

**Varhaiskasvatus muuttuu, muuttuvatko arvot?
Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien arvoperustat
vuosina 1975–2018**

Emma Pesu

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pesu, Emma. 2021. Varhaiskasvatus muuttuu, muuttuvatko arvot? Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien arvoperustat vuosina 1975–2018. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 98 sivua.

Suomalaisessa hyvinvointivaltiossa on tapahtunut suuria muutoksia viimeisten vuosikymmenten aikana. Yhteiskunnalliset muutokset ovat heijastuneet myös varhaiskasvatukseen esimerkiksi valtakunnallisen ohjausjärjestelmän muutoksina. Varhaiskasvatus ja sen yhteiskunnallinen merkitys on muuttunut.

Tässä tutkimuksessa rakennettiin kuvaa siitä, millaisia arvoja varhaiskasvatuksen tavoitteisiin sisältyy ja miten nämä arvot ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana. Tutkimusmenetelmänä käytettiin dokumenttianalyysiä, ja tutkimusaineistona olivat suomalaisen varhaiskasvatuksen valtakunnalliset opetussuunnitelmat aikaväliltä 1975–2018. Analyysin kohteeksi valittiin opetussuunnitelmien kasvatus- ja opetustavoitteet, ja niitä tarkasteltiin Schwartzin arvoteoriaan nojautuen.

Tutkimuksen tuloksena havaittiin, että yhteiskunnalliset muutokset ovat heijastuneet myös varhaiskasvatuksen pedagogisten tavoitteiden sisältämiin arvoihin. 1970- ja 1980-lukujen opetussuunnitelmat ovat arvoperustaltaan yhteisökeskeisiä, kun taas vuoden 2018 VASU on arvoperustaltaan yksilökeskeinen. Kyseisessä dokumentissa yksilökeskeisyys näkyy ilon ja virikkeisyyden sekä itseohjautuvuuden arvojen korostumisena. Lisäksi havaittiin, että lähiyhteisöön kohdistuva avuliaisuus, kiitollisuus ja yhteisvastuu on jätetty uusimmassa opetussuunnitelmassa vähäiselle huomiolle. Sen sijaan dokumentissa korostetaan lähiyhteisön moninaisuutta.

Tutkimus osoittaa, että institutionaalisen varhaiskasvatuksen arvoissa on tapahtunut suuria muutoksia. Tämä edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä arvotietoisuutta sekä säännöllistä ja syvällistä arvokeskustelua.

Asiasanat: varhaiskasvatus, opetussuunnitelma, arvot, kasvatustavoitteet

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ARVOT, YHTEISKUNNALLISET IDEOLOGIAT JA OPETUSSUUNNITELMA	8
	2.1 Arvot ja institutionaalinen kasvatus	8
	2.2 Opetussuunnitelma ja yhteiskunnalliset ideologiat	10
	2.3 Schwartzin arvoteoria opetussuunnitelmatutkimuksessa.....	13
3	SUOMALAISEN VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMATRADITIO	20
	3.1 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma valtiollisen ohjauksen välineenä	22
	3.1.1 Valtiollisesti johdettua hyvinvointipalvelujen rakentamista ja määrällistä kehittämistä	22
	3.1.2 Valtion vetäytymistä, laadullista kehittämistä ja pedagogiikan uusi nousu	24
	3.2 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma ja tavoitteet	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	31
	4.2 Dokumenttianalyysi tutkimusmenetelmänä	32
	4.3 Aineiston valinta	34
	4.4 Analyysiprosessi	36
	4.4.1 Pintapuolinen lukeminen ja sisällönanalyysi.....	38
	4.4.2 Tutkiva lukeminen ja temaattinen analyysi	40
	4.4.3 Kvantifiointi ja arvomallien laatiminen	44
	4.5 Eettiset ratkaisut ja analyysin luotettavuus	46

5 VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN KASVATUSTAVOITTEIDEN ARVOT NELJÄLLÄ ERI VUOSIKYMMENELLÄ.....	50
5.1 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien heijastamat arvot kasvatustavoitteissa	50
5.1.1 Iloiset toimintatuokiot (1975) ja tavoitteisiin sisältyvät arvot..	51
5.1.2 Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma (1988) ja tavoitteisiin sisältyvät arvot	58
5.1.3 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja tavoitteisiin sisältyvät arvot.....	63
5.1.4 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja tavoitteisiin sisältyvät arvot.....	66
5.2 Opetussuunnitelmatekstien arvomallien vertailua	70
6 ARVOT MUUTTUVAT, MUUTTUUKO VARHAISKASVATUS?.....	76
6.1 1970- ja 1980-lukujen tarkastelu: yhteisökeskeisyyttä ja yksilöllisten taitojen kehittämistä.....	77
6.2 2000-luvulla yksilöllistymiskehitystä ja muutosavoimuutta.....	80
6.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	83
LÄHTEET	89
LIITTEET.....	96

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus kytkeytyy tiiviisti ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Samoin yhteiskunnalliset ja kulttuuriset kehityskaaret heijastuvat varhaiskasvatustajärjestelmään (Vlasov & Hujala 2016, 310). Tai, kuten Välimäki ja Rauhala (2000) asian ilmaisevat, varhaiskasvatus taipuu ja taivutetaan yhteiskunnallisiin muutoksiin ja murroksiin. Varhaiskasvatus ei ole instituutiona muuttumaton, vaan se elää ja mukautuu yhteiskunnallisten ideologioiden mukana.

Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat osaltaan myös varhaiskasvatuksen toteutukseen ja varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin. Varhaiskasvatuksen päätavoitteena ja niin ikään laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnuspiirteenä on, että sillä annetaan lapselle hyvä alku elämälle. Kuitenkin käsitys siitä, mitä hyvä alku elämälle tarkoittaa, voi vaihdella eri aikoina ja eri kulttuurien välillä. (ks. myös Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams 2006, 11, 23–24.) Yleismaailmallisia ja kattavia kriteereitä hyvälle ja laadukkaalle varhaiskasvatukselle ei ole olemassa.

Puhe hyvästä varhaiskasvatuksesta on pohjimmiltaan puhetta arvoista. Opetussuunnitelmassa esitetään arvot ja tavoitteet, joiden viitekehyksessä hyvä alku elämälle määritellään (Pramling Samuelsson ym. 2006, 23). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa esitettyjä arvoja eri vuosikymmenillä. Tutkimuksen tavoitteena on rakentaa käsitystä institutionaalisen varhaiskasvatuksen arvoperustoista ja niissä tapahtuvista muutoksista. Tarkastelun perustana käytetään Shalom H. Schwartzin arvoteoriaa, ja analyysin kohteena ovat valtakunnallisissa opetussuunnitelmadokumenteissa esitetyt kasvatus- ja opetustavoitteet.

Varhaiskasvatusta on tarkasteltu opetussuunnitelmatradition näkökulmasta vain vähän. Tutkimusala edustavat lähinnä Tuija Turusen (2008) ja Anneli Niikon (2001) esiopetusta ja esiopetussuunnitelmia käsittelevät tutkimukset. Aiempi tutkimus on siten keskittynyt pääosin esiopetukseen. Lisäksi Eeva-Leena

Onnismaa (2010) on tutkinut, miten lapsi, lapsuus ja perhe esitetään varhaiskasvatuksen asiakirjoissa aikavälillä 1967–1999. Huomionarvoista kuitenkin on, että uusimpiin opetussuunnitelmiin ulottuva tutkimus puuttuu Onnismaan ja Paananen (2019) suomalaisen opetussuunnitelmatradition muotoutumista kartoittavaa tutkimusta lukuun ottamatta kokonaan.

Suomen kontekstissa keskeisin syy opetussuunnitelmatutkimuksen vähäisyyteen on todennäköisesti se, että varhaiskasvatus on pitkään ollut työ- ja hepoliittinen kysymys (Onnismaa ja Paananen 2019, 189). Koulutuspolitiikka on jäänyt hyvinvointivaltion rakentamisessa päivähoitopaikkojen riittävyyden jalkoihin. Kansainvälisellä tasolla on kuitenkin vuosituhaten vaihteessa herännyt uudenlainen kiinnostus varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia kohtaan. Oberhuemerin (2005, 30) mukaan tieteellisen kehityksen ohella keskeinen syy kehitysuunnalle on se, että varhaiskasvatus on globaalin uusliberalistisen talouspolitiikan kontekstissa tunnustettu tärkeäksi osaksi koulutuspolkua. Varhaiskasvatusta halutaan nyt tehdä yhteiskunnallisella tasolla näkyväksi.

Uusliberalistisen ajattelun leviäminen on viime vuosikymmeninä aiheuttanut ideologisen murroksen myös suomalaisessa hyvinvointivaltiossa, mikä on heijastunut varhaiskasvatusjärjestelmään ja varhaiskasvatuksen valtakunnalliseen ohjaukseen (Alila ym. 2014, 16; Oberhuemer 2005, 30). Sitä, miten ideologinen murros on heijastunut varhaiskasvatuksen pedagogisiin tavoitteisiin ja niiden sisältämiin arvoihin, ei kuitenkaan ole tutkittu. Kari E. Turunen (2018, 7) toteaa, että etenkin yhteiskunnallisissa murroskohdissa arvokeskustelujen merkitys korostuu. Näin ollen myös varhaiskasvattajilta vaaditaan nyt tieteenalan sekä sisältöalueiden ja menetelmien hallinnan ohella entistä enemmän varhaiskasvatuksen filosofisen perustan hallintaa. Varhaiskasvattajan ammattitaitoon kuuluu tärkeänä osana kyky sekä tunnistaa päätöksenteon takana vaikuttavia arvoja että osallistua päiväkodissa käytävään arvokeskusteluun. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 108, 111.) Arvovapaata kasvatusta ei ole olemassakaan.

Koska varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien merkitys on valtakunnallisella tasolla ymmärretty uudella tavalla, myös opetussuunnitelmatutkimuk-

selle on nyt suuri tarve. Onnismaan ja Paananen (2019) mukaan opetussuunnitelmien syväluotaava analyysi on äärimmäisen tärkeää, koska opetussuunnitelmia ja niissä tapahtuvia muutoksia tarkastelemalla voidaan tehdä näkyväksi aikaan liittyviä käsityksiä kasvatuksesta ja sen yhteiskunnallisesta tehtävästä. Tämän lisäksi voidaan saada tietoa siitä, millaisia käsityksiä maailmasta yhteiskunnassa välitetään. (Onnismaa & Paananen 2019, 190.) Opetussuunnitelmia analysoimalla voidaan siis saada esiin institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa tapahtuvien muutosten suuria linjoja.

Tällä tutkimuksella lähdetään rakentamaan kuvaa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien heijastamien arvojen historiallisista muutoslinjoista Suomessa. Ensimmäisessä teorialuvussa esitellään arvon käsitettä sekä miten yhteiskunnan arvot ja ideologiat kytkeytyvät opetussuunnitelmateksteihin. Lisäksi tarkastellaan, millainen ideologinen murros suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa on tapahtunut viimeisten vuosikymmenten aikana, ja miten tämä murros on heijastunut varhaiskasvatusjärjestelmään yleisellä tasolla. Luvun loppuun esitellään Shalom Schwartzin arvoteoria ja pohditaan, millaisia näkökulmia se tarjoaa opetussuunnitelmatutkimukseen. Toisessa teorialuvussa yhteiskunnalliseen murrokseen pureudutaan tarkemmin varhaiskasvatuksen valtakunnallisen ohjausjärjestelmän ja opetussuunnitelmatradition näkökulmasta, ja esitellään varhaiskasvatuksen tavoitteista käytävää ajankohtaista keskustelua.

2 ARVOT, YHTEISKUNNALLISET IDEOLOGIAT JA OPETUSSUUNNITELMA

2.1 Arvot ja institutionaalinen kasvatus

Sanaa *arvo* käytetään arkikielessä paljon sellaisenaan, ja puheeseen on vakiintunut myös paljon arvo-sanana johdannaisia, kuten arvostaminen, arviointi tai arvostelu. Arvot ja arvostaminen kuuluvat monien muiden ilmiöiden, kuten ajattelun, tunteiden ja tiedostamisen ohella merkittävänä osana inhimilliseen kokemukseen ja sielunelämään. Arvostamista tapahtuu kaiken aikaa: koettu maailma ikään kuin suodattuu erilaisten arvostusten läpi. (Turunen 2018, 7, 9, 90.) Arvoja ja arvostamista ei voida siten erottaa inhimillisestä elämästä – pikemminkin ne toimivat koko inhimillisen elämän moottorina.

Tässä tutkimuksessa arvoja käsitellään arvotutkimuksen keskeisen vaikuttajan, sosiaalipsykologi Shalom H. Schwartzin esittämän teorian mukaisesti. Schwartz on jatkanut yhteiskuntatieteellisen arvotutkimuksen uranuurtajien, amerikkalaisen kulttuuriantropologin Clyde Kluckhohnin ja puolalais-amerikkalaisen sosiaalipsykologin Milton Rokeachin työtä. Kluckhohn (1954) määrittelee arvon yksilölle tai yhteisölle luonteenomaiseksi käsitykseksi toivottavasta. Tämä käsitys vaikuttaa siihen, mitä tavoitellaan, sekä siihen, millaisia keinoja käytetään. Rokeach (1973) tarkentaa Kluckhohnin määritelmää niin, että päämäärät ja menettelytavat voidaan asettaa paremmuusjärjestykseen, ja silloin, kun yhtä tapaa tai päämäärää pidetään toista parempana, on kyse arvosta. (Mikkola 2003, 31–32.) Kokoavasti voidaan todeta, että arvoista puhutaan aina silloin, kun pohditaan, mikä on elämässä tärkeää (Schwartz 2012, 3).

Schwartz ja Bilsky (1987, 551) korostavat, että käsitys toivottavasta siirtyy sellaisenaan tilanteesta toiseen, mikä erottaa arvot normeista. Arvot eivät siten ohjaa toimintaa kieltämällä tai määräämällä, kuten normit. Sen sijaan arvot ohjaavat toimintaa sisältäpäin: arvot ovat läsnä aina silloin, kun tehdään valintoja. Arvot voivat erota arvokkuuden luonteensa puolesta toisistaan, mutta ne kaikki ovat jossain määrin abstrakteja ideoita, joita kohti voidaan suuntautua mutta

joita ei voida täydellisesti koskaan saavuttaa. (Turunen 2018, 7, 17, 21.) Arvot ovat ikään kuin johtotähtiä, joiden avulla päivittäisissä valintatilanteissa suunnistetaan.

Kasvatus kytkeytyy kulttuurin alana kiinteästi arvoihin. Kasvatuksella luodaan, välitetään ja toteutetaan yhteisössä tai yhteiskunnassa vallitsevia arvoja (Hirsjärvi 1985, 76). Tässä mielessä kasvatusta lähestytään ennen kaikkea sosialisoinnin näkökulmasta: kasvatuksen kautta siirretään sukupolvelta toiselle kulttuuriin sisältyviä uskomuksia ja käsityksiä (Värri 2018, 23). Sosialisoinnin tavoitteena on, että yksilöstä tulee yhteiskunnallisessa mielessä toimintakykyinen. Durkheimilaisittain voitaisiin sanoa, että kasvatus on sosialisoinnin yksi keino, jolla yhteisö uusintaa itseään ja pitää yllä integraatiota ja jatkuvuutta. (Siljander 2014, 46–47.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on rakentaa kuvaa institutionaalisen varhaiskasvatuksen arvoperustoista eri vuosikymmenillä. Arvot ovat keskeinen osa myös institutionaalista kasvatusta, sillä pedagogiikkaan liittyvät kysymykset ovat aina pohjimmiltaan arvokysymyksiä. Arvot ovat erityisesti läsnä silloin, kun puhutaan kasvatuksen tavoitteita, etiikkaa ja ihmiskäsitystä koskevista kysymyksistä. (Hirsjärvi 1985, 76.) Institutionaalisisessa kasvatuksessa arvot määrittävät opetussuunnitelmaa. Vaikka kasvatuksen arvoja ei välttämättä tuoda opetussuunnitelmaan erikseen julki, vaikuttavat ne silti kasvatuksen ideologioina koko opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman ilmiasu eli kirjoitettu muoto on siten vain jäävuoren huippu: pinnan alle jäävät kasvatuksen arvot ja ideologiat, jotka määrittävät tavoitteet, päämäärät ja sisällöt sekä käsitykset lapsesta, lapsuudesta ja aikuisesta osana varhaiskasvatusta. (Turunen 2011, 1–2.) Voidaankin sanoa, että opetussuunnitelmat *heijastelevat* niitä käsityksiä, mitä yhteiskunnassa pidetään arvokkaana ja tavoiteltavana (Onnismaa & Paananen 2019, 190; ks. myös Turunen 2018, 223). Opetussuunnitelmat tarjoavat kurkistusikkunan siihen, millaiset johtotähdet kasvatusta ovat ohjanneet eri vuosikymmenillä.

2.2 Opetussuunnitelma ja yhteiskunnalliset ideologiat

Institutionaalisen kasvatuksen arvot kehkeytyvät aina osana vallitsevaa hegemoniaa, jolla tarkoitetaan tietyn poliittis-ideologisen, taloudellisen tai sosiaalisen ajattelutavan vallitsevuutta yhteiskunnassa ja sen osa-alueissa (Värri 2018, 17, 26, 145). Myös opetussuunnitelmat ovat osa yhteiskunnassa vallitsevaa hegemoniaa. Launosen (2000, 55) jaottelun mukaan yhteiskunnalliset ideologiat, aatteet ja arvot muodostavat kulttuurikontekstin tason, joka määrittää lainsäädäntöä, opetussuunnitelmia ja muita pedagogisia tekstejä. Opetussuunnitelmiin tulee siten suhtautua oman aikansa heijasteina, joissa näkyvät ajalle tyypilliset yhteiskunnalliset ja pedagogiset näkemykset (Niikko 2001, 6, 122). Esimerkiksi opetussuunnitelmateksteissä käytetyt käsitteet ja varhaiskasvatuksen sisältöalueiden jaottelut voidaan käsittää kielellisiksi konstruktioiksi, joita käytetään tietyssä yhteisössä ja tietyssä ajassa (ks. Rokka 2011, 97).

Pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa opetussuunnitelmia laaditaan työryhmissä, jotka koostuvat useiden eri intressiryhmien edustajista. Näin myös varhaiskasvatuksen arvot määritetään eri sidosryhmien välisessä arvokeskustelussa. Työskentelyllä pyritään konsensukseen, ja kompromissien rakentamisessa valtion virkamiehillä on merkittävä rooli. (Karila 2012, 590.) Tervasmäki (2016) on havainnut, että opetussuunnitelmat saattavat sisältää myös keskenään ristiriitaisia ideologioita. Näitä ideologioita ei kuitenkaan tuoda julki, vaan teksti näytetään lukijalleen konsensusmaisena, yhteisesti hyväksyttynä ohjauksen välineenä. (Tervasmäki 2016, 99.) Opetussuunnitelman laatiminen on prosessi, jossa käydään keskustelua eri arvojen ja ideologioiden kesken. Jokainen opetussuunnitelmassa julki tuotu asia on siten arvovalinta (ks. myös Turunen 2018, 224). Tämä tekee institutionaalista varhaiskasvatuksesta yhteiskunnan ohjastamaa ja säätelemää toimintaa, jota ohjaavat poliittiset asiakirjat. Launonen (2000, 71) puolestaan vielä huomauttaa, että niin ikään opetussuunnitelmien laatijat elävät osana vallitsevaa hegemoniaa, ja siksi opetussuunnitelmat saattavat sisältää myös kirjoittajilleen tiedostamattomia merkityksiä. Vallitsevat arvostukset voivat siis näyttäytyä opetussuunnitelmatekstien laatijoille itsestäänselvyyksinä,

joita ei välttämättä tunnisteta arvoiksi lainkaan, eikä niitä välttämättä osata siten kyseenalaistaa.

Vallitseva hegemonia ja siten myös yhteiskuntien arvot muuttuvat ajan myötä. Turusen (2018, 89, 98) mukaan arvostukset elävät ja muuttuvat yhdessä elämänmuodon kanssa: kun maailma muuttuu, uusia näkemyksiä, elämäntapoja ja järjestelmiä aletaan arvostaa, ja vanhentuneita asioita ei enää pidetä arvokaina. Arvostusten muuttuminen on luontainen osa kehitystä. Lisäksi uusien ihanteiden löytyminen ja asettaminen kertoo ihmiskunnan kehityksestä (Turunen 2018, 72). Arvoissa tapahtuvat muutokset ovat siinä mielessä jopa toivottavia.

Yhteiskunnallisessa kontekstissa arvojen muutokset liittyvät vahvasti ideologioissa tapahtuviin muutoksiin. Koska Suomessa varhaiskasvatusjärjestelmä on liittynyt alusta asti tiiviisti hyvinvointivaltion rakentamiseen, tarjoaa suomalaisen hyvinvointivaltion kehityskaari hyvän historiallisen kehyksen varhaiskasvatusjärjestelmän muutosten tarkastelulle. Suomalaisen hyvinvointivaltion historiassa voidaan havaita 1990-luvulle ja vuosituhannen vaihteeseen sijoittuva ideologinen murroskohta, joka on heijastunut voimakkaasti myös varhaiskasvatukseen. 1960-luvulta lähtien suomalaisen hyvinvointivaltion rakentaminen nojasi vahvasti universalismin ideologiaan: palveluja järjestettiin ja niiden saataavuus turvattiin kaikille, sosioekonomiseen asemaan katsomatta. Julkisen sektorin hyvinvointitehtäviä laajennettiin ja kehitettiin voimakkaasti. (Saukkonen 2012, 35.) Myös suomalaisen varhaiskasvatuksen alkuvaihe kytkeytyy tällaiseen pohjoismaiseen sosiaalidemokraattiseen hyvinvointia ja hoivaa korostavaan malliin (Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014, 7). Vuoden 1973 päivähoitolaki edusti hyvinvointivaltion rakentamisvaiheen ajattelumallia puhtaimmillaan, ja se loi vahvaa pohjaa päivähoitopalvelujen voimakkaalle laajenemiselle (Alila ym. 2014, 9). Lisäksi Suomessa vaikutti voimakas, kulttuurista yhtenäisyyttä korostava ideologia, ja 1980-luvun puolivälin Suomea voidaan pitää ihanteellisena kansallisvaltiona (Saukkonen 2012, 35).

Poliittinen ilmapiiri muuttui merkittävästi 1990-luvulle tultaessa. Neuvostoliiton hajoamisen myötä Suomi alkoi suuntautua aiempaa enemmän kohti Eurooppaa. Julkilausuma suomalaisuudesta muuttui: kulttuurisen yhtenäisyyden tilalle tulivat ajatukset eurooppalaisuudesta, monikulttuurisuudesta ja pluralismista. Myös Suomen taloudellinen kasvu tuli entistä riippuvaisemmaksi globaaleista markkinoista. Samalla uusliberalismi alkoi levitä hyvinvointiajatteluun, mikä johti hallinnollisiin uudistuksiin ja julkisten menojen leikkauksiin. (Saukkonen 2012, 39, 44; ks. myös Julkunen 2001.) Leikkaukset heijastuivat myös päivähoitojärjestämiseen hoitopaikkojen karsimisena ja päiväkotien lakkauttamisena (Välimäki 1999, 218). Kiinnostava ristiriita on kuitenkin se, että vuonna 1996 päivähoitojärjestelmässä tavoitettiin alkuperäinen hyvinvointivaltion rakentamisvaiheen idea, kun tarveharkinnasta siirryttiin subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen (Alila ym. 2014, 16). Vasta tuolloin päivähoitoon saatavuus saatiin lain puitteissa turvattua kaikille lapsille.

Suhtautuminen hyvinvointitehtävien laajentamiseen ja kehittämiseen muuttui 1990-luvulla kokonaisuudessaan: hyvinvointivaltion sijaan alettiin puhua hyvinvointiyhteiskunnasta, ja yksilöiden huolenpidon ja elämänkaarien ohjaamisen tilalle tulivat yksilöiden mahdollisuuksien ja oman elämän hallinnan sekä aktiivisen osallistumisen velvollisuudet (Saukkonen 2012, 41; ks. myös Julkunen 2001). Uusliberalistinen talouspolitiikka on kohdistanut painetta myös varhaiskasvatukselle: varhaiskasvatuksen tehtävä on kasvattaa lapsista tulevaisuuden kansalaisia mahdollisimman tuottavasti (Alila ym. 2014, 148).

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta uusliberalismin vaikutukset voidaan ajatella kahtalaisiksi. Kolikon toisella puolella on kansainvälinen kiinnostus varhaiskasvatukseen ja sen laatuun. Vuonna 1989 laadittu lasten oikeuksien sopimus on tuonut kansainvälistä näkökulmaa siihen, mikä on lapsen parasta (Vlasov & Hujala 2016, 310). OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) on ottanut 2000-luvulla merkittävää roolia varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa ja kehittämisessä (Pramling Samuelsson ym. 2006, 11). Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen asema pedagogisena instituutiona on kaiken kaikkiaan kohonnut: varhaiskasvatuksen merkitys ymmärretään uudella

tavalla, ja varhaiskasvatusta ja lapsuutta pidetään tärkeänä elämänvaiheena (Vlasov & Hujala 2016, 321). Kolikon käänttöpuolella on kuitenkin varhaiskasvatuksen markkinoituminen. Suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä uusliberalistista ajattelumallia indikoi erityisesti yksityisten, taloudelliseen voittoon pyrkivien päiväkotien tuleminen osaksi varhaiskasvatuspalveluja (Alila ym. 2014, 16). Markkinoitumisen myötä on lisäksi havaittu, että vanhempien rooli varhaiskasvatuksen asiakkaina on muuttunut. Lapset ja perheet ovat nyt varhaiskasvatuksen palvelujen kuluttajia, ja heillä on entistä enemmän yksilöllisiä tarpeita. Yksilöllistymiskehitystä heijastavat niin ikään lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien roolin kasvaminen. (Vlasov & Hujala 2016, 317–318.)

Kuten aiemmin todettiin, yhteiskunnallisella tasolla uusliberalistisen ajattelun leviäminen on viime vuosikymmeninä herättänyt uudenlaista kiinnostusta varhaiskasvatuksen laatua kohtaan. Samalla myös opetussuunnitelman merkitys varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta on tunnustettu kansainvälisesti. (Brodin & Renblad 2015, 347; Oberhuemer 2005, 30.) Kun varhaiskasvattajat onnistuvat järjestämään opetussuunnitelman mukaista toimintaa, voidaan puhua hyvästä ja laadukkaasta varhaiskasvatuksesta (Pramling Samuelsson ym. 2006, 24). Onkin varsin kiinnostavaa, että yhteiskunnallisen murroksen vaikutuksia varhaiskasvatuksen pedagogisiin tavoitteisiin ei ole kuitenkaan tutkittu lainkaan.

2.3 Schwartzin arvoteoria opetussuunnitelmatutkimuksessa

Shalom H. Schwartzin vuonna 1992 julkaistu arvoteoria lienee tällä hetkellä yksi kuuluisimmista arvoteorioista. Teoria on laajalti hyväksytty ja hyödynnetty, ja se on nostettu sosiaalipsykologisen tutkimuksen valtavirraksi (ks. esim. Pohjanheimo 2005, 239). Schwartz on tutkinut arvoja yli 80 maassa, ja työskentelyn tavoitteena Schwartzilla on ollut laatia universaalisti sovellettavissa oleva arvoteoria inhimillisistä arvoista (Schwartz 2012, 3, 12; Schwartz & Bilsky 1987, 550).

Schwartzin arvoteorian alkuperäisen hypoteesinomaisen mallin kehityksessä hyödynnettiin lukuisia eri teorioita, joista yksi on Rokeachin (1973) laatima

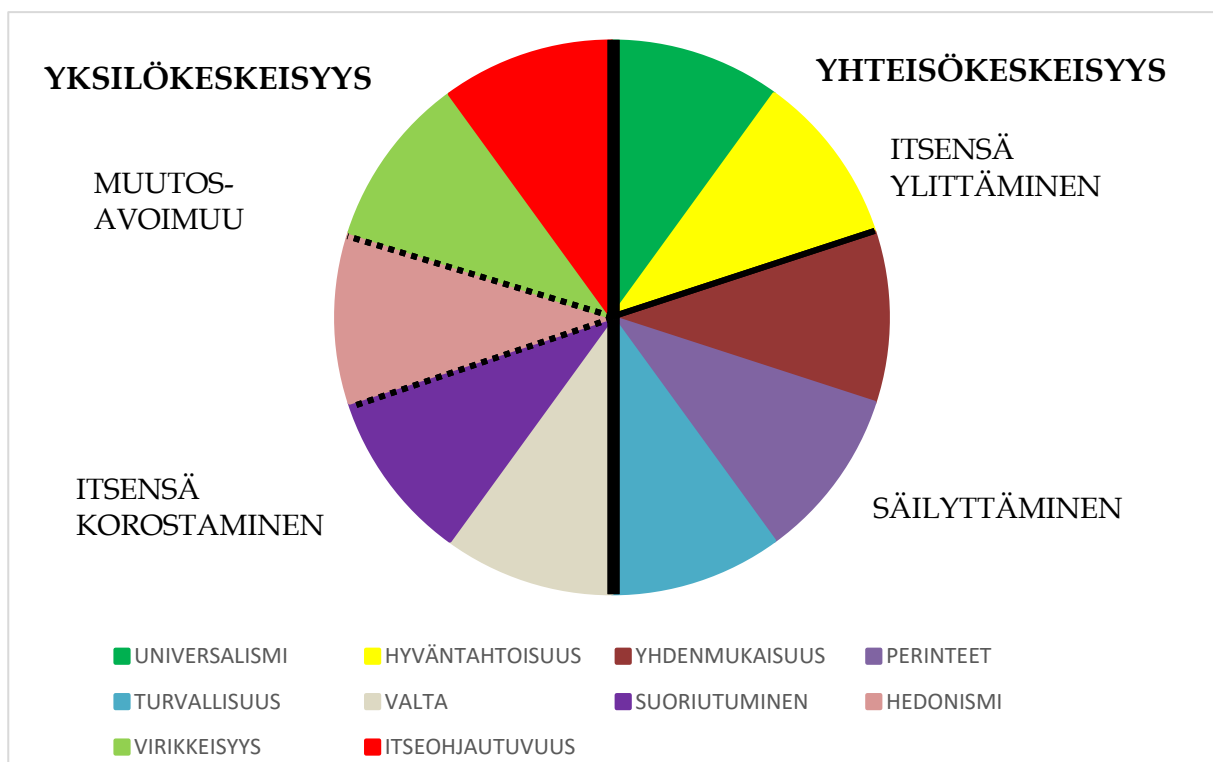
36:n arvon lista. Schwartz ja Bilsky (1987) tutkivat arvoja kognitiivisina representaatioina, joiden taustalla vaikuttaa kolme universaalia, ihmiselämälle tärkeää motiivia: biologiset tarpeet, sosiaalisen vuorovaikutuksen edellytykset sekä yhteisön hyvinvoinnin ja selviytymisen vaateet. (Schwartz 2012, 4; Schwartz & Bilsky 1987, 551; Schwartz & Huisman 1995, 89.) Kognitiivisen kehityksen myötä motiiveista on taivutettu tietoisia arvoja tai tavoitteita, joita siirretään socialisaation kautta seuraaville sukupolville. Kuitenkin tavoittamalla arvojen taustalla vaikuttavia yhteisiä, alkuperäisiä motiiveja arvoja voidaan yhdistellä laajemmiksi arvoalueiksi. (Schwartz & Bilsky 1987, 551.) Toisin sanoen, Schwartzin mukaan, kaikki yksittäiset arvot voidaan palauttaa näihin kolmeen motiiviin tai tarpeeseen. Tästä syystä arvoista voidaan tehdä universaalisti pätevä teoria: yksilön tarpeet ja yhteiskunnalliset vaatimukset ovat universaalisti kaikille yhteisiä (Schwartz 1992, 4).

