

IHMISKÄSITYS ALUEELLISISSA ESIOPETUSSUUNNITELMISSA
IHMISIHANTEEN JA LAPSIKÄSITYKSEN KAUTTA TARKASTELTUNA

Piia Parviainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Varhaiskasvatuksen laitos

Syksy 2005

Parviainen, P. 2005. Ihmiskäsitys alueellisissa esiopetussuunnitelmissa ihmisihanteen ja lapsikäsitteksen kautta tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa alueellisten esiopetussuunnitelmien sisältöjä ihmiskäsityksen kautta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten ihmiskäsitys liitetään lapsen kasvuun ja oppimiseen, eli millainen ihmiskäsitys eri kaupunkien esiopetussuunnitelmista välittyy. Tutkimusongelmat nousivat tutkimuksen tavoitteista käsin seuraavasti: millainen ihmisihanne esiopetussuunnitelmista välittyy ja millainen lapsikäsitte esiopetussuunnitelmista nousee esiin.

Aineistona oli 15 internetin kautta kerättyä alueellista esiopetussuunnitelmaa, joiden analysoinnissa käytettiin aineisto- ja teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Analyysi toteutettiin luokittelemalla aineisto sen mukaan, kuinka monta kertaa asia aineistossa esiintyi. Teemoittamalla selvitettiin, mitä eri teemoista oli sanottu. Tyypittelyn avulla aineisto ryhmiteltiin puolestaan eri tyypeiksi.

Ihmiskäsitys hahmottui ihmisihanteen ja lapsikäsitteksen kautta. Ihmisihanne muotoutui alueellisissa esiopetussuunnitelmissa pysyvän, tieteellisen tiedon ja yksilön vapauden arvoperustalta. Lapsen kasvulle asetetut tavoitteet muodostuivat näiden arvoperustojen pohjalta. Ihanteeksi nousi tasapainoinen, sosiaalinen, osaava ja tietävä lapsi, joka on toiminnallisesti itseohjautuva yksilö. Lapsikäsitteessä korostui lapsen aktiivisuus omassa kasvussaan niin oppimisen, omien valintojen kuin sosiaalisuudenkin suhteen. Aikuisen osuus lapsen kasvun tukemisessa oli esitetty lähinnä lapsen kasvun ohjaajana ja tukijana sekä oppimisen edistäjänä.

Esiopetussuunnitelmista välittyvän toiminnallisuuden ja oppimisen korostumisen myötä on vaarana, että lapsesta tulee yhteiskunnan tarpeista lähtevä esineellinen kasvatuksen kohde. Tästä syystä ihmisyyteen ja ihmisenä kasvamiseen liittyvää kasvatustieteellistä tulisi lisätä. Esiopetussuunnitelmien keskeisen kasvatuksellisen ja opetuksellisen menetelmän, eheyttämisen, tavoitteeksi tulisi asettaa sisältöalueiden eheyttämisen sijaan ehyt ihminen.

Avainsanat: esiopetussuunnitelma, ihmiskäsitys, ihmisihanne, arvoperusta, lapsikäsitte.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	ESIOPETUSSUUNNITELMAN TARKOITUS JA TEHTÄVÄ	9
2.1	Esiopetussuunnitelman sisältö	10
2.2	Esiopetussuunnitelman tavoitteet	12
2.3	Arvokeskustelu esiopetussuunnitelmien laadinnan perustana	15
3	IHMISKÄSITYS ESIOPETUSSUUNNITELMAN POHJANA	18
3.1	Ihmishanteen pohjalta nousevat kasvatuksen tavoitteet	20
3.1.1	Pysyvä arvoperusta ja tavoitteiden asettelu	22
3.1.2	Tieteellisen tiedon arvoperusta tavoitteiden muokkaajana	23
3.1.3	Yksilön vapauden arvoperustalta nousevat tavoitteet	26
3.2	Lapsikäsitys ohjaa kasvatuskäytäntöjä ja -periaatteita	27
3.2.1	Kasvu vuorovaikutusprosessina	28
3.2.2	Esiopetuksen sisältöalueet kasvun tukemisessa	33
3.2.3	Arviointi kasvun seurannan osana	35
3.2.4	Yksilöllisen kasvun huomioiminen	36
3.3	Teoreettinen viitekehys tiivistetysti	37
4	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA ONGELMAT	39
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
5.1	Tutkimusaineisto	42
5.2	Tutkimusmenetelmät	44
5.3	Tutkimuksen kulku	46
6	TULOKSET	52
6.1	Ihanteena tasapainoinen ja sosiaalinen lapsi	52
6.1.1	Kasvun perustana hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri	53
6.1.2	Kasvun tavoitteena eheä identiteetti	56
6.1.3	Vuorovaikutus ja kohtaaminen keskeistä arjessa	60

6.1.4	Vastuullisuus ja elävä suhde ympäristöön tärkeää	62
6.2	Ihanteena osaava ja tietävä lapsi	64
6.2.1	Aktiivisuus ja sosiaalisuus korostuvat oppimisessa	65
6.2.2	Tiedon jäsentäminen ja laajentaminen kasvun tavoitteina	68
6.3	Ihanteena toiminnallisesti itseohjautuva yksilö	70
6.3.1	Tietoisuus omista valinnoista kasvun osana	71
6.3.2	Tavoitteena kokonaisvaltainen kasvu ja oppiminen	73
6.3.3	Lähtökohtana elämänläheinen ja virikkeinen oppimisympäristö	75
6.3.4	Toimiva yhteistyö yksilöllisen kasvun tukemisessa	78
7	POHDINTA	80
7.1	Elämän merkityksen ja kasvun tavoitteiden keskellä	81
7.2	Tutkimuksen uskottavuuden arviointia	84
7.3	Haasteena ihmisenä kasvaminen	92
	LÄHTEET	95
	LIITE	101

1 JOHDANTO

Esiopetussuunnitelma toimii esiopetuksen pohjana ja opettajan käsikirjana koko esiopetuksen ajan. Suunnitelman tulee olla sellainen, että se on helposti saatavilla ja sovellettavissa omaan opetukseen. Sen on vastattava ryhmän ja yksilön tarpeita sekä sisällöiltään että tavoitteiltaan. Esiopetussuunnitelman laatiminen on yhteistä suurimmalle osalle Suomen päiväkodeista. Suunnitelmien laatimisen käynnisti vuonna 2000 voimaan tullut esiopetusuudistus, jonka myötä jokainen kuusivuotias on oikeutettu saamaan maksutonta esiopetusta. Samaan aikaan laadittiin valtakunnalliset esiopetussuunnitelman perusteet, jonka pohjalta kunnat, kaupungit ja yksittäiset päiväkodit ovat valmistelleet omia esiopetussuunnitelmiaan.

Esiopetussuunnitelma perustuu johonkin käsitykseen ihmisestä, niistä taustavaikuttimista, jotka ohjaavat koko kasvatusajattelua ja -toimintaa; millaiseksi lapsi halutaan kasvattaa ja mitä hänen odotetaan oppivan. Kasvatuksen perustana on aina joko tiedostettu tai tiedostamaton ihmiskäsitys, jonka pohjalta kasvatustyötä suunnitellaan ja toteutetaan. Tämä tulee esiin ihmisihanteen ja lapsikäsitteiden määrittelyissä niin käytännön työssä kuin esiopetuksen suunnitelmatasollakin. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa alueellisten esiopetussuunnitelmien sisältöjä ihmiskäsityksen kautta. Tutkimuksen tavoitteena on näin ollen selvittää, miten ihmiskäsitys liitetään lapsen kasvuun ja oppimiseen, ja millainen ihmiskäsitys eri kaupunkien esiopetussuunnitelmista välittyy. Tutkimuksen tehtävä muotoutuu puolestaan edellisen perusteella ihmiskäsityksen tutkimiseksi kasvatuksellisen ihanteen ja

lapsikäsitteiden kautta. Tätä esiopetussuunnitelmien taustalla vaikuttavaa kasvatustieteellistä lähestymistapaa sisällön analyysin avulla. Tutkimusongelmat nousevat tutkimukseni tavoitteista muotoutuen kysymään, millainen ihmisihanne esiopetussuunnitelmista välittyy sekä millainen lapsikäsite esiopetussuunnitelmista nousee esiin.

Tutkimuksen aihe syntyi omien kokemusten ja esiopetussuunnitelmien pohjalta heränneiden kysymysten kautta. Esiymmärrykseeni esiopetussuunnitelmien sisältämästä ihmiskäsityksestä sisältyi ajatus, että lapsen kasvuun ja hänen oppimiselleen asetetaan esiopetussuunnitelmissa korkeat tavoitteet. Opetushallituksen linjauksen mukaan lapsen tulisi kasvaa vastuuntuntoiseksi yhteisön jäseneksi hallitsemalla itsensä ja ymmärtämällä toisten ihmisten erilaisuuden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8). Esiymmärrykseeni liittyvä käsitykseni oli, että sisältöalueilla ja niissä esitellyillä menetelmillä ei pystytä vastaamaan opetushallituksen linjauksessa esitettyihin haasteisiin. Tämä johtui mielestäni siitä, että esiopetussuunnitelmissa painotetaan tiedon hankkimista tietoyhteiskunnan jäseneksi kasvamisen sekä kouluvalmiuksien saavuttamisen kannalta. Vastuuntuntoisuuteen ja erilaisuuden ymmärtämiseen kasvaminen yhteiskunnan jäsenenä eivät liity tiedollisten asioiden osaamiseen ja hallintaan. Tällainen kasvu liittyy ennen kaikkea ihmisyyteen ja ihmisenä kasvamiseen. Ihmisenä kasvaminen ei ole ensisijaisesti tiedollisesti määriteltävissä eikä ohjattavissa, vaan kyseessä on oman elämän merkityksen löytäminen.

Esiopetussuunnitelmien kasvun tavoitteet tuntuvat osin erittäin korkealle asetetuilta jopa niin, että aikuisena olen itsekin vielä pyrkimässä näihin tavoitteisiin. Kuinka sitten lapsi voisi saavuttaa nämä tavoitteet? Pohdintaa herättää aikuisen rooli lapsen kasvun tukijana, joka jää esiopetussuunnitelmissa esiymmärrykseni valossa lähinnä ohjaajaksi ja oppimisympäristön muokkaajaksi. Aikuinen on kuitenkin aina mukana lapsen kasvuprosessissa ja hänen oma käsityksensä ihmisestä vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita kasvuun asetetaan ja miten niiden saavuttamiseksi toimitaan. Aikuisen oma ihmiskäsitys näkyy joka tapauksessa hänen toiminnassaan, lausuttiinpa sitä ääneen tai ei. Samalla hänen ihmiskäsityksensä luo kasvatukselle arvoperustan, joko pysyvän tai jatkuvasti muuttuvan. Sen pohjalta aikuinen tukee lapsen kasvua ja oppimista haluttuun suuntaan.

Tutkimukseni aihe on tärkeä esiopetussuunnitelmien laatijoille ja esiopetustyön kehittäjille koko maassamme, sillä ei ole yhdentekevää, millaiselta arvoperustalta suunnitelmat laaditaan. Yhdentekevää ei ole myöskään se, millaisia ihmisiä maassamme kasvatetaan, eikä se, mitä lasten halutaan itseään ja tulevaisuuttaan ajatellen oppivan. Saman voisi asetella kysymysmuotoon: millaisia ihmisiä yhteiskunnassamme elää nyt ja tulevaisuudessa? Elävätkö ihmiset sisäisestä vapaudesta vai opitun tiedon pohjalta nousevasta vastuusta käsin? Elämisen näkökulmasta katsottuna asian yhteiskunnallinen merkitys on esiopetuksen ohella myös muuta kasvatusta koskeva. Kasvatuksen tarkoituksenahan on kasvattaa ihmistä elämään yhteiskunnassa suhteessa toisiin ihmisiin.

Edellisen näkökulman valossa tutkimukseni on tärkeä myös omalle työyhteisölleni, sillä päiväkodissamme on meneillään oman esiopetussuunnitelman kehittämisprosessi. Olemme keskustelleet työyhteisössämme siitä, mitä kasvatusta ja kasvaminen on. Tämän lisäksi olemme pohtineet kasvattajuutta ja kasvattajan arvomaailman merkitystä kasvatustyössä. Näiden asioiden pohtiminen ja tämä esiopetussuunnitelmatutkimus sekä päiväkotimme kasvatusnäkökulman lausemerkitysten avaamiseen liittyvä tutkimustyö antavat työyhteisöllemme hyvän pohjan oman esiopetussuunnitelman kehittämis- ja kirjaamistyöhön sekä siihen sisältyvään arvokeskusteluun.

Tutkimuksellani on tieteellistä ja erityisesti käytännöllistä merkitystä laajemminkin opetussuunnitelmien kehittämistyön kannalta, sillä suomalaista tutkimustietoa esiopetussuunnitelmien sisältämästä ihmiskäsityksestä ei ole olemassa. Esiopetussuunnitelmiin liittyvää muuta tutkimusta on sen sijaan tehty muun muassa pro gradu -tutkielmien muodossa (ks. Torppa 2004). Jo valmiiden esiopetussuunnitelmien eteenpäin työstäminen vaatii uudistamisvaiheessa pysähtymistä arvokeskustelun äärelle. Opetussuunnitelmien uudistusten myötä ihmiskäsitys joutuu yhä uudelleen arvioinnin kohteeksi. Arvioinnin kautta opetussuunnitelmia voidaan kehittää palvelemaan varhaiskasvatustyötä entistä paremmin.

Uuden lapsuustutkimuksen myötä vuorovaikutussuhteet on ymmärretty uudella tavalla ja niiden vaikutuksesta käsitys lapsesta ja hänen oppimisestaan on muuttunut. Käsitykseni tutkimuksen alkaessa ja sen edetessä on ollut yhä edelleen se, ettei uutta sosiologista näkökulmaa lapsuuteen ole vielä huomioitu esiopetuksen suunnitelmatasolla. Sen vuoksi

aiheeseen ja aineistoon perehtyminen on tuntunut mielenkiintoiselta haasteelta omaa kasvatusajattelua sekä päiväkodissamme kehitystyön alla olevaa esiopetussuunnitelmaa ajatellen.

Ennen kaikkea tutkimuksella on merkitystä itselleni, omalle kasvulleni ja kasvatusajattelulleni. Lähtökohtani tutkimuksen tekemiselle on ollut selvittää yhteiskuntamme ihmiskäsitystä esiopetussuunnitelmien osalta, jolloin se paljastaa samalla oman ihmiskäsitykseni ihanuuden ja raadollisuuden. Äitiyden myötä tutkimustyö on nostanut pintaan oman lapseni kasvatukseen liittyvää pohdintaa. Olen joutunut miettimään entistä enemmän sitä, millaiseksi toivoisin lapseni kasvavan ja miksi. Äitinä mietin myös sitä, miten kasvatan ja millaista mallia välitän. Lopulta kyse taitaa olla ennen kaikkea siitä, millaista elämää elän ja millaista elämää ympärilleni välitän. Näin ollen koko kasvatusmaailma saa laajemman mittasuhteen, jolloin voisi kysyä: mitä on elämä?

2 ESIOPETUSSUUNNITELMAN TARKOITUS JA TEHTÄVÄ

Esiopetus on aina ollut ja on edelleen osa varhaiskasvatusta. Kuusivuotiaat ovat olleet osa suomalaista lastentarhojen historiaa ensimmäisestä virallisesta vuonna 1888 perustetusta lastentarhasta alkaen. (Härkönen 2002, 30.) Virallisena käsitteenä esiopetus on kuitenkin varsin uusi, sillä se mainitaan ensimmäistä kertaa lakitasolla vasta vuoden 1998 perusopetuslaissa (Laki perusopetuksesta 628/1998). Eduskunnan toimesta 1990-luvulla tavoitteena oli mahdollistaa esiopetus kaikille 6-vuotiaille siten, että se on lapsen lähtökohdista ja leikin avulla tapahtuvaa kasvatusta (Virtanen 1998, 176-181).

Maksuton esiopetus on nykyään opetushallituksen säätelemää. Esiopetussuunnitelmasta on nähtävissä paljon kouluopetuksen periaatteita oppimistavoitteiden, oppisisältöjen ja vapaaksi jätettyjen menetelmien suhteen. (Härkönen 2002, 78-79.) Tähän liittyen Härkönen (2002) jättää tutkimuksessaan pohdittavaksi joukon kysymyksiä: mistä esiopetuksen käytäntö muotoutuu, mistä mallit, mistä periaatteet ja mistä niin sanottu tieteellinen tieto tulee. Hän vastaa tutkimuksessaan esittämiin kysymyksiin todetessaan, että kasvatuksella ja kasvattajilla voisi olla tietoisemmin kasvatustyön lähtökohtana laajemmat filosofiset periaatteet: maailmankatsomus, yhteiskuntakäsitys, ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys sekä käsitys kasvatuksesta (Härkönen 2002, 82). Tässä tutkimuksessa pyritään lähestymään Härkösen (2002) mainitsemia esiopetuksen käytäntöjä, malleja ja periaatteita nimenomaan filosofisten periaatteiden näkökulmasta esiopetussuunnitelmien sisältämän ihmiskäsityksen avulla.

Esiopetussuunnitelman tarkoituksena on olla ohjenuora kasvattajan työlle esiopetusryhmässä. Sen tulee ohjata kasvattajan työn suunnittelua ja toimia hänen työvälineensä. Kunnalliset, alueelliset ja paikalliset esiopetussuunnitelmat rakentuvat aina Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) pohjalle. Se määrittelee esiopetuksen tehtävän ja toteuttamisen yhteiskunnan perusarvojen mukaisten tavoitteiden kautta. Opetussuunnitelma on yhteiskunnallinen ja poliittinen asiakirja ja sellaisenaan se edustaa enemmän sopimusta kuin objektiivisen tieteellistä teosta. (Härkönen 2002, 68,78.) Näin tarkasteltuna esiopetussuunnitelman tehtävänä on edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa ja saada lapset motivoitumaan oppimisesta.

Esiopetusta ohjaa aina jokin käsitys ihmisestä, jolloin kasvatuksen päämäärä ja tavoitteet muotoutuvat sen mukaan, mikä ihmisen tarkoituksena ja hänen olemuksenaan nähdään. Näin ollen kasvatuksen ja opetuksen kannalta omaksutut tiedot ja taidot eivät ole ratkaisevia, vaan toiminta ja sen mukanaan tuoma harjaantuminen itsensä tuntemisessa. Voisikin sanoa, että tällöin on ymmärretty se, mikä kasvatuksessa ja oppimisessa on arvokasta ja millä on lapselle itselleen merkitystä.

2.1 Esiopetussuunnitelman sisältö

Esiopetussuunnitelman tulee rakentua yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Samalla sen tulee edistää lasten suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Suotuisia kasvuedellytyksiä tuetaan silloin, kun opetussuunnitelma integroituu lapsen todellisuuteen ja jokapäiväiseen elämään. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-10.) Lisäksi opetussuunnitelman tulee olla sidoksissa siihen yhteisöön, jossa lapsi elää (Hujala 2002, 97). Opetussuunnitelman lähtökohtana ovat lapsi kasvukontekstissaan sekä ymmärrys lapsen oppimisesta ja kehittymisestä. Kysymys ei ole siitä, että lapsi asetetaan johonkin tiettyyn opetussuunnitelmakaavioon, vaan ennen kaikkea siitä, miten lapsen yksilöllinen kasvu huomioidaan. (Bruce 1997, 51-52.)

Opetussuunnitelman tulee olla käytön kannalta toimiva ja merkityksellinen lapsen näkökulmasta katsottuna. Siinä näkyvät tietyt lapsen kasvuun liitetyt odotukset. Tämä merkitsee sitä, että opetussuunnitelman tulee sisältää tietoa lapsesta ja hänen kehityksestään sekä oppimisestaan. Lisäksi siinä tulee olla tietoa oppimisen sisällöistä. Opetussuunnitelmasta tulee näkyä myös aikuisen rooli, joka on olla lapsen kasvun tukijana. (Bruce 1997, 63.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 21-22) listauksen mukaan “Esiopetuksen opetussuunnitelmasta tulee ilmetä seuraavat seikat sen mukaan kuin opetuksen järjestäminen edellyttää:

- 1) esiopetuksen toiminta-ajatus
- 2) esiopetuksen oppimisympäristön kuvaus
- 3) esiopetuksen mahdolliset painotukset
- 4) esiopetuksessa noudatettavat täsmennetyt kasvatus- ja oppimistavoitteet
- 5) esiopetuksen pedagoginen toteuttaminen
- 6) erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen järjestäminen
- 7) eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten esiopetuksen järjestäminen
- 8) yhteistyö muun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa
- 9) yhteistyö kotien kanssa
- 10) yhteistyö esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön kesken
- 11) opetuksen tukipalvelut ja yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa
- 12) yhteistyö muiden tahojen kanssa
- 13) esiopetuksen järjestäminen yhdistetyissä ryhmissä, esimerkiksi 3-6-vuotiaat päivähoitossa tai esiopetus yhdysluokissa perusopetuksen kanssa
- 14) lapsen esiopetuksen suunnitelman laatimisen periaatteet
- 15) lapsen kehittymisen ja oppimisen seuranta sekä arviointi
- 16) esiopetukseen osallistumisesta annettava todistus
- 17) toiminnan toteutumisen jatkuva arviointi.”

Ihmiskäsitystä selvitetäessä tarkastelun kohteena ovat edellä esitetyn esiopetussuunnitelmarungon pohjalta kirjoitetut esiopetussuunnitelmat painotuksineen ja sanamuotoineen. Se, millaisia asioita esiopetussuunnitelmaan kirjataan, kertoo siitä, millaisia ihmisiä yhteiskunnassamme halutaan kasvavan. Samalla esiopetussuunnitelman tarkoituksena on

ohjata kasvatustyötä ihmiskäsityksen pohjalta muotoutuvan kasvatustavoitteen suuntaiseksi. Esiopetussuunnitelma kuvastaa näin ollen sellaista ihmiskäsitystä, jonka pohjalta se on kirjattu.

2.2 Esiopetussuunnitelman tavoitteet

Opetussuunnitelma ohjaa julkista toimintaa, jolloin sen tähtäimessä on toisaalta nykyhetki ja toisaalta tulevaisuus. Nykyhetken osalta opetussuunnitelman tavoitteena on vastata yhteiskunnan senhetkiseen todellisuuteen ja kulttuuriperintöön, kun taas tulevaisuuden tähtäimessä on koulutuksen tuloksellisuus. (Antikainen 1986; Antikainen, Rinne & Koski 2000.) Näiden tavoitteiden tulisi näkyä opetussuunnitelmassa läpi koko dokumentin, jolloin ne tulisivat esiin myös sen rakenteellisessa jaottelussa. Opetussuunnitelman rakennetta tarkasteltaessa siitä voidaan erottaa kolme näkökulmaa, jotka liittyvät esiopetuksen tavoitteisiin, tarkoitukseen ja tehtävään: *lapsipainotteinen, yhteiskuntapainotteinen ja tiedonalapainotteinen näkökulma* (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 135-138; Lahdes 1997, 22).

Lapsipainotteisen, yhteiskuntapainotteisen ja tiedonalapainotteisen näkökulman tulee olla tasapainossa ja integroituneina toisiinsa, jotta opetussuunnitelma voi olla laadukas. Jos jokin näistä saa suuremman painoarvon suhteessa toisiin, koko opetussuunnitelman tasapaino heilahtaa ja seuraa opetussuunnitelman laadun heikkeneminen. Hyvässä opetussuunnitelmassa eri näkökulmat ovat yhdistyneinä käytännölliseksi suunnitelmaksi, jossa huomioidaan lapsi ja hänen luontainen tapansa oppia. (Bruce 1997, 57-58, 64.) Näin ajateltuna rakenteelliset näkökulmat sisältävät ihmiskäsityksen ulottuvuuden, koska silloin on pohdittu ihmisyyttä laajemmassa merkityksessä yksilön, yhteisön ja tiedon suhteen. Tästä johtuen opetussuunnitelmien sisältämää rakenteellista kolmijakoa hyödynnetään myös tässä tutkimuksessa.

Lapsipainotteinen näkökulma

Opetushallitus (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8) on määrittänyt maamme esiopetuksen tavoitteet lapsipainotteisesta näkökulmasta katsottuna siten, että niissä näkyy yhteiskunnan tarpeiden lisäksi lapsen yksilöllinen kehittyminen ja hänen oppimisedellytyksensä. Esiopetuksen tavoitteena on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaava ja kehittää hänen oppimaan oppimisen taitojaan monipuolisesti eri sisältöalueiden avulla. Esiopetuksen tarkoituksena onkin lapsen monipuolisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Käytännössä tämä tapahtuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen avulla.

Lapsen kasvun tavoitteena on oppia selviytymään arkipäivän tilanteissa hallitsemalla itsensä ja ymmärtämällä toisia ihmisiä heidän ajattelussaan. Näin menettelemällä vahvistetaan lapsen toimimista vastuuntuntoisena yhteisön jäsenenä. Kaiken tämän ohella lapsi saa tietoja, taitoja ja valmiuksia oppimisen eri alueilta erityisesti leikkiessään, jolloin vertaisryhmän merkitys oppimisessa korostuu. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.) Brotherus (2004, 17) kokoaa edellisen toteamalla, että kasvun tavoitteena on edistää jokaisen lapsen mahdollisuuksia hyvään elämään.

Yhteiskuntapainotteinen näkökulma

Yhteiskuntapainotteisessa näkökulmassa hyvinvointi ja kehitys nähdään laajemmin koko yhteiskuntaa koskevana asiana kuin vain lasta koskevana hyvinvointina ja kehityksenä. Tällöin yksilöllisen kasvun tavoitteet ovat alisteisia yhteiskunnan tarpeille. Suortti (1987, 35) kuvaa tällaista opetussuunnitelmaa kasvatukseen vaikuttavien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden summana. Edellisen lisäksi poliittinen päätöksenteko ja opetushallituksen antamat ohjeet vaikuttavat siihen, millaiseksi opetussuunnitelmat muotoutuvat sekä mitä niiden tavoitteilta, sisällöiltä ja arvioinnilta vaaditaan. Yhteiskunnallinen ulottuvuus tulee esiin jo esiopetuksen tehtävän määrittelyssä: ”Esiopetuksen tehtävä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla häntä vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7). Tavoitteellisuuden näkökulmasta edellinen voidaan ymmärtää yhteiskunnan säilyttämisen ja yhteiskunnan toimintaedellytysten parantamisen tavoitteina (Brotherus 2004, 17).

Yhteiskuntapainotteinen näkökulma sisältää Antikaisen (1986, 39, 46) jaottelun mukaan sellaisen sosialisointiin sekä työ- ja kulttuurikasvatukseen perustuvan suunnitelmallisuuden, joka palvelee yhteiskunnan tarpeita. Siihen liittyy demokraattisen asennoitumisen vahvistaminen, mikä tapahtuu henkilökohtaisen ja sosiaalisen tasapainon sekä eettisyyden ja siitä seuraavan toisten hyvinvoinnista huolehtimisen kautta. Elämänhallinnan taidot, terveys ja hyvinvointi ovat asioita, jotka tukevat yhteiskunnan jäsenenä toimimista. (Lahdes 1997, 22; Patrikainen 1997, 4.) Lisäksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) nostetaan esiin kestävän kehityksen näkökulma kulttuuriperinnön siirtämisessä ja säilyttämisessä sekä monikulttuurisuuden ymmärtämisessä.

Bronfenbrenner (1974; 1979; 1981), joka on vaikuttanut kansainvälisen tutkimuskentän lisäksi suomalaiseen kasvatustutkimukseen, määrittelee edelliseen liittyen kasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi lapsen sopeuttamisen siihen yhteisöön, jossa hän elää. Tällöin puhutaan sosialisoinnista, kasvatuksesta yhteiskunnan jäsenyyteen. Sosialisointiprosessissa yhteisön normit ja tavat vaikuttavat lapsen kasvuun ja hänen näkemykseensä itsestään ja ympäristöstään. Sosialisointiin liittyen lapsen on välttämätöntä oppia kieli, vuorovaikutustaitoja, käyttäytymistapoja ja moraalisia periaatteita, jotta hän voi elää vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa.

