

Jenni Sutinen

**KASVATUSAJATTELUN JA – KÄYTÄNTEIDEN
TARKASTELUA SUOMEN JA JAPANIN
VARHAISKASVATUKSESSA**

Varhaiskasvatustieteen
Pro gradu- tutkielma
Syksy 2011
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Sutinen, Jenni. 2011. Kasvatusajattelun ja -käytänteiden tarkastelua Suomen ja Japanin varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 105 sivua + liitteet.

Tässä laadullisessa vertailevassa tutkimuksessa tarkasteltiin Suomen ja Japanin varhaiskasvatusta dokumenttiaineistojen avulla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kahden eri maan varhaiskasvatuksesta voidaan nähdä. Tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen ja lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia sekä aiempaa tutkimustietoa japanilaisesta ja länsimaisesta varhaiskasvatuksesta laadun, asiantuntijuuden ja kasvatuksen perustan näkökulmista.

Aineisto koostui Suomen ja Japanin varhaiskasvatuksen ja lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmista sekä aihealueen aiemmasta japanilaisista ja länsimaisista tutkimusartikkeleista. Osa aineistosta oli japaninkielistä ja se käännettiin englanniksi. Sisällönanalyysissä ja meta-analyysissä aineistoa lähestyttiin osittain valmiin käsitteistön avulla pohjautuen Hujalan, Parrilan, Lindbergin, Nivalan, Tauriaisen ja Vartiaisen (1999) laatimiin varhaiskasvatuksen laatutekijöihin sekä Karilan ja Nummenmaan (2001) esittämiin päiväkotityön osaamisalueisiin. Pääluokkien sisällä analyysi oli kuitenkin aineistolähtöistä.

Tulokset osoittivat, että suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat tähtäävät laaja-alaiseen teoreettiseen osaamiseen, ammatillisuudessa kasvamiseen sekä yhteisölliseen kasvatuksen toimintatapaan. Japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien lähtökohtana on käytännönläheinen varhaiskasvatustyön osaaminen, itsenäinen toimintatapa sekä omaan rajattuun osaamisalueeseen perustuva perinteinen opettaja-orientaatio. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien perusteella vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyi Japanissa neuvovana ja ohjaavana ja Suomessa kumppanuuteen perustuvana. Japanissa varhaiskasvatuksen toiminnan lähtökohtana on ympäristön avulla kasvattaminen ja aikuisen epäsuora ote kasvatukseen ja opetukseen. Asenne- ja emootiotasolla kasvattaminen nähdään olennaisena ja lapsuutta halutaan vaalia ja varjella. Japanilaisessa varhaiskasvatuksessa näkyy selkeästi fröbeliläiset vaikutteet. Kasvatusfilosofia perustuu yhteisöllisyyteen ja sosiaalistamiseen. Suomessa varhaiskasvatuksen ytimenä on aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutuksellinen toiminta, jossa lasten osallisuus nähdään tärkeänä. Suomalainen kasvatusfilosofia pohjautuu yksilöllisyyden merkityksen korostamiseen. Molempien maiden varhaiskasvatuksessa lapsilähtöinen toiminta leikki, aktiivisuus, ongelmanratkaisu ja pohtiminen nähdään kasvatuksen ja opetuksen toiminnan muotoina.

Asiasanat: varhaiskasvatus, lastentarhanopettajakoulutus, opetussuunnitelma, kasvatusajattelu, kasvatuskäytänteet, varhaiskasvatuksen asiantuntijuus

Key words: early childhood education, kindergarten teacher education, curriculum, educational thinking, educational practices, professionalism in early childhood education

Sisältö

1	KULTTUURINEN VAIHTELU VARHAISKASVATUKSESSA	1
2	VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA	4
2.1	Kasvatusfilosofiset ja kasvatopsykologiset lähtökohdat kasvatusajattelussa	4
2.2	Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytänteet	9
3	VARHAISKASVATUKSEN LAATU	13
3.1	Varhaiskasvatuksen laatutekijät	13
3.2	Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja kehittäminen	15
4	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA KYSYMYKSET	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
5.1	Tutkimusote ja tutkimusaineistot	24
5.2	Suomen ja Japanin varhaiskasvatusjärjestelmät tutkimuksen kohteena	27
5.3	Aineiston analyysi	30
5.3.1	Opetussuunnitelmadokumenttien sisällönanalyysi	30
5.3.2	Aiempien tutkimusten laadullinen meta-analyysi	33
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	35
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	39
6.1	Lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat Suomessa ja Japanissa	39
6.1.1	Lastentarhanopettajakoulutusten opetussuunnitelmien aineiston kuvaus	39
6.1.2	Laatutekijöiden ja ydinosaamisen mukainen koulutuksen opetussuunnitelmien tarkastelu	41
6.1.3	Vertailumaiden lastentarhanopettajakoulutusten opetussuunnitelmien eroja ja samankaltaisuuksia	43
6.1.4	Lastentarhanopettajakoulutusten tavoitteet vertailumaissa	46
6.2	Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat Suomessa ja Japanissa	48
6.2.1	Puitetekijät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa	49
6.2.2	Välillisesti ohjaavat tekijät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa	50
6.2.3	Prosessitekijät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa	53
6.2.4	Opetuksen ja kasvatuksen sisältö vertailumaiden varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa	60
6.2.5	Vaikuttavuustekijät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa	62

6.3	Vertailumaiden varhaiskasvatus aikaisemman tutkimustiedon valossa	66
6.3.1	Meta-analyysiin valitun aineiston esittely.....	66
6.3.2	Kasvatuksen perustaa koskevat tulokset	67
6.3.3	Puitetekijöitä koskevat tulokset	70
6.3.4	Välillisesti vaikuttavia tekijöitä koskevat tulokset.....	71
6.3.5	Prosessitekijöitä koskevat tulokset.....	74
6.4	Eri osa-aineistojen tulosten yhteistarkastelu	79
7	POHDINTA.....	85
7.1	Varhaiskasvatuksen kulttuuriset näkökulmat	85
7.2	Tutkimuksen merkitys	95
	LÄHTEET	100
	LIITTEET	

1 KULTTUURINEN VAIHTELU VARHAISKASVATUKSESSA

Tutkimukseni aihe nousi toimeksiantoprojektista, jossa työskentelin tutkimusavustajana syksyllä 2010. Projektin aiheena oli Japanin päivähoido. Projektin tilanneen yrityksen kiinnostuksen ja oman mielenkiintoni pohjalta aloin työstää aihetta pidemmälle. Yrityksen tarkoituksena on viedä päivähoidopalveluja Japaniin. Pohtiessani ja vertailllessani projektin aikana suomalaista ja japanilaista varhaiskasvatusta, kasvoi kiinnostukseni opetussuunnitelmien lähempään tarkasteluun. Koska kyseessä on kaksi hyvin erilaista kulttuuria, on mielestäni selvitettävä, miten kasvatuskäytännöt ja niiden taustalla oleva kasvatustajattelu eroavat ja mitä samaa niissä mahdollisesti on. Toisin sanoen, tutkimuksen lopputuloksena tulisi voida päätellä, miten suomalaista ja japanilaista varhaiskasvatusta on mahdollista yhdistää.

Mutta miksi tarvitaan kulttuurien välistä tutkimusta varhaiskasvatuksessa? Eikö vanha sanonta, ”lapset ovat samanlaisia kaikkialla”, pidäkään paikkaansa? Sandersin (2009, 9–10) mukaan kulttuurinen vaihtelu on merkittävää, kun puhutaan kasvattamisesta ja opettamisesta. Lapsen sosioekonominen ja kulttuurinen tausta vaikuttavat lapseen, puhumattakaan sosiaalisten maailmojen ja ympäristöjen erilaisuudesta. Lasten kasvatuksen toimintamallit vaihtelevat merkittävästi eri kulttuureissa ja kasvatustilanne ilmentää sosiaalisen ja fyysisen ympäristön mukautusta. Kasvatustilanteen erot tulevat hyvin esille, kun pyrimme sovittamaan omia toimintamallejamme toiseen kulttuuriin. Oma kasvatustilanteen toimintamallia ei

saisi pitää mittarina suhteessa toisen kulttuurin kasvatukseen. Kasvatusta tulisi siis vertailla sellaisen mittarin avulla, joka ei aseta kulttuureja vastakkain, vaan antaa subjektiivisen näkökulman molempiin kasvatuksen kulttuureihin. Kulttuurinen relativismi kuvaa lähestymistapaa, jossa ymmärretään toista kulttuuria avoimesti, vertaamatta sitä liian kapea-alaisesti omaan kulttuuriin. Tämän hetken kasvava trendi on globalisaatio. (Sanders 2009, 9–11, 14–16.) Globalisaatio tuo mukanaan haasteita kulttuurisen relativismin näkökulmasta. Miten sulauttaa eri kulttuureja yhteen subjektiivisella ja avarakatseisella asenteella?

Japani on monien historiallisten tapahtumien, mutta myös sijaintinsa vuoksi ollut eristäytynyt muusta maailmasta. Eristäytyneisyydestä huolimatta Japani on taitavasti imenyt yhteiskuntaansa vaikutteita maailmalta ja sovittanut nuo vaikutteet omaan kulttuuriinsa sopiviksi. Toisaalta voidaan sanoa, että ulkoisesta yleismaailmallisuudestaan huolimatta, Japani muokkaa ulkopuoliset vaikutteet vahvasti omaan muottiinsa. (Fält, Nieminen, Tuovinen & Vesterinen 2002, 153–155.) Länsimaalaisten vaikutteiden paineessa elävä Japani, on kokenut suuren muutoksen niin perinteisessä miehisyydessä kuin naistenkin asemassa (Turkki 2005, 22–25). Vaikka kotirouvan työtä pidetään Japanissa kunnioitettavana kokopäivätyönä, houkuttelee kodin ulkopuolinen työura useimpia nykyaikaisia naisia (Makino 2009). Perheenäitien siirtyminen työelämään onkin asettanut paineita Japanille hoitopaikkojen järjestämisen vuoksi, koska tuhannet lapset jonottavat hoitopaikkoja (Aoyagi, Sutinen & Ylinampa 2010). Japanissa perinteisesti kodin, lasten elämän ja arjen kantajina ovat olleet äidit. Japani on vahva koulutusvaltio, jossa valtio ohjaa ja valvoo koulutusjärjestelmää ja opetussuunnitelmia tarkasti ja vanhempien tehtävänä on kirittää lapsiaan koulutus- ja uraputkeen. Nykyisessä Japanissa yhteiskunnan ja kodin vaatimukset jälkikasvua kohtaan ovat kuitenkin hieman pehmentyneet. Aiemman kilpailevan kulttuurin rinnalle on noussut uudenlainen oppimisen malli, jossa yhdessä oppimista ja toisaalta itsenäistä ongelmanratkaisua pyritään tukemaan. (Turkki 2005.)

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää kasvatusajattelua ja kasvatuskäytänteitä Suomen ja Japanin varhaiskasvatuksessa. Yhdeksi osa-aineistoksi valitsin varhaiskasvatusta koskevat opetussuunnitelmat, koska ne sisältävät ihmis- ja oppimiskäsityksen ja kertovat paljon siitä, mitä asioita nähdään tärkeinä varhaiskasvatuksessa. Kulttuuriset erot ja vaihtelut voivat olla

merkittäviä: mikä nähdään tärkeänä lasten kasvatuksessa ja opetuksessa? Vaikka kirjoitetut opetussuunnitelmat eivät kerrokaan käytännön toteutuksesta ja arjen käytännöistä, kertovat ne tavoitteista, ihanteista ja vallalla olevista arvoista. Suomessa puhutaan tällä hetkellä paljon varhaiskasvatuksen laadusta ja päättäjiä painostetaan uudistamaan varhaiskasvatustilaa. Myös Japanissa elävät muutoksen tuulet kasvatuksessa ja koulutuksessa. Tämän vuoksi olen valinnut tutkimukseni analyysin lähtökohdaksi Hujalan, Parrilan, Lindbergin, Nivalan, Tauriaisen ja Vartiaisen (1999) laatimat laatutekijät, joiden avulla pyrin jäsentämään dokumenttien tietoa ja tarkastelemaan, miten varhaiskasvatuksen laatutekijät näkyvät opetussuunnitelmatasolla vertailumaissa. Yksi laatutekijöiden osa on henkilökunnan koulutus, mikä nähdään merkittävänä laadun takeena. Tutkimukseni toisena osa-aineistona onkin suomalaisen ja japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia.

Lastentarhanopettajien osaaminen ja asiantuntijuus ovat tärkeitä laadun takeita. Pelkkien opetussuunnitelmien tarkastelu ja vertailu saattaisi antaa melko pintapuolisen kuva aiheesta, joten valitsin tutkimukseni kolmanneksi osa-aineistoksi kansainvälisissä lehdissä julkaistuja länsimaista ja japanilaista varhaiskasvatusta koskevia tutkimusartikkeleja, joiden tulokset antavat tietoa myös käytännön kasvatustoiminnasta. Näin laajan ja mielenkiintoisen aineiston hankkimisen on mahdollistanut omalta osaltaan kääntäjäni. Haluankin kiittää lämpimästi Takumi Aoyagia käännöstyöstä ja kulttuuristen näkökulmien avaamisesta.

2 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA

Tässä luvussa käsittelen varhaiskasvatuksen ihmis- ja oppimiskäsitystä kansainvälisten lähteiden valossa. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan ja käytänteiden taustalla ovat yhteiskunnan näkemykset oppimisesta, kehityksestä ja ihmisestä. Erityisen tärkeää on tarkastella kasvatuksellisia lähestymistapoja ja sitä, miten ne kohtaavat käytännön. Käytännön kasvatusta ei voida toteuttaa ilman kasvatustilafilosofisten kysymysten pohtimista (Wilenius 1985, 1). Millainen on kansainvälinen varhaiskasvatuksen ihmis- ja oppimiskäsitys?

2.1 Kasvatustilafilosofiset ja kasvatustilapsykologiset lähtökohdat kasvatustilajattelussa

Kasvatustilafilosofinen tieto ei ole teoreettista tietoa vain tiedon vuoksi, joten kasvatustilafilosofian tulisi ohjata käytännön kasvatustoimintaa (Wilenius 1985, 2). Kasvatustilajan käsitys lapsesta vaikuttaa olennaisesti kasvatustilajan tapaan toimia. Hirsjärven (1982) mukaan kasvatustilajan ihmiskäsitys ei ole irrallinen vallalla olevasta yleisestä ihmiskäsityksestä. Ihmiskäsitys on moniosainen, mutta jotkut ihmiskäsitykseen vaikuttavat tekijät ovat erityisen tärkeitä, kun pohditaan kasvatusta ihmiskäsityksen näkökulmasta. Tällaisia merkittäviä tekijöitä ovat esimerkiksi ihanteisiin vaikuttavat sekä rajoituksiin ja mahdollisuuksiin vaikuttavat tekijät. Nähdäänkö välttämättömänä, että lapsi tarvitsee ulkopuolisen apua kasvussa? Entä lapsen mahdollisuudet: ovatko ne rajattomat? (Hirsjärvi 1982, 57.) Lillemyr (2009, 41) toteaa, että

ihmisyyttä ja oppimista voidaan pohtia kahdesta näkökulmasta. Ihminen on yksilö, joka reagoi ympäristön vaikutteisiin ja pyrkii käsittämään itseään ja omia mahdollisuuksiaan. Tämä edellyttää vankkaa uskoa ihmisen joustavuuteen. Toisaalta voidaan ajatella ihmisen olevan koko ajan matkalla uuteen kasvuun ja kehitykseen.

Varhaiskasvatuksen ihmis- ja lapsikäsitelmä kertoo siitä, millaisena näemme oppimisen ja lapsen. Käsitelmä lapsista on pohjimmiltaan peräisin biologiasta. Ihminen syntyy aikuisesta riippuvaisena vauvana ja biologinen kehitys etenee yleensä tietyn kaavan mukaan. Lapsi kasvaa aikuiseksi pikkuhiljaa. Yleisesti ajatellaan, että lapset täytyy sosiaalistaa tähän maailmaan. Ajatellaan, että lapsuus on yksi vaihe elämässämme matkalla aikuisuuteen. (Alanen & Bardy 1991, 9.) Lapsikäsitelmä taustalla vaikuttavat myös esimerkiksi Locken (s.1632) ajatukset, jotka ovat behavioristisen kasvatuksen juurilla. Locken mukaan lapsi on ”tabula rasa”, tyhjä taulu, joka muovautuu ympäristön vaikutuksen seurauksena palkinnon, rangaistuksen, harjoittelun ja jäljittelyn myötä. Toisaalla ääripäässä humanistisen oppimiskäsityksen pohjana on Rousseauin romanttinen näkemys luonnollisesti kehittyvästä lapsesta. Rousseauin mukaan aikuisen tulisi sekaantua mahdollisimman vähän lapsen ohjailemiseen. Lapsen pitäisi saada mahdollisimman vapaasti käyttää omaa potentiaaliaan. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski, Nivala 1998, 31, 37.) Täytyy kuitenkin muistaa, että ihmisen kehityskäsitys on sidonnainen kulttuuriin. Kulttuuri, jossa elämme sekä erilaiset yhteiskunnalliset olosuhteet määrittävät myös teorioita, joita ihmisen kehityksestä luodaan (Rogoff 2003, 18). Toisin sanoen se, mitä edellytetään ihmisen kehittymiseltä aikuiseksi tai millainen on kehityksen toivottu suunta, määräytyy kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti.

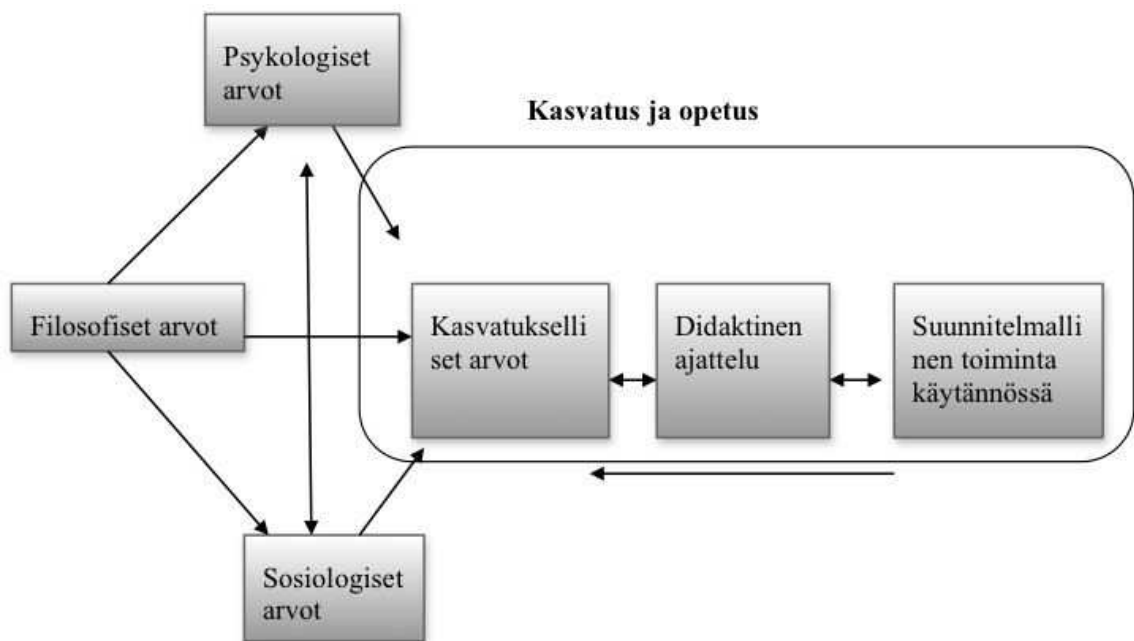
Kasvatustoiminta on kasvatuseräkkeiden tietoista tuottamista. Kasvatus ja inhimillinen kasvu ovat erottamattomia ilmiöitä (Wilenius 1985, 3). Kasvattajissa on kuitenkin tiukassa ajatus lapsen kehittymisestä vaiheittain. Ajatellaan, että lapsen kehitys etenee noudattaen ennalta arvattavia vaiheita. Tämä johtaa taas päätelmään, jossa pienen lapsen oppiminen eroaa aikuisen oppimisesta. (Walsh 2005, 40–41.) Kasvattaja saattaa kuvata näkemystään oppimisesta lapsilähtöiseksi, mutta käytännössä toiminta saattaa toteutuakin aikuiskeskeisenä. Aikuiskeskeisellä kasvatuksella ja opetuksella on Suomessa historialliset juurensa esimerkiksi 1970-luvun behaviorismissa. Kasvattajat ehkä pyrkivät ajattelemaan lapsiläh-

töisesti, mutta sitä on kuitenkin vaikeaa siirtää käytäntöön. (Hujala ym. 1999, 57.) Vanhat kasvatuksen, opetuksen ja kehityksen teorit ovat ajattelussamme niin tiukasti läsnä, että ne vaikuttavat edelleen tapaamme ajatella ja toimia.

Nykypäivän varhaiskasvatuksessa voidaan mielestäni sanoa yhdistyvän molemmat näkökulmat kasvuun ja kehitykseen. Toisaalta arvostetaan lapsen yksilöllistä inhimillistä kasvua, toisaalta toiminnan suunnittelu, opetus ja kasvatustavat perustuvat teorioihin lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Kontekstuaalisessa ajattelussa pyritään pois päin kasvattamisen ideasta ja pyritään tarkastelemaan lapsen kasvua, jossa lapsi itse on keskiössä. Kontekstuaalisen kasvatustavan lähtökohtana on lapsen ja hänen kasvuympäristönsä näkeminen erottamattomana toisistaan. Oppiminen ja kasvu nähdään aikuisten, lasten ja ympäristön yhteistoiminnan tuloksena. Tällöin vuorovaikutussuhteet nousevat merkittävään asemaan. Varhaiskasvatuksen oppiminen perustuu lapsilähtöiseen oppimisen näkökulmaan, jossa oppimiskäsitys on konstruktivistinen. (Hujala ym. 1998, 12–13.) Puolimatka (2002, 33) toteaa, että konstruktivistisen oppimisen tarkoituksena ei ole tiedon vastaanottaminen, vaan tiedon rakentaminen ja luominen sekä aktiivinen toiminta. Hujala (1998, 12–13) mainitsee, että yksilö käsittelee tietoa oman historiansa merkityssuhteiden ohjaamana, joten oppimiseen on suhtauduttava yksilöllisesti jokaisen lapsen näkökulmasta.

Opettajan kasvatukselliset arvot ja filosofiset lähtökohdat liittyvät yleensä ensisijaisesti lasten kasvatukseen. Kaikkien lasten kanssa työskentelevien toiminnan taustalla vaikuttavat arvot, vaikka niiden merkitystä ei osaisikaan ottaa huomioon. Filosofiset arvot kertovat kasvattajan käsityksestä ihmisyydestä, yhteiskunnasta ja siitä, mitä pitää tärkeänä elämässä. Yhteiskunnallinen näkökulma lasten kehityksessä ja kasvussa korostaa yhteiskunnan ja toisten ihmisten merkitystä oppimiselle ja kehitykselle. Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa toisaalta kehittää itsenäisyyttä ja toisaalta siirtää kulttuurisia arvoja ja perinteitä. Opettajan sosiologiset arvot kertovat siitä, millaisena hän näkee lapsuuden ja sen arvon. Psykologiset arvot kertovat opettajan näkemyksestä oppimisesta, kehityksestä, vuorovaikutuksesta ja motivaatiosta, mutta myös hänen ymmärryksestään leikistä sen psykologisesta näkökulmasta. (Lillemyr 2009, 40–43.)

Seuraava kuvio (1.) kuvaa kasvatuksen filosofisten, psykologisten ja sosiologisten arvojen merkitystä käytännön työssä. Kuvio kuvaa mielestäni erinomaisesti arvojen merkitystä käytännön kasvatustyössä. Arvot ja käsitykset ihmisyydestä ja yhteiskunnasta vaikuttavat opettajan työhön, vaikka hän ei pystyisikään nimeämään arvoja, jotka ovat hänelle merkityksellisiä.



KUVIO 1. Opettajan kasvatuksellisten arvojen lähtökohdat (Lillemyrin 2009 mukaan)

Kuten jo aiemminkin totesin, teoriat lapsen kehityksestä ja oppimisesta vaikuttavat tapamme ajatella ja toimia käytännössä (vrt. Stephen 2006, 2). Varhaiskasvatuksen konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustalla sanotaan olevan esimerkiksi Deweyn, Piaget'n ja Vygotskyn teoriat, jotka ovat muokanneet ajatteluamme ihmisestä ja lapsesta oppijana ja toimijana. Deweyn kehittämä lapsikeskeinen pedagogiikka on vaikuttanut suuresti nykyisen konstruktivistisen pedagogiikan muotoutumiseen. Deweyn mukaan oppimisessa korostuu yksilön sosiaaliset ja psykologiset näkökulmat. Oppiminen on yksilön oman sisäisen potentiaalın ja sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteistulosta. Deweyn mukaan ihminen on aktiivinen ja utelias toimija ja oppimisen tulisi olla lähellä lapsen elämää. Oppimisen tulisi olla lapselle arvokasta hänen tämän hetkisen elämänsä näkökulmasta, ei vain oppimista tu-

levaisuutta varten. (Hujala ym. 1998, 42–43.) Stephen (2006, 2) nostaa esille myös Piaget'n teorian lapsen kehityksestä ja sen vaikutuksista ajatteluumme varhaiskasvatuksessa. Piaget pyrki selittämään lapsen oppimista ja inhimillisen logiikan toimimista (Pramling Samuelsson 2005, 18). Piaget'n merkitys konstruktivisen oppimisen vallankumouksessa on suuri. Hänen mukaansa tieto ei ole objektiivista, vaan yksilön sisäisten prosessien ja ympäristön vuorovaikutuksen tulosta (von Galsersfeldt 1995, Hujalan ym. 1998, 44 mukaan). Piaget'n teorian mukaan lapsi kehittyy vaiheittain oman aktiivisuutensa ja uteliaisuutensa avulla. Konstruktivistisen oppimisen näkökulman mukaan, Piaget näki oppimisen kuitenkin liian rajattuna ja kehityksenvaiheisiin sidottuna. Piaget'n teoriassa tietoisella opetuksella ja kasvatuksella ei ole juurikaan merkitystä lapsen kehitykselle. (Hujala ym. 1998, 44, 47). Piaget'n teoriaa on nykyään kritisoitu paljon, vaikka sen merkitystä ajattelussamme ei voidaakaan vähätellä (Stephen 2006, 2).

Vygotsky kuvasi kulttuurin ja historian myötävaikutusta lapsen älyllisten taitojen kehitykseen (Pramling Samuelsson 2005, 18; Hujala ym. 1998, 48). Vygotsky korosti lapsen sosiaalisen kontekstin merkitystä oppimisessa. Lähikehityksen vyöhykkeen- käsite on noussut keskeiseksi konstruktivistisen oppimisen teoriassa. Vygotskyn mukaan lapsi osaa joitain asioita itsenäisesti ja joitain aikuisen avustuksella. Lähikehityksen vyöhykkeen- käsite kuvaa lapsen oppimista kehityksellisestä näkökulmasta. Aikuinen tukee lasta asioissa, joita hän ei vielä hallitse itsenäisesti, mutta kykenee niihin aikuisen avustuksella. Pedagogisen toiminnan tulisi siis sijoittua lähikehityksen vyöhykkeelle, jolloin opetus edeltää kehitystä. Lapsen oppiminen perustuu vuorovaikutukseen toisten lasten ja aikuisten kanssa, vaikka lapsen oppiminen onkin lähtöisin lapsen yksilöllisistä oppimisprosesseista. (Hujala ym. 1998, 47–49.) Sosiaalisen kanssakäymisen merkitys on suuri oppimisessa, kun toiminnan mallina toimii aikuinen tai taitavampi kaveri (Vygotsky 1978, Hujalan ym. 1998, 59 mukaan). Stephen (2006, 2) korostaa sosiokulttuuristen teorioiden vahvaa roolia nykyisessä varhaiskasvatuksessa. Vertaisryhmän ja aikuisten merkitys oppimisessa nähdään ratkaisevan tärkeänä. Rogoff (2003, 3) toteaa, että ihmisen kehittyminen on kulttuurinen prosessi. Ihmisyyteen liittyy vahvasti kulttuurinen osallistuminen, kielen käyttäminen ja toinen toisiltaan oppiminen. Oppiminen käsittää kulttuuriset, historialliset, sosiaaliset ja institutionaaliset kontekstit. Anningin, Cullenin ja Fleerin (2004, 180) mukaan kaikkeen tähän vaikutta-

vat myös uskomukset ja käytännöt, jotka määrittävät ja rajoittavat oppimista. Sosiokulttuuristen oppimisen teorioiden mukaan, lapset opettavat toisiaan vertaisryhmässä, aikuiset ja lapset oppivat toisiltaan, mutta myös aikuiset oppivat toisiltaan varhaiskasvatuksen toiminnan kehittämisestä. Sosiokonstruktivismi ei ole kuitenkaan ainoa vallalla oleva näkemys oppimisesta. Hujalan ym. (1998, 34–36) mukaan oppimisen tutkimuksessa tapahtuneista muutoksista huolimatta behaviorismin vaikutukset näkyvät vieläkin varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Behavioristiset toimintamallit tulevat esille erityisesti suunnittelun tasolla.

2.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytänteet

Kodilla ja vanhemmilla on ensisijainen hoiva- ja kasvatusvastuu lapsestaan. Varhaiskasvatus antaa lapselle parhaimmillaan positiivisten kokemusten kautta hyvän alun elämään ja valmiudet kouluun. (Goodwin, Cheruvu & Genishi 2008, 3.) Toisaalta ajatellaan, että varhaiskasvatus on lasten taitojen kehittämistä ja valmentamista tulevaisuutta varten. Ei ole kuitenkaan yhdentekevää, mitä päivän aikana päiväkodissa tapahtuu. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan lähtökohtana on lapsilähtöisyys, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana. Lapsilähtöisyyden tarkoituksena on vastata jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. (Hujala ym. 1999, 56, 58.) Yksilöllisten suunnitelmien tekeminen voi kuitenkin osoittautua hankalaksi. Strandellin (1994, 214) mukaan päiväkodit ovat yhteisöllisyyden ilmentymiä: lapsia on paljon samassa paikassa samaan aikaan. Hujalan ym. (1999, 28, 33) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ja lapsilähtöisessä toiminnassa on tärkeää toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi ja nämä muodostavat jatkuvan prosessin. Koska pedagogiikka on tavoitteellista toimintaa, se edellyttää toiminnan suunnittelua yhdessä henkilökunnan, vanhempien ja lasten yhteistyössä. Aikuinen ja vertaisryhmä tukevat ja ohjaavat lasta oppimisessa.

Varhaiskasvatuksen pedagogisten käytänteiden ja toiminnan taustalla vaikuttavat psykologisten ja kasvatustieteiden teorioiden lisäksi varhaiskasvatuksen kehittäjät ja oppi-isät. Ympäri maailman on käytössä useita erilaisia ohjelmia ja pedagogisia malleja, joista esitellen tässä muutamia. Erityisesti saksalaisella Friedrich Fröbelillä on ollut merkittävä vaikutus nykypäivän länsimaiseen kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen (Pramling Samuels-

son 2005, 20). Fröbelin pedagogiikka on peräisin 1800-luvulta ja hänen ideologiansa mukaiset lastentarhat levisivät Eurooppaan, Amerikkaan ja Japaniin saakka. Fröbel loi jatkumon esi- ja alkuopetukseen, kehitti kasvatuksellisen yhteistyön vanhempien ja ammattikasvattajien välille sekä loi pedagogiset välineet (opetusvälineistö, opetussuunnitelma) varhaiskasvatuksen toimintaan. Fröbeliläinen lastentarhatoiminta loi myös pohjan varhaiskasvatuksen tieteenalalle. (Helenius 2001, 52–53.) Fröbelin varhaiskasvatuksen pedagogiikka korostaa ihmisen aktiivista ja luonnonläheistä toimintatapaa. Hänen mielestään ihmisen tulee tehdä aktiivisesti töitä kehittyäkseen ja lapsi on aktiivisesti leikkivä ja työtä tekevä toimija. Leikkipedagogiikka perustui matemaattisiin muotoihin perustuviin leikkikaluihin, mutta myös leikin vapauteen ja lapsen valintaan. (Pramling Samuelsson 2005, 20–24.) Fröbelin peruja on myös varhaiskasvatuksen toimintaan olennaisesti liittyvä askartelu, jonka hän kehitti lasten kehityksen tueksi leikkien ohella. Oppiaineet (äidinkieli, matematiikka, musiikki jne.) kytkettiin leikkeihin ja askarteluihin ja opetus tapahtui toimintatuokioissa (Helenius 2001, 48).

Maria Montessori oli Fröbelin työn jatkaja ja loi oman varhaiskasvatuksen pedagogiikkansa (vrt. Helenius 2001, 56; Pramling Samuelsson & Carlsson 2003, 24). Montessori loi ohjelman, joka seurasi lasten biologista ja luonnollista kehitystä. Näin eri ikäkausille luotiin erilaisia aktiviteetteja, jotka perustuivat erilaisten materiaalien avulla toimimiseen. Opettajan rooli pedagogiikassa on olla havainnoija ja lapsen on aktiivinen toimija ja tutkija. Montessoripedagogiikka perustuu Maria Montessorin itse nimeämään psykologiseen pedagogiikkaan. (Pramling Samuelsson & Carlsson 2003, 24–26.) Mielenkiintoista montessoripedagogiikassa ovat paradoksit: kosminen kasvatusta ja uskonnollisen herkkyykskauden tukeminen, kurinalaisuus yhdistettynä oppimisen vapauteen sekä yksilöllisyyden korostaminen unohtamatta ryhmäkuria (Höynälänmaa 2011, 172). Myös High Scope-ohjelmassa korostetaan lapsen aktiivista roolia ja aikuisen tehtävänä on ohjata lasta kehityksessään. High Scope-ohjelma perustuu Piaget'n teorioihin lapsen kehityksestä. (Pramling Samuelsson & Carlsson 2003, 27.) Amerikkalainen pedagoginen ohjelma kannustaa lapsia suunnittelemaan ja arvioimaan toimintaa, mutta edustaa myös hyvin strukturoitua pedagogiikkaa. (Jackson & Fawcett 2009, 129.) Kommunikaatiolla ja kielen kehityksen tukemisella on toiminnassa suuri rooli (Pramling Samuelsson & Carlsson 2003, 28).

Merkittävä vaikutus varhaiskasvatuksen käytänteisiin on myös Reggio Emilia- pedagogiikalla (Jackson & Fawcett 2009, 130). Pedagogiikan taustalla ovat humanistiset arvot ja lapsen kunnioittaminen (Heinimaa 2011, 277). Pedagogiikan luoja on italialainen Loris Malaguzzi. Ympäristö, ihmissuhteet ja arvokysymykset ovat pedagogiikan tärkeimmät osatekijät. Reggio Emilia pedagogiikkaa eivät sido tiukasti psykologiset teoriat ja aikuisen rooli on olla enemmän kuuntelijana kuin puhujana. Lapsi nähdään aktiivisena, pystyvänä ja kriittisenä. Toiminnan dokumentointi on tärkeää, jotta lapset voivat seurata omaa oppimistaan. (Pramling Samuelsson & Carlsson 2003, 32–33.) Japanissa varhaiskasvatuksen käytänteitä ohjaavat erilaiset pedagogiset ohjelmat Montessorista Reggio Emiliaan ja uudempaan amerikkalaiseen metodiin DAP:iin (Developmentally Appropriate Practice) (Takashi 2004, 2). DAP- metodi perustuu lasten kehityksen tutkimukseen ja toiminta perustuu lasten kehityksen ja oppimisen edistämiseen (2009 NAEYC). Pedagogisia ohjelmia ja filosofioita on paljon erilaisia ja eri maissa korostuvat omat toimintatapansa. Yleisesti ottaen voidaan kuitenkin sanoa, että monet varhaiskasvatuksen toimintamuodot sisältävät piirteitä muista pedagogisista malleista tai ovat yhdistelmiä erilaisista malleista (Siraj-Blatchford 2009, 159).

