.), *Understanding the self* (s. 89-146). London: Sage Publications Ltd.
- Lammela, L. (toim.), (2006). *Suuri ajatelmakirja*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2009). The practice of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words* (s. 200-208).

Abingdon: Routledge.

Lerkkanen, M-K. & Koivisto, P. (2001). Opetuksen eheyttäminen – Kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.), Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna (s.27-36). Jyväskylä: Opetushallitus.

Levykh, M.G. (2008). The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development. *Educational theory*, 58, 83-101.

Lubeck, S. (1996). Deconstructing "child development knowledge" and "teacher preparation". *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 147-167 .

Lyotard, J-F. (1998). The Postmodern condition. Teoksessa S. Seidman (toim.), *The Postmodern turn: New perspectives on social theory* (s. 27-38). Cambridge University Press.

MacNaughton, G. & Smith, K. (2009). Children's rights in early childhood. Teoksessa M.J. Kehily (toim.) *An Introduction to childhood studies* (s. 161-176). Berkshire: Open University Press. McGraw-Hill Education.

Malinen, P. (1985). *Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. &

Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Melin, H. (2005). Vertailevan tutkimuksen monet lähtökohdat. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila & H. Melin (toim.), Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat (s. 53-65). Juva: PS-Kustannus.

Miller, L. & Pound, L. (2011). Taking a critical perspective. Teoksessa L. Miller & L. Pound (toim.), Theories and approaches to learning in the early years (s. 1-17). London: SAGE.

Miller, L., Cable, C. & Goodliff, G. (2012). Leading and managing in an early years setting in England. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.), Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession (s. 37-54). Dordrecht: Springer Verlag.

Moilanen, P. & Räihä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 46-69). Juva: PS-Kustannus.

Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.

Pacini-Ketchabaw, V. & Pence, A. (2011). The postmodern curriculum: Making space

for historically and politically situated understandings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 4-8.

Penn, H. (2005). *Understanding early childhood: Issues and controversies*. Maidenhead: Open University Press.

Petäjaniemi, T. & Pokki, S. (2010). *Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus ja opetusministeriö.

Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Rasku-Puttonen, H. (2005). *Lasten ja nuorten osallisuus kasvu- ja oppimisympäristössään*. Teoksessa A-L. Huttunen & A.M. Kokkonen (toim.), *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 2005 17.-18.11.2005 Jyväskylässä*. Verkkojulkaisu (s. 7-14). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Rauste-vonWright, M., vonWright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

Rogers, W.S. (2009). *Promoting better childhoods. Constructions of child concern*. Teoksessa M.J. Kehily (toim.), *An Introduction to childhood studies* (s. 141-160). Berkshire: Open University Press. McGraw-Hill Education.



- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Ropo, E. (2008). Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s. 38-47). Suomen museoliiton julkaisuja 58. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räsänen, P. (2005) Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin (toim.), *Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat* (s. 85-102). Juva: PS-Kustannus.
- Sajaniemi, N. & Krause, C.M. (2012). Oppimisen palapeli. Teoksessa T. Kujala, C.M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyysölä (toim.), *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Tilannekatsaus tammikuu 2012* (s. 8-21). *Muistiot 2012:1*. Helsinki: Opetushallituksen julkaisuja.
- Savery, J.R. & Duffy, T.M. (1998). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. Teoksessa B.G. Wilson (toim.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (s. 135-150). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Sawyer, R.K. & Greeno, J.G. (2009). Situativity and learning. Teoksessa P. Robbins & M. Aydede (toim.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (s. 347-367). Cambridge: Cambridge University Press.

- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Toinen painos. London: Sage publications Ltd.
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky. A Guide for practitioners and students in early years education*. Abingdon: Routledge.
- Stainby, L. (2013). Kirjallisuus ja kirjallisuudentutkimus. Teoksessa A. Mäkikalli & L. Steinby (toim.), *Johdatus kirjallisuusanalyysiin* (s.13-56). Helsinki: Tietolipas 238. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Säljö, R. (2011). Learning in a sociocultural perspective. Teoksessa V. G. Aukrust (toim.), *Learning and cognition in education* (s. 59-63). Oxford: Elsevier publications.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Taylor, B.C. (2005). Postmodern theory. Teoksessa S. May & D.K. Mumby (toim.), *Engaging organizational communication theory and research. Multiple perspectives* (s. 113-140). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (2012). *Lasten päivähoito 2011. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen tilastoraportti 30/2012*.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki:

Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turja, L. (2004). Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.), Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa (s. 9-29). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajana. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society. Cambridge: Harvard University Press.

Walkerdine, V. (2009). Developmental psychology and the study of childhood. Teoksessa M.J. Kehily (toim.), An Introduction to childhood studies (s. 112-123). Berkshire: Open University Press. McGraw-Hill Education.

Waller, T. (2009). Modern childhood: Contemporary theories and children's lives. Teoksessa T. Waller (toim.), An Introduction to early childhood: A Multidisciplinary approach (s. 2-15). London: SAGE Publications Ltd.

Wells, G. (2002). Inquiry as an orientation for learning, teaching and teacher education.

Teoksessa G. Wells & G. Glaxton (toim.), Learning for life in the twenty-first century: Sociocultural perspectives on the future of education (197-210). Malden: Blackwell Publishers.

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words (s. 207-218). Abingdon: Routledge.

Wertsch, J.V. (2011). Vygotsky and recent developments. Teoksessa V. G. Aukrust (toim.), Learning and cognition in education (s. 40-45). Oxford: Elsevier publications.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä (s. 17-46). Tampere: Tampere University Press.

### **Internet-lähteet:**

Department for Education (2012). Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five.

Saatavilla [www-muodossa osoitteessa](http://www-muodossa.osoitteessa):

<https://www.education.gov.uk/publications/standard/AllPublications/Page1/DFE-00023-2012>

[viitattu 20.4.2013]

Ministry of Education (1996). Te Whàriki. He Whàriki Màtauranga mò ngà Mokopuna o Aotearoa. Early Childhood Curriculum. Wellington: Learning Media.

Saatavilla [www-muodossa osoitteessa:](#)

<http://www.educate.ece.govt.nz/~media/educate/files/reference%20downloads/whariki.pdf>

[viitattu 25.4.2013]

Skolverket (2010). Curriculum for the Preschool Lpfö 98. Revised 2010.

Saatavilla [www-muodossa osoitteessa:](#)

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2704>

[viitattu 20.3.2013]

Terveysten- ja hyvinvoinninlaitos. Sosiaaliportti.

Saatavilla [www-muodossa osoitteessa:](#)

[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kaventaja-fi/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kaventaja-fi/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus)

[viitattu 10.5.2013]