Tiedonalapainotteinen näkökulma

Tiedonalapainotteinen näkökulma ja sen pohjalta muodostuva tavoitteiden asettelu näkyy esiopetussuunnitelmissa kasvun ja oppimisen eri sisältöalueilla. Kasvatuksen tavoitteena on kulttuuriperinnön siirtäminen sekä samanaikaisesti kasvavan sukupolven valmistaminen kulttuuriperinnön kehittämiseen (Brotherus 2004, 17). Kulttuuriperinnön siirtäminen ja kehittäminen näkyvät esiopetussuunnitelmissa lähinnä eri sisältöalueiden kirjaamisessa. Näitä keskeisiä sisältöalueita ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katso-mus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10-15). Sisältöalueita toteutetaan eheyttämisen avulla, jolloin opetus muodostuu kokonaisuuksista ainejakoisen opettamisen sijaan.

Kokonaisuuksien opettamisesta huolimatta tiedonalapainotteinen näkökulma sisältää väistämättä akateemisiin taitoihin liittyvän näkökohdan. Tiedollinen oppiminen saa sisältöalueiden laajan kuvauksen myötä korostuneen aseman esiopetussuunnitelmatasolla. Kielelliset ja matemaattiset valmiudet ovat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) ensisijaisessa asemassa. Sen sijaan taide ja kulttuuri näkyvät perusteissa viimeisenä. Vaikka monet suomalaiset ja ulkomaiset tutkijat ovat ylläpitäneet keskustelua etenkin taiteen ja luovuuden merkityksestä lapsen terveen itsetunnon ja minäkuvan kehittymisen kannalta, tiedollinen oppiminen on yhä keskeisellä sijalla Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) esiopetuksen sisältöalueita kuvattaessa.

2.3 Arvokeskustelu esiopetussuunnitelmien laadinnan perustana

Esiopetussuunnitelma on opettamisen tärkein dokumentti. Opetussuunnitelmassa yhdistyvät valtakunnan tai pienemmän alueen edustajien erilaiset näkemykset ja tulkinnat kasvatuksesta ja siihen liittyvistä arvoista. Taustalla tulee vaikuttaa uusin näkemys lapsesta, oppimisesta ja tiedosta. Vaikka opetussuunnitelman tehtävänä on pyrkiä edistämään yhteiskunnallista tasa-arvoa, sen on sanottu samanaikaisesti uusintavan piiloisesti myös epätasa-arvoa. (Härkönen 2002, 67, 78.) Esimerkkinä Härkönen (2002) nostaa tutkimuksessaan esiin kysymyksen siitä, miten menetellä sellaisten lasten kanssa, jotka eivät ole vielä motivoituneita oppimaan akateemisia taitoja. Kysymystään hän perustelee sillä, että viime aikoina tiedollinen oppiminen ja tiedolliset sisällöt on nostettu voimakkaammin esiin. Härkösen (2002) pohdintoihin voidaan nähdäkseni vasta tiedollisten sisältöjen ja painotusten tutkimisen kautta, sillä silloin on mahdollista selvittää millainen ihmiskäsitys niistä muodostuu. Samalla on mahdollista saada uusia näkökulmia lasten oppimisen tukemiseen. Näin meneteltäessä esiopetussuunnitelmia tarkastellaan keskittyväällä tieteellisen tiedon näkökulman tarkasteluun lapsen kohdistettujen yhteiskunnallisten odotusten suhteen.

Härkösen (2002) mielestä esiopetussuunnitelmien sisältämään epätasa-arvoon liittyvää keskustelua tulisi käydä enemmän. Opetussuunnitelman laadintaprosessi saa kasvattajat ja

poliitikot miettimään, miten lasten kasvu ja opettaminen sekä näihin sisältyvä pedagogiikka saadaan näkyväksi ja ymmärrettäväksi (Hujala 2002, 96). Yksi keino tämän saavuttamiseksi olisi keskustella opetussuunnitelmaa ohjaavista kasvatuseriaa- ja ihanteista ja arvoista, jotka tulevat esiin ihmiskäsitykseen ja oppimiskäsitykseen liittyvissä näkökannoissa. Tällöin voitaisiin osaltaan olla herättämässä keskustelua myös epätasa-arvoon liittyvissä kysymyksissä.

Arvot määrittelevät kasvatusta koko ajan, sillä kasvatusta on aina arvosidonnaista ja sidoksissa siihen kulttuuriin ja niihin ihmisiin, jotka kasvatusta antavat. Arvot määrittelevät tiettyjä periaatteita, joilla lapsia kasvatetaan ja opetetaan, jolloin ne toimivat pohjana koko kasvatuksen ja opetuksen suunnittelulle. (Elo 1993, 80.) Tästä syystä arvokeskustelu on tärkeää jo ennen opetussuunnitelmatyön aloittamista, mutta toisaalta myös suunnitelmien uudistusprosesseissa. Patrikaisen (1997, 60) mukaan arvokeskustelua ja sen kautta tapahtuvaa ihmiskäsityksen määrittelyä tarvitaan, koska se liittyy kiinteästi kasvun ja oppimisen ohjaamiseen. Arvokeskustelu sisältää hänen mukaansa arvomaailman tunnistamista ja työstämistä, koska niiden mukaan painotetaan kasvatukselle ja opetukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä sekä tehdään opetukseen liittyviä ratkaisuja.

Arvokeskustelu on menettelytapa, jolla toisaalta sitoudutaan yhteisiin tavoitteisiin ja toisaalta uudistetaan kasvatuseriaa- ja ihanteita vastaamaan asetettuja odotuksia. Sanojen ja tekojen yhdenmukaisuus on ehto kasvatuksen onnistumiselle, jolloin arvokeskustelu liittyy olennaisesti käytännön kasvatustyöhön. (Elo 1993, 89.) Lapsen kasvua haluttuun suuntaan tukeva arvoympäristö tulee esiin opetussuunnitelmissa, sillä niiden sisältämä käsitys ihmisestä sisältää aina jonkin ihmisihanteen, joka asettaa kasvatukselle tietyt tavoitteet ja päämäärät (Peltonen 1979, 7-10). Arvokasvatusta Australiassa tutkineet Ling, Burman ja Cooper (1998) osoittavat arvokeskustelun haasteellisuuden opetussuunnitelmatyön perustana. Tutkimustulosten mukaan yhtenevän arvoperustan löytäminen opetussuunnitelmien pohjalle on haastavaa, koska opettajien arvoajattelussa on suuria eroja yhteiskunnan yleiseen mielipiteeseen verrattuna. Arvoperustan tulee kuitenkin olla tasapainossa opetuskontekstin kanssa tiedon arvosidonnaisuudesta johtuen. (Ling ym. 1998, 40, 48, 50.)

Onnistuneimmin esiopetussuunnitelma palvelee kokemukseni mukaan opettajan työtä silloin, kun kasvattajan oma ja suunnitelman pohjalla oleva käsitys ihmisestä, kasvamisesta ja oppimisesta ovat samassa linjassa. Jotta näin voisi olla, esiopetussuunnitelman laatimisen täytyisi lähteä liikkeelle kasvatustyössä mukana olevien arvokeskustelusta. Lähimmin tähän arvokeskusteluun joutuvat juuri ne, jotka miettivät kasvatuspäämäärien valitsemista erilaisiin kasvatus- ja opetusohjelmiin (Hautala 1994, 96). Heidän ihmiskäsityksestään riippuu millaisia arvovalintoja esiopetussuunnitelmia kirjatessa tehdään ja millaisia suunnitelmista tulee. Opetussuunnitelmat näyttäisivät kansainvälisten tutkimustulosten valossa muotoutuvan parhaimmin silloin, kun kasvatusyhteisössä käyty arvokeskustelu liitetään kiinteästi mukaan opetussuunnitelmatyöhön (Cooper, Burman, Ling, Razdevsek-Pucko & Stephenson 1998, 163). Samaa näkökulmaa edustaa Brotherus (2004) esiopetuksen toimintakulttuuriin liittyvässä tutkimuksessaan.

Opetussuunnitelmien eriytyminen valtakunnallisesta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista kunnalliselle, alueelliselle ja paikalliselle tasolle on merkittävää oman alueen ja yksikön erityispiirteiden ja ominaisuuksien esiin nostamiseksi. Sillä on tärkeä merkitys työyhteisön asiantuntijuuden ilmaisemisessa ja kasvatusyhteisöön sitoutumisessa. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 183.) Mehtäläisen (1994) tutkimustulokset osoittavat, että yhteinen opetussuunnitelman kehittämisprosessi auttaa omaleimaisuuden löytymisessä ja opetussuunnitelman kokonaisuuden hahmottamisessa. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että kehittämisprosessin kautta opetussuunnitelmasta tuli työn kannalta vapauttava asiakirja. Poikosen (1999) esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman pedagogiseen jatkumoon liittyvä tutkimus toi esiin samansuuntaisia tutkimustuloksia; tutkimuksessa selvisi, että yhteisten keskustelujen kautta opittiin tuntemaan toisten työtä ja löydettiin yhteinen kieli sekä esi- että alkuopetuksen opettajien kesken. Opetussuunnitelmaan suhtautuminen koettiin henkilökohtaisempaan ja tutkimuksen kautta kriittisyys omaan työhön kasvoi arvioinnin lisääntymisen sekä omien toimintojen kyseenalaistamisen ja uudelleen arvioinnin kautta. Lapsilähtöisyyden koettiin samanaikaisesti lisääntyvän.

3 IHMISKÄSITYS ESIOPETUSSUUNNITELMAN POHJANA

Ihmiskäsitys voidaan määritellä ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi, johon sisältyy eettinen näkökulma. Se merkitsee Peltosen (1979) mukaan ihmisyyden esiin tuomista siltä kannalta, mistä ihmisyydessä on kysymys. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 7) esiopetuksen tehtäväksi mainitaankin lapsen kasvun edistäminen ihmisyyteen. Ihmiskäsitys sisältää aina jonkin näkemyksen siitä, millainen on ihannehminen ja mikä on ihmisen arvo. Ihanneihmisen kuva muovautuu sen mukaan, mistä elämäkatsomuksellisesta näkökulmasta asiaa tarkastellaan. (Krohn 1981, 10.) Patrikaisen (1997, 48) mukaan käsitys ihmisen perusolemuksesta ohjaa koko kasvatussajattelua ja toimintaa.

Kun Patrikaisen näkemystä tarkastellaan Ahlmanin (1953, 7) ajatuksen pohjalta, asia saa lisää syvällisyyttä, sillä hänen mukaansa ihminen on itselleen probleemi ja tämän perusteella hänen on selitettävä tai ymmärrettävä itsensä tavalla tai toisella. Krohn (1981) lisää Patrikaisen näkemykseen vielä tieteellisen näkökulman perustelemalla sen sillä, että mikään tieteellinen ongelma ei ole ihmiselle keskeisempi kuin ihminen itse. Tämä johtuu siitä, että ihmiskäsitykseen kulminoituu lopulta kaikki ihmisen toiminta. (Krohn 1981, 15.) Näiden ajatusten pohjalta esiopetussuunnitelmista on löydettävissä niitä ohjaava ihmiskäsitys.

Kasvatustyössä edellinen merkitsee lapsen kasvulle ja kehitykselle asetettujen tavoitteiden pohtimista ja asettamista sen mukaan, millaisena ihminen käsitetään. Kasvatuksen tavoitteeksi voitaisiin sen perusteella asettaa lasten kasvattaminen sellaiseen suuntaan, mikä on ihmisen perimmäisen olemuksen mukaista. Tällaiseen tulokseen ovat päätyneet Peltonen (1979) koulunuudistuksen ihmiskäsitystä ja Patrikainen (1997) luokanopettajien ajattelua koskevissa tutkimuksissaan. Myös Puolimatkan (1997; 1999; 2002; 2004) analyysit kasvattamisesta johtavat samaan lopputulokseen. Kasvatusajattelun muutosta suomalaisessa yhteiskunnassa nimenomaan eettiseltä kannalta kuvaavat puolestaan Launosen (2000) koulunpedagogisia tekstejä ja Helven (2002) nuorten arvoajattelun muutosta käsittelevät tutkimukset.

Kasvatuksen perustana oleva ihmiskäsitys ilmentää samalla laajemmin vallitsevan yhteiskunnan kansallista ihannetta ja on näin ollen myös tietynlainen *ihmisihanne* (Ahlman 1953, 29). Tämä voi olla opetussuunnitelmissa joko tiedostettuna tai tiedostamattomana. Ihmiskäsityksen sisältyminen opetussuunnitelmiin johtuu kasvatuksen arvosidonnaisuudesta, jota ei voida erottaa kasvatuksen ulkopuolelle. Ihmiskäsityksen muotoutuminen on yhteydessä vallitseviin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin tekijöihin, koska ihmiskäsityksen, sivistysihanteen ja kasvatukselle asetettujen päämäärien välillä vallitsee kiinteä sidos. Arvot ja ihanteet näkyvät yksilön ja yhteiskunnan välisessä suhteessa sitä kautta, että ihmisen oletetaan oppivan tiettyjä yhteiskunnan määrittelemiä arvoja, normeja ja tapoja. Toisaalta arvot ja ihanteet näkyvät siinä, miten yksilö käsitetään, jolloin ne näkyvät kasvatuksen ja opetuksen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa. (Launonen 2000, 28-34; Peltonen 1979, 12-13.)

Esiopetussuunnitelmatasolla edellisen voidaan ajatella tarkoittavan sitä, että lapsen odotetaan oppivan tiettyjä yhteiskunnan määrittelemiä ihanteita yksilön ja yhteiskunnan suhdetta koskien, mutta toisaalta tiettyjä ihanteita ihmistä itseään koskien. Kasvatustyön keinojen ja menetelmien valinta riippuu tällöin siitä, millainen ihmisen ajatellaan olevan, sillä ilman tätä ymmärrystä ei voida kasvattaa. Tämän perusteella kysymystä ihmisestä ja ihmiskäsityksestä voidaan pitää kasvatuksen ja kasvatustieteen peruskysymyksenä, johon kasvatusjärjestelmä ja kasvattajat joutuvat tavalla tai toisella vastaamaan. Tätä voidaan perustella sillä, että lapsen kasvulle asetetut tavoitteet muotoutuvat ihmisihanteen mukaisesti, sillä kasvatus on tavoitteellista toimintaa.

3.1 Ihmisihanteen pohjalta nousevat kasvatuksen tavoitteet

Kasvatuksen peruskäsitteen ymmärtäminen ja määrittäminen vaikuttaa kasvatuksen teorian sekä käytännön muotoutumiseen. Kasvatus on aikaansa ja kontekstiinsa sidottu. Kasvatusta määriteltäessä voidaan erottaa sille kolme tunnusomaista piirrettä: tarkoituksellisuus, päämäärä ja kasvatuksen kohdistuminen ihmiseen. Tarkoituksellisuudella tarkoitetaan kasvattajan tietoista vaikuttamista kasvatettavaan. Kasvatukseen sisältyy aina jokin päämäärä, arvo tai ihanne, mihin kasvatuksella pyritään. (Peltonen 1979, 7-8.) Kasvatuksen päämäärä sisältää puolestaan kasvattamisen tavoitteen. Päämäärään liittyy ihmisihanne, jonka mukaan toimintatavat ja menetelmät määritellään.

Kasvatukseen liittyvät tavoitteet asetetaan ihmisihanteen pohjalta siten, että kasvatettava saavuttaisi mahdollisimman hyvin asetetun tavoitteen. (Peltonen 1979, 9; Puolimatka 2002, 128-129.) Tavoitteita ja menetelmiä ei voi erottaa tiukasti toisistaan, sillä toiminta ei ole kasvatuksellista, ellei se ole itsessään arvokasta. Kasvatuksen tarkoituksena on edistää lapsen elämässä sellaisia arvokkaita toimintoja, jotka luovat edellytykset elää monipuolista ja mielekästä elämää. (Puolimatka 1999, 25.) Näin ajatellen esiopetuksen suunnitelmatasoon sisältyvät kasvatukseen liittyvät tavoitteet, sisällöt ja menetelmät tulevat ymmärrettäviksi.

Brotherus (2004, 20) esittää tutkimuksessaan kriittisen näkökannan suomalaisiin opetussuunnitelmiin liittyen, sillä hänen huomionsa mukaan opetussuunnitelmissa ei ole enää viime vuosina ilmaistu kasvatuksen yleistä päämäärää. Sen sijaan niissä kerrotaan vain kasvatuksen yleiset tavoitteet. Tämän havainnon perusteella myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) on ristiriidassa Puolimatkan (1999, 25) esittämän kasvatuksen arvokkuuteen liittyvään lausunnon kanssa. Toisaalta kasvatuksen päämäärä ja siihen liittyvä ihmisihanne voidaan löytää esiopetussuunnitelman kokonaisuutta tarkasteltaessa, vaikka sitä ei suoraan olisi suunnitelmaan kirjattukaan.

J. A. Hollon (1952, 22) ajatusta siitä, että kasvatus on kasvamaan saattamista – suotuisten olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalla kasvulla – voidaan aiemman perusteella pohtia kriittisesti. Puolimatka (1999, 15) kritisoi Hollon näkemystä kasvatuksesta siten, että kasvamaan saattaminen vie kasvatukselta päämäärän ja tarkoituksen. Tällöin ihmishanteen näkökulma ja näin ollen koko kasvatuksen tarkoitus jää epäselväksi. Ennemmin voitaisiin puhua kasvuprosessin tietoisesta ohjaamisesta, joka Puolimatkan (1999) mukaan nousee kasvatuksen arvo- ja merkitysnäkökulman pohjalta. Toisaalta Hollon (1952) näkemystä voidaan ajatella myös siltä kannalta, että kasvatukseen liittyviä ulkoisia olosuhteita luodaan tarkkaan harkiten ja kasvua tuetaan tietoisesti toivotun ihmishanteen pohjalta. Lopultakaan kasvattaja ei voi määrittellä lapsen kasvuprosessin tahtia, missä ajassa ja miten lapsen kasvu etenee. Siinä mielessä Hollonkaan (1952) ajatukset eivät sulje kasvatuksen arvo- ja merkitysnäkökenttää kasvuprosessin tietoisesta ohjaamisesta ulkopuolelle.

Puolimatka (1999) määrittelee analyysissään minuuden rakentamisen kolmen eri tarkastelukulman pohjalta, joiden kautta ihmiskäsitystä esiopetussuunnitelmissa lähestytään myös tässä tutkimuksessa. Nämä näkökulmat sisältävät ihmisen tarkastelun, ja sen myötä kasvatustavoitteiden asettelun, *pysyvän arvoperustan, tieteellisen tiedon muokkaaman ja yksilön vapautta korostavan arvoperustan* kautta. Pysyvällä arvoperustalla tarkoitetaan sitä, että kasvatustavoitteet muodostuvat tiettyjen pysyvien arvojen pohjalta, jotka eivät muutu yhteiskunnan muuttuessa. Tieteellisen tiedon arvoperustalla tarkoitetaan puolestaan sitä, että tieteen avulla saavutettu ymmärrys ihmisestä muokkaa kasvatustavoitteita yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten mukaiseksi. Yksilön vapauden pohjalta nouseva arvoperusta ja kasvatustavoitteet määrittellään lähinnä yksilön omasta näkökulmasta.

3.1.1 Pysyvä arvoperusta ja tavoitteiden asettelu

Pysyvän arvoperustan näkökulma perustuu ajatukseen luovuttamattomista arvoista, jotka ovat kasvatuksen perusta. Näin ollen se, mikä on arvokasta ei riipu siitä, mitä ihmiset

arvostavat. On kuitenkin toivottavaa, että ihmiset arvostavat sitä, mikä on arvokasta. (Puolimatka 2004, 85.) Kasvatuksen osalta tämä tarkoittaa tavoitteiden asettamista sen mukaan, mikä on arvokasta. Kasvun tavoitteeksi voidaan asettaa lapsen elämän eheytyminen, mikä tapahtuu elämän tarkoituksen antavien arvojen pohjalta. Lapsen terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittymisen osalta tämä merkitsee kasvun ohjaamista arvokkaaseen ja kestäväan suuntaan (Puolimatka 1999, 29, 33.), jollaisena koko ihmiselämä nähdään. Se on kasvua itsensä tuntemisessa suhteessa lähimmäisiin.

Pysyvän arvoperustan näkökulmasta katsottuna lapsi on yksilönä arvokas. Hyväksyvään rakkauteen perustuvan ihmissuhteen kautta lapsi voi saavuttaa omanarvontunnon, joka ei perustu ominaisuuksiin, kykyihin tai saavutuksiin, vaan ennen kaikkea ihmisenä olemiseen ja oman arvokkuuden ymmärtämiseen (Puolimatka 1999, 64; 2004, 46-47). Max Schelerin filosofiaa rakkauden ja arvojen näkökulmasta tutkinut Solasaari (2003) päätyi myös tutkimuksessaan edellä esitettyihin ajatuksiin. Rakkauden kokemus syntyy hyväksymisen kautta, sillä rakkauden kokemus antaa lapselle tarkoituksellisuuden tunteen – minä olen arvokas sellaisena kuin olen. Lapsen yksilöllisyys ei toisin sanoen merkitse irrallisuutta, vaan siihen kuuluu kiinteästi yhteys toisiin ihmisiin. Rakkauden ja hyväksymisen kokemus auttaa lapsen myönteisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittämisessä. Samalla se auttaa lasta jäsentämään itsensä osana vertaisryhmää.

Hirsjärvi (1982) nostaa kasvatuksen tavoitteet tästä yksilöllisyydestä ja yhteisöllisyydestä: jokainen lapsi on vertaisryhmässä saman arvoinen. Kasvatustavoitteet nousevat siitä ajatuksesta, että lapsi ei ole vain kasvatuksen ja opetuksen kohde, vaan aktiivisissa vuorovaikutussuhteissa elävä osallistuja. Ihmisenä eläminen merkitsee elämistä toisten kanssa, jolloin elämä on jatkuvaa lähimmäisyyteen kasvamista. (Hirsjärvi 1982, 63-65.) Kokoavasti voidaan sanoa, että kasvatukselle asetetut tavoitteet perustuvat siihen, että ihminen on arvokas sellaisenaan kyvyistä, ominaisuuksista, onnistumisista ja epäonnistumisista riippumatta (Puolimatka 1999, 33; 2004, 47), jolloin lapsuus on itseisarvoinen osa ihmiselämää (Solasaari 2003, 78).

Lapsen lähimmäisyyteen kasvaminen tapahtuu esiopetuksessa lasten keskinäisessä sekä lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Puolimatka (1999, 89) tiivistää kasvatuksen keskeisen pyrkimyksen ajatukseen kasvatettavan auttamisesta löytää itsensä ihmisenä

muiden ihmisten yhteydessä. Suunnitelmatasolla tämä näkyy tavoitteiden asettelussa niin, että lasta rohkaistaan kertomaan ajatuksistaan muille ja toisaalta häntä opetetaan kuuntelemaan toisia sekä odottamaan omaa vuoroaan. Lasta neuvotaan yhteiselämän pelisäännöissä ja niihin sitoutumisessa, jolloin vastuuntuntoisuus vahvistuu. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7, 10, 12.) Tällöin lapsen itsetunnon kehittyminen ja myönteisen minäkuvan vahvistuminen tulevat ihmisyyden osaksi suhteessa toisiin ihmisiin.

Näkemykseni mukaan pysyvään arvoperustaan perustuvassa ihmiskäsityksessä korostuu yhteisöllisestä näkökulmasta katsottuna vapauden ja itsenäisyyden ohella myös vastuullisuus toisista ihmisistä sekä ympäröivästä luonnosta. Tähän näkemykseen liittyen vastuu toisista ihmisistä näkyy aikuisen osalta kasvattajan oman elämän jakamisena lasten kohtaamisessa. Pysyvälle arvoperustalle rakentunut ihmiskäsitys näkyy esiopetussuunnitelmatasolla tällöin ennen kaikkea siinä, miten kasvattajan suhde lapseen ja lapsiryhmään on määritelty. Tämän perusteluna voidaan käyttää sitä, että lapsen ensisijainen rakkauden, hyväksymisen ja arvokkuuden kokemus muotoutuu aikuinen - lapsi -suhteessa, mikä heijastuu koko lapsiryhmään ja näin ollen myös vertaissuhteisiin. Solasaaren (2003) tutkimustulokset osoittavat saman; kasvattaja toimii vuorovaikutuksessa ja kohtaamisessa esikuvana, jolloin hän on samalla oman ryhmänsä ilmapiirin luoja.

3.1.2 Tieteellisen tiedon arvoperusta tavoitteiden muokkaajana

Kasvatuksen julkilausuttuna tehtävänä on välittää lapsille sellaista tietoa ja opetusta, jolla on kulttuurisesti tärkeä merkitys historian ja uuden tiedon luomisen kannalta. Näin ollen tieto nähdään kasvatuksessa kapasiteettina, jota tarvitaan toimintaa varten. Opetussuunnitelmissa tieto näkyy siten, että niihin on valittu yhteiskunnassa kulloinkin tärkeimpänä pidetty tietoaines. Ne perustuvat yhteiskunnan tilasta, tarpeista ja tulevaisuudesta tehtyyn analyysiin ja sisältävät tapoja määrittää keskeisiä kasvatukseen liittyviä taitoja sekä tiedon rakenteita, suhteita ja sisältöjä. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 162-163, 174-175.) Yhteiskunnallisen ulottuvuuden lisäksi lasten omat mielenkiinnon kohteet ja heidän taustansa huomioiva opetussuunnitelma tekee suunnitelmasta toimivan myös yksittäisen lapsen elämään (Ling ym 1998, 51).

Opetussuunnitelmiin valitut ja niistä pois jätetyt tiedon ja taidon alueet sekä tavoitteet hyvästä yhteisöstä ja ihmisestä kertovat opetussuunnitelmien kulttuurisesta ja moraalisesta päämäärästä. Tämä johtuu siitä, että ne heijastavat kulloinkin vallalla olevia yhteiskunnan kasvatusihanteita ja tulevaisuuden tavoitteita, ja ne painottuvat opetussuunnitelmissa eri aikoina eri tavoin. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 177; Hautala 1994, 101.) Edellä kuvattuun näkökulmaan on Suomessa paneutunut Virtanen (1998) esiopetuksen opetussuunnitelmien kehittymistä käsittelevässä tutkimuksessaan. Myös Launosen (2000) tutkimus liittyy samaan aiheeseen, tosin hän käsittelee näkökulmaa koulun puolelta pedagogisiin teksteihin nojautuen. Kasvatusihanteiden ja tulevaisuuden tavoitteiden ohella opetussuunnitelmat kertovat tiedon arvosidonnaisuudesta ja kontekstiriippuvuudesta, kuten Ling ym. (1998) tutkimuksessaan osoittavat. Opetussuunnitelmien arvosidonnaisuus on löydettävissä, kun opetussuunnitelmia tarkastellaan tiedon luonteen lisäksi ihmiskäsityksen näkökulmasta.

Tieteellinen tieto ihmiskäsityksen pohjana ja kasvatustavoitteiden asettelussa perustuu ajatukseen, että ei ole olemassa pysyviä arvoja kasvatuksen ohjenuorana. Sen sijaan arvot muuttuvat ja muokkautuvat yhteiskunnassa tieteen tuoman uuden tiedon myötä. Tieteen ajatellaan tämän näkökulman mukaan antavan tuoreimman tiedon myös kasvatukseen liittyviin kysymyksiin ja tavoitteiden asetteluun. Minuuden rakentaminen ja kasvatusta ymmärretään ilman ennalta annettujen arvojen perustaa (Puolimatka 1999, 129). Tieteelliseen tietoon pohjautuvan ihmiskäsityksen arvot ja sen myötä muodostuvat kasvatuksen periaatteet nousevat tieteen eri alueilta tutkijayhteisön määrittelemänä (Puolimatka 2004, 154). Arvojen ajatellaan olevan ihmisen keksintöä, jolloin ne nousevat käytännön kokemuksista, kulttuurisesta kehityksestä ja avoimesta keskustelusta (Puolimatka 2002, 131).

Tieteellisen tiedon näkökulma pitää sisällään tiedon hallintaan liittyvät perustaidot oppimisen eri sisältöalueilla. Tämä tapahtuu esiopetuksessa opetuksen eheyttämisen avulla eri sisältöalueiden välillä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10-15.) Tiedonalapainotteiseen näkökulmaan liittyy myös tiedon luova soveltaminen itsenäisen ongelmanratkaisun kautta. Se sisältää kuvan oppijasta, jolla on kriittisyyttä tiedon totuusarvon suhteen sekä jatkuva mielenkiinto uutta tietoa kohtaan, koska hän haluaa kehittää itseään koko ajan. (Patrikainen 1997, 4; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12, 16-17.)