Schwartzin teoria on syntynyt pitkällisen tutkimustyön tuloksena. Nykymuotoisessa teoriassaan Schwartz esittää kymmenen arvoaluetta (taulukko 1), jotka tunnustetaan universaalisti kaikissa kulttuureissa ja jotka eroavat toisistaan motivationaalisilta perustoiltaan ja tavoitteiltaan (Schwartz 2012, 3; Schwartz & Huisman 1995, 89).

TAULUKKO 1 Schwartzin arvoteorian arvoalueet, niiden päämäärät ja tyypilliset arvot (Schwartz 2012, 5–7; Schwartz & Huismans 1995, 90)

ARVOALUE	ARVOALUEEN PÄÄMÄÄRÄNÄ	TYYPILLISIÄ ARVOJA
1. Valta (<i>Power</i>)	yhteiskunnallinen status ja vaikutusvalta, ihmisten ja luonnonvarojen hallinta	arvovalta, varallisuus, yhteiskunnallinen valta
2. Suoriutuminen (<i>Achievement</i>)	henkilökohtainen menestyminen yhteisön arviointiperusteiden mukaan määritettyä pätevyyttä osoittamalla	kunnianhimo, menestyminen, kyvykkyys, vaikutusvalta
3. Hedonismi (<i>Hedonism</i>)	mielihyvä ja aistinautinnot	mielihyvä, nautinto, elämästä iloitseminen
4. Virikkeisyys (<i>Stimulation</i>)	jännitys, uutuus, haasteet elämässä	vaihteleva elämä, jännittävä elämä, uskaliaisuus
5. Itseohjautuvuus (<i>Self-Direction</i>)	itsenäinen ajattelu ja toiminta, tutkiminen, päätöksenteko, luovuus	luovuus, vapaus, omien tavoitteiden valinta, uteliaisuus, itsenäisyys
6. Universalismi (<i>Universalism</i>)	kaikkien ihmisten ja luonnon hyvinvoinnin vaaliminen, suojeleminen, arvostaminen ja ymmärtäminen	yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus, yhdenvertaisuus, maailmanrauha, luonnonsuojelu ja ykseys luonnon kanssa, kauneus, laajakatseisuus, viisaus
7. Hyväntahtoisuus (<i>Benevolence</i>)	itselle läheisten ihmisten hyvinvoinnin suojeleminen ja parantaminen	auttavaisuus, rehellisyys, anteeksianto, vastuullisuus, lojalisuus, tosi ystävyys, kypsä rakkaus
8. Perinteet (<i>Tradition</i>)	kulttuurin ja uskonnon välittämien tapojen hyväksyntä ja kunnioitus sekä niihin sitoutuminen	perinteiden kunnioitus, nöyryys, uskonnollisuus, oman elämänsä hyväksyminen
9. Yhdenmukaisuus (<i>Conformity</i>)	näiden toimien, taipumusten ja impulssien rajoittaminen, jotka todennäköisesti häiritsisivät tai vahingoittaisivat joko muita ihmisiä tai yhteisön odotuksia tai käyttäytymissääntöjä	omien vanhempien ja vanhempien ihmisten kunnioittaminen, kohteliaisuus, tottelevaisuus, itsekuri
10. Turvallisuus (<i>Security</i>)	yhteiskunnan, ihmissuhteiden ja yksilön turvallisuus, harmonia ja vakaus	yhteiskunnallinen järjestys, perheen turvallisuus, kansallinen turvallisuus, puhtaus, palvelusten vastavuoroisuus

Schwartzin mukaan nämä kymmenen arvoalueetta voidaan asettaa keskinäiseen järjestykseen yhteneväisyyksien ja ristiriitaisuuksien mukaan (Schwartz 2012, 8; Schwartz & Bilsky 1987, 550). Tästä syntyy arvoalueiden pyöreä rakennemalli (kuvio 1), jossa vierekkäiset arvotyypit (kuten virikkeisyys ja itseohjautuvuus) voidaan nähdä toisiaan tukevinä, kun taas vastakkain asettuvat arvotyypit (kuten hyväntahtoisuus ja valta) ovat ristiriidassa keskenään. (Schwartz 1992, 14; Schwartz 2012, 3, 8; Schwartz & Huismans 1995, 89.) Schwartz itse kuvaa kokonaisuutta jatkumoksi: arvoalueet eivät välttämättä erotu toisistaan selkeärajaisesti, vaan vierekkäisten arvoalueiden arvot voivat olla hyvin lähellä toisiaan tai kuulua jopa molempiin arvoalueisiin (Schwartz 2012, 9–10).



KUVIO 1 Schwartzin arvomalli (Schwartz 1992, 45; Schwartz 2012, 9; Schwartz & Huismans 1995, 91)

Kuviosta 1 voidaan havaita yhteensä kolme perustavanlaatuista dualismia, joiden mukaan arvomallia voidaan tarkastella. Keskeisin dualismi on yksilö- ja yhteisökeskeisyys. Se jakaa arvomallin kahteen osaan, jolloin mallin oikealle puo-

lelle jäävät arvoalueet, jotka edustavat yhteisökeskeisiä arvoja. Mallin vasemmalle puolelle jäävät arvoalueet taas edustavat yksilökeskeisiä arvoja. (Schwartz 2012, 13.) Tässä tutkimuksessa yksilö- ja yhteisökeskeisyyteen viitataan termillä *arvoperusta*. Lisäksi arvomallista voidaan havaita kaksi dualismia, joiden mukaan malli voidaan jakaa nelikentäksi. Nelikentässä vastakkain ovat muutosavoimuus ja säilyttäminen sekä itsensä korostaminen ja itsensä ylittäminen, joista käytetään tässä tutkimuksessa termiä *arvo-orientaatiot*.

Muutosavoimuuden ja säilyttämisen arvo-orientaatioissa vastakkain ovat arvot, jotka ilmaisevat itsenäistä ajattelua, toimintaa sekä muutosvalmiutta ja arvot, jotka vaalivat järjestystä ja perinteitä (Schwartz 2012, 8). Muutosvalmiuden arvo-orientaatiota edustavat itseohjautuvuuden, virikkeisyyden ja (osittain) hedonismin arvoalueet, kun taas säilyttämisen arvo-orientaatiota edustavat turvallisuuden, perinteiden ja yhdenmukaisuuden arvoalueet. Perinteet ja yhdenmukaisuus jakavat mallissa saman motivationaalisen alueen, eli kumpikin sijoittuu turvallisuuden ja hyväntahtoisuuden väliin (Schwartz 2012, 6; Schwartz & Huismans 1995, 89). Kuviossa 1 perinteet ja yhdenmukaisuus voisivat siten olla kumpikin päin tahansa. Schwartzin alkuperäisessä mallissa perinteet ja yhdenmukaisuus on aseteltu niin, että yhdenmukaisuus sijaitsee lähempänä mallin keskipistettä ja perinteet taas lähempänä ulkoreunaa. Tällä tuodaan esiin arvoalueiden konseptuaalista eroa: yhdenmukaisuudessa yksilö alistuu lähiyhteisön sosiaaliisiin normeihin, kun taas perinteissä yksilö alistuu yliyksilöllisiin, historiallisen jatkumon mukanaan tuomiin auktoriteetteihin. Näin arvoalueista abstraktimpi eli perinteiden arvoalue sijoittuu mallissa kauemmas muutosavoimuuden arvoalueista. (Schwartz & Huismans 1995, 89.) Tässä tutkimuksessa mallia on kuitenkin selkeyden vuoksi yksinkertaistettu niin, että kyseiset arvoalueet esitetään vierekkäin.

Toisessa dualismissa vastakkain ovat itsensä korostamisen ja itsensä ylittämisen arvo-orientaatiot. Tässä dualismissa vastakkain ovat arvot, jotka vaalivat muiden hyvinvointia sekä yhteisiä intressejä ja arvot, jotka painottavat yksilön omia intressejä sekä halua menestyä itse (Schwartz 2012, 8). Itsensä ylittämisen

arvo-orientaatiota edustavat hyvántahtoisuuden ja universalismin arvoalueet. Itsensä korostamisen arvo-orientaatiota taas edustavat vallan ja suoriutumisen sekä (osittain) hedonismin arvoalueet. Hedonismin arvoalueessa voidaan havaita elementtejä sekä muutosavoimuuden että itsensä korostamisen arvo-orientaatioista, ja siksi se sijoittuu mallissa kahteen arvo-orientaatioon (Schwartz 2012, 8). Kuviossa 1 tätä on mallinnettu katkoviivojen avulla (ks. myös Schwartz & Huisman 1995, 91).

Se, mikä tekee Schwartzin arvomallista niin kiinnostavan juuri opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta, on sen esittelemät dualismit. Schwartzin arvomalli valittiin tämän tutkimuksen arvoteoriaksi siitä syystä, että sen avulla voidaan saada esille arvoissa tapahtuneet suuret muutostrendit. Käsillä olevassa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu erityisesti arvoperustoissa (yksilökeskeisyys vs. yhteisökeskeisyys) tapahtuneisiin muutoksiin. Lisäksi tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava dualismi on muutosavoimuuden ja säilyttämisen arvo-orientaatiot. Siljander (2014, 50) kuvaa vastaavaa ajatusta sosialisatioparadoksin käsitteellä. Yhteiskunnan nopea muutos on johtanut siihen, että modernilla pedagogiikalla pyritään tietoisesti kyseenalaistamaan vallitsevaa olotilaa. Vaikka sosialisatio on kasvatuksessa aina läsnä, kasvatusta ei kuitenkaan voi typistyä yksinomaan vallitsevan olotilan toisintamiseen, vaan sillä tulee pyrkiä luomaan valmiuksia kulttuuriseen kehittymiseen (Värri 2018, 17; ks. myös Carr 2004). Schwartzin teorian avulla voidaan saada käsitystä siitä, miten varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa asemoidutaan sosialisatioparadoksin aiheuttamaan ristiriitaan. Lisäksi yksittäisten arvoalueiden painotuksissa tapahtuneet muutokset eri vuosikymmenten opetussuunnitelmadokumenttien välillä voivat tarjota mielenkiintoisia näkökulmia varhaiskasvatuksen arvojen muutoksiin.

Schwartzin arvoteoriaa on käytetty opetussuunnitelmatutkimuksessa aiemminkin. Ilari Kärki (2015) on hyödyntänyt kyseistä arvoteoriaa pyrkiessään selvittämään suomalaista perusopetusta koskevia koulutuspoliittisia kasvatusta ja opetustavoitteita koskevia arvoja vuosina 1994–2012. Niin ikään Kärjen tutkimuksen tavoitteena oli hahmotella arvoteorian avulla ajallisia muutoksia ja muu-

toksen suuntia. Aineistonaan Kärki (2015, 103) käytti perusopetuksen opetussuunnitelmien lisäksi perusopetusta koskevaa lainsäädäntöä, hallitusohjelmia, valtioneuvoston asetuksia sekä opetus- ja kulttuuriministeriön määrittelemiä koulutuspoliittisia suuntaviivoja.

Kärki (2015, 297–298) havaitsi, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosituhanen vaihteen jälkeen yksilökeskeisyys on painotuksena hetkellisesti hieman voimistunut. Kuitenkin vuoden 2010 opetussuunnitelman myötä yhteisökeskeisyys on voimistunut jälleen. Lisäksi Kärki huomasi, että kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteiden arvomaailmat saattavat vaihdella suurestikin myös saman aikakauden asiakirjoissa. Esimerkiksi itsensä ylittämisen ja säilyttämisen arvoulottuvuuksia painotettiin elämänkatsomustiedon ja uskonnon oppiaineryhmissä sekä opetussuunnitelmalle erikseen asetetussa arvopohjassa, kun taas itsensä korostamisen ja muutosavoimuuden arvomaailmoja korostettiin kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten sekä historian ja yhteiskuntaopin aineiden tavoitteissa (Kärki 2015, 282).

Myös tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien pedagogisten tavoitteiden oletetaan lähtökohtaisesti heijastavan useita eri arvoalueita, jotka voivat näyttäytyä Schwartzin arvoteoriassa myös ristiriitaisina. Kun Kärki (2015, 200) sijoitti tutkimansa opetussuunnitelmat tarkoiksi pisteiksi Schwartzin teorian nelikentälle ja vertaili niitä, tässä tutkimuksessa analyysin lopputuloksena kustakin opetussuunnitelmasta rakennetaan Schwartzin teorian mukainen pyöreä arvomalli, jossa on näkyvissä kokonaisuudessaan opetussuunnitelman heijastamien arvojen kirjo. Näin saadaan tarkemmin esiin arvoperustoissa, arvoorientaatioissa ja arvoalueissa näkyvät muutokset.

3 SUOMALAISEN VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMATRADITIO

Edellä esiteltiin, miten hyvinvointivaltion ideologinen murros on heijastunut varhaiskasvatusjärjestelmään. Seuraavaksi murrokseen perehdytään varhaiskasvatuksen valtiollisen ohjauksen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen valtiollinen ohjausjärjestelmä voidaan jakaa normatiiviseen ohjaukseen, resurssiohjaukseen, tavoite- ja ohjelmaohjaukseen sekä informaatio-ohjaukseen (Hujala ym. 2007, 177). Keskeinen normatiivisen ohjauksen menetelmä on lainsäädäntö. Suomessa valtiojohtoinen päivähoitojärjestelmä syntyi hyvinvointivaltion rakentamisvaiheessa. Naisten ansiotyön lisääntyessä syntyi painetta luoda päivähoitojärjestelmä. Päivähoitokysymys oli voimakkaasti esillä 1960-luvulla julkisessa keskustelussa: käynnistyi laaja päivähoitoliike, jossa oli mukana muun muassa kansalaisjärjestöjä, ammattiyhdistysliikkeen naiset sekä poliittiset naisjärjestöt. Liike sai aikaan poliittista valmistelutyötä, mikä johti lopulta vuoden 1973 päivähoitolain syntymiseen. (Onnismaa ym. 2014, 8; Välimäki 1999, 213–214; Välimäki & Rauhala 2000, 394.) Tähän asti päivähoito oli toiminut ilman omaa lainsäädäntöä. Vuoden 1973 päivähoitolaki normitti varhaiskasvatusta aina vuoteen 2018 asti, jolloin voimaan tuli uusi varhaiskasvatustilaki.

Opetussuunnitelmat asettuvat ajankohdasta riippuen valtiollisessa ohjausjärjestelmässä erilaisiin rooleihin. Huomionarvoista on myös se, että varhaiskasvatuksessa ei ole tavattu puhua opetussuunnitelmista. Sen sijaan lastentarhatoiminnan ja päivähoitojärjestelmän yhteydessä on perinteisesti käytetty käsitteitä toimintasuunnitelma ja pedagoginen ohjelma (Niikko 2001, 42). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman käsitteellä viitataan kaikkiin varhaiskasvatuksen valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin verrattaviin dokumentteihin. Käsitteen alle uppoavat siten kaikki valtakunnalliset raportit, ohjelmat ja suunnitelmat, jotka ovat antaneet varhaiskasvatustyölle viitekehyksen ja ohjanneet sitä suuntaa, millaista varhaiskasvatuksen tulisi olla (ks. myös Pramling Samuelsson ym. 2006, 12; Sandberg & Ärlemalm-Hagsér 2011, 44).

Hyvinvointivaltion ideologiat ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen järjestämisen lisäksi varhaiskasvatuksen ohjaamisen periaatteisiin. Jan Kampmann (2004) on tarkastellut tanskalaisen varhaiskasvatuksen muutoksia hyvinvointivaltion kehityksen viitekehyksessä 1970-luvulta 2000-luvulle. Kampmann havaitsee tarkastelemallaan ajanjaksolla kaksi erilaista institutionalisoitumisen vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa, joka Kampmannin mukaan ajoittuu 1970- ja (osin) 1980-lukuihin, valtiotasolla kiinnostuttiin ensimmäistä kertaa päivähoitojärjestelmän kehittämisestä. Kiinnostuksen taustalla vaikuttivat ennen kaikkea työvoimapoliittiset syyt, ja kehittäminen kohdistui järjestelmän määrälliseen kehittämiseen. Toinen institutionalisoitumisen vaihe sijoittuu Kampmannin mukaan 1980-luvun loppuun ja 1990-luvulle, jolloin päivähoito oli järjestelmänä jo vakiinnuttanut asemansa. Tällöin institutionaalistaminen perustui päivähoidon laadulliseen kehittämiseen. (Kampmann 2004.)

Seuraavassa tarkastellaan suomalaisen varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen ohjauksen ja opetussuunnitelmatradition kehitystä. Koska trendi on ollut samankaltainen kaikissa Pohjoismaissa, tarkastelussa hyödynnetään Kampmannin (2004) erottelemia kahta institutionalisoitumisen vaihetta. Historiallisesta jatkumosta nostetaan esiin tässä tutkimuksessa käytettävät opetussuunnitelmat Iloiset toimintatuokit (1975), Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon suunnitelma (1988), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Tarkastelun ulkopuolelle jätetään pääsääntöisesti puhtaasti esiopetusta ohjaavat asiakirjat ja niiden kehityspolut, sillä niiden seuraaminen ei tämän tutkimuksen näkökulmasta ole oleellista ja osaltaan veisi katsetta liiaksi pois varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Tavoitteena on hahmottaa sitä kontekstia ja historiallista muutosta, joka on kytköksissä tässä tutkimuksessa käytettyihin opetussuunnitelmiin.

3.1 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma valtiollisen ohjauksen välineenä

3.1.1 Valtiollisesti johdettua hyvinvointipalvelujen rakentamista ja määrällistä kehittämistä

Vaikka suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition voidaan katsoa syntyneen vasta ensimmäisen päivähoitolain myötä, ei lastentarhatoiminta ole koskaan ollut suunnitelmatonta. Päinvastoin lastentarhatoiminta oli alkuvaiheessa jopa niin ohjelmallista, että opettajisto itse alkoi pohtia kysymystä lasten toiminnan itsenäisyydestä ja vapaudesta. Tiukasta suunnitelmallisuudesta oli luovuttava viimeistään sotien jälkeen, sillä poikkeusajat olivat aiheuttaneet kodeille ongelmia, jotka heijastuivat lapsiin ja sitä kautta lastentarhatoimintaan. Lasten yksilöllinen vapaus ja suunnitelmista joustaminen oli otettava huomioon uudella tavalla, koska lasten kestävyys oli aiempaa rajallisempi. (Hänninen & Valli 1986, 104, 170.)

Suunnitelmallisuus on siis kuulunut elimellisenä osana lastentarhatoimintaan alusta alkaen. Ennen virallisesti hyväksytyjä valtakunnallisia kasvatustavoitteita pedagogiset tavoitteet suomalaiselle lastentarhatoiminnalle antoi lastentarhanopettajakoulutus. Lastentarhanopettajakoulutuksella juurrutettiin Hanna Rothmanin, suomalaisen lastentarhatoiminnan ja lastentarhanopettajakoulutuksen aloittajan, johdolla fröbeliläinen kasvatustavoitefilosofia suomalaiseen lastentarhatoimintaan. Lastentarhatoiminnan opetuksessa keskiössä olivat kuukausiaiheet¹: kuukausiaiheiden kautta rakentui lastentarhatoiminnan sisältö ja sen pedagogiset tavoitteet. (Hänninen & Valli 1986, 59, 91, 171; ks. myös Onnismaa & Paananen 2019, 194.) Valtakunnallisen ohjauksen näkökulmasta voidaan yhtäältä tehdä tulkinta, että tässä vaiheessa lastentarhatoiminta oli vielä niin vähäistä, ettei valtakunnallista ohjausta erikseen tarvittu, vaan lastentarhaseminaari riitti

¹ Ajatus lasten kiinnostuksen suuntaamisesta yhteen määrättyyn kohteeseen kerrallaan perustui Fröbelin kirjoituksiin. Tämä innoitti Henriette Schrader-Breymannia, Fröbelin oppilasta ja tämän lastentarha-aatteen soveltajaa ja kehittäjää myöhemmin kehittämään lastentarhatoimintaa varten lapsen kokonaiskehitystä tukevan toimintasuunnitelman, joka perustui kuukausiaiheille. Kuukausiaihe valittiin lasten elinpiiristä, luonnosta tai kotiympäristöstä. (Hänninen & Valli 1986, 34, 50, 59.)

takaamaan lastentarhatoiminnan laadun. Toisaalta taas päivähoitoa hallinnoiva sosiaaliministeriö ei ollut pedagoginen hallintoelin, eikä siellä ollut lastentarhатыön tai lastentarhanopettajien koulutuksen sisältöjen ohjausta varten henkilöresursseja ennen 1970-lukua (Hänninen & Valli 1986, 171).

Muutos tapahtui vuoden 1973 päivähoitolain voimaantulon jälkeen. Laki antoi kunnille aiempaa laajemmat velvoitteet päivähoidon järjestämiselle, ja päivähoitopaikkojen määrä lähti kasvuun. (Välimäki 1999, 213–214; Välimäki & Rauhala 2000, 397.) Samalla tuli tarve laatia yhteiset, monipuolisesti eri työmuotoja yhdistävät kasvatustavoitteet (Hänninen & Valli 1986, 198). Tätä tehtävää varten sosiaalhallitus asetti erillisen työryhmän (Onnismaa & Paananen 2019, 196) prosessin viimeistelyvaihetta varten valtioneuvosto asetti komitean vuonna 1979. Komitean tehtävänä oli laatia päivähoidon yleisten kasvatustavoitteiden lisäksi päivähoidon ja kodin välistä yhteistyötä ohjaavat periaatteet, päivähoidon sisällön, suunnittelun ja toteutuksen periaatteet sekä suuntaviivat oppi- ja toimintamateriaalin tuottamiseksi. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 1–2.) Vaikka prosessin lopputuote *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö* valmistui vasta vuonna 1980, jo vuonna 1975 julkaistiin muistioiden saamien palautteiden perusteella laaditut *Iloiset toimintatuokiot* sekä *Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat*. Nämä sosiaalhallituksen laatimat, opetussuunnitelmiin verrattavat pedagogiset ohjelmat aloittivat samalla päivähoidon valtakunnallisen opetussuunnitelmatradition. (Onnismaa & Paananen 2019, 194, 196, 199.)

Välimäen (1999, 215–216) mukaan päivähoitolain syntyminen aloitti suomalaisen varhaiskasvatuksen historiassa valtiojohtoisen vaiheen: lain myötä valtio otti haltuunsa institutionaalisen päivähoidon. Tavoitteena oli ennen kaikkea päivähoitopaikkojen määrän lisääminen mutta myös sisällöllinen kehittäminen. Samalla päivähoitoon istutettiin oikeaoppisuuden ajattelua ja normien rikkomisen pelkoa. (Välimäki 1999, 215–216.) Alila ja kumppanit (2014, 9) nimittävät 1970-luvulla alkanutta vaihetta valtiollisesti johdetuksi hyvinvointipalvelujen rakentamisen kaudeksi. Huomionarvoista kuitenkin on, että järjestelmän kehittä-

misen ensisijaisia moottoreita olivat työvoima-, perhe- ja tasa-arvopoliittiset kysymykset (Onnismaa & Paananen 2019, 194). Tässä voidaan havaita, miten voimakkaasti suomalainen lastentarhatyö pohjautui alkuvaiheessa sosiaalihuollolliseen funktioon (ks. Välimäki 1999; Välimäki & Rauhala 2000).

Vuonna 1980 valmistunutta Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintöä voidaan pitää varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition merkkipääluna. Vuonna 1983 päivähoitolakiin liitettiin kasvatustavoitepykälä, jossa kasvatukselliset tavoitteet esitettiin aiempaa täsmällisemmällä tavalla (Onnismaa & Paananen 2019, 199). Asiakirja laukaisi myös suoranaisen julkaisusuman: 1980-luvulla sosiaalihuolto julkaisi muutaman vuoden välein jokaista ikäryhmää varten erilliset, toimintaa ohjaavat valtakunnalliset asiakirjat. Sarjan aloitti vuonna 1984 julkaistu *Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma*, ja pari vuotta myöhemmin vuonna 1986 julkaistiin *Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma*. Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma on ensimmäinen ja samalla viimeinen opetussuunnitelmaan verrattavissa oleva dokumentti, jossa on käsitelty rajatusti alle kolmevuotiaiden päivähoiton järjestämistä. Tämän jälkeen alle kolmevuotiaiden päivähoitoa ja varhaiskasvatusta ei ole käsitelty valtakunnallisten opetussuunnitelmien tasolla muista varhaiskasvatuskäsitteistä erillisenä ikäryhmänä. Viimeisenä osana julkaistiin *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma* (Salminen 1988). Kun 1970-luvun Iloiset toimintatuokiot- ja Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat -asiakirjoista puhuttiin pedagogisina ohjelmina (ks. esim. Niikko 2001, 44), Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma nimettiin raportiksi (Onnismaa & Paananen 2019, 201).

3.1.2 Valtion vetäytymistä, laadullista kehittämistä ja pedagogiikan uusi nousu

Hyvinvointivaltion rakentamisen vuosikymmeninä 1970-luvulta 1990-luvun vaihteeseen päivähoiton toteuttamista normitettiin voimakkaan valtiojohtoisesti sosiaalihuollon julkaisemien pedagogisten ohjelmien ja raporttien avulla (Onnismaa & Paananen 2019, 194; Välimäki & Rauhala 2000, 398). 1990-luvulla alkoi

varhaiskasvatuksen valtakunnallisen ohjauksen näkökulmasta kuitenkin varsin toisenlainen kausi. 1990-luvun alussa sosiaalihalitus lakkautettiin, ja päivähoidon valtakunnallinen ohjausvastuu siirrettiin vasta perustetulle Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskukselle (STAKES, nykyisin Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL). Samalla myös päivähoidon normiohjaus muuttui informaatio- ja ohjelmaohjaukseksi. (Onnismaa & Paananen 2019, 202; ks. myös Alila ym. 2014, 9.) Sosiaalihalituksen julkaisemien raporttien ja pedagogisten ohjelmien tilalle julkaistiin STAKESin Oppaita- ja Raportteja-sarjat. Sarjojen eri asiakirjojen pääasiallinen tehtävä oli antaa ideoita ja näkökulmia toiminnan kehittämiseen sekä toimia täydennyskoulutuksessa hyödynnettävänä materiaalina, ja statukseltaan ne olivat suosituksia. Julkaisut eivät olleet siis varsinaisia opetus-suunnitelma-asiakirjoja. (Onnismaa & Paananen 2019, 194, 202.)

Oppaita-sarjaan kuuluu myös vuonna 2003 julkaistu ensimmäinen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Asiakirjan uudistettu painos julkaistiin jo 2005, joskin vähäisin korjauksin. Toiseen, uudistettuun painokseen tehtiin lähinnä pieniä lisäyksiä sekä täsmennyksiä kielelliseen ilmaisuun (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 3; tästä eteenpäin VASU 2005). Alilan ja kumppaneiden (2014) mukaan kyseisestä dokumentista tuli tärkeä varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehittämisen väline. Dokumentin ensisijainen tavoite oli luoda varhaiskasvatuksen yhtenäisiä kehityssuuntia ja lisätä varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteutumista koko maassa. Vaikka vuoden 2005 VASU oli luonteeltaan suositus, lähtivät lähes kaikki kunnat kehittämään toimintaansa asiakirjan mukaisesti. (Alila ym. 2014, 28.) Suomen kontekstissa laadullisesta kehittämisestä voidaan yhteiskunnallisen dokumenttiohjauksen tasolla puhua siis vasta 2000-luvulla (vrt. Kampmann 2004).