Leikillä on merkittävä rooli varhaiskasvatuksen kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa työssä. Leikki on monimutkainen ilmiö. Sitä voidaan selittää useiden teorioiden avulla, mutta sen taustalla ovat myös kasvatuksellis-filosofiset arvot. Kasvatukselliset arvot kertovat kasvattajan käsityksistä lapsesta ja asenteista leikkiä kohtaan. Arvot kertovat siitä, millaisena lapset nähdään ja uskomuksista, mihin lapset pystyvät. Leikin ja lasten merkitys kertoo yhteiskunnan asenteista ja kehityksestä. (Lillemyr 2009, 4, 39–40.) Pellegrinin (Lillemyr 2009) mukaan leikkikokemusten sanotaan olevan elintärkeitä lapsen kehityksen ja toimivan varhaiskasvatuksen kannalta. Leikillä voidaan sanoa olevan monta erilaista merkitystä, mutta yksi tärkeä näkökulma leikkiin on fyysisen ja psyykkisen kehityksen edistävä vaikutus.

Hujalan ym. (1998, 63) mukaan lapsi käyttää kuvitteellisuutta apuna sisäisessä ymmärtämisessä. Lapsi voi käsitellä siten ulkoisesti asioita, joita ei vielä sisäisellä tasolla ymmärräkään. Leikki, kuvitteellisuus, toiminnallisuus ja vuorovaikutteisuus edistävät lasten oppimista. Lasten kulttuurisen ja persoonallisuuden kehittymisen prosessissa leikillä on olen-

nainen paikkansa. Leikki on seikkailua ja spontaania esteettistä kokemista sekä lasten sosiaalista toimintaa. Leikkiä ei ole olemassa vain varhaiskasvatuksen opetuksellisen ja kasvatuksellisen toiminnan vuoksi, vaan leikki on lapselle sellaisenaan tärkeää. (Lillemyr 2009, 6–7.)

On tärkeää huomioida, että vaikka leikki useimmiten mainitaan tärkeänä osana varhaiskasvatuksen toimintaa ja oppimista, leikin merkitys käytännössä voi olla kuitenkin hyvin hajainen. Stephen (2006, 2) toteaa, että leikin merkitys oppimisen välineenä on useammin puolusteltu kuin todistettu. Hänen mukaansa ymmärryksemme leikin roolista on rajoittunut. Länsimaissa varhaiskasvatuksessa kasvattajien keskeisenä toimintatapana nähdään leikkiin keskittyvä oppimisen mahdollistaminen (Siraj-Blatchford 1999; Siraj-Blatchford 2004, 137 mukaan). Leikki on laajasti tunnustettu olevan merkittävin kommunikaation ja yhteistyötaimien edistämisen väline. Leikin merkitys lasten päivittäisessä oppimisessa tulisi tunnistaa. Vaikka leikkiä kuvaillaankin varhaiskasvatuksessa tärkeimpänä aktiviteettina, se tulisi nähdä myös lapsen kehityksen, motivaation ja toiminnan liikkeellepanevana voimana. (Siraj-Blatchford 2009, 151–152.)

3 VARHAISKASVATUKSEN LAATU

Länsimaissa varhaiskasvatuksen laatutekijöitä alettiin määrittää 1990-luvun alussa. Suomessa varhaiskasvatuksen laadunhallintamalli perustettiin kansainvälisen laatututkimuksen analyysiin, suomalaiseen varhaiskasvatuksen tutkimukseen sekä monitieteiseen tutkimukseen varhaiskasvatuksen laaja-alaisuuden vuoksi. Tällä tavalla määriteltyjen laatutekijöiden perusteella päivähoidon laatua voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti ja se mahdollistaa myös vertailun ja kehittämistyön. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 77, 78.) Kansainväliseen tutkimukseen perustuen yleisistä laatutekijöistä sopiminen mahdollistaa kansainvälisen vertailun ja varhaiskasvatuksen tutkimuksellisen kehittämisen.

3.1 Varhaiskasvatuksen laatutekijät

Kansainväliseen tutkimukseen perustuen varhaiskasvatuksen laatutekijöiksi esitetään puitekijät, välilliset tekijät, kasvatusprosessiin liittyvät tekijät sekä vaikutukselliset tekijät. Laadun mallissa ajatellaan kaikkien tekijöiden olevan riippuvia toisistaan, jolloin laadukkaiden vaikutusten edellytyksenä on laadukas prosessi. Mallin teoreettisena taustana on konstruktivistinen ihmis- ja oppimiskäsitys sekä kontekstuaalinen kasvatuksen näkökulma. Laatutekijät sisältävät laatuvaatimukset ja laatutavoitteet. Laatuvaatimusten takana on lainsäädäntö ja laatuvaatimukset on määritelty tutkimus-, teoria- sekä asiantuntijatiedon pohjal-

ta. Laatutekijät on pyritty luomaan siten, että ne määrittävät varhaiskasvatuksen laatua kaikille lapsille, ottaen huomioon myös erityisvarhaiskasvatuksen. (Hujala ym. 1999, 77, 79.)

Palvelutason avulla määritellään päivähoiton riittävyttä ja saatavuutta. Palveluiden riittävyys ei kuitenkaan välttämättä takaa palvelujen laadukkuutta ja näin ollen päivähoidosta puhuttaessa olisikin parempi puhua saatavuuden ja riittävyyden sijaan palvelutason laadusta. Palvelutasoon vaikuttavat sosiokulttuurinen rakenne sekä päivähoiton tarve. *Puitetekijät* määrittävät varhaiskasvatuksen laatua perusrakenteiden tasolla. Ryhmän koostumus, ihmissuhteiden pysyvyys ja fyysinen ympäristö ovat tekijöitä, jotka liittyvät konkreettisesti aikuisten ja lasten toimintaan. Ryhmän koostumusta sekä aikuinen - lapsi suhdelukua pidetään merkittävinä laatuun vaikuttavina tekijöinä. Ihmissuhteiden pysyvyyttä pidetään tärkeänä lasten kehitystä ja päivähoiton vuorovaikutusta tukevana tekijänä. Päivähoiton ympäristöä voidaan tarkastella sekä pedagogisesta että turvallisuuden näkökulmasta. (Hujala ym. 1999, 81–96.)

Päivähoiton laatua voidaan tarkastella *välillisesti ohjaavien tekijöiden* kuten vanhempien ja henkilökunnan välisen yhteistyön, yhteistyönä muiden tahojen kanssa, henkilökunnan keskinäisen yhteistyön sekä hyvinvoinnin, henkilökunnan koulutuksen sekä johtajuuden kautta. Tutkimusten mukaan yhteistyö vanhempien kanssa korreloi päivähoiton laadukkuuden kanssa. Hoito- ja kasvatustoivat ovat päivähoitossa huomattavasti tehokkaampia, mikäli otetaan lapsen kasvuympäristö laajasti huomioon. Henkilökunnan yhtenäiset kasvatus- ja opetuskäytännöt, toimiva vuorovaikutus ja kommunikaatio ovat olennaisia päivähoiton laadukkuuden näkökulmasta. Tutkimuksissa on myös todettu, että jopa lapsi- aikuinen suhdelukua ja lapsiryhmän kokoa merkittävämpi laatutekijä on henkilökunnan koulutus. Henkilökunnan varhaiskasvatuksellinen koulutus näkyy tutkimusten mukaan suoraan laadun paranemisena sekä kasvatuskäytännön ja käytäntöjen muuttumisena kehityksellisesti sopeutuvammiksi. Päivähoiton johtajuudella voidaan vaikuttaa merkittävästi päivähoiton laadukkuuteen kehittämistyön ja henkilökunnan sitouttamisen näkökulmasta. (Hujala ym. 1999, 99–118.)

Laatutekijöiden *prosessitekijät* kuvaavat päivähoiton laatua keskeisesti päivähoiton kasvatustilanteiden muotoutumisen kautta sekä lapsen oman kokemuksen kautta. Prosessitekijöiden osa-alueita ovat perushoito, vuorovaikutus, lapsilähtöinen toiminta ja toiminnan suunnittelu ja arviointi. Tietoisesti ja tavoitteellisesti toteutettu perushoito on osana jokapäiväistä pedagogiikkaa. Aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa tärkeää on tunteiden osoittaminen, kommunikaatio ja herkkyys reagoida lapsen tarpeisiin. Lasten välisiä vuorovaikutus- ja ystävyyssuhteita pidetään laadun kannalta kiistattomasti tärkeinä. Ystävyyssuhteet tuovat turvaa ja kehittävät lasten älyllisiä sekä sosiaalisia taitoja. Päivähoitohenkilöstön tulee tukea lapsia heidän vuorovaikutussuhteissaan ja luoda sellainen toimintaympäristö, joka edistää lasten välistä kanssakäymistä. Lapsilähtöinen toiminta perustuu kasvatuskäytäntöjen rakentamiseen sellaisiksi, että ne vastaavat mahdollisimman hyvin lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Kasvatuksen ja toiminnan suunnittelun lähtökohtana on lapsi. Toiminnan suunnittelun ja arvioinnin taustalla tulisi olla kasvatushenkilöstön selkeät kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet. Tavoitteet tulisi selkeästi avata opetussuunnitelmaan, jotta ne ohjaisivat paremmin käytäntöä ja tukisivat toiminnan arviointia. *Vaikuttavuustekijät* kertovat siitä, mitä päivähoito saa aikaan. Tätä voidaan arvioida vanhempien, lasten ja päivähoiton henkilöstön sekä yhteiskunnan näkökulmasta Päivähoiton arviointi ja kehittäminen pyrkivät vaikuttavuuden lisäämiseen. (Hujala ym. 1999, 128, 148–155.)

3.2 Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja kehittäminen

Wileniuksen (1985, 3) mukaan kasvatustoimintaa voidaan määritellä kahden tason avulla. Primaaritaso tai perustaso käsittää tietoisin kasvatustoiminnan, joka vaikuttaa välittömästi kasvatustapahtumaan. Kasvatuksen perustaso tarkoittaa siis esimerkiksi käytännön toimintaa varhaiskasvatuksessa. Kasvatustoiminnan perustasoon kohdistuvaa toimintaa kutsutaan sekundaaritasoksi, johon liittyvät kasvun ja kasvatuksen tutkimus, kasvattajien koulutus sekä kasvatuksen hallinto ja suunnittelu. Kuten Wileniuskin totesi, koulutus ja kasvattajan osaaminen ovat merkittäviä tekijöitä varhaiskasvatuksen toiminnassa. Bertrammin ja Pascalin (2002, 26–27) tutkimuksessa todetaan, että kansainvälisellä tasolla varhaiskasvatuksen parissa työskentelevien kasvattajien koulutus ja osaaminen vaihtelevat suuresti. Koulutuksen

taso on yleisesti ottaen korkeakoulutasoista, mutta usein lapsiryhmän ikä jossa kasvattaja työskentelee, vaikuttaa pätevyysvaatimukseen. Mitä vanhempia lapset ovat, sitä korkeampaa koulutusta ja akateemisempaa pätevyyttä kasvattajilta vaaditaan. Maiden välillä on kuitenkin suurta vaihtelua. Esimerkiksi Irlannissa varhaiskasvatuksessa työskenteleviltä vaadittava koulutus vaihtelee muutaman viikon kurseista kolmen vuoden tutkintoihin. Australia, Unkari ja Italia edellyttävät varhaiskasvatuksen opettajilta korkeakoulututkintoa. Muutamissa maissa on pyrkimys nostaa kasvattajien ammatillista pätevyyttä, mutta ongelmana saattaa olla henkilökunnan huono saatavuus matalaan palkkukseen ja ammatin arvostukseen liittyen.

Eteläpellon (1997, 88) mukaan asiantuntijuuden määrittelyssä pidetään keskeisenä omaan alaan liittyvää syvällistä ja laaja-alaista tietoa. Kupila (2007, 18–31) esittää, että lastentarhanopettajan ja varhaiskasvattajan ominta asiantuntijuuden alaa ovat lapset, lapsuus ja niihin liittyvät kontekstit sekä kasvatusta, opetus ja hoito. Pedagoginen osaaminen muodostaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden keskeisimmän alueen. Kasvattajan tulee osata tukea varhaisia vaiheita oppimisessa ja kasvussa sekä suunnitella varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Kasvattajan asiantuntijuuden ydinosaamista on jäsenetty toimintaympäristön ja perustehtävien tulkinnan, varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen osaamisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä jatkuvan työn kehittämisen kautta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa korostuu erityisesti kontekstuaalinen ja vuorovaikutteinen toimintatapa. Perheiden ja lasten kanssa tehtävä työ vaatii koko ajan laajempaa ja kompleksisempaa osaamista ja yhteistyötä. Lapsia ja perheitä palveleva työ on erittäin kontekstisidonnaista, jolloin työntekijän osaamistakaan ei voi määritellä pelkästään koulutuksen ja työtehtävien perusteella. Kasvattajan on kyettävä ottamaan huomioon lapsia ja perheitä palvelevat päämäärät ja työskentelemään yhteisöllisesti.

Siraj-Blatchfordin (2004, 146–147) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan osaamiseen liitetään hyvä opetussuunnitelman tuntemus ja lapsen kehityksen ymmärtäminen. Opettaja osaa tasapainotella suoran opettamisen ja vapaamman toiminnan välillä, mahdollistaen lasten leikin ja interaktiivisen toiminnan. Opettajalla on taito luoda oppimisympäristö lapsen omaa oppimista ja ajattelua tukevaksi sekä sosiaalista ja kognitiivista kehitystä edistäväksi.

Karila ja Nummenmaa (2001) ovat määritelleet päiväkotityössä tarvittavia osaamisalueita. Taulukossa 1 kuvatut osaamisalueet ovat keskeisiä päiväkotityössä. Osaamisalueita on lisäksi kuvattu osaamisalueille luonteenomaisella ydinosamisella.

TAULUKKO 1 Päiväkotityön osaamisalueet (Karila & Nummenmaa 2001, 33)

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaminen
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkitaan liittyvä osaaminen	— Kontekstiosaaminen
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	— Kasvatusosaaminen — Hoito-osaaminen — Pedagoginen osaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	— Vuorovaikutusosaaminen — Yhteistyöosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	— Reflektio-osaaminen — Tiedonhallinta-osaaminen

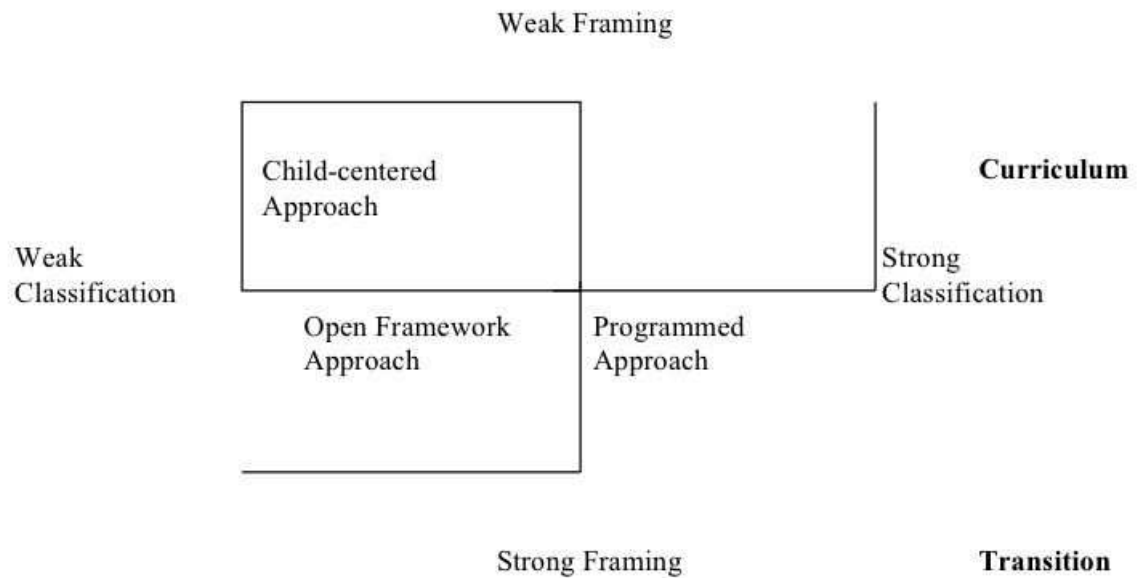
Varhaiskasvatuksen tavoitteista kehityksen edistäminen ja lapsen mahdollisuuksien tukeminen voidaan nähdä yleismaailmallisesti pätevinä. Näkemykset lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta voivat kuitenkin vaihdella suurestikin riippuen yhteiskunnasta ja vaikuttaa varhaiskasvatuksen toimintaan (Friendly, Doherty & Beach, 2005). Friendly ym. (2005, 5) mainitsevat myös, että varhaiskasvatukseen vaikuttavat lapsuuden sosiaalisen rakenteen ymmärtäminen ja se, millaisena lapsena oleminen nähdään.. Onko lapsuus ja varhaiskasvatus odotusta ja valmistautumista johonkin, vai onko lapsuus itsessään tärkeä vaihe? Stephen (2006) mainitsee esimerkiksi eroja Korean ja Iso-Britannian välillä. Koreassa yhteisöllisyys ja opettajan auktoriteetti nähdään tärkeänä, kun taas Isossa-Britanniassa korostetaan itsenäisyyttä ja autonomiaa. Ensiarvoisen tärkeinä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa nähdään yleisesti katsottuna kuitenkin holistinen näkemys oppimisesta ja oppijasta, aktiivinen ja kokemuksellinen oppiminen, kunnioitus lapsen itseohjautuvuutta kohtaan sekä toimiva vuorovaikutus aikuisten ja lasten välillä. (Stephen 2006, 1–2, 8.)

Bertram & Pascal (2002, 21) tutkivat varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia kansainvälisellä tasolla. Tutkimuksessa tärkeiksi opetussuunnitelman osa-alueiksi nousivat vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukeminen, lapsilähtöisyys ja yksilöllisyyden huomiointi, leikin kautta oppiminen ja monipuolisten oppimiskokemusten mahdollistaminen. Anningin, Cullenin ja Fleerin (2004) mukaan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat perustuvat yleensä lasten kiinnostuksen kohteista lähtevään ja leikkiin perustuviin toiminnan suunnitelmiin. Leikki ja opetussuunnitelman sisältö pyritään yhdistämään, jolloin aikuisjohtoiset teemat ja aiheet sekä lasten kiinnostuksen kohteista lähtevä leikki yhdistyvät ja luovat jatkumon. Varhaiskasvatuksen käytännön toteutukseen vaikuttavat poliittiset päätökset varhaiskasvatuksen tavoitteista ja standardeista, jotka edellyttävät tiettyä osaamista. Lapsille pyritään luomaan oppimisen puitteet, jotka valmistavat heitä kouluun. Varhaiskasvatuksen tavoitteista ei ole voitu olla kuitenkaan aivan yksimielisiä. Varhaiskasvatuksen kentällä on yleisesti käyty keskustelua varhaiskasvatuksen sosiaalipalvelullisten ja kasvatuksellisten sekä opetuksellisten painotusten välillä. (Anning, Cullen & Flear 2004, 55.)

Yhteiskunnan yleiset odotukset ja tavoitteet luovat puitteet varhaiskasvatuksen opetukselliselle toiminnalle ja sille, millaisia oppimiskokemuksia tarjoamme lapsille (Stephen 2006, 1; Anning ym. 2004, 55). Se millaisena laadukas varhaiskasvatus nähdään, heijastaa kulttuuriarvoja, sosiaalista kontekstia, lapsuuden käsitteitä ja varhaiskasvatuksen roolia (Friendly ym. 2005, 5). Mielestäni sekä lastentarhanopettajien koulutuksen opetussuunnitelmat että varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat kertovat varhaiskasvatuksen merkityksestä ja arvosta. Yleisesti sanoen opetussuunnitelma määrittää kasvatuksellisen instituution täydellistä ohjelmaa, opetettavan alueen tai jonkun tietyn aihealueen sisältöä sekä menetelmiä, joilla opetetaan. Opetussuunnitelma ei ole vain lista opetettavista asioista, kuten usein erehdytään ajattelemaan. Opetussuunnitelman tarkoitus on kuvata, mitä kasvatus ja koulutus ovat, mitä ne pitävät sisällään ja mikä tarkoitus kaikella tällä on. Toisin sanoen, opetussuunnitelma kertoo vallalla olevasta kasvatuksellisesta ja tiedollisesta ideologiasta. Opetussuunnitelman ideologian takana on käsitys ihmisestä ja oppimisesta, mutta myös poliittisesta tiedosta eli siitä millainen käsitys oppimisesta ja ihmisestä on yhteiskunnallisella tasolla. (Kelly 2009, 8–9; Stephen 2006, 1.)

Demokraattisen yhteiskunnan opetussuunnitelman tulisi edistää yksilön vapautta ja puolueetonta ajattelua, sosiaalista ja poliittista täysivaltaisuutta, toisten vapauden kunnioittamista, mielipiteiden vapautta sekä jokaisen yksilön elämän rikkautta huolimatta yhteisöstä, katsoen yhteiskuntaluokkaan, rotuun tai uskontoon. Jokainen oppimisympäristö on yksilöllinen ja opetussuunnitelmien toteuttaminen käytännössä on erilaista. Opetussuunnitelman sisältöjen toteutuminen erilaisissa konteksteissa voi vaihdella suurestikin. Opetussuunnitelmassa tulisi ottaa huomioon yksilön tarpeet ja mielenkiinnon kohteet ja kasvatuksellinen suunnittelu tulisi olla vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Suunnitelmien tulisi olla paitsi yksilön kasvatusta ja oppimista tukevaa sekä yksilöllisesti huomioivaa, mutta kuitenkin periaatteiltaan kaikille sopivaa. (Kelly 2009, 14, 22, 252–253.)

Poikosen (2003, 15) mukaan opetussuunnitelmille löytyy useita erilaisia määrittelyjä. Varhaiskasvatussuunnitelmaa voidaan luonnehtia esimerkiksi Lehrplan- mallin mukaiseksi. Mallissa opetussuunnitelma, tässä tapauksessa varhaiskasvatussuunnitelma, nähdään lasten oppimiskokemusten suunnitelmana. Opetussuunnitelma ei ole sidottu ainejakoisuuteen, vaan yleisesti lasten elämään. Kellyn (2009, 7) sanoin voidaan puhua kasvatuksellisesta opetussuunnitelmasta, jolloin opetussuunnitelma ei sisällä pelkästään opetusta ja opetuksen sisältöä koskevia asioita. Opetussuunnitelma ottaa huomioon myös kasvatuksellisen näkökulman opetuksellisen sisällön lisäksi. Seuraavaksi esittelen kuvion 2 varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan määräytymisestä (Siraj-Blatchford 2009, 157 mukaan) Kuvio esittää erilaisten pedagogisten mallien muotoa varhaiskasvatuksessa ja sitä, miten opetussuunnitelmat määrittävät toimintaa.



KUVIO 2 Pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa (Siraj-Blatchfordin 2008 mukaan)

Classification viittaa oppimisen sisältöön. Kaaviossa vasemmalla on heikosti rajatut oppimisen sisällöt ja oikealla voimakkaasti rajatut oppimisen sisällöt. *Framing* eli kehys viittaa tässä siihen, kuka päättää toiminnan sisällöstä ja oppimisen ympäristöstä. Ala- ja yläpuolella kaaviossa on voimakas kehys ja heikko kehys. Heikko kehys kuvastaa toimintaa, jota lapset ohjaavat ja voimakas kehys viittaa aikuisjohtoiseen toimintaan. *Programmed Approach* tarkoittaa valmista ohjelmaa, jonka mukaan toimintaa toteutetaan. Toiminta on opettajajohtoista ja sisällöllisesti strukturoitu opetussuunnitelma on tärkeässä roolissa ja sitä noudatetaan. *Open Framework Approach* tarkoittaa opettajajohtoista pedagogista toimintamallia, mutta heikkoa opetussuunnitelmaa. Toimintamallissa oppimisen sisällöt voivat nousta lapsista käsin.

Child-centered Approach tarkoittaa lapsilähtöistä toimintatapaa, jossa lapsilla on mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun eikä oppimisen sisältöjä ole tarkasti rajattu ja määrätty. Toimintatapa ei noudata mitään tarkkaa ohjelmaa, vaan perustuu lapsista lähtevään toimintaan. (Siraj-Blatchford 2009, 157–158.) Varhaiskasvatuksen käytänteet ja toiminta voivat siis vaihdella tämän kaavion sisällä. Opetussuunnitelmalla voi olla erilainen rooli ja

esimerkiksi lapsilähtöisessä toimintatavassa opetussuunnitelma voi olla vain suuntaantava, mutta sitä ei noudateta tarkasti. Kaaviossa ylhäällä oikealla oleva tila jossa opetussuunnitelman merkitys on suuri, mutta aikuisjohtoisuuden sijaan kehys on heikko, ei ole käytännössä mahdollinen. Lasten ei ole mahdollista toteuttaa itsenäisesti tarkkaa opetussuunnitelmaa, vaan siihen tarvitaan aikuisjohtoista otetta.

4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA KYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää eroja ja yhtäläisyyksiä suomalaisen ja japanilaisen varhaiskasvatuksen kasvatustilafilosofian ja kasvatuskäytänteiden välillä. Tutkimukseni kiinnostavuus ja ajankohtaisuus näkyy siinä, että vaikka Suomessa on vahvat fröbeliläiset perinteet, niin myös Japaniin ovat levinneet fröbeliläiset vaikutteet ja lastentarhamalli (Helénius 2001, 52). Vastaavaa vertailevaa tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty. On yleisesti nähtävissä, että suomalainen kasvatustil ja opetus ovat kiinnostavia ympäri maailmaa. Suomen menestys PISA- arvioinneissa on ollut erinomaista mainosta meidän koulutusjärjestelmällemme. Tämä tutkimus pyrkiikin antamaan perustietoa, jonka pohjalta voidaan arvioida, miten suomalaista varhaiskasvatustilosaamista voitaisiin viedä Japaniin.

Tutkimustehtävää lähestytään vertailumaiden varhaiskasvatustilasuunnitelmien ja lastentarhanopettajakoulutusten opetustilasuunnitelmien kautta. Lisäksi tietoa on tarjolla aikaisemmissa aihealueen tutkimuksissa. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään opetustilasuunnitelmien tasolla, mitä yhteneväisyyttä ja eroja näiden kahden kasvatustilakulttuurin välillä on. Kokoaamalla yhteen olemassa olevaa tutkimustietoa ja analysoimalla tuloksia systemaattisesti metatasolla, voidaan yleisemmin tarkastella länsimaisen ja japanilaisen varhaiskasvatustilun lähtökohtia ja periaatteita.

Tutkimuksellani hain vastauksia seuraaviin tarkennettuihin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden eroja ja yhtäläisyyksiä voidaan nähdä suomalaisen ja japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien perusteella?
2. Millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kasvatuksen lähtökohdissa ja käytännössä voidaan nähdä suomalaisessa ja japanilaisessa varhaiskasvatuksessa opetussuunnitelmien perusteella?
3. Millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä länsimaisessa ja japanilaisessa varhaiskasvatuksessa voidaan nähdä aikaisemman tutkimuksen perusteella?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusote ja tutkimusaineistot

Vertaileva kulttuurintutkimus

Tutkimusotteeni edustaa vertailevaa kulttuurienvälistä tutkimusta kohdistuen suomalaisen ja japanilaiseen varhaiskasvatukseen. Tutkimus on lähestymistavaltaan hermeneuttista, koska se perustuu tekstien ymmärtävään tulkintaan (Schwandt 2007, 136). Kulttuurintutkimus on luonteeltaan ymmärtävää selittämistä. Pyrkimyksenä ei ole universaalien totuuksien luominen, vaan ilmiöiden paikallinen selittäminen. Kulttuurintutkimuksessa tutkitaan ihmisten todellisuutta merkitysvälitteiden näkökulmasta. Maailma on ihmiselle sosiaalisesti konstruoitunut, joten ihminen toimii maailmassa kulttuuristen jäsenysten ja mallien mukaan (Alasuutari 1995, 55, 60.) Yksinkertaisemmin sanottuna oman tutkimukseni kulttuurintutkimuksellinen ote perustuu ihmisten luomien mallien ja jäsenysten tutkimiseen varhaiskasvatusta koskevien dokumenttien ja tutkimusartikkelien muodossa. Millaisia eroja Japanin ja Suomen välillä on varhaiskasvatusta koskevien jäsenysten ja mallien suhteen?

Valitsin tutkimuksen menetelmäksi dokumenttien ja aikaisempien tutkimusten laadullisen analyysin. Eskolan ja Suorannan mukaan (2008, 15) laadullisen tutkimuksen aineisto on pelkistetyimmillään tekstiä, joka voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Toisin sanoen aineisto voi olla tutkijan keräämää – tai kuten tässä – valmista aineistoa. Valmiista

aineistosta voidaan käyttää termiä sekundaariaineisto (Eskola & Suoranta 2008, 117). Bogdanin ja Biklenin (2007, 137) mukaan esimerkiksi viralliset dokumentit kuten uudet julkaisut, julkiset lausunnot koulun filosofiasta tai esimerkiksi esitteet voivat olla tutkijan valmistama aineistoa. Jotkut tutkija sivuuttavat tällaiset dokumentit pitämättä niitä tutkimusaineistona, koska niiden ei ajatella antavan todellista kuvaa organisaatioiden käytänteistä. Näiden dokumenttien avulla tutkija voi kuitenkin päästä käsiksi tutkittavan kohteen viralliseen näkökulmaan. Tämän kaltaista aineistoa on yleensä helposti saatavilla. (Bogdan & Biklen 2007, 137.) Omaan tutkimukseeni valitsin dokumenttiaineistoja, koska se mahdollisti näinkin laajan vertailun kahden maan varhaiskasvatuksen välillä. Tämän tasoisen tutkimuksen puitteissa aineiston hakeminen Japanista empiirisesti olisi ollut liian paljon aikaa vievää ja vaativaa. Tiedon helppoa saatavuutta rajoittivat kuitenkin kieleen liittyvät vaikeudet. Japanilaisen varhaiskasvatuskulttuurin kuvausta on melko vähän saatavilla englanninkielisenä. Japanilaista aineistoa sain kääntäjän avulla. Kääntäjä on Suomessa asuva englannin- ja suomenkielentaitoinen japanilainen opiskelija. Tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta osa-aineistosta: varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmista, lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmista sekä kansainvälisistä tutkimusartikkeleista. Erilaisilla aineistoilla pyrin tukemaan tutkimuksen luotettavuutta.

Opetussuunnitelmat aineistona

Opetussuunnitelmien aineistona käytän seuraavia:

Ensimmäinen osa-aineisto

- Kawamatan (2010) artikkeli japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksesta
- kaksi Internet artikkelia japanilaisen ministeriön sivuilta (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology)
- suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat
- japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat

Toinen osa-aineisto

- Suomen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005)
- Esiopetussuunnitelman perusteet (2010)
- Japanin varhaiskasvatussuunnitelma (Ministry of Health, Labour and Welfare. The guidelines for child daycare at daycare centers 2008)

- Japanin esiopetussuunnitelma (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Course of study for Kindergarten 2008)
- Japanin päivähoitotilanteen selvitysprojektin loppuraportti (Aoyagi, Sutinen & Ylinampa 2010)
- Shishidon (2008) artikkeli, joka esittelee vuonna 2008 valmisteltua ja 2009 käyttöön otettua Japanin varhaiskasvatuksen suunnitelmaa
- japanilaisen päiväkodin opetussuunnitelma (Poppins nursery school educational principles 2011)

Tutkimukseni avulla haluan selvittää, miten varhaiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista, varhaiskasvatuksen laatua, kasvatusfilosofiaa ja kasvatuskäytänteitä määritellään opetussuunnitelmien avulla. Se miten edellä mainittuja asioita määritellään virallisesti, kertoo mielestäni paljon vallalla olevasta ihmis- ja oppimiskäsityksestä.

Hain aineistoa tutkimustani varten Internetistä. Suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat, suomalainen varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetussuunnitelma löytyvät Internet-sivuilta. Japanilainen esiopetussuunnitelma löytyy myös Internetistä ministeriön sivuilta englanninkielisenä versiona. Japanilaisen varhaiskasvatussuunnitelman sekä kolmen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat sain käännettynä japanin kielestä englanniksi. Käännetyn varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi käytän Shishidon (2008) artikkelia, joka käsittelee Japanin uutta kansallista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Kääntäjäni valitsi japanilaiset lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat siten, että ne antavat keskenään mahdollisimman samalla tarkkuudella tietoa (kurssien nimet, laajuus, pakollisuus). Japanilaisen varhaiskasvatussuunnitelman olen saanut kääntäjältäni tiivistetyssä muodossa, siten että tiivistys esittää varhaiskasvatussuunnitelman pääkohdat ja tavoitteet. Käännetyn aineiston tietoja olen täydentänyt Internetistä saamallani aineistolla. Tällä haluttiin lisätä tutkimuksen luotettavuutta tarkastelemalla, miten käännetty aineisto täsmää Internetistä haetun aineiston sisältöjen kanssa.

Kansainväliset artikkelit aineistona

Kolmannen osa-aineiston muodostavat tutkimusartikkelit koskien japanilaista ja länsimaista varhaiskasvatusta. Artikkelien avulla pyrin selvittämään kasvatustieteilijöiden ja kasvatustieteilijöiden näkökulmasta yhtäläisyyksiä ja eroja länsimaiden ja Japanin välillä. Vaikka aineistoni käsittää opetussuunnitelmien osalta pelkästään suomalaisia ja japanilaisia opetussuunnitelmia, valitsin aineistoksi artikkeleiden osalta japanilaisia ja länsimaisia – sisältäen myös suomalaisia - artikkeleja. Tämä sen vuoksi, että saan laajemman kuvan länsimaisesta varhaiskasvatuksesta. Sekä suomalaista että japanilaista varhaiskasvatusta on itsessään tutkittu varsin vähän. Hain tutkimusartikkeleita Internetin tietokannoista, jotka sisältävät varhaiskasvatuksen alan tutkimustietoa. Artikkeleiden valinnassa kriteereinä olivat 1.) mahdollisimman yleinen tieto varhaiskasvatuksesta, 2.) artikkeleiden tuoreus – haku rajattiin vuosiin 2000–2011– sekä 3.) laadulliset tutkimusmenetelmät. Japanilaisia artikkeleja on melko vähän tarjolla englanninkielisenä, joten pyrin käyttämään niiden antia mahdollisimman hyvin. Tarkemmat tiedot aineistona käytetyistä artikkeleista on liitteessä 7.

5.2 Suomen ja Japanin varhaiskasvatusjärjestelmät tutkimuksen kohteena

Esittelen seuraavaksi taustatietoa tutkimuskohteista, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää tutkimuksen tuloksia. Keskityn kuvaamaan japanilaista varhaiskasvatusjärjestelmää verrattuna suomalaiseen sekä esittelen lyhyesti japanilaista lastentarhanopettajakoulutusjärjestelmää. Syksyllä 2010 työskentelin Jyväskylän yliopistossa eräässä toimeksiantoprojektissa tutkimusavustajana. Tutkimusryhmä koostui opiskelijoista ja projektin tutkijoista. Projektin tarkoituksena oli tehdä esiselvitystä Japanin päivähoiton tilanteesta. Esitellessäni Japanin päivähoiton järjestelmää, käytän lähteenä selvitysprojektissa kirjoittamaamme raporttia (Aoyagi, Sutinen & Ylinampa 2010). Raporttia ei ole kilpailun ja yrityssalaisuuden vuoksi julkaistu, koska se sisältää tietoa tutkimuksen tilanneesta yrityksestä ja sen suunnitelmista. Voin kuitenkin käyttää raporttia järjestelmän kuvaukseen, koska esittelen Japanin varhaiskasvatusjärjestelmää yleisellä tasolla.