Tiedon osuus näkyy Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) kasvattajan suunnittelemana ja toteuttamana toimintana, jonka tarkoituksena on lapsen taitojen ja tietojen kehittäminen sekä lapsen kiinnostuksen kohteiden laajentaminen. Esiopetuksen tavoitteiden asettelussa tämä näkyy perustietojen, -taitojen ja -valmiuksien omaksumisena oppimisen eri sisältöalueilla lapsen iän ja edellytysten mukaisesti. Työtavoissa se näkyy puolestaan lapsen kehitystason mukaisena toimintana sekä oppimisvalmiuksien edistämisenä. Suunnitelmatasolla nousee esiin lapsen esiopetuksen suunnittelu yksilöllisestä kasvu- ja kehitysnäkökulmasta käsin sekä erityistä tukea tarvitsevien ja eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten kasvun ja kehityksen yksilöllinen tukeminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-9, 15-20.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 7) painotetaan kehityksen eri osa-alueiden – fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen – tukemista sekä kehityksessä mahdollisesti ilmenevien vaikeuksien ennalta ehkäisyä. Puolimatkan (1999) mukaan luonnontieteeseen perustuvassa ajattelussa ihminen on biologinen ja psykologinen olento, jolloin ihmisen luontainen kehitys on myös kasvatuksen perusta. Lasta voidaan karkeasti jaoteltuna tarkastella tämän näkemyksen mukaan vastakohtaparien avulla: terve/ sairastunut kehitys, normaali/ poikkeava käyttäytyminen. (Puolimatka 1999, 132-133.) Esiopetussuunnitelmatasolla tämä tarkoittaa erilaisuuden huomioimista jo suunnitteluvaiheessa koska, esiopetussuunnitelman tulee Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan sisältää erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvun tukemiseen liittyviä kasvatusta- ja yhteistyöperiaatteita. Tällöin on nähtävissä, että uusien tieteellisten tietojen ohjaamassa kasvatuksellisia kysymyksiä. Esiopetussuunnitelmissa ja arjessa koko kasvatuksen kentällä edellinen liittyy nähdäkseen muun muassa integroinnin ja inklusion suosioon nousuun erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatuksessa.

3.1.3 Yksilön vapauden arvoperustalta nousevat tavoitteet

Yksilön vapautta edustavat kasvatustehot korostavat ihmisen erityistä ja ehdotonta arvoa, koska ihmisellä on erikoisasema luomakunnassa. Yksilön vapautteen pohjautuva ihmiskäsitys tähtää ihmisen luonnon kehittämiseen, sillä ihminen on kaiken keskipiste.

Kasvatuksen tehtävänä on ihmisen kasvattaminen ehyeksi ja monipuolisesti kehittyneeksi yksilöksi, sillä kasvatuksen avulla ihmiselle annetaan mahdollisuus toteuttaa itseään ja muuttua kohti ideaalia. (Peltonen 1979, 81, 92; Puolimatka 2002, 131; Ropo 1985, 10.) Yksilön vapautteen perustuvassa ihmiskäsityksessä jokainen yksilö päättää omat arvonsa ja sen, mikä hänelle itselleen on arvokasta.

Yksilön vapautta korostava ihmisihanne painottaa ihmisen yksilöllisyyttä siitä näkökulmasta, että omien kykyjen ja taitojen kehittäminen sekä itsetuntemus nousevat tärkeiksi. Ihmisen olemuksen nähdään koostuvan positiivisista ja neutraaleista tunteista, tarpeista ja kyvyistä. Näiden pohjalta kasvatuksen päämääränä on auttaa ihmistä toteuttamaan ja kehittämään itseään monipuoliseksi persoonaksi käyttämällä järkeä ja vapautta. Ihmisen kasvulle asetettavia ominaisuuksia ja tavoitteita ei kasvatuksen yksilöllisestä päämäärästä johtuen ole asetettu erityisen tarkasti. (Peltonen 1979, 82-83, 92; Puolimatka 2002, 131-132, 135; Ropo 1985, 11.) Esiopetussuunnitelmatasolla edellisen voidaan ajatella näkyvän lapsen tehtävänä määritellä aikuisen avulla itselleen tavoitteita itsearviointin pohjalta. Tällöin itsensä jatkuva kehittäminen ja vastuu omasta kasvusta kuuluvat myös lapselle.

Kallion (2005, 10, 43-48) nuorison arvoja ja moraalialia käsittelevästä tutkimuskatsauksesta nousee esiin valtakunnallisten opetussuunnitelmien edustama moniarvoinen kasvatuskulttuuri. Tämä näkyy lapsille opetettavana suhteellisena totuutena, jolloin moraalin oikeuttajana on yksilö itse omine valintoineen. Opetussuunnitelman sanavalinnat viittaavat näin ollen käsitykseen lapsen yksilökeskeisestä vastuunottamisesta ja arviointikyvystä. Opetussuunnitelmissa vaadittava itsenäinen arviointitaito ja erittely, oman mielipiteen kriittinen muodostaminen sekä epävarmuuden ja ristiriitojen käsittely, eivät kuitenkaan kehityspsykologisesti ole vielä lapsuusiässä saavutettavissa. Edes nuoruusikään ei kehityspsykologiassa liitetä kykyä arviointiin, vertailuun ja itsenäisen maailmankuvan rakentamiseen. Silti opetussuunnitelmatasolla on Kallion (2005) mielestä nähtävissä tällainen pyrkimys kehityksen kiihdyttämiseen. Hän kritisoikin katsauksessaan tällaista itsenäisyyden haastetta; hänestä se on vakavaa erityisesti moraalikasvatuksen alueella yhtenäisen moraalikoodiston puuttuessa, sillä silloin lapsi joutuu määrittelemään moraalin itsenäisesti omien arvojen keskuudessa. Tällöin on vaarana moraalin määrittely toisista välittämättä.

Luovan ilmaisun ja itsensä toteuttamisen periaatteet korostuvat silloin, kun ihmiskäsitystä pohditaan yksilön vapauden näkökulmasta käsin. Kasvatuksen kannalta tärkeiksi asioiksi muodostuvat lapsen itsetunto, tunne-elämän tasapaino ja henkinen vireys. Opetussuunnitelma rakentuu tämän näkökulman mukaan jokaisen lapsen henkilökohtaisten edellytysten mukaan niin, että tavoitteena on tasapainoisen persoonallisuuden kehittyminen sekä oman elämänhallinnan taidot. Lapsen kasvun kannalta tavoitteiden asettelu tapahtuu ennen kaikkea henkilökohtaisten kykyjen ja kiinnostusten pohjalta. (Brotherus 2002, 138; Lahdes 1997, 22; Patrikainen 1997, 4.)

3.2 Lapsikäsitys ohjaa kasvatuskäytäntöjä ja -periaatteita

Ihmiskäsitykseen sisältyy aina ihmisihanteen ulottuvuus, joka sisältyy puolestaan *lapsikäsit**tyksen* muodostumiseen. Käsitys lapsesta muotoutuu ihmiskäsityksen sekä yhteiskunnan määrittelemän lapsikäsit*tyksen* kautta. Värri (1997,106) määrittelee lapsikäsit*tyksen* ihmiskäsityksen, kehityspsykologisen tiedon ja perinnetiedon yhteen sulautumaksi. Perinnetietoon liittyvät sisäistämämme lasta ja kasvatusta koskevat yhteisölliset käsitykset ja periaatteet.

Härkösen (2002, 82) mukaan esiopetuksen näkökulmasta katsottuna lapsikäsit*tyksen* määrittelyssä nojaututaan tällä hetkellä kehityspsykologiseen tietoon lapsesta ja oppimispsykologiseen tietoon siitä, millainen esiopetusikäinen on oppijana. Lapsikäsit*tyksen* on ihmiskäsityksen ohella aina sidoksissa siihen kulttuuriin ja yhteisöön, jossa lapsi kasvaa ja elää. Samanaikaisesti se on sidoksissa kasvattajan ihmiskäsitykseen ja laajemmin koko yhteiskunnan käsitykseen ihmisestä. Näin ollen lapsikäsit*tyksen* sisältyy myös opetussuunnitelmaan. Esiopetussuunnitelmassa lapsikäsit*tyksen* näkyy edellisen perusteella siinä, miten lapsi ymmärretään ja miten häntä halutaan kasvattaa. Tällöin se on tulee esiin siinä, millaisia tavoitteita kasvatukselle asetetaan ja miksi. Korostetaanko oppimista vai kasvamista, tietoa vai ihmissuhdetaitoja?

Lapsikäsitys rakentuu yhteiskunnallisten tehtävien mukaisesti, jolloin lapsuus nähdään varhaiskasvatuksen näkökulmasta katsottuna ihmisluontoon kuuluvana ainutkertaisena elämänvaiheena. Visiot tulevaisuuden tietoyhteiskunnasta heijastuvat myös varhaiskasvatukseen. Tietoyhteiskuntaan suuntaava tiedonalasuuntautunut pedagogiikka nostaa uusien asioiden oppimisen keskeiselle sijalle eri oppiaineiden alkeismuotojen opiskelun muodossa. Sen sijaan ihmisluonnon ainutkertaisuuteen perustuva leikkipedagogiikka perustuu oppimaan oppimisen taitoihin ja yhteisöllisiin toimintamuotoihin, jossa leikillä on keskeinen asema. (Brotherus ym. 2002, 25-26.) Tässä tutkimuksessa lapsikäsitystä tutkitaan sen pohjalta, millaisia haasteita lapsen kasvulle asetetaan ja miten hänen ajattelunsa ne saavuttavan. Lapsikäsitys määritellään ja sitä tarkastellaan *vuorovaikutuksen, arvioinnin, yhteistyön ja lapsen yksilöllisen kasvun näkökulmista*.

3.2.1 Kasvu vuorovaikutusprosessina

Pysyvän arvoperustan näkökulmasta katsottuna kasvu on vuorovaikutusprosessi. Lapsen tunne-elämä ja ajatukset vahvistuvat hänen ollessaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa (Blenkin & Whitehead 1996, 47). Vuorovaikutussuhteet sekä aikuisten että lasten kanssa ovat tämän näkemyksen mukaan keskeisimpiä lapsen elämässä. Vuorovaikutussuhteet ja niiden kautta oppiminen on nostettu keskeiseksi kasvatustavoitteeksi myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 7-8). Ojalan (1997) tutkimustulokset osoittavat, että lasten sosio-emotionaaliseen kehitykseen liittyvät taidot nousevat myös käytännössä kasvattajien ja vanhempien kasvatavoitteissa tärkeimmiksi (Ojala 1997, 93-95). Tunteiden nimeäminen ja arviointi ja niiden myötä lisääntyvä itsetuntemus vaativat läheisen ihmissuhteen, jossa kasvattaja hyväksyy lapsen ehdoita sekä rohkaisee häntä ilmaisemaan tunteitaan ja keskustelemaan niistä. Tunteiden ilmaisuun liittyy vapaus ilmaista niin myönteisiä kuin kielteisiäkin tunteita. (Puolimatka 1999, 65, 70, 78.) Se, kuinka hyvin vuorovaikutussuhteet käytännön tasolla toimivat, riippuu niistä kasvattajista, jotka lapsen kanssa ovat tekemisissä sekä heidän aktiivisuudesta luoda mahdollisuuksia omaehtoisten vuorovaikutustilanteiden syntymiselle.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) edellinen nimetään myönteisen minäkuvan vahvistumiseksi. Oppimisympäristön osalta se tarkoittaa turvallisen, iloisen,

avoimen, rohkaisevan ja kiireettömän ilmapiirin luomista. Kasvattajan kohdalla se merkitsee lapsen tunteiden kehittymistä tukevan toiminnan suunnittelua, toteuttamista ja arviointia yhdessä huoltajien ja lapsen kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9). Vuorovaikutussuhteiden merkittävyyttä lapsen kasvulle tukee puolestaan uusi lapsuustutkimus, jossa lapsuutta tutkitaan etenkin sosiologisesta näkökulmasta. Uuden lapsuustutkimuksen uranuurtajia Suomessa ovat muun muassa Alanen ja Bardy (1990; Alanen 1992), Strandell (1995), Lehtinen (2000) ja Karlsson (2001) sekä kansainvälisissä tutkijapiireissä muun muassa James (1993) ja Corsaro (1997).

Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus

Kasvatuksen ja opetuksen kannalta on tärkeää miettiä niitä menetelmiä, joita kasvatustyössä halutaan käyttää. Esiopetussuunnitelmiin valitut ja niissä korostetut menetelmät kertovat siitä ihmiskäsityksestä, jonka ne pitävät sisällään. Menetelmien valinta pohjautuu lasten psyykkisen puolen tuntemiseen, jolloin eri menetelmien edut ja haitat voidaan huomioida parhaalla mahdollisella tavalla (Hautala 1994, 95). Aikuisen osuus menetelmien valinnassa on merkittävä.

Hakkaraisen (2002) näkemys perinteisestä päiväkotitoiminnasta liittyy behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti järjestettyyn toimintaan siten, että aikuinen on suunnitellut lapsille järjestetyn toiminnan, jossa aikuinen motivoi ja antaa virikkeitä lapsille sekä opettaa heitä. Lasten tehtäväksi jää toimiminen aikuisen suunnitelman mukaan. Oppimisen arviointi tapahtuu aikuisen asettamien kriteereiden pohjalta. (Hakkarainen 2002, 160-161.) Karlssonin (2001, 43, 45) mukaan kasvatusta ja opetuskäytännöissä lasta pidetään yhä edelleen aikuisen toiminnan kohteena, jolloin toiminta perustellaan usein tulevaisuuden merkityksellä. Kuitenkin lapsuus eletään nykyhetkessä: tässä ja nyt nauttien sekä maailmaa ihmetellen. Tulevaisuuden merkityksellä perustellun perinteisen behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan järjestettyyn toimintaan voidaan yhdistää tiedollisten asioiden hallintaan liittyviä painotuksia. Tämä johtuu nähdäkseni siitä, että tulevaisuuteen liitetään hyvin usein tietoyhteiskuntaan liittyviä visioita. Tällöin ihmiskäsitys muotoutuu tieteellisen tiedon pohjalta, sillä tietoaikaisen hallinta ja käsittely ovat kasvamisessa keskeisellä sijalla.

Aikuisjohtoinen tarkastelukulma on yksilökeskeinen, jolloin vuorovaikutuksen ja vastavuoroisuuden keskeinen asema kasvuprosessissa jää huomiotta (Karlsson 2001, 45). Karlssonin (2001) ajatuksissa kasvattaa -käsite sisältää kohteellistavan, yksisuuntaisesta vaikuttamisen lapseen. Hänen näkemyksensä kohteellistavasta sävystä on siinä mielessä ristiriitainen, että kasvattamisessa on aina kyse suhteesta. Näin ajateltuna kasvattaminen ei ole vain yksisuuntaista vaikuttamista. Tähän samaan ajatteluun Karlsson (2001) kuitenkin päätyy tutkimuksessaan. Filosofi Martin Buber toi dialogiaan perustuvan kasvusuhteen ajatuksen kasvatukseen jo 1900-luvun alussa. Buberin (1985, 1995) mukaan dialogi on ehdoton edellytys aidon suhteen rakentumiselle. Aidon suhteen hän kuvaa muodostuvan olemisen, elämisen ja jakamisen kautta, ei siis minkään metodin avulla. Buber puhuu minä-sinä-suhteesta, jossa on kysymys kahden persoonan välisestä kohtaamisesta. Tällainen kohtaaminen perustuu avoimuuteen, suoruuteen, molemminpuolisuuteen ja läsnäoloon - toisin sanoen elämän jakamiseen.

Vastavuoroiseen vuorovaikutukseen liittyvät tutkimustulokset osoittavat kasvattajan vuorovaikutuksen ja osallistumisen sekä hänen positiivisen suhtautumisensa lapseen olevan merkittävämpiä lapsen tunne-elämän kokemusten kannalta kuin ulkoiset puitteet, kuten lapsiryhmäkoko tai aikuisten määrä. (Hestenes, Kontos & Bryan 1993; Howes 1990.) Myös suomalaisessa lapsuustutkimuksessa on löydetty samanlaisia tutkimustuloksia. Muun muassa Karlssonin (2001) tutkimustulokset osoittavat, että aikuisen kuuntelulla ja huomioimisella on tärkeä merkitys lapsen itsetunnon kehittymisen sekä yhteisöllisen tunteen muodostumisen kannalta.

Vuorovaikutuksessa voidaan mennä myös toiseen ääripäähän, joka näkyy vain lapsen aloitteiden varassa tapahtuvana kanssakäymisenä. Tällainen ajattelumalli on individualistinen, eikä huomioi yhteisöllisen vuorovaikutuksen merkitystä kohtaamisessa. (Karlsson 2001, 64.) Strandell (1995) nostaa tutkimuksessaan esiin kohtaamisen ja vastavuoroisuuden merkityksen ja varoittaa siitä ääritapauksesta, että päiväkodissa aikuisten ja lasten maailmat eivät kohtaisi. Hänen mielestään on enemmän kyse siitä, miten aikuiset kohtaavat lasten maailman. (Strandell 1995, 186-189.) Tämän tulisi näkyä opetussuunnitelmissa siinä, miten aikuisen rooli on ymmärretty suhteessa lapseen ja kasvulle asetettuihin haasteisiin sekä menetelmälliseen toteuttamiseen.

Aikuisen rooli kasvatustavoitteiden asettelussa ja sen myötä toiminnassa on keskeinen. Tästä huolimatta aikuisen rooli nähdään joidenkin varhaiskasvatuksen valtateorioiden sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) valossa lähinnä ohjaajana ja oppimisympäristön muokkaajana. Kasvattajan rooli voi jäädä helposti vain kasvun ulkoiseksi ohjaajaksi, jos tukeudutaan liiaksi ajatteluun, jonka mukaan lapsi itse muokkaa oman maailmankuvansa. Tällaista ajattelumallia on löydettävissä etenkin lapsikeskeisyyttä korostavissa tutkimussuuntauksissa, joita Suomessa ovat toteuttaneet Korhonen (1989), Lahikainen ja Rusanen (1991) sekä Hytönen (1992).

Vertaissuhteet ja leikki

Lapsen halu oppia on huomioimisen arvoinen asia. Lapsi saa oppimisesta iloa ja tyydytystä. Tämä tulee esiin etenkin leikeissä. Uuden oppimisesta lapsi tuntee viehätystä ja jopa jännitystä, mutta toisaalta myös negatiivisia tunteita turhautumien kautta. Lapsen itseohjautuvuuden tärkein lähde onkin leikki. (Bruce 1997, 41-42.) Leikki nostetaan oppimisen kannalta keskeiselle sijalle myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000), vaikka esiopetuksen tavoitteissa ja sisällöissä leikin osuus oppimisessa mainitaan joillakin sisältöalueilla vain ohimennen. Esimerkiksi Brucen (1997) sekä Blenkinin ja Kellyn (1996) näkemyksistä on selvästi havaittavissa se tosiasia, että leikki on esiopetusikäisen lapsen tärkein kanava oppia uusia asioita sekä jäsentää ajatteluaan ja maailmaansa. Kauppinen (1995) toteaa puolestaan leikkiaiheiden muotoutuvan ja kehittyvän sen kautta, mitä lapsi on kokenut, kuullut ja nähnyt. Edellisiin ajatuksiin ovat päätyneet monet tutkijat ja kasvatustieteen vaikuttajat jo aiemmin.

Leikki kehittää ennen kaikkea lapsen vuorovaikutustaitoja ja auttaa lasta toimimaan suhteessa itseensä ja toisiin ihmisiin. Leikeissä lasta motivoi se, että hän saa ohjata omaa ja toisten toimintaa, ja olla oman elämänsä vaikuttaja. Lapsen kannalta katsottuna mitkään ulkoiset odotukset eivät ohjaa leikkiä, vaan leikin motivaatio on sisäistä. Leikkiä pidetään näin ollen terveen ja huolettoman lapsuuden takaajana ja sen perusteella lapsella ajatellaan olevan oikeus leikkiä. (Blenkin & Kelly 1996, 18-19; Garvey 1990, 80, 138; Hakkarainen 1990, 16; Lehtinen 2000, 21-26; Strandell 1995, 9.)

Sosiaalhallituksen julkaisussa Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984, 17) todettiin jo vuonna 1984, että leikin merkitys lapselle ja hänen oppimiselleen on huomiotava esiopetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa, ja tämän mukaan leikillä on oltava keskeinen merkitys toiminnan aikana. Leikin esiin nostaminen esiopetussuunnitelmissa näkyy ilona ja elämänläheisyytenä, koska lapsen spontaanius ja oma-aloittaisuus sekä hänelle ominainen tapa oppia pääsevät silloin parhaiten näkyviin. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 17.) Tällä hetkellä voimassa olevassa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) todetaan puolestaan, että leikin kautta lapsi ymmärtää vertaisryhmän merkityksen oppimisessa sekä säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen uskaltamalla samalla rohkeasti ja luovasti kohdata uudet oppimishaasteet. Lähes kahdenkymmenen vuoden aikavälillä julkaistuja ohjeistuksia tarkasteltaessa voidaan huomata leikkiin liittyvien lauselmien sävyn muuttuneen. Aikaisempi suunnitelma korostaa leikin elämänläheisyyttä ja spontaaniutta, kun taas tällä hetkellä voimassa oleva suunnitelma leikin kautta syntyvää oppimista. Toisaalta uudessa suunnitelmassa huomioidaan vertaissuhteiden merkitys leikeissä ja oppimisessa, mikä vanhasta suunnitelmasta puuttuu.

Uuden näkökulman löytyminen ja muotoutuminen leikkiin on uuden lapsuustutkimuksen aikaansaama muutos. Uusi lapsuustutkimus on nostanut onnistuneesti esiin lapsuuden sosiologisen näkökulman, jossa kohtaaminen ja vastavuoroisuus nousevat lapsen oppimisen kannalta keskeiseen asemaan. Strandellin (1995) tutkimuksessa toimijuuteen paneudutaan arkielämän subjektiivisuuden kautta. Lehtisen (2000) tutkimus tuo puolestaan esiin lasten toimijuuden leikeissä erilaisten neuvottelu- ja valtasuhteiden kautta. Myös Karila, Kinos ja Virtanen (2001) sekä Kinos ja Virtanen (2001) nostavat varhaiskasvatuksen teoreettisissa hahmotelmissaan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja toiminnan keskeiselle sijalle osana muuttuvaa yhteiskuntaa.

Yhteisöllinen elämä ja kohtaaminen nähdään lapsen elämään kuuluvana, jolloin lapsuuden ei enää ajatella olevan odotushuone aikuisuuteen valmistautumisessa (Alanen & Bardy 1990, 11). Sen sijaan lapsuutta pidetään ainutkertaisena elämänvaiheena, jolla on lapselle suuri merkitys nimenomaan sosiaalisten suhteiden ja emotionaalisen kasvun sekä oppimisen kannalta. Corsaron (1997) tutkimustulokset osoittavat lasten etsivän kontrollia elämäänsä vertaissuhteiden kautta muun muassa leikkien ja keskustelujen välityksellä. Tutkimustulosten mukaan lapset etsivät vertaisryhmässä sekä omaa yhteisöllisyyttään että

erillisyyttään osallistumisen ja jakamisen sekä aktiivisen kommunikoinnin keinoin. Myös sosiaalisen erillisyyden etsiminen kuuluu lasten kasvuun ja vähitellen tyttöjen ja poikien maailmat kasvavat leikeissä erilleen. Näiden lisäksi vertaiskulttuurissa esiintyy vallan ja statuksen avulla toimimista, mikä liittyy kaverisuhteiden muodostumiseen.

3.2.2 Esiopetuksen sisältöalueet kasvun tukemisessa

Oppimisen lähtökohtana on se, mitä lapsi osaa. Omien taitojensa pohjalta lasta ohjataan oppimaan itsestään oppijana ja havaitsemaan, että hän voi itse vaikuttaa onnistumisen elämyksiin. Mielikuvituksella ja luovalla toiminnalla, kuten saduilla, draamalla sekä muilla taideaineilla ja leikillä on tärkeä osa suunnitelmissa. Parhaiten luovuus ja mielikuvitus pääsevät kehittymään iloisessa, avoimessa, rohkaisevassa ja kiireettömässä ilmapiirissä, jossa lapsi voi kokea olonsa turvalliseksi. Oppimisen on tarjottava haasteita myös tietoyhteiskunnan jäseneksi kasvamiseen, jolloin lapsi saa eri sisältöalueiden kautta kokemuksia eri tiedonaloista ja voi näin laajentaa maailmankuvaansa. Kuitenkin lapsen näkökulmasta katsottuna toiminnan tulee olla tarkoituksenmukaista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8-10.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) kuvattua oppimista leimaa elämänläheisyyden periaate. Lapsen kokemukset ja elinolot huomioiva opetus eri sisältöalueiden osalta motivoi lasta toimintaan. Samanaikaisesti kasvattajan tehtävänä on huomioida sisällön laadullinen eteneminen ja lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuus. (Brotherus 2004, 44.) Näitä periaatteita noudattamalla sisältöalueet toimivat parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kasvun tukemisessa.

Kasvun tukemisessa korostetaan omasta terveydestä huolehtimista fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden osa-alueilla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14). Omaehtoisen toiminnan opetteluun kuuluu pukemista, syömistä ja itsensä puhtaana pidon harjoittelua. Ojalan (1997) tutkimuksessa nämä omatoimisuuteen liittyvät taidot nousivat toiseksi tärkeimmälle sijalle ja vasta näiden perässä tulivat esiakateemiset taidot. Mielenkiintoista on, että Ojalan (1998) esi- ja alkuopetusta koskevan kehittämistutkimuksen tulokset ovat ristiriidassa hänen 1997 raportoidun tutkimuksen tulosten kanssa.

Uudemman tutkimuksen tulokset osoittavat, että käytännön työssä sisältöalueista tärkeimmiksi nousivat kielen käyttö ja sadut, taideaineet, rakenteluleikit, pelit, liikunta, matematiikka sekä luonto ja ympäristö. Sen sijaan kuvittelu- ja draamaleikit sekä eettinen ja yhteiskunnallinen kasvatus koettiin vähemmän tärkeiksi alueiksi. Kuitenkin verrattaessa tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien ja lastentarhanopettajien vastauksia selvisi, että lastentarhanopettajat painottivat kuvittelu- ja draamaleikkejä sisältöjen valinnoissaan luokanopettajia enemmän. (Ojala 1998, 40-41.)

Ojalan vuosina 1997 ja 1998 raportoitujen tutkimustulosten eroavuudet johtuvat luultavasti erilaisesta kohdejoukosta, sillä aikaisempi tutkimus koski lastentarhanopettajia ja vanhempia, kun taas myöhempi tutkimus oli tehty esi- ja alkuopettajille. Vuonna 1998 raportoidussa tutkimuksessa on havaittavissa selvä yhteneväisyys valtakunnallisen esiopetuslinjauksen kanssa, sillä myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) kieli ja matematiikka on nostettu ensimmäisenä esiin ja perässä tulevat muut akateemiset aineet. Sen sijaan leikki mainitaan sisältöalueissa oppimisen välineenä ja eettinen sekä yhteiskunnallinen kasvatus jäävät Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 10-15) yleisemmälle tasolle kuin muiden sisältöalueiden käsittely. Samaan leikin ja tuloskeskeisyyden ristiriitaan on kiinnittänyt huomiota myös Hakkarainen (2002, 109) todetessaan, että asiakirja ei ohjaa aktiivisesti leikin pedagogiseen käyttöön, koska sisältöalueita ei integroida leikkiin yksittäisiä viittauksia enempää. Lisäksi hän mainitsee, ettei leikkiä myöskään käsitellä perusteiden yleisessä osassa kuin parin lauseen verran. Asiakirja korostaa kyllä leikkiä opetuksen ja oppimisen menetelmänä, mutta ei avaa sitä keskeisenä toimintamuotona ja kehitystekijänä.

3.2.3 Arviointi kasvun seurannan osana

Esiopetuksessa arviointi perustuu tavoitteiden toteutumisen arviointiin. Arviointi toteutetaan suhteessa esiopetuksen yleisiin tavoitteisiin sekä mahdolliseen lapsen esiopetuksen suunnitelman tavoitteiden asetteluun. Kasvun, kehityksen ja oppimisen arviointi on jatkuvaa. Se tapahtuu vuorovaikutuksessa aikuisen ja lapsen välillä oppimisprosessin edetessä. Arvioinnissa painotetaan tavoitteiden saavuttamisen sijaan lapsen kasvu- ja oppimisprosessin edistymistä. Arvioinnin avulla tuetaan myös lapsen minäkuvan kehitty-

mistä siten, että lasta tuetaan itsearviointin edellytysten muodostumisessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15-16.)