1990-luvulla alkanutta uudenlaista vaihetta Välimäki (1999) kutsuu hyvinvointivaltion täyttymyksen, kriisin ja uuden alun vaiheeksi. Valtiojohtoisuudesta luovuttiin vuoden 1993 valtiosuusreformin myötä. Valtio vetäytyi sosiaalipalvelujen yksityiskohtaisesta ohjaus- ja resurssivastuusta ja antoi kunnille entistä enemmän vastuuta päivähoitojärjestelyjen toteuttamisesta. Samaan aikaan 1970- ja 1980-luvuilla luotu käsitys oikeaoppisuudesta lähti murtumaan. (Välimäki

1999, 217; Välimäki & Rauhala 2000, 399.) Vuoden 2005 VASU on tästä muutoksesta konkreettinen esimerkki: dokumentissa painotetaan kuntien omien sekä lasten yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista (Alila ym. 2014, 28; Onnismaa & Paananen 2019, 206). Uutta alkua indikoi niin ikään se, että 1990-luvulla kansainvälisten trendien myötä termi *varhaiskasvatus* alkoi levitä julkisessa puheessa päivähoidon rinnalle (Onnismaa & Paananen 2019, 195).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kehityskaaressa voidaan huomata, että alkuvaiheen sosiaali- ja talouspoliittinen kehittäminen on jättänyt varhaiskasvatuksen koulutuspoliittisen kehittämisen jalkoihinsa. Päivähoitojärjestelmän toiminnallinen ja sisällöllinen puoli – päivähoidon pedagogiikka – ei ollut sosiaalihallinnon pääintressi. (Alila ym. 2014, 11.) Tässä suhteessa 2010-luku on ollut varhaiskasvatukselle käännteentekevää aikaa. Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirrettiin sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alle, mikä vahvisti varhaiskasvatuksen roolia kiinteänä osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Samalla termi varhaiskasvatus korvasi päivähoidon virallisena käsitteenä. (Alila ym. 2014, 11; Onnismaa & Paananen 2019, 195.) Myös varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen laadintavastuu siirrettiin Opetushallitukselle. Opetushallitus julkaisi ensimmäisen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmiin verrattavissa olevan normiasiakirjan, *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* vuonna 2016. Opetussuunnitelmalla haluttiin yhtenäistää varhaiskasvatuksessa käytettyä käsitteistöä esiopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Opetussuunnitelmasta tehtiin uusi painos jo vuonna 2018, jolloin uusi, päivähoitolain kumoava varhaiskasvatustalain astui voimaan. Lakimuutos edellytti esimerkiksi ammattinimikkeiden päivittämistä. Lisäksi varhaiskasvatustalain määrittelemät varhaiskasvatuksen tavoitteet lisättiin opetussuunnitelmaan. (Onnismaa & Paananen 2019, 194, 208, 209.)

Varhaiskasvatustalain kehityskaaressa on ikään kuin palattu selkeään valtiojohtoisuuden vaiheeseen. 2000-luvulla kiinnostus varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia kohtaan on herännyt kansainvälisesti (Brodin & Renblad 2015, 347; Karila 2012, 587, 591; Oberhuemer 2005, 27; Vlasov

& Hujala 2016, 321). Tämä muutos voidaan yhdistää yhteiskunnassa tapahtuneisiin ideologisiin muutoksiin. Globaalin talouden kehittyminen on johtanut uusliberalistisen ideologian leviämiseen myös koulutuspolitiikkaan. Varhaiskasvatusta on tunnustettu tärkeäksi osaksi koulutuspolkua, ja siksi varhaiskasvatusta halutaan nyt tehdä näkyväksi. Nyt puhutaan varhaiskasvatuksen laadusta ja sen tuottamasta inhimillisestä pääomasta. (Oberhuemer 2005, 30; Vlasov & Hujala 2016, 320.) Yleinen trendi on ollut niin ikään se, että valtion keskusohjauksesta on siirrytty alueelliseen ohjaukseen, ja yhteisille suuntaviivoille ja periaatteille on tarvetta: valtakunnallisella, velvoittavalla opetussuunnitelmalla halutaan varmistaa niin varhaiskasvatuksen laadun kehittyminen mutta myös tasa-arvon toteutuminen. (Oberhuemer 2005, 30.) Yhteiskunnallisella tasolla ollaan entistä kiinnostuneempia siitä, mitä varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuu. Tämä luonnollisesti heijastuu myös varhaiskasvatuksen tavoitteisiin.

3.2 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma ja tavoitteet

Uusliberalismin vaikutukset niin varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisiin odotuksiin kuin kasvatuksen tavoitteisiin on havaittu kansainvälisesti (Vlasov & Hujala 2016, 320). Keskeinen kysymys kuuluu, tuleeko tavoitteet asettaa niin, että ne antavat toiminnalle suuntaa (ts. prosessitavoitteet) vai asetetaanko tavoitteet saavutettaviksi (Oberhuemer 2005, 31). Varhaiskasvatuksen kasvatustilafilosofia perustuu ennen muuta kehityksellisiin- ja prosessitavoitteisiin (Vlasov & Hujala 2016, 317). Varsinkin fröbeliläisessä ajattelussa on alusta asti näkynyt kasvun ja kehityksen prosessinomaisuus. Jo Henriette Schrader-Breyman oli sitä mieltä, että lasten kykyjen luonnollisen, sisäisen kehityksen tukeminen on näkyvien tulosten saavuttamista tärkeämpää (Hänninen & Valli 1986, 49). Myös suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteissa on perinteisesti näkynyt produktiajattelua enemmän prosessinomaisuus. Jo 1980 julkaistussa Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä tavoitteet esitetään prosessitavoitteiden muodossa, eli niiden

avulla ei ilmaista pääteikäyttämistä. Tavoitteenasettelussa oleellista on näkemys kasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta, jolloin tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä ei eroteta tarkasti toisistaan. (Onnismaa & Paananen 2019, 199.)

Uusliberalismi on kuitenkin tuonut varhaiskasvatukselle uudenlaista painetta. Yhteiskunnalliselta tasolta varhaiskasvatukseen kohdistetaan akateemista, kouluun valmistavaa painostusta ja tulostavoitteita (Broström 2012, 2; Brown, Lan & Jeong 2015, 138; Vlasov & Hujala 2016, 317). Myös vanhemmat kohdistavat tulospainetta varhaiskasvatukselle. Markkinoitumisen myötä vanhemmista on tullut varhaiskasvatuspalvelujen kuluttajia, ja he ovat varhaiskasvatuspalveluista entistä tietoisempia. Vanhemmat osaavat vaatia uudella tavalla. (Alila ym. 2014, 16; Vlasov & Hujala 2016, 314–315.) Vanhempia on kuitenkin vaikeaa saada ymmärtämään varhaiskasvatusfilosofiaa, eivätkä vanhemmat välttämättä arvosta varhaiskasvatuksen toimintamuotoja, kuten leikkiä (Vlasov & Hujala 2016, 317). Kjørholt ja Qvortrup (2012) ovatkin esittäneet, että uusliberalismi on vaikuttanut varhaiskasvatustoimintaan niin, että leikki on alkanut menettää merkitystään itseisarvoisena toimintana. Leikistä ”vain” leikin tähden on luovuttu, ja tilalle on otettu kasvattavaa ja kehittävää toimintaa. Saman on huomannut myös Turunen (2008) tutkiessaan esiopetussuunnitelmien kehitystä: 2000-luvun esiopetussuunnitelmassa erityisesti leikin osalta on päädytty selkeään pesäeroon suhteessa varhaiskasvatukseen. Leikin itseisarvosta on siirrytty enemmänkin leikin didaktiseen merkitykseen. (Turunen 2008, 170.)

Varhaiskasvatus joutuu tällä hetkellä elämään kahden arvomaailman ristipaineessa, jossa toisessa vaakakupissa painavat yhteiskunnalliset, kansainväliseen kilpailukykyyn kohdistuvat tulosodotukset ja toisessa varhaiskasvatuksen ydinarvo, lapsuus. Vastakkain on kaksi erilaista tavoitenäkökulmaa: kun varhaiskasvatuksessa keskitytään ennen kaikkea prosessiin, ympäröivä yhteiskunta haluaa tuloksia (Vlasov & Hujala 2016, 317). Ongelmattomia opetussuunnitelmat varhaiskasvatuksen kontekstissa eivät siis ole: keskeinen kysymys lienee, millaisista tavoitteista voidaan puhua hukkaamatta kuitenkaan varhaiskasvatuksen ydinajatusta lapsen ja lapsuuden ainutlaatuisuudesta (ks. esim. Soler & Miller 2003).

Keskustelu tavoitteista voidaan ajatella pohjimmiltaan keskusteluksi varhaiskasvatuksen laadusta. Varhaiskasvatuksen laatu ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Pohjoismaissa on perinteisesti painotettu sitä, että varhaiskasvatuksen tulisi erota koulumaailmasta (Broström 2012, 2). Esimerkiksi Pramling Samuelsson ja kumppanit (2006, 26) ovat opetussuunnitelmien laatu-tutkimuksessa tulleet siihen tulokseen, että varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien laatu syntyy juuri siitä, että niissä ei pyritä tekemään varhaiskasvatuksesta pienten lasten koulua. Uusliberalistinen ajattelu on kuitenkin johtanut siihen, että nyt yhteiskunnallisella tasolla taas laadukkaalla varhaiskasvatuksella tarkoitetaan entistä enemmän kouluun valmistavaa instituutiota (Broström 2012, 2; Brown ym. 2015, 138). Myös Karila (2012) havaitsee varhaiskasvatuksen laatua koskevassa puheessa kaksi puolta. Yhtäältä voidaan pitää saavutuksena sitä, että jokaisen lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen on vihdoinkin tunnustettu. Toisaalta laadun tavoittelu on lisännyt varhaiskasvatuksen standardisointia ja arviointimenetelmiä. (Karila 2012, 587.) Vastakkain on siten myös kaksi laa-tunäkökulmaa: yhteiskunta hakee laatua rationaalistamalla ja tehostamalla institutionaalista varhaiskasvatusta, kun taas varhaiskasvatuksen toimijat haluavat pitää kiinni varhaiskasvatuksen perinteistä erityislaatuisena kasvatuksen ja koulutuksen muotona.

Näkemyksistä varhaiskasvatuksesta kouluun valmistavana järjestelmänä ei ole ongelmaton myöskään pedagogisten tavoitteiden sisältöjen näkökulmasta. Samalla, kun varhaiskasvatuksesta pyritään tekemään kouluun valmistava instituutio, luodaan jo varhaisvaiheessa kuvaa menestyksekkästä oppijasta ja yhteiskunnan jäsenestä (Brown ym. 2015, 138). Myös tämä seikka voidaan nähdä ongelmallisena tavoitteiden heijastamien arvojen näkökulmasta. Kysymys kuuluu, tulisiko varhaiskasvatuksella tavoitella valmiuksia toimia koulumaailmassa vai valmiuksia toimia demokraattisessa yhteiskunnassa (Brown ym. 2015, 138–139; ks. myös Broström 2012, 2). Tämä taas heijastelee laajempia käsityksiä kasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä: onko institutionaalisen kasvatuksen tavoitteena vain toisintaa vai samalla myös uusintaa vallitsevaa olotilaa.

Keskustelu demokratiasta heijastelee niin ikään toista uusliberalismiin liittyvää kehityssuuntaa, individualismin ja valinnanvapauden lisääntymistä. Yksilöllistymiskehitystä varhaiskasvatuksen kontekstissa on havaittu niin Pohjoismaissa kuin kansainvälisellä tasolla. (Karila 2012, 589; Vlasov & Hujala 2016, 318.) Individualistisen ajattelun suurimpana vaaratekijänä voidaan pitää sitä, että yksilöllisyyden korostaminen vie merkitystä yhteisön kaikkien jäsenten osallisuudesta ja oikeuksista. Kasvatuksella ja koulutuksella tähdätään vain kohti yksilön, eikä yhteisön hyvää. (Brown ym. 2015, 139.)

Edellä on esitelty varhaiskasvatuksen tavoitteisiin liittyvää ajankohtaista keskustelua. Keskustelusta voidaan havaita, että tavoitteet liittyvät kiinteällä tavalla arvoihin. Hyvä alku elämälle, jota voidaan pitää varhaiskasvatuksen pääasiallisena tavoitteena, vaihtelee sen mukaan, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Tässä tutkimuksessa lähdetään selvittämään, millaisia arvoja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat ovat sisältäneet, ja miten ne ovat muuttuneet 1970-luvulta 2010-luvulle.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten suomalaisen institutionaalisen varhaiskasvatuksen arvot ovat muuttuneet viimeisen neljänkymmenen vuoden aikana. Tutkimuksen kohteena olivat tarkemmin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien kasvatuksellisten ja opetuksellisten tavoitteiden sisältämät arvot, ja millaista muutosta arvoperustoissa on tapahtunut 1970-luvulta 2010-luvulle. Tutkimusaineisto koostui varhaiskasvatuksen valtakunnallisista opetussuunnitelmista. Tutkimustehtävää jäsennettiin seuraavien kysymysten avulla:

1. Millaiset arvot painottuvat varhaiskasvatuksen valtakunnallisten opetussuunnitelmien kasvatus- ja opetustavoitteissa 1970-luvulta 2010-luvulle?
2. Millaista muutosta opetussuunnitelmien arvoperustoissa on tapahtunut eri vuosikymmenten välillä?

Tutkimusongelmaa lähestyttiin dokumenttianalyysin keinoin. Dokumenttianalyysissä varsinaisen analyysin kohteena on dokumentti, mutta siihen suhtaudutaan aina osana omaa sosiaalista ja historiallista kontekstiaan (Bowen 2009, 33; Coffey 2014). Tässä tutkimuksessa taustaoletuksena oli, että opetussuunnitelmadokumentteja analysoimalla voidaan saada tietoa paitsi eri vuosikymmenten opetussuunnitelmadokumenteista mutta myös laajemmin varhaiskasvatuksen arvojen yhteiskunnallisesta, ajassa tapahtuvasta muutoksesta ja siihen liittyvistä suurista suuntalinjoista. Toisin sanoen tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatukselle yhteiskunnallisesti asetettujen arvojen muutoksia opetussuunnitelmadokumenttien kautta.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, millaisia arvoja kunkin vuosikymmenen opetussuunnitelman tavoitteet heijastavat. Tutkimus-

kysymyksessä on erikseen tarkennettu sen koskevan kasvatuksellisia ja opetuksellisia tavoitteita erotukseksi yhteiskunnallisista tavoitteista. Kasvatuksellisia ja opetuksellisia tavoitteilla viitataan varhaiskasvatuksen sisältöihin ja niihin liittyviin tavoitteisiin, kun taas yhteiskunnalliset tavoitteet koskevat esimerkiksi varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista tehtävää, kuten eriarvoisuuden vähentämistä (ks. myös Hänninen & Valli 1986, 167).

Tutkimuksen temaattiseksi selkärangaksi otettiin Schwartzin arvoteoria (ks. luku 2.3), joka ohjasi analyysiä alusta alkaen ja jonka mukaisiin arvomalleihin lopulliset arvohavainnot jäsennettiin. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan tarkastelemalla kustakin opetussuunnitelmadokumentista Schwartzin arvoteorian mukaisesti laadittua arvomallia, ja toiseen tutkimuskysymykseen vastataan tarkastelemalla eri arvomallien välillä näkyviä muutoksia.

4.2 Dokumenttianalyysi tutkimusmenetelmänä

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä käytettiin dokumenttianalyysiä. Dokumenttianalyysillä tarkoitetaan dokumenteista koostuvan aineiston systemaattista ja johdonmukaista tarkastelua. Dokumenttianalyysissä dokumentin käsite ymmärretään laajasti: dokumentti voi sisältää sekä kirjoitettua tekstiä että kuvia, ja se voi olla muodoltaan esimerkiksi lomake, ohjekirja, raportti tai käsikirjoitus. (Bowen 2009, 27–28; Coffey 2014, 367.) Dokumentit itsessään ymmärretään välineiksi, joiden avulla jaetaan jonkinlaista tietoa. Taustaoletuksena on, että dokumentti on aina luotu jonkinlaista tarkoitusta varten. Dokumentit myös tuotetaan ja jaetaan sekä niitä käytetään sosiaalisesti järjestäytyneellä tavalla, ja niihin suhtaudutaan ikään kuin sosiaalisina faktoina. (Coffey 2014.)

Tämän tutkimuksen dokumentit eli opetussuunnitelmat ovat institutionaalisen kasvatuksen ohjausasiakirjoja ja siten tyypillisiä institutionaalisia dokumentteja. Niiden avulla jaetaan tietoa, mutta ne myös toimivat kasvatuksen ja koulutuksen aktiivisina rakentajina. Opetussuunnitelmiin ei tule siten suhtautua passiivisina asiakirjoina, vaan ne tulee nähdä osana sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta (ks. myös Prior 2008, 825). Opetussuunnitelmat ohjaavat, millaisia

sisältöjä ja menetelmiä tulee kasvatuksessa hyödyntää ja mitä kasvatuksella tulee tavoitella.

Perinteisesti dokumentteihin on suhtauduttu lähinnä taustoittavan informaation lähteinä. Dokumenttianalyysiä onkin usein käytetty muita laadullisia menetelmiä, kuten haastattelua täydentävänä tutkimusmenetelmänä. (Bowen 2009, 28, 29–30; Coffey 2014; Prior 2016, 173–174.) Dokumenttianalyysiä voidaan kuitenkin käyttää tutkimusmenetelmänä myös yksinään, kuten tässä tutkimuksessa tehdään. Tällöin tutkimuksellinen näkökulma rajautuu yksinomaan dokumentin sisältöön (Prior 2008, 825). Tällaisissa tilanteissa on kuitenkin syytä olla varovainen dokumentteihin kohdistuvien tulkintojen suhteen. Dokumentteihin ei koskaan tule suhtautua tarkkoina ja aukottomina kuvauksina, vaan ne tuovat aina esiin vain valikoituja osia ilmiöstä. (Bowen 2009, 29, 31–32, 33.) Dokumentissa tärkeitä tarkasteltavia seikkoja ovat siten myös esimerkiksi dokumentin tarkoitus sekä millaisessa kontekstissa se on tuotettu (Bowen 2009, 38). Tästä syystä puhtaasti dokumenttianalyysiin perustuvassa tutkimuksessa tutkimustehtävän, dokumentin ja kontekstin suhteiden pohdinta on tärkeä osa tutkimusta: analyysi tulee aina sitoa dokumenttien sosiaaliseen kontekstiin sekä dokumentin rooliin suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Bowen 2009, 29, 31–32, 33; Coffey 2014.) Tässä tutkimuksessa tärkeimpiä tarkasteltavia seikkoja ovat opetussuunnitelmien historialliset kontekstit sekä niiden tehtävät ohjausasiakirjoina. Historialliseen kontekstiin peilaamalla haetaan ennen kaikkea ymmärrystä sille, miksi mitäkin on kirjoitettu.

Sen lisäksi, että opetussuunnitelmat ohjaavat institutionaalista kasvatusta, voidaan ne nähdä myös dokumentteina, jotka ilmentävät, miten sosiaaliset yhteisöt ja instituutiot kuvaavat ja esittävät itseään (Coffey 2014, 367). Varhaiskasvatuksen valtakunnallisia opetussuunnitelmia tarkastelemalla ei siis tarkastella vain dokumentteja, vaan samalla yhteiskunnallisesti julkilausuttua kokonaiskäsitystä siitä, mikä on hyvää varhaiskasvatusta ja mitä sillä tulee tavoitella. Valtakunnalliset opetussuunnitelmat elävät ja muuttuvat yhdessä varhaiskasvatusajattelun kanssa.

Mikäli tutkimus perustuu puhtaaseen dokumenttianalyysiin, täytyy tutkijan pohtia tarkkaan, mitä dokumenttiaineistolta voidaan ylipäänsä kysyä (Coffey 2014). Myös tässä tutkimuksessa puhtaaseen dokumenttianalyysiin nojaaminen on vaikuttanut suuresti tutkimustehtävän asettamiseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia arvoja varhaiskasvatuksen valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteet heijastelevat ja miten dokumenttien arvoperustat ovat muuttuneet aikavälillä 1975–2018. Tutkimuskysymykset on rajattu koskemaan puhtaasti opetussuunnitelmatekstejä ja niissä havaittavia arvojen muutoksia. Havaintoja pyritään kuitenkin samalla peilaamaan historialliseen kontekstiin eli suomalaisen hyvinvointivaltion ideologisiin muutoksiin. Tämän tyyppiseen dokumenteissa ilmenevän muutoksen havainnointiin dokumenttianalyysi sopii tutkimusmenetelmänä hyvin (Bowen 2009, 30). Tarkastelun ulkopuolelle on siis jätetty tutkimustehtävän ja menetelmällisten ratkaisujen myötä jätetty varsinainen kentällä tapahtuva varhaiskasvatustyö ja siinä ilmenevät arvot (ks. myös Launonen 2000, 55). Lisäksi dokumenttianalyysin näkökulma on rajattu siten, että tarkastelun ulkopuolelle on systemaattisesti jätetty esimerkiksi opetussuunnitelmien vaikuttavuuden ja laatimisprosessien tarkastelu (ks. Prior 2008, 825).

4.3 Aineiston valinta

Dokumenttianalyysin prosessi pitää sisällään aineiston etsimisen, valitsemisen, aineistoon tutustumisen ja työstämisen sekä saadun informaation kokoamisen (Bowen 2009, 28). Dokumenttianalyysin erityispiirteenä voidaan pitää sitä, että tutkija valitsee tutkittavaa ilmiötä kuvaavan aineiston. Aineiston valinta on merkittävä osa tutkimusta. Valinnassa tulee ottaa huomioon dokumenttien yhteensopivuus tutkimusongelman kanssa, ja valitun aineiston tulee antaa riittävän kattava ja monipuolinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Bowen 2009, 33.) Tämän tutkimuksen puitteissa oltiin kiinnostuneita siitä, miten varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesti julkilausutut arvot ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana. Aineistoksi valittiin valtakunnallisia opetussuunnitelmia, koska taustaoletuksena

on, että opetussuunnitelmien arvot viestivät niistä ajatusmalleista, jotka ovat yhteiskunnassa tietyinä aikana yhteisesti hyväksytyjä ja joita halutaan siirtää tuleville sukupolville (Launonen 2000, 73).

Tutkimuksen alussa koottiin yhteen kaikki varhaiskasvatuksen valtakunnallisiksi opetussuunnitelmiksi verrattavat dokumentit vuosilta 1975–2018. Tässä vaiheessa dokumenttien lukumäärä oli 11. Aineiston ulkopuolelle jätettiin esiopetusta ohjaavat asiakirjat, koska tässä tutkimuksessa haluttiin keskittyä esiopetusikäisiä nuorempien lasten varhaiskasvatukseen. Lisäksi aineiston ulkopuolelle päätettiin jättää 1980-luvulla Sosiaalhallituksen julkaisema *Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma*, koska alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatusta ei ole kyseistä dokumenttia lukuun ottamatta ohjattu muusta varhaiskasvatuksesta irrallisena. Näin dokumenteista saatiin rajattua aineistokokoaisuus, jonka eri osat voidaan nähdä toisiinsa rinnasteisina ja joka on mahdollista pro gradu -tutkielman puitteissa analysoida syvällisesti ja huolellisesti.

Kun ulkopuolelle rajattiin esiopetusta sekä yksinomaan alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat, jäljelle jäi seitsemän dokumenttia. Seitsemästä dokumentista ulkopuolelle rajattiin vuosien 2003 sekä 2016 *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, koska molemmat on korvattu kahden vuoden jälkeen uusilla opetussuunnitelmilla. Vuonna 2005 julkaistiin uusi VASU, johon oli palautteen perusteella tehty muutamia pieniä muokkauksia. Vuonna 2018 julkaistu VASU puolestaan päivitettiin vastaamaan uutta varhaiskasvatustilaa esimerkiksi ammattinimikkeiden osalta. Lisäksi lain myötä varhaiskasvatus muutui työvoimapolitiisesta kysymyksestä jokaisen lapsen oikeudeksi, mikä myös nostettiin vuoden 2018 VASUssa näkyviin (Onnismaa & Paananen 2019, 195).

Tässä vaiheessa dokumentteja oli jäljellä viisi. 1970-luvulta mukana olivat Iloiset toimintatuokioiden sekä Viisi-kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat. Nyt tutkimustehtävää rajattiin vielä pedagogisten tavoitteiden osalta niin, että kiinnostuksen kohteeksi valittiin varhaiskasvatuksen sisällölliset tavoitteet. Ulkopuolelle rajattiin siten varhaiskasvatuksen työskentelymenetelmät ja niiden tavoitteet. Sisällöllisten tavoitteiden katsottiin

kuvaavan tarkemmin sitä, mitä varhaiskasvatuksella tavoitellaan yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Valintaprosessin jälkeen lopulliseksi aineistoksi valikoituivat seuraavat varhaiskasvatuksen valtakunnalliset opetussuunnitelmadokumentit:

Iloiset toimintatuokit, 1975

Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma (tästä eteenpäin 3-5-vuotiaiden suunnitelma), 1988

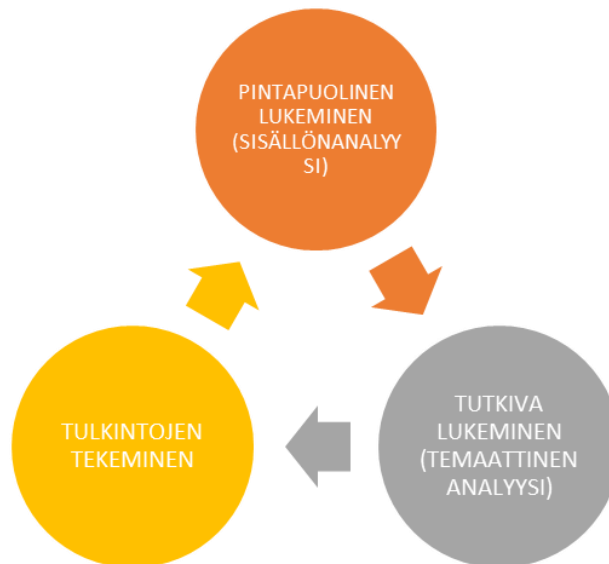
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU), 2005

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU), 2018

Aineisto edustaa tasaisesti eri vuosikymmeniä. Ainoastaan 1990-luku historiallisena ajanjaksona puuttuu aineistosta, koska kyseisenä vuosikymmenenä tehtiin ainoastaan uusi esiopetussuunnitelma.

4.4 Analyysiprosessi

Aineiston valinnan jälkeen alkaa aineiston työstäminen ja analyysi. Dokumenttianalyysissä aineiston analyysiprosessi sisältää Bowenin (2009) mukaan kolme luonteeltaan erilaista vaihetta (kuvio 2): Dokumenttianalyysi alkaa dokumentin pintapuolisesta lukemisesta, jonka jälkeen edetään tutkivaan lukemiseen. Lopuksi tehdään tulkinnat. Analyysiprosessi on luonteeltaan iteratiivinen, eli näitä kolmea vaihetta toistetaan monta kertaa. (ks. Bowen 2009, 32.)



KUVIO 2 Dokumenttianalyysin prosessi (Bowen 2009, 32)

Tässä tutkimuksessa iteratiivisuus muodostui keskeiseksi osaksi analyysiprosessia. Heti alkuvaiheessa huomattiin, että opetussuunnitelma-aineisto on rakenteeltaan ja kirjoitustavaltaan hyvin heterogeenista. Jokaisen yksittäisen opetussuunnitelman analyysi tuotti uudenlaista ymmärrystä paitsi tavoitteiden arvoilu- lottuvuuksista myös opetussuunnitelmien rakenteista. Jokaista opetussuunnitelmaa oli ikään kuin opeteltava lukemaan erikseen. Vaiheita toistamalla pyrittiin varmistamaan, että tarkempaan analyysiin redusoitu aineisto on tasapainoinen ja että analyysi on tehty yhdenmukaisesti jokaisen dokumentin kohdalla (ks. Bowen 2009, 33). Tämä on laadullisen aineiston analyysissä tyypillistä: tutkimus etenee harvoin lineaarisesti aineiston rajaamisesta aineiston teemoitteluun ja johtopäätösten tekoon (Auerbach & Silverstein 2003, 43, 45; Yin 2016, 186).

Dokumenttianalyysin eri vaiheet ovat analyysimenetelmiltään erilaiset. Seuraavaksi dokumenttianalyysin vaiheet esitellään tarkemmin ja tarkastellaan, miten ne toteutettiin tässä tutkimuksessa. Lopuksi kuvataan, miten analyysin aikana tehdyt havainnot kvantifioitiin ja koottiin Schwartzin teorian mukaiseksi arvomalliksi.

4.4.1 Pintapuolinen lukeminen ja sisällönanalyysi

Dokumenttianalyysissä analyysiprosessin ensimmäinen vaihe on pintapuolinen lukeminen, jota Bowen (2009, 32) luonnehtii tarkemmin sisällönanalyysiksi (ks. kuvio 2). Bowen tarkoittaa sisällönanalyysillä aineiston eli dokumenttien silmäilyä ja tutkimuksen kannalta oleellisen aineiston identifioimista. Tässä mielessä Bowenin sisällönanalyysi muistuttaa luonteeltaan aineiston rajaamista. Laadullisessa tutkimuksessa tavataan puhuta aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista, jossa aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen data (Tuomi & Sarajärvi 2002, 92). Aineiston redusointi on aineiston valinnan ohella tärkeä osa dokumenttianalyysiä. On huomioitava, että dokumentit on laadittu muuta kuin tutkimustarkoitusta varten. Siksi myöskään vastaukset tutkimusongelmaan eivät todennäköisesti ole luettavissa dokumenteista suoraan. (Bowen 2009, 31–32.) Tässä vaiheessa tutkijan tehtävä on teoreettisen viitekehyksen, tutkimustehtävän ja aineiston välisen yhteyden löytäminen (ks. Auerbach & Silverstein 2003, 34–35, 44, 47).

Tässä tutkimuksessa aineistoon tutustumisen ja sen järjestämisen aloitettiin silmäilemällä läpi koko neljän opetussuunnitelmadokumentin kokoinen aineisto. Jokaisen opetussuunnitelman kohdalla tehtiin samalla kokoavia muistiinpanoja, joihin merkittiin kunkin luvun tai osan keskeinen sisältö ja merkitys kokonaisen opetussuunnitelman osana. Samalla tehtiin alustavaa kartoitusta, mitkä osat sisältävät varhaiskasvatusta ja opetusta koskevia pedagogisia tavoitteita ja siten tämän tutkimuksen kannalta relevanttia aineistoa. Havainnot koottiin taulukoksi (ks. liite 1). Tavoitteena oli saada kokonais käsitys siitä, millaisista osista opetussuunnitelmat rakentuvat eri vuosikymmenillä ja mitkä osat voisivat olla toisiinsa nähden verrannollisia. Juuri verrannollisuus nähtiin tärkeänä, sillä dokumenttianalyysissä on tärkeää kiinnittää huomiota aineiston tasapainoisuuteen (Bowen 2009, 33).

Havainnoista koottu taulukko auttoi hahmottamaan, millaisista osista varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma muodostuu. Seuraavaksi taulukkoa lähdettiin tarkastelemaan suhteessa omiin tutkimuksellisiin motiiveihin sekä tutkimus-

tehtävään (ks. Auerbach & Silverstein 2003, 34–35, 44, 47). Koska tällä tutkimuksella haluttiin keskittyä tarkastelemaan varhaiskasvatuksen pedagogisten tavoitteiden arvoja, oli luontevaa valita opetussuunnitelmista ne osiot, joissa kuvattiin varhaiskasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita. Nämä osiot kuvaavat sitä, mistä sisällöistä varhaiskasvatus muodostuu ja mitä näillä sisällöillä tavoitellaan.