Varhaiskasvatusjärjestelmissä ja varhaiskasvatuksen asiakkaissa on melko suuria eroja maiden välillä. Suomessa kaikilla lapsilla on subjektiivinen päivähoito-oikeus (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36). Japanissa sen sijaan päivähoitopaikkoja jonottaa noin 26 000 lasta (kevät 2010), joten päivähoitopaikkojen järjestämiselle on suuri paine. Tämä asettaa varmasti myös omat haasteensa päivähoiton laadulle. Japanissa päivähoitopaikkojen kysyntään on vaikuttanut äitien halu päästä kotoa työmarkkinoille (Anme & Segal 2010, 193; Makino 2009). Japanissa kotiäidin työtä on perinteisesti pidetty arvostettuna kokopäiväisenä työnä ja miesten tehtävänä on ollut hankkia perheen elanto. Nykyisinkin naisen työura katkeaa kuitenkin synnytykseen, koska päivähoitopaikkoja voi olla mahdoton saada. Äitiysloma alkaa kuusi viikkoa ennen synnytystä ja jatkuu kahdeksan viikkoa synnytyksen jälkeen. (Makino 2009.) Toisin sanoen pienimmät hoitopaikkaa hakevat voivat olla kahden kuukauden ikäisiä. Tämä asettaa päivähoidolle myös omat haasteensa.

Japanilainen päivähoito eroaa myös suomalaisesta monimutkaisen järjestelmänsä vuoksi. Osa päivähoitosta toteutetaan valvotuissa ja tarkoin säännellyissä julkisissa päiväkodeissa, osa yksityisissä päiväkodeissa, joita ei ole velvoitettu noudattamaan säännöksiä ja varhaiskasvatussuunnitelmia. Ainoat määräykset joita yksityistenkin päiväkotien on noudatettava, ovat tiloja ja turvallisuutta koskevat määräykset. Joissain päiväkodeissa ei siis noudateta valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Päiväkodit tarjoavat pääsääntöisesti päivähoitoa. Myös esikouluja on sekä yksityisiä että julkisia. Esikoulut tarjoavat puolestaan kasvatusta ja opetusta, vaikka nykyään myös osa päiväkodeista panostaa myös kasvatukseen ja opetukseen. Lapset aloittavat esikoulun 3-vuotiaana ja viettävät siellä pääsääntöisesti aamupäivät. Esikoulu ei ole varsinaisesti päivähoitopaikka, vaikka nykyään osa esikouluista tarjoaa myös päivähoitoa iltapäivän tunneille. Esikoulujen ja päiväkotien tavoitteet näkyvät selkeästi myös niitä hallinnoivista ministeriöistä. Päiväkodit ovat Sosiaali- työ- ja terveysministeriön hallinnon alaisuudessa ja esikoulut Kasvatuksen, kulttuurin, urheilun, tieteen ja teknologian ministeriön alaisuudessa. Seuraavassa taulukossa 2 esitän japanilaisten päiväkotien ja esikoulujen eroja. Taulukossa kuvattu päiväkoti on valtuutettu eli kunnallinen päiväkoti, joka on velvoitettu noudattamaan säännöksiä ja varhaiskasvatussuunnitelmaa. (Aoyagi, Sutinen & Ylinampa 2010.)

TAULUKKO 2 Japanilaisten päiväkotien ja esikoulujen eroja (Aoyagi, Sutinen & Ylinampa 2010)

	Hallinnoiva ministeriö	Laki	Paikan haku	Lapsia/opettaja	Päätavoite	Aukioloajat
(Valtuuttettu) Päiväkoti	Sosiaali-, terveys ja työministeriö	Lasten hyvinvointi asetus	Kunnan kautta	0-1v.= 3 1-2v.= 6 3v. =20 4v. → =30	päivähoito (ja kasvatus)	11 tuntia standardi
Esikoulu	Kasvatuksen, kulttuurin, urheilun, tieteen ja teknologian ministeriö	Koulun kasvatuksellinen ja opetuksellinen asetus	Suoraan esikoulusta	3-6v.=35	(päivähoito) kasvatus ja opetus	4 tuntia standardi (iltapäivähoito mahdollinen)

Japanilainen lastentarhanopettajakoulutus on monimuotoinen. Omassa tutkimuksessani päädyin tutkimaan yliopistollista lastentarhanopettajakoulutusta ja sen opetussuunnitelmia, jotta pystyisin tekemään vertailua suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen kanssa. Päiväkodissa työskentelevän opettajan ammattinimike on englanniksi 'nursery teacher' ja esikoulussa työskentelevän opettajan 'kindergarten teacher'. Tutkimusraportissani käytän selkeyden vuoksi englanninkielisiä ammattinimikkeitä. Japanissa kindergarten teacher pätevyuden voi saada ammattikoulussa tai ammattikorkeakoulussa kaksivuotisessa koulutuksessa (II tason lupakirja), yliopistotutkinnolla neljävuotisessa koulutuksessa (I tason lupakirja) tai yliopiston maisteritutkinnolla (erikoislupakirja). Nursery teacher -koulutus on samankaltainen järjestelmältään, mutta sitä määrittelee vain yksi lupakirja. Koulutuksen kesto ja lupakirjan taso eivät vaikuta työnkuvaan tai palkkaan, mutta korkeammalla lupakirjalla on mahdollista edetä paremmin työuralla. Lastentarhanopettajan lupakirjan voi saada myös suorittamalla ministeriön määräämän kokeen suorittamatta koulutusta. Päiväkodissa työskentelevän opettajan ja esikoulussa työskentelevän opettajan koulutukset ovat erilaiset. Nursery teacher ei voi työskennellä esikoulussa eikä kindergarten teacher päiväkodissa. (Kawamata 2010; Takashi 2004)

5.3 Aineiston analyysi

5.3.1 Opetussuunnitelmadokumenttien sisällönanalyysi

Sisällönanalyysin tarkoituksena on löytää johdonmukaisuuksia tekstistä (Patton 2001, 453; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Tarkoitus ei ole tuoda esiin totuuden käsityksiä, vaan kuvata aineiston avulla käsityksiä tutkimusaiheesta. Sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata aineiston eli tässä tapauksessa dokumenttien sisältöä sanallisesti ja käsitteellistää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104, 106.) Omassa tutkimuksessani käytän aineiston analyysimenetelmänä sekä teorialähtöistä että aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Teorialähtöinen sisällönanalyysi eroaa aineistolähtöisestä analyysistä siten, että aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta käsin. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä luokittelun perustana olevat käsitteet on etukäteen valittu teoreettisen lähtökohdan mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Sisällönanalyysissä ydin merkityksiä kuvataan esimerkiksi käsiteluoikkien mukaan (Patton 2001, 453). Tutkimuksessani käytän valmiita käsiteluoikkia, joiden mukaan järjestän aineistoa analyysia ja tulkintaa varten. Deduktiivinen analyysi järjestää aineistoa valmiin teoreettisen kehyksen mukaan (Patton 2001, 453), jossa edetään yleisestä yksityiseen tietoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 115). Toisaalta oman tutkimukseni kohdalla voidaan puhua abduktiivisesta päättelystä, jossa tutkimusprosessissa vaihtelevat teorialähtöisyys ja aineistolähtöisyys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97) ja puhutaan myös teoriasidonnaisuudesta.

Pääpiirteissään aineiston analyysi tarkoittaa ydinaineksen löytämistä aineistosta. (Patton 2001, 463). Sisällönanalyysini perustuu valmiiseen käsitteistöön, jonka nojaan Hujalan ym. (1999) luomaan varhaiskasvatuksen laatutekijäluokitteluun sekä Karilan ja Nummenmaan (2001) päiväkotityön ydinosamiseen. Aineistoni ei kuitenkaan anna tietoa kaikista laatutekijöistä, joten olen valinnut aineiston kannalta merkittävimmät tekijät analyysia varten. Tulkinnan kannalta merkittävää tietoa antavat laatutekijöiden prosessitekijät, mutta osittain myös välillisesti ohjaavat tekijät ja puitetekijät. Lisäksi käytän Karilan ja Nummenmaan (2001) ydinosamisen käsitteitä soveltaen niitä omaan tutkimukseeni sopivaksi. Analyysin jälkeen tärkeää on johtopäätösten tekeminen, johon liittyy oleellisesti vertailumaiden tulos-

ten tarkastelu ja sitominen kulttuuriseen kontekstiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103) Laatutekijöitä käytän aineistoni kaikkien osien analysoinnissa. Ydinosaamisen käsitteitä käytän lastentarhanopettajakoulutusten opetussuunnitelmien analyysissa. Analyysissa käytettävät käsitteet ovat (taulukko 3):

TAULUKKO 3 Laatutekijät Hujalan ym. (1999) mukaan

Puitetekijät:

- Ryhmän koostumus (lapsiryhmän koko ja aikuinen -lapsi suhdeluku, muut ryhmään liittyvät asiat)
- Ihmissuhteiden pysyvyys

Välillisesti ohjaavat tekijät:

- Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö
- Yhteistyö muiden tahojen kanssa (koulu, asiantuntijat jne.)
- Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö
- Johtajuus
- Henkilökunnan koulutus (ammattillinen kasvu, koulutuksen merkitys)

Prosessitekijät:

- Perushoito
 - Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus
 - Lasten keskinäinen vuorovaikutus
 - Lapsilähtöinen toiminta (lapsen lähtökohdista, tarpeista, oikeuksista ja kiinnostuksen kohteista lähtevä toiminta, toiminnallisuus, aktiivisuus, leikki)
 - Toiminnan suunnittelu ja arviointi
-

Karilan ja Nummenmaan ydinosaamisen käsitteitä olen muokannut omaan analyysiini sopivammaksi (ks. taulukkoa 4). Lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien analyysissa käytän sekä laatutekijöitä että ydinosaamisen käsitteitä, koska ne täydentävät toisiinsa ja siten syvällisemmän analyysin tekeminen on helpompaa.

TAULUKKO 4 Ydinosaaminen Karilaa ja Nummenmaata (2001) mukailten

Ydinosaaminen	Osaamisalueet
Pedagoginen osaaminen	— pedagogisten menetelmien hallinta — toiminnan kehityksellisen sopivuuden hallinta
Kasvatusosaaminen	— arvokeskustelut, tulevaisuuden pohdinta, kasvatuksen traditiot — kasvatukselliset menetelmät, sisällöt ja tavoitteet
Hoito-osaaminen	— perushoito: ravitseminen, lepo, pukeminen jne.
Kontekstiosaaminen	— kulttuurin ja yhteiskunnan instituution tuntemus — tieto työtä ohjaavasta lainsäädännöstä ja muusta ohjauksesta
Ammatillinen kasvu	— reflektio-osaaminen — tiedonhallinta-osaaminen

Kuten jo aiemminkin totesin, tutkimukseni on toisaalta teorialähtöistä toisaalta aineistolähtöistä. Vertailun mahdollistamiseksi analyysin käsitteiden yläluokat ovat valmiiksi määriteltäviä, jotka muodostavat väljän luokittelurungon. Käsitteiden yläluokkien alle sijoittuvat alaluokat ja kuvaukset ovat taas aineistosta nousevia, kuvaten kulttuurisia eroja ja variaatioita. Tutkimusartikkelien analyysissä käytinkin valmiiden teoreettisten käsitteiden lisäksi aineiston ja tutkimuskysymysten pohjalta nostamaani kolmeä käsitettä, koska valmiit käsitteelluokat eivät antaneet riittävästi tietoa. Nämä kolmeä käsitettä ovat *kasvatusfilosofia*, *lapsikäisyty* ja *oppimiskäisyty*. Osittain analyysini on lähellä diskurssianalyysia, joka perustuu kielen merkitysten analysointiin (Jokinen & Juhila 1999, 66–67). Tutkimuksessani kiinnostavaksi nousee samankaltaisten käsitteiden merkitysten pohtiminen kahdessa eri kulttuurissa. Tämä on olennaista, koska käsitteiden sisältö ja merkitys voivat vaihdella kulttuurisesti. Merkitykset rakentuvat kulttuurisesti ihmisten välisessä kanssakäymisessä (Jokinen & Juhila 1999, 54).

Lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien analyysi aloitettiin redusoimalla aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Molempien maiden eri yliopistojen koulutusten opetussuunnitelmien pohjalta luotiin mallit, johon opetussuunnitelmissa mainittujen kurssien nimien perusteella tietoa tiivistettiin kuvaamaan lastentarhanopettajakoulutuksen kokonaisuutta. Suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen tavoitteista ja japanilaisen lastentarhanopettajan osaamisen tavoitteista redusoitiin ja klusteroitiin tietoa, jotta voitiin lopuksi

abstrahoida eli luoda teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108) kuvaamaan keskeisiä tavoitteita. Varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetussuunnitelmien osalta analyysi oli vaativampaa ja erilaista, koska aineistoa täytyi redusoida enemmän sekä klusteroida tietoa laajemmasta ja syvällisemmästä tekstistä. Deduktiivisessä päättelyssä aikaisempaan tietoon etsitään sisältöjä aineistosta (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 115). Varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetussuunnitelmien aineiston osalta en pyrkinyt luomaan pelkästään yksinäisiä käsitteitä, vaan pikemminkin tuomaan esille ilmauksia, jotka kuvasivat sisällöllisesti tarkemmin analyysin lähtökohtana olevia käsitteitä.

5.3.2 Aiempien tutkimusten laadullinen meta-analyysi

Aineistoksi koottujen tutkimusartikkelien analyysia voidaan kutsua meta-analyysiksi tai metasynteesiksi. Meta-analyysin tarkoituksena on saada aiemman tutkimuksen perusteella tietoa aihealueesta systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti. (Sandelowski 2004, 892.) Meta-analyysia on yleisemmin käytetty määrällisen tutkimuksen analyysimenetelmänä, mutta nykyisin sen käyttö on yleistynyt myös laadullisessa tutkimuksessa. Laadullinen meta-analyysi mahdollistaakin tutkimusartikkelien analysoinnin, mikäli aiheesta halutaan tutkia valmiiksi saatavilla olevaa tutkimustietoa. Meta-analyysin avulla voi käydä väittelyä aineiston osien välillä. Meta-analyysin avulla aineistoa voi esitellä yksityiskohtaisesti ja hahmotella sekä jäsentää aineistoa tulkintaa varten. Analyysi mahdollistaa tutkittavan ilmiön vertailun (Noblit & Hare 1983, 3, 5–6.), tässä tapauksessa vertailun maiden välillä. Meta-analyysissa ensimmäiseksi tulee pohtia, millaista tietoa haluaa hakea aikaisemmasta tutkimuksesta. Aineiston hakemiselle täytyy rakentaa määritelmät, jotta löytää olennaista tietoa omaa tutkimustaan varten. Tiedon on oltava relevanttia oman tutkimusaiheen kannalta. (Donaldson, Street, Sussman & Tabler, 2001, 451.) Englanninkielisten japanilaista varhaiskasvatusta koskevien artikkelien vaikea saatavuus teki tämän haastavaksi. Pysin kuitenkin löytämään länsimaisia artikkeleja, jotka ovat aiheeltaan vastaavia japanilaista varhaiskasvatusta koskevien artikkelien kanssa, jotta analyysin suorittaminen ja vertailu olisi mahdollista.

Surin (1999) mukaan meta-analyysia käytettäessä tutkija tietää, mitä tietoa hän hakee dokumenteista. Tutkimuksessani analyysin tarkoituksena on hakea valmiiden käsiteluoikkien avulla tietoa kasvatustajatteluista ja kasvatuskäytänteistä. Valmiina käsiteluoikkina käytän Hujalan ym. (1999) määrittelemiä varhaiskasvatuksen laatutekijöitä. Analyysin jälkeen oli mahdollista verrata laatutekijöiden näkymistä Japanin ja länsimaiden varhaiskasvatuksessa. Laatutekijöiden tarkentamiseksi lisäsin käsiteluoikkiin aineistosta esille nousseita merkittäviä käsitteitä, jotta pääsisin aineiston analyysissä syvällisemmin kasvatustilfilosofiaan, oppimiskäsitykseen, lapsikäsitteeseen ja varhaiskasvatuksen käytänteisiin. Taulukossa 5 esitän meta-analyysissä käytetyn luokittelurungon.

TAULUKKO 5 Meta-analyysin luokittelurunko

<i>Kasvatuksen perusta</i>	<i>Välillisesti ohjaavat tekijät</i>
— Kasvatustilfilosofia	— Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö
— Lapsikäsitteeseen	— Yhteistyö muiden tahojen kanssa
— Oppimiskäsitys	— Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö
<i>Puitetekijät</i>	— Johtajuus
— Ryhmän koostumus	— Henkilökunnan asiantuntijuus ja ammatillinen kasvu
— Ihmissuhteiden pysyvyys	<i>Prosessitekijät</i>
	— Perushoito
	— Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus
	— Lasten keskinäinen vuorovaikutus
	— Lapsilähtöinen toiminta
	— Toiminnan suunnittelu ja arviointi

Meta-analyysissä tutkimusten tulosten synteesi suoritetaan taulukoimalla aineiston antama tieto systemaattisesti etukäteen rakennetun väljän luokittelurungon avulla. Donaldsonin ym. (2001) mukaan epäolennainen tieto tulee jättää ulkopuolelle ja suorittaa synteesi kooten olennainen tieto artikkeleista. Analyysi vaatii tutkijalta perusteellista perehtymistä aineistoon. Surin (1999) mukaan koodaaminen vaatii liikkumista edestakaisin eri tutkimusten välillä. Tämä tuo syvyyttä analyysiin. Myös uusia käsitteitä ja näkökulmia on mahdollista nostaa esille, kun liikkuu aineistojen välillä ja pohtii niiden antamia tuloksia. Surin mukaan laadullinen tutkimusten synteesi on pikemminkin monivaiheista kuin järjestystä noudattavaa. Jokainen uusi tutkimusartikkeli tuo esiin uusia näkökulmia ja tämän vuoksi analyysi vaatii aina jo koodattuihin artikkeleihin palaamista. Koodaamisen jälkeen on mahdollista käydä keskustelua aineistojen välillä. Merkittävimmät löydökset ja ristiriitaisuudet artikke-

lien välillä ovat pohjana tulosten tulkinnalle. Laadullisen meta-analyysin synteessin tulisikin olla tulkitsevaa, hermeneuttista ja monivaiheista (Suri 1999.). Tässä tutkimuksessa meta-analyysissä muodostettava taulukko näyttää mielenkiintoisella tavalla laatukäsitteiden sijoittumisen länsimaiseen ja japanilaiseen varhaiskasvatukseen. Käsitteiden avaaminen on silti paikallaan tuloksia pohdittaessa. Vaikka vertailumaissa käytetään samalta kuulostavia-kin käsitteitä, niiden merkitys voi kuitenkin olla erilainen. Aluksi tein taulukon analysointia varten. Poimin artikkeleista nousseita käsitteitä taulukkoon erottelemalla varhaiskasvatuskulttuurit X:llä (Japani) ja O:lla (länsimaat). Lisäksi kirjoitin itselleni muistiin kuhunkin käsitteeseen liittyvät asiat ja näkökulman, jolla käsitettä kuvataan. Vasta analyysin lopuksi kokosin taulukoita, joka kuvaavat käsiteluokkia sanallisesti laatutekijöittäin. Pysin siihen, että taulukko antaa mahdollisimman paljon informaatiota ja että käsitteiden merkitysten kulttuurien välinen vertailu on mahdollista.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkijan ennako-oletuksia tutkittavasta aiheesta tulee pohtia sekä tutkimuksen luotettavuuden, että eettisyyden näkökulmasta. Tutkijan on pyrittävä neutraalisuuteen, jotta hänen omat uskomuksensa ja asenteensa eivät sekoittuisi tutkimuskohteeseen. Tutkijan ennakkokäsitys aiheesta voi ohjata tutkimuskysymysten asettelussa. (Eskola & Suoranta, 2008, 17.) Omassa tutkimuksessani pyrin tutkimaan aineistoa mahdollisimman neutraalisti ja puolueettomasti arvottamatta kasvatuksellista kulttuuria tai lastentarhanopettajan asiantuntijuutta. Lähtökohtana ei ole kummankaan kulttuurin paremmuus tai huonomuus, vaan pyrkimys selvittämään varhaiskasvatuskäytänteiden ja kasvatusajattelun eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkimukseni eettisyyden näkökulmasta tulisi pohtia, millaisin perustein olen päätenyt tutkimukseni aiheeseen.

Bogdan ja Biklen (2007, 50) toteavat, että mikäli tutkija on tehnyt tutkimustaan koskevia sopimuksia, niitä tulisi noudattaa tarkasti. Oman tutkimukseni taustalla on aiempi työskentelyni erään yrityksen tilaamassa selvitysprojektissa, jonka pohjalta aiheeni on muodostunut. Tutkimukseni aihe on muokattu niin yrityksen käytännön tarpeisiin, kuin vastaamaan oman laitokseni tieteellisiä vaatimuksia pro gradu- tutkielmalle. Haastavaa on, että minun

täytyy pysyä lojaalina yritystä kohtaan ja pyrkiä tuottamaan myös heitä hyödyttävää tietoa. Luotettavuuden näkökulmasta tutkimustulosten varmuutta tarkastellessa tulisi pohtia, miten tutkijan ennako-oletukset vaikuttavat tutkimukseen (Eskola & Suoranta 2008, 212.) Tutkijan olisi hyvä pohtia omaa suhdettaan tutkimukseen. Miten päätyi aiheeseen ja mitä annettavaa tutkijan asiantuntijuudella on aiheelle? (Patton 2001, 566.) Omaan näkemykseeni aiheesta on varmasti vaikuttanut aiempi työskentelyni selvitysprojektissa saman aiheen parissa. Selvitysprojekti ohjasi jo omalta osaltaan kiinnostustani aiheeseen. Toisaalta minun on ollut helpompi paneutua omaan tutkimukseeni, koska minulla on jo tietynlainen ennakkonäkemykseni aiheesta. Ennakkotiedot saattavat suunnata tutkimustani tiettyyn suuntaan, mikä saattaa sulkea jotain merkittäviä näkökulmia pois.

Tulosten vahvistuvuuden kannalta on tärkeää pohtia, miten analyysimenetelmä vaikuttaa tuloksiin. Tynjälän (1991, 392) mukaan tulosten vahvistuvuudesta voidaan varmistua erilaisin tekniikoin. Käyttämässäni teorialähtöisessä menetelmässä vaarana on, että valmis käsitteistö rajaa jotain merkittävää aineistosta pois. Toisaalta on myös olennaista pitää tulokset tiukasti kontekstissa ja välttää turhaa yleistämistä. (Patton 2001, 563.) Eskolan ja Suorantan (2008, 212) mukaan tulosten vahvistuvuutta voidaan pohtia siitä näkökulmasta, miten tehdyt tulkinnat saavat tukea vastaavaa ilmiötä tarkastelluista tutkimuksista. Pohdinnassa voi käsitellä mielenkiintoisia löydöksiä, mikäli analyysimenetelmä rajaa jotain merkittävää tulosten ulkopuolelle. Tutkimuksessani ei ole käytössä useampaa täysin erilaista menetelmää, mutta pyrin vahvistamaan tuloksia käyttämällä erilaisia aineistoja samasta aiheesta. Tutkimusartikkelien avulla pyrin hakemaan vahvistusta ja lisäselvitystä opetussuunnitelmista nousevalle sisällölle.

Luotettavuuden kannalta on myös pohdittava, miten oma koulutukseni ja kokemukseni vaikuttaa tutkimukseen. Suomalainen lastentarhanopettajakoulutus, työkokemus sekä maisteriopinnot ovat varmasti osaltaan vaikuttaneet ajatteluuni ja valintoihin, joita olen tutkimukseen liittyen tehnyt. Tutkimukseni aineisto koostuu osittain aihealueen aikaisemmasta tutkimustiedosta. Miten tutkimusartikkelien ehkä sattumanvarainenkin valinta vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen menetelmällisen varmuuden näkökulmasta? Länsimaisten tutkimusartikkelien valintaa rajoitti se, että artikkeleja Japanin varhaiskasvatuksesta on vain

niukasti saatavilla englanninkielisenä. Analyysiin kannalta länsimaista ja japanilaista varhaiskasvatusta koskevien artikkelien tuli kuitenkin olla aiheiltaan toisiaan vastaavia. Tämä on voinut rajata jotain oleellista tietoa tutkimuksen ulkopuolelle.

Oman aineistoni ongelmana on tulosten siirrettävyys todellisen toiminnan tasolle. Tulosten siirrettävyyden voidaan sanoa olevan mahdollista toiseen kontekstiin, vaikka yleistykset eivät olisikaan mahdollisia (Eskola & Suoranta 2008, 211). Dokumentteja ei välttämättä nähdä luotettavana aineistona suhteessa käytänteisiin, vaan ajatellaan, että ne antavat jopa kiillotetun kuvan organisaation toiminnasta (Bogdan & Biklen 2007, 137). Tutkimukseni tavoitteena ei ole kuitenkaan kuvata varhaiskasvatuksen koulutuksen ja kentän työtä käytännön tasolta. Pyrin tulkitsemaan dokumenttien antamaa yleistä käsitystä ja tavoitetilaa oppimisesta, lapsesta ja varhaiskasvatuksen laadun näkemyksistä sekä lastentarhanopettajan osaamisesta. Tulkinnan kannalta myös meta-analyysia voidaan pitää ongelmallisena, kun eri tutkimusten tuloksia yhdistellään (Noblit & Hare 1983, 6). Voidaanko tällöin tutkimustuloksia pitää siirrettävinä? Tutkimukseni tarkoituksena ei ole tulkita aineistoa yksityiskohdaisen tiedon kannalta. Pyrin pikemminkin hakemaan vertailevaa kasvatuskulttuureita koskevaa tietoa laajalti eri tutkimuksista, jotta voisin pohtia kasvatuskäytänteitä kulttuurien välillä. Vastaavaa aineistoa näin laajaan näkökulmaan olisi haasteellista hakea muulla tavoin – esimerkiksi haastattelemalla tai havainnoimalla – pro gradu- työn resursseihin suhteutettuna.

Tutkimuksen tuloksien totuusarvoa ja uskottavuutta tulisi pohtia (Aaltonen 1989, 152), vaikka tutkimuksella tavoitellaankin nykyään enemmän erilaisia näkökulmia kuin yhtä yhteistä totuutta (Tynjälä 1991, 392). Voidaanko samankaltaisia tuloksia saada, mikäli tutkimus toistettaisiin (Aaltonen 1989, 152) tai vastaako tulkintani tutkittavan aineiston sisältöä (Eskola & Suoranta 2008, 211)? Mikäli tutkimus toteutettaisiin samasta näkökulmasta erilaisin menetelmin, esimerkiksi haastattelemalla japanilaisia ja suomalaisin lastentarhanopettajia, voisi käsitteiden määrittelyille saada paremmin perusteluja. Tällöin myös kasvatustilafilosofian toteutumista käytännössä voisi tutkia paremmin. Triangulaation avulla voidaan varmistaa luotettavuutta ja paikata tutkimusmenetelmän heikkouksia (Tynjälä 1991, 392).

Meta-analyysin kannalta uskottavuuden näkökulmasta ongelmallista on, että ei ole mahdollista saada käsiinsä kaikkea aihealueen kannalta olennaista tutkimusta aineistoksi. (Donaldson ym. 2001, 452.)

Kulttuurien välisessä vertailussa tutkijan on pohdittava, miksi vieraassa kulttuurissa elävät ihmiset toimivat kuten toimivat. Tutkittava kulttuuri poikkeaa tutkijalle tutusta kulttuurista, jolloin tutkijan voi olla vaikea ymmärtää mistä on kyse. Kulttuurien välillä voi olla niin yhtäläisyyksiä kuin eroja ja tärkeää on löytää ne tutkijan omista esiolettamuksista huolimatta (Alasuutari 1995, 218.). Aineistoni on osittain minulle kulttuurisesti vieraasta ympäristöstä, mutta aihealue on tuttu. Varhaiskasvatuksen käsitteet ja toimintatavat ovat melko samanlaisia: tavoitteet toiminnalle ovat lähtökohdiltaan samat. Mutta miten käsitteiden merkitykset eroavat? Ymmärretäänkö käsitteet samalla tavalla tai toteutuvatko ne käytännössä samoin? Kahden eri kulttuurin välisiä erojen ja sen tuomien ongelmien lisäksi olen pohtinut kielen merkitystä. Osa aineistostani käännettiin ensin japanista englanniksi, jonka jälkeen minä käännsin aineiston suomeksi. Mitä näin monivaiheisessa käännöstyössä voi tapahtua tulosten varmuuden näkökulmasta? Lisäksi olen pohtinut sitä, miten kääntäjani tausta on vaikuttanut käännökseen. Hänellä ei ole kasvatustieteen koulutusta, joten voiko tällä olla vaikutusta käsitteiden käännökseen? Olemme kuitenkin keskustelleet käännöstyöstä ja näin pyrkineet välttämään epäselvyyksiä ja virheitä. Olen myös pohtinut aineiston luotettavuutta. Antavatko opetussuunnitelmat ja artikkelit sellaista tietoa, mitä haluan? Etenkin artikkelien valinta mietityttää minua. Olen kuitenkin tehnyt systemaattista kirjallisuushakua tieteellisistä tietokannoista, joten käyttämäni lähteet ovat luotettavia.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen ensin kaikkien kolmen osa-aineiston tuloksia erikseen. Ensimmäisenä esittelen tuloksia vertailumaiden lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien analyysin osalta, toisena vertailumaiden varhaiskasvatussuunnitelmien tuloksia sekä kolmantena länsimaisten ja japanilaisten tutkimusartikkelien meta-analyysin tuloksia. Luvun lopussa tarkastelen kaikkien kolmen osa-aineiston tuloksia yhdessä.

6.1 Lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat Suomessa ja Japanissa

6.1.1 Lastentarhanopettajakoulutusten opetussuunnitelmien aineiston kuvaus

Suomenkielistä lastentarhanopettajakoulutusta on tarjottu Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa. Tutkimukseni ulkopuolelle jätin Oulun yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman, koska ajantasaista opetussuunnitelmaa ei ole tarjolla. Tutkimuksessani käytän aineistona lastentarhanopettajan pätevyyden antavan 180 opintopisteen laajuisia kandidaatin tutkinnon opetussuunnitelmia. Yliopistoissa on lisäksi mahdollista opiskella maisterin tutkinto 120 opintopisteen laajuisena. Suomalainen lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistoon 1995. Lastentarhanopettajiksi opiskelevilla on pääaineenaan kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus kaikissa muissa yliopistoissa paitsi Jyväskylän yliopistossa, jossa pääaine on varhaiskasvatustiede. Tutkinto

koostuu kieli- ja viestintäopinnoista, pääaineen perus- ja aineopinnoista, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammatillisia valmiuksia antavista opinnoista sekä lisäksi vapaasti valittavista sivuaineopinnoista. Opintopisteiden jakautuminen tutkinnon eri osiin riippuu yliopistosta, mutta on rakenteeltaan lähes samanlainen. Sisällöt vaihtelevat jonkun verran niin, että jokaisella yliopistolla painottuvat erilaiset opinnot. Myös Karila, Kinon, Niiranen ja Virtanen (2005, 142) toteavat, että jokaisen koulutusyksikön painotukset ovat erilaiset. Osa yksiköistä painottaa lapsuuden sosiologisia opintoja ja toisilla painotus on enemmän yhteneväistä luokanopettajakoulutuksen kanssa, jolloin yleinen kasvatus ja didaktiikka ovat merkittävämmässä asemassa. Omassa tutkimuksessani huomasin, että suomalaisesta lastentarhanopettajakoulutuksesta oli melko vaikea luoda yhtenäinen malli, jotta sitä voisi verrata japanilaiseen lastentarhanopettajakoulutukseen. Tein kuitenkin koonnin opinnoista, pelkistämällä opintojen kursseja erilaisten otsikoiden alle, minkä esitän liitteessä 5.

Tutkimukseni aineisto käsittää kolmen japanilaisen yliopiston koulutusohjelmat. Yksi koulutusohjelmista pitää sisällään pelkästään kindergarten teacher- koulutuksen opetussuunnitelman ja kaksi muuta koulutusohjelmaa antavat mahdollisuuden suorittaa myös nursery teacher- koulutuksen sekä kolmas opetussuunnitelma myös sosiaali-alan tutkinnon. Japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen (kindergarten teacher) vaatimukset on määritelty kansallisella tasolla ja ne esitän liitteessä 2. Kindergarten teacher- koulutuksen kansallisissa vaatimuksissa on asetettu suuri paino yleisille opinnoille. Vaatimukset antavat kuvan opintojen sisällöstä koskien käytännön työtä ja osaamista. Nursery teacher- koulutuksen kansalliset vaatimukset esitän liitteessä 3, jotta myös sen koulutuksen sisällölliset vaatimukset tulisivat esille. Yliopistojen opetussuunnitelmat ovat laajempia ja sisältävät paljon valinnaisia sisältöjä, joita kansalliset vaatimukset eivät edellytä. Liitteessä 4 esittelen koonnin japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien sisällöstä. Liitteessä 4 on mahdollista nähdä myös kurssien painottumisen kindergarten teacher- ja nursery teacher -tutkinnoissa.

En sisällyttänyt opetussuunnitelmien koontiin yksittäisiä kursseja, koska niiden näkyminen taulukossa ei kerro lastentarhanopettajakoulutuksen yleisestä sisällöstä. Japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen painotus on selkeästi opettamisessa ja opettajan roolissa. Yli-

opistot jotka yhdistivät kindergarten teacher- koulutusohjelman ja nursery teacher- koulutusohjelman, tarjosivat kursseja, jotka liittyivät lapsen kehitykseen, kehityspsykologiaan sekä yleisesti lasten maailmaan. Kansalliset vaatimukset kindergarten teacher- koulutukselle sekä yhden yliopiston koulutusohjelma keskittyivät enemmän opettajan rooliin ja opetuksen käytänteisiin. Valinnaisia kursseja on paljon tarjolla yliopistojen opetussuunnitelmissa. Valinnaiset kurssit vaihtelevat pakollisia kursseja täydentävistä opinnoista myös muiden tieteenalojen opintoihin. Kindergarten teacher- koulutus ei sisällä vauvojen tai pienten lasten kasvatuksen, hoitotyön, sosiaalityön tai erityiskasvatuksen opintoja. Yhdistelmä-tutkintojen vuoksi koonti japanilaisesta lastentarhanopettajakoulutuksesta sisältää myös edellä mainittuja opintoja.

Kahden hyvin erilaisen maan opetussuunnitelmien ja koulutusohjelmien vertailu on melko haastavaa. Opintopisteiden laskeminen ja tutkintojen laajuuden vertailu täytyy tehdä melko pinnallisesti, koska käytännön esimerkkiä esimerkiksi kursseilla vaadittavasta työmäärästä ei ole. Japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen (luokka I lupakirja) opintopistemäärän vähimmäisvaatimus on 124 opintopistettä. Työmäärältään yksi opintopiste vastaa luentojen ja harjoitusten osalta 15–30 tuntia ja käytännön harjoittelussa 30–45 tuntia (Standards for Establishment of Universities. e-Gov (Ministry of Internal Affairs and Communications)). Suomessa yhden opintopisteen työmäärä vastaa noin 27 tuntia. Vastaavuutta tutkintojen työmäärästä on vaikea määrittellä koska Japanissa vaihtelu työtuntien osalta on noin suuri. Japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen kestoksi on yliopistojen opetussuunnitelmien mukaan määritetty neljä vuotta ja suomalaisen koulutuksen kestoksi kolme vuotta.