Edellisestä ohjeistuksesta huolimatta arvioinnissa saatetaan kiinnittää usein huomiota lopputulokseen, eli siihen, millaiseksi lasta halutaan muokata. Tämä johtuu luultavasti siitä, että arviointi kohdistuu tavoitteiden toteutumisen arviointiin. Sama näkökulma tulee esiin Brotheruksen (2004, 28) havainnon mukaan valtakunnallisessa esiopetussuunnitelmassa siinä, että lapsen tulee saada arvioida omaa työtään toiminnan suorittamisen jälkeen (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15-16). Arvioinnin kannalta onkin syytä muistaa, että siihen liittyy aina arvolataus (Blenkin & Kelly 1996, 8, 25), sillä arvioijan ihmiskäsitys on aina mukana arvioinnissa.

Lapsi oppii parhaiten silloin, kun hänelle annetaan sopivasti vastuuta. Samanaikaisesti on tärkeää, että hänen sallitaan tehdä virheitä, valintoja ja päätöksiä. Kaiken tämän ohella on huomioitava lapsen yksilöllisyys oppimisessa. (Bruce 1997, 40.) Jatkuvan arvioinnin avulla on mahdollista määritellä kunkin lapsen kohdalle sopiva määrä hänen tarvitsemaansa vastuuta. Samalla on mahdollista arvioida lasten valinta- ja päätöksentekovaltaa.

Lapsen oppimisen arvioinnin lisäksi esiopetussuunnitelmissa olisi syytä paneutua kasvat-tajan oman työn arviointiin. Tämä puoli arvioinnista ei kuitenkaan tule Opetushallituksen esiopetuslinjauksissa lainkaan esiin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Opettaminen ja ennen kaikkea kasvattaminen vaativat joka tapauksessa erityistaitoa sekä ymmärrystä lapsesta (Blenkin & Whitehead 1996, 49). Vain oman työn ja koko työyhteisöön sekä esiopetussuunnitelmaan kohdistuvan arvioinnin kautta voidaan kiinnittää huomiota siihen, korostuuko esiopetuksessa lapsen sosiaalis-emotionaalinen kasvu ja omatoimisuus vai nousevatko sisältöalueet tiedollisine tavoitteineen korkeampaan asemaan.

3.2.4 Yksilöllisen kasvun huomioiminen

Arkikäytännöt ja useat tutkimustulokset osoittavat, että esiopetusikäinen lapsi on utelias, sosiaalinen ja innokas uusiin asioihin suuntautuja. Hän pystyy jäsentämään ajatuksiaan ja

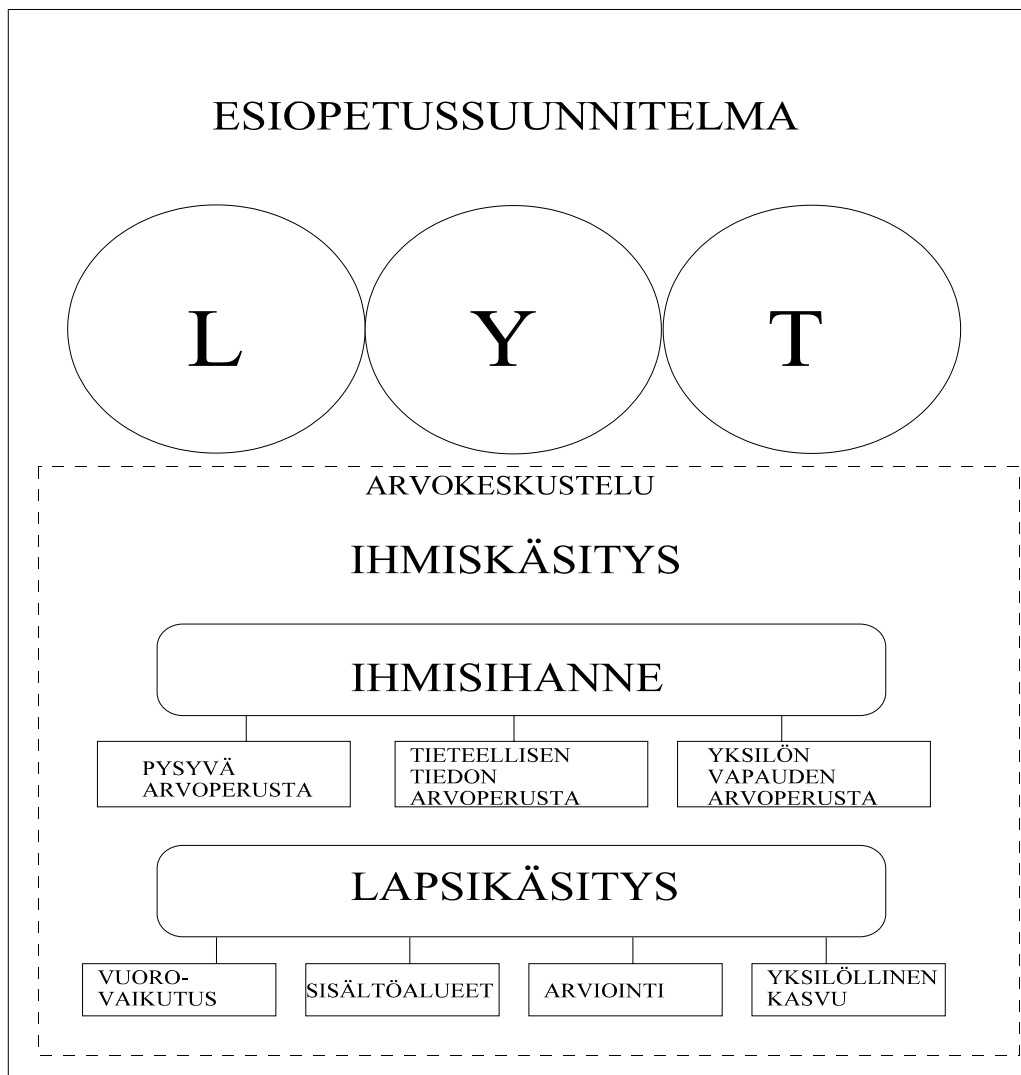
nauttii tekemisen mukanaan tuomasta edistymisestä. Esiopetusikäinen lapsi on aktiivinen ja aloitteellinen. Sen seurauksena hänen kiinnostuksen kohteensa syntyvät tekemisen, havainnon ja kokemuksen kautta. Luontevimmin lapsi oppii vuorovaikutuksessa ja kohtaamisessa sekä leikissä. Lapsi oppii kysymällä, kuuntelemalla ja keskustelemalla sekä havainnoimalla, tutkimalla ja kokeilemalla eri aistikanavia käyttäen.

Varhaiskasvatuksen lapsikäsitukseen sisältyy ajatus lapsesta kokonaisuutena, jolloin esiopetussuunnitelman tulisi muodostaa kokonaisuus lapsen elämän eri osa-alueiden välille. Tällöin päivittäiset hoitotilanteet ovat kasvatuksen kannalta yhtä tärkeitä kuin enemmän oppimiseen tähtäävät toimintatuokiot. Esiopetuksessa suositetaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 10) mukaan kokonaisvaltaista toimintaa, joka perustuu eheyttävään opetuksen suunnitteluun. Lapsi oppii parhaiten integroimalla asioita toisiinsa, eikä oppiminen tuota niin hyvää tulosta, jos asiat on jaoteltu yksittäisiin sisältöihin. Opetussuunnitelmatasolla tämä tarkoittaa sitä, että eri tiedonalat huomioidaan suunnittelussa ja toteutuksessa tarkastellen niitä osana kulloinkin valittua kokonaisuutta. (Brotherus 2004, 21-27.) Olisi tärkeää muistaa, että eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi ovat tärkeämpiä kuin yksittäiset sisällöt ja vuorovaikutus on keskeinen osa oppimista.

Bronfenbrennerin (1979; 1981) mukaan lapsi on sosialisatioon perustuvassa vuorovaikutuksessaan aktiivinen ympäristönsä kanssa. Lapsi vaikuttaa ympäristöönsä samanaikaisesti, kun ympäristö vaikuttaa lapseen. Lapsi on aktiivinen toimija omassa mesosysteemissään suhteessa häntä ympäröivään mikrotodellisuuteen (koti, päivähoito) ja eksosysteemiin (elämänpiiri) sekä laajemmin makrotodellisuuteen (yhteiskunnan kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus). (Bronfenbrenner 1979, 3-25; 1981, 193-194.) Myös esiopetussuunnitelmassa tulisi huomioida jokaisen lapsen yksilöllisyys hänen meso- ja eksosysteemissään ympäröivä mikro- ja makrotodellisuus mukaan lukien.

3.3 Teoreettinen viitekehys tiivistetysti

Ohessa esitän tiivistetyn hahmotelman tutkimusta ohjaavasta teoreettisesta viitekehystä (kuvio 1). Kuvio kuvaa tutkimuksen teoreettista hahmotelmaa. Siihen sisältyy esiopetus-suunnitelman rakenteellinen jako, joka toteutuu lapsipainotteisesta (L), yhteiskuntapainotteisesta (Y) ja tiedonalapainotteisesta (T) jaottelusta käsin. Arvokeskustelua kuvaa kuviossa oleva katkoviiva. Arvokeskustelua voidaan käydä esiopetussuunnitelman sisältämään ihmiskäsitykseen liittyen. Ihmiskäsityksestä voidaan puolestaan erottaa ihmisihanteen ja lapsikäsityksen näkökulmat. Ihmiskäsitys sisältää pysyvältä arvoperustalta, tieteellisen tiedon arvoperustalta ja yksilön vapauden arvoperustalta nousevat kasvatuksen tavoitteet. Lapsikäsitykseen sisältyy puolestaan vuorovaikutuksen, sisältöalueiden, arvioinnin ja yksilöllisen kasvun näkökulmat lapsen kasvun tukemisessa.



Ku-
vio
1

Tutkimuksen teorettinen viitekehys.

4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA ONGELMAT

Esiopetussuunnitelmaan sisältyy aina jokin käsitys ihmisestä. Ihmiskäsitys antaa kasvatukselle linjauksen siitä millaiseksi lapsen halutaan kasvavan ja mitä hänen odotetaan oppivan. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää millainen ihmiskäsitys Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) pohjalta tehdyistä alueellisista eli eri kaupunkien esiopetussuunnitelmista välittyy.

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella esiopetussuunnitelmia tavoitellen niiden kasvatustilafilosofiaa kartoittamalla alueellisten esiopetussuunnitelmien sisältöjä ihmiskäsityksen kautta. Tutkimus on samalla esiopetussuunnitelmatekstien taustalla esiintyvien ontologisten ja yhteiskunnallisten ajattelutapojen esiin kaivamista, kuten Launonen (2000, 64) asian ilmaisee. Samalla tavoitteenani on selvittää, miten ihmiskäsitys liitetään lapsen kasvuun ja oppimiseen. Toisin sanoen haluan etsiä vastausta siihen, millaisen kuvan alueelliset esiopetussuunnitelmat välittävät lapsesta yhteiskunnallemme ja niille kasvattajille, jotka käyttävät esiopetussuunnitelmia työssään. Näistä lähtökohdista tutkimuksen tehtävänä on tarkastella ihmiskäsitystä ihmisihanteen ja lapsikäsityksen kautta.

Varton (1992, 26) mukaan kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismailmassa, joka käsittää ihmisen ja hänen suhteensa ympäröivään maailmaan. Tällöin tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tutkija ei pääse elämismailman ulkopuolelle, joten tutkijan tapa ymmärtää asetetut kysymykset omista arvolähtökohdistaan käsin vaikuttaa

läpi tutkimuksen. (Varto 1992, 23, 26.) Tutkimusongelmat nousevatkin omakohtaisesta kokemuksesta ja ymmärryksestä, aikaisemmasta tiedosta sekä tutkimukseni tehtävästä ja tavoitteista käsin seuraavasti:

1. Millainen ihmisihanne esiopetussuunnitelmista välittyy?

2. Millainen lapsikäisyys esiopetussuunnitelmista nousee?

Ensimmäistä tutkimusongelmaa lähestyn lapseen ja lapsen kasvuun kohdistettujen ihanteiden kautta. Ihanteita tarkastelen teoriaosassa esitetyn Puolimatkan (1999) arvoperustajaottelun mukaisesti. Tutkimusongelmaa selvitän analysoimalla, miten pysyvät arvot ja toisaalta tieteen muokkaama arvoperusta sekä yksilön vapaus määrittelevät esiopetussuunnitelmien ihmisihannetta.

Toista tutkimusongelmaa pyrin avaamaan lapsikäisyyksen näkökulmasta selvittämällä kasvua suhteessa lapseen itseensä, toisiin lapsiin ja kasvattajaan. Samalla selvitän sitä, miten kasvun ajatellaan tapahtuvan ja mikä siinä nousee tärkeäksi. Samoin kuin ihmisihannetta myös lapsikäisyyttä tarkastelen tutkimuksessani teoriaosan lapsikäisyyttä määrittelyn pohjalta.

Lähestyn molempia tutkimusongelmia myös teoriaosassa esitetyn esiopetussuunnitelmien rakenteellisen näkökulmajaottelun (lapsipainotteinen, yhteiskuntapainotteinen ja tiedonalapainotteinen näkökulma) kautta. Rakenteellista näkökulmaa pyrin tarkastelemaan nostamalla esiin sen merkitystä sekä ihmisihanteen muotoumisessa että lapsen kasvun ja kasvulle asetettujen tavoitteiden kannalta. Rakenteellisen näkökulman merkitystä arvioin lapsipainotteisen, yhteiskuntapainotteisen ja tiedonalapainotteisen jaottelun perusteella.

Tutkimusongelmat liittyvät tutkimuksen tarkoitukseen ja tehtävään, ihmiskäisyyksen selvittämiseen. Näiden tutkimusongelmien kautta pyrin vastaamaan siihen millainen ihmiskäisyys alueellisista esiopetussuunnitelmista nousee. Ensimmäisessä tutkimusongelmassa tarkastelen esiopetussuunnitelmien sisältämää ihmisihannetta filosofiselta kannalta. Toisen tutkimusongelman kautta pyrin määrittelemään ja kuvailemaan esiopetussuunnitelmien lapsikäisyyttä sen sijaan arkisemmalta, enemmän käytännön tasolta. Näin menettele-

mällä toivon alueellisten esiopetussuunnitelmien sisältämän ihmiskäsityksen avautuvan selkeällä ja ymmärrettävällä tavalla.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen toteuttamisen lähtökohtana oli oma kiinnostukseni aiheeseen ja halu perehtyä syvemmin siihen, mitä esiopetussuunnitelmiin on kirjoitettu. Halusin selvittää sitä, millaisen ihmiskäsityksen esiopetussuunnitelmat sisältävät ihmisihanteen ja lapsikäsitteksen kautta tarkasteltuna. Ajattelin tutkimustyön syventävän omaa kasvatustietoutustani. Samanaikaisesti ajattelin sen antavan tärkeää tietoa työyhteisöille omien esiopetussuunnitelmien kehittämisprosesseihin ja laajemmin myös muuhun maassamme tehtävään esiopetussuunnitelmien laadinta- ja kehittämistyöhön. Yksi tutkimuksen toteuttamisen lähtökohta oli herättää ihmiskäsitykseen liittyvää keskustelua ja olla mahdollisesti tuomassa uutta näkökulmaa jatkotutkimuksia ajatellen.

5.1 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni lähdeaineistona olivat alueelliset eli eri kaupunkien esiopetussuunnitelmat, jotka pohjautuvat opetushallituksen vuonna 2000 laatimaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Valitsin lähdeaineistoksi alueelliset esiopetussuunnitelmat paikallisten eli yksikkökohtaisten esiopetussuunnitelmien sijaan, koska paikalliset opetussuunnitelmat tehdään alueellisten suunnitelmien pohjalta. Näin ollen tutkimustulokseni palvelevat omaa

työyhteisöäni paremmin päiväkodissamme meneillään olevan esiopetussuunnitelman kehittämisen ja kirjaamisen kannalta. Alueellisten esiopetussuunnitelmien tutkiminen antoi kattavaa tietoa koko Suomen alueelta tutkiessani eri kokoisten ja sijainniltaan erilaisten kaupunkien esiopetussuunnitelmia. Borg ja Gall (1989, 215) pitivät tärkeänä aineiston valintaa niin, että se edustaa kattavasti tutkittavaa joukkoa.

Tutkimuksessa mukana olevan aineiston määrän tulee olla laajin mahdollinen, koska yksittäisiä otoksia tutkiessamme haluamme tietoa koko siitä joukosta, jota aineisto edustaa. Aineiston määrää voidaan pitää riittävänä silloin, kun uudet tapaukset eivät tuota tutkimusongelman kannalta enää uutta olennaista tietoa, vaan aineisto alkaa toistaa itseään, eli tapahtuu kylläntyminen. Aineistoa tarvitaan siis sen verran kuin aiheen kannalta on välttämätöntä. Toisaalta aineiston määrään vaikuttaa myös tutkimukseen käytettävissä oleva aika. (Borg & Gall 1989, 215, 223, 233; Tuomi & Sarajärvi 2002, 89.)

Tutkimuksessani aineistona oli viidentoista kaupungin esiopetussuunnitelmat: (1)Kotka, (2)Joensuu, (3)Kitee, (4)Jämsänkoski, (5)Sodankylä, (6)Rauma, (7)Tornio, (8)Kankaanpää, (9)Tampere, (10)Espoo, (11)Valkeakoski, (12)Iisalmi, (13)Pori, (14)Lieksa ja (15)Heinola. Tällä aineistomäärällä oletin saavani tutkimuksen kannalta riittävästi olennaista tietoa alueellisten esiopetussuunnitelmien ihmiskäsityksestä. Myös tutkimukseen käytettävissä oleva aika määritteli aineiston laajuutta siten, että hankin aineiston internetin välityksellä; internetistä ei ole saatavilla kaikkien Suomen kaupunkien esiopetussuunnitelmia. Esiopetussuunnitelmien monisivuisuuden ja käytettävissä olleen ajan vuoksi aineiston määrää ei olisi ollut mahdollista laajentaa. Laajempi aineisto, joka olisi käsittänyt enemmän eri kokoisia kaupunkeja, olisi saattanut tuoda tuloksiin lisää syvyyttä ja vertailunäkökulmaa. Tässä tutkimuksessa laajemman aineiston käsittely ei ollut mahdollista aineiston hankintamenetelmän ja tutkimusaikataulun vuoksi.

Aineiston keräsin Googlen haun kautta, hakusanana esiopetussuunnitelma, syksyllä 2002 sekä keväällä 2003 ja 2004. Ennen kevättä 2004 hankitusta aineistosta tarkastin mahdolliset esiopetussuunnitelmien päivitetty versiot kerätessäni lisää aineistoa. Päivitetystä versioista valitsin tutkimusaineistooni uudet, tarkastetut esiopetussuunnitelmat. Alueelliset esiopetussuunnitelmat oli laadittu seuraavasti: neljä opetussuunnitelmaa vuonna 2001,

neljä opetussuunnitelmaa vuonna 2002 ja kolme opetussuunnitelmaa vuonna 2003. Neljä esiopetussuunnitelmaa oli päivitetty vuonna 2004.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessani selvitin sitä, miten asiat on alueellisissa esiopetussuunnitelmissa jäsenetty, jolloin tutkimustyö oli luonteeltaan laadullista merkitysrakenteiden selvittämistä. Tällöin keskeiseksi nousee tekstiaineistossa ilmenevien eettisten käsitysten sekä niiden taustalla olevien oletusten analyysi (Launonen 2000, 69). Tässä tutkimuksessa eettiset käsitykset liittyivät ihmiskäsitykseen kasvatuksen arvosidonnaisuudesta johtuen. Aineiston sisältämät merkitysrakenteet voivat olla sekä tiedostettuja että tiedostamattomia, jolloin ne ovat kulttuuriin sidoksissa olevan kielen vuoksi tutkimuskohteena mielenkiintoisia (Alasuutari 1993, 90; Moilanen & Räihä 2001, 44).

Tutkimusongelmiin vastaaminen oli tässä tutkimuksessa eettiseen kielenkäyttöön liittyvien puhetaipojen ja merkitysten paljastamista sekä niiden perusteltua tulkintaa (ks. Moilanen & Räihä 2001, 46, 49). Merkitysrakenteiden kulttuurisidonnaisuuden vuoksi uskoin niiden tutkimisen antavan tietoa yhteiskunnastamme: tavasta suunnitella kasvatusta ihmiskäsityksen pohjalta sekä tavasta ajatella ja toteuttaa sitä. Merkitysrakenteiden kulttuurisidonnaisuuden kannalta oli mielenkiintoista tutkia, nousisiko aineistosta esiin joitain julkilausumattomia käsityksiä ihmisestä erityisesti ihmisihanteen ja lapsikäsityksen näkökulmista suomalaisessa yhteiskunnassamme. Tutkimukseni metodologisena lähtökohdiana oli oletamus, että esiopetussuunnitelmatekstit rakentuvat merkityssuhteista, jotka liittyvät sosiaalisen kulttuurimme rakenteisiin ja ovat osa yleistä ja yhteistä tietoisuuttamme joko tiedostetulla tai tiedostamattomalla tasolla (ks. Moilanen & Räihä 2001, 46).

Tieteellisen tutkimisen sanotaan olevan erityinen tapa ymmärtää sitä maailmaa, jossa elää, jolloin se on osa ihmisen maailmasuhdetta ja olemassaoloa kuten muukin elämä. Tutkimustyön tulee olla osa ihmisen elämismaailmaa, joka käsittää ihmisen ja häntä ympäröivän maailman kokonaisuudessaan. Näin ollen siis se, mitä valitsemme tutkittavaksi ja

se, miten ymmärrämme tutkimuksemme lopputulokset liittyä aina suoranaisesti omaan elämäämme. (Varto 1992, 16-17.) Uskoin merkitysrakenteiden huomioimisen syventävän myös omaa ymmärrystäni siitä elämismaailmasta, jossa itse elän. Ajattelin sen nostavan esiin omia piileviä käsityksiäni ihmisestä, mitkä ovat muotoutuneet oman ajatteluni ja ympäröivän kulttuurin yhteisvaikutuksesta. Metodologista paradigmaa tässä tutkimuksessa voisi edellisen pohjalta luonnehtia fenomenologis-hermeneuttisen ja kriittisen teorian välimaastossa liikkuvaksi. Tällöin tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja tulkitsemaan merkitysrakenteita sekä ymmärtämään niiden kautta mahdollisia muutoksen tarpeita sekä yksilön että yhteisön ajattelumalleissa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 65).

Tutkimustehtävän ja -aineiston perusteella tässä tutkimuksessa menetelmällisinä vaihtoehtoina olivat aineistolähtöinen laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, jossa luokittelu ja jäsenyykset nousevat tutkimusaineistosta ja perinteinen sisällönanalyysi, jossa käytetään teorian pohjalta nousutta valmista analyysirunkoa. Perinteisessä sisällönanalyysissä on mahdollista käyttää kvantitatiivis-tilastollisia menetelmiä tai laadullista sisällönanalyysiä. Tässä tutkimuksessa ei hyödynnetty kvantitatiivis-tilastollista sisällönanalyysiä, koska tutkimuksessa ei pyritty tilastollisiin yleistyksiin. Tutkimuksessa pyrittiin ennemmin kuvaamaan ja ymmärtämään ilmiötä ja antamaan sille teoreettisesti mielekäs tulkinta. Tästä johtuen tutkimuksessa etsittiin kokonaisvaltaisempaa ja syvällisempää tietoa laadullisen sisällönanalyysin keinoin. (ks. Patton 2001, 125, 453-454; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87, 95-116.)

Perinteinen sisällönanalyysi auttaa tunnistamaan tutkimuksessa niitä sisältöjä ja merkityksiä, joita aineistosta etsitään. Tällöin aineistoa luokittelemalla selvitetään kuinka monta kertaa asia esiintyy aineistossa, teemoittelemalla selvitetään, mitä eri teemoista on sanottu ja tyypittelemällä aineisto ryhmitellään eri tyypeiksi. Aineiston jaottelu ja merkittävien asioiden esiin nostaminen toistuvuuden ja homogeenisuuden kannalta auttaa merkitysten löytämisessä. Toisaalta aineiston heterogeenisuuteen paneutuminen voi tuoda ilmi tiedostettuja tai tiedostamattomia merkityksiä. (Bogdan & Biklen 1998, 171; Patton 2001, 436, 465-468; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voi puolestaan tuoda täydentävän näkökulman käsitteiden yhdistämisen ja sitä kautta tutkimustehtävään vastaamisen ja tulkintojen tekemisen suhteen. Tällöin lähdetään liikkeelle

empiirisestä aineistosta, jonka kautta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sajavaara 2002 115.)

Tässä tutkimuksessa yhdistettiin teoria- ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmät. Teorialähtöinen analyysi auttoi pääsemään alkuun aineiston analyysissä ja rungon muodostamisessa teemojen sekä luokkien suhteen. Analyysin edetessä muutin runkoa kuitenkin aineistolähtöiseksi, sillä käsitteiden yhdistäminen sekä uudelleen teemoittelu ja luokittelu auttoivat tutkimusongelman jäsentämisessä ja tulosten hahmottamisessa. Tutkimuksen teoreettinen näkökulma pysyi kuitenkin koko ajan rinnalla ja tuki aineistolähtöistä analyysiäni.

5.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimusaiheen valittuani perehdyin muutamiin ihmiskäsitystä koskeviin tutkimuksiin ja tutkimusaiheeni käsitteistöön. Lähinnä selvitin aluksi itselleni, mistä ihmiskäsityksessä oikeastaan on kysymys. Tehtävä ei ollut helppo, sillä koulutus ei ole antanut minulle tarvittavaa kasvatustietoa pohjaa ihmiskäsitykseen liittyen, joten tuntui siltä, että käsitteen selvittäminen piti aloittaa arkitietoa lukuun ottamatta lähes tyhjästä. Oma kiinnostukseni aiheeseen innoitti minua kuitenkin niin, että teoriataustan selvittäminen tuntui mielenkiintoiselta ja saattoi minut pohtimaan myös omaa ihmiskäsitystäni.

Lukiessani ihmiskäsitykseen liittyviä väitöskirjoja löysin yhtenevyyksiä niiden ihmiskäsityksijaottelussa. Teoreettisen viitekehyksen jäsentämisen aloitin näiden tutkimusten pohjalta jakamalla ihmiskäsityksen neljään yleisimpään ihmiskäsitykseen, joiden ajatellaan vaikuttavan myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Nämä ihmiskäsitykset ovat: kristillinen, humanistinen, naturalistinen ja marxilainen ihmiskäsitys. Tämän jaottelun myötä tulin siihen tulokseen, että yhdistän tutkimukseeni myös oppimiskäsityksen ulottuvuuden, koska uskoin sen antavan tärkeää tietoa siitä, miten lapsen oppimista ohjataan taustalla vaikuttavan ihmiskäsityksen pohjalta. Myöhemmin lukiessani ihmiskäsitykseen liittyviä

pro gradu -tutkielmia, huomasin saman tai siitä mukaillun ihmiskäsitysjaottelun toistuvan myös niissä muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta.

Tutkimusaiheen jäsennyttyä ajatuksissani aloitin tutkimusaineiston keräämisen internetin välityksellä elokuussa 2002. Erillistä lupaa aineiston keräämiseen ja sen käyttämiseen en tarvinnut asiakirjojen julkisuuden vuoksi. Samalla aloitin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen jäsentelyn perehtymällä aineistoon, tutkimuskirjallisuuteen ja tutkimuksen kannalta olennaiseen käsitteistöön. Samanaikainen aineiston ja kirjallisuuden lukeminen sekä lastentarhanopettajan työni esiopetusryhmässä mahdollisti lopulta sen löytämisen, mitä halusin esiopetussuunnitelmista tutkia. Tuomen ja Sarajärven (2002, 115-116) mukaan teorian ja empirian vuorovaikutus nostaakin esiin tutkimuksen kannalta keskeisimmät tutkimusongelmat. Tutkimukseni ja työni kautta jouduin pohtimaan oman ihmiskäsitykseni merkitystä kasvatustyössäni sekä ylipäänsä omassa elämässäni ja suhtautumisessani asioihin. Samalla pohdin oman ihmiskäsitykseni suhdetta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2000) sekä päiväkodissamme käytössä olleeseen alueelliseen esiopetussuunnitelmaan.