Vaikka alkuvaiheessa aineiston rajaaminen sujui kivuttomasti, huomattiin analyysin edetessä, että tavoitteenasettelu alkaa muuttua sitä moninaisemmaksi, mitä uudemmassa opetussuunnitelmasta on kyse. Esimerkiksi Iloisissa toimintatuokioissa tavoitteita asetetaan kokoavasti kasvatukselle ja opetukselle, kun taas 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa tavoitteet jaetaan koskemaan erikseen hoito- ja kasvatusympäristöä, hoitoa ja kasvatusta sekä lapsen toimintaa ja kasvamista. Vuoden 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapsen toiminnalle asetetut tavoitteet löytyvät oppimisen alueiden yhteydestä, kun taas kasvatusympäristön tavoitteita voidaan löytää niin toimintakulttuuria kuin oppimisympäristöä kuvaavista kohdista. Tämä johti siihen, että analyysin jo edetessä jouduttiin aika ajoin palaamaan aineiston rajaamista koskeviin valintoihin eli siihen, mihin tavoitteisiin tässä tutkimuksessa halutaan syventyä (ks. myös Auerbach & Silverstein 2003, 43, 45).

Jotta aineistosta saatiin hallittavan kokoinen, päädyttiin lopulta rajaamaan kaikki fyysistä ympäristöä koskevat tavoitteet aineiston ulkopuolelle. Sen sijaan aineistossa pidettiin lapsen toiminnan ja kasvun tavoitteiden lisäksi aikuisen toimintaan liittyvät tavoitteet, koska lapsen ja aikuisen roolit vaihtelevat opetussuunnitelmien kirjoitustavoissa eri vuosikymmeninä (ks. Turunen 2008). Tästä hyvä esimerkki on ruokarauha. Kun 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa (1988) ”lasten istumapaikat suunnitellaan niin, että jokaisella on ruokarauha”, vuoden 2018 VASUssa ”päivittäiset ateriahetket järjestetään kiireettömässä ilmapiirissä opetellen ruokarauhaa”. Molemmissa dokumenteissa ruokarauha on ilmaistu tavoiteltavaksi asiaksi, mutta ensimmäisessä tavoite on suunnattu kasvattajan toiminnalle ja jälkimmäisessä lapsen oppimiselle. Tällaisiin kirjoitustapaan liittyviin seikkoihin ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa haluttu takertua, sillä fokus haluttiin pitää siinä, mitä toiminnalla tavoitellaan eikä siinä, kenelle tavoite asetetaan.

4.4.2 Tutkiva lukeminen ja temaattinen analyysi

Sisällönanalyysin perusteella aineistoksi valikoituivat dokumenteista seuraavat, varhaiskasvatuksen ja opetuksen sisältöjä sekä niiden tavoitteita käsittelevät osat:

- Viisi-kuusivuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet (Iloiset toimintatuokit 1975)
- Kasvatuksen osa-alueet (3–5-vuotiaiden suunnitelma 1988)
- Sisällölliset orientaatiot (VASU 2005)
- Oppimisen alueet (VASU 2018)

Aineiston rajaamisen jälkeen siirryttiin tutkivan lukemisen ja temaattiseen analyysin vaiheeseen (ks. kuvio 1). Pääasiallisesti laadullisen aineiston analyysi etenee siten, että raaka-aineistosta tehdään havaintoja, joita yhdistetään kategorioiksi ja lopulta laajemmiksi teemoiksi (Puusa 2020, 139, 140–142). Tavoitteena on siten ensin hajottaa aineisto pieniin osiin, ja koota havainnot lopulta yhteen uudella tavalla järjestettynä (Yin 2016, 187). Myös dokumenttianalyysissä täytyy pohtia kysymystä, joka on merkittävä osa laadullisen aineiston analyysiä: millä perusteella koodaus ja uusien kategorioiden järjestäminen tehdään ja mikä rooli teorialla on tässä prosessissa. Karkeasti jaoteltuna koodaus voidaan tehdä teoriatai aineistolähtöisesti. Tässä teorialähtöisessä koodauksessa tutkija on valinnut koodauksen pohjana toimivat kategoriat tutkimuskirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista. (Gibbs 2007.)

Tässä tutkimuksessa teoriaksi valittiin Schwartzin arvoteoria, ja sille annettiin analyysiä tukeva rooli: Schwartzin teorian yksittäisiä arvoja, kuten terveyttä, käytettiin alusta alkaen kategorioiden muodostamisessa. Samalla kuitenkin pidettiin mielessä, että aineistoon tutustuttaessa myös uusia kategorioita voi löytyä (Gibbs 2007). Schwartzin teoriaa esittelevässä kirjallisuudessa esitellään usein vain muutamia esimerkkejä arvoalueita edustavista arvoista. Esimerkiksi Iloisten toimintatuokioiden tavoitteissa näkyy hoiva, joka ei sellaisenaan esiinny Schwartzin arvoteoriaa esittelevässä kirjallisuudessa. Tarkoituksena ei siten ollut

missään vaiheessa taivuttaa aineistoa jo valmiiseen teoriaan, vaan analyysin aikana pyrittiin käymään dialogia teorian ja aineiston kanssa (ks. myös Rokka 2011). Voidaan puhua myös abduktiivisesta päättelystä, jossa tutkijan ajattelu-prosessia ohjaavat vuorotellen teoria ja aineisto (Tuomi & Sarajärvi 2002, 82). Lopulta kaikki havaitut arvokategoriat luokiteltiin Schwartzin teorian mukaisiin arvoalueisiin, joita käytettiin lopullisina, havaintoja kokoavina teemoina. Teemaattisessa analyysissä aineisto siis hajotettiin yksittäisten arvojen mukaisiksi kategorioiksi, jotka sitten koottiin Schwartzin arvoteorian mukaisiin arvoalueisiin.

Opetussuunnitelmadokumentit otettiin analysoitavaksi yksitellen, jotta pystyttiin syventymään kunkin opetussuunnitelman sisältöön ja kieleen mahdollisimman hyvin. Dokumenttianalyysissä kielen merkitys on keskeinen, sillä tulokset nojaavat aina lopulta dokumentin kieleen eli siihen, mitä on kirjoitettu (Prior 2016, 176). Kieleen nojaten opetussuunnitelmatekstistä lähdettiin alleviivaamaan kaikki kohdat, joissa ilmaistaan asioita, joita varhaiskasvatuksessa tulee tehdä ja tavoitella tai joita kohti tulee pyrkiä. Nämä havainnot saattoivat olla yksittäisiä tai useita sanoja tai kokonaisia lauseita. Varsinkin tässä oli vaihtelua eri opetussuunnitelmien välillä. Esimerkiksi Iloisissa toimintatuokioissa tavoitteet esitetään listana, jolloin yksi havainto voi olla muotoa ”ele- ja ilmekommunikation kehittäminen”, kun taas vuoden 2018 VASUssa tavoite ilmaistaan kokonaisella lauseella, kuten ”lasten kanssa kiinnitetään vähitellen huomiota myös äänensävyihin ja äänenpainoihin”. Nämä alleviivatut ilmaukset toimivat analyysin tulevaisuissa vaiheissa analyysiyksiköinä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 156).

Kun opetussuunnitelmateksti oli käsitelty edellä mainitulla tavalla, lähdettiin näitä havaintoja analysoimaan Schwartzin arvoteorian kautta. Analyysin johdotähtinä pidettiin systemaattisuutta, avoimuutta, tarkistettavuutta ja perusteltavuutta (Puusa 2020, 141; ks. myös Yin 2016, 185). Lisäksi analyysissä hyödynnettiin Kärjen (2015, 125–126) esittämiä luokitusratkaisuja. Analyysi suoritettiin yksi arvoalue kerrallaan. Tämän lisäksi arvoalueista saatettiin valita yksi arvo, jota lähdettiin kerrallaan tarkastelemaan. Ensimmäiseksi arvoalueeksi valittiin turvallisuus ja turvallisuuden arvoista terveys. Aluksi opetussuunnitelmasta etsit-

tiin, missä kohdissa mainitaan sana terveys. Tässä vaiheessa terveyden arvokategoriaan liitettiin esimerkiksi ”terveellisten ruokailutottumusten omaksuminen”. Tämän jälkeen terveyden kategorialaajentaa alettiin laajentaa niihin asioihin, jotka dokumentissa liittyvät terveyteen. Tässä vaiheessa terveyden kategorialaajentaa yhdistettiin esimerkiksi ”liikunta fyysisen kunnon kohentajana”. Analyysin alkuvaiheessa siis turvauduttiin luonnolliseen kieleen, minkä jälkeen kategorialaajentaa alettiin muodostaa enemmän merkitysten perusteella (Puusa 2020, 151–152; ks. myös Auerbach & Silverstein 2003, 37). Tutkija ikään kuin astui kauemmas kirjoitetusta kielestä ja alkoi tarkastella tekstiä merkitysten näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkasteluun otettiin turvallisuuden arvoalueen toinen arvo, turvallisuus. Samalla rakennettiin pala palalta kokonaiskuvaa siitä, millaisena kokonaisteemana turvallisuuden arvoalue opetussuunnitelmadokumentissa näyttäytyy.

Analyysiä rakennettiin siis yksi arvoalue kerrallaan. Kaikkia arvoalueita ei käyty arvo arvolta läpi, vaan esimerkiksi hedonismin arvoaluetta tarkasteltiin kokonaisuutena. Tällöin hedonismiin teemoiteltiin kaikki analyysiyksiköt, joissa ilmaistiin jonkinlaista mielihyvää tai iloa. Näin jatkettiin, kunnes lopulta kaikki Schwartzin teorian arvoalueet mahdollisine arvoineen oli käyty läpi.

Tässä vaiheessa aineisto ja Schwartzin arvoteoria alkoivat olla tutkijalle jo hyvin tuttuja. Kun jokainen opetussuunnitelma oli käyty yllä kuvatulla tavalla läpi, lähdettiin opetussuunnitelmista etsimään vielä teemojen ulkopuolelle jääneitä havaittuja arvokategorioita. Tällaisia kategorioita olivat esimerkiksi yhteistyötaidot ja hoiva. Nyt arvoalueita tarkasteltiin kokonaisuuksina, ja sitä kautta etsittiin perusteluja sille, mihin kyseiset kategoriat olisi hyvä sijoittaa. Lopulta arvoalueiden ulkopuolelle jäivät ainoastaan motoriset taidot, jotka näyttäytyivät jokaisessa opetussuunnitelmassa terveyden ja turvallisuuden arvojen ohella myös itseisarvoisina taitoina, jolloin ne eivät asetu kovinkaan hyvin mihinkään Schwartzin teorian arvoalueista. Motoriset taidot itseisarvoisina jätettiin suosiolle teemoittelun ulkopuolelle, ja niitä käsitellään lähinnä sivuhuomautuksena.

Vaikka jokaista opetussuunnitelmatekstiä analysoitiin pääasiallisesti omana kokonaisuutenaan, luokitusratkaisut pyrittiin kuitenkin pitämään mah-

dollisimman samankaltaisina läpi koko aineiston. Tästä syystä temaattinen analyysi tehtiin koko aineistolle monta kertaa. Temaattisen analyysin edetessä alkoi hahmottua, millaisina arvoalueet näyttäytyvät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmateksteissä. Pääsääntöisesti *turvallisuuden arvoalueeseen* liitettiin tavoitteet, joissa puhutaan terveellisistä elämäntavoista ja niiden omaksumisesta, omasta terveydestä ja hygieniasta huolehtimisesta sekä turvallisuudesta. *Perinteiden arvot* liittyivät aineistossa pääsääntöisesti perinteiden vaalimiseen. Tällaiset seikat esiintyvät useimmiten uskontokasvatuksen sekä menneisyyden tarkastelun yhteydessä. *Yhdenmukaisuuden arvoja* edustaviksi tavoitteiksi katsottiin kaikki sellaiset, joissa selkeästi tavoitellaan omien impulssien hallintaa. Tällaisia tavoitteita ovat esimerkiksi fyysisen aggression välttäminen, hyvät käytöstavat sekä toisten kuunteleminen.

Hyväntahtoisuuden arvot liitettiin tässä tutkimuksessa sellaisiin tavoitteisiin, joissa puhutaan omassa lähiyhteisössä toimimisesta ja sen myönteisten ihmisuhteiden rakentamisesta. Hyväntahtoisuutta edustavia tavoitteita ovat esimerkiksi auttavaisuus, toisen työn arvostaminen sekä toisten ihmisten myönteinen huomiointi. *Universalismin arvot* taas näkyvät luontoon ja ympäristöön, tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen sekä moninaisuuden arvostamiseen ja hyväksymiseen liittyvissä tavoitteissa. Lisäksi universalismiin liitettiin kokonaisvaltainen kokeminen, josta puhutaan dokumenteissa useimmiten estetiikan ja tunteiden yhteydessä.

Itseohjautuvuuden arvot näkyvät tavoitteissa monella eri tavalla. Itseohjautuvuuden arvoaluetta edustaviksi tavoitteiksi katsottiin karkeasti ottaen kaikki tavoitteet, jotka edistävät jollakin tavalla aktiivisuutta, itsenäistä toimijuutta, luovuutta ja vapautta. Itseohjautuvuuden arvoiksi tulkittiin myös esimerkiksi kognitioihin liittyvät tavoitteet. *Suoriutumisen arvoalueeseen* puolestaan liitettiin tavoitteet, jotka liittyvät kouluvalmiuteen tai joihin sisältyy jonkinlainen ulkopuolinen kriteeristö. Suoriutumisen arvoja heijastavat tavoitteet eroavat muista tavoitteista niin, että ne voidaan saavuttaa. *Hedonismin arvot* näkyvät useimmiten sellaisissa tavoitteissa, joissa pyritään iloitsemaan ja hakemaan nautintoa jostakin tietystä toiminnasta. *Virikkeisyyden arvot* taas näkyvät vastaavasti tavoitteissa,

joissa pyritään hakemaan virkistystä tai vaihtelua jostakin tietystä toiminnasta. Virikkeisyyden arvoalue esiintyy aineistossa usein hedonismien kanssa rinnakkain.

4.4.3 Kvantifiointi ja arvomallien laatiminen

Edellä esitellyn temaattisen analyysin jälkeen siirryttiin kvantifiointivaiheeseen, jonka tavoitteena oli koota havainnoista Schwartzin arvoteorian mukaiset pyöreät arvomallit. Tämän tutkimuksen päätehtävä oli selvittää, millaiset arvot painottuvat eri vuosikymmenten varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa. Painottumisella tarkoitettiin sitä, että jokin arvoalue näkyy opetussuunnitelmatekstissä enemmän kuin toinen. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista muutosta opetussuunnitelmien arvoissa voidaan havaita. Tutkimustehtävän selvittämiseksi oli siis oleellista vertailla eri arvoalueilta tehtyjä havaintoja numeerisesti. Kvantifiointia avulla saadaan hyvin esiin aineistossa tapahtuvaa muutosta, mikäli aineiston analyysissä on käytetty koko ajan samaa analyysirunkoa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 100). Tästä syystä temaattisen analyysin jälkeen jokaisesta aineistoon kuuluvasta dokumentista laadittiin oma, Schwartzin arvoteorian mukaisesti muodostettu pyöreä arvomalli, jossa esitetään opetussuunnitelman heijastamien arvoalueiden painotukset ja keskinäiset suhteet. Arvomallin laatiminen oli tässä tutkimuksessa kaiken kaikkiaan tehokas tapa jäsentää aineistosta tehdyt moninaiset havainnot ymmärrettävään ja kokoavaan muotoon (Yin 2016, 257). Ilman aineiston kvantifiointia tutkimuskysymyksiin olisi ollut miltei mahdotonta vastata.

Kvantifiointivaiheessa työpöydällä oli neljä, tyyliltään hyvin erilaista kasvatuksen osa-alueita esittelevää tekstiä. Jokaisesta tekstistä oli alleviivattu ja teemoiteltu kaikki kohdat, jotka ilmaisevat jotakin tavoiteltavaa tai toivottavaa asiaa. Nyt kysymys kuului, mitä tekstistä lähdetään laskemaan. Koska tavoitteet on kirjoitettu jokaisessa dokumentissa eri tavoin, oli selvää, että jokaisen tekstin kohdalla tarvitaan omanlaistaan kvantifiointimenetelmää. Iloisissa toimintatuokioissa tavoitteet on esitetty listan muodossa, jossa esitetään ensin päätavoite ja sitten ranskalaisin viivoin tarkentavat osatavoitteet. Sen sijaan esimerkiksi 3-

5-vuotiaiden suunnitelmassa ja vuoden 2018 VASUssa tavoitteiden kirjoittamismuoto muistuttaa kuvainnollisesti suistoaluetta: kasvatuksen osa-alueita (tai oppimisen alueita) kuvaillaan niin, että tekstistä voidaan löytää kokonaistavoitteita, joita tarkennetaan yhä edelleen konkreettisiksi toiminnan tavoitteiksi. Toiminnan tavoitteita taas saatetaan yhä edelleen tarkentaa esimerkkitoiminnaksi tai hyödynnettäväksi materiaaliksi. Tavoitteet muodostavat hierarkkisia suhteita, joissa toiset tavoitteet ovat abstraktimpia kuin toiset.

Tässä vaiheessa tekstistä oli merkitty kaikki tavoitteet, eikä tätä hierarkkista suhdetta ollut otettu huomioon. Aineistoa tarkasteltaessa myös huomattiin, että esimerkiksi perinteiden arvot näkyivät useimmiten hyvin konkreettisissa tavoitteissa, kuten hyödynnettävänä materiaalina. Lisäksi esimerkiksi tiedolliseen kasvatukseen tai kognitiiviseen kehitykseen liittyvät tavoitteet, jotka edustavat aineistossa pääsääntöisesti itseohjautuvuuden arvoaluetta, on yleensä kuvattu opetussuunnitelmissa hyvin tarkasti lukuisten alatavoitteiden kautta, kun taas ympäristöön liittyvät tavoitteet, jotka edustavat aineistossa universalismin arvoaluetta, on kuvattu vain yksittäisellä lauseella. Jälleen palattiin jo aiemmin haasteeksi koituneeseen opetussuunnitelmien heterogeeniseen kirjoitustapaan.

Nyt aineistoa päätettiin lähteä järjestämään yksi kasvatuksen osa-alue kerrollaan päätavoitteiden ja alatavoitteiden kautta. Iloisissa toimintatuokioissa tämä on tehty jo valmiiksi. 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa jokaisesta kasvatuksen osa-alueesta etsittiin päätavoitteet ja niitä tukevat alatavoitteet. Seuraava 3–5-vuotiaiden suunnitelmasta tehty analyysiesimerkki demonstroi tätä työväihettä:

Lapsiryhmässä voidaan kehittää vastuuntunnetta [pätavoite, hyväntahtoisuus] ohjamalla lapsia ottamaan huomioon toinen toisiaan [alatavoite, yhdenmukaisuus], auttamalla toisiaan [alatavoite, hyväntahtoisuus] ja huolehtimaan toisistaan [alatavoite, hyväntahtoisuus].

Katkelmassa päätavoitteeksi on merkitty vastuuntunne. Tätä tarkentavat alatavoitteet toisen huomioon ottaminen, auttaminen sekä toisesta huolehtiminen. Laskennallisesti tämä merkittiin niin, että mukaan laskettiin päätavoitteen, sekä siitä eroavien alatavoitteiden heijastamat arvoalueet. Yksi päätavoite ei siten voinut saada kuin yhden pisteen kultakin arvoalueelta. Tällä menetelmällä pyrittiin

saamaan näkyviin myös ne arvot, jotka usein ilmaistaan konkreettisina toiminnan esimerkkeinä, ja toisaalta välttämään samojen asioiden laskemista moneen kertaan. Useat alatavoitteet voitiin tulkita päätavoitteen toistamiseksi, jolloin analyysissä olisi pitänyt lähteä hyvin syvälliseen semanttiseen analyysiin. Tällaiseen analyysiin ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan koettu tarvetta, sillä valitulla laskentamekanismilla saatiin hyvin esiin opetussuunnitelmien arvoperustojen kokonaistrendejä.

Edellä kuvatulla kvantifiointimenetelmällä saadut arvohavaintojen lukumäärät koottiin taulukkoon, josta ne laskettiin yhteen arvoalueittain. Nämä taulukot esitetään tulosluvussa sellaisinaan. Lisäksi havainnoista tehtiin Schwartzin teorian mukaiset pyöreät arvomallit, jotka havainnollistavat arvojen jakautumista arvoalueiden, arvo-orientaatioiden sekä arvoperustojen mukaan. Niin ikään nämä mallit esitellään tuloslukujen yhteydessä.

4.5 Eettiset ratkaisut ja analyysin luotettavuus

Tässä tutkimuksessa sitouduttiin noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012, 6) asettamia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Analyysi toteutettiin huolellisesti ja tarkasti. Analyysivaiheessa aineisto käytiin läpi systemaattisesti, ja samat periaatteet ohjasivat analyysiä alusta loppuun asti. Tutkimus toteutettiin kokonaisuudessaan tieteellistä rehellisyyttä noudattaen (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 81). Tutkimuksen vaiheet on raportoitu avoimesti ja tarkasti, ja ne vastaavat tutkimuksen todellista toteuttamista (ks. TENK 2012, 6–7).

Tutkimuksessa käytetty aineisto on ihmisten tuottamaa materiaalia, mihin voidaan myös katsoa liittyvän eettisiä kysymyksiä (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 68). Tässä tutkimuksessa aineistoon ei haettu tutkimuslupaa, sillä aineisto on julkista materiaalia, joka on tarkoitettu hyödynnettäväksi varhaiskasvatustyössä. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettäviä opetussuunnitelmia ei lähtökohdaisesti henkilöity tekijöihin ja työryhmän jäseniin, vaan niiden katsottiin edus-

tavan kullekin ajalle tyypillisiä ajattelutapoja. Samalla pyrittiin ymmärtävään otteeseen, eli opetussuunnitelmia ei laitettu paremmuusjärjestykseen, vaan tarkastelun kohteena oli opetussuunnitelmissa havaittavat muutokset.

Lincoln ja Guba (1985) asettavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelulle neljä kriteeriä, joista pohditaan tässä vaiheessa tutkimuksen ja erityisesti analyysiprosessin varmuutta (*dependability*). Aineiston rajaamiseen liittyviä kysymyksiä pohditaan koko tutkimuksen arvioinnin yhteydessä. Tutkimuksen varmuuden tarkastelu liittyy tutkimusprosessin pohdintaan eli siihen, miten tutkimusprosessi on edennyt ja millaisia prosessiin vaikuttavia ulkoisia tekijöitä siihen on voinut sisältyä (Lincoln & Guba 1985, 317–318). Dokumenttianalyysissä dokumentit ovat riippumattomia tutkijasta: dokumentit ovat yleensä olemassa jo ennen tutkimuksen alkua, eikä tutkija vaikuta dokumentteihin myöskään tutkimuksen aikana (Bowen 2009, 31). Aineiston muuttumattomuus voidaan nähdä tämän tutkimuksen vahvuutena (ks. myös Elo ym. 2014, 4).

Merkille pantavaa kuitenkin on, että vaikka tutkittava aineisto pysyy samanlaisena koko tutkimusprosessin ajan, voi tutkittava aineisto vaikuttaa merkittäväällä tavalla tutkijan ymmärrykseen. Kun aineisto tulee tutkijalle tutuksi, alkaa tämä hahmottaa sitä uudella tavalla ja kiinnittää huomiota erilaisiin merkityksiin (Auerbach & Silverstein 2003, 43, 45). Tutkija tulee nähdä laadullisen tutkimuksen työvälineenä, jonka avulla laadullisen tutkimuksen aineistoa tulkitaan (Xu & Storr 2012, 1; ks. myös Lincoln & Guba 1985, 327). Koska tutkijan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä kehittyi koko analyysiprosessin ajan, kehkeytyi analyysin iteratiivisuudesta keskeinen osa tutkimuksen luotettavuutta. Tällä menetelmällä varmistettiin se, että analyysi on toteutettu systemaattisesti ja että se perustuu samoihin periaatteisiin läpi aineiston.

Dokumenttianalyysin eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää pohtia, miten tutkija on pyrkinyt sensitiivisyyteen ja objektiivisuuteen suhteessa aineistoon. Koska aineisto ei lähtökohtaisesti ole mitä todennäköisimmin laadittu tutkimusta varten, tulee tutkijan aineiston analyysissä pyrkiä havaitsemaan pieniäkin vihjeitä. Lisäksi tutkijan tulee pyrkiä kurinalaisuuteen suhteessa

aineistoon: aineistoa tulee lähestyä objektiivisesti, eikä pyrkiä etsimään aineistosta tukea omille oletuksilleen. (Bowen 2009, 32; ks. myös Auerbach & Silverstein 2003, 34.) Tässä tutkimuksessa sensitiivinen ote aineistoon oli historiallisuuden lisäksi tärkeää myös siksi, että kyseessä on arvotutkimus. Vaarana oli, että tutkijan omat arvot olisivat voineet aiheuttaa tulkintojen vääristymiä (Yin 2016, 185; ks. myös Lincoln & Guba 1985, 302).

Tässä tutkimuksessa objektiivisuuden lisäämiseksi käytettiin apuna valmista arvoteoriaa. Schwartzin teoriasta haettiin analyysiin metodista ryhtiä ja objektiivista käsitystä arvoista, jotta tutkimustulos ei olisi vain tutkijan omien etukäteisolettamusten vahvistamista (Launonen 2000, 74). Schwartzin teoria otettiin kuitenkin vain analyysiä ohjaavaksi eikä määrittäväksi elementiksi, millä puolestaan pyrittiin lisäämään sensitiivisyyttä. Aineistoa ei haluttu asettaa valmiiseen muottiin, vaan myös muottia muokattiin aineiston mukaan. Tästä esimerkkinä voidaan pitää hoivan arvoa, joka ei Schwartzin teoriassa sellaisenaan näy ollenkaan. Hoiva arvona nostettiin tuloksiin sellaisenaan, ja sille etsittiin paikansa turvallisuuden arvoalueelta.

Pyrkimys sensitiivisyyteen näkyi myös analyysiyksikön valinnassa. Elo ja kumppanit (2014) toteavat, että analyysiyksikön soveltuvuus on tärkeä osa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua. Liian laaja analyysiyksikkö voi olla analyysin kannalta liian monitulkintainen ja vaikea hallita, kun taas liian kapea analyysiyksikkö voi johtaa sirpaleiseen tulkintaan. (Elo ym. 2014, 5.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä pidettiin yksittäistä tai useampia sanoja tai ilmaisuja. Analyysiyksikkö vaihteli siten tilanteen mukaan, mitä voidaan jossain määrin pitää tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä valintana. Tällä menetelmällä kuitenkin varmistettiin se, että jokainen analyysiyksikkö ilmaisi yhden kokonaisen asian ja oli näin riittävän tarkka. Useimmiten analyysiyksiköt olivat riittävän tarkkoja niiden sisältämän havainnon sijoittamiseksi selkeästi yhteen arvoalueeseen. Mikäli havaintoa ei saatu selkeästi sijoitettua mihinkään arvoalueeseen, kerättiin kyseinen havainto epäselvien havaintojen kansioon. Kyseiseen

kansioon palattiin analyysin loppuvaiheessa, jolloin aiemmin epäselvät havainnot kategorisoitiin ja teemoiteltiin arvoalueisiin koko aineiston osalta yhdenmukaisella tavalla.

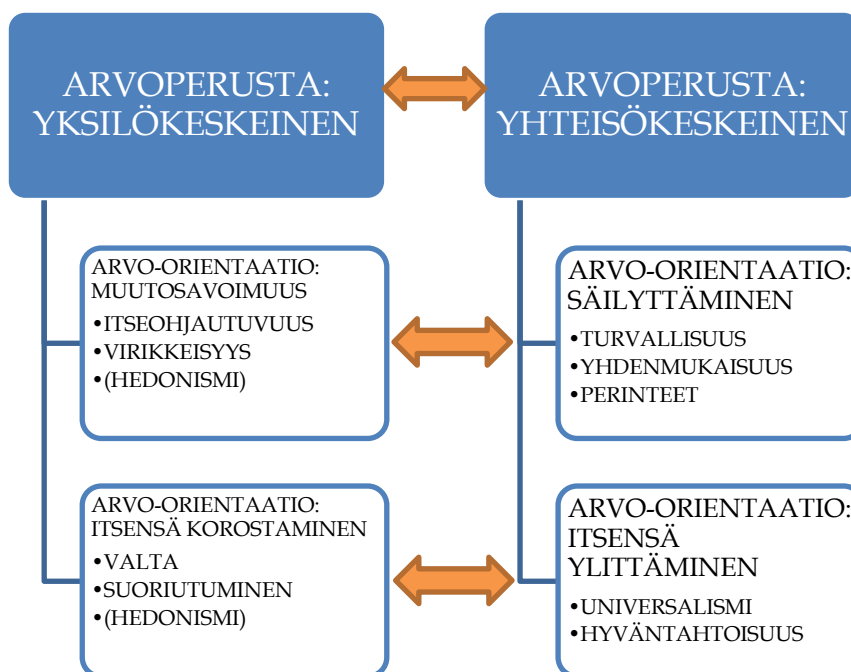
Analyysiyksiköt olivat tässä tutkimuksessa oleellinen osa myös arvohavaintojen kvantifiointia. Kvantifioinnin osalta on tärkeää arvioida, miten tarkasti laaditut arvomallit esittävät alkuperäisen aineiston sisältämän informaation (ks. Elo ym. 2014, 3). Havaintojen laskemisessa jouduttiin yksinkertaistamaan opetussuunnitelmateksteissä ilmaistujen tavoitteiden arvoulottuvuuksia, eivätkä lasketut arvohavainnot siten välttämättä aina vastaa täydellisesti kokonaishavaintojen määrää. Luotettavuutta tämä heikentää erityisesti tutkimuksen toistettavuuden näkökulmasta: kvantifiointivaiheessa jouduttiin turvautumaan paljon tutkijan omiin tulkintoihin opetussuunnitelmatekstissä ilmaistusta päätavoitteista ja niihin liittyvistä alatavoitteista. Toisen tutkijan työpöydällä toteutettu kvantifiointi voisi antaa jossain määrin erilaisia tuloksia. Kvantifiointi toteutettiin kuitenkin systemaattisesti niin, että samat periaatteet ohjasivat arvohavaintojen laskemista koko kvantifiointivaiheen ajan.