6.1.2 Laatutekijöiden ja ydinosaamisen mukainen koulutuksen opetussuunnitelmien tarkastelu

Analyysissä olen vertaillut varhaiskasvatuksen laatutekijöiden ja ydinosaamisen näkymistä lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. Seuraavan taulukon 6 perusteella voidaan päätellä eroja ja yhtäläisyyksiä laatutekijöiden ja ydinosaamisen osalta suomalaisessa ja japanilaisessa lastentarhanopettajakoulutuksessa.

TAULUKKO 6 Laatutekijöiden ja ydinosaamisen vertailu lastentarhanopettajakoulutusten opetussuunnitelmien perusteella

Laatutekijät ja ydinosaaminen	Suomi	Japani
Ammatillinen kasvu	X	X
<i>Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö</i>	X	
Johtajuus (ja hallinto)	X	X
Lapsilähtöinen toiminta	X	X
Toiminnan suunnittelu ja arviointi	X	X
Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö	X	X
<i>Yhteistyö muiden tahojen kanssa</i>	X	
Lasten keskinäinen vuorovaikutus, vuorovaikutusosaaminen	X	X
Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus, vuorovaikutusosaaminen	X	X
Hoito-osaaminen	X	X
Kasvatusosaaminen	X	X
Pedagoginen osaaminen	X	X
Kontekstiosaaminen	X	X

Suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen ja japanilaisen lastentarhanopettajan osaamisen tavoitteissa on eroja laatutekijöiden osalta. Japanilaisissa tavoitteissa ei näy laatutekijöitä *henkilökunnan keskinäinen yhteistyö* tai *yhteistyö muiden tahojen kanssa*. Koulutuksen voidaan sanoa painottavan yksilön toimintaa kollegiaalisuuden sijaan. Molempien maiden koulutuksen voidaan sanoa kehittävän *vuorovaikutusosaamista*. Suurimmaksi osaksi tavoitteet ovat samankaltaisia termeiltään, mutta samankaltaisuutta on myös laatutekijöiden ja ydinosaamisen sijoittumisessa. Molempien maiden tavoitteissa nousevat merkittäväksi laatutekijä *lapsilähtöinen toiminta* ja ydinosaamisen käsitteet *kasvatusosaaminen, pedagoginen osaaminen ja kontekstiosaaminen*. Laatutekijää *henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö* voidaan nähdä molemmista koulutuksista, mutta sisällöltään laatutekijän voidaan todeta olevan erilainen. Suomessa henkilökunnan ja vanhempien välisestä yhteistyöstä puhutaan kasvatuskumppanuutena ja Japanissa enemmänkin kasvatuksellisena ohjauksena ja neuvontana. Molemmissa koulutuksissa laatutekijä *johtajuus* liittyy opetussuunnitelmaan. *Toiminnan suunnittelun ja arvioinnin* voidaan sanoa näkyvän molempien maiden koulutuk-

sista. *Kasvatusosaamiseen* liittyen eroa on osaamisessa erityisen tuen osalta. Japanilaisessa koulutuksessa osaamista erityisen tuen tarpeeseen saa nursery teacher- koulutuksesta.

6.1.3 Vertailumaiden lastentarhanopettajakoulutusten opetussuunnitelmien eroja ja samankaltaisuuksia

Koulutusten opetussuunnitelmien sisällössä on paljon samankaltaisuuksia, mutta myös selkeitä eroja. Erot nousevat selkeämmin esille, kun tarkastellaan opetussuunnitelmiin kuuluvien kurssien sisältöjen painottumista määrällisesti. Seuraavassa taulukossa 7 on nähtävissä suomalaisen ja japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen eroja koulutuksen sisällön painottumisessa.

TAULUKKO 7 Lastentarhanopettajakoulutusten opetussuunnitelmien sisällöllisiä painotuseroja

Suomi	Japani	Opetussuunnitelmien sisällöt
x	xxx	<i>Taito- ja taideaineet</i>
x	x	<i>Ympäristökasvatus</i>
x		<i>Etiikka ja uskonto</i>
x	xx	<i>Matematiikka</i>
x		<i>Tiede- ja teknologia</i>
x		<i>Moniammatilliset opinnot</i>
x	x	<i>Kieliopinnot</i>
xx	x	<i>Vuorovaikutus, kasvatusyhteistyö</i>
x	x	<i>Kehitys- ja kasvatuspsykologia</i>
x		<i>Lapsuuden sosiologia</i>
xx	x	<i>Varhaiserityiskasvatus</i>
x	x	<i>Johtajuus</i>
x	xxx	<i>Harjoittelu</i>
xx	x	<i>Pedagoginen asiantuntijuus</i>
xx	xxx	<i>Pedagogiset menetelmät</i>
x	xx	<i>Opetussuunnitelman teoriat ja suunnittelu</i>

x= vähän kursseja, xx= muutamia kursseja, xxx= paljon kursseja

Japanilainen lastentarhanopettajakoulutus näyttäisi painottavan käytännönläheisiä opintoja enemmän kuin suomalainen lastentarhanopettajakoulutus. Taito- ja taideaineiden kurssit olivat melko samankaltaisia nimiltään. Musiikki, kädentaidot sekä liikunta olivat esillä mo-

lempien maiden opetussuunnitelmissa. Japanissa kaikkia taito- ja taideaineita oli enemmän sekä pakollisissa että valinnaisissa kursseissa. Yleisesti ottaen valinnaisia kursseja oli enemmän tarjolla japanilaisissa opetussuunnitelmissa kaikkien opintojen osalta. Molemmassa maissa ympäristökasvatus kuuluu opetussuunnitelmiin, vaikka kurssit mainitaankin hieman erilaisilla nimillä. Suomessa koulutukseen sisältyy varhaiskasvatuksen etiikan ja uskonnon opintoja, mitä japanilaisessa koulutuksessa ei mainita. Japanilaisissa opetussuunnitelmissa on paljon matematiikan opintoja, mutta ei tieteen ja teknologian opintoja kuten suomalaisissa opetussuunnitelmissa. Toisaalta en voi kurssien nimien perusteella varmistua siitä, ovatko matematiikan opinnot varhaiskasvatuksen matematiikan kursseja vai yleisiin opintoihin kuuluvia yleissivistäviä kursseja.

Japanilaisessa koulutuksessa on paljon kursseja opettajan rooliin, opetuksen käytänteisiin ja menetelmiin, kasvatukselliseen ohjaukseen ja neuvontaan sekä johtamiseen ja kasvatukselliseen järjestelmään liittyen. Myös tutkimusmenetelmien kurssit liittyvät päivähoiton johtamisen tutkimusmenetelmiin, opetuksen käytänteiden tutkimukseen, psykologiseen tutkimukseen sekä kasvatuksen metodologiaan. Suomalaisessa koulutuksessa on puolestaan enemmän opintoja liittyen pedagogiseen asiantuntijuuteen, vuorovaikutus- ja ryhmäprosesseihin, kasvatusyhteistyöhön sekä ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Japanilaisissa opetussuunnitelmissa ei mainita lainkaan moniammatillisia opintoja. Japanissa vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyy kasvatuksellisen neuvonnan opintoja, kun taas suomalaisissa opetussuunnitelmissa mainitaan kasvatuskumppanuuteen liittyviä opintoja. Harjoitteluiden runsaus on japanilaisessa koulutuksessa huomattavaa. Kindergarten teacher- opinnoissa harjoittelut painottuvat opetuksen käytänteisiin ja nursery teacher- opinnoissa harjoitteluiden sisältö on teemoiltaan laajempi. Harjoittelun sisältävät nursery teacher- tutkimuksessa vauvojen päivähoiton, lasten ravitsemuksen, vammaisten päivähoiton, opetuksen käytänteiden sekä sosiaalihuollon teemoja. Sekä Suomen että Japanin koulutukset sisältävät opintoja johtajuuteen liittyen.

Opetussuunnitelmien sisällössä selkeä ero on sosiologisten kurssien vähäisyydessä etenkin japanilaisessa kindergarten teacher- koulutuksessa. Lapsuuden sosiologisia kursseja on mahdollista opiskella yhden yliopiston opetussuunnitelman mukaan, mutta niitä ei mainita

kansallisissa vaatimuksissa. Kehitys- ja kasvatuspsykologisia kursseja tarjotaan sekä suomalaisessa että japanilaisessa koulutuksessa. Opetussuunnitelmien teorioihin ja päivähoiton opetussuunnitelmiin liittyviä kursseja on huomattavan paljon japanilaisessa koulutuksessa. Japanilaisessa koulutuksessa psykologisten kurssien paino on enemmän nursery teacher- tutkinnossa kuin kindergarten teacher- tutkinnossa. Kindergarten teacher- tutkinto painottuu enemmän opettajan rooliin ja opettamisen menetelmiin, kuin psykologisiin kursseihin. Varhaiserityiskasvatusta ei mainita lainkaan Japanin kansallisissa vaatimuksissa kindergarten teacher- koulutukselle. Nursery teacher- koulutuksen kansalliset vaatimukset sisältävät kuitenkin myös vammaisten lasten kasvatuksen (Daycare for Handicapped Children) opintoja. Suomessa käytetään termiä varhaiserityiskasvatus ja kursseja on tarjolla enemmän verrattuna japanilaisiin nursery teacher- tutkintoihin.

Japanilaisissa opetussuunnitelmissa näkyvät selkeästi yhtenäisenä opintojen osuutena päivähoiton sisältöön liittyvät tutkielmat, jotka liittyvät kaikissa opetussuunnitelmissa aiheisiin ilmaisu (musiikillinen, kehollinen, kädentaidollinen), kieli, ympäristö, terveys ja ihmissuhteet. Aiheiden painotukset vaihtelevat hieman opetussuunnitelmittain, mutta kokonaisuutena nämä kurssit toistuvat jokaisessa opetussuunnitelmassa. Suomalaisissa opetussuunnitelmissa opinnäytetyöhön liittyvät opinnot ovat hieman laajempia, kuin japanilaisissa opetussuunnitelmissa. Osa japanilaisista opetussuunnitelmista sisältää pelkästään useita pienempiä tutkielmia tai useita pieniä tutkielmia ja sen lisäksi laajemman opinnäytetyön. Joissain opetussuunnitelmissa opinnäyte on mahdollista korvata muilla opinnoilla. Japanissa erityisesti nursery teacher- tutkinnon opinnot liittyvät myös sosiaalialaan ja terveydenhoitoon. Japanilainen nursery teacher- tutkinto ja yhdistelmätkinto sisältävät useita sosiaalihuollon ja hoitotyön kursseja. Myös harjoitteluja on sosiaalihuollon puolella. Perheiden tukemisen ja lastensuojelun kursseja on myös yhdistelmätkinnoissa.

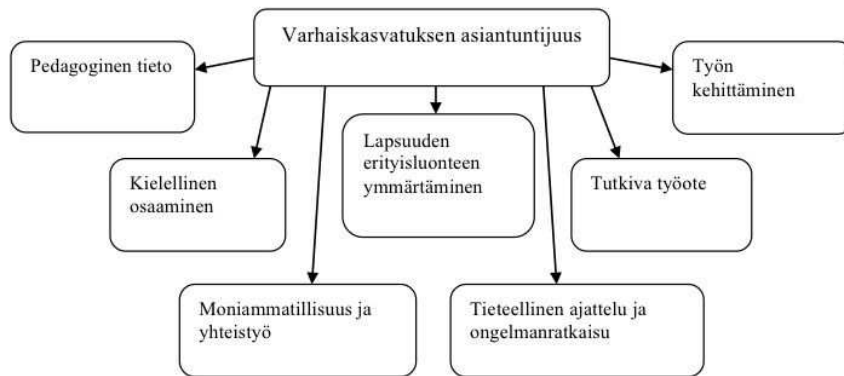
Erikoista japanilaisessa lastentarhanopettajakoulutuksessa on kansallisissa vaatimuksissa mainittu yleisopinnojen laajuus. Yleisopinnoja vaaditaan yhteensä 73 opintopistettä, joihin kuuluu Japanin perustuslain opinnot, liikunnan opinnot, vieraiden kielten opinnot, ilmaisun harjoituksia ja uran suunnittelu. 124 opintopisteen laajuisesta tutkinnosta huomattava osa on siis yleisopinnoja. Opetussuunnitelmat sisältävät kuitenkin runsaasti valinnaisia aineita

sekä yleisopinnoissa että kasvatuksen käytäntöä koskeissa aineissa. Suomessa yleisopintoja vastaavia opintoja kieli-, viestintä- ja orientoivia opintoja on 15–20 opintopistettä riippuen yliopistosta. Kieli-, viestintä- ja orientoivia opintoja ovat kieliopinnot, puheviestinnän opinnot, tieteellisen kirjoittamisen ja oman opiskelun suunnittelun opinnot.

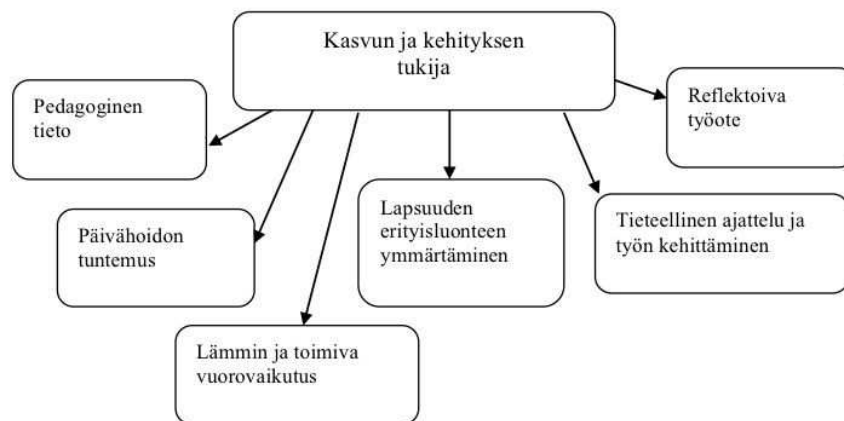
Tarkka analyysi vahvistaa kuvaa siitä, että Japanissa painottuu perinteinen opettajaorientaatio, pedagogiset menetelmät ja käytännönläheisen varhaiskasvatustyön osaaminen. Opettajien rooli suhteessa vanhempiin on ohjaava ja neuvova. Koulutus ei ohjaa yhteistyöhön, vaan painottaa opettajan yksilöllistä vastuuta pedagogiikasta. Suomessa taas painotus on moniammatillisuudessa ja vuorovaikutteisessa yhteistyössä, varhaiskasvatuksen laajalaisessa pedagogisessa asiantuntijuudessa sekä kumppanuuteen perustuvassa yhteistyössä vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuksen käytäntöön liittyvät opinnot ovat hyvin samankaltaisia, joten eniten eroja koulutuksessa voidaan sanoa olevan asiantuntijuuden luonteessa ja painotuksessa.

6.1.4 Lastentarhanopettajakoulutusten tavoitteet vertailumaissa

Aineistoni ei sisältänyt japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen varsinaisia tavoitteita käännöstyöstä johtuvista syistä, joten käytin Ochanomizu Universityn julkaisemaa *Early Childhood Education Handbook*- julkaisua (Takashi 2004) sekä Kawamatan (2010) artikkeleita lastentarhanopettajien koulutuksesta. Yliopiston julkaisu sisältää tiivistetyn kuvauksen varhaiskasvatuksen sisällöstä ja tavoitteista, lastentarhanopettajakoulutuksen muodosta sekä lastentarhanopettajan roolista varhaiskasvatuksessa. Kuvion 4 luokittelu muodostui poimimalla teksteistä lastentarhanopettajan osaamista kuvaavia tekijöitä. Suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen tavoitteet kokosin koulutusten opetussuunnitelmien tavoitteiden perusteella luomalla niistä kokoavan mallin. Kuviossa 3 esitän suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen tavoitteet ja kuviossa 4 japanilaisen lastentarhanopettajanosaamisen tavoitteet.



KUVIO 4 Suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen tavoitteet



KUVIO 3 Japanilaisen lastentarhanopettajan osaamisen tavoitteet

Suomalaisen ja japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen tavoitteista voidaan löytää muutamia samankaltaisuuksia. *Pedagoginen tieto*, *työn kehittäminen*, *lapsuuden erityisluonteen ymmärtäminen* sekä *tieteellinen ajattelu* nähdään tärkeinä tavoitteina. Suomessa *varhaiskasvatuksen asiantuntijuus* nähdään olevan koulutuksen päätavoitteena, mihin pyritään muiden tavoitteiden avulla. Koulutuksen olennaisiin tavoitteisiin kuuluvat ohjaaminen *tieteelliseen ajatteluun* ja *ongelmanratkaisuun* sekä *tutkivaan työotteeseen*. *Kielellinen osaaminen* on tämän päivän ammattitaitoa ja liittyy vahvasti akateemiseen koulutukseen. *Työn kehittäminen* nähdään oman työn kehittämisenä, mutta myös laajempaan käsitteeseen osallistumisen yhteiskunnalliseen keskusteluun varhaiskasvatuksesta. Merkittävänä

erona japanilaiseen koulutukseen voidaan nostaa *moniammatillisuuden ja yhteistyöhön* liittyvät tavoitteet, joita ei mainita japanilaisen lastentarhanopettajan osaamisen tavoitteissa.

Merkittävämmäksi japanilaisen lastentarhanopettajan osaamisen tavoitealueeksi nousee lastentarhanopettajan merkitys lapsen vapaan *kasvun ja kehityksen tukijana*. Opettajan tehtävänä on luoda ympäristö sellaiseksi, että lapsi voi vapaasti ja aktiivisesti toimia ja oppia. Erityisesti korostetaan aikuisen mahdollisimman vähäistä puuttumista ja lapsen oman oivaltamisen mahdollisuutta. Opettajan tehtävänä on luoda *lämmin ja toimiva vuorovaikutuksen ilmapiiri*. Opettajan *pedagoginen tieto* muodostuu opetuksen käytännön opinnoista. *Työn kehittäminen ja reflektioiva työote* nähdään erittäin merkityksellisenä osana työtä. Suunnittelutyö, työn arviointi ja arvioinnin hyödyntäminen käytännön työn kehittämisessä nähdään myös tärkeinä. Päiväkodit tekevät kiinteästi yhteistyötä yliopistojen, opettajankoulutuksen ja tutkimustyön kanssa. Japanissa pidempään työskennelleet opettajat voivat toimia työelämään siirtyvien opettajien mentoreina. Mentorien tuki työn kehittämisessä nähdään erittäin tärkeänä. Lastentarhanopettajakoulutus –kindergarten teacher– on hyvin samanlainen peruskoulunopettajakoulutuksen kanssa. (Takashi 2004.)

Myös tavoitteiden tarkastelu vahvistaa kuvaa, jossa japanilaisen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntemus keskittyy vuorovaikutukseen lasten kanssa. Japanilaisen lastentarhanopettajan voidaan sanoa olevan yksinosaaja, joka voi jakaa omaa osaamistaan ja tietoaan vanhemmille ja noviiseille kollegoille. Työn kehittäminen on olennaista pedagogisella alueella. Suomalaisen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudessa puolestaan painottuu laaja-alaisempi varhaiskasvatuksen näkemys, yhdessä työskentely ja kehittyminen sekä kasvatuskumppanuuden ajattelu.

6.2 Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat Suomessa ja Japanissa

Seuraavaksi siirryn esittelemään esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien analyysin tuloksia molempien maiden osalta. Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena. Tulokset esitellään taulukoina ja niitä

tarkastellaan molempien maiden yhteisen perustan sekä painotuserojen avulla. Kaikkien laatutekijöiden perusteella ei ollut mahdollista luoda yhteistä perustaa, jolloin taulukossa näkyvät pelkästään painotuserot.

6.2.1 Puitetekijät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa

Esittelen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien analyysin tuloksia laatutekijöiden mukaan jaettuna taulukoina. Kahdessa ensimmäisessä taulukossa (taulukot 8 ja 9) on nähtävissä tulokset laatutekijöiden *ihmissuhteiden pysyvyys* ja *ryhmän koostumus* osalta.

TAULUKKO 8 Ihmissuhteiden pysyvyys varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa

<i>Yhteinen perusta</i>	
— lapsen luottamuksen ja kiintymyksen edistäminen ja turvaaminen	
<i>Painotuserot</i>	
Suomi	Japani
— tavoitteena lapsen lainmukainen oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin	— lapsen kiintymyksen turvaaminen

TAULUKKO 9 Ryhmän koostumus varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa

<i>Yhteinen perusta</i>	
— monimuotoinen vuorovaikutus tärkeää	
<i>Painotuserot</i>	
Suomi	Japani
— erityiskasvatuksen näkökulma	— kontaktit eri ikäryhmien välillä
— kaikkien lasten osallisuuden tukeminen	
— eri kieliryhmien huomioiminen	

Ihmissuhteiden pysyvyys nähdään suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa tärkeänä lain näkökulmasta. Lapsen hyvinvointia edistetään turvallisten ihmissuhteiden myötä sekä sen avulla luodaan myönteisten oppimiskokemusten ja hyvän oppimisen perusta. Japanilaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta löytyy maininta lasten luottamuksen ja kiintymyksen turvaamisesta. Kummankaan maan esiopetuksen opetussuunnitelmista ei löytynyt tuloksia koskien ko. laatutekijää. Suomalaisessa aineistossa mainittiin *ryhmän koostumus* erityisen

tuen tai erikielisten lasten osalta sekä kaikkien lasten osallisuuden tukemisen näkökulmasta. Japanilaisessa aineistossa korostetaan ryhmän heterogeenisyyden tärkeyttä. Monimuotoinen vuorovaikutus ryhmissä nähdään tärkeänä molemmissa maissa. Kummankaan maan aineistot eivät maininneet *ryhmän koostumusta* varsinaisesti ryhmän puitteiden näkökulmasta, kuten ryhmän koon tai aikuinen–lapsi suhdeluvun perusteella.

6.2.2 Välillisesti ohjaavat tekijät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa

Varhaiskasvatuksen laatua välillisesti ohjaavia tekijöitä oli aineistoista tunnistettavissa neljä laatutekijää: *henkilökunnan keskinäinen yhteistyö, yhteistyö muiden tahojen kanssa, henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö, henkilökunnan asiantuntijuus ja ammatillinen kasvu*. Näiden laatutekijöiden osalta esittelen tuloksia taulukoissa 10–13.

TAULUKKO 10 Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa

<i>Ei yhteistä perustaa</i>	
<i>Painotuserot</i>	
Suomi	Japani
— moniammatillinen kasvattajayhteisö	— ei mainintoja aineistossa
— ammatillinen tuki	
— eheytetty opetus	
— yhteinen toimintakulttuuri	

Laatutekijää *henkilökunnan keskinäinen yhteistyö* ei löytynyt japanilaisesta aineistosta, mutta suomalaisessa aineistossa *henkilökunnan keskinäinen yhteistyö* voitiin nähdä aineistosta useita kertoja. Suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostettiin moniammatillisuutta ja yhteistä toimintakulttuuria. Tärkeänä nähdään tiedon jakaminen ja tuen antaminen työyhteisössä. Arvioinnin osalta henkilökunnan yhteistyö on myös tärkeää. Suomalaisen esiopetuksen ajatellaan olevan yhteisöllistä ja lasta tukevaa. Yhteisöllisyytenä näkyy moniammatillinen yhteistyö eri asiantuntijoiden sekä esiopetuksen henkilökunnan kesken. Opetuksen tulisi olla eheytettyä, mikä edellyttää henkilöstöltä yhteistyötä toiminnan toteutuksessa ja suunnittelussa. Tulokset vahvistavat koulutuksen opetussuunnitelmien luomaa kuvaa eroista maiden välillä

TAULUKKO 11 Yhteistyö muiden tahojen kanssa varhaiskasvatusta ohjaavissa opetus-suunnitelmissa

<i>Yhteinen perusta</i>	
— kasvatuksellinen ja opetuksellinen jatkumo varhaiskasvatuksen ja koulun välillä	
— erityisen tuen tarpeen osalta tiedon jakaminen ja konsultointi	
<i>Painotuserot</i>	
Suomi	Japani
— varhaiskasvatuksen laadukkuuden ta	— kts. yhteinen perusta
— lasta tukeva yhteisöllinen kasvat	
— ehkäisevä lastensuojelu ja terveydenhuolto	
— lapsikohtaisen opetussuunnitelman laadinta	

Molempien maiden aineistosta voidaan nostaa esille *yhteistyö muiden tahojen kanssa*. Molempien maiden osalta se tarkoittaa yhteistyötä koulun kanssa ja myös konsultaatioavun saamista. Suomessa sillä on myös laajempia merkityksiä, kuten monimuotoisen yhteistyön näkeminen muiden asiantuntijatahojen kanssa. *Yhteistyö muiden tahojen kanssa* nähdään laadukkaana varhaiskasvatuksen takeena. Japanilaisessa aineistossa mainittiin yhteistyön tarve lapsen perheen ja erityislaitosten kanssa, mikäli kyseessä on vammaisen lapsi. Tällöin moniammatillinen yhteistyö voi toteutua. Suomalaisen aineiston perusteella yhteistyötä käytetään tarvittaessa moniammatillisesti erilaisten asiantuntijoiden, esiopetuksen sekä perheiden kesken. Esiopetussuunnitelman laatimisessa toimivat yhteistyössä henkilökunta, perhe ja tarvittaessa eri asiantuntijat. Jatkumo varhaiskasvatuksen ja koulun välillä nähdään tärkeänä molemmissa maissa. Opetussuunnitelmien näkökulmasta on mielenkiintoista, että Suomessa esiopetuksen opetussuunnitelma painottaa suomalaista varhaiskasvatussuunnitelmaa enemmän jatkumoa kouluun siirtymisessä. Japanissa sekä päiväkodeista että esikouluista siirrytään kouluun, joten jatkumo varhaiskasvatuksen ja koulun välillä ymmärretään siellä laajemmin.

TAULUKKO 12 Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa

<i>Yhteinen perusta</i>	
— jatkumo kodin ja varhaiskasvatuksen välillä	
<i>Painotuserot</i>	
Suomi	Japani
— tasavertaisuus, kasvatuskumppanuus	— kasvatuksellisten ohjeiden antaminen vanhemmille
— lapsen henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinta	— vanhemmuuden tukeminen
— perheiden monimuotoisuus ja yksilöllisyys huomioidaan	— lapsen oman elämän näkyminen kasvatuksessa ja opetuksessa
— lapsen etua palveleva yhteistyö	
— huoltajalla ensisijainen tuntemus ja vastuu lapsesta	

Henkilökunnan ja vanhempien välisen yhteistyön osalta aineistosta nousi esille mielenkiintoisia eroja. Japanilaisessa aineistossa mainitaan tiivis yhteistyö vanhempien kanssa. Vanhemmille voidaan antaa ohjeita ja auttaa tarvittaessa kasvatuksellisissa asioissa. Vastavuoroista kasvatusyhteistyötä ei kuitenkaan mainita kuten suomalaisessa aineistossa. Suomalaisen aineiston mukaan henkilökunnan ja vanhempien välisessä yhteistyössä eli kasvatuskumppanuudessa tärkeänä pidetään lapsen etua palvelevia yhteistyömuotoja sekä tasavertaisuutta, luottamusta ja kunnioitusta. Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yhteistyössä henkilökunnan ja vanhempien kesken. Kasvatuskumppanuus nähdään lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisena, mutta ensisijainen kasvatusvastuu on vanhemmilla. Kasvatuskumppanuus mahdollistaa suunnittelun ja arvioinnin yhdessä perheiden kanssa ja se edellyttää henkilökunnan aktiivisuutta. Henkilökunnan tulee ottaa huomioon perheiden monimuotoisuus ja tietoa lapsesta jaetaan molempuolin. Japanilaisessa esiopetussuunnitelmassa mainitaan yhteistyö perheiden kanssa, jotta esikoulun elämä vastaisi lapsen henkilökohtaista elämää sekä tukena vammaisten lasten kasvatuksessa ja opetuksessa, mikä saattaa viitata opetuksen suunnittelun yksilöllistymiseen.

TAULUKKO 13 Henkilökunnan asiantuntijuus ja ammatillinen kasvu varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa

Ei yhteistä perustaa

Painotuserot

Suomi

- ammattitaitoinen henkilökunta varhaiskasvatuksen voimavarana
- erityisesti varhaiskasvatuksen osaaminen
- moniammatillinen kasvatusyhteisö
- ammatillisuuden ja osaamisen kehittämisen

Japani

- ei mainintoja aineistossa
-

Henkilökunnan asiantuntijuus ja ammatillinen kasvu nähdään suomalaisen aineiston perusteella tärkeänä. Henkilökunnan ammattitaito nähdään voimavarana. Moniammatillisuus ja ammatillisen osaamisen kehittäminen sekä ylläpitäminen ovat myös tärkeitä. Suomalainen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet eikä japanilainen aineisto sisältänyt mainintaa henkilökunnan asiantuntijuudesta ja ammatillisesta kasvusta.

6.2.3 Prosessitekijät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa

Taulukoissa 14–18 esittelen varhaiskasvatuksen varsinaiseen prosessiin vaikuttavien laatu-tekijöiden näkymistä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa. Prosessitekijöitä ovat: *perushoito, aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus, lasten keskinäinen vuorovaikutus, lapsilähtöinen toiminta* sekä *toiminnan suunnittelu ja arviointi*.

TAULUKKO 14 Perushoito varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa

Yhteinen perusta

- kasvatusta terveyden edistämiseen ja ylläpitämiseen
 - monipuolisen liikkumisen merkityksen ymmärtäminen
 - itsenäiseen toimintaan oppiminen perushoitoon kuuluvissa asioissa
 - lasten osallistuminen ruokailun suunnitteluun ja toteutukseen
 - terveelliset ruokailutottumukset
-

Painotuserot**Suomi**

- hyvä hoito on muun toiminnan perusta
- hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tavoitteellinen kokonaisuus
- ruokailu sosiaalinen tapahtuma
- oikeus turvalliseen oppimisympäristöön
- työn, levon ja virkistuksen tasapaino

Japani

- varovaisuuden opettelu ja toiminta hätätilanteissa
 - terveellisen, turvallisen ja onnellisen elämän asenteiden oppiminen
 - aikuinen luo perustan terveydelle
-

Perushoitoon liittyvät kohdat aineistossa olivat melko samanlaisia. Perushoitoon liittyy lasten terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen ja perushoidollisissa tilanteissa lapsen itsenäisen toiminnan tukeminen. Monipuolisen liikkumisen merkitystä korostetaan. Molempien maiden aineistot mainitsevat lasten osallistumisen ruokailun toteutukseen ja suunnitteluun. Suomalaisessa aineistossa korostetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Hyvä hoito luo perustan muulle toiminnalle ja auttaa lasta suuntaamaan mielenkiintonsa ympäristöön. Japanin varhaiskasvatussuunnitelmassa on erityisesti huomioitu lasten rapistuvat ruokailutottumukset, joten varhaiskasvatuksessa tulisi tukea ravitsemusta ja terveellisten ruokailutottumusten oppimista. Itsenäisyyden merkitystä perushoidollisissa tilanteissa korostetaan ja lapsen omaa kiinnostusta terveyttä kohtaan halutaan herätellä. Mielenkiintoisena tuloksena japanilaisessa aineistossa voidaan pitää hätätilanteissa toimimisen osaamista ja vaaranpaikkojen välttämistä, mikä selittynee luonnonvoimien aiheuttamien katastrofien voimakkuudella ja vaikutuksella koko yhteiskuntaan. Suomalainen aineisto sisältää maininnan turvallisuudesta ja turvallisuussuunnitelmasta, mutta hieman eri näkökulmasta. Japanilaisissa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa on mielenkiintoinen painotus elämän asenteiden kehittymiseen, kun taas Suomessa painotetaan enemmän konkreettisen hyvän hoidon tarjoamista.

TAULUKKO 15 Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa

Yhteinen perusta

- myönteinen, turvallinen, ystävällinen ja lapsen tarpeita tyydyttävä ympäristö
 - oppimista ja lapsen omaehtoista toimintaa tukeva vuorovaikutus
 - vuorovaikutuksellisen toiminnan tukeminen
 - monipuolisen vuorovaikutuksellisen toiminnan tarjoaminen
 - opettaja ohjaa vuorovaikutusta
 - ympäristö, joka tukee oppimista ja vuorovaikutusta toisten kanssa
 - kielen kehityksen tukeminen
-

Painotuserot

Suomi

- lapsen tuleminen kuulluksi ja nähdyksi
- lasten osallisuus suunnittelussa ja arvioinnissa
- vuorovaikutus keskeinen osa oppimista
- apuvälineiden ja kommunikaatiota tukevien keinojen käyttö tarvittaessa
- kiireetön ilmapiiri

Japani

- varhainen vuorovaikutus myöhemmän elämän kannalta
 - kielellisen kehityksen tukeminen
 - ihmissuhteiden arvostaminen
 - lapsen ihmisoikeuksia tukevan toiminnan edistäminen
-

Molempien maiden aineistojen perusteella *aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa* pidetään tärkeänä myönteisyyttä, turvallisuutta ja ystävällisyyttä ja vuorovaikutuksen tulisi edistää lapsen kielellistä kehittymistä. Toiminta on vuorovaikutuksellisesti monipuolista ja lapsen oppimista ja omaehtoista toimintaa tukevaa. Opettajan nähdään ohjaavan vuorovaikutusta. Suomalaisen aineiston mukaan kasvattajan tulee olla herkkä lapsen tunteille ja tarpeille, sekä osoittaa kunnioitusta lasta kohtaan. Merkittävänä tuloksena voidaan pitää suomalaisen aineiston tulosta, jossa lapsen tulee tulla kuulluksi ja nähdyksi sekä lapsen osallisuuden esille tuomista. Kasvattajalla tulee siis olla valmius huomioida jokainen lapsi. Japanilaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa puolestaan korostetaan ihmisoikeuksien toteutumista vuorovaikutuksessa. Japanissa esikoulun ihmissuhteet nähdään perustana elämän ihmissuhteille. Opettajan tulee kiinnittää huomiota opetustilanteissa käytettyyn kieleen sekä luotava luottavainen vuorovaikutus lasten ja opettajan välille. Suomalaisen aineiston perusteella vuorovaikutus on keskeinen osa oppimista. Tarvittaessa kommunikaation tukena käytetään apuvälineitä tai keinoja. Kiireetön ilmapiiri nähdään oleellisena.

TAULUKKO 16 Lasten keskinäinen vuorovaikutus varhaiskasvatusta ohjaavissa opetus-suunnitelmissa

<i>Yhteinen perusta</i>	
— lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen	
— sosiaalisten taitojen edistäminen	
— lasten omaehtoinen aktiivisuus	
<i>Painotuserot</i>	
Suomi	Japani
— vertaisryhmän merkityksen ymmärtäminen vuorovaikutuksellisessa oppimisessa	— tunteiden jakaminen ja kehittäminen sekä toisten tunteiden huomioiminen
— tilojen suunnittelulla, apuvälineillä ja kommunikaatiota tukevien keinojen avulla vuorovaikutuksen edistäminen	— vuorovaikutuksessa olemisen oppiminen

Molemmat aineistot korostavat *lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden* tukemista ja vaalimista. Vuorovaikutuksessa korostetaan sosiaalisten taitojen edistämistä ja lasten omaehtoista aktiivisuutta. Suomalaisessa aineistossa mainitaan tilojen suunnittelun merkitys sosiaalisen kanssakäymisen edistämiseksi. Japanilainen aineisto puolestaan korostaa vuorovaikutuksessa olemisen oppimista –ryhmäelämää– ja sen kehittävää vaikutusta. Japanin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmassa ”ihmissuhteet” on yksi opetuksen ja kasvatuksen sisällöistä, joten vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden osalta tunnetasolle ulottuvat tavoitteet vaikuttavat syvällisemmiltä verrattuna suomalaiseen aineistoon. Japanilaisessa aineistossa lasten vuorovaikutus perustuu tunteiden jakamiseen ja toisen huomioimiseen. Opettaja tukee lasten vuorovaikutusta ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Myös suomalaisessa aineistossa mainitaan vuorovaikutuksessa olemisen tärkeys oppimisen ja sosiaalisten taitojen kannalta. Tarvittaessa apuna käytetään kommunikoinnin apuvälineitä tai keinoja.