Tutkimuksen tekoa jatkoin teoreettisen viitekehyksen jäsentämisellä. Se jäsenyi tässä vaiheessa siten, että luovuin ihmiskäsitysjaottelusta, jota lähes kaikissa lukemissani tutkimuksissa oli käytetty, koska ajattelin sen antavan liian suppean ja jaotellun kuvan esiopetussuunnitelmien sisältämästä ihmiskäsityksestä. Ihmiskäsitys oli syventynyt esiyymmärryksestäni niin, että ajattelin sen olevan yhteiskunnassamme ja näin ollen myös esiopetussuunnitelmissa ennemminkin sekoitus näitä kaikkia kuin vain puhtaasti yhden ihmiskäsityksen esiin nousua. Tästä syystä ajattelin, että ihmiskäsityksen tutkiminen arvoperustan ja ihmisihanteen kautta avaisi syvemmän merkityksen tulkintamahdollisuuden alueellisten esiopetussuunnitelmien ihmiskäsityksestä. Samalla oppimiskäsitys jäsenyi sisältämään lapsen kasvattamisen sekä hänen oppimiseensa liittyvien odotusten ja menetelmien näkökulmat.

Teoreettisen viitekehyksen jäsentämisen ohella jatkoin aineistoon perehtymistä siten, että seuraavaksi tarkoitukseni oli nostaa esiopetussuunnitelmista esiin niissä käytettyjä tiettyjä kaavoja, sanoja lauseita ja aiheita, jotka toistuvat kaikissa suunnitelmissa. Bogdan ja Biklen (1998, 171) mainitsevat laadulliselle tutkimukselle ominaisesta yhtäläisyyksien

etsimisestä aineistossa esiintyvänä ajattelun toistumisena, jota tutkimuksessa pyritään nostamaan esiin analyysiä ja tulkintaa varten.

Testasin tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysiä kesällä 2003 analysoimalla yhden alueellisen esiopetussuunnitelman ilman valmista analyysirunkoa. Etsin tekstistä tutkimukseni kannalta olennaisia sanoja ja lauseita, sillä ajatukseni oli tehdä analyysirunko tämän esiopetussuunnitelman antaman tiedon pohjalta. Tehtävä osoittautui kuitenkin aloittelevalle tutkijalle haasteelliseksi, joten päädyin aloittamaan analyysin tekemisen teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin keväällä 2004. Tätä varten luin lisää tutkimuksia ja jäsenin teoreettista viitekehystä selkeämmäksi omissa ajatuksissani.

Ihmiskäsityksen ja oppimiskäsityksen yhdistäminen samaan tutkimukseen sekä tältä pohjalta tehty ja haasteelliseksi osoittautunut testiluontoinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi laittoi minut miettimään ihmiskäsitystä laajemmin kuin vain kasvatustieteiden kannalta. Oppimiskäsityksen näkökulma toi ihmiskäsityksen filosofiseen luonteeseen käytännöllisemmän lähestymistavan. Tutkimukseeni tullut etäisyys työkiireiden vuoksi toi minulle tuoretta näkökulmaa aiheeseen, kun minulla noin puolen vuoden tauon jälkeen oli aikaa perehtyä jälleen tutkimusaiheeseen tiiviimmin keväällä 2004. Huomasin ajatusrakennelmissani tapahtuneen jälleen muutosta ja teoriaosaa lukiessani jäsenin ihmiskäsityksen ja oppimiskäsityksen liittyvän tutkimukseni tarkoituksessa ja tehtävässä niin läheisesti toisiinsa, että päätin yhdistää myös oppimiskäsityksen kuuluvaksi ihmiskäsitysotsakkeen alle. Näin sain tutkimukseeni ihmiskäsitykseen tarvittavan kasvatustieteellisen otteen ja toisaalta samanaikaisesti tarttumapinnan myös arjen kasvatuskäytäntöihin ihmiskäsitykseen liittyvän lapsikäsityksen näkökulmasta katsottuna. Edelliset näkyvät esiopetussuunnitelmissa yleisempinä kasvatustavoitteina ja ihanteina. Jälkimmäiset näkyvät puolestaan käytännön toimenpiteinä sisältöjen ja menetelmien sekä vuorovaikutussuhteen kautta.

Teoreettisen viitekehysten ja sen myötä myös tutkimusongelmien jäsenyntyä tarkemmin, minulla oli tarvittava valmius aineiston analysoimiseen. Teoria ohjasi aineiston analyysiä siten, että sen pohjalta muodostin tutkimusaineistolleni karkean analyysirungon teemoineen ja luokkineen. Analyysin edetessä otin teorialähtöisen analyysin rinnalle aineistolähtöisen analyysin, sillä aineistolähtöinen analyysi auttoi aineistosta nousevan uudelleen

teemoittelun ja luokittelun kautta tutkimustani eteenpäin. Tällöin vastaukset tutkimusongelmiini nousivat aineistosta selkeämmin esiin.

Tutkin alueellisten esiopetussuunnitelmien sisältämää ihmiskäsitystä ihmisihanteen ja sen pohjalta muodostuvan lapsikäsitteksen avulla. Ihmisihanteen näkökulma sisälsi ajatuksen kasvatuksen arvoperustasta. Analysoimalla esiopetussuunnitelmien ihmisihannetta pystyin selvittämään, miten esiopetussuunnitelmien sisältämä arvoperusta rakentuu. Selvitin millaisen arvoperustan pohjalta esiopetussuunnitelmien sisältämää ihmiskäsitystä on pyritty määrittelemään. Ihmiskäsityksen tutkimista syvensin analysoimalla tutkimusaineistostani esiopetussuunnitelmien sisältämää lapsikäsitteä ja lapsen kasvulle asetettuja tavoitteita. Tarkoitukseni oli tutkia, miten kasvatustyö määritellään esiopetuksen arjessa alueellisissa esiopetussuunnitelmissa. Samanaikaisesti pyrin löytämään opetussuunnitelmateksteistä yhtymäkohtia ihmisihanteen pohjalta nouseviin kasvatuksen tavoitteisiin ja keinoihin. Toisin sanoen pyrin saamaan selville, mitä asioita opetuksessa painotetaan ja miksi.

Näitä näkökulmia ja samalla tutkimuksen ongelmia lähestyin ihmiskäsityksen tarkastelussa aineistosta nousevan analyysirungon pohjalta jakamalla aineiston kolmeen osaan: suhteet, tieto ja lapsen yksilöllinen kasvu. Näille yläluokille rakentui kullekin vielä omat alaluokat, joiden perusteella analysoin aineiston (ks. taulukko 1). Tutkimuksen liitteenä on esimerkki aineiston analyysistä, jossa tarkastelun kohteena ovat suhteet minäkuvan ja itsetunnon osalta (ks. Liite 1).

Taulukko 1 Ihmiskäsityksen heijastuminen alueellisissa esiopetussuunnitelmissa suhteiden, tiedon ja yksilöllisen kasvun alueilla.

Suhteet	Ilmapiiri ja tunneilmasto	Aikuinen ilmapiirin luojana Lämmin ja turvallinen ilmapiiri
	Minäkuva ja itsetunto	Terveen itsetunnon kehittyminen Myönteiset kokemukset itsetunnon kehittymisessä Myönteisen minäkuvan kehittyminen Toisten ihmisten ja erilaisuuden kunnioittaminen
	Kohtaaminen ja vuorovaikutus	Sosiaalinen kanssakäyminen Aikuisen rooli kohtaamisessa Kieli tunteiden ja kommunikaation välineenä
	Ympäristösuhde	Vastuullinen yhteisön ja yhteiskunnan jäsen Vastuullinen ympäristösuhde
Tieto	Oppimaan oppiminen	Oppimistaidot Ajattelutaidot Työskentelytaidot
	Tiedollinen osaaminen	Tiedon hankinta Käsitteiden hallinta Tietotaidot
Yksilöllinen kasvu	Lapsen omat valinnat	Elämänhallintataidot Lapsen itseohjautuvuus Lapsen osallisuus omaan kasvuun
	Lapsen kokonaisvaltainen kasvu	Toiminta, leikki ja lepo Yksilöllisyys ryhmässä Toiminnallinen lapsi
	Arkielämä ja kokemusmaailma	Elämyksellinen oppimisympäristö Luovuuteen kannustava oppimisympäristö Oppimisympäristönä luonto ja kulttuuri Arjen tekemisessä oppiminen
	Yhteistyö kasvun tukemisessa	Lapsen ja aikuisen välinen yhteistyö Kodin ja esiopetuksen välinen yhteistyö Kasvattajien välinen yhteistyö

Erilaisia suhteita tarkastelemalla selvitin, millaisessa asemassa suhteet nähdään ihmisen kasvun kannalta sekä millaisia kasvatuksellisia tavoitteita niihin liittyy. Tietoon ja sen oppimiseen liittyvistä asioista välittyi tiedollisten asioiden merkitys lapsen kasvussa ja tiedolliseen osaamiseen liittyvissä tavoitteissa. Yksilöllisen kasvun kautta avasin puolestaan sitä näkökulmaa, miten lapsen omat valinnat ja hänen kokonaisvaltainen kasvunsa arjen keskellä muotoutuvat suunnitelmatasolla tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden osalta. Edellä esitetty kolmijako sisälsi lapsikäsitteiden ohella ihmisihanteen ulottuvuuden. Kasvatusta ohjaava ihmisihanne näkyy esiopetus suunnitelmissa arvoperustan määrittelyinä

joko tiedostetulla tai tiedostamattomalla tasolla. Esiopetus suunnitelmien sisältämä arvoperusta voidaan nähdä tarkastelemalla, miten pysyvät arvot, tieteellinen tieto ja yksilön vapaus näkyvät esiopetus suunnitelmien välittämässä ihmisihanteessa. Kun arvoperustaa tarkasteltiin suhteiden, tiedon ja lapsen yksilöllisen kasvun näkökulmista, esiopetus suunnitelmien sisältämä ihmisihanne tuli näkyväksi. Tällöin myös esiopetus suunnitelmien sisältämä ihmiskäsitys avautui ymmärrettäväksi ja tulkittavaksi.

Aineiston analyysin jälkeen tutkimustyössäni alkoi tulosten kirjoittamisen vaihe. Kipukohdaksi muodostui, kuinka kirjoittaa auki ja ymmärrettävään muotoon se, mitä olin aineistostani löytänyt. Ongelmalliselta tuntui se, miten tulokset ovat selkeällä tavalla yhtenevästi esitetyt suhteessa teoriataustaan. Ajatuksissa kaikki tuntui selkeältä, mutta tietokoneen ruudulla kirjoittamani teksti ei tuntunut kohtaavan ajatuksiani. Tutkimukseni jäi jälleen odottamaan parempaa kirjoitusintoa ja odotti sitä kevääseen 2005, jolloin kirjoitustyö jatkui jälleen. Kasvatusajattelussani ja ihmiskäsityspohdinnoissani oli tänä aikana tapahtunut mullistuksia jo perheellisyykseni johdosta, sillä äitiys toi omaan ajatteluuni ja tutkimukseeni uudenlaista näkökulmaa ja kriittisyyttä. Lähes vuoden tauon jälkeen luin tekstiäni uusin silmin, jolloin uskoin myös olevani valmis saattamaan työni loppuun.

Teoria syventyi uusien lähdekirjojen ja tänä aikana tehdyn tutkimuksen myötä. Uudet tutkimukset antoivat tuloksilleni vertailupohjaa, jota aikaisemmin ei olisi ollut saatavilla. Samalla ne toivat tutkimukseen kaipaamaani syvyyttä ja osoittivat sen, että tutkimukseni on samassa linjassa muun arvoihin ja ihmiskäsitykseen liittyvän tutkimuksen kanssa. Olin iloinen löytäessäni tuloksien kommentointiin ja vertailuun muutakin kuin omia käsityksiäni, joten kirjoitustyö sujui uuden kirjallisuuden myötä tulosten ja pohdinnan osalta loppuun syksyllä 2005.

6 TULOKSET

Alueellisten esiopetus suunnitelmien sisältämä ihmiskäsitys avautui tulkittavaan muotoon induktion ja deduktion avulla. Aineisto jakautui kolmeen osaan: suhteet, tieto ja lapsen yksilöllinen kasvu, joille kullekin muodostui analyysin edetessä omat alaluokat (taulukko 1 luku 5.3). Aineiston analyysi sisältää ihmisihanteen ja lapsikäsitteksen näkökulmat suhteiden, tiedon ja lapsen yksilöllisen kasvun osalta, joten pyrin vastaamaan tutkimusongelmiin nimenomaan tämän kolmijaon avulla. Ihmisihanne ja lapsikäsite kulkevat koko ajan mukana tulosten kirjaamisessa. Tästä syystä niitä ei ole jaoteltu tulosten osalta omiksi luvuiksi, vaan ne nousevat esiin tulosten edetessä edellisen jaottelun mukaisesti.

6.1 Ihanteena tasapainoinen ja sosiaalinen lapsi

Suhteissa kasvamisen perustana on kasvuilmapiiri. Ilmapiiri, jossa lapsi kasvaa ja elää, on perusta erilaisille suhteille ja niiden muodostumiselle. Ilmapiiri ja tunneilmasto vaikuttavat siihen, millaisiksi lapsen suhteet itseensä, toisiin ihmisiin ja ympäristöön muodostuvat. Tutkimusaineiston analyysissä suhteita kuvattiin ilmapiirin vaikutuksen ohella minäkuvan ja itsetunnon, kohtaamisen ja vuorovaikutuksen sekä ympäristösuhteen avulla (taulukko 1 luku 5.3). Minäkuvaan ja itsetuntoon liittyi terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan

kehittyminen sekä näihin liittyvä myönteisten kokemusten osuus. Myös toisten ihmisten ja erilaisuuden kunnioittaminen liittyivät tutkimusaineistossa minäkuvaan ja itsetuntoon. Ilmapiirin ja tunneilmaston osalta aineiston analyysi antoi tietoa hyväksi ajatellusta ilmapiiristä sekä aikuisen osuudesta ilmapiirin luomisessa. Kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyi puolestaan sosiaalista ja vastuullista kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa, johon aikuisen osuudelle löytyi oma paikkansa aineiston analyysissä. Ympäristösuhteen osalta aineiston analyysissä nousi esiin vastuullisuus omasta ympäristöstä.

Kasvuilmapiiriä ja erilaisia suhteita tarkastelemalla voidaan lähestyä tutkimuksen päämäärää, alueellisten esiopetussuunnitelmien ihmiskäsityksen selvittämistä. Kasvuilmapiirin ja suhteiden kuvaukset antoivat tietoa ihmisihanteesta ja siitä arvoperustasta, minkä pohjalta lapsen kasvua halutaan tukea. Myös esiopetussuunnitelmien sisältämä lapsikäsitys aukeni tältä osin.

6.1.1 Kasvun perustana hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri

Terveen itsetunnon kehittymisen ajatellaan olevan kasvatuksen perustavoite, jolloin itseään arvostava ja toisia ihmisiä kunnioittava ihminen asetetaan yhteiskunnalliseksi ihanteeksi. Kasvuilmapiirillä on keskeinen merkitys tällaisen ihmisihanteen saavuttamisessa, sillä lapsen tulee tuntea olevansa hyväksytty ja arvokas voidakseen arvostaa itseään ja muita (ks. Puolimatka 1999, 65-78; 2004, 46-50). Esiopetussuunnitelmissa kasvuilmapiiriä kuvattiin hyvin yleisesti seuraavin adjektiivein: positiivinen, avoin, iloinen, turvallinen, rohkaiseva, myönteinen, hyväksyvä, kiireetön ja joustava. Yhteisiä sääntöjä ja rajoja sekä jokaiselle kuuluvaa työrauhaa pidettiin tärkeinä kasvuilmapiirin tekijöinä. Näiden kuvailujen perusteella lapsella on mahdollisuus kasvaa sellaisessa ilmapiirissä, jossa hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on ja hän saa myös tunne-elämänsä kannalta turvallisen kasvuympäristön. Kun tähän lisätään vielä lähes puolessa esiopetussuunnitelmista mainittu lasta tukeva ja kannustava ilmapiiri, on ilmapiiri kuvattu terveen itsetunnon kehittymisen kannalta suotuisaksi. Lapsi saa olla ryhmässä sellainen kuin on, eikä häntä kohdata osaamisen ja oppimisen kautta, vaan aidossa ja välittävässä vuorovaikutussuhteessa.

Muutamissa esiopetussuunnitelmissa mainittiin ilmapiiritekkijöiden lisäksi vielä tarkemmin asioita, jotka tukevat terveen itsetunnon kehittymistä ja sitä kautta myös toisten ihmisten kunnioittamista ja hyväksymistä. Tällaisiksi asioiksi nostettiin mahdollisuus omien tunteiden, ajatuksien ja mielipiteiden ilmaisemiseen sekä ylipäänsä lapsen perusturvallisuutta ylläpitävä ilmapiiri, jossa edellä mainitut asiat ovat mahdollisia saavuttaa. Perusturvallisuutta ylläpitävässä ilmapiirissä lapsi uskaltaa kohdata uusia asioita yhdessä toisten kanssa, mitä pidettiin joissakin suunnitelmissa tärkeänä. Ihmisihanne sisältää kasvuihmapiirin osalta pysyvältä arvoperustalta muodostuvan kasvuihanteen, koska esiopetussuunnitelmissa esitettyssä turvallisessa ja kannustavassa kasvatusilmapiirissä suhtautuminen lapseen on hyväksyvä.

Lasta tukevan ja kannustavan ilmapiirin luominen nähdään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 9) kasvattajan tehtävänä. Näin ollen vuorovaikutus ja kohtaaminen, joiden puolesta puhujana Buber (1985; 1995) jo aikoinaan on ollut, nousee ilmapiirin luomisessa keskipisteeksi. Lähes jokaisessa esiopetussuunnitelmassa mainittiin lasten ja kasvattajan sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus. Tarkemmin kuvattua yhteistä linjaa siinä, miten kasvattajan tulisi toimia ilmapiirin luojana ei ollut löydettävissä. Aikuisen tehtävänä nähtiin lähinnä leikin ja elämyksellisen toiminnan järjestäminen. Lisäksi aikuisen tehtäväksi luettiin oppimisen ohjaaminen ja tukeminen sekä oppimaan kannustaminen. Näin ollen ilmapiirin luomisen kannalta aikuisen toiminnassa on nähtävissä tiedon pohjalta nouseva ihmisihanne.

Saadut tutkimustulokset ovat yhdensuuntaisia Karin (1985) tulosten kanssa, joissa opettajat näkivät ilmapiirin kannalta tärkeimpänä asiana kasvatustavoitteista nousevan tietoisien pedagogisen ajattelun. Kasvattajan tehtävä nähdään kahdessa kolmasosassa esiopetussuunnitelmia tiedollisesta, oppimiseen tähtäävästä, näkökulmasta. Näissä esiopetussuunnitelmissa aikuisen tehtävänä on mahdollistaa oppiminen sekä tukea, ohjata ja kannustaa lasta siinä eteenpäin. Kahdessa kolmasosassa esiopetussuunnitelmia aikuisen tehtäväksi mainittiin leikin, toiminnan ja elämyksien vahvistaminen.

Lasten aikuiselta saama malli vuorovaikutustilanteissa jäi suunnitelmissa sen sijaan taka-alalle, sillä siitä oli esiopetussuunnitelmissa vain yksittäisiä mainintoja. Kuitenkin muun muassa Solasaaren (2003) tutkimustulosten mukaan arvokasvatuksen osalta ratkaisevinta

on nimenomaan ympäristössä tarjolla oleva ja aktiivisesti tarjottu arvomaailma sekä kasvatukselliset esikuvat sanallisen opetuksen sijaan. Näihin tuloksiin verrattuna saadut tulokset ovat ristiriitaisia kasvatukselle asetettujen arvoihin liittyvien tavoitteiden ja pohjalta löytyvän ihmiskäsityksen kanssa. Kasvatuksellisen esikuvan näkökulma jää esiopetussuunnitelmissa muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta saavuttamatta. Yhdessä esiopetussuunnitelmassa kasvattajan mallia kuvattiin näin:

“Aikuisen on mallin antajana tärkeää tiedostaa omat arvot ja asenteet... Kasvattajan mielikuvi- tus, huumorintaju ja aidon välittämisen luoma lämpö tuovat kasvatustilanteeseen myönteisen ilmapiirin. Vuorovaikutuksen tulee olla turvallista, rohkaisevaa, avointa ja lasta arvostavaa. Kasvattajan tehtävää voidaan pitkälti kuvata luottamuksen, hyväksymisen ja välittämisen periaatteiden kautta.” (esiopetussuunnitelma n:o 5)

Toisessa esiopetussuunnitelmassa korostettiin puolestaan koko päiväkodin yleistä ilmapiiriä, jolloin vuorovaikutuksen malli tulee esiin kaikissa kohtaamisissa :

“Henkinen oppimisympäristö muodostuu päiväkodin yleisestä ilmapiiristä, josta jokainen työntekijä on vastuussa.” (esiopetussuunnitelma n:o 8)

Näiden lisäksi yhdessä esiopetussuunnitelmassa korostettiin vielä sitä, että aikuisen tulee olla työssään psyykkisesti läsnä. Tällöin aikuinen on lapsille mallina siitä, että hän on todella kiinnostunut lasten asioista ja on aktiivisesti tukemassa jokaisen yksilöllistä kasvua. Edellä esitetyt kuvaukset aikuisen läsnäolosta ja vuorovaikutuksesta luovat kasvatustilanteeseen turvallisen ilmapiirin. Ne liittyvät pysyvältä arvoperustalta muodostuvaan ihmisihanteeseen, jossa lähimmäisyyteen kasvamista turvallisessa ihmissuhteessa pidetään terveen itsetunnon perustana. Edellä kuvattu vuorovaikutus ja läsnäolo eivät kuitenkaan nousseet esiopetussuunnitelmissa yksittäisiä mainintoja enempää esiin. Lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta suotuisa ilmapiiri kuvataan kyllä tarkasti, mutta aikuisen osuuden kuvaaminen ilmapiirin luomisessa ja vuorovaikutustilanteissa puuttuu sen sijaan lähes kaikista suunnitelmista.

Lapsikäsitteiden kannalta aikuisen vuorovaikutusmallin kirjaamisen puute esiopetussuunnitelmissa merkitsee sitä, että lapsen ajatellaan olevan vuorovaikutussuhteissaan itse aktiivisia ja läsnäolevia, jolloin aikuinen on heille ilmeisesti tukipilari silloin, kun häntä tarvitaan. Tätä voidaan perustella sillä, että lapsen aktiivisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyviä mainintoja löytyy esiopetussuunnitelmista toistuvasti useasta eri kohdasta ja se

näyttäisi olevan keskeisellä sijalla esiopetusikäistä lasta kuvattaessa. Ihmisihanne muodostuu tällöin yksilön vapauden näkökulmasta, jolloin aikuinen ei omalla mallillaan pyri vaikuttamaan aktiivisesti lapsen valintoihin, vaan lapsi tekee omat valintansa itse.

6.1.2 Kasvun tavoitteena eheä identiteetti

Vuorovaikutussuhteilla ja kasvatusilmapiirillä on keskeinen merkitys lapsen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittymisessä. Terveen itsetunnon kehittyminen, sen rakentaminen ja ehyt kasvu nähtiin jokaisessa esiopetussuunnitelmassa tärkeänä asiana. Sen voidaan ajatella olevan kasvatuksen ja näin ollen myös ihmisihanteen peruslähtökohta ja samalla kasvatuksen tavoite, minkä pohjalta esiopetuksen sisällöllisiä ja menetelmällisiä ratkaisuja pohditaan ja toteutetaan. Terveen itsetunnon rakentumiselle löytyi puolesta tutkimuksessa mukana olleista esiopetussuunnitelmista tarkemmin esitetyt periaatteet. Näissä terveen itsetunnon nähtiin rakentuvan itsensä hyväksymisen sekä ihmisenä kasvamisen ja olemisen kautta. Kolmasosassa suunnitelmia keskeiseen osaan nousi persoonallisuuden ehyt kasvu ja lapsen identiteetin tukeminen, mihin sisältyy tutkimustulosten mukaan myös pettymysten ja epäonnistumisten kestämistä. Kasvavan lapsen elämässä emotionaalisen elämän ensisijaisuus suhteessa järkeen ja tahtoelämään nousee myös Solasaaren (2003) tutkimuksessa keskeiselle sijalle.

Terve itsetunto sisältää realistisen minäkuvan ulottuvuuden, joka tosin mainittiin erikseen vain muutamassa esiopetussuunnitelmassa. Tähän sisältyy edellä mainittuja pettymyksen ja epäonnistumisen tunteita ja niiden kautta kasvamista hyväksyvässä ilmapiirissä. Ihmisihanteen näkökulmasta katsottuna terveeseen itsetuntoon liittyvä itsensä hyväksyminen, realistinen minäkuva ja persoonallisuuden ehyt kasvu voidaan liittää pysyvältä arvoperustalta nousevaan ihmisihanteeseen. Kasvatuksen perustana on tällöin hyväksyvä ja erilaisia tunteita salliva ilmapiiri, kuten myös Puolimatka (1999) asian ilmaisee.

Itsetunnon kehittymistä kuvattiin esiopetussuunnitelmissa etenkin myönteisten kokemusten avulla. Myönteisten kokemusten kanavaksi nimettiin kehon kokonaisilmaisu ilmeiden, eleiden, kielen ja liikkeen hallinnan keinoin. Myönteisiä tunteita ja onnistumisen elämyksiä pidettiin tärkeinä lapsen terveen itsetunnon kehityksen kannalta. Tämä tapahtuu

rohkeuden ja itseluottamuksen sekä ilon ja myönteisiä tunteita tuovien kokemusten avulla. Näitä kokemuksia lapselle halutaan tarjota lapsiryhmässä, jolloin lapsi voi löytää omia vahvuuksiaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Vuorovaikutuksen lisäksi puolessa esiopetussuunnitelmista omien vahvuuksien löytämisen ja itsetuntemuksen kehittymisen kanavaksi nimettiin arviointi ja erityisesti lapsen itsearviointi. Arvioinnin avulla lapsen oman käsityksen itsestään oppijana ja toimijana nähdään laajentuvan. Samalla sen ajatellaan vahvistavan itsetunnon kehittymistä, joka näkyy rohkeutena toteuttaa itseään ja toimia sen mukaan erilaisissa tilanteissa. Myös aikuisen osuus lapsen minäkuvan vahvistamisessa nousi esiin arvioinnissa. Aikuisen tehtävänä nähtiin lapsen vahvuuksien korostaminen ja huomion suuntaaminen hänen omaan oppimiseensa. Tätä kautta pyritään lisäämään lapsen kokemuksia itsestään oppijana. Edellisten perusteella lapsikäsitys määrittyy lapsen omatoimisuudeksi ja aktiivisuudeksi hänen omassa kasvussaan. Ihmishanteen näkökulmasta se tarkoittaa yksilön omiin valintoihin perustuvaa sekä näin ollen myös yksilön vapaudesta nousevaa arvoperustaa.

Lapsen herkkyyttä itsetunnon kehittymisen kannalta kuvattiin yhdessä esiopetussuunnitelmassa lapsen ailahtelevan minän etsintänä seuraavasti:

“Tunteet saattavat kuitenkin ailahtella laidasta laitaan... Hän kokee välillä olevansa iso ja välillä pieni, välillä itsenäinen välillä avuton. Hän ei vielä tiedä kumman puolella olisi. Siinäkin on kyse itsenäistymisestä ja oman tahdon vahvistumisesta.” (esiopetussuunnitelma n:o 2)

Saman esiopetussuunnitelman mukaan lapsi tarvitsee aikuisten taustatukea, vaikka hän samalla pyrkiikin irrottautumaan aikuisista saadakseen tilaa omalle minälleen. Myös vertaissuhteiden merkitys itsetunnon kehittymisen kannalta korostuu, sillä ryhmän jäsenyys nähdään kolmasosassa esiopetussuunnitelmia lapsen minäkuvaa vahvistavana tekijänä. Tämä tulee esiin etenkin leikeissä, sillä erilaisten tunteiden läpikäyminen niissä vahvistaa lapsen kokonaispersoonallisuuden muodostumista.