Käytettäessä valmista teoriaa laadullisen tutkimuksen analyysirunkona olisi tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää testata teorian toimivuutta kyseisessä kontekstissa etukäteen (Elo ym. 2014, 4). Tässä tutkimuksessa etukätestäusta ei tehty, koska Kärki (2015) on soveltanut kyseistä teoriaa perusopetuksen opetussuunnitelma-analyysissään. Kyseistä tutkimusta käytettiin aika ajoin tukena tässä analyysissä. Lisäksi voidaan todeta, että Schwartzin arvoteoria toimi aineiston luokittelussa hyvin. Lähestulkoon kaikki arvohavainnot saatiin luokiteltua valmiin teorian mukaisesti. Teorian ulkopuolelle jäi ainoastaan motoristen taitojen harjaannuttaminen, ja sekin vain silloin, kun se ei tavoitteena yhdistynyt välineellisenä esimerkiksi terveyden ylläpitämiseen, virkistykseen tai puheen tuottamiseen.

5 VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN KASVATUSTAVOITTEIDEN ARVOT NELJÄLLÄ ERI VUOSIKYMMENELLÄ

5.1 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien heijastamat arvot kasvatustavoitteissa

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, miten Schwartzin teorian arvoalueet, arvo-orientaatiot ja arvoperustat painottuvat varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien pedagogisissa tavoitteissa eri vuosikymmenillä. Analyysissä havaittiin, että kaikki opetussuunnitelmatekstit heijastelevat kaikkia arvoalueita vallan arvoaluetta lukuun ottamatta. Sen sijaan arvo-orientaatiot ja arvoperustat painoutuivat eri tavoin eri vuosikymmenillä.



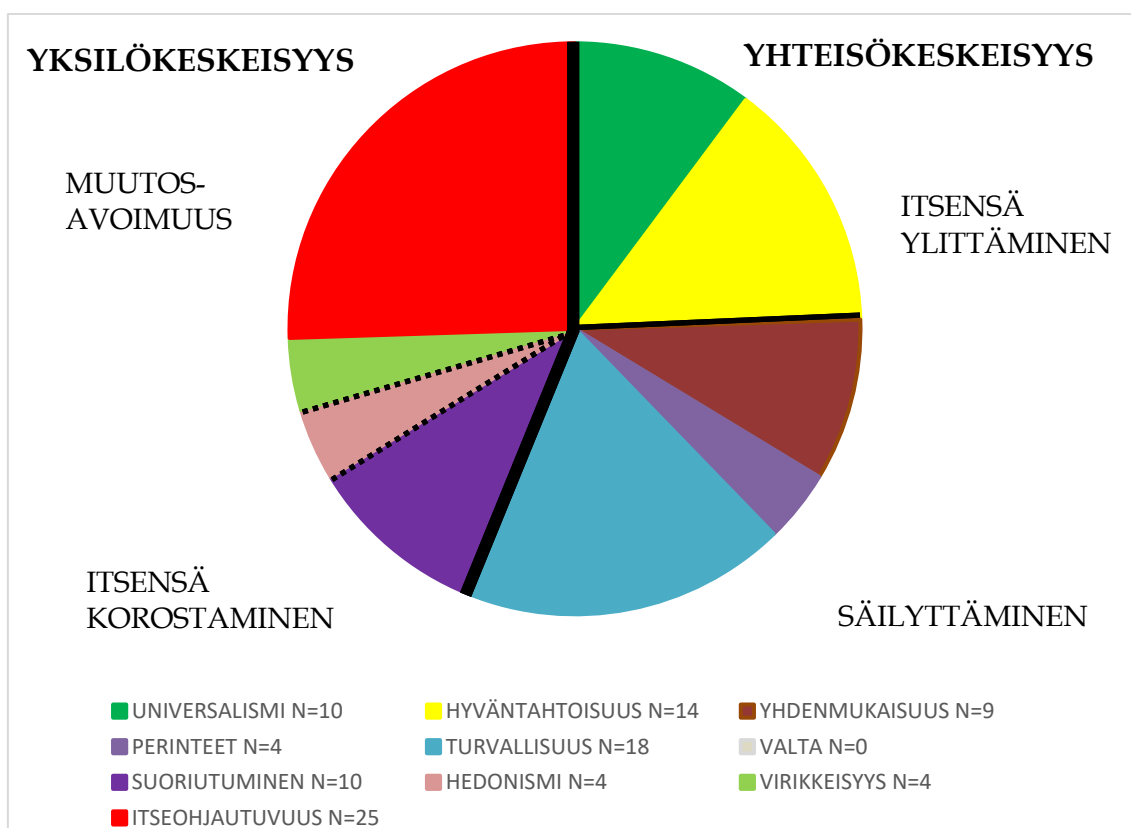
KUVIO 3 Schwartzin teorian arvoperustat, arvo-orientaatiot ja yksittäiset arvoalueet

Tuloksissa esitellään yksitellen jokaisesta neljästä aineistoon valitusta opetussuunnitelmadokumentista laadittu Schwartzin teorian mukainen arvomalli. Li-

säksi havaintoja tarkastellaan kuvion 3 mukaisella tavalla, jonka avulla havainnollistetaan arvoperustojen sekä arvo-orientaatioiden dualismien välillä näkyviä painotuseroja. Samalla rakennetaan kokonaiskuvaa kustakin dokumentista arvoihin liittyvine erityispiirteineen.

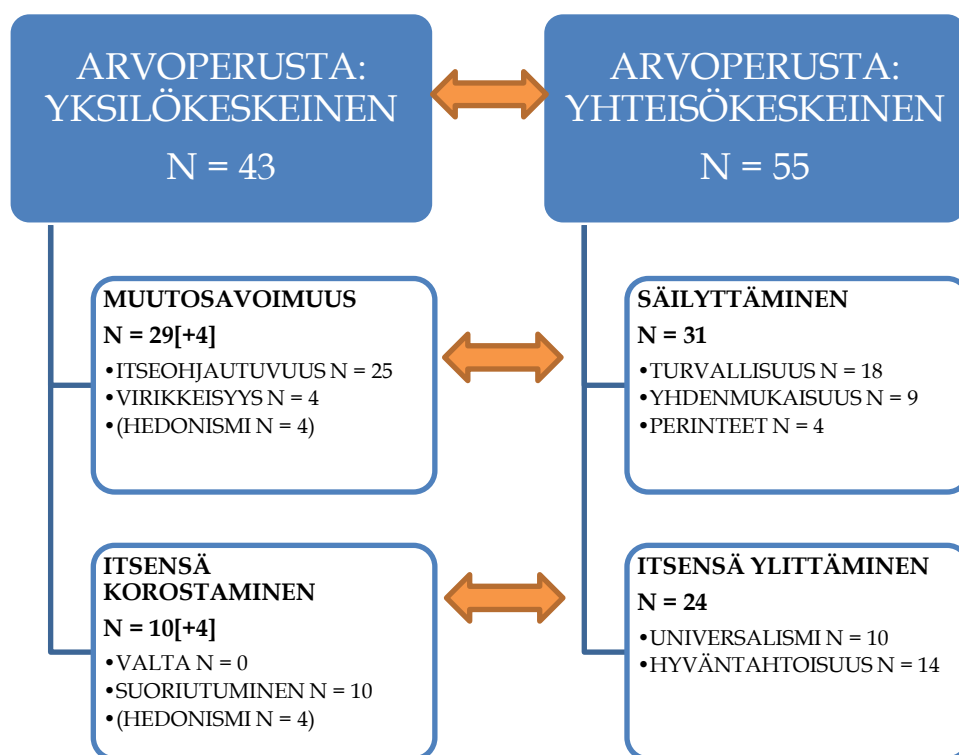
5.1.1 Iloiset toimintatuokioiden (1975) ja tavoitteisiin sisältyvät arvot

Iloisten toimintatuokioiden tavoitteista laskettiin yhteensä 98 arvohavaintoa. Kuvio 4 havainnollistaa, miten arvohavainnot jakautuvat eri arvoalueisiin. Eniten havaintoja tehtiin itseohjautuvuuden arvoalueelta (n = 25). Itseohjautuvuuden lisäksi dokumentissa painottuvat turvallisuuden (n = 18) ja hyväntahtoisuuden (n = 14) arvoalueet. Seuraavaksi eniten havaintoja tehtiin suoriutumisen (n = 10) ja universalismin (n = 10) arvoalueilta. Yhdenmukaisuuden arvoalueelta havaintoja tehtiin yhdeksän, ja hedonismin, virikkeisyyden ja perinteiden arvoalueilta kultakin neljä.



KUVIO 4 Arvohavaintojen (n = 98) jakautuminen arvoalueisiin Iloisten toimintatuokioiden tavoitteissa

Mallin kokonaistarkastelussa dokumentti voidaan tulkita arvoperustaltaan enemmän yhteisö- kuin yksilökeskeiseksi. Kaikista arvohavainnoista 55 tehtiin yhteisökeskeisyyteen viittaavista arvo-orientaatioista (itsensä ylittäminen ja säilyttäminen), kun taas yksilökeskeisyyteen viittaavista orientaatioista (itsensä korostaminen ja muutosavoimuus) havaintoja tehtiin 43. Kuviossa 5 arvohavaintojen lukumäärät on eritelty arvoperustojen ja arvo-orientaatioiden sekä niihin sisältyvien yksittäisten arvoalueiden mukaan.



KUVIO 5 Iloiset toimintatuokiot -dokumentin arvojen jakautuminen arvoperustojen, arvo-orientaatioiden ja yksittäisten arvoalueiden mukaan

Kuviosta 5 voidaan havaita, että vastakkaisten arvo-orientaatioiden vertailussa itsensä ylittämisen arvo-orientaatio ($n = 24$) painottuu dokumentissa huomattavasti enemmän kuin itsensä korostamisen ($n = 10[+4]$) orientaatio. Sen sijaan säilyttämisen ja muutosavoimuuden arvo-orientaatiot näyttävät dokumentissa tasavahvasti. Säilyttämisen arvo-orientaatiosta havaintoja tehtiin 31 ja muutosavoimuuden orientaatiosta 29. Mikäli hedonismi lasketaan muutosavoimuuden

arvo-orientaatioon, havaintojen lukumäärä on 33. Opetussuunnitelman tavoitteissa näkyy Schwartzin teoriaan vedoten yhtäältä halu säilyttää ja rakentaa jo olemassa olevaa, ja toisaalta halu kasvattaa lapsia muutosavoimuuteen. Lisäksi tavoitteissa korostetaan yksilön suoriutumista enemmän lähiyhteisössä toimimista.

Seuraavaksi tarkastellaan, miten yksittäiset arvoalueet näkyvät eri sisältöalueiden tavoitteissa (ks. taulukko 2). Iloisissa toimintatuokioissa kasvatus- ja opetustavoitteet jaetaan kahden pääotsikon alle. Ensimmäinen näistä (OSA I) on lapsen fyysisten ja psyykkisten toimintavalmiuksien kehittäminen. Tämä osa on jaettu neljään pienempään osaan, jotka ovat fyysisen kehityksen, terveyden ja perushoidon tavoitteet, motorisen kehityksen tavoitteet, kognitiivisen kehityksen tavoitteet sekä sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tavoitteet. Toinen pääotsikko (OSA II) on kasvatuksen keskeiset sisällöt, ja se jaetaan niin ikään pienempiin osiin, joita ovat eettinen sisältö, oppimisaktiviteetin tukeminen ja oppimisvalmiuksien virittäminen, työn arvostuksen virittäminen, esteettinen sisältö sekä ympäristöä koskeva tieto. Taulukossa 2 arvohavainnot on esitetty sisältöalueiden mukaan.

Kuten aiemmin jo todettiin, *itseohjautuvuuden* arvoalueelta tehtiin eniten havaintoja. Taulukosta 2 (ks. punainen ympyröinti) voidaan havaita, että itseohjautuvuuden arvot näkyvät voimakkaimmin lapsen oppimisaktiviteetin tukemisen ja oppimisvalmiuksien edistämisen tavoitteissa. Näissä tavoitteissa korostetaan lapsen uteliaisuutta ja tiedonhalua, sekä sen suuntaamista aktiiviseksi pyrkimykseksi oppia uutta. Lisäksi itseohjautuvuuden arvot näkyvät voimakkaasti kognitiivisen kehityksen tavoitteissa, joissa puhutaan muun muassa kriittisen ajattelun ja arviointikyvyn kehittämisestä, muistin kehittymisestä, tiedon soveltamisesta, ongelmanratkaisusta sekä luovasta ajattelusta. Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemisessa itseohjautuvuus näkyy oma-aloitteisuuden, itsenäisyyden ja aktiivisuuden tukemisena sekä rohkaisuna tunteiden ilmaisuun. Kokonaisuudessaan itseohjautuvuuden arvot näkyvät opetussuunnitelmassa siten lapsen aktiivisuuden tukemisena sekä kognitiivisten taitojen kehittämisenä.

TAULUKKO 2 Arvohavainnot Iloisten toimintatuokioiden sisältöalueiden tavoitteissa arvoalueittain (merkittävimmät havainnot ympyröity)

arvo-alueet	OSA I: Lapsen fyysisten ja psyykkisten toimintavalmiuksien kehittäminen				OSA II: Kasvatuksen keskeiset sisällöt					YHT.
	fyys. kehitys, terveys, perushoito	motorinen kehitys	kogn. kehitys	sos. emot. kehitys	eettinen sisältö.	oppimiskäytännöt ja oppimisvalmiudet	työnarvosuorituksen viritäminen	esteettinen sisältö	ympäristöä koskeva tieto	
valta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
suoriutuminen	-	2	1	-	-	5	1	-	1	10
hedonismi	-	-	-	1	-	1	1	1	-	4
virikkeisyys	-	1	1	1	-	-	-	1	-	4
itseohjaut.	-	2	6	4	-	7	2	3	1	25
universalismi	1	-	-	1	4	-	-	3	1	10
hyväntaht.	1	-	-	3	3	2	4	-	1	14
perinteet	-	-	-	-	2	-	-	1	1	4
yhdennäköisyys	1	-	-	2	2	2	1	-	1	9
turvallisuus	6	1	-	3	1	-	5	1	1	18
YHT.	9	6	8	15	12	17	14	10	7	98

Toiseksi eniten tavoitteissa korostuvat *turvallisuuden* arvot. Taulukosta 2 (ks. siniset ympyröinnit) voidaan huomata, että turvallisuuden arvot näkyvät erityisesti fyysisen kehityksen, terveyden ja perushoidon tavoitteissa. Tämä lienee

luonnollista, sillä turvallisuuden arvot näkyivät aineistossa pääsääntöisesti terveyden ja turvallisuuden edistämisenä sekä lapsen perustarpeisiin vastaamisena. Tämän lisäksi turvallisuuden arvot korostuvat kuitenkin myös työn arvostuksen virittämisen tavoitteissa, joissa painotetaan työn merkityksen ymmärtämistä oman sekä koko yhteisön hyvinvoinnin perustana. Lisäksi yhtenä työkasvatuksen tavoitteena on ”motoristen taitojen harjaantuminen työnteon välityksellä ja niiden harjaannuttaminen työskentelyä varten” (Iloiset toimintatuokiot 1975, 14). Työ ymmärrettiin tässä merkityksessä turvallisuuden arvoksi, sillä sen nähdään kyseisessä opetussuunnitelmatekstissä edustavan yhteiskunnallista tasapainoa ja säilyvyyttä eikä esimerkiksi itsensä toteuttamista.

Kolmas dokumentissa korostunut arvoalue on *hyväntahtoisuus*. Kuten taulukko 2 (ks. keltainen ympyröinti) osoittaa, hyväntahtoisuuden arvot näkyvät erityisesti sosiaalis-emotionaalisen kehityksen, eettisen sisällön, oppimisaktiiviteetin ja oppimisvalmiuksien tukemisen sekä työn arvostuksen virittämisen tavoitteissa. Pääsääntöisesti hyväntahtoisuuden arvot näkyvät tavoitteissa, joissa puhutaan ystävällisestä ja auttavaisesta suhtautumistavasta sekä myönteisestä ja rakentavasta suhtautumisesta muiden olemassaoloon. Hyväntahtoisuuden arvot näkyvät tällaisena lähiyhteisöön kohdistuvana positiivisena vuorovaikutuksena useissa tavoitteissa, mistä voidaan päätellä, että lähiyhteisössä toimimista pidetään Iloisissa toimintatuokioissa erityisen tärkeänä.

Lisäksi hyväntahtoisuuden arvot näkyvät vastuuntunteeseen ja yhteisvastuuseen kasvamisena. Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tavoitteissa yhteisvastuu yhdistyy lasten työtehtäviin, joista todetaan seuraavaa:

Kykyä ottaa vastuu asioista kehitetään antamalla lapselle työtehtäviä, jotka he voivat saattaa päätökseen. Vastuuntunne laajentuu ryhmän yhteisten toimintojen suorittamiseen. Ryhmä ottaa vastuun tavaroiden huolehtimisesta ja yhteisten tehtävien suorittamisesta. Samoin lapset oppivat auttamaan toisiaan. (Iloiset toimintatuokiot 1975, 11.)

Yhteisvastuusta ja lasten töistä kirjoitetaan myös työn arvostuksen virittämisen tavoitteissa:

[lapsi] suorittaa leikkimisen mahdollistavia tehtäviä esimerkiksi valmistaa ja korjaa leikkikalujaan ja huolehtii leikkitilojen ja piha-alueen kunnosta ja siisteydestä tai auttaa henkilökuntaa tehtävissään esimerkiksi toimien ruoka-apulaisena tai osallistuen ruuan valmistukseen (voileivät, salaattit, vihannesten ja hedelmien kuoriminen). (Iloiset toimintatuokiot 1975, 14–15.)

Molemmissa katkelmissa puhutaan siitä, millaiset asiat kuuluvat lasten töihin ja millaisista asioista lapset voivat alkaa ottaa vastuuta. Lisäksi katkelmat osoittavat, että auttavainen suhtautuminen kohdistuu dokumentissa sekä toisiin lapsiin että henkilökuntaan. Lasten töiden yhteydessä tuodaan kuitenkin esiin myös se seikka, että lasten työtoimintojen alku on leikki sekä itsenäisesti toimitetut perushoidolliset tehtävät. Vastuuntuntoa laajennetaan pikkuhiljaa yhteisiin tehtäviin, tiloihin ja leikkivälineisiin.

Iloiset toimintatuokiot -dokumentissa kiinnostava korostuma on *suoriutumisen* arvoalue. Suoriutumisen arvot (ks. violetit ympyröinnit) näkyvät erityisesti oppimisaktiviteetin ja oppimisvalmiuksien tavoitteissa, joissa puhutaan oppimis- ja kouluvalmiuksista. Tällaisia olivat esimerkiksi keskittymiskyvyn harjaanuttaminen oppimistilanteen asettamien vaatimusten mukaisesti, kiinnostuksen herättäminen koulua kohtaan sekä lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen perusvalmiuksien luominen. Näissä tavoitteissa kriteerit suoriutumiselle antaa koulumaaailma, ja siksi ne tässä tutkimuksessa tulkittiin suoriutumisen arvoja heijastaviksi tavoitteiksi.

Lisäksi suoriutumisen arvot näkyvät motorisen kehityksen tavoitteissa. Motorisen kehityksen tavoitteissa puhutaan silmän ja käden yhteistyöstä, jonka ”kehittämällä on olennainen merkitys lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kannalta” (Iloiset toimintatuokiot 1975, 8). Tämän lisäksi suoriutumisen arvot näkyvät puhemotoriikan kehittämisen tavoitteessa, josta kirjoitetaan seuraavaa:

Motorisen kehittämisen alueella on erikseen tähdennettävä puhemotoriikan edistämisen merkitystä. Lapsen puheen selkeyttä lisää se, että harjoitetaan kuulohavaintojen, hengitysliikkeiden ja puhe-elinten liikkeiden yhteistoimintaa. (Iloiset toimintatuokiot 1975, 9.)

Katkelmassa puhe nähdään motorisena toimintona, eikä esimerkiksi itseilmaisun välineenä. Samalla esitetään selkeä kriteeristö, puheen selkeys, jonka mukaan lapsen puhetta tulee kehittää ja arvioida. Tästä syystä tavoitteen katsottiin edustavan suoriutumisen arvoaluetta.

Korostumien lisäksi aineistosta löytyy myös kiinnostavia yksittäisiä havaintoja. Fyysisen kehityksen, terveyden ja perushoidon tavoitteista tehtiin yksi

universalismiin liittyvä havainto, sukupuoliroolirajojen väljentäminen, joka nähdään osana sukupuolikasvatusta. Sukupuolikasvatuksella pyritään oman sukupuolisuuden hyväksymisen lisäksi erilaisuuden hyväksymiseen sekä sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Sukupuolikasvatuksen kohdassa todetaan seuraavaa:

Viisi-kuusivuotiaiden opetuksessa on pyrittävä välttämään sitä, että tyttöjä ja poikia ohjattaisiin eri toimintoihin. Näin voitaisiin vähentää osin vinoutuneita ja virheellisiä käsityksiä, joita lapsilla saattaa olla sukupuolelle sopivasta käyttäytymisestä. (Iloiset toimintatuokit 1975, 8.)

Erittymisen mielenkiintoisen tästä havainnosta tekee se, että sama tematiikka toistuu tämän tutkimuksen aineistossa jokaisessa opetussuunnitelmassa. Sukupuolisensitiivisyys ei sukupuolten tasa-arvon osalta ole siis mikään uusi keksintö.

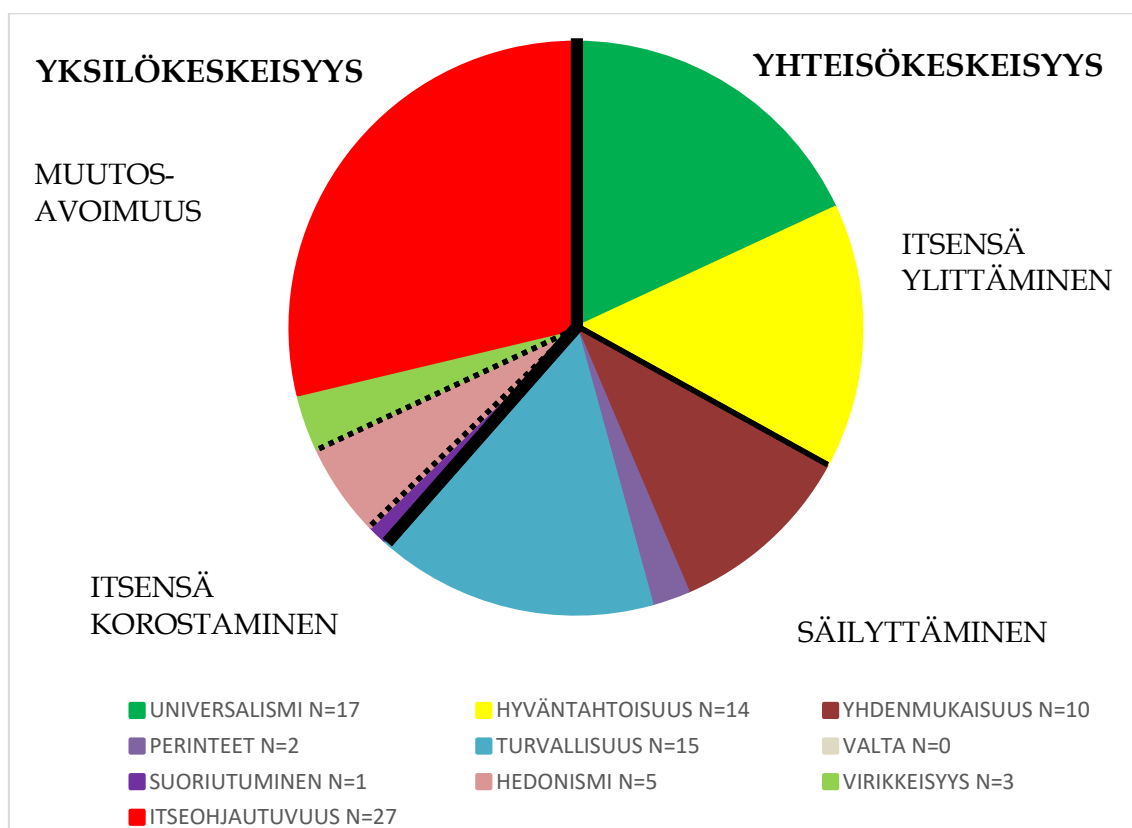
Niin ikään kiinnostava havainto on, että *hedonismin* ja *virikkeisyyden* arvot näkyvät aineistossa pääsääntöisesti vähän (ks. vaaleanvihreä ympyröinti). Lisäksi tehdyt havainnot liittyvät useimmiten lasten ohjaamiseen ilon ja virkistymisen kokemiseen erilaisissa toiminnoissa, kuten oppimisessa tai työssä. Ilo liittyy siten aikuisen määrittämiin ja kenties välttämättömiksi koettuihin arjen asioihin. Kiinnostava poikkeava havainto tehtiin kuitenkin sosiaalis-emotionaalisen kasvatuksen osa-alueelta, jossa kasvatuksen yhtenä tavoitteena on ”viihtyvyyden ja virkistymisen tarjoaminen” (Iloiset toimintatuokit 1975, 11). Tätä tavoitetta avataan seuraavasti:

Lasten viihtyvyyteen voidaan vaikuttaa suuresti ulkoisen ympäristön kautta, mutta samalla itse toiminta on luotava lasta kiinnostavaksi ja lapsen edellytyksille haasteelliseksi, jolloin se itsessään jo virittää lapsen mielenkiinnon. Virkistyskeinona väsymystä ja kyllästymistä vastaan käytetään tilanteita, jotka tekevät mieluisan poikkeuksen tavanomaiseen päivän kulkuun. (Iloiset toimintatuokit 1975, 11.)

Katkelman alkupuolella tuodaan esille, että toimintaa on suunniteltava lähtökohdallisesti niin, että se on lasten näkökulmasta mielekästä. Katkelman loppupuolella taas tuodaan esille virkistymisen merkitystä: arki tulee suunnitella niin, että se sisältää mukavia poikkeuksia. Näillä toimilla vältetään lasten kyllästyminen. Tavoitteenasettelun näkökulmasta merkittävää on se, että aikuisen tulee arkea suunnitellessaan ottaa huomioon myös lapsen näkökulma. Lapsia ei tule vain ohjata iloitsemaan aikuisten määrittelemistä asioista, vaan aikuisten tulee suunnitella toiminta niin, että lapset viihtyvät.

5.1.2 Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma (1988) ja tavoitteisiin sisältyvät arvot

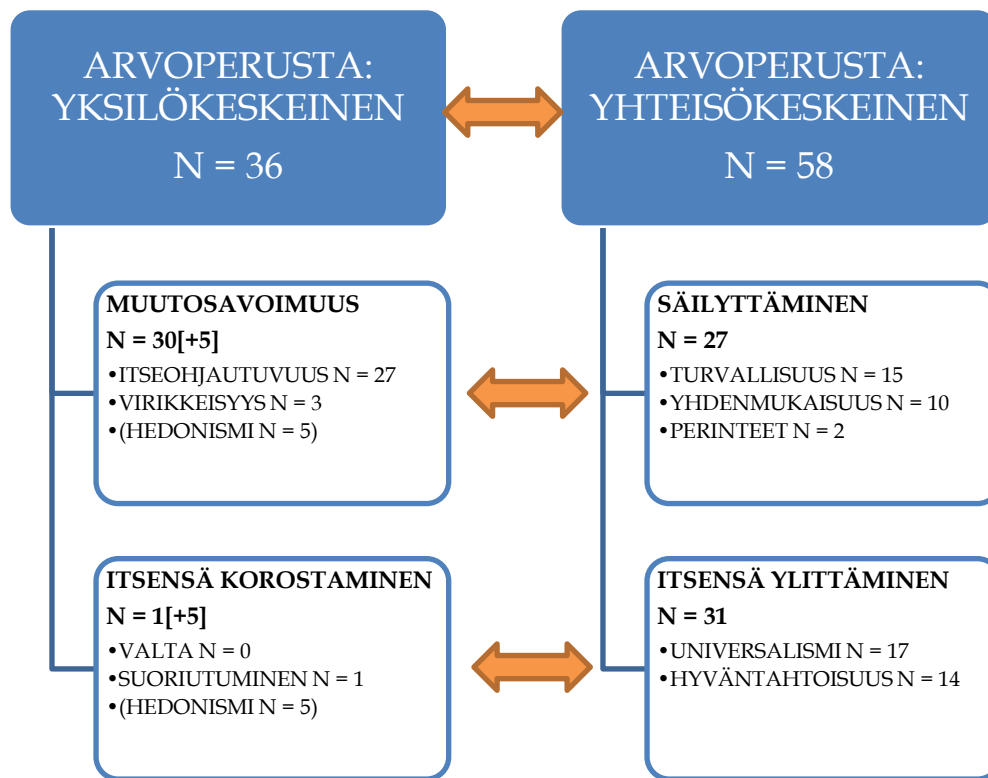
3–5-vuotiaiden suunnitelman tavoitteista laskettiin yhteensä 94 arvohavaintoa. Kuvio 6 havainnollistaa, miten arvohavainnot jakautuvat eri arvoalueisiin. Eniten havaintoja tehtiin itseohjautuvuuden arvoalueelta (n = 27). Itseohjautuvuuden lisäksi dokumentissa painottuvat universalismin (n = 17), turvallisuuden (n = 15) ja hyvántahtoisuuden (n = 14) arvoalueet. Seuraavaksi eniten dokumentissa näkyivät yhdenmukaisuuden (n = 10) arvot. Huomattavasti vähemmän havaintoja saatiin hedonismiin (n = 5), virikkeisyyden (n = 3), perinteiden (n = 2) ja suoriutumisen (n = 1) arvoalueilta.



KUVIO 6 Arvohavaintojen (n = 94) jakautuminen arvoalueisiin Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelman tavoitteissa

Mallin kokonaistarkastelussa dokumentti voidaan tulkita arvoperustaltaan enemmän yhteisö- kuin yksilökeskeiseksi. Yhteisökeskeisyyteen viittaavista arvo-orientaatioista (itsensä ylittäminen ja säilyttäminen) havaintoja laskettiin

yhhteensä 58, kun taas yksilökeskeisyyteen viittaavista orientaatioista (itsensä korostaminen ja muutosavoimuus) havaintoja laskettiin 36. Kuviossa 7 arvohavaintojen lukumäärät on eritelty arvoperustojen ja arvo-orientaatioiden sekä niihin sisältyvien yksittäisten arvoalueiden mukaan.