TAULUKKO 17 Lapsilähtöinen toiminta varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa

Yhteinen perusta

- lapsen oikeudet, ihmisoikeudet
 - lapsen arvostaminen
 - yksilöllisyys
 - lapsen omaehtoinen leikki tärkeää
 - leikki oppimisen menetelmänä
 - monipuolinen aktiivinen toiminta
 - lapsen omatoimisuus, aktiivisuus, tutkiminen, ihmettely ja ongelmanratkaisu
 - oppimisen lähtökohtana jokaisen lapsen oma elämä, elinympäristö ja merkitykselliset asiat
 - kasvun, kehityksen ja oppimisen tuki tarvittaessa
-

Painotuserot

Suomi

- lasten yksilöllisyyden tukeminen kasvatuskumppanuuden avulla
- itsetunnon edistäminen myönteisten oppimiskokemusten avulla
- lasten osallisuus
- lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi

Japani

- lasten elämän perustan luominen ja turvaaminen
 - lasten luovuuden ja ilmaisun tukeminen
 - lapset oppivat johtamaan omaa elämäänsä
 - toiminnan ydin lapsuuden luonteen ymmärtäminen
 - kasvattaminen ja opettaminen ympäristön avulla, lapset toimivat vapaaehtoisesti ympäristön kanssa
 - itsenäisyyteen rohkaisu
 - lapsi ryhmän jäsenenä
-

Molemmissa aineistoissa oli runsaasti mainintoja liittyen *lapsilähtöiseen toimintaan*. Lapsilähtöisen toiminnan yhteinen perusta muodostuu lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien näkökulmaan. Lasta arvostetaan, nähdään yksilönä ja lapselle merkitykselliset asiat otetaan huomioon toiminnassa. Toiminnan lähtökohtana tulisi olla lapsen oma elämä ja sen ympäristö. Molempien maiden aineistossa korostetaan erityisen tuen huomiointia tarvittaessa. Oppiminen tapahtuu lapsen omaehtoisen tutkimisen, ihmettelyn ja ongelmanratkaisun avulla. Leikki on tärkein oppimisen muoto ja toiminnan aktiivisuus on tärkeää. Erona leikin näkemisessä on, että suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa leikki halutaan nähdä myös lapselle itsessään tärkeänä, ei vain oppimisen menetelmänä. Suomalaisen varhaiskasvatuksen olennaisena osana on kasvatuskumppanuus, jonka avulla tuetaan lapsilähtöistä toimintaa. Lasten osallisuus nähdään merkityksellisenä, joten lapsilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa työskentelyyn ja oppimisympäristöön. Japanilaisen aineiston mukaan esi-koulun ytimenä on lapsuuden luonteen ymmärtäminen. Lapsuuden luonnetta ja lapsuutta

halutaan turvata ja vaalia ja lapsille osoittaa, että he ovat arvostettuja ja rakastettuja. Jokaisella lapsella on yksilöllinen kokemus elämästä ja tuo kokemus tulisi ottaa huomioon ja säilyttää opetukseen ja kasvatukseen. Lapset halutaan nähdä yksilönä, mutta korostetaan kuitenkin yksilöä osana ryhmää. Vapaa leikki on japanilaisen varhaiskasvatuksen tärkein toiminnan muoto. Japanilaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat korostavat leikin merkitystä varhaiskasvatuksen toiminnassa ja opettaja rakentaa ympäristön, jossa lapset toimivat omaehtoisesti. Oppiminen nähdään tutkivana, kokeilevana ja pohtivana. Vaikka leikin merkitystä korostetaankin paljon, sitä painotetaan oppimisen menetelmänä. Lapset leikkivät omaehtoisesti opettajan luomassa ympäristössä ja näin pyritään saavuttamaan toiminnalle asetetut tavoitteet.

TAULUKKO 18 Toiminnan suunnittelu ja arviointi varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa

Yhteinen perusta

- valtakunnallisten opetussuunnitelmien merkitys toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa
 - arviointi ja toiminnan kehittäminen
 - toiminnan suunnittelun pohjana lapsen hyvä elämä
 - jatkumo varhaiskasvatuksen ja koulun välillä
 - lasten kehityksen ja elämäkokemuksen huomiointi suunnittelussa
 - opettajan tehtävänä on suunnitella toiminta vastaamaan koko ryhmän tarpeita
 - ympäristön suunnittelu vastaamaan tavoitteita ja lasten kiinnostusta
 - lasten tarpeiden huomiointi suunnittelussa niin yksilönä kuin koko ryhmän näkökulmasta
-

Painotuserot

Suomi

- varhaiskasvatussuunnitelma: toiminnan ohjauksen väline
- esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita noudatetaan esiopetuksessa
- lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelma
- lasten osallistuminen suunnitteluun ja arviointiin
- lapsen itsearviointi
- kasvatuskumppanuus osana suunnittelua ja arviointia
- erityisen tuen huomiointi suunnittelussa
- toiminnan dokumentointi

Japani

- toiminnan tulee perustua opetussuunnitelmiin
 - suunnittelun merkitys toiminnan tarkoituksenmukaisuuden varmistamiseksi
 - tavoitteiden ja yksityiskohtien tarkka merkitseminen
 - laadun parantaminen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin avulla
 - opetussuunnitelman arviointi ja muokkaaminen
 - tapahtumien suunnittelu ja toteutus esikoulun vuodessa tärkeää
-

Molempien maiden aineiston mukaan *toiminnan suunnitteluun ja arviointiin* liittyy suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus ja arviointi. Erona voidaan nähdä suunnitelmien tekemisen suurempi merkitys Japanin varhaiskasvatuksessa. Japanissa kansallisia suunnitelmia tulee noudattaa ja tavoitteet ja yksityiskohdat tulee merkitä suunnitelmiin tarkasti niin pitemmän kuin lyhyemmänkin tähtäimen suunnitelmiin. Tavoitteet kuvaavat niitä tunteita, toiveita ja asenteita, joita lapsella oletetaan olevan kehittyneenä valmistumisen aikaan. Opetussuunnitelmia arvioidaan ja muokataan tarvittaessa lasten kehityksen, tavoitteiden, vuodenaikojen ja toiminnan perusteella. Suomessa suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus nähdään myös oleellisena, mutta suunnitelmien tekemistä ei korosteta niin paljon, eikä suunnitelmien tekemiseen ole tarkkoja valtakunnallisia ohjeita. Japanilaisen aineiston mukaan itsearviointia tekevät opettajat ja päiväkodit omasta toiminnastaan, mutta Suomessa itsearviointia tekevät myös lapset. Lasten ja perheiden osallistuminen arviointiin on tärkeää. Merkittävänä erona voidaan pitää Suomessa tehtävää lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Molempien maiden aineistojen mukaan, opetussuunnitelmissa tulee ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja tavoitteet sekä kehityksen aste.

Suunnittelun ja arvioinnin näkökulmasta merkittävänä erona voidaan nostaa esille japanilaisen aineiston maininta jatkumosta päiväkodin ja koulun välillä. Tämä johtuu järjestelmien erosta. Japanissa sekä päiväkodeista (0–6- vuotiaille) että esikouluista (3–6- vuotiaille) siirrytään kouluun. Suomessa esiopetus edeltää kouluun siirtymistä. Opetuksen tulisi olla lähellä lapsen elämää ja kiinnostuksen kohteita. Suunnitelmissa otetaan huomioon lapsi yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Tapahtumat ovat tärkeä osa toiminnan kokonaisuutta Japanilaisen esikoulun vuodessa. Ne tuovat arkeen vaihtelua ja iloa. Tapahtumien tulee olla kasvatuksellisesti ja opetuksellisesti merkittäviä. Mielenkiintoisena pidän mainintaa siitä, että tapahtumat eivät saa rasittaa lapsia liikaa.

6.2.4 Opetuksen ja kasvatuksen sisältö vertailumaiden varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa

Lopuksi tarkastelen vielä lyhyesti varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien kasvatuksen ja opetuksen sisältöä. Suomalaisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa opetuksen ja kasvatuksen sisältö perustuu sisällöllisiin orientaatioihin. Niiden ei ole tarkoitus olla oppiaineita, vaan ohjeina kasvattajille toiminnan sisällön suunnitteluun. Orientaatiot voivat sekoittua ja ottaa aineksia toisistaan toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Yleisesti toiminnassa olisi oltava jatkumo sisällöstä toiseen. Suomalaisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden opetus ja kasvatus voidaan jakaa seitsemään sisältöön. Sisältöjako ei perustu oppiaineelliseen opetukseen, vaan esiopetuksessa lapselle annetaan mahdollisuus laajentaa maailmankuvaansa sekä oppia itsestään oppijana. Sisältöjako on myös tarkoitettu ohjaamaan opettajan työtä. Mielenkiintoista on, että suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman sisällöllisissä orientaatioissa ei mainita *kieltä ja vuorovaikutusta*. Tämä selittynee kuitenkin sillä, että vuorovaikutus nähdään suomalaisen varhaiskasvatuksen toiminnan ytimenä (vrt. taulukot 15 ja 16). Kieli ja vuorovaikutus siis sisältyvät kaikkeen varhaiskasvatuksen toimintaan, joten sitä ei ole nostettu omaksi sisältöalueekseen. Suomalainen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman sisällöllisistä orientaatioista puuttuu myös *terveys*, joka mainitaan japanilaisissa opetuksen ja kasvatuksen sisällöissä sekä suomalaisessa esiopetussuunnitelmassa. Suomalainen esiopetuksen opetussuunnitelma sisältää myös *fyysisen ja motorisen kehityksen*, jota ei mainita muissa opetussuunnitelmissa opetuksen ja kasvatuksen sisältönä.

Suomalaiset varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat eivät mainitse *ihmissuhteita* opetuksellisenä sisältönä, mutta Japanissa se nähdään erittäin merkittävänä osana lasten kasvatusta. Japanilaisen varhaiskasvatuksen painottuminen sosiaalisiin suhteisiin, ryhmässä käyttäytymisen oppimiseen ja lasten sosiaalistamiseen ympäristöön näyttäytyy merkittävänä myös opetuksen ja kasvatuksen sisällön tasolla. Japanilaisen esiopetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman sisällöt ovat samanlaiset. Opetuksen ja kasvatuksen sisällön avulla pyritään yhtenäistämään jokaisen lapsen kehityksen osa-alueita. Opetuksen ja kasvatuksen sisältö perustuu yksityiskohtaisiin tavoitteisiin liittyen opetuksen ja kasvatuksen sisältöön ja

toiminnan tulee olla tarkoin harkittua. Erittäin merkittävänä erona voidaan myös nostaa esille, että suomalaisten opetussuunnitelmien painottuminen kasvatuksen ja opetuksen sisällössä on akateemisessa oppimisessa. Japanilaisten opetussuunnitelmien opetus ja kasvatust perustuvat lapsen elämää yleisemmin koskettaviin sisältöihin. Seuraavassa taulukossa 19 esitellään opetuksen ja kasvatuksen sisältö Suomen ja Japanin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.

TAULUKKO 19 Opetuksen ja kasvatuksen sisältö varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010 (Suomi)	Esikoulun opetussuunnitelma 2008 (Japani)
Esiopetuksen sisältöjako	Opetuksen ja kasvatuksen sisältö
— Kieli ja vuorovaikutus	— Terveys
— Matematiikka	— Ihmissuhteet
— Etiikka ja katsomus	— Ympäristö
— Ympäristö- ja luonnontieto	— Kieli
— Terveys	— Ilmais
— Fyysinen ja motorinen kehitys	
— Taide ja kulttuuri	
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 (Suomi)	Varhaiskasvatussuunnitelma 2008 (Japani)
Sisällölliset orientaatiot	Opetuksen ja kasvatuksen sisältö
— Matemaattinen orientaatio	— Terveys
— Luonnontieteellinen orientaatio	— Ihmissuhteet
— Historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio	— Ympäristö
— Esteettinen orientaatio	— Kieli
— Eettinen orientaatio	— Ilmais
— Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio	

Opetussuunnitelmia on vaikea verrata keskenään, koska suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman sisältö tuodaan esiin niin erilaisin käsittein. Suomalaista esiopetuksen opetussuunnitelmaa voidaan helpommin verrata japanilaisiin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmiin sen käsitteiden samankaltaisuuden vuoksi.

6.2.5 Vaikuttavuustekijät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa

Varhaiskasvatuksen perimmäinen tehtävä kuvastuu niistä tavoitteista, joihin toiminnalla katsotaan pyrittävän. Voidaan puhua laadukkaan toiminnan vaikuttavuustekijäistä. Pyrin kuvaamaan vaikuttavuustekijöitä opetussuunnitelmien tavoitteiden näkökulmasta. Seuraavassa taulukossa 20 esittelen varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteiden analyysin tuloksia. Jaoin varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteet taulukkoon siten, että vasemmalla ovat suomalaiset tavoitteet ja oikealla japanilaiset tavoitteet. Tavoitteet voitiin ryhmitellä viiteen luokkaan. Luokat ovat *1. ihmissuhteiden vaaliminen, turvalliset ihmissuhteet, toisten huomioon ottaminen, 2. terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, 3. itsenäisyyden lisääminen, 4. kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet sekä 5. lapsuuden itseisarvo*. Luokkaan *5. lapsuuden itseisarvo* ei löytynyt vastaavia tuloksia japanilaisesta varhaiskasvatuksen tavoitteista.

TAULUKKO 20 Varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteiden vertailu

Suomi	Japani
Ihmissuhteiden vaaliminen, turvalliset ihmissuhteet, toisten huomioon ottaminen	
— Pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet.	— Lasten kiintymyksen ja luottamuksen turvaaminen toisiin ihmisiin.
— Lapsen ihmissuhteita vanhempiin, vertaisryhmään ja kasvattajiin vaalitaan.	— Ihmisoikeuksien vaalimisen merkityksen ymmärtäminen ihmissuhteissa
— Toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen	
Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen	
— Terveyden vaaliminen, kokonaisvaltainen hyvinvointi ja perustarpeista huolehtiminen.	— Lasten mielen- ja kehon terveyden vaaliminen
— Henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen	— Lasten tarpeet tyydyttäminen riittävällä hoidolla rauhallisessa ilmapiirissä
— Yksilöllisyyden kunnioittaminen	— Toiminnan tärkein tavoite on lapsen elämän turvaaminen
— Mahdollisimman hyvät kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset.	
Itsenäisyyden lisääminen	
— Itsenäisyyden asteittainen lisääminen	— Lasten asenteiden kehittäminen kohti itsenäisyyttä ja harmoniaa
— Lapsi luottaa itseensä ja oppii omatoimisuutta	
Kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet	
— Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus	— Lasten kiinnostuksen, eläväisten ajatusten ja tunteiden tukeminen kasvatuksessa ja opetuksessa
— Toiminnan kokonaisvaltaisuus	— Lasten luovuuden tukeminen
	— Toiminnan monipuolisuus
Lapsuuden itseisarvo	
— Lapsi kokee, että häntä arvostetaan ja hänet hyväksytään omana itsenään	
— Lapsuuden itseisarvoisen luonteen painottaminen, lapsuuden vaaliminen ja lapsen ohjaaminen ihmisenä kasvamisessa	

Suomen varhaiskasvatussuunnitelmassa yleisistä tavoitteista puhutaan yleisellä tasolla, oppimiskäsityksen ja lapsikäsitteiden näkökulmista. Japanin varhaiskasvatussuunnitelmassa tavoitteet esitetään yksityiskohtaisemmin opetuksen ja kasvatuksen sisällön näkökulmasta. Molempien maiden tavoitteena on hyvinvoiva ja perustarpeiltaan tyydytetty lapsi, jonka ihmissuhteita vaalitaan ja itsenäisyyttä ja omatoimisuutta pyritään lisäämään. Suomessa korostetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Japanissa opetus ja kasvatustavat perustuvat kielen, ympäristön, ihmissuhteiden, ilmaisun ja terveyden kokonaisuuteen.

Suomen esiopetuksen ja japanilaisen esikoulun tavoitteet sisältävät paljon samankaltaisuutta, mutta merkittävin ero on tavoitteiden suuntaamisessa. Suomessa painotus on yksilöllisyydessä ja lasten itsetunnon kehittymisessä. Tähän pyritään kokonaisvaltaisella tuella. Japanissa puheen sävy on enemmän yhteisöllistä yhteyttä korostava ja lasta ohjataan elämän yhteyteen. Tärkeiksi tavoitteissa nousee tunne- ja asennetaso sekä harmonia. Suomessa tavoitteet painottavat lasten elämän suojelua. Lapsuuden erityisluonne halutaan tuoda Japanissa esille tavoitteidenkin tasolla. Lasten luovuus ja eläväiset ajatukset toimivat ohjenuorana toiminnalle. Suomessa esiopetuksen tavoitteet esitetään yleisinä tavoitteina, Japanissa tavoitteet suunnataan sanallisella tasolla opettajalle. Japanilaisessa esikoulun opetussuunnitelmassa tavoitteet esitetään näkökulmasta, kuinka *opettajan tulee toimia saavuttaakseen tavoitteet toiminnan toteutumiseksi*. Suomessa tavoitteet kuvataan *lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämisen, ohjaamisen ja turvaamisen* näkökulmasta. Japanilaisen esikoulun opetussuunnitelman (Course of study for Kindergarten 2008) keskeinen tavoite kuvataan näin:

Esikoulun perustavanlaatuisena tavoitteena on kasvattaa ja opettaa pieniä lapsia ympäristön avulla ottaen huomioon heidän kehityksensä tason sekä pyrkii saavuttamaan esikoulun laissa (in Article 22 of the School Education Law) määritellyt tavoitteet.

Suomalaisen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) tehtävä:

Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla häntä vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen.

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

Yhteistä tavoitteissa on pyrkimys lapsen psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin ja terveyteen, leikin merkityksen korostaminen oppimisen menetelmänä ja lapsen yksilöllisyyden merkityksen ymmärtäminen oppimisessa ja kehityksessä. Vuorovaikutuksen merkitys nähdään molemmissa tavoitteissa tärkeänä ja vertaisryhmän avulla oppimista pidetään merkityksellisenä. Oppiminen ja kehitys nähdään prosesseina, joiden suotuisa suunta edellyttää monipuolista toimintaa. Suomalaisessa opetussuunnitelmassa eheytetyn opetuksen kokonaisuus nähdään tärkeänä. Opetuksen sisältöalueet liittyvät kiinteästi toisiinsa ja toisaalta ottavat huomioon lapsen oman elämänpiirin. Myös myönteisten oppimiskokemusten ja terveen itsetunnon tukemisen merkitys korostuvat. Olennaista on kaikkien lasten tasavertainen kasvun ja oppimisen turvaaminen sekä jatkumo varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen välillä. Japanin esikoulun opetussuunnitelman mukaan opettajan tehtävänä on pyrkiä rohkaisemaan lapsia omaehtoiseen toimintaan ja johtamaan omaa elämäänsä esikoulussa. Tämän tulisi perustua ajatukseen, jonka mukaan lapset käyttävät kehitykselleen välttämättömiä kokemuksia hyväkseen. Lapsen omaehtoinen leikki luo perustan tasapainoiselle fyysiselle ja psyykkiselle kehitykselle.

Japanilaisten varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien perusteella voidaan todeta, että Japanissa korostuu romanttinen kasvatusajattelu, jossa lapsuutta ja lapsuuden erityisluonnetta halutaan vaalia. Lasta ohjataan hienovaraisesti kohti yhteiskunnan jäsenyyttä. Painottaahan opetuksen ja kasvatuksen sisältökin yleisiä elämän taitoja. Tämän perusteella voidaan sanoa, että lasta kasvatetaan hyvinvoivaksi, itseään ja omia tunteitaan hyvin ilmaisevaksi ja toiset huomioon ottavaksi kansalaiseksi. Suomessa taas painottuu yhteisten sääntöjen noudattaminen, yksilöllisyyden tukemista korostava pedagogiikka. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on nähtävissä sosiokonstruktivismin vaikutteita, mutta myös behavioristisia piirteitä. Kärjistäen voidaan sanoa, että lapset ovat aktiivisia toimijoita aikuisten asettamien rajojen sisällä.

6.3 Vertailumaiden varhaiskasvatus aikaisemman tutkimustiedon valossa

6.3.1 Meta-analyysiin valitun aineiston esittely

Viimeisenä tarkastelen kolmannen osa-aineiston tuloksia. Meta-analyysissa käytetyt artikkelit koostuivat aihealueen aikaisemmasta laadullisesta tutkimuksesta. Seuraava taulukko 21 kuvaa meta-analyysin tuloksia ja taulukosta voi nähdä analyysissa käytettyjen käsitteiden painottumisen länsimaiden ja Japanin osalta. Artikkelit ovat löydettävissä liitteessä 7 olevasta taulukosta. Taulukossa on käytetty lyhenteitä kuvaamaan analyysissa käytettyjä käsitteitä. Käsitteet ovat osittain Hujalan ym. (1999) laatimia laatutekijöitä sekä aineistosta nousseita *–kasvatusfilosofia, lapsikäisyys, oppimiskäisyys–* käsitteitä. Käsitteistä käytetyt lyhenteet on avattu taulukon alapuolella.

TAULUKKO 21 Japanilaista ja länsimaista varhaiskasvatusta koskevien tutkimusartikkelien meta-analyysin sisällöt

	<i>Perusta</i>			<i>Puitteet</i>		<i>Välillisesti ohjaavat</i>					<i>Prosessi</i>				
	<i>KF</i>	<i>LP</i>	<i>OP</i>	<i>RK</i>	<i>ISP</i>	<i>HVY</i>	<i>YMT</i>	<i>HKY</i>	<i>JOH</i>	<i>HK</i>	<i>PH</i>	<i>ALYV</i>	<i>LKV</i>	<i>LLT</i>	<i>TSA</i>
Länsimaat															
Hujala		0	0			0			0	0			0		0
Woodhead		0	0			0					0			0	0
Niikko ym.	0	0	0	0		0	0	0				0	0	0	0
Pramling Samuelsson ym.	0	0	0							0		0	0	0	0
Japani															
Chesky				X		X					X	X		X	X
Kitano				X		X	X			X	X			X	X
Whitburn	X	X	X	X		X				X	X	X	X	X	X
Imoto	X	X				X					X			X	X

KF = Kasvatusfilosofia, LP = Lapsikäsitys, OP = Oppimiskäsitys, RK = Ryhmän koostumus, ISP = Ihmissuhteiden pysyvyys, HVY = Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö, YMT = Yhteistyö muiden tahojen kanssa, HKY = Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö, JOH = Johtajuus, HK = Henkilökunnan asiantuntijuus ja ammatillinen kasvu, PH = Perushoito, ALYV = Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus, LKV = Lasten keskinäinen vuorovaikutus, LLT = Lapsilähtöinen toiminta, TSA = Toiminnan suunnittelu ja arviointi

6.3.2 Kasvatuksen perustaa koskevat tulokset

Seuraavaksi siirryn esittelemään meta-analyysin tuloksia tarkemmin. Tutkimuksessa suoritettua laadullista meta-analyysiä antoi runsaasti tietoa *kasvatusfilosofiaan*, *lapsikäsitukseen* ja *oppimiskäsitukseen* liittyen. Aihealueen aikaisempi laadullinen tutkimus ja sen pohjalta suoritettu meta-analyysi selittää myös tutkimuksen muuta aineistoa ja tuloksia. Taulukossa 22 esittelen kasvatuksen perustan eli kasvatusfilosofian, lapsikäsitteen ja oppimiskäsitteen näkymistä artikkeleissa.

TAULUKKO 22 Varhaiskasvatuksen näkemykset kasvatuksesta, lapsesta ja oppimisesta

	Kasvatusfilosofia	Lapsikäsitys	Oppimiskäsitys
Länsi maat	opettajan kasvatusfilosofia voi erota ops:sta (6)	lapset sosiaalisina toimijoina (3)	aikuiset oppimisen motivoijia ja kehityksen tukijoita (6, 7)
	Fröbel, Montessori, Dialogi-pedagogiikka, Reggio Emilia ja High/scope (7)	vaarana lapsen mitätöinti, ei nähdä pystyvyyttä (3)	opettajien oppimiskäsitys ops:n oppimiskäsitystä perinteisempi (6)
	yhteiskunnan arvojen näkyminen ops:ssa (7)	biologinen, psykologinen ja sosiologinen (3, 1, 7)	koulutus ja kasvatusta vain osa lapsen oppimista (3, 7)
		lapsi on luonnostaan aktiivinen (7)	kehityksellisesti ja kontekstuaalisesti sopivaa (1, 7)
		leikki ja oppiminen luonnollisia osia lapsen elämää (7)	leikki lapsista lähtevää, oppiminen aikuisen ohjaamaa (7)
Japani	edustaa japanilaisia arvoja ja vallitsevaa sosiaalista järjestystä (4)	viaton, erityistä apua ja tukea sekä äidin rakkautta tarvitseva lapsi (4)	vapaa leikki ja aikuisjohtaiset aktiviteetit (8)
	kasvatusfilosofia voi vaihdella (4)	rikas sydämeltään ja mieleltään, huoleton, luonnollinen ja vapaa lapsi (4)	sosiaalinen oppiminen, yhteistoiminnallisuus (8)
	Fröbel, Pestalozzi, Confusian, Kodai, Montessori, Rousseau, Buddhalaisuus, Kristillisyyden (8)	lapsi yhteisön jäsenenä (8)	oppimistaidot, ”oppimaan oppiminen” (8)
	lapsen paras (4)		akateemisen oppimisen välttäminen (8)
	ryhmäkäyttäytyminen ja toisten tarpeiden huomiointi (4)		opettajan kontrollin minimointi, lasten omaehtoinen toiminta (8)

Länsimaiset tutkimusartikkelit antoivat enemmän tietoa lapsikäsituksesta. Länsimaissa lapsuuden, kehityksen ja kasvun tarkastelu on monitieteistä. Toisaalta halutaan korostaa lapsen pystyvyyttä ja sosiaalista toimijuutta, toisaalta lapsi nähdään psykologisen ja biologisen näkökulman kautta. Vaarana on lapsen pystyvyyden mitätöinti, mikäli lasta tarkastellaan

pelkästään kehityksellisestä ja ”keskeneräisyyden” näkökulmasta (Woodhead 2006, 28). Lapsi nähdään luonnostaan aktiivisena, leikkivänä ja oppivana. Opetuksen ja kasvatuksen ideat tulisikin poimia lapsilta, jolloin lapset ja aikuiset olisivat yhtä tärkeitä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Japanilaisessa kasvatuksessa korostuu yhteisöllisyys ja lapsi nähdään yhtenä toisten joukossa, jolloin muidenkin tarpeet tulee huomioida. Usein lapset ovat kuitenkin kodeissaan huomion keskipisteitä ja tämän vuoksi yhteisöllisyyden oppiminen on tärkeää. Lasten itsenäisyyttä vaalitaan ja totutetaan ”ryhmäelämään”. Lapsen luonnollisuutta, vapautta, huolettomuutta sekä mielen ja sydämen rikkautta halutaan vaalia. Ajatus viattomasta ja apua ja tukea tarvitsevasta lapsesta tuli Japaniin länsimaista, jossa aikaisemmin korostui enemmän yhteisön avulla sosiaalistuva lapsi (Imoto 2007, 92).

Japanilaisen varhaiskasvatuksen kasvatustilfilosofia pohjautuu vain osittain länsimaiseen kasvatukseen. Toisaalta kasvatustilfilosofian taustalla vaikuttavat itämaiset ajattelijat ja maailmankatsomuksen tavat, toisaalta länsimaiset vaikutteet, kasvatuksen oppi-isät ja kristillisuus. Japanilaiset perinteet ja kasvatustilfilosofia onkin tarkentunut ja vahvistunut omanlaisekseen sekoituksen länsimaisuutta ja perinteistä yhteisöllistä japanilaista arvomaailmaa. Perinteisiä japanilaisia kasvatuksen arvoja ovat vanhempien kunnioitus, kuri, yhteisöllinen toimintatapa ja valmistautuminen kilpailevaan koulutusjärjestelmään. Toisaalta Japanissa nähdään tärkeänä sosiaalistuminen ja ”ryhmäkäyttämisen” oppiminen, toisaalta modernin kasvatustilfilosofian ytimessä tulisi olla lapsen paras. Yhtenevänä näkökulmana kasvatustilfilosofiaan länsimaissa ja Japanissa voidaan sanoa olevan kasvatustilfilosofian vaihtelevuus. Kasvatustilfilosofia voi vaihdella varhaiskasvatusta tarjoavan tahon ja toimintaa toteuttavan henkilökunnan mukaan. Kasvattajien näkemykset voivat olla erilaiset ja kasvatusta ja opetusta voidaan toteuttaa myös tietyn varhaiskasvatustilohjelman mukaisesti omaleimaisena toimintanaan. Opettajan kasvatustilfilosofia voi jopa erota opetussuunnitelman kasvatustilfilosofiasta. Länsimaisen kasvatustilfilosofian tulisi perustua demokratiaan, tasa-arvoon ja yksilöiden pystyvyyteen.

Sekä länsimaissa että Japanissa lasten oppimisen nähdään parhaiten tapahtuvan leikin ja toiminnallisten aktiviteettien avulla. Japanissa korostuu enemmän lasten omaehtoinen toiminta ja aikuisen kontrollin minimointi. Länsimainen aineisto kuvaa lapsilähtöistä toiminta-

taa ja aikuisten vähäistä puuttumista tavoittelemisen arvoisena. Leikin avulla oppiminen nähdään länsimaissa ihanteena, mutta myös liian usein leikin ja oppimisen yhdistäminen ristiriitaisena. Toisaalta leikin nähdään syövä oppimista ja toisin päin. Oppimiskäsitys on toisaalta lapsen kehityksen näkökulmiin pohjautuva, toisaalta kontekstuaalisuutta ja lapsen osallisuutta ja pystyvyyttä painottava. Kasvatuksen ja koulutuksen oppiminen tulisi nähdä vain osana lapsen oppimista. Opettajien oppimiskäsitykset voivat kuitenkin olla perinteisempiä, kuin millaisena ihanteellinen oppiminen lapsuudessa nähdään. Opettajien tulisi muistaa, että lapset oppivat aina omasta näkökulmastaan ja oppimiseen vaikuttavat lapsen omat lähtökohdat ja kiinnostuksen kohteet.

Japanilaisen aineiston mukaan oppimisessa korostuu yhteistoiminnallisuus ja sosiaalinen oppiminen. Toiminta koostuu aikuislähtöisistä aktiviteeteista ja lapsilähtöisestä vapaan leikin avulla oppimisesta. Varhaiskasvatuksen oppiminen on pohjaa myöhemmän elämän oppimiselle ja etenkin kouluvalmiuksien edistäminen nähdään varhaiskasvatuksen tehtävänä. Toisin kuin länsimaaisessa kasvatuksessa ja opetuksessa, Japanin varhaiskasvatuksessa välitetään akateemisten taitojen oppimista ja pyritään tukemaan sellaisten koulussa tarvittavien perustaitojen, kuten hienomotoriikan, tarkkaavaisuuden ja visuaalisen muistin kehittymistä. Tällaisten kouluvalmiustaitojen kehittämällä pyritään tukemaan lasten itsenäisyyttä ja omavaraisuutta sekä itsetunnon kehittymistä. Oppimaan oppimisen taidot ovat tärkeitä kouluvalmiustaitoja, joten Whitburnin (2003) mukaan ”on oikea tapa tehdä asioita ja on sen arvoista oppia tekemään oikein”.

6.3.3 Puitetekijöitä koskevat tulokset

Taulukko 23 esittelee aineistosta nousseet tulokset ryhmän koostumuksen näkökulmasta. Toisin kuin opetussuunnitelma teksteissä laatutekijä *ihmissuhteiden pysyvyys* ei tullut esille meta-analyysin aineistossa.

TAULUKKO 23 Ryhmän koostumus tutkimuksissa

	Ryhmän koostumus
Länsimaat	opettajien suunnitelmien liittyminen ryhmäkokoihin (6)
Japani	<p>pienimmät ryhmässä vain muutaman kuukauden ikäisiä (8)</p> <p>aikuinen - lapsi suhdeluvut vaihtelevat iän mukaan (päiväkodit) (8)</p> <p>luokkien koot Japanissa valtavia (esikoulut) (5, 2)</p>

Ryhmän koostumukseen liittyen aineisto antoi melko vähän tietoa. Länsimaisista tutkimus-artikkeleista löytyi yksi maininta koskien opettajien tekemiä suunnitelmia ryhmäkokoihin liittyen. Japanilaisesta aineistosta löytyi useampia mainintoja ja kaikki liittyivät japanilaisen varhaiskasvatuksen haasteisiin liittyen ryhmän koostumukseen. Japanissa luokkakoot esikouluissa ovat suuret ja yhtä opettajaa kohden on 35 lasta. Aikuinen -lapsi suhdeluvut eivät koske esikouluja, mutta luokissa saa olla yhteensä 35 lasta. Päiväkodeissa aikuinen -lapsi suhdeluvut vaihtelevat lasten iän mukaan: yksi aikuinen kolmea alle yksivuotiaista, yksi aikuinen kuutta 1–3-vuotiasta sekä yksi aikuinen kahtakymmentä 3–6-vuotiasta lasten kohden. Pienimmät lapset ovat vain muutaman kuukauden ikäisiä, mikä johtuu äitien lisääntyneestä työssä käynnistä ja äitiysloman pituudesta.

6.3.4 Välillisesti vaikuttavia tekijöitä koskevat tulokset

Välillisesti vaikuttavien tekijöiden tuloksia aineiston perusteella esittelen kahdessa taulukossa. Taulukossa 24 näkyvät varhaiskasvatukseen liittyvän yhteistyön näkökulmat ja taulukossa 25 henkilökunnan koulutus sekä johtajuus.

TAULUKKO 24 Varhaiskasvatuksessa tapahtuvan yhteistyön osuus tutkimuksissa

	Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö	Yhteistyö muiden tahojen kanssa	Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö
Länsimaat	kasvatuksellinen tuki (6, 4) tavoitteena vastavuoroinen yhteistyö (6, 3) varhaiskasvatuksen keskeinen osa (1) laadukas varhaiskasvatus (1) vanhempien ja lasten tarpeet ja kiinnostuksen kohteet (1)	moniammatillinen yhteistyö (6) yhteistyötä esiopettajien ja peruskoulun opettajien välillä toivottaisiin lisää (6) pyrkimys yhteistyöhön peruskoulun ja esikoulun opettajien välillä (5)	moniammatillinen yhteistyö (6)
Japani	yhteisöperustainen päiväkotitoiminta (8) palautteen antaminen, kuulumisten vaihto (5) vanhempien suuret odotukset (5) sairaiden lasten päivähoidon järjestäminen (2) perheiden erilaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet (2)		

Sekä länsimaissa että Japanissa henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö nähdään tärkeänä. Länsimaissa yhteistyö nähdään laadukkaana varhaiskasvatuksen kannalta olennaisena. Yhteistyö on toisaalta tukea vanhemmuudelle ja perheiden kasvatustyölle, toisaalta vastavuoroista toimintaa varhaiskasvatustyössä. Yhteistyöllä pyritään palvelemaan vanhempien ja lasten tarpeita ja tuomaan käytännön toimintaan mukaan lasten kiinnostuksen kohteita. Vaikka pyrkimyksenä on vuorovaikutteinen ja vastavuoroinen yhteistyö, vanhemmilla ja opettajilla voi olla eri näkemykset yhteistyön onnistumisesta. Vanhemmat haluaisivat osallistua enemmän arviointiin ja toiminnan suunnitteluun. Opettajat puolestaan toivovat vanhemmilta palautetta ja aktiivista osallistumista. Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö tulisi nostaa suurempaan merkitykseen laadun kehittämisen ja lasten elämän mittaisen oppimisen tukemisen kannalta.