Vertaissuhteita ja leikkiä tutkineet Corsaro (1997), James (1996), Lehtinen (2000) ja Strandell (1995) korostavat vertaissuhteiden merkitystä lapsen persoonallisuuden kehittymisen kannalta, mutta samalla he näkevät myös aikuisen antaman tuen tärkeänä lapsen kasvulle. Muun muassa näihin tutkimustuloksiin verrattuna leikin merkitys lapsen

itsetunnon ja minäkuvan kehittymisen kannalta jää alueellisissa esiopetussuunnitelmissa vähäiseksi, sillä ne mainitaan erikseen vain muutamassa esiopetussuunnitelmassa. On erikoista, että vahvasta leikin puolesta puhuvasta tutkimuksesta huolimatta (ks. myös Helenius 1993; 2004 ja Hakkarainen 1990; 2002) vain muutamassa esiopetussuunnitelmassa leikki mainitaan minäkuvan ja itsetunnon rakennusvälineenä. Leikki nähdään kyllä tapana solmia suhteita, mutta sen merkitys itsetunnolle on jäänyt useimmissa esiopetussuunnitelmissa kirjaamatta.

Leikin sijaan kieli ja uskontokasvatus nousivat tutkimustuloksissa esiin keskeisinä sisältöalueina terveen itsetunnon kehittymisen kannalta. Kielen alueella nousi vahvasti esiin lapsen keskustelutaitojen sekä kohteliaan ja asiallisen kielenkäytön kehittymisen tärkeys. Ensimmäiseen sisällytettiin ajatuksien, tunteiden ja mielipiteiden ilmaisu sekä itseilmaisuun ja kommunikaatioon rohkaisu ja jälkimmäiseen kuunteleminen sekä oman puheenvuoron odottaminen. Kieli nähdään tunteiden ja kommunikaation välineenä, jolloin sillä on tärkeä merkitys lapsen kasvussa ja terveen itsetunnon kehittämisessä. Sillä on tärkeä merkitys myös yhteiskuntaan kasvamisessa, koska puhumisen taidot ovat demokraattiseen yhteiskuntaan kasvavan lapsen kannalta tärkeällä sijalla, jotta voi saada äänensä kuulumaan. Kasvatuksen yhteiskunnallinen ulottuvuus nousee selvästi esiin kieleen liittyvissä tutkimustuloksissa, kuten Antikainen (1986) sekä Antikainen, Rinne ja Koski (2000) ovat jo aiemmin osoittaneet. Lapsen kasvuun sisältyvä identiteetin tukemisen näkökulma liitettiin kieleen lähes puolessa esiopetussuunnitelmia, jolloin myös kielen merkitys lapsen yksilölliselle kasvulle nousee esiin. Se huomio, että lapsi on todella tullut kuulluksi ja ymmärretyksi, jää esiopetussuunnitelmissa taka-alalle.

Uskontokasvatuksen osuus identiteetin tukemisessa nousi esiin kolmasosassa suunnitelmista. Kristilliset perinteet ja arvot sekä turvallinen jumalakuva nostettiin näissä suunnitelmissa asioiksi, joiden avulla lapsen identiteettiä voidaan erityisesti tukea. Lapsen ainutlaatuisuus ja arvokkuus sisältyy pysyviin arvoihin ja samalla se on terveen itsetunnon yksi tärkeimmistä tavoitteista: lapsen on tunnettava olevansa arvokas sellaisena kuin on. Ahlman (1953, 22, 103) ilmaisee asian siten, että jokainen on yksilö ja tämä yksilöllisyys sisältyy ihmisen varsinaiseen minuuteen. Näin ollen kasvatuksen kannalta on tärkeää nähdä ihmisessä jotain arvokasta ja merkityksellistä, jolloin kasvatuksen taustalla vaikuttaa arvoasentoituminen ihmiseen. Ainutlaatuisuuden ja arvokkuuden näkökulma itsetun-

toon mainittiin vain yhdessä esiopetussuunnitelmassa, eikä se tutkimustuloksista päätellen nouse esiin esiopetussuunnitelmista edes piiloisesti. Lapsen yksilöllisyys ja omat valinnat ovat selvästi nähtävillä esiopetussuunnitelmateksteissä, mutta niiden näkökulma on enemmän oman ainutlaatuisuuden löytäminen toiminnan ja oppimisen kautta kuin se, että ihminen on arvokas sellaisena kuin on, ilman ulkoisia suorituksia. Tällöin ihmisihanne nousee yksilön vapauden arvoperustalta, jolloin lapsen on itse tekemisen kautta löydettävä se, mikä hänelle on arvokasta ja merkityksellistä. Hänen arvokkuutensa ei perustu olemassaoloon vaan toiminnan kautta löytyvään omanarvontuntoon.

Oman arvokkuuden ymmärtäminen ja sen pohjalta terveen itsetunnon rakentaminen ovat lähtökohtana toisten ihmisten kunnioittamiselle ja hyväksymiselle. Tältä pohjalta voi hyväksyä ja ymmärtää erilaisia ihmisiä, joita kohtaa. Toisten ihmisten kunnioittaminen ja hyväksyminen nousi aineistossa tärkeänä pidetyksi asiaksi, sillä se oli kirjattuna lähes jokaisessa esiopetussuunnitelmassa. Toisten ihmisten kunnioittamisen nähdään lähtevän lapsen oman kulttuuri-identiteetin vahvistamisesta ja arvostamisesta, minkä pohjalta myös vieraiden kulttuureiden ja erilaisuuden hyväksyminen tulee mahdolliseksi. Joissakin esiopetussuunnitelmissa kasvatusperiaatteeksi oli tämän pohjalta asetettu lapsen auttaminen itsensä ja häntä ympäröivän maailman ymmärtämisessä. Kulttuuri-identiteetin vahvistamisen lisäksi toisten ihmisten kunnioittamiseen ja hyväksymiseen sisällytettiin osassa suunnitelmia oman ja toisen työn arvostamisen näkökulma, jolloin lapsella nähtiin olevan mahdollisuus oppia ymmärtämään tasavertainen jäsenyys ryhmässä.

Toisen ihmisen kunnioittamisen periaatteet nousevat esiopetussuunnitelmien mukaan siitä lähtökohdasta, että lapsen itsetunto ja kulttuuri-identiteetti saavat ensin vahvistua, minkä pohjalta hän voi aidosti kunnioittaa ympärillään olevia ihmisiä. Samanaikaisesti kunnioittamisen periaatteet muovautuvat sen mukaan, millainen ihmisihanne kasvatuksen taustalla vaikuttaa. Pysyvän arvoperustan näkökulmasta toinen ihminen on hyväksytty ja arvokas sellaisena kuin on. Tiedollinen näkökulma erittelee lapset ikä- ja kehitystason mukaisesti, jolloin toisen ihmisen kunnioittamisen lähtökohtana on erilaisuuden hyväksyminen erilaisista oppimisvalmiuksista huolimatta. Yksilön vapaudesta nousevien periaatteiden mukaan jokaista on kunnioitettava sen lähtökohdan pohjalta, että jokainen itse saa päättää arvonsa ja sen mikä hänelle itselleen on arvokasta. Tällöin erilaisuuden kunnioittaminen perustuu siihen, että jokainen valitsee itselleen sen, mikä hänelle on hyvää, eikä toisen

valintoja voi tällöin myöskään kritisoida. Mitään yksiselitteistä ihmishannetta ei ole löydettävissä erilaisuuden kunnioittamiselle, sillä oman arvokkuuden nähdään esiopetussuunnitelmien mukaan sisältävän ihmishanteen piirteitä niin pysyvältä, tieteellisen tiedon kuin yksilön vapauden arvoperustalta.

6.1.3 Vuorovaikutus ja kohtaaminen keskeistä arjessa

Kohtaaminen ja vuorovaikutus ovat keskeisellä sijalla lapsen identiteetin löytymisessä. Ilmapiiri ja tunneilmasto, jotka muodostuvat kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta vaikuttavat siihen, millainen kasvuympäristö lapsen esiopetusryhmä on. Niistä on nähtävillä taustalla vaikuttava ihmishanne, sillä se tulee esiin vuorovaikutuksen ja kohtaamisen määrittelyssä. Alueellisissa esiopetussuunnitelmissa lasten ja kasvattajan sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus asetetaan kanssakäymisen peruseriaatteenä lähes jokaisessa esiopetussuunnitelmassa. Näissä suunnitelmissa ihmissuhdetaitojen kehittymistä, anteeksi pyytämistä ja antamista sekä empatiakykyä pidetään toisen ihmisen kohtaamisessa tärkeimpinä asioina, sillä nämä seikat nousivat esiin lähes puolessa esiopetussuunnitelmissa. Kolmasosassa suunnitelmista ystävyysuhteet ja yhteisöllisyys mainittiin vielä erikseen osana vuorovaikutusta. Samoin kolmasosassa todettiin, että vuorovaikutuksessa on tärkeää avoimuus, rehellisyys ja luontevuus. Myös lasta rohkaisevaa ja arvostavaa vuorovaikutusta pidettiin tärkeänä. Pienessä osassa suunnitelmia aikuisilla nähtiin olevan tärkeä rooli myönteisen vuorovaikutus- ja yhteistyömallin antamisessa.

Aikuisen rooli kohtaamisessa oli kuvattu vain alle puolessa tutkimuksen kohteena olleissa esiopetussuunnitelmissa. Näissä suunnitelmissa aikuisen rooli määriteltiin pääasiassa tehtäväorientoituneesti, sillä aikuisen tehtävänä nähtiin lapsen oppimisen tukeminen ja lapsen ohjaaminen oman oppimisensa tiedostamiseen. Tämän lisäksi aikuisen tehtäväksi nostettiin havaintojen tekeminen lasten sosiaalisista suhteista, kiinnostuksen kohteista ja taidoista. Myös arviointi laskettiin osaksi vuorovaikutusta. Toisaalta aikuisen tehtäväksi nähtiin leikkeihin osallistuminen lasten ehdoilla. Kolmasosassa alueellisista esiopetussuunnitelmista aikuisen rooli kohtaamisessa oli esitetty lapsen mielipiteiden ja ajatusten kunnioittamisen näkökulmasta. Suurimmaksi osaksi aikuisen rooli kohtaamisessa jäi

määrittelemättä tehtäväorientoiuvuutta lukuun ottamatta tarkemmin. Lähinnä aikuisen roolista oli vain yksittäisiä mainintoja:

“Turvallisen aikuiskontaktin luominen on tärkeää.” (esiopetussuunnitelma n:o 10)

“Aikuinen on ulkoisesti passiivinen, mutta sisäisesti aktiivinen.” (esiopetussuunnitelma n:o 12)

Ihmissuhteisiin ja niiden hoitamiseen perustuva vuorovaikutus voidaan liittää pysyvältä arvoperustalta nousevaan ihmishanteeseen, sillä toisen ihmisen kohtaaminen ja kunnioittaminen nousevat tärkeiksi seikoiksi. Tutkimuksessa mukana olleista esiopetussuunnitelmista toisten ihmisten hyväksyminen ja huomioiminen, myötäelämisen taito ja suvaitsevaisuus nousivat yhtä esiopetussuunnitelmaa lukuun ottamatta vuorovaikutuksen kannalta keskeiselle sijalle. Sosiaalinen huolenpito ja vastuun ottaminen omasta toiminnasta suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäristöön nousevat esiin kahdessa kolmasosassa esiopetussuunnitelmista. Ihanteena nähdään lapsi, joka kasvavaa vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi osaten vuorovaikutuksen keinoin kohdata toiset ihmiset oikeudenmukaisesti ja ymmärtäen heitä. Tämän lisäksi lapsen kasvun tavoitteeksi asetetaan seitsemässä opetussuunnitelmassa ristiriitojen rauhanomainen ratkaiseminen, joka perustuu oikeudenmukaisuuden toiveeseen ja samalla yhteisten sääntöjen merkityksen ymmärtämiseen ja noudattamiseen.

Vuorovaikutus perustuu esiopetussuunnitelmien mukaan toisen ihmisen hyväksymiseen. Tällöin voidaan olettaa, että myös lapsi on hyväksytty omassa ryhmässään. Turvallinen aikuiskontakti voi tämän pohjalta viitata lapsikäsitukseen, jossa aikuinen on läsnä ja lapsi saa kasvaa kohtaamisen ilmapiirissä, jossa hänestä välitetään. Tällöin lapsen tunne-elämän ja itsetunnon kehittymisen voidaan ajatella etenevän sellaisen ihmissuhteen tukemana, joka perustuu lapsen hyväksymiseen ja kunnioittamiseen sellaisena kuin hän on. Vaikka ihmissuhteiden hoitaminen nähdään esiopetussuunnitelmissa tärkeänä ja ihmishanne liittyy näin ollen pysyvältä arvoperustalta nousevaan käsitykseen ihmisestä, aikuisen roolia määriteltäessä ihmishanne saa eri ulottuvuuden.

Ulkoisesti passiivinen ja sisäisesti aktiivinen aikuiskontakti viittaa lähinnä yksilön vapautta korostavaan ihmishanteeseen. Tämä voidaan johtaa esiopetussuunnitelmia ohjaavasta ajatuksesta, jossa lapsi itse etsii sen, mikä hänelle on parasta. Aikuinen ei voi

tällöin sanoa lapselle suoraan oikeaa ja väärää, vaan hän pyrkii ohjaamaan lasta niin, että lapsi voi sen itse löytää. Solasaari (2003, 37) kritisoi tutkimuksessaan tällaista lapseen kohdistuvaa yksilöllisen ajattelun vaatimusta, koska lapsi ei ole vielä kykeneväinen siihen. Hänen mukaansa se on verrattavissa siihen, että vaatisi lapselta jotain muuta taitoa, jota hän ei vielä hallitse.

Oppimiseen, havainnoimiseen ja arviointiin perustuva aikuisen rooli kohtaamisessa liittyy puolestaan tiedolliselta arvoperustalta nousevaan ihmishanteeseen. Ihanteena nähdään lapsi, joka etsii itse tietoa ja on jatkuvasti kiinnostunut uudesta tiedosta. Tällöin aikuisen on luontevaa tukea lapsen oppimista ja se tapahtuu parhaiten havainnoimisen ja arvioinnin avulla. Ihmishanteen näkökulmasta katsottuna tiedon osuus nousee tutkituissa suunnitelmissa vuorovaikutuksen osalta selkeimmin esiin, kun tarkastellaan aikuisen roolia kohtaamisessa. Esiopetussuunnitelmien mukaan vuorovaikutuksen lähtökohtana on pysyvältä arvoperustalta nouseva ihmishanne. Lapsikäsitteksen osalta lapsen tulisi itse saavuttaa tämä ihanne ilman aikuisen tietoista ohjaamista ihmissuhteiden hoitamisesta ja niissä kasvamisesta. Tätä näkemystä voidaan perustella sillä, että esiopetussuunnitelmissa aikuisen tehtäväksi määritellään ensisijaisesti oppimisen ohjaaminen.

6.1.4 Vastuullisuus ja elävä suhde ympäristöön tärkeää

Ihmisen suhtautuminen omaan ympäristöönsä kertoo arvoista, joita hän kannattaa. Nämä tulevat esiin tekojen tasolla, miten kunnioittavasti ihminen suhtautuu ympäristöönsä. Luonnon ja elämän kunnioittaminen ja arvostaminen sekä sen kauneudesta nauttiminen ja kauneuden säilyttäminen mainitaan lähes jokaisessa esiopetussuunnitelmassa kasvatukseen liittyväksi päämääräksi. Oman toiminnan myötä löytyvä ympäristövastuullisuus, ympäristöä ja luontoa säästävä sekä ympäristöystävällinen toiminta tukevat luonnon ja elämän kunnioittamiseen ja arvostamiseen liittyviä asioita. Näiden osuus korostuu alueellisissa esiopetussuunnitelmissa, joissa edellinen nimetään kestäväksi kehityksenä. Kestävä kehitys liittyy tiiviisti luonnon kunnioittamisen ja säilyttämisen periaatteisiin. Näihin päämääriin pyritään yhdistämällä tiedot, tunteet ja toiminta ympäristön hyväksi ajatellulla tavalla. Tällöin henkilökohtainen ja elävä luontosuhde sekä tunneside luontoon

nousevat esiopetuksessa keskeiselle sijalle ja se olikin löydettävissä kahdessa kolmasosassa tutkimusaineistosta.

Lapsen ympäristösuhteen ihanteeksi nousi sen muotoutuminen vastuulliseksi ja eläväksi. Lähes jokaisessa esiopetussuunnitelmassa luonnon kunnioittamisen ja arvostamisen lähtökohtana oli henkilökohtainen luontosuhde, joka on ympäristöstä huolehtimisen ja sen vaalimisen innoittaja. Luonnon kunnioittaminen ja arvostaminen lapsen toiminnan osana voidaan liittää pysyvältä arvoperustalta nousevaan ihmisihanteeseen, jossa luonnon arvo perustuu henkilökohtaiseen luontosuhteeseen ja luonnon kauneuden säilyttämisen haluun. Luonnolla, kuten myös ihmisellä, on oma arvonsa sellaisenaan. Luontosuhteen ja luonnon kunnioittamisen periaatteet nousevat esiopetussuunnitelmissa tieteellisen tiedon ja yksilön vapauden arvoperustalta.

Tieteellisen tiedon arvoperustaa ihmisihanteessa tukee kahdessa kolmasosassa esiopetussuunnitelmista mainittu tiedon avulla löytyvä oikea suhtautuminen ympäristöön. Ympäristötietous aktivoi lapsen toimimaan oman ympäristönsä hyväksi, eli lapsi toimii sen mukaan, kuin hän tietää olevan oikein. Esiopetussuunnitelmissa asiaa kuvattiin muun muassa näin:

“Ympäristöherkkyyteen katsotaan kuuluvaksi ympäristöstä nauttiminen ja aistiherkkyys sekä ekologian perusteisiin tutustuminen. Ympäristö- ja luontokasvatuksessa tulee yhdistää tiedot ja tunteet sekä toiminta ympäristön hyväksi.” (esiopetussuunnitelma n:o 1)

“Ympäristöön ja luontoon tutustuessa lasta rohkaistaan aktiiviseen toimimiseen: tekemään havaintoja, kuvailemaan, vertailemaan, luokittelemaan sekä järjestelemään saamaansa tietoa, päätyen johtopäätöksiin.” (esiopetussuunnitelma n:o 8)

“Tärkeää on, että lapsi ymmärtää kestäväen kehityksen lähtökohtia ja hän saa omakohtaisia kokemuksia siitä, miten hän omalla toiminnallaan voi osallistua luonnon ja ympäristön vaalimiseen ja suojelemiseen.” (esiopetussuunnitelma n:o 6)

Yksilön vapaudesta nouseva arvoperusta näkyy esiopetussuunnitelmissa lapsen omien valintojen määrittelyinä. Luontosuhde muodostuu lapsesta itsestään lähtevänä kiinnostuksena omaan ympäristöön. Lapsi nähdään ympäristössään aktiivisena toimijana, joka haluaa suojella häntä ympäröivää luontoa ja sen kauneutta ymmärtäessään luonnon arvon. Bronfenbrennerin (1974; 1979; 1981) ekologinen malli lapsen ympäristösuhteesta ja lapsen toiminnasta omassa ympäristössään ja yhteisössään näkyvät alueellisten esiopetussuunnitelmien luontosuhteen määrittelyissä.

Sosiaalistuminen käsittää vertaissuhteiden ja aikuissuhteiden lisäksi omaan ympäristöön sosiaalistumisen rakennetun ja rakentamattoman ympäristön muodossa. Lapsi sosiaalistuu luonnollisesti omaan ympäristöönsä vuorovaikutuksen kaksisuuntaisuudesta johtuen. Näin ollen ympäristösuhde muotoutuu lapsen oman aktiivisuuden kautta. Varton (2002, 35-42) ajatusten mukaan erilaisen rakennetun ja rakentamattoman ympäristön keskellä elävien lasten ympäristösuhde muotoutuu erilaiseksi. Roomassa ja Vammalassa elävien lasten esteettinen taju muodostuu toisistaan poikkeavista ympäristöistä johtuen aivan erilaiseksi. Nämä Bronfenbrennerin (1974; 1979; 1981) ja Varton (2002) näkemykset ympäristösuhteen muotoutumisesta ja sen kaksisuuntaisuudesta tulivat esille esiopetussuunnitelmissa. Yhdessä esiopetussuunnitelmassa lapsen ympäristösuhteen syntyminen oli kirjattu seuraavasti:

“Lapsi saa kokemuksia ja elämyksiä luonnosta ja muusta ympäristöstä aidossa ympäristössä kaikkia aisteja käyttäen. Lapsi tutustuu omaan lähiympäristöönsä, sen luontoon, rakennuksiin, kulttuuriin, palveluihin ja harrastusmahdollisuuksiin. Tavoitteena on kotiseuturakkauden herättäminen ja vastuuntuntoisen suhtautumisen syntyminen luontoon ja muuhun ympäristöön.”
(esiopetussuunnitelma n:o 9)

6.2 Ihanteena osaava ja tietävä lapsi

Esiopetussuunnitelmiin kirjatut näkemykset tiedollisesta osaamisesta kertovat ihmisihanteesta ja lapsen kasvutavoitteista tiedon näkökulmasta. Tiedolliseen osaamiseen liittyvät kuvaukset kertovat siitä ihanteesta, millaisia lapsia yhteiskunnassamme halutaan tiedollisesti kasvavan. Samalla ne kertovat myös tärkeänä pidettävistä kasvatuksellisista keinoista. Tutkimusaineiston analyysissä tiedollinen osaaminen jakautui oppimaan oppimisen taitoihin sekä tiedon käsittelyn taitoihin (taulukko 1 luku 5.3). Oppimaan oppimiseen sisältyivät oppimis-, ajattelu- ja työskentelytaidot. Tiedon käsittely sisälsi puolestaan tiedon hankintaan ja käsitteiden sekä tiedon hallintaan liittyviä asioita. Näiden jaotteluiden avulla voidaan tarkastella alueellisten esiopetussuunnitelmien tietoon liittyvää ihmiskäsitystä ihmisihanteen ja lapsikäsityksen pohjalta.

6.2.1 Aktiivisuus ja sosiaalisuus korostuvat oppimisessa

Oppimaan oppimisessa on keskeistä se, miten oppimista ajatellaan tapahtuvan ja mitä taitoja oppimaan oppimiseen kuuluu. Oppimistaidot, ajattelutaidot ja työskentelytaidot ovat yksilöllisiä. Alueellisissa esiopetussuunnitelmissa oppimistaidoissa korostuu oppimisen sosiaalisuus. Ihanteena nähdään yhteistyökykyinen yhteistoiminnan taidot omaava lapsi, sillä tämä näkökulma oli liitetty oppimiseen jokaisessa esiopetussuunnitelmassa. Tällöin vertaisryhmässä oppiminen ja vertaisryhmän merkitys korostuu. Solasaaren (2003, 37) tutkimus tukee saatuja tuloksia, sillä hänen mukaansa tulisi suosia yhteistoiminnallista oppimiskulttuuria. Samalla voidaan pyrkiä luomaan edellytyksiä oman ajattelun kehittymiselle ja rohkaista ajattelun esiin tulemisessa yksilöllisen ajattelun vaatimuksen sisältävän oppimiskulttuurin sijaan. Brotherus (2004, 279) esittää puolestaan huolensa siitä, että jos opettaja jää yhteistoiminnallisessa oppimisessa liian etäälle lapsista, lapset joutuvat ottamaan omasta oppimisestaan liian suuren vastuun. Tätä näkökulmaa ei alueellisissa esiopetussuunnitelmissa ole käsitelty.

Oppimaan oppimiseen liittyvässä lapsikäsitelyssä lasta kuvataan lähes poikkeuksetta aktiivisena osallistujana ja oppijana. Esiopetussuunnitelmissa tämä tulee paremmin ilmi lapsen ajattelu- ja työskentelytaitojen määrittelyissä. Ajattelutaitojen osalta on nähtävissä tieteellisen tiedon arvoperustalta nouseva ihmiskäsitys, jossa muuttuva tieto muokkaa arvoperustaa uuden tiedon tuoman ymmärryksen kautta. Tämä näkyy ajattelun ja päättelyn taitojen korostumisena esiopetussuunnitelmissa esimerkiksi seuraavasti:

“...ei ole olemassa “puhdasta tietoa”, joka sellaisenaan siirtyisi oppijalle, vaan tieto on aina yksilöllinen tulkinta asiasta tai tapahtumasta.” (esiopetussuunnitelma n:o 8)

Edelliseen perustuen on tärkeää etsiä jatkuvasti uutta tietoa. Yhdessä esiopetussuunnitelmassa mainittiin leikinkin olevan tie tietoon. Myös muissa esiopetussuunnitelmissa leikkiä tarkasteltiin suurelta osin oppimisen näkökulmasta. Esiopetussuunnitelmista näyttää puuttuvan kokonaan leikkiä koskeva vahva tutkimustieto, jonka mukaan leikin motivaatio on sisäsyntyistä ja tapahtuu lapsen näkökulmasta katsottuna leikkimisen ilosta (ks. esimerkiksi Garvey 1990; Hakkarainen 1990; 2002; Kalliala 1999).

Asioiden pohtiminen, arviointi ja päättely sekä ajattelun oppiminen ovat oppimaan oppimisessa keskeisellä sijalla. Ihanteena nähdään lapsi, joka kuuntelee ja keskittyy sekä kykenee ajattelemaan loogisesti. Hän pystyy johtamaan ajattelustaan edelleen merkityksiä ja syy-seuraussuhteita. Tämä tulee esiin ongelmanratkaisutaitojen osalta, missä löytämisen ja oivaltamisen ilo kysymyksien ja ongelmien keskellä ovat keskeisellä sijalla jokaisessa esiopetussuunnitelmassa. Huomion kohdentamista omaan ajatteluun sekä tutkimis- ja oppimistoimintaan pidetään lähes yhtä tärkeänä. Kasvun tavoitteeksi asetetaan miltei jokaisessa esiopetussuunnitelmassa kuuntelu-, puhe-, luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien syveneminen. Nämä tavoitteet voidaan liittää demokraattisen yhteiskunnan näkökulmaan lapsesta. Sen mukaan lapsen on tärkeää oppia ilmaisemaan itseään tullakseen kuulluksi ja voidakseen vaikuttaa myöhemmin omaa yhteiskuntaansa koskevissa asioissa.

Tieteellisen tiedon arvoperustalta nousevan ihmisihanteen lisäksi ajattelutaitojen kuvaamisessa on nähtävillä yksilön vapauden arvoperusta. Kolmasosaan suunnitelmia on kirjattu lasten ohjaaminen uudenlaisten kysymysten pariin samoin kuin lasten ohjaaminen eteenpäin omassa ajattelussaan. Omaan ajatteluun ja uusiin kysymyksiin ohjaaminen tukevat käsitystä siitä, että jokainen lapsi muodostaa arvoperustansa itse. Samanlainen suuntaus arvoperustan muodostamisessa on nähtävillä myös nuorten keskuudessa, sillä Helven (2002) nuorisoa koskevassa tutkimuksessa nousi esiin se, että nykyajan nuoret joutuvat määrittelemään itsenäisesti oman arvoperustansa ja moraalinsa.

Esiopetussuunnitelmatasolla oman arvoperustan muodostamisen ihanne tulee esiin aikuisen roolin määrittelyssä, joka jää kirjatuissa suunnitelmissa ohjaajan ja tukijan sekä mielenkiinnon herättäjän tasolle. Tämän perusteella Puolimatkan (1995; 1997; 1999; 2002) analyysit sekä Launosen (2000) ja Solasaaren (2003) tutkimustulokset lapsen arvomaailman kehittymisestä nimenomaan aikuisen antaman mallin myötä eivät ole yhteneviä tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Vain muutamassa esiopetussuunnitelmassa aikuisen rooliin määriteltiin kuuluvaksi hänen oman mallinsa, arvojen ja arvostusten vaikutus lasten oppimiseen.