KUVIO 7 Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma -dokumentin arvojen jakautuminen arvoperustojen, arvo-orientaatioiden ja yksittäisten arvoalueiden mukaan

Kuviosta 7 voidaan havaita, että vastakkaisten arvo-orientaatioiden vertailussa itsensä ylittämisen arvo-orientaatio (n = 31) painottuu dokumentissa huomattavasti enemmän kuin itsensä korostamisen (n = 1 [+5]) orientaatio. Sen sijaan säilyttämisen ja muutosavoimuuden arvo-orientaatiot näyttäytyvät dokumentissa tasaisemmin. Säilyttämisen arvo-orientaatiosta havaintoja tehtiin 27 ja muutosavoimuuden orientaatiosta 30(+5). Mikäli hedonismi lasketaan muutosavoimuuden arvo-orientaatioon, havaintojen lukumäärä on 35. Kyseisen opetussuunnitelmadokumentin voidaan katsoa jatkavan tasapainottelua säilyttämisen ja muutosavoimuuden välillä. Samalla tavoitteissa korostetaan yksilön suoriutumista enemmän lähiyhteisössä ja sitä laajemmassa ympäristössä toimimista.

Seuraavaksi tarkastellaan, miten arvoalueet näkyvät eri sisältöalueiden tavoitteissa (taulukko 3). 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa kasvatus- ja opetustavoitteet jaetaan kahden pääotsikon alle. Ensimmäinen näistä (OSA I) on terveyskasvatus ja fyysinen kasvatus. Tämä osa on jaettu kahteen pienempään osaan, jotka ovat perushoito ja liikuntakasvatus. Toinen pääotsikko (OSA II) on sosiaalinen ja tunne-elämän kasvatus, ja se jaetaan niin ikään pienempiin osiin, joita ovat sosiaalinen, emotionaalinen, esteettinen, eettinen, uskonnollinen sekä tiedollinen kasvatus.

TAULUKKO 3. Arvohavainnot 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa sisältöalueiden tavoitteissa arvoalueittain (merkittävimmät havainnot ympyröity)

arvo-alueet	OSA I: Terveyskasvatus ja fyysinen kasvatus		OSA II: Sosiaalinen ja tunne-elämän kasvatus						YHT.
	perushoito	liikuntakasv.	sos. kasv.	emot. kasv.	esteet. kasv.	eettinen kasv.	uskonn. kasv.	tiedoll. kasv.	
valta	-	-	-	-	-	-	-	-	-
suoriut.	-	-	-	-	-	-	-	1	1
hedon.	3	1	-	1	-	-	-	-	5
virik.	-	1	-	-	1	-	-	1	3
itseohj.	1	-	4	7	6	2	-	7	27
univers.	-	-	1	3	5	4	4	-	17
hyvántaht.	2	-	4	4	-	4	-	-	14
perinteet	-	-	-	-	1	-	1	-	2
yhdenmuk.	2	-	3	2	-	2	-	1	10
turvallisuus	5	2	3	3	-	-	2	-	15
YHT.	13	4	15	20	13	12	7	10	94

Kuten aiemmin jo todettiin, *itseohjautuvuuden* arvoalueelta tehtiin analyysissä eniten havaintoja. Taulukosta 3 (ks. punaiset ympyröinnit) voidaan nähdä, että itseohjautuvuuden arvot korostuvat voimakkaimmin emotionaalisen, esteettisen ja tiedollisen kasvatuksen tavoitteissa. Esimerkiksi emotionaalisen kasvatuksen tavoitteissa itseohjautuvuus näkyy lapsen itseluottamuksen, omien voimavarojensa ja luovuutensa löytämisen sekä omasta itsestään vastuun kantamisen tukemisena. Esteettisen kasvatuksen tavoitteissa itseohjautuvuuden arvot näkyvät oma-aloitteisuuteen, luovaan omaperäisyyteen sekä itseilmaisuuksiin kannustamisena. Tiedollisen kasvatuksen tavoitteissa taas puhutaan kognitiivisista taidoista. Lisäksi itseohjautuvuuden arvot näkyvät eettisen kasvatuksen tavoitteissa, joissa todetaan seuraavaa:

Eettisen kehityksen tukemisessa ja moraaliarvojen muodostumisessa on tärkeää antaa lapselle mahdollisuus osallistua päätöksentekoon ja ottaa vastuuta omista ratkaisuistaan. Ristiriitatilanteissa aikuinen toimii lapsen tukena tarjoamalla ratkaisuksi erilaisia myönteisiä vaihtoehtoja, joista lapsi voi itse päätyä omaan valintaansa. (3–5-vuotiaiden suunnitelma 1988, 59.)

Katkelmassa kuvataan lapsen oman toiminnan merkityksestä moraaliarvojen muodostumisessa. Moraaliarvoja ei siis siirretä lapselle, vaan tärkeänä pidetään sitä, että lapsi itseohjautuvasti valitsee moraaliarvojen mukaan toimimisen. Kokonaisuudessaan itseohjautuvuuden arvot näkyvät Iloisten toimintatuokioiden tapaan kognitiivisten taitojen kehityksessä, mutta tämän lisäksi korostetaan luovuutta, omaperäisyyttä ja omaan itseen luottamista.

Dokumentissa korostuvat Iloisten toimintatuokioiden tapaan *hyöäntahtoisuuden* ja *turvallisuuden* arvot, mutta edellä mainittuja enemmän 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa painottuvat kuitenkin *universalismin* arvot, joista tehtiin paljon havaintoja varsinkin esteettisen, eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen tavoitteissa (ks. vihreä ympyröinti). Esteettisen kasvatuksen tavoitteissa universalismi näkyy voimakkaasti esteettisten kokemusten painottamisena: aikuisen tulee selkeästi ilmaista, että ”tärkeintä ei ole toiminnan tulos, vaan itse toimiminen” (3–5-vuotiaiden suunnitelma 1988, 57). Eettisen, emotionaalisen ja uskonnollisen kasvatuksen tavoitteissa universalismin arvot näkyvät erilaisuuden ja moniarvoisuuden hyväksymisenä. Esimerkiksi uskonnollisen kasvatuksen tavoitteissa puhutaan relativismista ja suvaitsevaisuudesta seuraavasti:

Uskonnollisten kysymysten äärellä lapsille on tarpeen tuoda esille, että näistä asioista eri ihmisillä on olemassa erilaisia näkemyksiä ja vakaumuksia. Tämä vähentää ristiriitaisia kokemuksia ja edistää suvaitsevaisuutta. (3–5-vuotiaiden suunnitelma 1988, 63.)

Katkelman perusteella uskonnollisen kasvatuksen ydintä näyttäisi olevan moninaisuutta hyväksyvän ilmapiirin välittäminen. Tämän lisäksi uskontokasvatuksen tavoitteissa puhutaan uskontoon liittyviin tapahtumiin sekä kirkollisiin rakennuksiin, tapoihin ja merkityksiin liittyvä tieto, mikä tässä tutkimuksessa liitettiin tavoitteena perinteiden arvoalueeseen. Merkittävä havainto kuitenkin on, että uskontokasvatukseen näyttäisi sisältyvän perinteitä enemmän universalismin arvot.

Taulukosta 3 voidaan niin ikään havaita, että *virikkeisyyden* ja *hedonismin* arvot näkyvät 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa pääsääntöisesti vähän (ks. vaaleanvihreä ympyröinti). Lisäksi voidaan huomata, että *hedonismin* arvot (ks. vaaleanpunainen ympyröinti) liittyvät dokumentissa enimmäkseen terveyskasvatuksen ja fyysisen kasvatuksen tavoitteisiin. Perushoitotilanteiden kuvauksissa mainitaan usein tilanteiden miellyttävyyden merkitys. Esimerkiksi ulkoilun yhteydessä mainitaan erikseen, että ”raitis ilma ja vapaa toiminta ulkona antavat lapsille hyvän olon tunteen” (3–5-vuotiaiden suunnitelma 1988, 46). Pääsääntöisesti hedonismi liittyy siis lapsen fyysisiin tarpeisiin ja niiden täyttämiseen. Hedonismin arvoista tehtiin kuitenkin myös kiinnostava, muista poikkeava havainto, jossa kirjoitetaan seuraavaa:

Lapsia hallitsee optimismi ja usko tulevaisuuteen. Lapsella on oikeus elämään. Aikuisen tehtävänä on välittää hänelle luottamusta omaan itseensä ja omaan elämänoikeuteen. (3–5-vuotiaiden suunnitelma 1988, 55.)

Katkelmassa painotetaan sitä, että lasten elämään tulee kuulua ilo ja optimismi, ja tätä aikuisen tulee omalla toiminnallaan vaalia. Kyseinen tavoite löytyy emotionaalisen kasvatuksen osa-alueelta.

Taulukosta 3 (ks. violetti ympyröinti) voidaan huomata, että *suoriutumisen* arvoalueelta tehtiin ainoastaan yksi havainto, joka tehtiin tiedollisen kasvatuksen tavoitteista. Tiedollisen kasvatuksen tavoitteet koskevat pääsääntöisesti kognitiivisia taitoja, joista yksi on kieli. Tavoitteissa ilmaistaan, että lasten kielenkäytössä

tulee kiinnittää huomiota esimerkiksi ääntämiseen, sanojen taivutukseen ja lauserakenteisiin. Vaikka kieli näyttäytyy dokumentissa pääsääntöisesti itseilmäyksen välineenä, liitetään siihen tiedollisen kasvatuksen tavoitteissa myös käsitys oikeanlaisesta kielestä ja sen kriteereistä.

5.1.3 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja tavoitteisiin sisältyvät arvot

VASU 2005 eroaa muista tässä tutkimuksessa analysoiduista dokumenteista ennen kaikkea ohjauksellisen luonteensa suhteen. Kun muut opetussuunnitelmat ovat luonteeltaan normittavia, vuoden 2005 VASUn tavoitteena on ollut informaatio-ohjaus ja varhaiskasvatuksen yhtenäinen kehittäminen. Tästä syystä opetussuunnitelmassa painotetaan muihin dokumentteihin verrattuna huomattavasti enemmän paikallista ohjausta.

Kun muissa dokumenteissa puhutaan kasvatuksen osa-alueista, sisällöistä ja oppimisen alueista, vuoden 2005 VASUssa puhutaan kasvatuksen sisällöllisistä orientaatioista. Orientaation käsitettä perustellaan seuraavasti:

Orientaation käsitteen käytöllä korostetaan [...] sitä, että niihin kuuluvien sisältöjen varsinainen valinta ja muokkaaminen ovat ympäristö- ja tilannesidonnaisia. [...] Eri orientaatioiden aiheet, ilmiöt ja sisällöt liitetään lasten lähiympäristöön niin, että lapset voivat tehdä asioista havaintoja ja muodostaa omia käsityksiään. [...] Yksittäisten, konkreettisten sisältöjen valinnassa lasten omilla kiinnostuksen kohteilla, tarpeilla ja paikallisilla olosuhteilla on ratkaiseva merkitys. (VASU 2005, 27.)

Katkelma osoittaa, että orientaatiot nähdään lähinnä näkökulmina, joita tarkastellaan ympäristö- ja tilannesidonnaisesti. Tämä seikka johtaa siihen, että myös orientaatiokohtainen tavoitteenasettelu on siirretty paikallisesti päätettäväksi. Orientaatiot kuvataan dokumentissa lyhyesti, mutta varsinaisia tavoitteita ei juurikaan esitetä.

Sisällöllisiä orientaatioita eli ”inhimillisen ymmärryksen, tiedon ja kokemuksen perusmuotoja” ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen sekä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Jo tästä voidaan havaita, että orientaatiot jättävät ulkopuolelle esimerkiksi aiemmissa dokumenteissa esitetyt sosiaalisen, emotionaalisen sekä fyysisen kasvatuksen osa-alueet. Myös kieli on erotettu orientaatioista irralliseksi alaluvuksi.

Orientaatioiden lisäksi analyysiin otettiin kielen merkitystä ja kokoavia kasvatuspäämääriä esittelevät alaluvut. Kielen ja kasvatuspäämäärien kohdalla tavoitteita on löydettävissä orientaatioita enemmän. Joka tapauksessa analyysissä saadut arvohavainnot jäivät niin vähäisiksi, että Schwartzin teorian mukaista arvomallia ei pystytty laatimaan. Kaikki arvohavainnot on koottu taulukkoon 4.

TAULUKKO 4. Arvohavainnot vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa arvoalueittain (merkittävimmät havainnot ympyröity)

	Kasvatuspäämäärät	Kielen merkitys varhaiskasvatuksessa	Matemattinen orientaatio	Luonnontieteellinen orientaatio	Historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio	Esteettinen orientaatio	Eettinen orientaatio	Uskonollis-katsoksellinen orientaatio	YHT.
valta			-	-	-	-	-	-	-
suoriut.		1	-	-	-	-	-	-	1
hedon.		1	-	-	-	-	-	-	1
virik.		1	-	-	-	-	-	-	1
itseohj.	1	6	1	1	-	1	-	-	10
univers.	1	1				1	1	1	5
hyvántaht.	2		-	-	-	1	1	-	4
perint.			-	-	1	-	-	1	2
yhd.muk.	1	1	-	-	-	-	-	-	2
turvall.	2	1	-	-	-	-	1	-	4
YHT.	7	12	1	1	1	3	3	2	30

Taulukosta 4 nähdään, että tavoitteita on dokumentissa kokonaisuudessaan vähän: arvohavainnoja laskettiin yhteensä vain 30. Suurimmaksi osaksi tavoitteet painottuvat kieleen sekä kasvatuspäämääriin (ks. sininen ympyröinti). Kielen ta-

voitteet jakautuvat useille eri arvoalueille, mutta suurin osa tavoitteista heijastelee itseohjautuvuuden arvoaluetta (ks. punainen ympyröinti). Kielen tavoitteissa tuodaan esiin ajattelutoimintoihin, vuorovaikutukseen, kielen käyttötapojen oppimiseen, kuuntelutaitoihin sekä kielitietoisuuteen liittyviä tavoitteita. Dokumentissa tuodaan esiin myös muun muassa lasten luontainen taipumus kielellä leikittelyyn, mikä heijastelee hedonismien arvoja.

Kasvatuspäämääriä ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioonottavien toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen (VASU 2005, 13). Kasvatuspäämäärien havainnoista turvallisuuden arvot näkyvät henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämisenä sekä itsestä huolehtimisena. Hyväntahtoisuuden arvot näkyvät ennen kaikkea toisten huomioonottamisena ja välittämisenä. Itseohjautuvuuden arvot taas heijastuvat luonnollisesti itsenäisyyden lisääntymiseen. Kasvatuspäämäärien yhteydessä puhutaan myös erilaisista kulttuureista ja hyvästä yhteiskunnasta ja maailmasta, jotka kaikki heijastelevat universalismin arvoja.

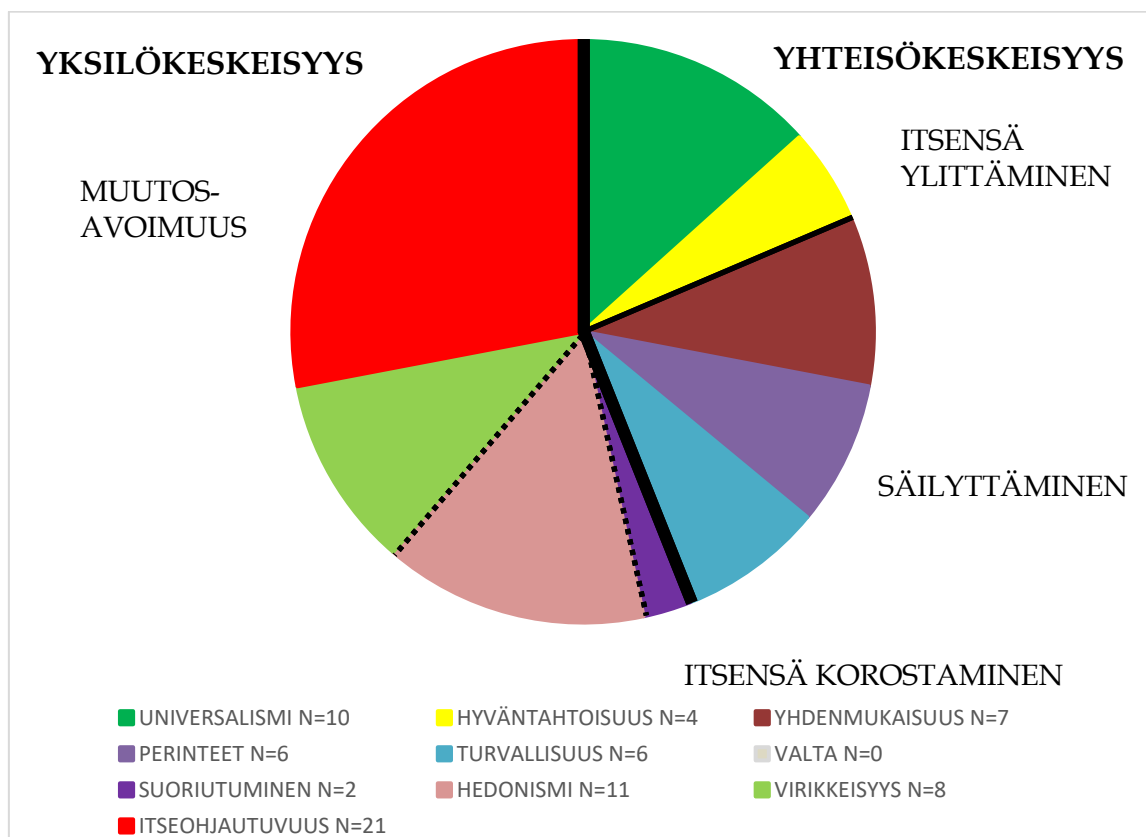
Kasvatuksen sisällöllisistä orientaatioista on hyvä mainita, että ne on tietoisesti asetettu tiettyyn järjestykseen, joka etenee ”yhden totuuden tai oikean vastauksen sisältävistä orientaatioista kohden moniulotteisia ja moniarvoisia orientaatioita” (VASU 2005, 26). Orientaatioiden järjestys etenee taulukossa 4 vasemmalta oikealle. Arvojen näkökulmasta kiinnostava havainto on se, että niin sanottujen yhden totuuden orientaatioiden eli matemaattisen, luonnontieteellisen ja historiallis-yhteiskunnallisen orientaation kuvaukset näyttävät heijastavan kuitenkin vain yhtä arvoaluetta. Sen sijaan esteettinen, eettinen sekä uskonnollis-katsoksellinen orientaatio heijastavat kuvauksiltaan moniulotteisemmin eri arvoalueita.

Orientaatioiden arvot näyttävät sisällöltään noudattelevan muiden dokumenttien varhaiskasvatuksen osa-alueiden sisältöjen linjaa. Matemaattisessa ja luonnontieteellisessä orientaatioissa näkyvät itseohjautuvuuden arvot. Historiallis-yhteiskunnallisessa orientaatioissa kiinnostavaa on se, että ensimmäistä kertaa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmadokumentissa tuodaan esiin historian näkökulmaa. Orientaatio asettuu aiempien dokumenttien perinteiden arvoja

edustavien sisältöjen jatkajaksi. Myös uskonnollis-katsomuksellisessa orientaatioissa heijastuvat muiden dokumenttien mukaisesti universalismin ja perinteiden arvot. Niin ikään esteettinen ja eettinen orientaatio jatkavat aiempien dokumenttien sisältöjen linjaa universalismin ja hyväntahtoisuuden jatkajina.

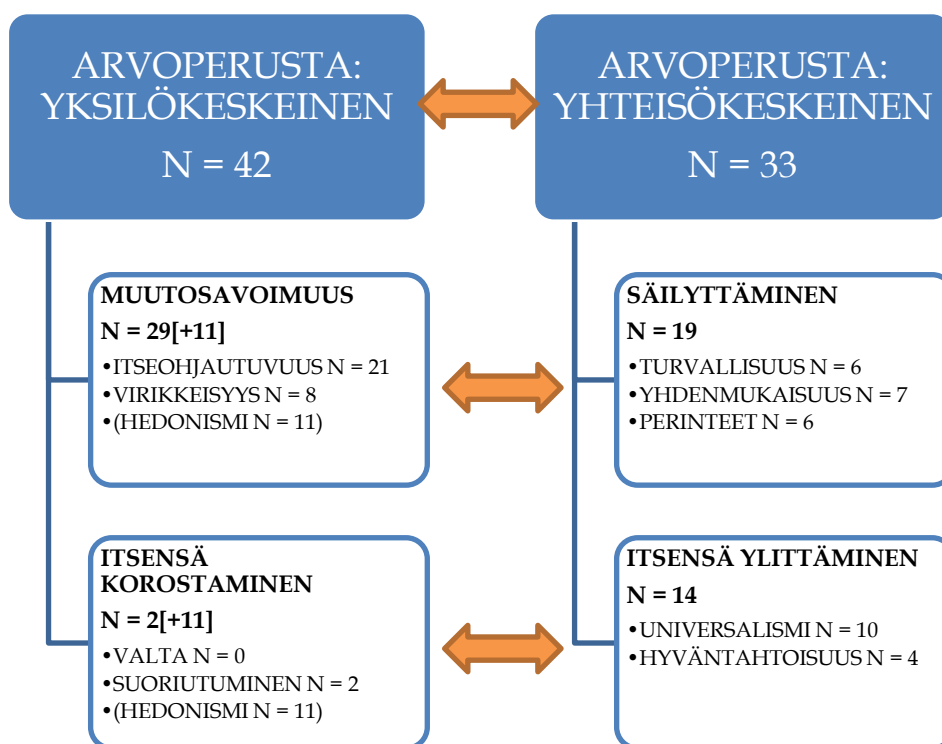
5.1.4 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja tavoitteisiin sisältyvät arvot

Vuoden 2018 VASUn tavoitteista laskettiin yhteensä 75 arvohavaintoa. Kuvio 8 havainnollistaa arvohavaintojen jakautumisen eri arvoalueisiin. Eniten havaintoja tehtiin itseohjautuvuuden arvoalueelta (n = 21). Itseohjautuvuuden lisäksi dokumentissa painottuvat hedonismin (n = 11) ja virikkeisyyden (n = 8) sekä universalismin (n = 10) arvot. Seuraavaksi eniten havaintoja tehtiin yhdenmukaisuuden (n = 7), turvallisuuden (n = 6) ja perinteiden (n = 6) arvoalueilta. Hyväntahtoisuuden arvoista havaintoja tehtiin neljä ja suoriutumisen arvoista kaksi.



KUVIO 8 Arvohavaintojen (n = 75) jakautuminen arvoalueisiin vuoden 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteissa

Mallin kokonaistarkastelussa dokumentti voidaan tulkita arvoperustaltaan enemmän yksilö- kuin yhteisökeskeiseksi. Yksilökeskeisyyteen viittaavista arvo-orientaatioista (itsensä korostaminen ja muutosavoimuus) havaintoja laskettiin yhteensä 42, kun taas yhteisökeskeisyyteen viittaavista arvo-orientaatioista (itsensä ylittäminen ja säilyttäminen) havaintoja laskettiin yhteensä 33. Kuviossa 9 arvohavaintojen lukumäärät on eritelty arvoperustojen ja arvo-orientaatioiden sekä niihin sisältyvien yksittäisten arvoalueiden mukaan.



KUVIO 9 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 -dokumentin arvojen jakautuminen arvoperustojen, arvo-orientaatioiden ja yksittäisten arvoalueiden mukaan

Kuviosta 9 voidaan havaita, että muutosavoimuuden arvo-orientaatio korostuu dokumentissa muihin orientaatioihin verrattuna huomattavalla tavalla. Muutosavoimuudesta tehtiin yhteensä 29 havaintoa, ja mikäli hedonismi laskettaisiin kokonaisuudessaan muutosavoimuuden orientaatioon, nousisi luku 40 havaintoon. Vastakkaisesta arvo-orientaatiosta eli säilyttämisestä tehtiin vain 19 havaintoa. Itsensä korostamisen ja itsensä ylittämisen vastaparin vertailua hankaloittaa tämän dokumentin kohdalla hedonismin arvojen suuri määrä. Mikäli hedonismi laskettaisiin muutosavoimuuden arvo-orientaatioon, painottuisi dokumentissa

selkeästi enemmän itsensä ylittäminen. Mikäli hedonismi taas laskettaisiin itsensä korostamisen arvo-orientaatioon, painottuisivat vastakkaiset arvo-orientaatiot dokumentissa tasavahvasti. Opetussuunnitelmassa näkyy yhä edelleen jossain määrin halu säilyttää jo olemassa olevaa, mutta nyt muutosavoimuus korostuu muihin dokumentteihin verraten voimakkaasti.

Seuraavaksi tarkastellaan, miten arvoalueet näkyvät eri oppimisen alueiden tavoitteissa (taulukko 5). Vuoden 2018 VASUssa pedagogiset tavoitteet jaetaan viiteen oppimisen alueeseen, joita ovat Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni sekä Kasvan, liikun ja kehityn. Taulukosta 5 voidaan huomata, että *itseohjautuvuuden* arvot näkyvät kaikkien oppimisen alueiden tavoitteissa (ks. punainen ympyröinti). Eniten itseohjautuvuuden arvot näkyvät tässäkin dokumentissa kielen ja ilmaisun alueilla. Tämän lisäksi itseohjautuvuuden arvot näkyvät uudella tavalla kasvan, liikun ja kehityn -oppimisen alueen tavoitteissa. Esimerkiksi ruokailussa painotetaan tutkivaa otetta: ruokiin tutustumisessa tulee hyödyntää eri aisteja. Turvallisuuskasvatuksen tavoitteissa itseohjautuvuuden arvot näkyvät valmiuksina hankkia apua. Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alueella itseohjautuvuuden arvot näkyvät tulevaisuuden suunnitteluna ja mediataitojen harjoitteluna. Itseohjautuvuuden arvot näkyvät kokonaisuudessaan opetussuunnitelmassa hyvin monipuolisesti itseilmaisun, tutkimisen sekä oman elämän ja elinympäristön haltuun ottamisena. Esimerkiksi teknologiakasvatuksessa tavoitellaan sitä, että ”lasten omakohtaisten kokemusten myötä herää ymmärrys siitä, että teknologia on ihmisen toiminnan aikaansaamaa” (VASU 2018, 47).

TAULUKKO 5 Arvohavainnot vuoden 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa arvoalueittain (merkittävimmät havainnot ympyröity)

	Kielten rikas maailma	Ilmaisun monet muodot	Minä ja meidän yhteisömme	Tutkin ja toimin ympäristössäni	Kasvan, liikun ja kehityn	YHT.
valta	-	-		-	-	-
suoriut.	1	-		1	-	2
hedonismi	3	4	-	3	1	11
virikkeisyys	1	4	-	1	2	8
itseohjaut.	7	6	2	3	3	21
universalismi	1	5	3	1	-	10
hyväntahtoisuus	1	-	1	-	2	4
perinteet	-	3	2	-	1	6
yhdenmuk.	1	3	1	-	2	7
turvallisuus	-	-	1	1	4	6
YHT.	15	25	10	10	15	75

Tämän opetussuunnitelmadokumentin kohdalla erityisen kiinnostavaa on se, että *hedonismin* ja *virikkeisyyden* arvoista on tehty muihin opetussuunnitelmiin verrattuna huomattavan suuri määrä havaintoja (ks. vaaleanvihreä ympyröinti). Ilon ja vaihtelun merkitys sekä hetkessä eläminen näkyvät dokumentissa voimakkaasti. Esimerkiksi kielen tavoitteissa puhutaan huumorin ja leikillisyyden merkityksestä. Ilmaisun monet muodot -alueen tavoitteissa tuodaan eri ilmaisun muotojen yhteydessä esiin toiminnasta iloitseminen ja nauttiminen, ja Tutkin ja toimin ympäristössäni -alueen tavoitteissa korostuu oppimisen ja oivaltamisen ilo. Virikkeisyyden arvot puolestaan näkyvät monipuolisina kokemuksina ja erilaisina työtapoina. Esimerkiksi kielten tavoitteissa mainitaan rikkaat ja vaihtelevat tekstit.

Merkille pantavaa on myös *hyväntahtoisuuden* arvoalueen havaintojen vähäisyys (ks. keltainen ympyröinti). Esimerkiksi Minä ja meidän yhteisömme -

alueen tavoitteissa hyvántahtoisuuden arvoista tehtiin vain yksi havainto, joka on eettisen ajattelun kehittymisen yhteydessä annettu esimerkki ystävyysalueen teemasta. Hyvántahtoisuuden sijaan Minä ja meidän yhteisömme -alueen tavoitteissa näyttäisikin painottuvan universalismin arvot, jotka näkyvät erityisesti lähiyhteisön moninaisuuden arvostamisena ja katsomuksellisen keskinäisen kunnioituksen ja ymmärryksen edistämisenä.

Kiinnostava havainto on niin ikään se, että muihin opetussuunnitelmiin verraten vuoden 2018 VASUssa *perinteiden* arvoalueelta (ks. violetti ympyröinti) saatiin paljon havaintoja. Perinteiden arvot näkyvät Ilmaisun monet muodot-, Minä ja meidän yhteisömme- sekä Kasvan, liikun ja kehityn -oppimisen alueilla. Perinteiden arvot eivät kuitenkaan näyttäyty yhteisön tapojen ja perinteiden siirtämisenä, vaan ennemminkin kasvatuksessa ja opetuksessa hyödynnettävänä materiaalina ja historiaan tutustumisena: Ilmaisun eri muodoissa on hyvä tuoda esiin myös kulttuuri- ja käsityöperinteitä ja liikuntakasvatuksessa voidaan hyödyntää perinneleikkejä. Minä ja meidän yhteisömme -alueen tavoitteissa mielenkiintoa suunnataan historiallisiin asioihin sekä lähiyhteisön erilaisiin katsomuksiin ja niihin liittyviin perinteisiin.