Japanissa yhteistyöllä pyritään vastaamaan perheiden tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin paremmin. Vanhemmat saattavat olla vaativia lastensa kasvatuksen ja koulutuksen suhteen. Japanissa on myös tarvetta sairaiden lasten päivähoidolle, jotta vanhemmilla olisi lasten sairastaessakin mahdollisuus työskentelyyn. Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö toimii erityisesti yhteisöperustaisten päiväkotien yhteydessä. Yhteisöperustaiset päiväkodit antavat kotiäideille mahdollisuuden osallistua järjestettyyn toimintaan ja saada tukea kasvatukselleen. Lasten kasvatuksesta ollaan laajemminkin huolissaan Japanissa, joten vanhemmille on järjestetty opetusta päiväkotien yhteyteen koskien lasten kasvatusta (Kitano 2011, 184). Opettajien tulisi pyrkiä hyvään kommunikaatioon vanhempien kanssa, jotta saavutettaisiin hyvä kasvatuksellinen tulos. *Yhteistyöhön muiden tahojen kanssa* sekä henkilökunnan keskinäiseen yhteistyöhön aineisto antoi vähän vastauksia. Länsimaissa moniammatillista yhteistyötä ja asiantuntijoiden tukea pidetään tärkeänä varhaiskasvatustyön kannalta. Sekä Japanissa että länsimaissa pyritään opettajien väliseen yhteistyöhön erityisesti siirtymävaiheessa esikoulusta ja kouluun.

TAULUKKO 25 Johtajuus ja koulutus tutkimuksissa

	Johtajuus	Henkilökunnan koulutus
Länsimaat	johtajuus määrittää pedagogiikkaa (1)	ammatillinen kasvu pedagogiikan määrittäjänä (1) tieto kasvatuksesta ja kehityksestä (1) koulutus perustuu tutkimukselliseen tietoon ja pedagogisiin ratkaisuihin (1) yliopistokoulutus antaa olennaisen tiedot ja taidot varhaiskasvatuksen opettajille (1)
Japani		usein opettajilla sekä kindergarten teacher- koulutus että nursery teacher- koulutus (8)

Laatutekijät *johtajuus* ja *henkilökunnan koulutus* antoivat melko vähän tietoa aineiston perusteella. Länsimaisen aineiston perusteella johtajuus ja henkilökunnan ammatillinen kasvu – mihin liitän koulutuksen merkityksen – määrittävät varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Tieto kasvatuksesta, kehityksestä ja lapsen erityisistä ominaisuuksista ovat olennaisia varhaiskasvatuksen opettajilla. Yliopistollinen koulutus perustuu tutkimukselliseen tietoon ja pedagogisiin ratkaisuihin ja sen nähdään antavan olennaiset tiedot ja taidot. Japanilaisen aineiston perusteella ainoastaan *henkilökunnan koulutukseen* liittyen voidaan nostaa esille tuloksia analyysin perusteella. Mielenkiintoista on, että Whitburnin (2003, 166) mukaan useimmilla varhaiskasvatuksen opettajilla on kaksivuotinen koulutus nelivuotisen yliopistotutkinnon sijaan. Pakollisia opintoja kaksivuotisessa tutkinnossa on lapsen kehitys, lapsuuden psykologia, terveys (psykkinen ja fyysinen), ravitsemus, opetusmenetelmät, ihmissuhteet ja ympäristökasvatus. Varhaiskasvatuksen opettajilla on usein molemmat tutkinnot eli kindergarten teacher- ja nursery teacher- koulutus, koska se antaa joustavuutta työmarkkinoilla.

6.3.5 Prosessitekijöitä koskevat tulokset

Prosessitekijöiden tuloksia esittelen kahden taulukon avulla. Taulukossa 26 näkyvät tulokset *varhaiskasvatuksen vuorovaikutukseen* liittyen ja taulukossa 27 *perushoittoon, lapsilähimmäiseen toimintaan ja toiminnan suunnitteluun ja arviointiin* liittyvät tulokset.

TAULUKKO 26 Varhaiskasvatuksellinen vuorovaikutus tutkimuksissa

	Aikuisen ja lasten välinen vuorovaikutus	Lasten keskinäinen vuorovaikutus
Länsimaat	opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus merkittävää (6, 7)	vertaisryhmän merkitys oppimiselle (1, 7)
	vastavuoroinen toiminta (7)	opettajien ja vanhempien tehtävänä edistää lasten sosiaalista vuorovaikutusta (6)
Japani	ennustettava, turvallinen ja rohkaiseva ympäristö (8, 2)	lapsille merkityksellistä (6)
	ympäristön vihjeet, opettaja ei anna suoria ohjeita (8)	vuorovaikutuksellisen leikin merkitys tiedoille ja taidoille (7)
		ryhmäkäyttäytymisen ymmärtäminen ja toisten tarpeiden tunnistaminen (8)
		vertaisryhmän merkitys oppimiselle (8)

Aikuisten ja lasten välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus nähdään kauttaaltaan aineiston perusteella merkityksellisenä. Länsimaisen aineiston perusteella aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus on laadun ja koko varhaiskasvatuksen kannalta merkittävää. Aikuisten ja lasten yhteinen osallistuminen kasvatuksen prosessiin ja opettajan tavoitteiden ja lasten näkökulmien tulisi kulkea yhtä matkaa. Tämä edellyttää tietenkin monimuotoista ja vastavuoroista vuorovaikutusta. Lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa leikki ja sen avulla oppiminen ovat tärkeitä ja lapset itsekin näkevät kavereiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen tärkeänä. Leikki kehittää sosiaalisia taitoja ja lasten aiempaa tietoa. Aikuisten tehtävänä on edistää lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Sekä länsimaisen että japanilaisen aineiston perusteella vertaisryhmän merkitys oppimiselle nähdään tärkeänä. Japanin varhaiskasvatuksessa ryhmäkäyttäytymisen oppiminen ja toisten tarpeiden tunnistaminen on tärkeää. Varhaiskasvatusympäristön tulisi olla ennustettava, rohkaiseva ja turvallinen. Rutiinit ovat tärkeitä ja ne auttavat lasta tulkitsemaan ympäristön vihjeitä. Opettajat välttävät suoran ohjeistuksen antamista, joten lapset oppivat käyttäytymään vertaisryhmän paineen ja ympäristön vihjeiden avulla.

TAULUKKO 27 Varhaiskasvatuksen prosessi tutkimuksissa

	Perushoito	Lapsilähtöinen toiminta	Toiminnan suunnittelu ja arviointi
Länsimaat	hoidon pedagogiset näkemykset (3)	lasten oikeudet (6, 3, 7)	opetussuunnitelma toiminnan ydin (6, 3, 7)
	lapsen tarpeisiin vastaava hoito (3)	lasten yksilöllisyys, oma elämänpiiri ja kiinnostuksen kohteet, leikin avulla oppiminen, omaehtoinen toiminta (6, 7)	siirtymä varhaiskasvatukseen ja koulun välillä (6)
	terveys, turvallisuus, suojelu ja kehitys (3)	ongelmanratkaisu, vuorovaikeus (6)	käytännön toiminta ei aina vastaa opetussuunnitelmia (6)
		lasten osallisuus ja toimijuus (6, 3, 7)	varhaiskasvatuksen akateemistuminen (1)
		mielekästä ja mukavaa toimintaa (6)	suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus (6)
Japani	terveys, turvallisuus, onnellisuus (8, 2)	tavoitteena tulisi olla lapsen paras (4)	hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus (4, 2, 3)
	itsenäinen toiminta (8)	ihmettely, omaehtoinen ongelmanratkaisu, aktiivinen toiminta, monenlaiset kokemukset, vapaa leikki (8, 2)	yhteiskunnan tarpeiden huomiointi (4)
	lasten osallistuminen ruokailun toteutukseen (8)		suunnittelun ja arvioinnin suuri merkitys (5, 2)
	lasta arvostava hoito (2)	kehityksen tasoinen toiminta (8)	siirtymä varhaiskasvatukseen ja koulun välillä (5)
	lasten yksilöllisyys, oma elämänpiiri ja kiinnostuksen kohteet (8)		
	lapselle hauskoja kokemuksia (2)		

Tärkeimpiä näkökulmia *perushoitoon* liittyen sekä länsimaissa että Japanissa ovat terveys ja turvallisuus. Aineiston perusteella Japanin varhaiskasvatuksen perushoidossa olennaista on lasten onnellisen elämän edistäminen sekä lasta arvostava hoito. Hoidossa tuetaan itsenäiseen toimintaan. Lapset osallistuvat mahdollisuuksien mukaan ruokailutilanteissa esimerkiksi ruuan jakamiseen. Länsimaissa korostuvat hoidon pedagogiset näkemykset ja perushoidon tulee vastata lasten tarpeisiin. Hyvän perushoidon nähdään olevan kaiken muun toiminnan pohjana.

Lapsilähtöisen toiminnan yhteisiä piirteitä ovat lasten yksilöllisyyden huomiointi toiminnassa, leikin suuri merkitys, monipuolinen aktiivinen toiminta, lasten omien kokemusten ja elämän liittäminen opetukseen ja omaehtoinen ongelmanratkaisu. Toiminnan tulisi olla lapsille mielekäästä ja varhaiskasvatuksen toiminnan sisältää hauskoja kokemuksia. Länsimaisessa korostetaan lasten oikeuksia, lasten osallisuutta ja sosiaalista toimijuutta. Lasten tulisi osallistua toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Kun lapset otetaan mukaan suunnitteluun, opettajat ja lapset ovat yhtä tärkeitä. Molempien tiedot, asenteet, ympäristö ja vuorovaikutus kietoutuvat yhteen. Lasten osallisuus lisää voimaantumista ja vastuun tunnetta. Opettajat korostavat leikin avulla oppimista, mutta toisaalta keskittyvät systemaattiseen opettamiseen ja opetuksen sisältöön. Lapsia havainnoidaan heidän ymmärtämisenä lisäämiseksi ja opettajat käyttävät monipuolisia strategioita lasten oppimisen edistämiseksi. Lapsen luovuudelle, aloitteellisuudelle ja pohdiskelulle annetaan tilaa. Ympäristön antamat mahdollisuudet oppimisessa nähdään tärkeinä ja opettaja luo rikkaan toimintaympäristön. Japanissa lapsilähtöisyyden ytimessä on lapsen herkkyyden ja ihmettelyn herättely ja vaaliminen. Toiminnan tulee olla monipuolista, kokemuksellista, aktiivista ja oppimisen muotona on vapaa leikki. Opettajan tulee ymmärtää lapsen kehitystä ja toiminnan olla kehityksentasaista. Japanilaisen varhaiskasvatuksen ominaispiirteenä on uniikki yhdistelmä lapsen yksilöllistä vastuuta ja ryhmään kuulumisen tunnetta (Whitburn 2003, 170). Toisaalta korostuvat jokaisen lapsen yksilölliset piirteet ja toisaalta olennaista on jokaisen ryhmän jäsenen tarpeiden huomiointi.

Länsimaisessa varhaiskasvatuksessa opetussuunnitelmien merkitys on tärkeä. Varhaiskasvatuksen ja peruskoulun välillä tulisi olla jatkumo. Jatkumoa vahvistaa akateemisten taitojen opettaminen varhaiskasvatuksessa, jolloin opetuksen sisältö on sama koko koulutusjärjestelmässä. Hoito, kasvatus ja opetus muodostavat kokonaisuuden. Pedagogiikan merkitystä haluttaisiin kuitenkin tarkentaa varhaiskasvatuksessa. Opettajien suunnitelmien tekeminen saattaa olla vaihtelevaa, eikä käytäntö aina vastaa opetussuunnitelmaa. Suomessa esiopetuksen sisältöjakoa pidetään tärkeänä ja se näkyy ainakin osittain myös käytännön pedagogisessa toiminnassa. Leikillä ja oppimisella tulee olla selkeät tavoitteet. Varhaiskasvatuksen akateemistuminen on nostanut keskusteluun varhaiskasvatuksen oppimista tukevan pedagogiikan. Aineisto ei antanut tietoa liittyen länsimaisen varhaiskasvatuksen *arviointiin*.

Toiminnan suunnittelu ja arviointi on japanilaisessa varhaiskasvatuksessa hyvin pitkälle vietyä (kts. Kitano 2011). Suunnittelua ja arviointia on organisoitu kansalliselta tasolta lähtien, mutta toisaalta arviointia tehdään myös eri tasoilla organisaatio- ja kuntalähtöisesti. Varhaiskasvatuksen arviointi nähdään hankalana, koska pieniin lapsiin ei haluttaisi kohdistaa vertailevaa ja pisteyttävää arviointia. Esikouluissa on käytössä lapsen arviointikortti, johon merkitään lapsen henkilökohtaiset tavoitteet ja oppimisen ja kehityksen edistyminen. Arviointikortin tarkoituksena on antaa lapsesta tietoa peruskouluun siirtymävaiheessa, mutta sen käyttö on ongelmallista. Päiväkodeissa ei tehdä vastaavanlaista arviointia, joten peruskoulunopettajat saavat tarkempaa tietoa vain osasta lapsia. Arviointia suunnataan myös henkilökunnan ja vanhempien väliseen yhteistyöhön ja perheiden tukemiseen, terveyteen ja turvallisuuteen, erityiskasvatuksen tarpeisiin, organisaatioon ja toimintaan, täydennyskoulutukseen, kasvatuksellisiin tavoitteisiin ja arviointiin sekä tiedonkulkuun. Yksiköt tekevät myös itsearviointia liittyen toiminnan arviointiin kuluneen vuoden aikana, tavoitteisiin ja tuloksiin ja tulevaisuuden tavoitteisiin. Myös opetussuunnitelmaa tulee arvioida, tarkistaa ja parantaa jatkuvasti. Arviointiin tuo lisäpainetta koulutuksen merkitys ja vanhempien odotukset ja vaatimukset. Arvioinnin siirtämisellä ulkopuoliselle taholle on myös tarvetta. Arvioinnin päätavoitteena on kuitenkin laadun parantaminen.

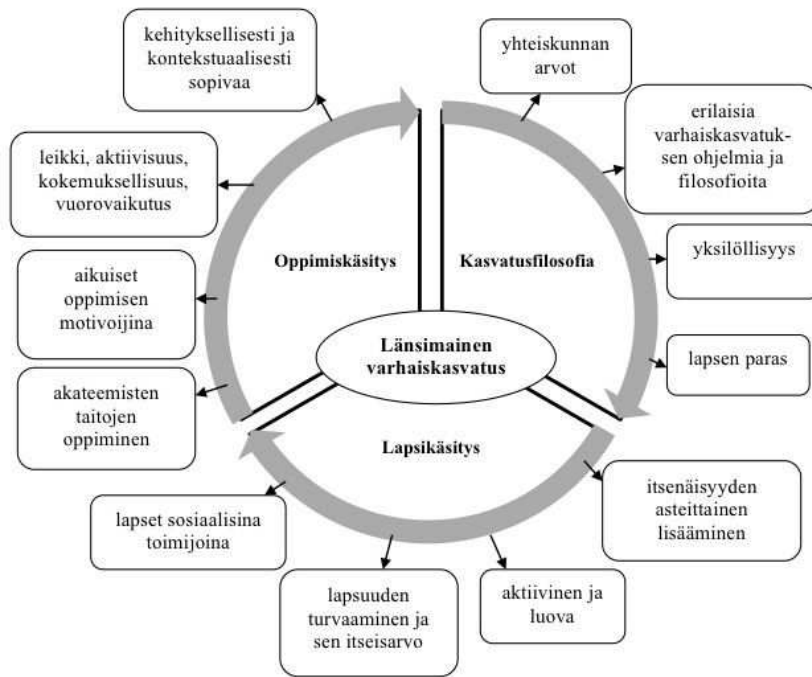
Japanissa yhteiskunnan tarve on kasvanut hoidollisten ja opetuksellisten palvelujen yhdistämiseen. Tämä tarkoittaa päiväkotien ja esikoulujen yhdistämistä uudelleenlaiseksi varhaiskasvatuksen toiminnan muodoksi. Päiväkotien ja esikoulujen opetussuunnitelma on sisällöltään hyvin samanlainen. Alle kouluikäisten opettamisen tarve nähdään ristiriitaisena. Akateemisten taitojen opettamista vältetään ja hoidollisen toiminnan merkitystä korostetaan. Toisaalta kiilua peruskoulun ja varhaiskasvatuksen välillä halutaan pienentää ja jatkumoa varhaiskasvatuksesta kouluun parantaa. Osa lapsista osallistuukin preppauskouluihin, jotta heillä olisi paremmat mahdollisuudet selviytyä kilpailevassa koulutusjärjestelmässä (Kitano 2011, 184).

Esikoulut dokumentoivat toiminnan suunnittelua ja arviointia, jonka avulla pyritään parantamaan toiminnan laatua. Esikouluilla on pyrkimys vastata yhteiskunnan tarpeisiin ja huomioida tarpeet opetussuunnitelmassa. Tavoitteellisen kasvatuksen ja opetuksen laadussa on

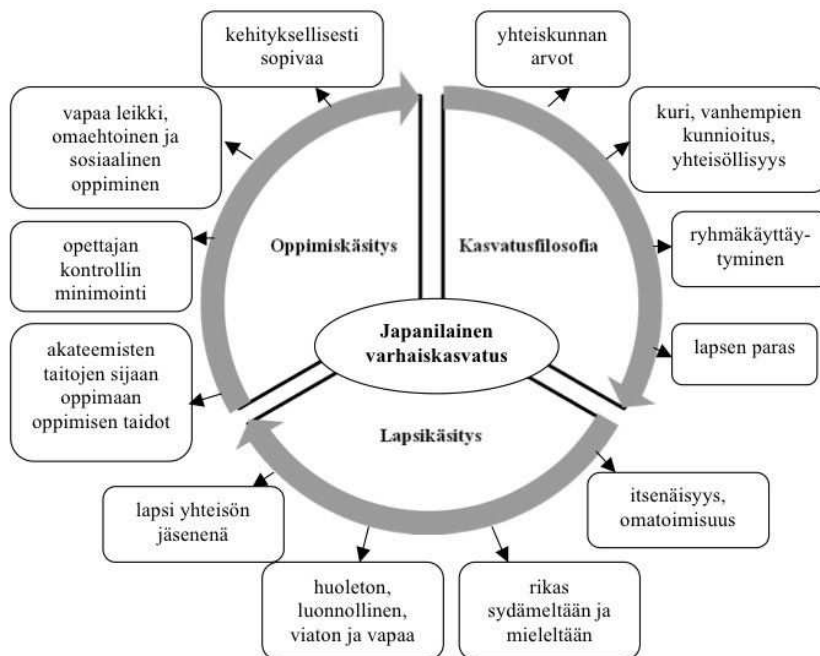
kuitenkin vaihtelevuutta, koska osa esikouluista on yksityisiä, jotka eivät noudata valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Erityisesti esikoulut, jotka toimivat kasvatuksellisten instituutioiden alla, toimivat johdonmukaisesti ja tavoitteellisesti.

6.4 Eri osa-aineistojen tulosten yhteistarkastelu

Koska tutkimukseni aineisto muodostuu kolmesta osa-aineistosta esittelen tutkimuksen tulokset lopuksi yhteenvetona. Tarkastellessani tutkimuksen koko aineistoa, huomasin, että merkittävimmät erot Japanin ja länsimaiden varhaiskasvatuksessa ovat *kasvatusfilosofiassa*, *oppimiskäsityksessä* ja *lapsikäsitksessä*. Varhaiskasvatuksen käytänteissä on toki myös eroja, mutta ne ovat hienovaraisempia kuin varhaiskasvatuksen taustalla vaikuttavissa näkemyksissä. Seuraavissa kuvioissa 5 ja 6 esittelen varhaiskasvatuksen *kasvatusfilosofiaa*, *oppimiskäsitystä* ja *lapsikäsitystä* länsimaissa ja japanissa. Koska aineistoni käsittää aineistoa suomalaisen varhaiskasvatuksen lisäksi myös länsimaisesta varhaiskasvatuksesta, olen esittänyt koonnin länsimaiden ja Japanin näkökulmasta.



KUVIO 5 Kasvatusfilosofia, oppimiskäsitys ja lapsikäsite länsimaisessa varhaiskasvatuksessa



KUVIO 6 Kasvatusfilosofia, oppimiskäsitys ja lapsikäsite japanilaisessa varhaiskasvatuksessa

Sekä länsimaisen että japanilaisen varhaiskasvatuksen kasvatustilafilosofian taustalla vaikuttavat yhteiskunnalliset arvot. Länsimaissa korostuu yksilöllisyys ja Japanissa ryhmäkäyttäytyminen, kuri, vanhempien kunnioitus ja yhteisöllisyys. Lapsen paras nähdään tärkeimpänä varhaiskasvatuksen tavoitteena. Länsimaisessa varhaiskasvatuksessa korostuu enemmän aineiston perusteella erilaiset varhaiskasvatuksen filosofiat ja ohjelmat. Länsimaissa lapsi nähdään aktiivisena ja luovana sosiaalisena toimijana. Lasten itsenäisyyttä halutaan lisätä asteittain. Lapsuus halutaan turvata ja se nähdään itseisarvona. Japanissa lapsuus nähdään erityisenä ajanjaksona. Lapsi on huoleton, vapaa, viaton ja mieleltään ja sydämeltään rikas ja lapsen itsenäisyyttä ja omatoimisuutta halutaan tukea. Lapsi on yhteisönsä jäsen ja lapsen kasvattamiseen nähdään osallistuvan koko yhteiskunnan ja lähiympäristön vanhempien lisäksi. Mielenkiintoista on, että vaikka Japanissa lapsi nähdään yhteisön jäsenenä, mutta hänet erotetaan ominaisuuksiltaan selkeästi aikuisista. Länsimaissa korostuu lasten yksilöllisyys ja toimijuus, mutta lasten yhteisön jäsenyyttä ei korosteta kuitenkaan paljoa.

Oppimiskäsitysten erot ovat aineiston perusteella vahvat. Länsimaissa opettajan rooli oppimisessa nähdään merkityksellisenä ja Japanissa opettajan kontrollia halutaan minimoida. Kuitenkin Japanissa kuri ja vanhempien kunnioitus ovat tärkeitä. Leikin merkitys nähdään oppimisessa tärkeänä sekä länsimaissa että Japanissa. Japanissa korostetaan omaehtoista oppimista vapaan leikin muodossa ja länsimaissa aktiivisuutta, kokemuksellisuutta ja vuorovaikutusta. Japanilaisen varhaiskasvatuksen merkittävimpiä kulmakiviä on sosiaalinen, vuorovaikutuksellinen oppiminen. Oppimiskäsityksessä merkittävin ero on, että japanilainen varhaiskasvatustusta välttää akateemisten taitojen opettelua ja korostaa oppimaan oppimisen taitoja. Varhaiskasvatustusta oppiminen nähdään tärkeänä myöhemmälle elämälle. Länsimaissa akateemisten taitojen oppiminen nähdään tärkeänä lasten kouluvalmiuden vuoksi. Länsimaisessa varhaiskasvatustusta ei kuitenkaan haluta liittää ainejakoista oppimista pienten lasten opetukseen.

Tutkimukseni lähtökohtana olen pitänyt Hujalan ym. (1999) laatimia laatutekijöitä. Seuraavassa taulukossa 28 tarkastelen japanilaista ja länsimaista varhaiskasvatustusta vielä laadukkuuden näkökulmasta hieman mukaillen Hujalan ym. laatutekijöitä tiivistetyssä muodossa.

TAULUKKO 28 Japanilainen ja länsimainen varhaiskasvatus laadukkuuden näkökulmasta

Japanilaisen varhaiskasvatuksen toimintaa kuvaavat käsitteet	Länsimaisen varhaiskasvatuksen toimintaa kuvaavat käsitteet
<p><i>Ihmissuhteiden pysyvyys</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — lapsen luottamuksen ja kiintymyksen turvaaminen <p><i>Ryhmän koostumus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — liian suuret ryhmät — yhtä aikuista kohden liian paljon lapsia — tavoite ryhmien heterogeenisuus <p><i>Yhteistyö</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — jatkumo koulun ja varhaiskasvatuksen välillä — tarvittaessa erityislaitosten kanssa — perheille kasvatuksellinen tuki ja neuvonta <p><i>Henkilökunnan asiantuntijuus ja koulutus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — vaihteleva koulutustaso: ammattikoulututkinnosta maisterikoulutukseen — kansallisesti yhtenäinen koulutuksen malli — käytännöllinen tieto — lastentarhanopettaja on kasvun ja kehityksen tukija <p><i>Perushoito</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — terveyden ja turvallisuuden edistäminen — itsenäisen toiminnan tukeminen — hätätilanteissa toimimisen tärkeys <p><i>Vuorovaikutus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — aikuisten ja lasten välillä lämmin ja myönteinen vuorovaikutus — varhaiskasvatuksen ympäristö tukee vuorovaikutusta — ihmissuhteiden arvostaminen — toisten huomiointi ja ryhmäkäyttäytyminen <p><i>Lapsilähtöinen toiminta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — vapaa leikki oppimisen menetelmänä — lasten omaehtoinen toiminta — ihmisoikeudet toiminnan taustalla — lapsuuden erityisluonne — yksilöt ryhmän jäseninä <p><i>Toiminnan arviointi ja suunnittelu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — valtakunnallisten suunnitelmien merkitys — arviointi ja toiminnan kehittäminen — valtakunnallisella tasolla yhtenäistä 	<p><i>Ihmissuhteiden pysyvyys</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — lain mukainen oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin <p><i>Ryhmän koostumus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — lasten osallisuuden tukeminen <p><i>Yhteistyö</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — jatkumo koulun ja varhaiskasvatuksen välillä — moniammatillinen kasvattajayhteisö — tarvittaessa eri asiantuntijoiden kanssa — kasvatuskumppanuus <p><i>Henkilökunnan asiantuntijuus ja koulutus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — alempi ja ylempi korkeakoulututkinto — koulutuksen sisältö vaihtelee koulutuksen tarjoajan mukaan — tieteellinen tieto — lastentarhanopettaja on varhaiskasvatuksen laaja-alainen asiantuntija <p><i>Perushoito</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — terveyden ja turvallisuuden edistäminen — itsenäisen toiminnan edistäminen — hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus <p><i>Vuorovaikutus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — aikuisten ja lasten välillä lämmin ja myönteinen vuorovaikutus — tasavertaisuus ja lasten osallisuus — varhaiskasvatuksen ympäristö tukee vuorovaikutusta <p><i>Lapsilähtöinen toiminta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — leikki oppimisen menetelmänä — leikin itseisarvo — lasten osallisuus — lapsen oikeudet — yksilöllisyys — lapsuuden erityisluonne <p><i>Toiminnan arviointi ja suunnittelu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — valtakunnallisten suunnitelmien merkitys — arviointi ja toiminnan kehittäminen — yksilöllinen suunnittelu ja arviointi — lasten ja perheiden osallisuus

Vaikka analysoinkin lastentarhanopettajakoulutuksen aineistoa myös Karilan ja Nummenmaan (2001) päiväkotityön osaamisalueiden avulla, en tuo niitä esille tässä koonnissa. Tämän tutkimuksen tulosten yhteenvedon tarkoituksena on tarkastella koko aineistoa samasta laadukkuuden näkökulmasta, minkä vuoksi on perusteltua jättää osaamisalueet ulkopuolelle.

Yhteisiä piirteitä Japanissa ja länsimaissa laadukkaaseen varhaiskasvatukseen liitettävissä käsitteissä on *toiminnan suunnittelun ja arvioinnin, lapsilähtöisyyden, vuorovaikutuksen ja perushoidon* kannalta. Perushoidon näkökulmasta eroksi nousee Japanissa merkittävänä nähtävä hätätilanteissa toimimisen oppiminen ja länsimaissa korostuvan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus. Länsimaissa vuorovaikutuksessa nähdään tärkeänä lasten osallisuus, jota ei mainita japanilaisessa aineistossa. Japanilaisessa varhaiskasvatuksessa puolestaan korostuu ryhmäkäyttäytyminen ja ihmissuhteiden arvostaminen. Länsimaaisessa varhaiskasvatuksessa lapsilähtöisessä toiminnassa lapsen osallisuus ja leikin itseisarvo voidaan nähdä eroavina näkemyksinä japanilaiseen varhaiskasvatukseen. Japanilaisen aineiston perusteella lapsilähtöisessä toiminnassa korostetaan länsimaita enemmän lapsen omaehtoista toimintaa ja oppimista vapaan leikin avulla. Lapset nähdään pikemminkin ryhmän jäseninä, kuin että korostettaisiin yksilöllisyyttä. Toiminnan suunnittelun ja arvioinnin kannalta erona ovat japanilaisen varhaiskasvatuksen suunnittelun ja arvioinnin kansallisesti yhtenäiset mallit. Sekä länsimaissa että Japanissa suunnittelun ja arvioinnin merkitystä pidetään olennaisina osana varhaiskasvatusta ja sen laadukkuuden ja toiminnan kehittämistä. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa erona japanilaiseen on lapsikohtainen suunnittelu ja arviointi sekä perheiden osallisuus.

Ihmissuhteiden pysyvyys nähdään suomalaisen valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteella lasten lainmukaisena oikeutena. Japanissa ihmissuhteiden merkitystä pidetään tärkeänä lasten elämässä, mutta aineistosta ei noussut esille ihmissuhteiden pysyvyyttä varsinaisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta. *Ryhmän koostumukseen* liittyen aineisto antoi hyvin vähän tuloksia, mutta erityisesti Japanin varhaiskasvatuksen kohdalla tulokset olivat mielenkiintoisia. Japanin varhaiskasvatukseen liittyvissä tutkimusartikkeleissa mainittiin useasti ryhmien suuri koko sekä lasten suuri määrä yhtä aikuista kohden, mikä ku-

vattiin ongelmallisena. Japanissa lapsiryhmät halutaan pitää heterogeenisinä, koska sosiaalisen oppimisen tukeminen nähdään toteutuvan parhaiten lapsiryhmän koostuessa erikikäisistä lapsista. *Yhteistyö* muiden tahojen kanssa ja perheiden kanssa eroaa aineistojen perusteella selkeästi. Länsimaissa perheiden kanssa tehtävästä vastavuoroisesta yhteistyöstä löytyy useita mainintoja, kun taas japanilainen aineisto korostaa enemmän kasvatuksellisen tuen ja neuvonnan antamisesta perheille. Sekä länsimainen että Japanilainen aineisto mainitsevat jatkumon varhaiskasvatuksen ja koulun välillä, mutta yhteistyön toteutus eroaa. Suomalainen aineistosta voitiin nähdä useita kohtia liittyen yhteistyön tekemiseen erilaisten asiantuntijoiden kanssa esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa. Japanilainen aineisto mainitsi myös yhteistyön erityisen tuen tarpeessa, mutta yhteistyön kuvaus oli suppeaa tai mainintoja hyvin vähän.

Henkilökunnan asiantuntijuuteen ja ammatilliseen kasvuun liittyy paljon yhteneväisyyttä ja paljon eroavaisuutta. Toisaalta koulutuksen sisältö vaikuttaa hyvin samankaltaiselta, mutta tavoitteiden näkökulmasta eroja on paljon. Japanilaisen lastentarhanopettajan asiantuntijuus pohjautuu enemmän käytäntöön. Suomessa korostetaan tieteellisen tiedon merkitystä ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Japanissa koulutukselle on kansallisesti yhtenäinen koulutuksen malli, mutta toisaalta koulutus on hyvin monimuotoinen ja Japanissa on useita eri väyliä lastentarhanopettajakoulutukselle. Suomessa ei ole yhtenäistä kansallista mallia ja koulutusyksiköt ovat painotuksiltaan melko erilaisia. Toisaalta suomalainen lastentarhanopettajakoulutus on koulutustasoltaan kauttaaltaan yhtenevä siten, että lastentarhaopettajakoulutus on aina korkeakoulutasoista. Japanissa koulutuksen taso vaihtelee ammattikoulutasoisesta koulutuksesta maisterikoulutukseen.

7 POHDINTA

7.1 Varhaiskasvatuksen kulttuuriset näkökulmat

Kasvatuksen perusta

Kuten olen todennut jo aivan tutkimusraporttini alussa, kasvatuksen taustalla vaikuttavat näkemykset ihmisestä ja oppimisesta, mutta myös yhteiskunnalliset arvot. Koko tutkimukseni läpi johtavana punaisena lankana onkin ollut mielenkiintoisesti toisistaan poikkeavat erilaiset varhaiskasvatuksen kulttuurit, yhteiskunnalliset arvot ja näkemykset lapsista, oppimisesta ja kasvatuksen käytänteistä. Kahden hyvin erilaisen yhteiskunnan vertailu on erityisen antoisaa. Suomen ja Japanin kohdalla voidaan myös puhuvia niitä yhdistävistä tekijöistä, jotka vaikuttavat omanlaisensa kulttuurin muodostumiseen. Molemmat maat ovat jollain tavalla kielensä vuoksi eristyksissä muusta maailmasta. Sekä Japani että Suomi julkaisevat melko vähän englanninkielistä kansainvälistä tutkimustietoa. Molemmille maille on kehittynyt oma, jopa hieman sulkeutunut kulttuuri, vaikka paineita globalistumiseen on paljon.

Pennin (2009, 48–49) mukaan lapsuudessa voidaan nähdä yleisiä piirteitä. Erilaiset lapsuudet kuitenkin muotoutuvat kulttuurisen kontekstinsa perusteella. Kulttuuri ilmentää yhteiskunnan käytänteitä ja arvoja, mutta myös sisäisiä ja piileviä käsityksiä ja arvoja. Kulttuurisesti tiiviidenkin yhteiskuntien paine muutokseen globalisaation myötä on kova. Toisaalta monet yhteiskunnat heijastavat edelleen vahvasti oman historiansa vaikutuksia. Japanilai-

nen lastentarhanopettajakoulutus ei myöskään osaltaan panosta monikulttuurisiin opintoihin, mikä korostaa myös Japanin kulttuurin sulkeutuneisuutta. Monikulttuurisuus on nähtävissä lisääntyvän Japanissakin (Turkki 2005, 98). Osa nuorista naisista haluaa nykyään elää itsenäistä elämää ilman perhettä ja miehen päätäntävaltaa. Tämän vuoksi Japanissa puhutaan jopa ”morsianhädästä” ja japanilaiset kymmenet tuhannet miehet ovat löytäneet puolison ulkomailta. Japanin tulee tulevaisuudessa kyetä vastaamaan monikulttuurisuuden kysymyksiin myös koulutuksen osalta.

Suomen ja Japanin merkittävimmät erot yhteiskunnallisissa arvoissa on varmastikin yksilöllisyydessä ja yhteisöllisyydessä. Japanilaiseen kulttuuriin liittyy vahvasti yhdenmukaisuuden ja sosiaalisen harmonian paine. Japanilainen yhteiskunta on ollut aikaisemmin erittäin tiivis yhteisöllinen kansa. Murros erilaiseen yksilöllisempään kulttuuriin on kuitenkin käynnissä, mikä tuo mukanaan kulttuuriset ristiriidat yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välille. Japanilaiset vahvat ja vanhat traditiot vaikuttavat vahvasti globaalistuvan yhteiskunnan pinnan alla. (Turkki 2005, 33–47.) Japanilaisissa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa on selkeästi nähtävissä pyrkimys lasten yksilöllisyyden huomioimiseen, mutta toisaalta aineistona käyttämäni tutkimusartikkelit puhuvat toista kieltä. Varhaiskasvatuksessa kuten myös muualla yhteiskunnassa haetaan yksilöllisempää ajattelutapaa, mutta perinteiset arvot painavat taustalla vahvoina. Useaan otteeseen tutkimukseni edetessä mieleeni tuli ristiriitainen kuva japanilaisesta varhaiskasvatuskulttuurista. Toisaalta halutaan korostaa yksilöllisyyttä, toisaalta kuria, tottelevaisuutta, hallintaa ja kontrollia. Turkin mukaan voidaan puhua jopa rituaalisesta tottelevaisuudesta. Perinteinen japanilainen käsitys ihmisestä kiteytyykin jatkuvaan itsen ja olemisen kontrolliin (Turkki 2005, 18, 25). Varhaiskasvatuksen kannalta yhteiskunnan arvot ja kulttuuri ei ole merkityksetöntä, koska kulttuurin ja arvojen katsotaan olevan kasvatuksen ja opetuksen taustalla. Woodheadin (1998) (kts. Hujala 2008) mukaan lapsilla on perustavanlaatuinen tarve samaistua kulttuuriin, jossa he elävät. Entä sitten kun kulttuurin arvot ja yhteiskunnan tila on murroksessa? Mihin lapset silloin samaistuvat?