Oppimaan oppimisessa pidetään tärkeänä lapsen omia työskentelytaitoja. Alueellisissa esiopetussuunnitelmissa jokainen lapsi nähdään työskentelytaitojen osalta sekä yksilöllisenä oppijana että ryhmän jäsenenä. Tämä tulee esiin lähes jokaiseen esiopetussuunnitel-

maan kirjattuna kokemuksellisena oppimisena, missä korostuu lapsen oma aktiivisuus ryhmässä toimijana. Kokemuksellinen oppiminen, joka sisältää leikin, tutkimisen ja työtehtävät, on työskentelyn lähtökohta. Aktiivinen havainnointi, kokeileminen ja tutkiminen sekä kokeiden ja mittausten tekeminen, luokittelu ja vertailu ovat puolestaan niitä välineitä, jotka sisältyvät kokemukselliseen oppimiseen.

Lapsikäsitteiden osalta lapsi nähdään esiopetussuunnitelmissa aktiivisena oppijana, jolla on jatkuva halu etsiä uutta tietoa omasta elinympäristöstään erilaisten toimintojen avulla. Lapsen oppimista halutaan esiopetussuunnitelmien mukaan tukea parantamalla ja vahvistamalla oppimisedellytyksiä, jolloin lapselle annetaan parempi mahdollisuus oppia itsestään oppijana. Esiopetussuunnitelmista yli puolessa opitut oppimistaidot nimetään edellisen lisäksi olevan pohjana oppivelvollisuuskouluun siirryttäessä. Oppimisvalmiuksien edistämistä pidetään jo tämän perusteella tärkeänä. Tämän perusteella oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja ennaltaehkäisy nousevat keskeiselle sijalle, mikä näkyy kahdessa kolmasosassa esiopetussuunnitelmista. Tunnistamisen ja ennaltaehkäisyn osalta keskeisinä alueina nimettiin esiopetussuunnitelmissa erityisesti puhe- ja lukemisvaikeudet sekä matemaattiset oppimisvaikeudet, mitkä liittyvät suoraan koulun oppimiskulttuuriin.

Saadut tulokset tukevat aikaisempia lasten toimijuutta ja oppimista koskevia tutkimustuloksia, joissa lapsi nähdään aktiivisena osallistujana ja oppijana. Härkönen (2002) huomioi tutkimuksessaan näkökulman sellaisista lapsista, jotka eivät ole esiopetusiässä valmiita oppimaan akateemisia taitoja ja niiden mukanaan tuomia tiedollisia sisältöjä. Näin ollen he eivät etsi jatkuvasti uutta tietoa, mikä poikkeaa esiopetussuunnitelmien käsityksestä lapsesta tiedonhankkijana. Härkösen (2002) esittämä näkökulma edellä kuvatuista esiopetusikäisistä lapsista jää alueellisissa esiopetussuunnitelmissa tarkastelun ulkopuolelle.

6.2.2 Tiedon jäsentäminen ja laajentaminen kasvun tavoitteina

Tiedon käsittelytaidot sisälsivät aineiston pohjalta muodostuneessa analyysirungossa tiedon hankintaan, käsitteiden hallintaan ja tietotaitoihin liittyviä asioita (taulukko 1 luku 5.3). Tiedon käsittelytaidoissa korostuu lapsen aktiivisuus samoin kuin oppimaan oppimi-

nessa. Tiedon hankinta nojaa tieteellisen tiedon arvoperustaan ja yksilön vapaudesta nouseviin arvoihin. Tieteellisen tiedon arvoperusta tulee esiopetussuunnitelmissa esiin tiedon muuttuvan luonteen kautta. Kuten oppimisessa myös tiedon hankinnassa lapsen aiemmat käsitykset, tiedot ja oppimiskokemukset on lähes jokaisessa esiopetussuunnitelmassa mainittu uuden tiedon hankinnan pohjaksi. Yksilön vapauden pohjalta nouseva arvoperusta korostuu tiedon hankinnassa puolestaan siinä, että lapsen ajatellaan itse jäsentävän ja rakentavan itselleen uutta tietämystä ympäröivästä maailmasta. Tätä tukee kahdessa kolmasosassa esiopetussuunnitelmista kirjattu lapsen ohjaaminen monipuoliseen ja valikoivaan tiedon hankintaan sekä kriittiseen suhtautumiseen tietoon. Yksilön vapauden pohjalta nouseva arvoperusta on tiedon hankinnan osalta ristiriidassa kehityspsykologisen tutkimustiedon kanssa, sillä sen mukaan esiopetusikäinen lapsi ei vielä kykene kriittiseen ajatteluun, vaan tarvitsee taustalleen vahvan tuen aikuiselta (ks. Kallio 2005, 10; Solasaari 2003, 37).

Kasvun tavoitteeksi asetetaan kahdessa kolmasosassa esiopetussuunnitelmista tietojen ja taitojen laajeneminen erityisesti perustietojen ja -taitojen osalta. Tähän liittyen kolmasosaan suunnitelmista liittyi näkemys, ettei yksittäisten kognitiivisten tietojen ja taitojen korostuminen ole tärkeää, vaan itse oppimisprosessi. Edellinen voidaan liittää tieteellisen tiedon pohjalta arvoperustaan tiedon laajentamiseen liittyvien ajatusten kautta. Jälkimmäinen voidaan puolestaan yhdistää pysyvältä arvoperustalta nousevaan ihmisihanteeseen oppimisen prosessimaisuuden vuoksi, jolloin kasvu nähdään tietämistä tärkeämpänä asiana.

Käsitteiden hallinnassa lapsen kasvun tavoitteina on esiopetussuunnitelmien mukaan tutustua erilaisiin käsitteisiin ja oppia uusia käsitteitä. Yhtenäinen linja käsitteiden hallinnalle oli löydettävissä matemaattisten ja musiikillisten sekä sana- ja käsitevarastoon liittyvien käsitteiden osalta. Matemaattiset käsitteet oli nimetty kaikissa esiopetussuunnitelmissa oppimisen kannalta tärkeiksi asioiksi. Musiikin peruskäsitteitä pidettiin lähes yhtä tärkeinä. Sana- ja käsitevaraston vahvistaminen löytyi yhdeksästä suunnitelmasta. Liikuntaan ja luontoon liittyvän käsitteistön hallinta nähtiin tärkeänä vain kolmessa suunnitelmassa. Käsitteiden hallinnassa keskeiseksi nousevat kouluvalmiuden kannalta tärkeät matemaattiset käsitteet. Niiden painotus johtuu luultavasti yhteiskunnallisesta akateemisia valmiuksia korostavasta näkemyksestä, sillä tiedonalapainotteiseen tulevai-

suuteen suuntautuva yhteiskunta tarvitsee hyvän matemaattisen käsitteistön omaavia kansalaisia. (Ks. Antikainen 1986.) Tämä tiedonalapainotteinen näkökulma viittaa esiopetussuunnitelmien rakenteelliseen jakoon.

Tietotaitojen merkitys lapsen kasvussa tulee esiopetussuunnitelmissa esiin oppimisen sisältöalueilla täsmennettyjen kasvu- ja oppimistavoitteiden kautta. Kasvatuksen ihanteena nähdään lapsen tutustuttaminen eri sisältöalueiden tiedollisiin näkökulmiin. Yleistettävää ihmisihannetta esiopetussuunnitelmista ei ole löydettävissä, sillä tietotaitojen osalta yhteneviä näkökohtia löytyi pääasiassa vain puolesta suunnitelmia. Tietotaidoissa nousivat esiin matemaattisen ajattelu, kristillisen uskon keskeiset sisällöt, eri vakaumusten kulttuuriperinnöt, ekologian perusteet ja taiteen tuntemus. Näiden osalta ihmisihanne ja lapsikäsitys nojaavat tietämiseen; on tärkeää tietää ja oppia erilaisia asioita. Selkeä yhteneväisyys oli löydettävissä liikunnan ja kielellisen tietoisuuden osalta, joiden kehittäminen ja merkityksen ymmärtäminen oli kirjattu lähes jokaiseen esiopetussuunnitelmaan. Edellisten perusteella kasvun tavoitteena on pohtia ja ymmärtää tiedollisten asioiden merkitys erityisesti omassa kasvussa.

Tietotaitojen tarkastelussa esiopetussuunnitelmista löytyy kahtiajako yksilön vapauden ja pysyvältä arvoperustalta muodostuvan ihmisihanteen kesken erityisesti oikean ja väärän opettamisessa. Yksilön vapaudesta nousevan arvoperustan mukaisesti lapsi muokkaa omat arvonsa tiedollisen ymmärryksen lisääntyessä. Tämä näkyy puolessa esiopetussuunnitelmista esimerkiksi oikean ja väärän sekä hyvän ja pahan pohtimisen muodossa. Lasta ei näiden esiopetussuunnitelmien mukaan ohjata oikean ja väärän sekä hyvän ja pahan erottamisessa, vaan häntä ohjataan pohtimaan näitä asioita omassa elämässään. Lapsi muodostaa lopulta itse käsityksen siitä, mikä on oikein ja väärin, mikä hyvää ja paha.

Pysyvän arvoperustan näkökulma on kirjattuna puolessa esiopetussuunnitelmia ja tulee esiin saman määrittelyn kautta. Näissä esiopetussuunnitelmissa lasta ohjataan pohtimisen sijaan oikean ja väärän erottamiseen ja ymmärtämiseen. Tällöin aikuinen on kasvattajana vastuussa siitä, että lapsi oppii erottamaan oikean ja väärän. Hänen tehtävänä on opettaa lapselle, mikä on oikein ja mikä väärin. Yhdessä esiopetussuunnitelmassa pidetään lisäksi tärkeänä, että lapsi saa mahdollisuuden pohtia myös elämää ja kuolemaa. Tällöin arvoperusta ja ihmiskäsitys ovat selkeästi esillä. Ne näkyvät siinä, miten elämä määritellään.

Yhteiskunnassamme on tapahtunut vuosien saatossa muutosta erityisesti oikean ja väärän erottamisen suhteen. Tämä muutos näkyy esiopetussuunnitelmissa edellä esitettynä kahtiajakona asiaan suhtautumisessa. Se kertoo murroksesta, joka on meneillään arvoasenoitumisessa ja jossa myös moraalikasvatus on saanut moniarvoisia piirteitä. Saatuja tutkimustuloksia tukevat sekä Launosen (2000) että Helven (2002) tutkimukset.

6.3 Ihanteena toiminnallisesti itseohjautuva yksilö

Jokainen lapsi on yksilö, jolloin myös kasvu on yksilöllistä. Lapsen yksilöllistä kasvua tarkastelemalla voidaan kuvata sitä, millaisen ihmisihanteen pohjalta lasten toivotaan kasvavan ja millaisia odotuksia heidän kasvulleen asetetaan. Yksilöllisyys tulee esiin lapsiryhmän arkisissa tilanteissa. Esiopetussuunnitelmissa asia näyttäytyy arjen sisällöissä. Lapsen yksilöllinen kasvu jakautui aineiston analyysirungossa neljään osioon (talukko 1 luku 5.3). Lapsen omien valintojen vaikutus yksilölliseen kasvuun tuli esiin elämänhallintataitojen, lapsen itseohjautuvuuden ja lapsen osallistuvuuden kautta. Lapsen kokonaisvaltainen kasvu näkyi leikin, toiminnan ja levon huomioimisena kasvussa sekä yksilöllisyyden huomioimisena ryhmässä. Kolmanneksi yksilöllinen kasvu jäsenyi elämänläheisyytenä, jolloin huomion kohteena oli oppimisympäristö. Neljäntenä analyysirungossa oli yhteistyön merkitys lapsen yksilöllisen kasvun tukemisessa.

6.3.1 Tietoisuus omista valinnoista kasvun osana

Lapsen omien valintojen vaikutus hänen kasvuunsa nähdään esiopetussuunnitelmissa yhtenä kasvutekijänä. Yhtenäistä linjaa omien valintojen näkymiselle arjessa ei suunnitelmista löytynyt. Yhteistä erilaisille näkemyksille oli se, että lapselle halutaan antaa tilaa omiin valintoihin. Ihmisihanteena on kasvaa ihmiseksi, joka on tietoinen omasta kasvustaan ja tiedostaa omien valintojensa vaikutuksen kasvulleen. Tällainen ihmiskäsitys nousee yksilön vapauden arvoperustalta ja näkyy kolmasosassa esiopetussuunnitelmia. Muutamissa esiopetussuunnitelmissa edellinen on kirjattu siten, että lasta tuetaan itsenäi-

seen päätöksentekoon ja omaan aktiivisuuteen. Kolmasosassa suunnitelmia lasta halutaan tukea myös itseohjautuvuuteen ja aloitteellisuuteen, jolloin omassa tahdissa ja omaehtoinen oppiminen ovat kasvussa ja elämänhallintataitojen kehittymisessä merkityksellisiä asioita. Samoissa suunnitelmissa lapsen oman tahdon vahvistuminen ja rohkeus toteuttaa itseään, eli olla oman elämänsä vaikuttaja, nimetään tärkeiksi tekijöiksi yksilöllisessä kasvussa.

Esiopetussuunnitelmista puolesta kasvun suunta määritellään elinikäisen oppimisen näkökulmasta, jolloin se antaa vankan perustan elämälle, kehittymiselle ja oppimiselle. Lapsen nähdään hahmottavan elämäänsä ja maailmankuvaansa tulkiten ympäristöä ja sen tapahtumia. Oman kehon sekä itsensä tunteminen ja hallinta ovat avainasemassa elämän ja maailmankuvan hahmottamisessa. Kahdessa esiopetussuunnitelmassa nostetaan lisäksi esiin vakaumukselliset kysymykset, joiden kautta lapsen nähdään saavan aineksia ja kokemuksia oman vakaumuksensa vahvistumiseksi. Näiden määritelmien pohjalta ihmisihanteena nähdään terveen itsetunnon omaava ihminen, jolloin ihmiskäsitys muodostuu pysyvältä arvoperustalta.

Omiin valintoihin liittyvässä ihmiskäsityksessä korostuu puolestaan yksilön vapaudesta nouseva arvoperusta. Lapsikäsityksen osalta se näkyy lapsen itseohjautuvuutena, joka on esiopetussuunnitelmissa keskeisellä sijalla. Lapsen ajatellaan kykenevän ottamaan vastuuta omasta terveydestään ja turvallisuudestaan, sillä se oli asetettu kasvun tavoitteeksi kaikissa esiopetussuunnitelmissa yhtä lukuun ottamatta. Muutoinkin lasta halutaan tukea itsenäisyyteen ja oma-aloitteisuuteen. Tämä tulee esiin puolesta esiopetussuunnitelmista itsenäisenä ajatteluna ja tiedon etsintänä sekä oman työn suunnitteluna. Itseohjautuvuuden näkökulmasta lapsen oppimisen onnistuminen liitettiin neljässä suunnitelmassa siihen, että lapsi voi vaikuttaa itse omaan oppimiseensa. Launonen (2000) kritisoi omia valintoja korostavaa individualistista suuntausta kasvatuksellisessa ajattelussa. Hänestä on huolestuttavaa, että pienet lapset laitetaan tekemään yksilöllisiä valintoja, joihin heillä ei vielä ole kehityksellisiä edellytyksiä. Sen sijaan pienet lapset tarvitsevat taustalleen vahvan kasvuyhteisön, jossa tiedetään mikä on oikein ja väärin. Samaan kritiikkiin yhtyvät myös Solasaari (2003) ja Kallio (2005).

Itseohjautuvuus määrittelee pääosin lapsen osallisuutta omassa kasvussaan niiden esiopetussuunnitelmien osalta, joissa asiasta oli kirjoitettu. Tämä näkyy muutamissa esiopetussuunnitelmissa esimerkiksi seuraavanlaisina teksteinä:

“Lapsen itsearvioinnin tulisi olla oleellinen ja luonteva osa toiminnan kokonaisvaltaista kehittämistä. Sen tehtävänä on edistää opetuksen laatua ja sen kautta oppimisen tuloksellisuutta... Vähitellen lapsi alkaa oppia arvioimaan omaa toimintaansa realistisesti todellisen menestymisen ja osaamisen mukaan.” (esiopetussuunnitelma n:o 13)

“Lapsen kanssa keskustellaan ja häntä rohkaistaan esittämään toiveita ja asettamaan tavoitteita omalle toiminnalleen. Lapsen arviointi perustuu lapsen itsensä asettamiin tavoitteisiin.” (esiopetussuunnitelma n:o 1)

Lapsikäsitteiden näkökulmasta omat valinnat liittyvät ensisijaisesti tiedollisen ajattelun itsenäisyyteen, mutta identiteetin näkökulma jää niissä huomioimatta. Omien valintojen vaikutusta identiteetin muotoutumiseen on pohdittu erikseen vain yhdessä esiopetussuunnitelmassa. Viidessä esiopetussuunnitelmassa huomioitu omien mielipiteiden esittäminen ja itsensä ilmaiseminen sekä omien ajatusten ja tunteiden jakaminen voidaan liittää identiteetin kehittymiseen, jolloin myös identiteetin näkökulma on huomioitu pienessä osassa suunnitelmia. Tiedonalapainotteisen yhteiskunnan vaikutus on kuitenkin selvästi näkyvillä esiopetussuunnitelmissa ja lapsikäsitteiden määrittelyssä. Lapsen omien valintojen kohdalla identiteetin kehittymisen näkökulma jää sen sijaan varjoon. Mielenkiintoinen piirre esiopetussuunnitelmissa tältä osin on, että terveen itsetunnon kehittyminen nähdään ehdottomasti esiopetuksen keskeisimpänä tavoitteena. Tästä huolimatta itsetunnon ajatellaan tutkittujen esiopetussuunnitelmien mukaan kehittyvän tiedollisten lähtökohtien perustalta eikä siltä pohjalta, että lasta tuettaisiin oman arvokkuuden ymmärtämisessä identiteetin näkökulmasta.

6.3.2 Tavoitteena kokonaisvaltainen kasvu ja oppiminen

Lapsen kokonaisvaltaisessa kasvussa ihanteena on terve lapsi. Jokaisessa esiopetussuunnitelmassa kasvun tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen kehittyminen ja oppiminen sekä niiden tukeminen. Tämä näkyy fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden alueilla muun muassa henkilökohtaisen hygienian, terveellisten ruokatottumusten ja elämäntapo-

jen tukemisena. Tunne-elämän terveys nimetään vielä erikseen kymmenessä esiopetus-suunnitelmassa. Ihannetta tavoitellaan työn, levon ja leikin välisessä tasapainossa.

Leikki nousee lapsikäisyydessä kasvun kannalta keskeiselle sijalle. Lapsi nähdään esiopetussuunnitelmissa leikkivänä ja uteliaana oppijana, jolla on tarve oppimiseen nimenomaan leikissä syntyvän mielikuvituksen, eläytymisen ja luovuuden kautta. Leikissä oppiminen tapahtuu lähes jokaisen esiopetussuunnitelman mukaan luontevasti, kuin itsestään. Sen vaikutusalueen nähdään ulottuvan vuorovaikutustaitoihin, kielen ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen, tunteiden, kokemusten, ajatusten ja elämysten maailmaan. Leikki nähdään tärkeänä lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvussa. Yhdessä esiopetussuunnitelmassa leikkiä kuvattiin seuraavasti:

“Leikki on jo aivan pienellekin lapselle luonnollinen tapa oppia ja kehittyä. Lapsi oppii olemaan ihminen. Leikkiminen on perustavaa laatua oleva pienen lapsen tarve. Leikki on tärkeää lapsen kokonaispersoonallisuuden muodostumisessa. Leikissä lapsi hahmottaa maailmaa, oppii ymmärtämään erilaisia tilanteita, kokee aidosti ja syvästi erilaisia tunteita, niin pelkoja kuin ilojakin sekä oppii käsittelemään tunteitaan leikin kautta. Kyky leikkiä on suunnaton mahdollisuus jokaiselle lapselle.” (esiopetussuunnitelma n:o 13)

Tätä näkökulmaa leikin merkityksestä kokonaispersoonallisuuden kehittymisessä tukevat lukuisat leikkiä koskevat tutkimukset niin Suomessa kuin maailmankin (esim. Garvey 1990; Hakkaraisen 1990; Strandell 1995; Kalliala 1999; Lehtinen 2000). Leikin vahvasta tutkimusperinteestä sekä esiopetussuunnitelmissa esiintyvistä leikin merkitystä korostavista maininnoista huolimatta leikki jää tiedollisten sisältöjen varjoon esiopetussuunnitelmien kokonaiskuvaa tarkasteltaessa. Tällöin esiopetussuunnitelmat viestittävät tieteellisen tiedon pohjalta nousevan ihmisihanteen ja tietoon nojaavan lapsikäisyyksen menevän pysyvältä arvoperustalta muodostuvan ja vuorovaikutukseen tähtäävän lapsikäisyyksen sekä yksilön vapauden arvoperustalta lähtevän ja lapsikäisyydessä luovuuden huomioivan näkökulman edelle. Tiedonalasuuntautuneen yhteiskunnan vaikutus näkyy esiopetussuunnitelmissa sisältöalueiden painottumisena ja tiedon merkityksen korostumisena, jolloin lapsipainotteinen leikin huomioiva näkökulma ei tule esiopetussuunnitelmissa esiin leikin tuottamattomuudesta johtuen. Tieteellisen tiedon pohjalta nousevan ihmisihanteen sekä tietoon nojaavan lapsikäisyyksen välinen ristiriita leikin merkityksen suhteen on mielenkiintoinen etenkin itsetunnon kehittymisen kannalta tarkasteltuna. Nimenomaan leikin nähdään olevan keskeisellä sijalla kokonaispersoonallisuuden kehittymisessä ja kuitenkin

se jää sisältöalueiden painottumiseen verrattuna varjoon alueellisessa esiopetussuunnitelmissa.

Leikin lisäksi muu toiminnallisuus nähdään lapsen kokonaisvaltaisen kasvun kannalta merkittävänä tekijänä. Lapsella ajatellaan olevan luontainen toiminnan tarve, jolloin myös oppiminen tapahtuu toiminnan kautta. Jokaisessa esiopetussuunnitelmassa painotetaan lapsen kehitystasosta lähtevää toimintaa. Tällöin yksilöllisen kasvun ja kehityksen vahvistaminen sekä yksilöllisten tarpeiden ja oppimisvalmiuksien sekä niiden jatkumisen turvaaminen ovat kokonaiskehityksessä tärkeitä asioita. Ihmisihanteen lähtökohtana on tällöin pysyvältä arvoperustalta nouseva ihmiskäsitys, jolloin jokainen lapsi on arvokas sellaisena kuin on.

Lapselle halutaan lähes jokaisen esiopetussuunnitelman mukaan turvata yksilöllinen kasvu ryhmän jäsenenä, jolloin ihmisihanteen näkökulma on yksilön vapautta ja kehitystä korostava. Ihmisihanteen näkökulma sisältää myös tieteellisen tiedon arvoperustalta nousevan ihanteen, sillä erityisen tuen tarpeeseen kuuluvat lapset voidaan karkeasti jakaa Puolimatkan (1999, 132-133) esittämän terve/sairas kehitys, normaali/poikkeava käyttäytyminen jaottelun mukaisesti. Yksilöllisen kasvun turvaamiseksi erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvu oli huomioitu jokaisessa esiopetussuunnitelmassa. Erityistä tukea tarvitseviksi lapsiksi nimettiin lapset, joiden kehityksen, kasvun ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toiminnan vajavuuden vuoksi, tai lapset, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvulleen. Kuudessa suunnitelmassa erityistä tukea tarvitseville halutaan taata mahdollisimman täysipainoinen ja tasapuolinen osallistuminen leikkiin ja toimintaan. Kahdessa esiopetussuunnitelmassa myös lasten syrjäytymisen ehkäisy nähdään tuen kannalta tärkeänä.

Kehitykseen painottuva yksilön vapaudesta nouseva ihmisihanne näkyy esiopetussuunnitelmissa yksilöllisen kasvun turvaamisen lisäksi lapsen toiminnallisuuden huomioimisena opetuksen eri sisältöalueilla. Ihanteena on lapsi, joka on kiinnostunut niin taiteesta eri muodoissaan kuin liikunnasta ja kirjallisuudestakin. Tämän ihanteen pohjalta lasta halutaan hyvin yleisesti rohkaista monipuoliseen ja luovaan ilmaisuun draamassa sekä omakohtaiseen itseilmaisuun ja elämyksiin kuvataiteessa. Lisäksi lasta halutaan tukea perusliikuntataitojen oppimisessa. Näiden lisäksi kolmasosassa suunnitelmia lasta halutaan tukea aktiiviseen kulttuurin harrastamiseen ja taiteen kohtaamiseen. Hänessä halutaan

herättää myös elinikäinen kiinnostus musiikin harrastamiseen. Muutamassa esiopetussuunnitelmassa halutaan vielä näiden lisäksi vahvistaa kiinnostusta lukemiseen ja kirjoittamiseen. Samalla lapselle halutaan antaa mahdollisuus nauttia kuulemastaan. Lapsen kaikki aistit ovat mukana oppimisessa, jolloin aistien aktivoinnin ja rauhoittamisen tasapainon löytäminen on tärkeää. Toiminnallisuuden myötä levon ja rauhoittumisen vastapainon merkitys kasvaa. Tämä tulee esiin kahdessa kolmasosassa esiopetussuunnitelmista hiljentymisen, keskittymiskyvyn ja pitkäjänteisyyden muodossa.

6.3.3 Lähtökohtana elämänläheinen ja virikkeinen oppimisympäristö

Oppimisympäristöllä on keskeinen merkitys lapsen kokonaisvaltaisessa kasvussa, sillä sen avulla kasvulle luodaan halutut puitteet ja mahdollisuudet. Esiopetussuunnitelmien mukainen oppimisympäristö on elämyksellinen, luovuuteen kannustava ja arkielämän sekä luonnon näkökulmat huomioiva. Yhtä lukuun ottamatta jokaisessa esiopetussuunnitelmassa elämyksellistä oppimisympäristöä kuvataan virikkeiseksi ja kiinnostusta herättäväksi sekä oppimiseen innostavaksi. Tällaisessa oppimisympäristössä toiminta nähdään hauskana ja elämänläheisenä, mutta samalla haastavana. Lapsen oma kokemusmaailma on oppimisessa mukana, jolloin myönteisten elämysten kokeminen ja estetiikka ovat oppimisympäristön luomisvaiheessa huomioitavia seikkoja. Seitsemän esiopetussuunnitelman mukaan toiminnan tulee olla lisäksi lapsuutta kunnioittavaa. Esiopetussuunnitelmatasolla oppimisympäristö kuvataan lapsen kasvun kannalta suotuisaksi, mutta käytännön toimituskulttuuriin tarvitaan Brotheruksen (2004) mukaan vielä muutosprosessia.

Opetuksellisesti kasvun kannalta suotuisaa toimintaa määritellään jokaisessa esiopetussuunnitelmassa kasvun jatkumon näkökulmasta, jolloin eheytyvät kokonaisuudet ja oppimisprosessi nousevat yksittäisiä sisältöjä tärkeämmiksi (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10). Tältä pohjalta työtapojen nimetään määräytyvän tavoitteista ja tarkoituksenmukaisuudesta käsin, jolloin lasten kiinnostuksen kohteet, valmius ja viireystila huomioidaan työtapojen valinnoissa. Yhdessä esiopetussuunnitelmassa lapsuutta kunnioittava lähtökohta tulee toisaalta esiin myös lapsen kiinnostuksen kohteiden rajoittamisena, sillä sen mukaan lasta tulee varjella ikäkauteen sopimattomilta virikkeiltä. Arkielämän kokemukset, tapahtumat ja tilanteet ovat hyvin yleisesti toiminnan lähtökohtia

ja ne näkyvät esiopetussuunnitelmissa oppimisen eri sisältöalueilla. Tavoitteena on yli puolessa esiopetussuunnitelmia lapsen elämänpiirin ja maailmankuvan laajentaminen sekä jäsentäminen opetuksen sisältöalueilla. Arjessa se näkyy lapselle merkityksellisten ilmiöiden tarkasteluna ja selittämisenä. Esiopetussuunnitelmissa edellinen oli kirjattu esimerkiksi seuraavasti:

“Tärkeää on se, että lapsi oppii näkemään matematiikan osana tavallista arkielämää.” (esiopetussuunnitelma n:o 1)

“Taidekasvatusaineet ovat lapselle luontainen tapa tutustua itseensä ja ympäristöönsä sekä välittää muille omia ajatuksia ja tunteita.” (esiopetussuunnitelma n:o 1)

“Lapsen fyysistä ja motorista kehitystä sekä terveyttä tuetaan ja edistetään järjestämällä mahdollisuus ohjattuun ja omaehtoiseen päivittäiseen liikuntaan.” (esiopetussuunnitelma n:o 3)

Oppimisympäristöä määritellään esiopetussuunnitelmissa elämyksellisyyden näkökulman lisäksi luovuuden näkökulmasta. Tällöin leikki ja leikin mahdollistaminen nousevat oppimisympäristössä huomioitavien asioiden kohteeksi. Leikkiin perustuvan oppimisympäristön kuvataan olevan innostava, monipuolinen ja kiinnostusta herättävä. Tällaisessa ympäristössä myös mielikuvituksellinen leikki on mahdollista. Leikki nähdään kahdessa kolmasosassa esiopetussuunnitelmista lapselle luontaisena ja toisaalta oppimista edistävänä toimintana. Oppimisympäristön osalta se tarkoittaa leikki- ja työvälineiden sekä muun materiaalin asettelua niin, että ne ovat lasten ulottuvilla. Tämä huomioitiin puolessa esiopetussuunnitelmista. Sen sijaan riittävän pitkän ja keskeytymättömän leikkiajan näkökulma oli esillä vain neljässä esiopetussuunnitelmassa.