5.2 Opetussuunnitelmatekstien arvomallien vertailua

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, millaisia muutoksia eri vuosikymmenten opetussuunnitelmien arvoissa on tapahtunut. Taulukkoon 6 on koottu kustakin opetussuunnitelmadokumenteista saadut havainnot arvoalueittain. Havainnot on esitetty prosentiosuuksina, eli jokaiselta arvoalueelta saadut havainnot on nyt suhteutettu koko opetussuunnitelmatekstistä saatuihin arvohavaintoihin. Prosenttiosuudet on pyöristetty kokonaisluvuiksi, ja ne ovat suuntaa antavia.

Suurimpana erona voidaan pitää sitä, että kun Iloiset toimintatuokioiden, 3–5-vuotiaiden suunnitelma sekä vuoden 2005 VASU ovat arvoperustoiltaan yhteisökeskeisiä (ks. vihreä ympyröinti), vuoden 2018 VASU on arvoperustaltaan yksilökeskeinen (ks. punainen ympyröinti). Vuoden 2018 VASUn arvohavainnoista

jopa 57 % edustavat yksilökeskeisiä arvoja. Yksilökeskeisyys on siis alkanut näkyä varhaiskasvatuksen tavoitteissa 2010-luvulla.

TAULUKKO 6. Opetussuunnitelmien arvot prosentiosuuksien mukaan laskettuna

ARVO- PERUSTA	ARVO- ORIEN- TAATIO	ARVO- ALUE	Iloiset toiminta- tuokiot (n = 98)	3-5-vuo- tiaiden suunni- telma (n = 94)	VASU 2005 (n = 30)	VASU 2018 (n = 75)
YKSILÖ- KESKEI- SYYS	ITSENSÄ	valta	0 %	0 %	0 %	0 %
	KOROSTA- MINEN	suoriutumisen	10 %	1 %	3 %	3 %
	MUUTOS- AVOIMUUS	hedonismi	4 %	5 %	3 %	15 %
		virikkei- syys	4 %	3 %	3 %	11 %
		itseohjautu- vuus	26 %	29 %	33 %	28 %
YHT.			44 %	38 %	42 %	57 %
YHTEISÖ- KESKEI- SYYS	ITSENSÄ	universa-	10 %	18 %	17 %	13 %
	YLITTÄMI- NEN	lismi	14 %	15 %	13 %	5 %
	SÄILYTTÄ- MINEN	hyväntah- toisuus	4 %	2 %	7 %	8 %
		perinteet	4 %	2 %	7 %	8 %
		yhdenmu- kaisuus	9 %	11 %	7 %	9 %
		turvallisuus	18 %	16 %	13 %	8 %
YHT.			55 %	62 %	57 %	43 %

Taulukosta 6 voidaan havaita, että yksilökeskeisiä arvoja edustavista arvoalueista *itseohjautuvuus* painottuu tasaisesti kaikissa opetussuunnitelmateksteissä. *Vallan* arvoista ei tässä tutkimuksessa tehty yhtään havaintoa, eli vallan arvot eivät näy varhaiskasvatuksen tavoitteissa. Sen sijaan suoriutumisen, hedonismin ja virikkeisyyden arvoalueiden vaihtelujen tarkastelu tarjoaa kiinnostavia ha-

vaintoja arvojen muutoksista opetussuunnitelmateksteissä. Ensinnäkin *suoriutumisen* arvoalue painottuu voimakkaimmin Iloisissa toimintatuokioissa, josta saaduista arvohavainnoista 10 % edusti suoriutumisen arvoja. Sen sijaan myöhemmissä opetussuunnitelmadokumenteissa suoriutumisen arvot näyttäytyvät vain yksittäisinä havaintoja. Tämä osoittaa, että varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa ei pääsääntöisesti esitetä toiminnalle valmiita kriteereitä tai pääteikäyttämistä kuvaavia tavoitteita. *Hedonismin* ja *virikkeisyyden* arvot painottuvat huomattavasti voimakkaammin vuoden 2018 VASUssa kuin muissa opetussuunnitelmissa. Vuoden 2018 VASUssa yksilökeskeinen arvoperusta ei siten perustu yksilön suoriutumiseen, vaan hedonismin ja virikkeisyyden arvojen uudenlaiseen näkyvyyteen opetussuunnitelmatekstissä. Vuoden 2018 VASUssa toiminnassa koettua välitöntä iloa ja vaihtelua tuodaan aiempia opetussuunnitelmadokumentteja enemmän esiin.

Taulukkoa 6 voidaan tulkita myös niin, että kun uusimmassa opetussuunnitelmadokumentissa yksilökeskeisten arvojen painotus on kasvanut, on yhteisökeskeisten arvojen painotus samalla heikentynyt. Suurin heikentyminen on tapahtunut hyvántahtoisuuden ja turvallisuuden arvoalueissa. Kuten taulukko 6 osoittaa, hyvántahtoisuuden ja turvallisuuden arvojen suhteelliset osuudet ovat pääsääntöisesti sitä matalampia, mitä uudemmassa opetussuunnitelmasta on kyse. *Hyvántahtoisuuden* arvot näkyvät vielä voimakkaasti Iloisissa toimintatuokioissa ja 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa: kaikista saaduista arvohavainnoista hyvántahtoisuuden osuus on Iloisissa toimintatuokioissa kolmanneksi ja 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa neljänneksi suurin. Hyvántahtoisuus näkyy dokumenttien tavoitteissa esimerkiksi yhteisvastuuna, ystävällisenä ja auttavaisena ilmapiirinä, myönteisenä toimimisena toisten hyväksi, toisen työn arvostamisena, kiitollisuutena, anteliaisuutena sekä myötäelämiskykynä. Lisäksi molemmissa dokumenteissa painotetaan lasten keskinäistä avunantoa ja huolenpitoa pienemmistä, josta kirjoitetaan esimerkiksi seuraavaa:

Isompien ja pienempien lasten muodostamien pariin avulla voidaan luoda sosiaalista mieltä ja oppia vastuuta toisesta (esim. pihalla, retkillä, pukeutumisessa ja arjen tilanteissa. (3–5-vuotiaiden suunnitelma 1988, 51)

Katkelmassa kannustetaan muodostamaan pareja, joissa isompi lapsi voi auttaa pienempää ja oppia näin vastuunkantoa ja sosiaalista mieltä. Vastaava tavoite löytyy myös Iloisista toimintatuokioista, jossa painotetaan, että vanhemmille lapsille tulee antaa mahdollisuus huolehtia pienemmistään.

Vuoden 2018 VASUsta hyväntahtoisuuden arvot puuttuvat lähes kokonaan. Hyväntahtoisuudeksi tulkittiin ainoastaan kielen tavoitteista äänensävyjen ja äänenpainojen harjoittelu, eettisen kasvatuksen tavoitteiden ystävyyden pohdinta sekä kasvan, liikun ja kehityksen -alueen tavoitteissa mainitut sosiaaliset taidot sekä yhdessä syömisessä kulttuuri. Aiempien dokumenttien kantavat arvot, kuten auttavaisuus, yhteisvastuu ja kiitollisuus puuttuvat siten uusimman opetussuunnitelmasta pedagogisista tavoitteista kokonaan.

On kuitenkin hyvä huomioda, että hyväntahtoisuuden ja universalismin arvoalueet ovat varsinkin eettisessä kasvatuksessa tiiviissä yhteydessä toisiinsa, ja siksi näiden arvoalueiden välisen suhteen tarkastelu antaa kiinnostavia näkökulmia varhaiskasvatuksen arvojen tarkastelussa. Eettisen kasvatuksen tavoitteissa hyväntahtoisuuden arvot heijastuvat aineistossa pääsääntöisesti tavoitteisiin, joissa kuvataan lähiyhteisössä toimimista, kun taas universalismin arvot näkyvät moninaisuuden hyväksymisenä sekä tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden vaalimisena. Hyväntahtoisuuden ja universalismin arvoalueiden rajanveto on kuitenkin sitä hankalampaa, mitä uudemmassa opetussuunnitelmasta on kyse. Esimerkiksi Iloisissa toimintatuokioissa (1975, 12) on kohta, jossa puhutaan suhtautumisesta kotiseutuun ja muihin maihin. Kohdassa kirjoitetaan seuraavaa:

Lapsissa herätetään kiintymys omaan kotiseutuun ja tunne kuulumisesta jäsenenä siihen. [...] Oman maan eri ryhmiin ja kulttuurin muotoihin sekä muihin maihin ja niiden kulttuureihin kohdistuvan myönteisen suhtautumisen luomisessa on pyrittävä tähdentämään sitä, mikä inhimilliselle toiminnalle on kaikkialla yhteistä. (Iloiset toimintatuokiot 1975, 12.)

Vertailun vuoksi esitetään tässä heti perään, mitä kirjoitetaan vuoden 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alueessa:

Lasten elinpiiri laajenee heidän aloittaessaan varhaiskasvatuksen kodin ulkopuolella. Kodin perinteiden, toimintamallien, arvojen ja katsomusten lisäksi lapset kohtaavat toisenlaisia tapoja ajatella ja toimia. Varhaiskasvatuksen tehtävä on kehittää lasten valmiuksia ymmärtää lähiyhteisön monimuotoisuutta ja harjoitella siinä toimimista. [...] Tarkastelun

kohteena ovat muun muassa ihmisten, sukupuolten ja perheiden moninaisuus. Tavoitteena on kasvattaa lapsia ymmärtämään, että ihmiset ovat erilaisia mutta samanarvoisia. (VASU 2018, 44–45.)

Iloisten toimintatuokioiden kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita analysoitaessa huomattiin monessa kohdassa, että tavoite sisältää erilliset maininnat hyvántahtoisuuden ja universalismin näkökulmasta. Toisin sanoen: tavoitteessa on esitelty erikseen lähiyhteisöön ja laajemmin muihin kulttuureihin tai maihin liittyvät seikat. Tämä näkyy myös ylempänä esitetyssä katkelmassa, jossa alussa puhutaan kotiseutuun kiintymisestä ja lopussa suhtautumisesta eri ryhmiin ja eri kulttuureihin. Muutosta voidaan havaita jo 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa, jossa korostetaan erilaisuuden hyväksymistä, suvaitsevaisuutta ja eettistä relativismia. Vuoden 2018 VASUssa kuitenkin voidaan huomata, että moninaisuuden hyväksymisen ulottuu entistä enemmän lähiympäristöön, eikä esimerkiksi kansainvälisyyskasvatusta esitellä tavoitteissa erikseen enää ollenkaan. Lisäksi katkelmia vertailemalla voidaan huomata, että moninaisuus itsessään monimuotoistuu. Enää moninaisuutta eivät ole vain kulttuuriset erot, vaan myös perheeseen ja sukupuoleen liittyvä moninaisuus.

Moniarvoistumiskehityksen voidaan katsoa heijastuvan kiinnostavalla tavalla myös *perinteiden* arvojen näkyvyyteen: kun 1970- ja 1980-lukujen dokumenteissa perinteiden arvot näkyvät myönteisenä asennoitumisena uskontoa ja kulttuuriperinnettä kohtaan, puhutaan vuoden 2018 VASUssa lasten ja perheiden omista kulttuuriperinnoistä, katsomuksista ja niihin liittyvistä tavoista. Lisäksi perinneleikkejä ja käsityöperinteitä voidaan hyödyntää toiminnassa ottaen huomioon sekä paikallisuus että lasten taustat. Vaikka yhden yhteisen kulttuuriperinteen vaaliminen menettää merkitystään, perinteiden arvojen kokonaisnäkyvyys näyttää kuitenkin hieman kasvavan uudemmissa dokumenteissa.

Hyvántahtoisuuden arvojen lisäksi *turvallisuuden* arvojen suhteellinen määrä näyttää laskevan, mitä uudemmasta dokumentista on kyse. Kun Iloisissa toimintatuokioissa kaikista arvohavainnoista turvallisuuden arvoiksi on luokiteltu 18 %, vuoden 2018 VASUssa vastaava luku on enää 8 %. Yksi keskeinen syy muutokselle löytyy turvallisuuden arvojen sisällöistä. Turvallisuuden arvoista terveys ja turvallisuus toistuvat jossain muodossa kaikkien opetussuunnitelmien

tavoitteissa, joskin turvallisuuskysymykset ovat muuttaneet neljänkymmenen vuoden aikana muotoaan. Esimerkiksi Iloisissa toimintatuokioissa (1975, 7–8) turvallisuuskasvatuksella on ”pyrittävä vähentämään lasten myrkytystapaturmia sekä hukkumisonnettomuuksia”, kun taas 2010-luvulla turvallisuuskysymykset koskevat median ja teknologian turvallista käyttöä.

Turvallisuuden arvoalueen arvoista Iloisissa toimintatuokioissa painotetaan terveyden ja turvallisuuden lisäksi yhteiskunnallista vakautta, jota ei muissa opetussuunnitelmissa tuoda esiin lainkaan. Iloisissa toimintatuokioissa yhteiskunnallisuuden vakauden arvot näyttävät esimerkiksi tavoitteissa, joissa painotetaan työn, talouden ja paikallisten palvelujen arvoa ja merkitystä. Lapset tulee esimerkiksi tutustuttaa taloudellisiin peruskysymyksiin, ja heille tulee välittää tietoa kotipaikkakunnan työpaikoista ja palveluista. Lapsia tulee ohjata käyttämään ”tavoitettavissa olevia kulttuuripalveluja”. Lisäksi lapsille tulee välittää koko suomalaista yhteiskuntaa koskevaa tietoa. (Iloiset toimintatuokiot 1975, 16.)

Turvallisuuden arvoista myös työ itsessään painottuu Iloisissa toimintatuokioissa muista dokumenteista poikkeavalla tavalla. Työkasvatus on nostettu omaksi sisällölliseksi alueekseen. Työkasvatuksen ja erityisesti työskentelymallien merkitystä perustellaan muun muassa seuraavasti:

Työskentelyäkin koskevien asenteiden ja tottumusten omaksuminen tapahtuu niiden mallien varassa, joita lapsi näkee lähiympäristössään ja joista hän saa kokemuksia. Yhteiskunnan rakenteellinen muutos, ennenkaikkea työn irtaantuminen lapsen välittömästä kokemuspieristä, on katkaissut tämän yhteyden, joka nyt täytyy uudestaan ja toisin keinoin rakentaa. Tässä työssä päiväkotit voi auttaa vanhempia etenkin, kun lapset ovat päiväkodissa vireimmän osan päivästä. (Iloiset toimintatuokiot 1975, 15.)

Opetussuunnitelmatekstistä välittyy huoli työn mallin katoamisesta lasten elämästä. Siksi lapsille tulee tarjota ”tietoa ja kokemuksia työn välttämättömyydestä peruselintojen turvaajana esimerkiksi tutustuttamalla heidät niihin eri vaiheisiin, joiden tulosta heidän jokapäiväinen ateriansa on” (Iloiset toimintatuokiot 1975, 15). Työkasvatus muuttuu kuitenkin jo 3–5-vuotiaiden suunnitelmassa pienten työtehtävien hoitamiseksi ja avuliaisuudeksi, jotka heijastavat turvallisuuden arvojen sijaan hyväntahtoisuuden arvoja. 2000-luvun dokumenteista kummassakaan ei mainita työkasvatusta tai työtehtäviä enää lainkaan.

6 ARVOT MUUTTUVAT, MUUTTUUKO VARHAISKASVATUS?

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia muutoksia varhaiskasvatukselle yhteiskunnallisesti asetetuissa arvoissa on tapahtunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Tutkimustehtävää lähestyttiin dokumenttianalyysin keinoin, ja analyysin kohteeksi valittiin varhaiskasvatuksen valtakunnalliset opetussuunnitelmat neljältä eri vuosikymmeneltä. Opetussuunnitelmien kasvatus- ja opetustavoitteita analysoimalla rakennettiin kokonaiskuvaa opetussuunnitelmien arvoperustoista Schwartzin arvoteoriaan tukeutuen.

Dokumenttianalyysissä varsinaisen dokumentin lisäksi on tärkeää tarkastella dokumentin historiallista ja yhteiskunnallista kontekstia (ks. esim. Coffey 2014). Dokumentin sisällön lisäksi tulee siis pohtia, miksi sisältö on sellainen kuin on. Vaikka dokumentti esittää ilmiöstä vain yhdenlaisen version, tässä tutkimuksessa taustaoletuksena oli, että se, mitä on nostettu opetussuunnitelmatekstiin, on vallitsevien arvojen näkökulmasta merkittävää (ks. myös Turunen 2018, 224). Seuraavassa opetussuunnitelma-analyysissä tehtyjä havaintoja lähdetään asettamaan takaisin historialliseen kontekstiinsa. Samalla haetaan tutkimuksessa saaduille tuloksille yhteiskunnallisten ideologioiden heijastumia, ja rakennetaan kokonaiskuvaa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa esitettyjen arvojen muutoksesta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suomalaisessa hyvinvointivaltiossa tapahtunut ideologinen murros on heijastunut myös varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja arvoihin. Opetussuunnitelmat voidaan arvojensa perusteella jakaa kahteen historialliseen vaiheeseen. Ensimmäistä vaihetta edustavat 1970- ja 1980-lukujen opetussuunnitelmat, jotka ovat arvoperustoiltaan yhteisökeskeisiä. Vuoden 2018 VASU puolestaan on arvoperustaltaan yksilökeskeinen, ja se edustaa siten toista historiallista vaihetta. Näiden historiallisten vaiheiden voidaan katsoa noudattelevan paitsi ajanjaksoiltaan myös arvoisällöiltään hyvinvointiyhteiskunnassa tapahtunutta ideologista murrosta.

Ennen kahteen opetussuunnitelmien historialliseen vaiheeseen tutustumista mainittakoon vielä, että vallan arvoalueesta ei tehty koko aineistosta yhtään havaintoa. Kärjen (2015, 125) tutkimuksessa vallan arvoaluetta katsottiin edustavaksi tavoitteet, joissa puhutaan kansainvälisestä kilpailukyvyystä sekä kansallisesta menestyksestä globaalilla tasolla. Tällaisista seikoista ei ole varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa lainkaan mainintoja. Kärki kuitenkin havaitsi, että vallan arvoalue ei näytä korostuvan peruskoulun opetussuunnitelmatksteissä. Kärki perusteli löydöstään sillä, että vallasta ei tavata puhua kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ja pedagogisessa perinteessä juuri lainkaan. (Kärki 2015, 128–129.) Schwartzin teorian mukaiset vallan arvot eivät siten kuulu institutionaalisen kasvatuksen arvoihin ainakaan suomalaisessa perinteessä.

6.1 1970- ja 1980-lukujen tarkastelu: yhteisökeskeisyyttä ja yksilöllisten taitojen kehittämistä

Suomessa elettiin 1970- ja 1980-luvuilla hyvinvointivaltion rakentamisen ja täyttymisen kulta-aikaa. Päivähoito näyttäytyi työvoimapolitiittisena kysymyksenä, ja valtio otti ensimmäistä kertaa aktiivista roolia päivähoiton normittamisessa. Tavoitteena oli ennen kaikkea päivähoiton määrällinen kehittäminen. (Välimäki 1999, 215.) Sekä Iloiset toimintatuokioiden että 3–5-vuotiaiden suunnitelma voidaan liittää osaksi valtiojohtoisuuden alkuvaihetta: molemmat dokumentit voidaan liittää vuoden 1973 päivähoitolain myötä aloitettuun kasvatustavoitteiden laatimisprosessiin, joka huipentui Päivähoiton kasvatustavoitekomitean mietintöön vuonna 1980. Iloiset toimintatuokioiden on laadittu prosessin alkuvaiheen muistioihin perustuen, ja 3–5-vuotiaiden suunnitelma on laadittu Komiteanmietinnön tavoitteenasettelun pohjalta. (ks. esim. Onnismaa & Paananen 2019.)

Myös opetussuunnitelmien arvot näyttäytyvät pääpiirteissään yhteneväisiltä. Molemmat dokumentit ovat tämän tutkimuksen perusteella arvoperustaltaan yhteisökeskeisiä. Lisäksi molemmissa korostetaan omaan lähiyhteisöön kohdistuvaa myönteistä suhtautumista, kuten avuliaisuutta, kiitollisuutta, yhteisvastuuta ja ystävällisyyttä. Voidaan siis todeta, että 1970- ja 1980-luvuilla omaa lähiyhteisöä ja siinä aktiivista toimimista pidettiin erityisessä arvossa.

Lisäksi dokumenteissa tuodaan esiin oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon ideoita. Nykypäivän näkökulmasta tarkasteltuna erityisen kiinnostava havainto on sukupuolten tasa-arvo, joka mainitaan molemmissa dokumenteissa. Aihe on ollut todennäköisesti laajasti esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa siinä vaiheessa, kun valtiojohtoista varhaiskasvatusta on rakennettu – mahdollistihan päivähoiton järjestäminen naisten palkkatyön aivan uudella tavalla (Karila 2012, 584; Sandberg & Ärlemalm 2011, 46). Toinen mahdollinen tulkinta on, että sukupuolten tasa-arvo on heijastuma fröbeliläisestä lastentarhaperinteestä. Sukupuolten tasa-arvo on fröbeliläisenä ajatuksena näkynyt suomalaisessa lastentarhatyössä 1910-luvulta lähtien. Jo tuolloin tärkeänä pidettiin, että lasten töitä ei erotella sukupuolen mukaan. (Hänninen & Valli 101–102.) Moderni tasa-arvon ideologia ja sosiaalisen edistyksen henki on siten kulkenut lastentarhatyössä ja lastentarhatoiminnan järjestämisessä alusta asti mukana (Välimäki & Rauhala 2000, 387). Tämä tasa-arvon ideologia näkyy 1970- ja 1980-lukujen opetussuunnitelmissa.

Yhteisökeskeisistä arvoista molemmissa dokumenteissa painottuvat lisäksi turvallisuuden arvot, jotka näkyvät enimmäkseen perushoidon ja fyysisen kasvatuksen tavoitteissa. Iloisissa toimintatuokioissa turvallisuuden arvot painottuvat tämän lisäksi kuitenkin myös työkasvatuksen tavoitteissa, mitä on kiinnostavaa tarkastella yhteydessä historialliseen kontekstiin. Iloiset toimintatuokioiden on 1970-luvun dokumentti, ja tuona aikana elettiin vielä suomalaisen hyvinvointivaltion voimakkaan laajentamisen aikaa. Työn merkitys muuttui rakennemuutoksen myötä valtavasti: maaseudulta siirtyi suuri määrä väkeä kaupunkiin palkkatöihin (ks. esim. Välimäki & Rauhala 2000, 394). Työ on toimintatapana kuulunut alusta asti myös suomalaiseen lastentarhaperinteeseen. Työtä pidettiin sekä fyysisten voimien että henkisen kasvun välineenä, ja työn kautta lapset tunsivat kuuluvansa yhteisöön ja olevansa hyödyksi. (Hänninen & Valli 1986, 100.) Erityisen kiinnostavaa kuitenkin on, että Iloisissa toimintatuokioissa työtä ei nähdä vain pedagogisena menetelmänä, vaan se on nostettu yhdeksi kasvatuksen sisällölliseksi osa-alueeksi. Tavoitteena on, että päivähoitossa lapset oppivat arvostamaan työntekoa oman ja yhteisön hyvinvoinnin perustana niin päiväkodin

kuin koko yhteiskunnan tasolla. Hyvinvointivaltion rakentamisen eetoksen voidaan katsoa näin heijastuneen myös päivähoidon pedagogisiin tavoitteisiin.

1970- ja 1980-lukujen opetussuunnitelmissa niin ikään merkille pantavaa on, että yksilökeskeisistä arvoista molemmissa dokumenteissa painottuvat itseohjautuvuuden arvot, jotka näkyvät erityisesti kognitiivisen ja sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tavoitteissa. Itseohjautuvuuden arvoissa näkyy siten 1970- ja 1980-luvuille tyypillinen kehityspsykologinen näkemys lapsesta ja oppimisesta (Niikko 2001, 45–46; Onnismaa & Paananen 2019, 196–197; ks. myös Kampmann 2004). Lisäksi Iloisissa toimintatuokioissa korostuu suoriutumisen arvoalue, joka näkyy selkeimmin kouluvalmiuksien ja oppimisaktiviteetin virittämisenä. Tämä taas lienee heijastuma ensimmäisestä esikoulukokeilun opetussuunnitelmasta, jota on hyödynnetty Iloisten toimintatuokioiden laatimisprosessissa (Onnismaa & Paananen 2019, 196). Kouluvalmiuksien tukeminen ei näy vastaavalla tavalla muissa opetussuunnitelmissa.

Arvo-orientaatioiden näkökulmasta voidaan sanoa, että molemmissa dokumenteissa voidaan havaita sekä muutosavoimuuden että säilyttämisen piirteitä. Onnismaa ja Paananen (2019) ovat tehneet vastaavanlaisia havaintoja erityisesti Iloisista toimintatuokioista. Toisaalta dokumentti ilmentää kirjoittajien mukaan lapsikeskeistä ideologiaa, koska siinä painotetaan yksilöllisten taitojen kehittämistä. Toisaalta dokumentin voidaan katsoa ilmentävän kuitenkin myös sosiaalisen tehokkuuden ideologiaa, sillä lapsen kehityksen tukemisen tavoitteet sidotaan yhteiskuntaan, ympäristöön ja kulttuuriin liittyviin tavoitteisiin. (Onnismaa & Paananen 2019, 197.) Nämä kaksi ulottuvuutta eivät siten 1970- ja 1980-lukujen varhaiskasvatussuunnitelmissa asetu vastakkaisiksi, vaan opetussuunnitelman tavoitteet tasapainottelevat yksilön kehittymisen ja yhteisön säilyttämisen välillä (ks. myös Launonen 2000).

6.2 2000-luvulla yksilöllistymiskehitystä ja muutosavoimuutta

Siirryttäessä 2000-luvulle varhaiskasvatuksessa on tapahtunut selkeitä muutoksia. Yhteiskunnallisella tasolla on kiinnostuttu uudella tavalla varhaiskasvatuksen laadusta, mikä voidaan ilmiönä yhdistää 1990-luvulta lähtien hyvinvointivaltion toimintaperiaatteisiin levinneeseen uusliberalistiseen ideologiaan. Uusliberalismin vaikutukset myös varhaiskasvatukseen on havaittu kansainvälisesti (Alila ym. 2014, 148; Oberhuemer 2005, 33; Saukkonen 2012, 39; Vlasov & Hujala 2016, 320).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vuoden 2018 VASU on ensimmäinen varhaiskasvatuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma, jonka arvoperusta on yksilökeskeinen. Tuloksesta voidaan tehdä sellainen tulkinta, että uusliberalistinen yksilökeskeinen ajattelu heijastuu nyt myös varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden arvoihin. Huomionarvoista kuitenkin on, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa yksilökeskeisyys ei tarkoita kilpailullisuutta ja yksilöiden korostamista. Tällaisten suoriutumisen arvojen sijaan varhaiskasvatuksen arvoissa korostuu itseohjautuvuus, jolla tarkoitetaan yksilön kykyjä ja tahtotilaa vaikuttaa omaan elämäänsä ja elinympäristöönsä. Suomalaisella varhaiskasvatuksella ei siis tämän tutkimuksen perusteella tähdätä vain suppeasti kouluvalmiuteen, vaan laajemmassa demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseen (vrt. Brown ym. 2015, 138–139). Kouluvalmiuteen tähtäävät tulostavoitteet taas näyttäisivät olevan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa hyvin pienessä roolissa (vrt. Broström 2012, 2). Aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna muutosavoimuus näkyy nyt entistä voimakkaammin oman elämän ja elinympäristön halluun ottamisena ja siihen vaikuttamisena.

Onnismaa ja Paananen (2019, 207, 211) ovat havainneet, että sekä vuoden 2005 että vuoden 2018 VASUissa näkyy sosiaalisen rekonstruktion eli uudistamisen ideologia, joka ei näy aiemmissa opetussuunnitelmissa: nyt opetussuunnitelmissa tuodaan uudella tavalla esiin osallisuuden ja vaikuttamisen sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemoja, jotka viittaavat yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivään ideologiaan. Myös Alasuutari (2012) on tehnyt vastaavanlaisia huomioita. Alasuutarin mukaan suomalaisissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa

yksilöllisyys on nostettu keskeiseen rooliin, ja se todentuu lapsen mahdollisuuksissa osallistua ja vaikuttaa omaan elämäänsä. (Alasuutari 2012, 103.)

Yksilökeskeisyyden painotuksissa voidaan kuitenkin havaita kulttuurisia eroja. Kun esimerkiksi kiinalaisessa kontekstissa yksilöllisyyden taustalla vaikuttaa kilpailullinen yhteiskunta, norjalaisessa varhaiskasvatuksessa yksilöllisyyden korostamisen näkyy yksilöllisenä huomioimisena ja itseohjautuvuuden tukemisena. (Birkeland 2019, 9, 10, 11–13.) Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset näyttäisivät uusintavan sitä käsitystä, mikä yleisesti ottaen erottaa pohjoismaisen ja muiden maiden toteuttaman varhaiskasvatuksen toisistaan. Pohjoismaista varhaiskasvatusta on yleisesti luonnehdittu sosiaalipedagogiseksi malliksi, jossa korostuvat leikki, lapsilähtöisyys, kokonaisvaltaisuus ja uteliaisuus (Broström 2012, 1; Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström & Emilson 2015, 98; Karila 2012, 588). Pohjoismaissa ei ole myöskään perinteisesti tavattu puhua opettamisesta, oppimisesta tai opetussuunnitelmista. Sen sijaan varhaiskasvatuksen yhteydessä on käytetty sellaisia käsitteitä kuin kehittyminen, aktiivisuus tai (päivä)hoito. (Broström 2012, 1–2.) Pohjoismaissa on lähtökohtaisesti karsastettu varhaiskasvatuksen muuttamista koulumaiseksi (Karila 2012, 591). Sen sijaan varhaiskasvatuksella pyritään välittämään pohjoismaisia arvoja, kuten demokratiaa (Broström 2012, 11; Einarsdottir ym. 2015, 102). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa nojataan vahvasti perinteisen hyvinvointivaltion arvoihin, joskin ne näyttäytyvät nyt yhteisökeskeisyyttä enemmän demokraattisiin periaatteisiin kasvamisena.