Pohtiessani suomalaista ja japanilaista varhaiskasvatusta ja sen käytänteitä, en voi olla kummastelematta ristiriitoja yhtenäisyyksien ja erojen välillä. Toisaalta puhumme samoilla

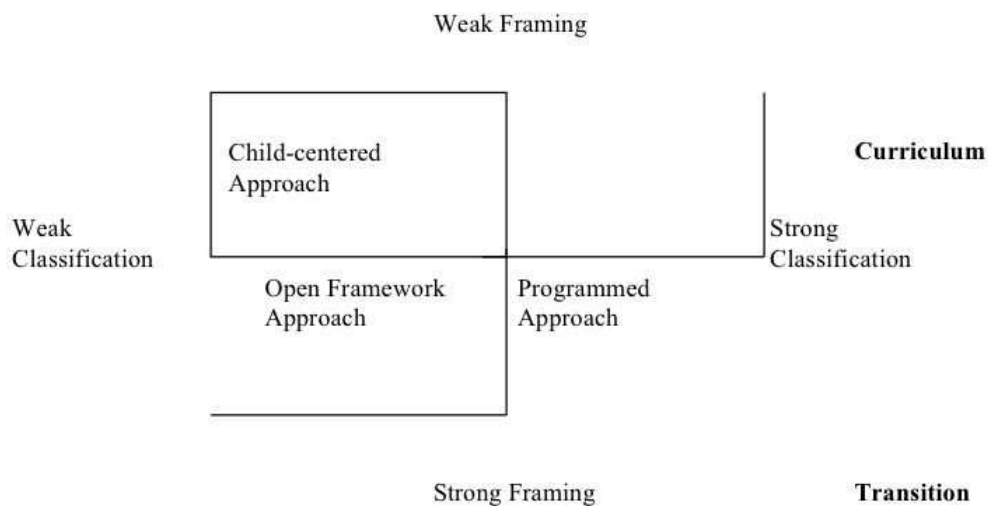
käsitteillä ja toiminta pohjautuu hyvin samankaltaisiin käytänteisiin. Mutta mitä syvemmälle käsitteiden sisälle mennään, sitä enemmän eroja ja erilaisia näkökulmia asioissa voidaan nähdä. Meta-analyysini aineiston artikkeleista esimerkiksi Pramling Samuelsson ja Asplund Carlsson (2008) sekä Woodhead (2006) mainitsevat lasten osallisuuden merkityksen toiminnan suunnittelussa. Lasten osallisuus ja toimijuus nähdään länsimaisessa varhaiskasvatuksessa merkityksellisinä. Toisaalta Friendly ym (2005, 6) esittävät yhdysvaltalaisen ja ruotsalaisen näkemyksen poikkeavan toisistaan. Ruotsalainen varhaiskasvatus korostaa lapsen osallisuutta ja oikeuksia, kun taas yhdysvaltalainen lapsikäsitys perustuu ajatteluun lapsuudesta vaiheena ennen aikuisuutta. Länsimainen varhaiskasvatus ei siis välttämättä ole kauttaaltaan samanlainen filosofialtaan. Kuten Friendly ym. (2005, 5) toteavat, jopa maantieteellisesti ja poliittisesti toisiaan lähellä olevien maiden varhaiskasvatuksen näkemykset ja perinteet voivat erota toisistaan. Varhaiskasvatus on siis sidonnainen maan kulttuurisiin arvoihin, sosiaaliseen kontekstiin ja käsityksiin varhaiskasvatuksesta. Japanilainen varhaiskasvatus näyttäytyy käytänteiltään hyvin lapsilähtöisenä vapaan leikin, omaehtoisen, aktiivisen toiminnan muodossa, mutta lasten osallisuutta toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa ei mainita juuri lainkaan. Lasten osallisuuden näkökulmasta ainoastaan lasten mahdollisuus osallistua ruokailun toteutukseen mainitaan aineistossa. Japanilainen varhaiskasvatus pyrkii huomioimaan toiminnassaan lasten kiinnostuksen kohteet, mutta miten ne voidaan huomioida, mikäli lapsilla ei ole mahdollisuutta osallistua suunnitteluun?

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat ja käytänteet

Japanilaisten opetussuunnitelmien lapsikäsitöksessä on rousseaulaista romanttisuutta lapsikäsitöksen pohjana ja toisaalta behavioristista painotusta. Vaikka opetussuunnitelmat painottavatkin lapsilähtöistä toimintaa ja leikin keskeisyyttä, lapsen osallisuuden näkökulmaa ei tuoda esille. Lapset eivät osallistu toiminnan suunnitteluun tai arviointiin. Toisaalta opetussuunnitelmat ovat aikuislähtöisiä ja opettaja suunnittelee ympäristön ja opetuksen sisällön. Lapsuus nähdään romanttisena ja ihailtavana ajanjaksona ja lapsuuden luonteeseen liittyviä piirteitä halutaan suojella ja korostaa. Japanilaisissa opetussuunnitelmissa ei mainita oppimiskäsitystä, joten olen muodostanut japanilaisen varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen muun aineiston perusteella. Japanilaisiin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmiin liittyy erittäin vahvasti kasvatus tunnetasolla, jonka kieli tuntuu jopa vieraalta suomalaiseseen

suuhun. Opettajien tulee osoittaa rakkautensa lapsia kohtaan ja lasten oppia osoittamaan rakkauden ja kiintymyksen tunteita ystäviä kohtaan. Lapsuuden ominaisuuksia –mielen ja sydämen rikkautta– halutaan vaalia.

Toisaalla ääripäässä erittäin mielenkiintoisen näkökulman japanilaisen varhaiskasvatuksen oppimiskäsitykseen nostaa esiin Whitburn (2003). Hänen mukaansa japanilainen varhaiskasvatus perustuu oppimaan oppimiseen ja ”on oikea tapa tehdä asioita ja on sen arvoista oppia tekemään oikein”. Tässä näyttäytyy myös japanilaisen kasvatusajattelun ristiriitaisuus. Miten lasten luovuutta ja mielen rikkautta vaalitaan, mikäli on hyvä oppia oikeita oppimisen menetelmiä? Myös suomalaisen ja japanilaisen yksilöllisyyden näkökulman ero tulee tässä selkeästi esille. Suomalainen oppimiskäsitys korostaa enemmän erilaisia oppimisen tapoja, kuin yhtä ainoaa oikeaa. Suomessa lapsi nähdään aktiivisena, tasavertaisena yhteisön jäsenenä, jonka osallisuus toiminnassa on merkittävä. Japanilaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa opetuksen sisällön ohella puhutaan opetuksen menetelmistä, mutta kasvatuksen ja opetuksen filosofiaa ei kuvailta. Jo aiemmin sivulla 22 esittämäni kuvion 2 mukaan japanilaista varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman paikkaa on hieman vaikea hahmottaa.



KUVIO 2 Pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa (Siraj-Blatchfordin 2008 mukaan)

Japanilaisen varhaiskasvatuksen toiminta noudattaa tiukasti opetussuunnitelmaa ja toiminta on aikuisjohtoista. Vaikka japanilainen varhaiskasvatus pohjautuukin lapsilähtöisiin toiminnan muotoihin, on suunnittelu ja arviointi aikuisjohtoista. Kuitenkin opettajat välttävät suoraa ohjaamista ja lapset toimivat vapaasti ympäristön kanssa. Tällöin japanilaiset opetussuunnitelmat sijoittuisivat kuviossa ylös oikealle tai kohtaan Child-centered Approach. Voidaanko opetussuunnitelmaa noudattaa tarkasti, mikäli aikuiset puuttuvat lasten toimintaan mahdollisimman vähän? Lapsi toimii tällöin itsenäisesti ja aktiivisesti ympäristöä tutkien, jolloin lapsi oppii varmasti muutakin opettajan suunnittelemien tavoitteiden ulkopuolelta. Suomalaista opetussuunnitelmaa luonnehtisin taas kuvion keskelle ja alas Open Framework Approach, jossa opetussuunnitelma ohjaa toimintaa löyhästi ja toiminta pohjautuu lapsilähtöiseen toimintaan. Toiminnan ideat tulevat lapsilta, mutta toiminta on aikuisjohtoista. Toisaalta sekä länsimaissa että Japanissa on monenlaisia varhaiskasvatuksen ohjelmia, joiden kasvatuksellinen ja opetuksellinen toiminta vaihtelee lapsilähtöisestä aikuisjohtoiseen ja näiden välimaastoon. Ja totta kai opettajien yksilöllisen toimintatavan välillä saattaa olla eroja, vaikkakin Japanissa opetussuunnitelman suunnittelu ja toteutus on tarkemmin säädeltyä kuin Suomessa. Useat eri lähteet mainitsevat molempien maiden osalta fröbeliläisyyden merkityksen varhaiskasvatukselle. Tällä on varmasti oma vaikutuksensa molempien maiden varhaiskasvatuksen toiminnalle ja todennäköisesti myös selitys toiminnan yhteneville piirteille sekä kasvatusajattelun näkökulmille.

Vaikka suomalaisen esiopetuksen ja japanilaisen esikoulun opetuksen sisällöissä on paljon samankaltaisuutta. Vertailussa on kuitenkin otettava huomioon se merkittävä seikka, että japanilaisissa esikouluissa lapset ovat 3–6-vuotiaita ja suomalaisessa esiopetuksessa yleensä 5–6-vuotiaita. Erittäin mielenkiintoisena tuloksena pidän esiopetussuunnitelmien ja varhaiskasvatussuunnitelmien eroa laatutekijöiden näkymisessä. Suomalaisissa opetussuunnitelmista Valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2003 ja 2005) voidaan yhdistää useampia laatutekijöitä, kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010). Japanilaisissa suunnitelmissa taas esiopetussuunnitelmasta (Course of Study for Kindergarten 2008) voidaan nostaa esille enemmän laatutekijöitä kuin kansallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta (The guidelines for child daycare at daycare centers 2008). Myös japanilaiset tutkijat ovat pohtineet varhaiskasvatuksen laadun merkitystä, vaikka eng-

lanninkielistä aineistoa ei ollutkaan saatavilla kovin paljoa laatuun liittyen. Anme ja Segal (2010, 193–195) toteavat että, päivähoidon laatu nousee erittäin merkitykselliseksi, kun lapset viettävät pitkiä aikoja hoitopaikassaan. Laadun takeiksi mainitaan esimerkiksi turvallinen, hoivaava ja mukava ympäristö. Tutkimukseni japanilainen aineisto mainitsee usein turvallisuuden, hoivan ja ympäristön mukavuuden. Friendly ym. (2005, 2) mainitsevat, että varhaiskasvatuksen hyvä laatu tuottaa positiivisia ”tuloksia”, mutta huonon laadun vaikutukset voivat puolestaan olla negatiivisia.

Leikin näkeminen varhaiskasvatuksessa näyttäytyi erittäin mielenkiintoisena. Toisaalta kauttaaltaan koko aineistossa leikin merkitystä korostettiin, mutta kuitenkin leikkiä kuvattiin enimmäkseen oppimisen menetelmänä. Ainoastaan suomalainen varhaiskasvatussuunnitelma ja länsimaiset tutkimusartikkelit mainitsivat leikin itseisarvon – leikki lasten omana toimintana ilman aikuisten asettamia tavoitteita. Izumi-Taylor, Pramling Samuelsson ja Rogers (2010) ovat tutkineet leikkiä japanilaisten, ruotsalaisten ja amerikkalaisten lastentarhanopettajien näkemysten mukaan. Tutkimuksen tulokset ovat hyvin samankaltaisia oman tutkimukseni kanssa. Erityisesti japanilaisten lastentarhanopettajien näkemyksissä korostuu vapaan leikin ja lapsen omaehtoisen toiminnan merkitys, lasten voimaantuminen leikin avulla sekä aikuisten vähäinen puuttuminen. Japanilaiset lastentarhanopettajat eivät yhdistäneet akateemisten taitojen oppimista leikkiin, vaan näkivät merkityksellisempänä leikin merkityksen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen näkökulmasta.

Izumi-Taylorin ym.(2010) tutkimuksessa kävi myös ilmi, että japanilaisten lastentarhaopettajien näkemykset leikistä olivat yhteydessä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien kanssa. Sekä ruotsalaiset ja japanilaiset yhdistivät leikin luovuuteen, mielekkääseen ajanviettoon sekä näkivät leikin oppimisen ja kehityksen prosessina. Tutkimuksen perusteella amerikkalaisten lastentarhanopettajien näkemykset leikistä olivat paljon aikuisjohtoisempia kuin ruotsalaisten ja japanilaisten. Izumi-Taylor ym. ovat yhtä mieltä kanssani siitä, että länsimainen varhaiskasvatus voisi ottaa oppia japanilaisen varhaiskasvatuksen vapaan leikin ja lapsen omaehtoisen oppimisen menetelmistä. Izumi-Taylor ym. toivovatkin oman tutkimuksensa lisäävän keskustelua leikistä ja oppimisesta yleismaailmallisesti varhaiskasvatuksen saralla.

Yksi suurimmista näkemyseroista Suomen ja Japanin varhaiskasvatuksessa on vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Perusteet erilaisille näkökulmille on nähtävissä melko selkeästi. Japanissa vähäisen yhteistyön perusteiksi voidaan todeta vaikuttavan käytännön asiat. Suuret lapsiryhmät ja aikuisten vähäinen määrä tekevät tiiviin yhteistyön vanhempien kanssa lähes mahdottomaksi. Whitburn (2003, 163–164, 167) toteaa kuitenkin, että lastentarhanopettajien toimintaa ohjaavassa käsikirjassa kehoitetaan toteuttamaan tiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa parhaan kasvatuksellisen lopputuloksen saavuttamiseksi. Yhteistyön vanhempien kanssa tulisi siis olla tavoitteellista kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. Yhteistyö vanhempien kanssa perustuu myös kasvatuksellisen neuvonnan ja tuen antamiseen vanhemmille. Turkki (2005, 24) mainitsee japanilaiseen vuorovaikutukseen liittyvän julkisen ja salatun tiedon. Vuorovaikutus ei ole kaikkien ihmisten kanssa avointa eikä kaikkien kanssa haluta jakaa todellisia näkemyksiä. Ulkoinen kontrolli estää sisäisten ristiriitojen ja kritiikin näkymisen ja ilmitulemisen. Miten tämä näyttäytyy yhteistyössä vanhempien ja henkilökunnan välillä?

Suomessa yhteistyö vanhempien kanssa nähdään olennaisena osana varhaiskasvatusta. Onnismaan ja Kallialan (2010, 271) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteet ovat ensisijaisesti perheiden työssäkäynnin mahdollistamisessa ja perheiden tukemisessa, jonka jälkeen tulevat varhaiskasvatuksen kasvatukselliset tavoitteet. Toisaalta yhteistyön avulla tuetaan lapsilähtöistä toimintaa ja tarkoituksenmukaista tavoitteellisuutta yksilöllisesti jokaisen lapsen kohdalla. Onko varhaiskasvatuksen pedagogiikan kompastuskivenä juuri se, että varhaiskasvatuksen palvelut osoitetaan ensisijaisesti palvelemaan perheitä? Niikon ja Havu-Nuutisen (2009, 441) mukaan yhteistyö vanhempien kanssa ei kuitenkaan aina toteudu tavoitteiden mukaisesti, mutta tässäkin on varmasti vaihtelua päiväkodeittain.

Suomen ja Japanin geografiset erot selittävät varmasti monia varhaiskasvatuksenkin näkökulmia. Japanilaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa on mielenkiintoinen näkökulma turvallisuuden ja hätätilanteissa toimimisen oppimisessa. Luonnonkatastrofien vaikutukset koko yhteiskuntaan ovat Japanissa niin suuret, että sitä on vaikea edes kuvitella näin turvallisen ja rauhallisen maan kamaralta. Myös tiheä asutus ja suuri väestönmäärä vaikuttavat ryhmäkokoihin ja aikuinen - lapsi suhdelukuihin. Lastentarhanopettajien lisää-

minen olisi suuri investointi yhteiskunnalta, jotta samankaltaiset suhdeluvut Suomen kanssa olisivat mahdolliset. Tällöin ongelmaksi tulisivat tilojen puute tiheään asutuissa kaupungeissa. Suuret ryhmät ja aikuisten vähäinen määrä lapsia kohden on aiheuttanut jopa lasten kuolemiin johtavia onnettomuuksia (Takumi Aoyagi, syksy 2010, suullinen tiedonanto). Onko Japanilla kuitenkaan varaa olla tarkistamatta aikuinen - lapsi suhdelukua? Johdannossa esiin tuomani kulttuurisen relativismin (Sanders 2009) näkökulmasta, on hyvä pohtia päivähoiton aloitusikää. Suomessa ajatellaan, että lapsen olisi parasta kasvaa kotona kolme ensimmäistä vuotta, vaikka kaikilla perheillä ei olekaan mahdollista toteuttaa tätä taloudellisista syistä. Lasten kasvattaminen tapahtuu ensisijaisesti ydinperheen sisällä. Japanissa korostuu lasten sosiaalistaminen ja yhteisöön kasvattaminen. Pienimmät hoidon aloittavat lapset ovat muutaman kuukauden ikäisiä johtuen äitiysloman pituudesta. Sitä mikä ikä on oikea päivähoiton aloittamiseen tai kenen lasten tulisi kasvattaa, ei tulisi verrata oman kasvatuskulttuurin periaatteisiin, vaan avata ajattelu omasta kulttuurista poikkeaviin arvoihin ja käytänteisiin.

Näkökulmia opetussuunnitelmien ulkopuolelta

Japanilaisen varhaiskasvatuksen ongelmana näyttäisivät olevan järjestäytymättömyys ja laadukkaan varhaiskasvatuksen epätasaisuus sekä suuret lapsiryhmät ja korkeat aikuinen - lapsi suhdeluvut. Länsimaisesta näkökulmasta aikuinen - lapsi suhdeluku nähdään erittäin merkityksellisenä laadun näkökulmasta. Japanin osalta lapsiryhmien koko sekä suhdeluku selittynee väestömäärällä ja tiiviillä asumisella. Valtuutetut esikoulut ja päiväkodit noudattavat valtakunnallisia opetussuunnitelmia, mutta ne eivät kuitenkaan velvoita yksityisiä esikouluja ja päiväkoteja toteuttamaan suunnitelmallista ja tavoitteellista varhaiskasvatusta. Myös Turkki (2005, 61) mainitsee, että julkisten ja yksityisten koulujen välille on muodostumassa kuilu, jonka pelätään vaikuttavan koulutuksen laadun jakaantumiseen epätasaisesti. Tosin Turkki mainitsee kuilun julkisten ja yksityisten koulujen välillä toisin päin: yksityisten koulujen laadukkuutena ja julkisten koulujen taantumisena.

Japanilainen esikouluopetus on vapaaehtoista, mutta kuitenkin 95 prosenttia 3–6-vuotiaista lapsista osallistuu opetukseen (Chesky 2011, 239). Chesky toteaa myös, että Japanissa suurin osa esikouluista on yksityisiä ja melko erillään peruskouluista. Hänen mukaansa osa

esikouluista toimii opetuksellisten instituutioiden alaisuudessa, jolloin esikoulujen opetus ja kasvatus ovat johdonmukaista. Whitburn (2003, 165) toteaa, että lähes 80 prosenttia esikouluista on yksityisiä. Toisin sanoen suurin osa 3–6- vuotiaista lapsista käy yksityistä esikoulua, joka ei ole velvollinen noudattamaan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia. Kuitenkin japanilaista koulutusta kuvaavia sanoja ovat kilpailu, suorituspaineeet ja vanhempien odotukset. Liittyvätkö kilpailu ja suorituspaineeet vain osaan japanilaisia lapsia? Vai onko varhaiskasvatuksen ja koulutuksen epätasaisuudessa syy siihen, että monet lapsista osallistuvat preppauskouluihin päästääkseen parhaisiin peruskouluihin, lukioihin ja yliopistoihin?

Kuten olen todennut jo aikaisemmin tutkimuksen luotettavuutta pohtiessani, dokumentit – tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen ja lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat – voivat antaa jopa kiillotetun kuvan varhaiskasvatuksen toiminnasta. Niinpä myös suomalaisen varhaiskasvatuksen ongelmakohtia ja haasteita voidaan nostaa esille. Onnismaa ja Kalliala (2010) ovat artikkelissaan tuoneet esille kriittistä näkökulmaa suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Kirjoittajat nostavat esille seuraavia puutteellisia asioita. Vaikka suomalainen varhaiskasvatus on pohjoismaiden tasolla Ruotsin jälkeen kärkipäässä, ei varhaiskasvatuksen tila ole ongelmaton. Positiivisia piirteitä ovat aikuinen - lapsi suhdelukujen alhaisuus ja alle kolmevuotiaiden hoidon tarkoituksenmukaisuus. Moniin muihin maihin verrattuna suomalaisen varhaiskasvatuksen korkeakoulutetun henkilökunnan määrä on alhainen. Puolella henkilökunnasta tulisi olla korkeakoulutus, mutta Suomessa vain kolmasosa päiväkodeissa työskentelevistä henkilöistä on korkeasti koulutettuja. Lastentarhanopettajat ovatkin päiväkodin pienin ammattiryhmä. Moniammatillinen työskentely tuo ongelmansa töiden ja tiedon jakamisen näkökulmasta. Pulmaksi nousee, miten pedagoginen työ jaetaan moniammatillisessa tiimissä ja miten eri ammattiryhmät keskustelelevat?

Ongelmallista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on myös selkeän pedagogisen tavoitteellisuuden puute. Tämä johtuu osittain siitä, että varhaiskasvatus toimii tällä hetkellä osittain sosiaali- ja terveystieteiden alaisuudessa ja osittain opetusministeriön alaisuudessa. Tavoitteena on siirtyä opetusministeriön alaisuuteen koko varhaiskasvatuksen osalta. Varhaiskasvatuksen päätavoitteena on ensin perheiden tukeminen ja vanhempien työssä käynnin mahdollistaminen ja vasta viimeisenä lapsen kehityksen edistäminen yhteistyössä vanhem-

pien kanssa. Esikoululla on selkeä pedagoginen tavoite, mutta ongelmallista onkin pedagogiikan merkityksellisyyden rajautuminen kuusivuotiaisiin. Myös valtakunnallisten varhaiskasvatuksen suunnitelmien noudattamisen valvonnan puuttuminen vaikuttaa heikompaan pedagogiikan merkitykseen. Mutta Onnismaa ja Kalliala toteavatkin, että vaihtelu on suurta riippuen päiväkodista ja henkilökunnasta. Varhaiskasvatuksen paino on perushoidossa, vaikka odotukset varhaiskasvatuksen tavoitteellisuudelle ja pedagogisuudelle ovat nousseet. Mielenkiintoista on nähdä, mitä varhaiskasvatuksen siirtyminen opetusministeriön alaisuuteen tuo. (Onnismaa & Kalliala 2010.)

Lastentarhanopettajien koulutuksen näkökulma

Lastentarhanopettajakoulutusten suurin ero Suomessa ja Japanissa on japanilaisen järjestelmän yhtenäisyydessä ja suomalaisen koulutuksen yksiköiden erilaisuudessa. Suomalainen koulutus ei koostu samanlaisesta mallista, vaan jokainen koulutusyksikkö painottaa omia yksilöllisiä alueitaan. Karila, Kinos, Niiranen ja Virtanen (2005) ovat tutkineet suomalaista lastentarhanopettajien koulutusta ja heidän tutkimuksensa tulokset olivat samankaltaisia oman tutkimukseni kanssa. Koulutusyksikköjen tavoitteet ovat eriäviä ja painotukset yksilöllisiä. Yhteistä koulutuksen opetussuunnitelmilla on yleisen kasvatuksen, kehityksellisen psykologian ja didaktiikan opinnot. Osa koulutusyksiköistä painottaa enemmän lapsuuden sosiologian näkemystä ja osassa yksiköistä koulutus on samankaltainen luokanopettajakoulutuksen kanssa. (Karila ym. 2005, 142.) Japanilaisen lastentarhanopettaja koulutuksen tulisi Kawamatan (2010) mukaan antaa enemmän osaamista käytännön tilanteissa toimimiseen ja oikeiden päätösten tekemiseen erilaisissa tilanteissa. Japanissa lastentarhanopettajat lopettavat melko nopeasti työn päiväkodeissa ja esikouluissa, mikä selittyy todennäköisesti sillä, että koulutus ei tarjoa tarpeeksi taitoja työskentelyyn. Whitburn (2003, 166) mainitsee, että suurin osa lastentarhanopettajista on naisia (99 prosenttia) ja yli puolet heistä alle kolmekymmentävuotiaita.

Oman tutkimukseni näkökulmasta mielenkiintoista on, että Whitburnin (2003, 166) mukaan japanilaisilla lastentarhanopettajilla on kaksivuotinen tutkinto – II tason lupakirja – ja useimmat ovat suorittaneet sekä kindergarten teacher- että nursery teacher- koulutuksen, jotta työllistyminen olisi joustavampaa. Aineistoni japanilaisen lastentarhanopettajakoulu-

tuksen kohdalla koostuu vain nelivuotisen yliopistollisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmista (I tason lupakirja). Tämä saattaa horjuttaa oman tutkimukseni merkitystä, mikäli tutkimuksen tuomaa tietoa halutaan hyödyntää käytännön tasolla. Kuitenkin esimerkiksi Kawamata (2010) toteaa, että kaksivuotisen ja nelivuotisen lastentarhanopettajakoulutuksen koulutuksessa ei ole eroa opetuksen käytänteiden opinnoissa. Kawamata mainitsee myös, että koulutuksen pituus ei välttämättä lisää ymmärrystä lasten päivähoidosta. Nelivuotisen ja kaksivuotisen koulutuksen ero on lähinnä siinä, että nelivuotisen koulutuksen yleiset opinnot ovat laajemmat (kts. liitteet 2 ja 3). Tutkimukseni merkityksen kannalta positiivista ja tutkimuksen uskottavuutta lisäävää on Whitburnin (2003, 166) maininta lastentarhanopettajien yhdistelmätutkinnoista. Tutkimukseni aineisto koostui myös sekä nursery teacher- että kindergarten teacher- koulutuksen opetussuunnitelmista, joten japanilaisesta lastentarhanopettajakoulutuksesta luoma malli on koonti molemmista tutkinnoista. Mikäli tarkastellaan eroja I tason ja II tason lupakirjojen kansallisten vaatimusten välillä (liitteet 2. ja 3.), huomataan, että suurin ero todellakin on yleisten opintojen määrässä, mutta pientä eroa on myös liittyen muiden opintojen laajuuteen.

7.2 Tutkimuksen merkitys

Vastaavanlaista vertailevaa tutkimusta Suomen ja Japanin varhaiskasvatuksesta ei ole aikaisemmin tehty. Tällä on hyvät ja huonot puolensa. On toki mielenkiintoista päästä tutkimaan uutta aihetta ja avata kahta erilaista ja toisaalta samanlaista varhaiskasvatuksen kenttää. Olen myös tutkimuksen aikana kaivannut moneen kertaan vastaavanlaista tutkimustietoa tueksi oman tutkimuksen tekemiselle; jotain johon oman tutkimuksen tuoman tiedon olisi voinut nojata. Toivoin kuitenkin, että omalla tutkimuksellani voisin avata varhaiskasvatuksen keskustelua ja innostaa myös muita pohtimaan ja vertailemaan erilaisia käytäntöjä ja filosofioita. Kuten Whitburn (2003, 174) toteaa, länsimaiselle varhaiskasvatukselle olisi pohdittavaa japanilaisen varhaiskasvatuksen oppimaan oppimisen menetelmistä sekä ihmissuhdetaitojen opettamisesta. Izumi-Taylor ym. (2010, 9–10) taas esittävät, että käsityksiä leikistä ja oppimisesta tulisi haastaa ja vertailla maiden välillä varhaiskasvatuksen kentällä. Tutkimukseni osallistuu omalta osaltaan kansainväliseen keskusteluun, paitsi leikin ja oppimisen osalta, myös varhaiskasvatuksen taustalla vaikuttavan filosofian kautta. Haastavak-

si vastaavanlaisen vertailun tekemisen muodostaa kieli. Itse olen ollut onnekas saatuani apua käännöstyöhön ja samoin näkemystä kulttuuriin natiivin japaninkielentaitoisen henkilön avulla.

Tämän tutkimukseni merkitys omalle oppimiselleni on ollut valtava. Tutkimuksen tekemisen aikana ajattelutapani varhaiskasvatuksen merkityksestä, kasvatustajatteluista ja käytännön toiminnasta on laajentunut. Omat ennakoosenteeni ja oletukseni Japanin varhaiskasvatusta kohtaan ovat muuttuneet täysin. Olen saanut uusia näkökulmia suomalaisen varhaiskasvatuksen ytimessä oleville käsitteille; samalta kuulostavat käsitteet eivät sisällä aina samoja merkityksiä eri konteksteissa. Olen myös oppinut kyseenalaistamaan omaa ajattelutapaani. Suomi on koulutus- ja kasvatustajajärjestelmältään kansainvälisesti tunnustettu ja arvostettu. Tämän tutkimuksen perusteella en osaa kuitenkaan sanoa, tulisiko Suomen opettaa Japania vai toisin päin. Merkittävänä oivalluksena pidän myös sitä, miten olennaista varhaiskasvatuksen kehittämisen kannalta olisi pitää yllä kansainvälistä keskustelua kasvatuksen arvoista ja käytännöistä. Vieraan kasvatustajattelu- ja käytännöiden avaaminen voi herättellä kasvattajia kriittiseen ajatteluun omaa kasvatustajatteluista kohtaan. Valaisevaa oli myös huomata, miten selkeästi omassa tutkimuksessani on nähtävillä koulutusyksikköni painotus. Pohdinnan kirjoittamista varten tutkin tekemääni koontia suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen tavoitteita. Oman tutkimukseni tärkeimmät näkökulmat on nähtävissä opetussuunnitelmamme tavoitteista. Kasvatustajattelu perustan pohdinta, pedagoginen tieto, varhaiskasvatuksen asiantuntijuus, omaa työtä ohjaavat asiakirjat sekä varhaiskasvatuksen laadun merkitys ovat tutkimukseni olennaisia käsitteitä (vrt. liite 1).

Tutkimuksen merkitys yrityksen näkökulmasta

Tutkimukseni aihe on alun perin lähtöisin erään päivähoitoalan yrityksen mielenkiinnosta suunnata yritystoimintaa Japanin markkinoille. Japanin markkinoiden avautuminen ulkomaisille yrityksille sekä nykyinen muutoksille avoimempi ilmapiiri (Turkki 2005) sekä päivähoitopaikkojen suuri tarve tukevat hankkeen toteutumista omalta osaltaan. Tämän tutkimuksen perusteella voin esittää muutamia näkökulmia, joita tulisi ottaa huomioon suunniteltaessa varhaiskasvatuksellisia palveluja Japaniin. Koska Japanissa on niin suuri tarve lasten päivähoitolle, tulisi hoitopalveluiden tarjoaminen olla yksi tärkeimmistä tavoitteista.

Yrityksen tavoitteet tuntien, pelkkien hoitopalvelujen tarjoaminen ei kuitenkaan olisi tarkoituksenmukaista. Näin ollen japanilaisen päiväkodin ja esikoulun välimuoto olisi yritystä ajatellen mielekkäin välimuoto toiminnalle. Toiminta olisi tavoitteellista ja suunnitelmallista hoitoa, kasvatusta ja opetusta, mutta päivähoitollisten palveluiden tarjoamisessa otettaisiin huomioon työssäkäyvien vanhempien tarpeet. Jotta toimintaa voitaisiin toteuttaa uuden kasvatusajattelun mukaisena, voisi päivähoitopalveluja tarjota yksityisesti, jotta opetus suunnitelman noudattaminen olisi vapaampaa. Tämä ei kuitenkaan tarvitsisi tarkoittaa japanilaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien sulkemista ulkopuolelle, mutta niiden vapaampaa soveltamista.

Selkeän kasvatuksellisen filosofian ja käytänteiden pohtiminen suomalaista ja japanilaista varhaiskasvatusta yhdistäväksi toiminnaksi ei ole helppoa. Kahden kasvatuskulttuurin yhdistäminen, jotka edustavat hyvin erilaisia arvoja, vaatii paljon kasvatuksellisten tavoitteiden sekä kasvatustieteiden tarkoituksien pohdintaa. Ja kuten tämä tutkimus on todistanut sen, merkittävää – tai edes mahdollista – ei ole tällä hetkellä suomalaisen varhaiskasvatuskulttuurin siirtäminen Japaniin. Olennaista on uuden kasvatuskulttuurin luominen, joka yhdistää molempien maiden kasvatuskulttuurien piirteitä. Tämän tutkimuksen valossa japanilaisen kasvatuskulttuuriin olennaisia käsityksiä olisi hyvä säilyttää. Oppimaan oppimisen taidot, ihmissuhteiden merkitys, tunne- ja asennetason kasvatusta sekä lapsuuteen liitettävien ominaisuuksien ja erityispiirteiden arvostaminen ja vaaliminen ovat mielestäni Japanin parhaita antia. Leikin ja ympäristön avulla oppiminen on todettu useiden muidenkin tutkijoiden taholta tavoittelemisen arvoiseksi toiminnan muodoiksi.

Suomalaisesta varhaiskasvatuksesta Japaniin voitaisiin viedä uusia oppimisen ja lapsuuden käsityksiä. Yksilöllisyyden huomioon ottaminen, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, lasten osallisuuden sekä leikin merkityksen soveltaminen japanilaiseen kulttuuriin sopiviksi olisi tärkeää. Lasten näkeminen yksilöinä ja itsetunnon vahvistaminen lapsilähtöisessä toiminnassa nähdään länsimaissa olennaisena. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön toteuttaminen kasvatuskumppanuuden mallilla tulisi tuskin toteutumaan samanlaisena. Aluksi olisi perusteltua luoda uudenlainen vastavuoroinen yhteistyön malli, jossa vanhemmat ja opettajat kommunikoivat lapsen parhaaksi kumpikin tasavertaisina lapsen asiantuntijoina.

Vanhempien tärkeä ja olennainen tieto lapsesta pääsisi myös esille opettajan taholta tulevan ohjeistuksellisen ja neuvovan otteen sijaan. Lasten vapaan leikin merkitystä voisi pohtia muustakin kuin oppimisen näkökulmasta. Vaikkakin Japanissa leikin merkitys nähdään olennaisena, myös suomalaista näkökulmaa leikistä olisi hyvä tuoda toiminnassa esille. Eniten minua mietityttää akateemisten taitojen merkitys varhaiskasvatuksen toiminnassa. Toisaalta länsimaista varhaiskasvatuksen akateemisten taitojen oppimista voisi viedä Japaniin, jolloin jatkumoa varhaiskasvatuksen ja koulun välillä voitaisiin tukea. Mutta toisaalta japanilaisen varhaiskasvatuksen ajatus oppimaan oppimisen taitojen merkityksestä myöhemmälle oppimiselle ovat perusteltuja. Tässä kohtaa olisi tärkeää pohtia, voisiko akateemisten taitojen oppimista ja oppimaan oppimisen taitoja yhdistää toiminnassa.

Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tekemisen aikana olen pohtinut useaan kertaan mielenkiintoisia näkökulmia, joiden tutkimista olisi ollut mielenkiintoista laajentaa. Jatkotutkimusaiheiksi Japanin varhaiskasvatuksesta nousivat lastentarhanopettajakoulutuksen muodot sekä molempien maiden varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien vertailu keskenään. Oman tutkimukseni aiheita olisi mielenkiintoista työstää enemmän diskurssianalyysin suuntaan, koska käsitteiden merkitysten välillä on selvää vaihtelua. Esimerkiksi lapsilähtöisyyttä voidaan toteuttaa niin monella tavalla. Aivan kuten Friendly ym. (2005, 6) toteavat, varhaiskasvatuksen käytännöt ja ideologia eivät ole mustavalkoisia. Kasvatusfilosofian ja käytänteiden soveltaminen on kirjavaa yhdenkin maan sisällä, saati eri maiden välillä. Suomalaiseen varhaiskasvatukseen jatkotutkimusaihetta olisi varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman eroissa ja yhtäläisyyksissä. Varsinkin kun varhaiskasvatus siirtyy kokonaan opetusministeriön alaisuuteen, olisi tarpeellista yhtenäistää varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, miten eri yksiköistä valmistuneet lastentarhanopettajat kuvailevat omaa asiantuntijuuttaan ja osaamistaan käsitteellisellä tasolla.

Erityisesti minua kiinnostaisi saada tarkempaa tietoa Japanin varhaiskasvatuksesta kentän tasolta. Japanilaisen järjestelmän monimuotoisuus avautuisi varmasti paremmin, mikäli olisi mahdollista verrata valmiiden dokumenttien tietoa käytäntöön. Koska japanilaisesta varhaiskasvatuksesta on niin vähän englanninkielistä aineistoa saatavilla, empiirisen aineiston

hakeminen avasi monta näkökulmaa uudessa valossa, jotka tällä hetkellä ovat vielä epäselviä. Japanilainen yhteiskunta, kulttuuri ja koulutusjärjestelmä ovat ulkopuoliselle vaikeaselkoisia. Turkki (2005) mainitsee kirjassaan useaan kertaan japanilaisen kulttuurin julkisen ja salatun välisen ristiriidan. Japanilaiselle on tavallista antaa ulos tietoa, joka on julkista, mutta pitää itsellään tietoa, jota ei halua jakaa. Ristiriitaisuutta – jota en pysty tämän tutkimuksen valossa täysin ymmärtämään – olen havainnut aineistossani pitkin tutkimukseni matkaa. Tämän vuoksi pohdintani on hyvä päättää Turkin (2005, 34) sanoihin: ”Japania pitää lukea hienovaraisten viittausten kautta ja hitaasti.”

LÄHTEET

- Aaltonen, R. 1989. Naturalistinen paradigma evaluaatiotutkimuksessa. Teoksessa: A.Oksanen. 1989. Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatustutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu, 145–163.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1991. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. Painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Anning, A., Cullen, J. & Flear, M. 2004. The nature of knowledge in early years settings. Teoksessa: A. Angela, J. Cullen & M. Flear. (toim.) 2004. Early childhood education. Society and culture. Lontoo: Sage, 55–56.
- Anne, T. & Segal, U, A. 2010. Child development and child care in Japan. *Journal of Early Childhood Research* 8(2) 192–210.
- Aoyagi, Sutinen & Ylinampa 2010. Preliminary business plan. Julkaisematon toimeksiantoselvitys.
- Bertram & Pascal 2002. Early years education: An international perspective. Lontoo: Qualifications and Curriculum Authority.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2007. Qualitative research for education: an introduction to theories and methods. 5. Painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Chesky, A, K. 2011. Hoikuen or yochien. Past, present and future of Japanese early childhood education. *Childhood Education. Infancy Through Early Adolescence* 87(4), 239–243.
- Course of Study for Kindergarten 2008. Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology.
http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/04/07/1303755_002.pdf Luettu 12.9.2011
- Donaldson, S.I., Street, G.P., Sussman, S. & Tabler, N.S. 2001. Using meta-analyses to improve the design of interventions. Teoksessa: S. Sussman. Handbook of program development for health behavior research an practice. SAGE research methods online. DOI:10.4135/9781412991445. 448–466.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Opetushallitus 2010.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, C, katsauksia ja puheenvuoroja. Lapin yliopisto.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa: J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.). Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.

- Friendly, M., Doherty, G. & Beach, J. 2005. Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review. University of Toronto: Childcare resource and research unit.
- Fält, O.K., Nieminen, K., Tuovinen, A. & Vesterinen, I. 2002. Japanin kulttuuri. Kolmas painos. Helsinki: Otava.
- Goodwin, A.L., Cheruvu, R. & Genishi, C. 2008. Responding to multiple diversities in early childhood education. How far have we come? Teoksessa: C. Genishi & A. L. Goodwin (toim.). Diversities in early childhood education. Rethinking and doing. London: Routledge, 3–10.
- Heinimaa, E. 2011. Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit- pedagoginen suunnannäyttävä maailmalla. Teoksessa: J. Paalasmaa (toim.). Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: P-S Kustannus, 277–282.
- Helenius, A. 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS- kustannus, 40–57.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja, B1.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E. 2008. The development of early childhood education as an academic discipline in Finland. *Nordic Early Childhood Education Research* 1(1) 17–23.
- Höynälänmaa, K. 2011. Maria Montessori ja montessoripedagogiikan synty. Teoksessa: J. Paalasmaa (toim.) 2011. Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: P-S Kustannus, 171–177.
- Imoto, Y. 2007. The Japanese preschool system in transition. *Research And International Education* 2(2), Doi: 10.2304/rcie.2007.2.2.88
- Izumi-Taylor, S., Pramling Samuelsson, I. & Rogers, C.S. 2010. Perspectives of play in three nations: A comparative study in Japan, the United States, and Sweden. *Early Childhood Research & Practice* 12(1), 78–80.
- Jackson, S. & Fawcett, M. 2009. Early childhood policy and services. Teoksessa: T. Maynard & N. Thomas (toim.). 2009. An introduction to early childhood studies. Toinen painos. Lontoo: Sage, 117–133.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–100.

- Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Virtanen, J. 2005. Curricula of Finnish kindergarten teacher education: Interpretations of early childhood education, professional competencies and educational theory. *European Early Childhood Education Research Journal* 13(2), 133–145.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti*. Helsinki: WSOY.
- Kawamata, M. 2010. A Study on the Career Development of Preschool Teachers: Current Situations and Issues in Training Curriculums. *Bulletin of Fukuoka Women's Junior College*.73, 45–53. (alkuperäinen julkaisu Japanin kielellä)
- Kelly, A.V. 2009. *The curriculum. Theory and practice*. 6 painos. London: Sage.
- Kindergarten Education Guidelines 1989. Ministry of Education.
<http://www.futaba.ed.jp/yoryo-e.html> (Luettu 12.9.2011)
- Kitano, S. 2011. Current issues in assessment in early childhood care and education in Japan. *Early Child Development And Care* 181(2), 181–187.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?”: varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 230.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–43.
- Laki lasten päivähoidosta (19.1.1973/36).
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. (Luettu 2.5.2011)
- Lastentarhanopettajakoulutuksen opinto-opas 2010–2011. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitos < <https://oodi-www.it.helsinki.fi/hy/> (Luettu 30.5.2011)
- Lastentarhanopettajakoulutuksen opinto-opas 2010–2011. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos
<https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=4349&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2010> (Luettu 30.5.2011)
- Lastentarhanopettajakoulutuksen opinto-opas 2009–2011. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos
<https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=74&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2010> (Luettu 30.5.2011).
- Lastentarhanopettajakoulutus, 2010–2011. Itä-Suomen yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto/Savonlinna <https://wiola.uef.fi/weboodi/> (Luettu 30.5.2011).
- Lillemyr, O. F. 2009. *Taking play seriously. Children and play on early childhood education- an exciting challenge*. Information Age Publishing.
- Makino, C. 2009. *Careers on hold of most women*.
<http://ipsnews.net/news.asp?idnews=49759> (Luettu 21.11.2010)

- Ministry of Health, Labour and Welfare. The guidelines for child daycare at daycare centers. (Ministry of Health, Labour and Welfare based on the provisions in Article 38 of Child Welfare Act on 28.3.2008)
- NAEYC 2009. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth to age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children.
<http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>
 (Luettu 7.12.2011)
- Noblit, G.W. & Hare, R.D. 1983. *Meta-Ethnography: Issues in the Synthesis and Replication of Qualitative Research*. (Rep. No. Clearinghouse: TM830382). U.S.; North Carolina.
- Onnismaa, E-V. & Kalliala, M. 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years* 30(3). 267–277.
- Patton, M, Q. 2001. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Penn, H. 2009. The globalisation of early childhood education and care. Teoksessa: T. Maynard & N. Thomas (toim.). *An introduction to early childhood studies*. Toinen painos. Lontoo: Sage, 47–60.
- Poikonen, P. 2003. "Opetussuunnitelma on sitä elämää" Päiväkoti-koulu yhteisö opetus-suunnitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 230.
- Poppins nursery school educational principles.
<http://www.poppins.co.jp/english/nursery/educare/index.html> (Luettu 12.9.2011)
- Pramling Samuelsson, I. 2005. *Det lekande lärande barnet : i en utvecklingspedagogisk teori*. 2. Painos. Tukholma: Liber.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Sandelowski, M. 2004. Qualitative meta-analysis. Teoksessa: M.S. Lewis-Beck, A. Bryman.& T. Futing Liao. *The SAGE encyclopedia on Social Science Research Methods*. 892.
- Sanders B. 2009. Childhood in different cultures. Teoksessa: T. Maynard & N. Thomas (toim.). *An introduction to early childhood studies*. Toinen painos. Lontoo: Sage, 9–20.
- Schwandt, T.A. 2007. *Dictionary of qualitative inquiry*. 3.painos. Sage research methods online. DOI:10.4135/9781412986281.
- Siraj-Blatchford, I. 2009. Early childhood education (ECE). Teoksessa: T. Maynard & N. Thomas (toim.). *An introduction to early childhood studies*. Toinen painos. Lontoo: Sage, 148–160.

- Siraj-Blatchford, I. 2004. Quality teaching in the early years. Teoksessa: A. Angela, J. Cullen & M. Fleer. (toim.). Early childhood education. Society and culture. Lontoo: Sage, 137–148.
- Shishido, T. 2008. The Revision of Japan's National Guidelines for Care and Education at Day Nursery and Its Problems. *International Journal of Child Care and Education Policy* 2(1), 27–38.
- Standards for Establishment of Universities. e-Gov (Ministry of Internal Affairs and Communications) http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxselect.cgi?IDX_OPT=1&H_NAME=%91%e5%8a%77%90%dd%92%75&H_NAME_YOMI=%82%a0&H_NO_GENGO=H&H_NO_YEAR=&H_NO_TYPE=2&H_NO_NO=&H_FILE_NAME=S31F03501000028&H_RYAKU=1&H_CTG=1&H_YOMI_GUN=1&H_CTG_GUN=1 (Luettu 20.3.2011)
- Stephen, C. 2006. Insight 28: Early years education: Perspectives from a review of the international literature. Scottish Executive. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/90566/0021792.pdf>
- Strandell, H. 1994. Sociala mötesplatser för barn : aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus.
- Suri, H. 1999. The Process of Synthesising Qualitative Research: A Case Study. "Issues of Rigour in Qualitative Research" Annual Conference of the Association for Qualitative Research. Melbourne, 6–10.
- Takashi, M. 2004. Ochanomizu University: Early Childhood Education Handbook. http://www.ocha.ac.jp/intl/cwed/eccd/report/hand_E/1-1e.pdf. (Luettu 14.3.2011)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. Painos. Helsinki: Tammi.
- Turkki, T. 2005. Kahdeksan pilven takaa. Japanin murros ja uusi nousu. Helsinki: Edita.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5–6), 387–398.
- Varhaiskasvatuksen kehittämis- ja tutkimussuunnitelma. 2006. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos <http://vanha.edu.utu.fi/rokl/lt/tutkimus_kehitys_06.pdf> (Luettu 31.5.2011).
- Varhaiskasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelma 2010–2013. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/var/opiskelu/opetussuunnitelma%202010-2013>. (Luettu 30.5.2011).
- Varhaiskasvatuksen koulutus. Oulun yliopisto. http://www.oulu.fi/ktk/kasope/opetus/varhaiskasvatuksen_koulutus/ ja <http://www.oulu.fi/yliopisto/tietoa/tiedekunnat> (Luettu 8.6.2010)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. 2. tarkistettu painos. Stakes.
- Walsh, D.J. 2005. Developmental theory and early childhood education. Necessary but not sufficient. Teoksessa: N. Yelland (toim.) 2005. Critical issues in early childhood education. Maidenhead: Open University Press, 40–48.

- Whitburn, J. 2003. Learning to live together: The Japanese model of early years education. *International Journal of Early Years Education* 11(2), 155–179.
- Wilenius, R. 1985. Mitä on kasvatustilosofia? Teoksessa: Kasvatuksen peruskysymyksiä. Jyväskylän yliopiston Filosofian laitoksen järjestämä kasvatusfilosofian symposiumi 31.1.1985. Jyväskylän yliopiston Filosofian laitoksen julkaisu 27/1985, 1–4.
- Woodhead, M. 2006. Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood* 4(2), 1–43.

LIITE 1.

Suomalaisen Ito-koulutuksen tavoitteet

Suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen tavoitteet ryhmiteltyinä teemoittain. Lyhenteet tavoitteiden perässä tarkoittavat yliopistoja, joiden opetussuunnitelmassa kyseinen tavoite on mainittu.

Lyhenteet:

Helsingin yliopisto HY, Itä-Suomen yliopisto UEF, Jyväskylän yliopisto JYU, Tampereen yliopisto UTA ja Turun yliopisto UTU

TAVOITTEET

Varhaiskasvatuksen filosofisten, psykologisten ja sosiologisten perusteiden omaksuminen (JYU)

Arvovalintojen tekeminen kasvatuksessa (JYU)

Kasvatuksen filosofiset, historialliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset perusteet (UEF)

Yhteiskunnallisten, kulttuuristen ja monikulttuuristen haasteiden ymmärtäminen ja kehittäminen (UEF)

Kasvatuksen ja kulttuurin ymmärrys (UEF)

Varhaiskasvatuksen, päivähoiton ja kasvatusta- ja koulujärjestelmän yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen (UEF)

Pedagoginen tieto

Osaa hyödyntää lapsen kehityksen tukemisessa ja kasvatustyössä (UTA)(JYU)(UTU)

Erialaisten oppijoiden ja ikäkausien oppiminen (JYU)

Havainnointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisena toimintana (UTA)(UTU)(HY)

Opetussuunnitelmiin ja suunnitteluun liittyvä osaaminen (JYU) (UEF)

Lapsen kehityksen ja oppimisteorioiden tunteminen (JYU)(HY)

Omien oppimis-, tiedon-, ja kasvatuskäsitysten tiedostaminen (JYU)

Pedagoginen asiantuntijuus (UTU)

Lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen tukeminen (HY)

Hoito, kasvatusta ja oppiminen (UEF)

Lapsuuden erityisluonteen ymmärtäminen (UTA)(UTU)(HY)

Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat (JYU) (UTU)

Laajemmat yhteiskunnalliset ja globaalit yhteydet (UTU)

Lasten kulttuurin ja tarpeiden ymmärtäminen (UTU)

Lasten oikeuksien huomioiminen ja syrjäytymisen ehkäisy (HY)

Sosialisaatio (UEF)

Oman tieteenalan osaaminen (UTA) (UTU) (UEF)

Kasvatusta ja opetuksen käsitteistön hallinta (JYU)

Teorian ja käytännön yhdistäminen (UTU)

Tieteellisen ajattelun ja ongelmanratkaisun periaatteet(UTA) (UTU) (UEF)
 Varhaiskasvatuksen tutkimustraditioiden ja keskeisten tiedonhankintamenetelmien tunteminen(JYU)

Kielellinen osaaminen (JYU) (UTU) (HY)
 Virkamies tasoinen kielitaito(JYU)
 Oman alan kielellinen osaaminen vieraalla kielellä (JYU) (HY)
 Tieto- ja viestintätekninen osaaminen (HY) (UEF)

Omaa työtä ohjaavan lainsäädännön ja asiakirjojen tiedostaminen (JYU) (HY)

Tutkiva työote (UTA)(JYU)(UTU)(HY)(UEF)

Vuorovaikutus ja yhteistyöosaamisen kehittäminen(UTA)
 Vuorovaikutuksen laadun tiedostaminen (JYU)
 Taito toimia vuorovaikutuksessa eri tahojen kanssa (JYU)
 Palautteen vastaanottaminen (JYU)

Oman työn ja työyhteisön kehittäminen (UTA)(JYU)(UTU)(UEF)
 Arviointi ja kriittinen reflektointi (JYU) (UTU) (HY)
 Yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen ja vaikuttaminen (UEF)
 Uusien ajattelumallien omaksuminen ja hahmottaminen (UEF)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus(UTA)(HY)
 Eettinen vastuu (UTA)(UEF)
 Varhaiskasvatusta kehittävä asiantuntija (HY)
 Ammatillisen kehityksen ja henkilökohtaisen kasvun kokonaisvaltaisen yhteyden ymmärrys (UTA) (JYU)
 Opintojen jatkaminen ylempiin tutkintoihin (HY)
 Asiantuntijaksi kehittyminen on pitkäaikainen kasvu- ja oppimisprosessi (UEF)

Moniammatillinen ja työorganisaatioihin liittyvä osaaminen (JYU)
 Varhaiskasvatuksen eri konteksteissa toimiminen (UTA)
 Tiimityö (UTU)
 Kasvatuskumppanuus ja kasvatuksellinen yhteistyö(UTU)
 Moniammatillinen osaaminen ja yhteistyö (HY)

Laatutyön merkityksen tunteminen ja tiedostaminen (JYU)

LIITE 2.

Taulukko: Kansalliset vaatimukset japanilaiselle kindergarten teacher -koulutukselle
Kindergarten teacher- koulutus, I ja II luokan lupakirjat

Yleisopinnot	— Japanin perustuslaki — Liikunta — Vieraat kielet — Tietotekniikka	I taso	II taso
		73 op	31 op
Päiväkodissa opetettavat aineet	— Japanin kieli — Matematiikka — Ympäristökasvatus — Musiikki — Kuvataide ja käsityöt — Liikunta	6 op	4 op
Opinnot liittyen opetuksen merkitykseen	— Opetuksen merkitys ja opettajan rooli — Opettajan tehtävät (sisältäen harjoittelun) — Opiskelijan mahdollisuuksien tukeminen tulevaisuuden uran kannalta	2 op	2 op
Kasvatuksen teoriaopinnot	— Kasvatuksen periaatteet, historia ja filosofia — Lapsen fyysisen ja henkinen kehitys ja oppiminen (myös erityiskasvatus) — Kasvatuksen johtamiseen, sosiaalisiin ja institutionaalisiin asioihin liittyvät opinnot	6 op	4 op
Opetussuunnitelma ja opettamisen/ohjaamisen menet	— Opetussuunnitelman merkitys ja suunnittelun menetelmät — Opettämisen menetelmät ja tekniikat (myös opetusmateriaalien ja informaatioteknologian käyttö) — Päivähoidon menetelmät (kieli, elämä ja terveys, ihmissuhteet, ilmaisu)	18 op	12 op
Opiskelijan ohjaus ja uraohjaus	— Pienten lasten ymmärtämisen teorit ja menetelmät — Opiskelijan ohjauksen menetelmät	2 op	2 op
Kokonaisvaltainen liikunta		2 op	2 op
Opetuksen käytänteet		5 op	5 op
Päiväkodissa opetettavat aineet/ opettamiseen liittyvät opinnot		10 op	-
Koko tutkinto yhteensä		väh.124op	62 op

LIITE 3.

Taulukko: Kansalliset vaatimukset japanilaiselle nursery teacher- koulutukselle

Nursery teacher- koulutus

Yleiset opinnot	— Liikunta: luennot ja harjoitukset	2 op
	— Kieliopinnot	6 op
Perustaidot	— Musiikki — Piirtäminen — Käsityöt/askartelu — Liikuntakasvatus	4 op (lisäksi valinnaisia opintoja)
Lasten ymmärtäminen	— Kasvatuspsykologia — Kehityspsykologia — Lapsen terveys — Lapsen ravitseminen — Mielenterveys — Perheiden tukemisen teoriat	15 op (lisäksi valinnaisia opintoja)
Päivähoidon merkityksen ymmärtäminen ja päivähoidon tarkoitus	— Päivähoidon sisältö — Vauvojen päivähoido — Kehitysvammaisten päivähoido	10 op (lisäksi valinnaisia opintoja)
Kokonaisvaltainen liikunta	Pakollisia opintoja 2 opintopistettä	
Opetuksen käytänteet	Päivähoidon käytäntö	5 op (lisäksi valinnaisia opintoja)
Valinnaisia opintoja vähintään 8 opintopistettä koko tutkinnossa		
Koko tutkinto yhteensä vähintään 68 opintopistettä		

LIITE 4.

Taulukko: Japanilaisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien koonti

Laajuus vähintään 124 op	Kindergarten teacher	Kindergarten teacher/Nursery teacher
Yleiset opinnot	<ul style="list-style-type: none"> — Japanin perustuslaki — Kommunikointi vierailu kielillä — Kasvatuksellisen tiedon käsittely — Tiedon käsittelyn perusteet — Uran suunnittelu — Ilmaisun harjoitukset — Englannin opinnot — Elämänmittainen liikunta — Urheilun käytännöt — Terveystiede 	<ul style="list-style-type: none"> — Liikunta — Kieliopinnot
Päivähoidon käytäntöön liittyvät opinnot	<ul style="list-style-type: none"> — Päivähoidon opetussuunnitelmien teorit — Päivähoidon toiminnan periaatteet — Pedagogiikan toiminnan periaatteet — Johdatus päivähoidon sisältöön — Vauvojen ja pienten lasten päivähoito — Ohjaus vauvojen ja pienten lasten kasvatukseen — Vammaisten lasten päivähoito — Sosiaalihuollon periaatteet — Lasten sosiaalihuollon palvelut — Hoitotyön periaatteet — Teoriat lasten huollosta — Tuen antaminen/neuvonta — Kehityksen tukeminen — Lasten terveys 	<ul style="list-style-type: none"> — Lastensuojelu — Sosiaalihuolto — Sosiaalihuollollisen tukemisen taidot — Päivähoidon toiminnan periaatteet — Johdatus päivähoidon sisältöön — Hoitotyön periaatteet — Johdanto ihmisen kehitykseen — Johdanto kehityspsykologiaan — Mielen terveys — Perheiden tukemisen perusteet — Lasten terveys — Lasten ravitsemus — Hoitotyön periaatteet — Vauvojen päivähoito — Mielen terveys

Opettamiseen ja opettajuuteen liittyvät opinnot	<ul style="list-style-type: none"> — Opettajan roolin teoriat — Kasvatuksen historia ja periaatteet — Lapsen kehitys ja oppiminen — Lapsen käyttäytymisen psykologia — Johdanto päivähoiton opetussuunnitelmaan — Opetussuunnitelman teoriat — Kasvatuksellinen ja koulutuksellinen ohjaus — Opetuksen käytänteet — Johtaminen ja järjestelmä koulutuksessa — Kasvatuksellinen johtaminen — Kasvatuksen menetelmät ja taidot — Lasten hoidollinen ja kasvatuksellinen neuvonta 	<ul style="list-style-type: none"> — Harjoittelu liittyen ihmisen kehitykseen — Perusharjoittelu (lapsen kasvu)
Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen tekeminen	<ul style="list-style-type: none"> — Pedagogisen tutkimuksen menetelmät — Psykologisen tutkimuksen menetelmät — Päivähoidon johtamiseen liittyvät tutkimuksen teoriat — Päivähoidon johtamisen tutkimusmenetelmät — Tutkimus opetuksen käytänteistä — Kasvatuksen metodologia — Tutkimus: päivähoiton sisältö (musiikillinen ilmaisu) — Tutkimus: päivähoiton sisältö (muovailun ilmaisu) — Tutkimus: päivähoiton sisältö (kehollinen ilmaisu) — Tutkimus: päivähoiton sisältö (kieli) — Tutkimus: päivähoiton sisältö (terveys) — Tutkimus: päivähoiton sisältö (ihmissuhteet) — Opinnäytetyö 4 op 	
Taito-, tieto- ja taideaineet	<ul style="list-style-type: none"> — Lapsi ja musiikki — Musiikki (soittaminen, laulaminen) — Piirtäminen, käsityöt/askartelu, muovailu — Liikuntakasvatus — Fyysinen harjoittelu — Yleisiä opintoja liikunnasta ja pienten lasten liikunnasta — Lapsi ja numerot — Musiikki — Piirtäminen ja kädentaidot — Lapsi ja luonto — Kokonaisvaltainen liikunta 	

Kasvatusfilosofiset, sosiologiset ja psykologiset opinnot	<ul style="list-style-type: none"> — Antropologian perusteet — Ihmisen kehitys ja hyvinvointi — Lapsi ja ihmisoikeudet — Lapsen kehityksen kliininen opetus — Lapsen jokapäiväinen elämä — Kehityopsykologia — Kasvatuksen periaatteet — Kasvatuksellinen psykologia 	
Päivähoidon käytäntö/ harjoittelu	<ul style="list-style-type: none"> — Ohjaus opetuksen käytänteisiin — Opetuksen käytänteet (päiväkotiesikoulu) — Opetuksen käytänteiden harjoittelu (päiväkodissa) — Vauvojen päivähoito — Lasten ravitsemus — Hoitotyön sisältö — Vammaisten päivähoito — Sosiaalihuollon tuen erityiset taidot 	<ul style="list-style-type: none"> — Ohjaus päivähoidon käytänteisiin — Päivähoidon käytänteet (lastensuojelu laitos) — Harjoittelu liittyen ihmisen kehitykseen — Perusharjoittelu (lapsen kehitys)

LIITE 5.

Taulukko: Suomalaisen Ito- koulutuksen opetussuunnitelmien koonti ja laatutekijöiden toteutuminen

Tutkinnon laajuus 180 op	Opintojen koostumus	Laatutekijät ja osaamisalueet
Kieli-, viestintä- ja orientoivat opinnot 15- 20 op	<ul style="list-style-type: none"> — Johdatus yliopisto-opiskeluun — HOPS — Akateemiset ruotsin kielen opinnot — Akateemiset englannin kielen opinnot — Tieteellinen kirjoittaminen — Puheviestintä — Tieto- ja viestintäteknikka 	<ul style="list-style-type: none"> — Ammatillinen kasvu (tiedonhallinta) — Vuorovaikutusosaaminen
Kasvatus-tieteen perusopinnot 25 -30 op	<ul style="list-style-type: none"> — Kasvatuksen historiaa ja filosofiaa — Kasvatus ja yhteiskunta (sosiologia) — Kasvatuksen psykologia — Opetus, ohjaus ja oppiminen — Kasvatustieteellinen tutkimus 	<ul style="list-style-type: none"> — Kasvatusosaaminen — Pedagoginen osaaminen — Lapsilähtöinen toiminta — Toiminnan suunnittelu ja arviointi
Kasvatus-tieteen aineopinnot 35- 50 op	<ul style="list-style-type: none"> — Kasvatustieteiden tutkimusmenetelmät — Varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset ja lapsuuden sosiologiset kurssit — Vuorovaikutus ja ryhmäprosessit — Varhaiskasvatuksen erityiskasvatus ja –pedagogiikka — Pedagoginen asiantuntijuus ja johtajuus — Varhaiskasvatuksen pedagogiikka — Kasvatuksen psykologia 	<ul style="list-style-type: none"> — Vuorovaikutusosaaminen — Kontekstiosaaminen — Lapsilähtöinen toiminta — Toiminnan suunnittelu ja arviointi — Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö — Johtajuus — Pedagoginen osaaminen — Ammatillinen kasvu — Kasvatusosaaminen
Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammatilliset opinnot 60- 63 op	<ul style="list-style-type: none"> — Varhaiskasvatuksen pedagogiikka — Varhaiserityiskasvatus — Lapsuuden yhteiskunnalliset ja sosiologiset kurssit — Kasvatusyhteistyö — Kieli- ja vuorovaikutus — Taito- ja taideaineiden opinnot — Luonto ja ympäristö — Matematiikka, tiede ja teknologia varhaiskasvatuksessa — Varhaiskasvatuksen uskonto ja etiikka 	<ul style="list-style-type: none"> — Pedagoginen osaaminen — Kontekstiosaaminen — Hoito-osaaminen — Vuorovaikutusosaaminen — Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö — Yhteistyö muiden tahojen kanssa — Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö — Lapsilähtöinen toiminta — Toiminnan suunnittelu ja arviointi
Sivuaineopinnot 25- 37 op	Vapaasti valittavat sivuaineopinnot + muita vapaasti valittavia opintoja yliopiston tarjonnasta riippuen	

LIITE 6.

Taulukko: Laatutekijöiden toteutuminen japanilaisissa Ito-koulutuksen opetussuunnitelmissa

Kindergarten teacher/nursery teacher- koulutuksen opetussuunnitelmat

Tutkinnon laajuus vähintään 124 op	Opintojen sisältö	Laatutekijät
Yleisopinnot	<ul style="list-style-type: none"> — Japanin perustuslaki — Kommunikointi vierailta kielillä — Kasvatuksellisen tiedon käsittely — Tiedon käsittelyn perusteet — Uran suunnittelu — Ilmaisun harjoitukset — Elämänmittainen liikunta — Urheilun käytänteet — Terveystiede 	<ul style="list-style-type: none"> — Kasvatusosaaminen — Vuorovaikutusosaaminen — Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö — Ammatillinen kasvu
Päivähoidon käytäntöön liittyvät opinnot	<ul style="list-style-type: none"> — Päivähoidon toiminnan periaatteet — Pedagogiikan toiminnan periaatteet — Johdatus päivähoidon sisältöön — Vauvojen ja pienten lasten päivähoito — Ohjaus vauvojen ja pienten lasten kasvatukseen — Vammaisten lasten päivähoito — Sosiaalihuollon periaatteet — Hoitotyön periaatteet — Teoriat lasten hoivasta — Tuen antaminen/neuvonta — Kehityksen tukeminen — Lasten terveys 	<ul style="list-style-type: none"> — Kontekstiosaaminen — Pedagoginen osaaminen — Hoito-osaaminen — Kasvatusosaaminen — Lapsilähtöinen toiminta — Toiminnan suunnittelu ja arviointi — Ammatillinen kasvu — Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö
Opettamiseen ja opettajuuteen liittyvät opinnot	<ul style="list-style-type: none"> — Opettajan roolin teoriat — Opetuksen käytänteet — Kasvatuksen historia ja periaatteet — Lapsen kehitys ja oppiminen — Johdanto päivähoidon opetussuunnitelmaan ja teoriat opetussuunnitelmista — Johtaminen ja järjestelmä koulutuksessa ja kasvatuksessa — Kasvatuksen menetelmät ja taidot — Lasten hoidollinen ja kasvatuksellinen neuvonta — Kasvatuksellinen ja koulutuksellinen ohjaus 	<ul style="list-style-type: none"> — Toiminnan suunnittelu ja arviointi — Kontekstiosaaminen — Lapsilähtöinen toiminta — Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö — Johtajuus — Kasvatusosaaminen
Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen tekeminen	<ul style="list-style-type: none"> — Pedagogisen tutkimuksen metodit — Psykologisen tutkimuksen metodit — Päivähoidon johtamiseen liittyvät tutkimuksen teoriat 	<ul style="list-style-type: none"> — Kasvatusosaaminen — Pedagoginen osaaminen — Vuorovaikutusosaaminen — Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö

	<ul style="list-style-type: none"> — Päivähoidon johtamisen tutkimusmenetelmät — Tutkimus opetuksen käytänteistä — Kasvatuksen metodologia — Tutkimus: päivähoidon sisältö (musiikillinen ilmaisu) — Tutkimus: päivähoidon sisältö (muovailun ilmaisu) — Tutkimus: päivähoidon sisältö (kehollinen ilmaisu) — Tutkimus: päivähoidon sisältö (kieli) — Tutkimus: päivähoidon sisältö (terveys) — Tutkimus: päivähoidon sisältö (ihmissuhteet) — Opinnäytetyö 4 op 	<ul style="list-style-type: none"> nen yhteistyö — Johtajuus — Hoito-osaaminen
Päiväkodissa/esikoulussa opettavat aineet	<ul style="list-style-type: none"> — Musiikki (soittaminen, laulaminen) — Piirtäminen, käsityöt/askartelu, muovailu — Liikuntakasvatus — Fyysinen harjoittelu — Yleisiä opintoja liikunnasta ja pienten lasten liikunnasta — Matematiikka — Lapsi ja luonto — Englannin kieli 	<ul style="list-style-type: none"> — Oppimisen sisällöt: — Lapsilähtöinen toiminta
Kasvatusfilosofiset, sosiologiset ja psykologiset opinnot	<ul style="list-style-type: none"> — Kehityopsykologia — Kasvatuksen periaatteet — Kasvatuksellinen psykologia 	<ul style="list-style-type: none"> — Lapsilähtöinen toiminta — Kasvatusosaaminen — Pedagoginen osaaminen
Päivähoidon käytäntö/ harjoittelu	<ul style="list-style-type: none"> — Ohjaus opetuksen käytänteisiin — Opetuksen käytänteet (päiväkoti/esikoulu) — Opetuksen käytänteiden harjoittelu (päiväkodissa) — Vauvojen päivähoito — Lasten ravitseminen — Hoitotyön sisältö — Vammaisten päivähoito — Sosiaalihuollollisen tuen erityiset taidot 	<ul style="list-style-type: none"> — Kontekstiosaaminen — Lapsilähtöinen toiminta — Pedagoginen osaaminen — Hoito-osaaminen

LIITE 7.

Meta-analyysin aineiston tiedot

1. Hujala, E. 2008. The development of early childhood education as an academic discipline in Finland. <i>Nordic Early Childhood Education Research</i> 1(1), 17–23.	Katsaus suomalaiseen varhaiskasvatukseen tieteenalana
2. Chesky, A, K. 2011. Hoikuen or yochien. Past, present and future of Japanese early childhood education. <i>Childhood Education. Infancy Through Early Adolescence</i> 87(4), 239–243.	Historiallinen katsaus japanilaisen esikoulujen ja päiväkotien kehitykseen
3. Woodhead, M. 2006. Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. <i>International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood</i> 4(2), 1–43.	Koonti teoreettisista, tutkimuksellisista ja poliittisista teemoista varhaislapsuudessa kehityksellisestä, kulttuurisesta ja sosiaalisesta, poliittisesta ja ekonomisesta sekä ihmisoikeuksien näkökulmasta
4. Imoto, Y. 2007. The Japanese preschool system in transition. <i>Research And International Education</i> 2(2), Doi: 10.2304/rcie.2007.2.2.88	Artikkeli esittelee muutoksia, joita japanilaisessa varhaiskasvatuksessa (yochien = esikoulu, hoikuen = päiväkotia ja nintei kodomo en = esikoulun ja päiväkodin yhdistelmä) on tapahtunut
5. Kitano, S. 2011. Current issues in assessment in early childhood care and education in Japan. <i>Early Child Development And Care</i> 181(2), 181–187.	Artikkeli on kuvaus varhaiskasvatuksen arviointimenetelmistä Japanissa kulttuuristen piirteiden, nykyisten haasteiden ja muutosten valossa
6. Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2009. In search of quality in Finnish pre-school education. <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> 53(5), 431–445.	Artikkeli esittelee lasten, vanhempien ja opettajien näkemyksiä esikoulusta. Tuloksia on pohdittu varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta.
7. Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M.A. 2008. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> 52(6), 623–641.	Teoreettinen kuvaus leikistä ja oppimisesta varhaiskasvatuksessa
8. Whitburn, J. 2003. Learning to live together: The Japanese model of early years education. <i>International Journal of Early Years Education</i> 11(2), 155–179.	Havainnoimalla ja kirjallisuutta tutkimalla tehty koonti japanilaisen varhaiskasvatuksen mallista päiväkodeissa ja esikouluissa