Yksilökeskeisyyden painotusta näyttäisi lisäävän myös hedonismin ja virikkeisyyden arvojen uudenlainen näkyvyys opetussuunnitelmissa. Lasten viihtyvyyttä sekä toiminnan leikillisyyttä, hauskuutta ja iloa pidetään entistä tärkeämpänä. Turunen (2008) havaitsi tutkimuksessaan, että käsitykset lapsesta ja lapsuudesta vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten kasvatuksen sisällöt ja tavoitteet rakentuvat opetussuunnitelmassa. Myös Turunen näkee eroja 1970- ja 1980-lukujen sekä tämän jälkeisissä opetussuunnitelmissa. 1970- ja 1980-lukujen esiopetussuunnitelmissa aikuinen toteuttaa valmiiksi annettua yksityiskohtaista ope-

tussuunnitelmaa lapsen jäädessä toiminnan objektiksi. 1990-luvulla roolit kääntyvät toisinpäin: lapsi subjektina nostetaan keskiöön ja aikuinen jää taka-alalle. Myös kasvatuksen tavoitteet määrittyvät lapsesta käsin mikä johtaa siihen, että kasvatuksen yhteiskunnallinen näkökulma häviää. Vaikka 2000-luvulla aktiivisen lapsen rinnalle nostetaan jälleen aktiivinen aikuinen, yksilönäkökulma kuitenkin jää vaikuttamaan tavoitteisiin yhteiskunnallisen näkökulman rinnalle. (Turunen 2008, 166.) Turusen tutkimuksen valossa hedonismin ja virikkeisyyden arvojen painottuminen 2000-luvulla voitaisiinkin tulkita juuri lapsinäkökulman painoarvon lisääntymiseksi opetussuunnitelmatekstien tasolla. Lapsen kokemuksella on merkitystä. Tulkintaa voisi jatkaa yhä edelleen niin, että lapsuuden itseisarvo näkyy opetussuunnitelmassa nyt aiempaa voimakkaammin.

Vuoden 2018 VASUsta tehtiin myös sellainen havainto, että omaan lähiympäristöön kohdistuva hyväntahtoinen toiminta alkaa opetussuunnitelmatekstistä hävitä, ja tilalle tulee lähiyhteisön moninaisuutta arvostava puhe. Schwartz (2005, 234) puhuu tällöin moraaliuniversumin laajentumisesta: arvot eivät enää kosketa vain lähiympäristöön kuuluvien ihmisten hyvinvointia, vaan kaikkien ihmisten nähdään kuuluvan näiden arvojen piiriin. Tutkimustuloksena tämä voidaan yhdistää globalisaatioon ja nyky-yhteiskunnan moniarvoistumiskehitykseen (ks. myös Saukkonen 2012, 44).

Vuoden 2005 VASUsta todettakoon vielä, että tämän tutkimuksen perusteella on vaikeaa tehdä tulkintoja siitä, edustaako se arvoiltaan yksilö- vai yhteisökeskeisyyttä. Valtakunnallisen ohjauksen välineenä kyseinen dokumentti on erityislaatuinen, sillä siinä linjataan ensimmäistä kertaa, että varhaiskasvatuksen järjestäjien tulee laatia kunnalle oma varhaiskasvatussuunnitelma, jossa kuvataan tarkemmin toiminnan sisältöä. (VASU 2005, 7, 32, 46.) Valtakunnallisen tason pedagogisia tavoitteita ei siten juurikaan esitetä. Tämä on tutkimustuloksena jo itsessään varsin mielenkiintoinen, onhan kyseessä valtakunnallinen varhaiskasvatuksen ohjausasiakirja, jonka tavoitteena on ”edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdessä kaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita” (VASU 2005, 7).

Strandell (2009) huomauttaa, että vuoden 2005 VASUssa toiminnan lähtökohdiksi nostetaan leikki ja muut lapselle ominaiset tavat toimia, kun taas aiemmissa opetussuunnitelmissa toiminta nojautuu kehityspsykologisten näkemysten ohjaamiin käsityksiin lasten tarpeista. Tässä tutkimuksessa tehtiin vastaavanlainen huomio tavoitteiden näkökulmasta: lapselle ominaisille tavoille toimia eli leikille, liikkumiselle, taiteelliselle kokemiselle ja ilmaisemiselle sekä tutkimiselle on kirjoitettu paljon tarkempia tavoitteita kuin kasvatuksen sisällöllisille orientaatioille. Tavoitteiden tutkimisen kannalta kyseiset kohdat olisivat voineet antaa paljon hedelmällisempiä tuloksia kuin orientaatioiden tutkimus.

6.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella Lincolnin ja Guban (1985) sille suosittelemien kriteerien uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden näkökulmista. Edellä mainituista kriteereistä tutkimuksen varmuutta (*dependability*) käsiteltiin tarkemmin analyysin luotettavuuden kohdalla luvussa 4.5. Tuolloin todettiin, että dokumentit pysyvät muuttumattomina koko tutkimusprosessin ajan, mutta tutkijan kokonaiskäsitys voi elää analyysin aikana. Tutkijan käsitys tutkittavasta ilmiöstä rakentui luonnollisesti koko tutkimusprosessin ajan. Tämän tutkimuksen kohdalla tärkeä varmuutta lisäävä tekijänä voidaan pitää sitä, että dokumenttianalyysille tyypilliseen tapaan taustakirjallisuutta pidettiin mukana koko tutkimusprosessin ajan: niin dokumentteja kuin niistä tehtyjä havaintoja peilattiin jatkuvasti muuhun kirjallisuuteen.

Uskottavuudella (*credibility*) tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksessa saavutettu kuva vastaa todellista ilmiötä ja miten uskottavalta tämä kuva vaikuttaa (Lincoln & Guba 1985, 301, 328). Tässä tutkimuksessa rakennettiin historiallista kokonaiskuvaa varhaiskasvatukselle asetettujen yhteiskunnallisten arvojen muutoksista. Kriittisen tarkastelun kohteeksi lienee tässä nostaa tutkijan subjektiivisessa käsillä olevaan historialliseen analyysiin. Käytännössä puhutaan tutkijan refleksiivisyydestä eli siitä, miten tutkija on tietoinen omasta roolistaan ja

siihen vaikuttavista uskomuksistaan ja henkilökohtaisista kokemuksistaan sekä niiden aiheuttamista vinoumista (Berger 2015, 220; ks. myös Lincoln & Guba 1985, 302). Tutkija itse on seurannut varhaiskasvatuksesta käytävää keskustelua vasta 2000-luvulta lähtien, eli kaikki sitä aiempaa varhaiskasvatusta koskevat tiedot perustuvat erilaisiin dokumentteihin ja muuhun kirjalliseen aineistoon. Tutkimuksen suorittamisen kannalta voidaan siis sanoa, että 2000-luvun dokumentteja ja kirjallisuutta tutkija on tarkastellut ikään kuin sisäpiiriläisen näkökulmasta, kun taas sitä aiempia dokumentteja on tarkasteltu tutkittavaan ilmiöön nähden ulkopuolisena (Berger 2015, 226). Tämä on eittämättä vaikuttanut aineiston tulkintaan. Dokumenttianalyysin valinnalla kuitenkin pyrittiin tuomaan dokumenttien sosiaalista ja historiallista kontekstia mahdollisimman hyvin esiin: opetussuunnitelmadokumentteja tarkasteltiin aina yhdessä muista lähteistä saadun informaation kanssa (ks. myös Bowen 2009, 33). Voidaan myös puhua triangulaatiosta eli useiden eri lähteiden hyödyntämisestä, jota niin ikään voidaan pitää uskottavuutta lisäävänä tekijänä (Lincoln & Guba 305). Triangulaation merkitystä korostettiin varsinkin 1970- ja 1980-lukujen kohdalla. Lisäksi tässä tutkimuksessa hyväksyttiin se tosiasia, että tutkija subjektina lukee historiallisia dokumentteja väistämättä nykypäivän näkökulmasta (ks. myös Rokka 2011, 98).

Uskottavuuden tarkastelussa on myös tärkeää pohtia, miten valittu aineisto vastaa tutkimustehtävää (Elo ym. 2014, 4). Tässä tutkimuksessa aineiston rajausta opetussuunnitelmien sisällä jouduttiin tekemään paljon. Aineiston ulkopuolelle rajattiin arvojen näkökulmasta tärkeitä osioita, kuten varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat ja niille asetetut tavoitteet. Näiden osioiden analysointi olisi voinut tuottaa varsin toisenlaisia tutkimustuloksia. Aineistoa rajaamalla saatiin kuitenkin mahdutettua mukaan opetussuunnitelmadokumentit neljältä eri vuosikymmeneltä, mitä taas voidaan pitää tämän tutkimuksen vahvuutena: aineiston voidaan katsoa edustavan kattavasti historiallista jatkumoa. Lisäksi tulosten pohdinnassa pyrittiin korostamaan sitä seikkaa, että kyseessä on vain varhaiskasvatuksen sisältöjä kuvaavat osiot, jotka eivät anna täydellistä kuvaa koko opetussuunnitelmadokumentista. Jatkotutkimuksen näkökulmasta esimerkiksi

varhaiskasvatuksen työskentelymenetelmien tavoitteet ja niiden arvot voisivatkin tarjota kiinnostavia tarkastelun kohteita.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella myös tutkimuksen siirrettävyyden (*transferability*) näkökulmasta. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten tutkimusta ja tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää tai hyödyntää toisessa tutkimuskontekstissa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on varmistaa, että tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimuskonteksti on tarpeeksi tiheästi kuvattu, jolloin tutkimuksen siirrettävyyden arviointi jää viime kädessä seuraavien tutkimusten toteuttajille. (Lincoln & Guba 1985, 316.) Tämän tutkimuksen siirrettävyyden näkökulmasta on tärkeää ymmärtää Schwartzin teorian rooli ja sen merkitys koko tutkimusprosessin kannalta. Schwartzin teoria tarjoaa kuitenkin vain yhden teoreettisen linssin, jonka läpi opetussuunnitelmien arvoja voidaan tarkastella. Mikäli analyysissä olisi käytetty jotakin toista arvoteoriaa, tulokset opetussuunnitelmien sisältämistä arvoista olisivat voineet olla jossain määrin erilaisia. Tämän tutkimuksen tehtävän näkökulmasta Schwartzin arvoteorian valintaa voidaan kuitenkin pitää varsin onnistuneena, sillä sen avulla saatiin aineistosta esiin juuri sellaisia muutostrendejä, joista oltiin tässä tutkimuksessa kiinnostuneita. Lisäksi Schwartzin teorian avulla saadut havainnot näyttäytyvät historialliseen kontekstiin ja muuhun tutkimukseen suhteutettuina luotettavina.

Yksi tutkimuksen aikana herännyt kysymys on, miten Schwartzin arvoteoria kestää siirtämistä historiallisesti eri konteksteihin. Tässä tutkimuksessa neljä vuosikymmentä kattava aineisto luokiteltiin Schwartzin arvoalueisiin samoja periaatteita noudattaen. Schwartz ja Bilsky (1987, 560) kuitenkin muistuttavat, että uusia arvoja tulee jatkuvasti lisää samalla kun vanhoja poistuu. Lisäksi arvojen sisällöt ja soveltamisalat voivat muuttua: esimerkiksi ympäristöarvot ovat muuttuneet 1970-luvulta roskaamisen välttämisestä kestävyysajatteluun (Pohjanheimo 2005, 243–244). Tämä voi luonnollisesti vaikuttaa myös arvojen kokonaisuuteen. Tämänhetkisen yhteiskuntatieteellisen keskustelun puitteissa ongelmallisina lienee turvallisuuden arvoalue. Esimerkiksi Ulrich Beck (1990) lähti riskiyh-

teiskunnan käsitteellään avaamaan näkökulmaa uudenlaisista riskeistä, jotka eivät enää mahdu perinteisen hyvinvointivaltion tarjoaman, pääasiallisesti taloudellisen turvallisuuden piiriin. Beckin nimeämistä riskeistä yksi keskeisimmistä on ekologinen. (Mythen 2004, 29.) Toisin sanoen ympäristöasiat alkavat enenevässä määrin olla universalismin sijaan turvallisuuden arvokysymyksiä. Tutkimuksen siirrettävyyden kannalta onkin hyvä pohtia, miten aukottomasti samalla arvomallilla voidaan ylipäänsä tarkastella tämän tutkimuksen kaltaista historiallista aineistoa. Tätä tutkimusta tuleekin pitää varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien arvotutkimuksen uutena keskustelunavauksena. Samalla eri arvoalueiden sisällä tapahtuvat muutokset voisivat tarjota kiinnostavia jatkotutkimusaiheita.

Viimeinen laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun näkökulma on vahvistettavuus (*confirmability*). Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkija onnistuu vakuuttamaan lukijan siitä, että analyysiprosessista saadut tulokset vastaavat alkuperäistä aineistoa. (Lincoln & Guba 1985, 323.) Tämän tutkimuksen analyysiprosessi on kuvattu seikkaperäisesti luvussa 4.4, ja samalla on pohdittu analyysin luotettavuutta ja tutkijan subjektin vaikutusta analyysiprosessissa tehtyihin tulkintoihin. Tulosten raportoinnissa on pyritty hyödyntämään mahdollisimman paljon suoria aineistokatkelmia, jotta lukija voi itse arvioida analyysin ja sitä kautta koko tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi aineistokatkelmilla haluttiin tuoda esiin opetussuunnitelmadokumenttien alkuperäistä kieltä ja niin sanottua ”omaa ääntä”.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että yhteiskunnallisten ideologioiden muutokset ovat heijastuneet myös varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden arvoihin. Varhaiskasvatuksen tulee elää sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin, mikä johtaa väistämättä siihen, että muutosta tarvitaan. Keskeinen kysymys kuitenkin on, millaista muutoksen tulisi olla. Varhaiskasvatuksen arvojen näkökulmasta on tärkeää pohtia, kenen näkemystä hyvästä alusta elämälle toteutetaan. On hyvä huomioida, että opetussuunnitelmassa ilmaistua näkemystä tulee pitää aina jossain määrin relativistisena (Solasaari 2003,

98). Jo tässä tutkimuksessa huomattiin, että näkemys hyvästä varhaiskasvatuksesta on vaihdellut jonkin verran eri vuosikymmeninä. Opetussuunnitelmat ilmaisevat näin enemmänkin arvostuksia, jotka ovat aikaan sidonnaisia ja ajassa muuttuvia tulkintoja varsinaisista arvoista eli totuudesta, hyvyydestä ja kauneudesta (ks. Turunen 2018, 89). Koska arvostukset ovat yksilöiden ja yhteisöjen asettamia, ne voidaan myös kyseenalaistaa: arvoja koskeva tieto voi olla erehtyväästä (Puolimatka 2002, 130).

Yhteiskunnallisessa puheessa varhaiskasvatus on vihdoin irtaantunut sosiaali- ja työvoimapolitiittisista juuristaan. Kansainvälinen keskustelu antaa kuitenkin aihetta pohtia, asetetaanko varhaiskasvatusta nyt uudelleenlaiseen rooliin koulumaailmaan valmistajana. Näyttäisi siltä, että varhaiskasvatus joutuu yhä edelleen etsimään yhteiskunnassa paikkaansa erityislaatuisena kasvatuksen ja koulutuksen muotona. Samalla varhaiskasvatuksen pedagogiikan yhteiskunnallisen arvon nousu sekä varhaiskasvatuskentän moninaistuminen ovat johtaneet siihen, että valtio on ottanut jälleen tiukempaa kontrollia varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. Tämän taas voidaan katsoa voimistavan opetussuunnitelmien poliittisuutta, sillä lisääntynyt hallinnollinen kontrolli vähentää varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisia vapauksia. (ks. myös Oberhuemer 2005, 33.) Näyttäisi siltä, että mitä enemmän päättäjät ovat rakentamassa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia ja mitä enemmän pyritään yhdenmukaisuuteen koulujen opetussuunnitelmien kanssa, sitä kauemmas mennään varhaiskasvatuksen traditiosta (Brown ym. 2015; Soler & Miller 2003).

On ilmiselvää, että varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatutkimusta tarvitaan lisää. Erityisen tärkeä jatkotutkimusaihe olisi esiopetuksen opetussuunnitelmien arvotutkimus. Schwartzin teorian näkökulmasta kiinnostavaa olisi tarkastella, painottuvatko suoriutumisen arvot esiopetussuunnitelmissa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmiin nähden eri tavalla. Niin ikään kiinnostavaa arvoanalyysia voitaisiin saada tutkimalla Opetushallituksen 2021 keväällä julkaisemaa *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet* -opetussuunnitelmadokumenttia ja pohtimalla, muuttuvatko esiopetuksen tavoitteiden sisältämät arvot, kun esiopetus koskee myös aiempaa nuorempia lapsia.

Varhaiskasvattajat ovat yhteiskunnallisten muutosten ja murrosten aiheuttamissa arvokeskusteluissa erityisen tärkeässä roolissa, mikä vaatii kasvattajilta vankkaa kasvatustilfilosofista näkemystä (Tervasmäki 2016, 99). Keskeinen kysymys lienee, missä määrin varhaiskasvatustilfilosofian tulee elää ja muuttua yhteiskunnallisella tasolla asetettujen arvojen mukana. On syytä muistaa, että se, mitä opetussuunnitelmiin kirjoitetaan, on vasta ensimmäinen askel: päätökset varhaiskasvatuksen toteuttamisesta, opetussuunnitelman tulkinnasta ja lopulta kasvatuksen eettisyydestä tekevät varhaiskasvattajat itse. Varsin toisenlainen kysymys siis on, miten kukin varhaiskasvattaja opetussuunnitelmatekstiä lukee ja miten sitä lopulta implementoidaan käytäntöön (Koivula, Gregoriadis, Rautamies & Grammatikopoulos 2019, 993; ks. myös Sandberg & Ärlemalm-Hagsér 2011). Näin myös varsinaiset arjessa toteutuvat arvovalinnat jäävät lopulta kasvattajien välisen keskustelun varaan.

On perusteltua todeta, että kasvattajayhteisössä tarvitaan säännöllistä arvokeskustelua ja kasvatuksen arvoihin perehtymistä. Kasvattajayhteisöissä on myös hyvä muistaa, että arvoihin liittyviä itsestäänselvyksiä ja tavanomaisuuksia ei nykypäivänä juurikaan enää ole. Näin myös kaikki syvätason oletukset tulee pyrkiä nostamaan mukaan arvoista käytävää keskusteluun. (Beck & Beck-Gernsheim 2001, 31.) Tämä tutkimus tarjoaa hyvän maaperän niin varhaiskasvatuksen arvoihin perehtymiselle kuin varhaiskasvatuksen kentällä käytävälle arvokeskustelulle.

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset muutokset asettavat varhaiskasvattajat jännitteiseen asemaan. Yhtäältä varhaiskasvatuksen tulee kyetä muutokseen, ja lapsia tulee kasvattaa siihen yhteiskuntaan, mikä on heille tulevaisuudessa mahdollinen. Toisaalta yhteiskunnallisen paineen alla varhaiskasvattajien tulee pystyä pitämään kiinni varhaiskasvatuksen ydinarvosta, lapsuudesta. Varhaiskasvatuksella on nyt ja tulevaisuudessa kyettävä luomaan hyvää ja kestävää tulevaisuutta, mutta myös hyvää ja kestävää lapsuutta.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2012. "Jos joku lyö mua, sitten alan itkeä": Lapsen puhe päiväkodin työntekijän ja vanhemman keskustelun kohteena. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja 2012.* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131. Helsinki: Unigrafia Oy, 103–115.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi.* Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. 2003. *Qualitative data: An introduction to coding and analysis.* New York: New York University Press. E-kirja.
- Beck, U. 1990. *Riskiyhteiskunnan vastamyrryt: Organisoitu vastuuttomuus.* Tampere: Vastapaino.
- Beck, U & Beck-Gernsheim, E. 2001. *Individualization.* London: Sage publications.
- Berger, R. 2015. Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15 (2) 219–234. DOI: 10.1177/1468794112468475
- Birkeland, Å. 2019. Temporal settings in kindergarten: A lens to trace historical and current cultural formation ideals. *European Early Childhood Education Research Journal* 27 (1), 53-67. DOI:10.1080/1350293X.2018.1556534
- Bowen, G. A. 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9 (2), 27–40. DOI:10.3316/QRJ0902027

- Brodin, J. & Renblad, K. 2015. Early childhood educators' perspectives of the Swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal* 43, 347–355. DOI:10.1007/s10643-014-0657-2
- Broström, S. 2012. Curriculum in preschool. Adjustment or a possible liberation? *Nordisk Barnehageforskning* 5 (7), 1–14. DOI:10.7577/nbf.419
- Brown, C. P., Lan, Y.-C. & Jeong, H. I. 2015. Beginning to untangle the strange coupling of power within a neoliberal early education context. *International Journal of Early Years Education* 23 (2), 138-152. DOI:10.1080/09669760.2015.1034093
- Carr, D. 2004. Problems of values education. Teoksessa J. Haldane (toim.) *Values, education and the human world. St. Andrews studies in philosophy and public affairs.* Charlottesville, VA: Imprint Academic. E-kirja.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Coffey, A. 2014. Analysing documents. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis.* Los Angeles: SAGE. E-kirja.
- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. 2015. Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education* 23 (1), 97-114. DOI: 10.1080/09669760.2014.970521
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open* 4 (1), 1–10. DOI: 10.1177/2158244014522633
- Gibbs, G. 2007. *Analysing qualitative data.* Los Angeles; London: SAGE. E-kirja.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustilfilosofiaan.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen.* Vantaa: Edufin.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia.* Helsinki: Otava.

- Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos: 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kampmann, J. 2004. Societalization of childhood. New opportunities? New demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Roskilde: Roskilde University Press, 127–152.
- Karila, K. 2012. A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education* 47 (4), 584-595.
DOI:10.1111/ejed.12007
- Kjørholt, A. T. & Qvortrup, J. 2012. Childhood and social investments: Concluding thoughts. Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 262–274.
- Kluckhohn, C. 1954 [1951]. Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. Teoksessa T. Parsons & E. A. Shils (toim.) Toward a general theory of action. Cambridge: Harvard University Press, 388–433.
- Koivula, M., Gregoriadis, A., Rautamies, E. & Grammatikopoulos, V. 2019. Finnish and Greek early childhood teachers' perspectives and practices in supporting children's autonomy. *Early Child Development and Care* 189 (6), 990-1003. DOI:10.1080/03004430.2017.1359583
- Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Mikkola, T. 2003. Muuttuvat arvot ja uusi keskiluokka. Tutkimus arvojen mittaamisesta ja monitasoisuudesta. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.

- Mythen, G. 2004. Ulrich Beck: A critical introduction to the risk society. London, Sterling, Va.: Pluto Press. E-kirja.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu university press.
- Oberhuemer, P. 2005. International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood* 37 (1), 27-38.
DOI:10.1007/BF03165830
- Onnismaa, E.-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Onnismaa, E.-L. & Paananen, M. 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 189–220.
- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. 2014. Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika* 8 (2), 6–21.
- Pohjanheimo, E. 2005. Pysyvää ja eriytyvää: arvomuutoksia Suomessa 1970-luvulta nykypäivään. Teoksessa A.-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) Arvot, moraalit ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus, 237–257.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. & Williams, P. 2006. Five preschool curricula – comparative perspective. *International Journal of Early Childhood* 38 (1), 11–30. DOI: 10.1007/BF03165975.
- Prior, L. 2008. Repositioning documents in social research. *Sociology* 42 (5), 821–836. DOI:10.1177/0038038508094564
- Prior, L. 2016. Using documents in social research. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research*. 4. painos. London: SAGE publications, 171–186. E-kirja.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 139–152. E-kirja.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. 1980. Komiteanmietintö 1980:31. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Rokeach, M. 1973. The nature of human values. A theory of organization and change. New York: The Free Press.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Sandberg, A. & Ärlemalm-Hagsér, E. 2011. The Swedish national curriculum: Play and learning with fundamental values in focus. *Australasian Journal of Early Childhood* 36 (1), 44–50. DOI: 10.1177/183693911103600108
- Saukkonen, P. 2012. Suomalaisen yhteiskunnan poliittinen kulttuuri. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) Suomalaisen politiikan muutoksia ja murroksia. Poliittikan ja talouden tutkimuksen laitoksen julkaisuja 2012:1. Helsinki: Helsingin yliopisto, 27–51.
- Schwartz, S. H. 1992. Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Teoksessa M. Zanna (toim.) *Advances in experimental social psychology* 25. San Diego: Academic Press, 1–65.
- Schwartz, S. H. 2005. Universalismiarvot ja moraalisen universumimme laajuus. Suom. M. Ahokas. Teoksessa A.-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) *Arvot, moraalit ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen*. Helsinki: Gaudeamus, 216–236.
- Schwartz, S. H. 2012. An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture* 2 (1). DOI:10.9707/2307-0919.1116

- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. 1987. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (3), 550–562. DOI:10.1037/0022-3514.53.3.550
- Schwartz, S. H., & Huismans, S. 1995. Value priorities and religiosity in four western religions. *Social Psychology Quarterly* 58 (2), 88–107. DOI: 10.2307/2787148
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan: Max Schelerin kasvatustieteellisiä ajatuksia. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Soler, J. & Miller L. 2003. The struggle for early childhood curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, TeWhāriki and Reggio Emilia. *International Journal of Early Years Education* 11 (1), 57–68. DOI: 10.1080/0966976032000066091
- Strandell, H. 2009. Policies of early childhood education and care. Partnership, individualization. Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 222-240.
- Tervasmäki, T. 2016. Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. E-kirja.
- Turunen, K. E. 2018. Arvojen kirja. Helsinki: Arator.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Väitöskirja, Lapin yliopisto.
- Turunen, T. 2011. Lapsi ja lapsuus esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2000. *Varhaiskasvatus tänään*. Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Maaliskuu 2011, 1–12.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vlasov, J. & Hujala, E. 2016. Cross-cultural interpretations of changes in early childhood education in the USA, Russia, and Finland. *International Journal of Early Years Education* 24 (3), 309–324.
DOI:10.1080/09669760.2016.1189812
- Välimäki, A.-L. 1999. Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvulla. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Välimäki, A.-L. & Rauhala, P.-L. 2000. Lasten päivähoiton taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (5), 387–405.
- Värri, V.-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Xu, M. A., & Storr, G. B. 2012. Learning the concept of researcher as instrument in qualitative research. *The Qualitative Report* 17 (21), 1-18. DOI: 10.46743/2160-3715/2012.1768.
- Yin, R. K. 2016. *Qualitative research from start to finish*. 2. painos. New York: Guilford Publications. E-kirja.

Opetussuunnitelmat

- Iloiset toimintatuokit 1975. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Salminen, H. 1988. Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.

LIITTEET

Liite 1. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat ja niiden sisällöt

sisällön kuvaus	Iloiset toimintatuokit (Sosiaalhallitus 1975)	Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma (Salminen 1988)	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (STAKES 2005)	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016/2018)
Aloitus	Johdanto (luku 1)	Saatesanat, Esipuhe	Saatteeksi	
Kehityksen kuvaus		Kolme-viisivuotiaan lapsen kehitys (luku 1)		
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden esittely ja laadintaprosessin kuvaus		Toimintasuunnitelman laadinta (luku 2)	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (luku 1) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja sen arviointi (luku 4.3) Varhaiskasvatussuunnitelma kunnassa (luku 7)	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (luku 1)
Varhaiskasvatuksen esittely (kasvatusfilosofia, eksplikoitavat arvot, yhteiskunnalliset tavoitteet)		Kasvatuksen perusta (luku 3)	Varhaiskasvatus (luku 2) Varhaiskasvatuksen toteuttaminen (luku 3) osat: <ul style="list-style-type: none"> - Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus (luku 3.2) - Kasvattaja varhaiskasvatuksessa (luku 3.3) - Varhaiskasvatusympäristö (luku 3.4) - Oppimisen ilo (luku 3.5) 	Varhaiskasvatuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet (luku 2), laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (luku 2.7) Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri (luku 3)

Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta (työ- ja toimintatavat, varhaiskasvatuksen pedagogiset menetelmät) → <i>miten</i>	Viisi-kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat (luku 3)	Toimintasuunnitelman toteuttaminen (luku 5)	Lapselle ominainen tapa toimia (luku 3.7)	Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen (luku 4)
Varhaiskasvatuksen sisällöt ja pedagogiset tavoitteet → <i>mitä, miksi</i>	Viisi-kuusivuotiaiden kasvatusta ja opetustavoitteet (luku 2) Keskusaiheet (luku 4)	Kasvatuksen osa-alueet (luku 4)	Kielen merkitys varhaiskasvatuksessa (luku 3.6) Sisällölliset orientaatiot (3.8)	Oppimisen alueet (luku 4.3)
Yhteistyö ja osallisuus	Yhteistyö vanhempien kanssa (luku 3.12.)	Päivähoidon ja kodin välinen yhteistyö (luku 3.5) Yhteistyö (luku 6)	Verkostoyhteistyö (luku 1.3) Vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa (luku 4)	Yhteistyö varhaiskasvatuksessa (luku 3.3)
Eriytynen tuki			Eriytynen tuki varhaiskasvatuksessa (luku 5)	Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki (luku 5)
Kieli, kulttuuri ja vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan tai katsomukseen perustuva varhaiskasvatus			Kieli- ja kulttuurinäkökohtia varhaiskasvatuksessa (luku 6): eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset, kielikylpy, vieraskielinen varhaiskasvatus ja <i>vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan</i> perustuva varhaiskasvatus	Kieleen ja kulttuuriin liittyviä tarkentavia näkökulmia (luku 4.6) Vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan tai erityiseen katsomukseen perustuva varhaiskasvatus (luku 6)
Arviointi		Kasvatustoiminnan arviointi (luku 7)	Vanhempien osallisuus yksikön toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa (luku 4.2)	Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (luku 1.3)

Arviointi			<p>Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja sen arviointi (luku 4.3)</p> <p>Kunnan varhaiskasvatussuunnitelman rakentuminen (luku 7.1)</p> <p>Kunnan varhaiskasvatussuunnitelman sisältö (7.2)</p> <p>Kunnan varhaiskasvatussuunnitelma osana toiminnan laadun kehittämistä (luku 7.3)</p>	<p>Toiminnan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa (luku 7)</p>
Esimerkkejä suunnitelmista		<p>Esimerkit toiminnan toteuttamisesta (luku 8)</p> <p>Esimerkkejä päivähoidon ja lähiympäristön yhteistyöstä kasvatustavoitealueittain (liite 2)</p>		
Kirjallisuusluettelo	<p>Keskusaiheisiin liittyvä luettelo lauluista ja kirjoista (luku 5)</p>	<p>Kirjallisuutta</p> <p>Lähteet</p>		