Viimeiseksi oppimisympäristöä määritellään kaikissa esiopetussuunnitelmissa luonnon ja kulttuurin avulla. Lapsen lähiympäristö eli luonto ja rakennettu ympäristö ovat esiopetuksen oppimisympäristönä. Luonto on erityisesti ihmettelyn, havainnoinnin ja tutkimisen kohteena. Luonnon lisäksi koko suomalainen yhteiskunta ja ympäröivä yhteisö määritellään kahdessa kolmasosassa esiopetussuunnitelmista osaksi lapsen oppimisympäristöä. Ne kuuluvat lapsen elämänpiiriin. Tästä syystä suomalainen kulttuuri, katsomus ja kansanperinne ovat esiopetuksessa vahvassa asemassa. Kymmenen esiopetussuunnitelman mukaan oppimisympäristöllä on tärkeä merkitys myös estetiikan tajun kehittämisessä.

Lapsikäsitteiden näkökulmasta oppimisympäristö kuvaa lasta toiminnallisena leikkijänä, joka on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (ks. Bronfenbrenner 1974; 1979; 1981). Oppiminen nousee oppimisympäristössä keskeiseen asemaan niin toiminnassa, leikeissä kuin luonnossakin. Leikin ja luovuuden sekä luonnon näkökulmat voidaan liittää sekä pysyvään että yksilön vapauden arvoperustaan ja näiltä muodostuvaan ihmisihanteeseen. Oppimisen näkökulma voidaan puolestaan liittää tieteellisen tiedon arvoperustaan ja toisaalta myös yksilön vapauden arvoperustaan. Pysyvän arvoperustan ihmisihanteessa korostuu elämän arvokkuus sellaisenaan, jolloin lapsen elämänpiiriin kuuluvat asiat ovat kasvussa tärkeitä. Tällaisiksi asioiksi voidaan lukea myös sellaiset asiat, joita lapsi ei välttämättä itse näe tärkeinä, mutta jotka aikuinen näkee kasvun kannalta merkityksellisinä tekijöinä. Yksilön vapauden näkökulmasta lapsen kasvussa on tärkeää se, mitä lapsi itse pitää tärkeänä, jolloin esimerkiksi kiinnostuksen kohteiden rajoittaminen ei ole osa kasvatusta. Tieteellisen tiedon näkökulma korostaa tiedon merkitystä kasvussa, jolloin oppiminen on keskeisellä sijalla kaikessa toiminnassa.

6.3.4 Toimiva yhteistyö yksilöllisen kasvun tukemisessa

Yhteistyöllä on suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa. Esiopetus suunnitelmissa yhteistyötä on kuvattu kolmelta eri kannalta: lapsen ja aikuisen välisenä, kodin ja esiopetuksen välisenä sekä kasvattajien välisenä yhteistyönä (taulukko 1 luku 5.3). Lapsen ja aikuisen välinen yhteistyö on lapsikäsitteiden näkökulmasta lapsen aktiivisuutta ja hänen osallisuuttaan korostava. Se perustuu vuorovaikutukseen, jossa aikuinen kohtaa lapsen ja kuuntelee hänen ajatuksiaan ja mielipiteitään. Tällöin se edustaa Buberin (1985; 1995) kuvaamaa minä-sinä suhdetta. Lapsen ja aikuisen välinen yhteistyö liitetään yhdessätoista esiopetus suunnitelmassa lapsen esiopetuksen suunnitelmaan, johon on kirjattu arvio lapsen vahvuuksista ja vaikeuksista sekä tarvittavista tukitoimista. Lapsen esiopetuksen suunnitelman tarkoituksena on ohjata lapsen oppimista ja näin ollen auttaa aikuista hänen kasvatustyössään esiopetuksessa. Kahdeksassa esiopetus suunnitelmassa aikuisen ja lapsen väliseen yhteistyöhön nähdään kuuluvaksi lasten ottaminen mukaan

teemojen valintaan ja suunnitteluun, jolloin toiminnan henkilökohtainen merkitys korostuu.

Lapsikäsitteksen näkökulmasta kodin ja esiopetuksen välinen yhteistyö korostaa perheen merkitystä lapsen kasvussa. Lapsi on osa perhettä, jolloin vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja hänen elämänpiirinsä kannalta merkittävä tekijä. Kodin ja esiopetuksen välisessä yhteistyössä halutaan korostaa lapsen etua, sillä yhteistyö nähdään merkityksellisenä nimenomaan lapsen kasvun tukemisessa. Sen nähdään olevan perusta tietojen ja kokemusten vaihtamiselle, koska koti antaa esiopetukseen arvokasta tietoa lapsesta. Lähes kaikissa alueellisissa esiopetussuunnitelmissa nousee esiin luottamuksellisen, avoimen ja tasa-arvoisen yhteistyön merkitys lapsen kasvun tukemisessa. Yhdeksään esiopetussuunnitelmaan yhteistyön perustaksi on kirjattu yhteisesti hyväksytyt arvot sekä lapsen ja perheen vakaumuksen kunnioittaminen. Muutamassa esiopetussuunnitelmassa avoin yhteistyö nähdään lisäksi kulttuuri-identiteetin kehittymisen kannalta tärkeänä tekijänä. Ainoastaan yhdessä esiopetussuunnitelmassa kodin ja esiopetuksen välinen yhteistyö on jätetty kokonaan kirjaamatta.

Kasvattajien välistä yhteistyötä kuvataan yleisesti yhteisiin periaatteisiin ja toimintaan sitoutumisen sekä toimivuuden arvioinnin näkökulmasta. Lapsille halutaan näistä lähtökohdista tarjota esiopetusta, joka perustuu kasvattajien väliselle toimivalle yhteistyölle. Samoin lapsia halutaan kasvattaa yhteisten periaatteiden mukaisesti, jolloin ihmiskäsityksen kannalta tavoitellaan samanlaista ihmisihannetta ja lapsikäsitteistä esiopetustyön perustaksi. Edellinen tulee esiin kahdeksassa esiopetussuunnitelmassa kasvattajien hyvin toimivan vuorovaikutuksen korostamisena muun muassa seuraavasti:

“Esiopetuksen onnistumisen lähtökohtana on aikuisten kasvattajayhteisö ja hyvin toimiva vuorovaikutus.” (esiopetussuunnitelma n:o 1)

“Toimiva työyhteisö rakentuu avoimelle vuorovaikutukselle ja on tärkeää, että asiat puhutaan niin kuin ne ovat.” (esiopetussuunnitelma n:o 12)

“Vuorovaikutuksen avoimuus ja luottamus ovat tärkeitä lähtökohtia tavoitteiden saavuttamiseksi ja uuden yhtenäisen opetus- ja kasvatuskulttuurin kehittämiseksi.” (esiopetussuunnitelma n:o 6)

Esiopetuksen ja oman toiminnan kehittäminen ja arviointi nimetään yli puolessa esiopetussuunnitelmista lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen ja kasvatustyön edistämisen

lähtökohdaksi. Se on perusta kasvatusta ohjaavan ihmiskäsityksen pohdinnalle ihmisihanteen ja lapsikäsityksen näkökulmasta, kuten arvokeskusteluun liittyvät tutkimustulokset ja pohdinnat osoittavat (ks. Elo 1993, 80-89; Ling ym. 1998, 40-50). Tällöin se voi olla myös keskustelun avaaja Härkösen (2002, 78) mainitsemassa esiopetukseen liittyvässä epätasa-arvon piiloisessa uusintamisessa. Arvolähtökohtien näkökulma arvioinnissa jää kuitenkin lähes kaikissa esiopetussuunnitelmissa huomioimatta, sillä se on kirjattu vain kolmeen esiopetussuunnitelmaan. Luultavasti asian merkitystä ei ole esiopetussuunnitelmatasolla huomioitu siksi, että ihmiskäsityksen saatetaan ajatella olevan niin selvä asia, ettei sen pohtimista erikseen tarvita.

7 POHDINTA

Alueellisten esiopetussuunnitelmien sisältämästä ihmiskäsityksestä ei löytynyt yhtä ihmisihannetta, joka ohjaisi lapsen kasvulle asetettujen tavoitteiden muodostumista ja antaisi kasvatukselle yhden selkeän tarkoituksen ja päämäärän. Ihmisihanne muotoutui sen sijaan niin, että analyysirungon muodostaneista suhteista, tiedosta ja yksilöllisestä kasvusta löytyi viittauksia eri arvoperustoilta nousevista ihmisihanteista. Nämä vaikuttivat myös lapsikäsityksen muotoutumiseen.

Suhteissa kasvamisen ihanteeksi nousi sosiaalinen ja tasapainoinen lapsi, joka hyväksyy itsensä sekä kunnioittaa toisia ihmisiä ja ympäristöään. Terveen itsetunnon kehittymisen perustana on turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa keskeistä on lasten ja kasvattajan sekä lasten keskinäinen avoimuuteen perustuva vuorovaikutus. Nämä näkökulmat voidaan liittää pysyvältä arvoperustalta nousevaan ihmisihanteeseen. Suhteissa kasvamisen osalta yksilön vapauden arvoperustalta muodostuvaan ihmisihanteeseen liittyy lapsen aktiivisuuden korostuminen vuorovaikutustilanteissa ja omassa oppimisessa.

Tiedollisessa osaamisessa ihanteeksi nousi puolestaan osaava ja tietävä lapsi, joka on oppimisessaan aktiivinen osallistuja ja hallitsee yhdessä toimimisen taidot. Hän kuuntelee, keskittyy ja ajattelee loogisesti. Hänellä on jatkuva halu etsiä uutta tietoa. Lapsi on yksilöllinen oppija, mutta samalla ryhmän jäsen. Ihmisihanne muodostuu näin ollen tieteellisen tiedon ja yksilön vapauden arvoperustalta.

Yksilöllisen kasvun osalta ihanteeksi muodostui toiminnallisesti itseohjautuva ja terve yksilö, joka on tietoinen omasta kasvustaan sekä tiedostaa omien valintojen vaikutuksen kasvuunsa. Kasvatus perustuu elinikäisen oppimisen näkökulmaan, missä itsensä tunteminen on elämän ja maailmankuvan hahmottamisen lähtökohta. Lapsen kokemusmaailma arkielämän tapahtumiseen ja tilanteeseen on keskeinen osa oppimista. Kasvun tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen oppiminen ja kehittyminen, joka tulee luonnollisimmin esiin leikeissä, vaikka leikki jääkin tiedollisten sisältöjen varjoon. Ihmisihanne muodostuu sekä pysyvän arvoperustan että tieteellisen tiedon ja yksilön vapauden arvoperustan kautta.

Aikuisen roolin määrittely pääasiallisesti tehtäväorientoituneesti oppimisen, havainnoimisen ja arvioinnin näkökulmista viittaa tieteellisen tiedon arvoperustalta muodostuvaan ihmisihanteeseen. Aikuisen vuorovaikutusmallin kirjaamatta jättäminen viittaa puolestaan yksilön vapaudesta nousevaan arvoperustaan, jolloin lapsen osallisuus omissa valinnoissa korostuu. Toimivan yhteistyön merkityksen korostuminen kodin ja esiopetuksen sekä kasvattajien välillä korostaa perheen ja toisaalta myös laadukkaan esiopetuksen merkitystä lapsen kasvulle, jolloin aikuisilla on kuitenkin oma tärkeä tehtävänsä lapsen kasvun tukemisessa.

7.1 Elämän merkityksen ja kasvun tavoitteiden keskellä

Ihmiskäsityksen tutkiminen alueellisista esiopetussuunnitelmista osoittautui niiden ohella ihmiskäsityksen tutkimusmatkaksi omassa elämässäni ja ajatuksissani. Koska tutkimustyö oli osa elämismaailmaani, se tuntui mielenkiintoiselta, vaikka samalla erittäin haasteelliselta projektilta aiheen filosofisesta luonteesta ja käsitteistöstä johtuen. Aiheen ajankohtaisuus on noussut kuluneina vuosina esiin opetussuunnitelmien uudistusprosessien myötä niin koulun kuin varhaiskasvatuksenkin saralla. Tutkijayhteisöissä on seurattu opetussuunnitelma- ja kasvatustyön tilaa yhteiskunnassamme. Tutkijat ovat yhä enenevässä määrin alkaneet pohtia arvojen ja pedagogisen rakkauden merkitystä kasvatuksessa ja opetuksessa tiedollisten valmiuksien rinnalla. Myös tämän tutkimuksen tulokset nostivat esiin samoja kysymyksiä.

Esiymmärryksen esiopetussuunnitelmien sisältämästä ihmiskäsityksestä vahvistui osittain tutkimuksen aikana. Tulosten mukaan näyttää siltä, että kasvulle ja oppimiselle asetetaan alueellisissa esiopetussuunnitelmissa korkeat tavoitteet. Lisäksi lapsen aktiivisuus omassa kasvussa ja oppimisessa oli tulosten mukaan merkittävässä roolissa. Esiymmärryksestäni puuttui terveen itsetunnon ja vuorovaikutussuhteiden näkökulma, joka nousi tuloksissa vahvasti esiin oppimisen rinnalla. Kuitenkin minulle jäi edelleen tuloksia tarkasteltuani sellainen olo, että lapsen kasvulle asetetaan korkeat tavoitteet siihen verrattuna, miten vähäisesti kasvun tukeminen oli esiopetussuunnitelmiin kirjattu. Esimerkiksi vastuuntuntoisuus ja erilaisuuden ymmärtäminen yhteiskunnan jäsenenä sisältävät tiedollisia valmiuksia syvemmän ulottuvuuden. Tällainen kasvu liittyy ennen kaikkea ihmisyyteen ja ihmisenä kasvamiseen. Ihmisenä kasvaminen ei ole ensisijaisesti tiedollisesti määriteltävissä eikä ohjattavissa, vaan kyseessä on oman elämän merkityksen löytyminen. Oman elämän merkityksen löytyminen vaatii pedagogiseen rakkauteen perustuvan kasvusuhteen, jolloin aikuisen roolin määrittelyn nimenomaan tältä kannalta tulisi sisältyä myös esiopetussuunnitelmiin.

Esiopetusikäinen lapsi on kasvamassa omaan kulttuuriinsa ja näin ollen muodostamassa omaa kulttuuri-identiteettiään ja itsetuntoaan. Tämän pohjalta voisi kysyä, minkä verran lapselta voidaan odottaa toisen kunnioittamista ja erilaisuuden hyväksymistä. Lapsikäisyyden näkökulmasta asiaa voidaan arvioida lapsen yksilöllisen kasvun kriteerein. Lapsen voidaan olettaa kunnioittavan erilaisuutta ja toista ihmistä sen verran kuin hän itse osaa kunnioittaa ja arvostaa itseään. Emme voi odottaa ja vaatia toiselta ihmiseltä kuitenkaan viime kädessä mitään. Toisen ihmisen kasvu ei ole kasvattajan määriteltävissä, sillä jokainen kasvaa omassa tahdissaan ja omalla aikataulullaan huolimatta siitä, millaisia tavoitteita kasvattajat asettavat lapsen kasvulle. Ihmisyyteen kasvu onkin ennen kaikkea ihmisenä kasvamista, ei ulkoista asioiden oppimista ja tekemistä. Ihmisenä kasvetaan toinen toisemme kanssa, toisiltamme oppien. Tällöin elämän merkityksen ja oman arvokkuuden löytymisen seurauksena vastuuntuntoisuus toisista ihmisistäkin voi lisääntyä. Näkemykseni mukaan kyseessä on tiedollisten asioiden hallintaa syvempi ulottuvuus ihmisyyteen; miten minä elän? Kyseessä on elämä, ei tieto elämästä.

Esiopetussuunnitelmista muodostuvan lapsikäisyyden mukaan lapsen ajatellaan kykenevän itsenäiseen tiedon hankintaan ja tiedon kriittiseen analysointiin. Samoin hänen

ajatellaan kykenevän jäsentämään itse omaa maailmankuvaansa. Mielenkiintoista asiassa on aikuisen roolin määrittely ohjaajana ja tukijana. Mielessäni on edelleen samoja kysymyksiä kuin tutkimuksen alkuvaiheessa ja yksi niistä liittyy nimenomaan maailmankuvan rakentamiseen. Onko esiopetuksessa olevalla lapsella valmiuksia rakentaa maailmankuvaansa itse suhtautuen tietoon kriittisesti ilman aikuisen tietoista arvoasenoitumista omassa kasvatustyössään?

Itse ajattelen oman maailmankuvani ja ihmiskäsitykseni pohjalta kuusivuotiaan tarvitsevan vielä vahvoja roolimalleja omassa kasvussaan. Mielestäni kuusivuotiaan ei tarvitse kyetä suhtautumaan tietoon kriittisesti, sillä hän on ollut vasta vähän aikaa kasvamassa ympäröivään yhteiskuntaan ja tarvitsee näin ollen maailmankuvansa rakennukseksi vahvan ja totuudenmukaisen arvoperustan. Tällaiselta arvoperustalta lapsen identiteetti voi kehittyä terveeksi ja hänestä voi kasvaa itsetunnon tasapainoinen yhteiskunnan jäsen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2000) ohjaa YK:n ihmisoikeuksien julistus, jossa sovitaan yhteisistä arvoista. Siihen nähden alueellisista esiopetussuunnitelmista välittyvä moniarvoinen moraalikasvatus, jossa lapsi itse määrittelee moraalinsa ja arvonsa, on ristiriitainen.

Tutkimustulosten perusteella esiopetussuunnitelmiin kirjattuja kasvun tavoitteita tulisi tarkistaa ja muuttaa niin, että ne kohtaisivat esiopetussuunnitelmista välittyvän ihmisihanteen. Tavoitteet tulisi kohdentaa niin, että esiopetuksessa olevan lapsen olisi mahdollista saavuttaa ne. Tämä vaatii keinojen ja menetelmien uudelleen pohtimista ja kehittämistä esiopetussuunnitelmien uudistusprosesseissa. Samalla olisi mietittävä sitä, miten muun muassa YK:n ihmisoikeuksien julistus toteutuisi esiopetussuunnitelmissa. Näkemykseni mukaan se vaatii uudenlaisen näkökulman ihmisyyteen ja kasvatukseen ylipäänsä.

7.2 Tutkimuksen uskottavuuden arviointia

Laadullista tutkimusta arvioitaessa ei voida puhua tutkimuksen reliabiliteetista ja validiteetista, koska nämä ovat määrälliseen tutkimukseen liittyviä käsitteitä. Tutkimusta tulee

sen sijaan arvioida muiden luotettavuuden kriteereiden avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 134.) Luotettavuuden käsite voidaan Lincolnin ja Guban (1985, 294-301) mukaan korvata laadullisessa tutkimuksessa uskottavuuden käsitteellä ja sitä voidaan arvioida tutkimuksen vastaavuuden, siirrettävyyden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden avulla. Tätä jaottelua hyödynnetään myös tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyvissä kysymyksissä ja niihin vastaamisessa.

Tutkimuksen vastaavuus

Tutkimuksen vastaavuutta voidaan pohtia suhteessa tutkimuksen teoriaan, tuloksiin ja johtopäätösten tekemiseen sekä niiden yhtenevyyteen. Tällöin tulee kiinnittää huomiota siihen, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä alunperin on pitänyt tutkia. Vastaavuuden tavoitteena on osoittaa tutkimuksen tekotapa sellaiseksi, että se vakuuttaa aiheen olevan tarkasti tunnistettu ja määritelty. (Borg & Gall 1989, 250-256, 405; Marshall & Rossman 1994, 143.) Ihmiskäsityksen kiinnostavuus ja sen ajankohtaisuus yhteiskunnassamme olivat kimmokkeina aiheen valinnalle. Ne veivät työtäni eteenpäin ja auttoivat jaksamaan silloinkin, kun seinä tuntui olevan vastassa, eikä kirjoitustyö sujunut. Ajan puute vaivasi tutkimuksen tekoa alkumetreiltä kalkkiviivoille saakka. Työn ja sittemmin oman lapsen kasvatuksen ohessa tehtynä tutkimukseen liittyvälle ajattelutyölle ei aina tuntunut löytyvän aikaa. Kuitenkin nimenomaan tutkimuksen tekoon käyttämäni pitkä aika osoittautui tutkimuksen vastaavuuden kannalta merkittäväksi oman ajatteluni muotoutumisessa.

Uskon, että pitkä aikaväli on auttanut minua kohdentamaan sen, mitä alunperin halusinkin tutkia. Teoreettisen viitekehyksen jäsentyminen ihmiskäsityksen nelijaottelusta ihmisihanteen ja lapsikäsityksen näkökulmaan auttoi minua vastaamaan siihen, mikä oli innoittanut minut tutkimukseeni liittyvien kysymysten äärelle; millaisia ihmisiä yhteiskunnassamme halutaan kasvavan ja miten heitä kasvatetaan tähän toivottuun ihmisyyteen? Sitä myötä pitkä tutkimusaika osoittautui tarpeelliseksi tutkimustulosten esiin nostamisessa, sillä ilman ajatteluprosessin muotoutumiseen kulunutta aikaa, en olisi kyennyt saavuttamaan nyt esillä olevia tuloksia. Toisaalta tiiviimpi työrytmi olisi helpottanut kirjoitustyötä, joka piti usein aloittaa perehtymällä tekstiin muistelemalla, mitä olin aiemmin ajatellut ja kirjoittanut. Jos tutkimustyöhön keskittymiseen olisi ollut enemmän aikaa, se olisi voinut tuoda aiheeseen vielä syvemmän ulottuvuuden.

Teorian ja empirian vuorovaikutus näkyi tutkimusprosessin edetessä siten, että teoreettinen viitekehys muotoutui hermeneuttisen mallin mukaan esiymmärryksen pohjalta uudelleen teoriaan syventymisen kautta. Toisaalta välillä täytyi myös palata tutkimuksen alkujuurille ja miettiä sitä, miksi valitsin juuri tämän aiheen. Varton (1992) mukaan tutkimustyö onkin kietoutunut elämäkäytäntöihin ja tutkimukseen liittyvät kysymykset nousevat tästä näkökulmasta. Tutkimustyön päämääränä oli edellisen perusteella syventää ymmärrystä maailmasta ja itsestä; näin ollen tutkimuksella on aina syvä eettinen merkitys inhimillisen toiminnan arvottajana. (Ks. Varto 1992, 16.) Tämä oli tärkein syy myös oman tutkimukseni toteuttamisessa, heräsihän kiinnostukseni aiheeseen oman elämäntilanteeni myötä. Aiheen valinta tuntui jo sen kannalta luontevalta mahdollisuudelta syventää ymmärrystäni ihmisenä kasvamisesta.

Tutkimukseni aiheen valinnassa ja tutkimustyön etenemisessä alku metreiltä kohti loppua, työtäni ohjasi oma käsitykseni ihmisestä. Haluni ymmärtää ympäröivää yhteiskuntaa ja itseäni sai minut pohtimaan ihmiskäsityksen kietoutuneisuutta ja moniulotteisuutta yhteiskunnassamme ja omassa ajattelussani aiempaa enemmän. Varton (2001) mukaan tutkijalla on joku omaksuttu ihmiskäsitys, joka ohjaa hänen tieteellistä työtään huolimatta tieteen vaatimasta perinteestä. Ihmiskäsityksen omaksuminen ei kuitenkaan tarkoita ajautumista johonkin käsitykseen, vaan käsityksen valitsemista. Samanaikaisesti on syytä varoa uskonjulistusta ihmiskäsitykseen vedoten, sillä ihmiskäsityksen artikuloimisen on synnyttävä sen seurauksena, mitä käytännössä todella tapahtuu. (Varto 2001, 85, 156.) Löysin itseni tutkimusta tehdessäni tästä ajatusrakennelmasta; olin sortunut mustavalkoiseen ja julistavaan ajatteluun omassa ihmiskäsityksessäni.

Tutkimuksen edetessä ja esiymmärrykseni muuttuessa luovuin perinteisestä ihmiskäsityksen nelijaottelusta, johon olin useissa ihmiskäsitystä selvittäväissä tutkimuksissa törmännyt. Sen myötä oma ihmiskäsitykseni ja samalla yhteiskuntamme ihmiskäsitys, jota olen selvittänyt alueellisissa esiopetussuunnitelmissa, alkoi aueta minulle suurempana kokonaisuutena. Päädyin pohtimaan sitä, mitä omassa elämässäni käytännössä tapahtuu ja miten se on linjassa sen ihmiskäsityksen kanssa, jota olin itselleni julistanut. Totesin, että käytäntöni on muuta kuin ihanteeni. Elämässäni on sekoittuneena erilaisia käsityksiä ihmisestä. Tämä johtuu siitä, että olen kasvanut yhteiskunnassa, jossa asia myös on näin. Olen itsekkin tämän yhteiskunnan kasvatuksen tulos. Nämä ajatukset saivat minut luopu-

maan siitä julistavasta ajattelusta, jolla olin tutkimuksen tekoon ryhtynyt. Ne toivat tutkimukseeni alkuasetelmista poikkeavan näkökulman.

Tutkimuksen edetessä omat ajatukseni ihmisenä kasvamiseen liittyen alkoivat aueta uudella tavalla. Tämä on vaikuttanut tutkimukseni luotettavuuden arvioimiseen nimenomaan vastaavuuden näkökulmasta katsottuna. Näkemykseni mukaan ajatusteni muotoutuminen ja syventyminen ovat parantaneet tutkimukseni luotettavuutta, sillä olen pyrkinyt vastaamaan siihen, mitä olen tutkinut niin hyvin kuin se on ollut ymmärrykseni mukaan mahdollista. Kasvatusarjen tutkiminen esiopetussuunnitelmatasolla ihmiskäsityksen näkökulmasta suhteessa teoriaan ja tutkimusongelmien tuomiin tuloksiin ovat mielestäni samassa linjassa. Aineistolähtöisen induktion ja teorialähtöisen deduktion yhdistämisellä tavoitettiin mielestäni tämän tutkimuksen kannalta keskeinen tieto.

Kasvatusfilosofian haasteellisuus niin ajatus- kuin kirjoitustyössäkin jättää minulle edelleen parantamisen varaa. Aiheen vastaavuus ja selkeys olisi tullut paremmin esiin, jos kasvatusfilosofia kasvatustieteen osana olisi ollut minulle tutumpi. Tällöin käsitteistö olisi jo tutkimustyön alkaessa ollut selkeämmin hallinnassa, eikä niiden kanssa olisi tullut samanlaisia määrittelyongelmia kuin minulla on nyt ollut. Tutkijalla, jolla on pidempi tutkimishistoria ja laaja käsitteistön hallinta, olisi uskoakseni paremmat mahdollisuudet nostaa esiin tutkimuksen kannalta keskeisiä tuloksia. Tässä mielessä parempi käsitteiden ja kasvatusfilosofian hallinta tutkimuksen vastaavuuden näkökulmasta olisi voinut tuoda enemmän syvyyttä teorian, tutkimustulosten ja johtopäätösten tekemiseen. Etenkin teoria nojaa nimenomaan tästä puutteesta johtuen hyvin pitkälle suomalaisen tutkimuskirjallisuuteen, sillä sitä kautta filosofian ja käsitteiden ymmärtäminen oli helpompaa. Kansainvälisen tutkimuksen tuoma lisä teoriaan olisi parantanut vastaavuutta. Tutkimustyöni on nyt toteutettu suomalaisen ihmiskäsitystutkimuksen ohella pitkälti arkiajattelun pohjalta, vaikka tutkimusaihe on kasvatusfilosofinen.

Tutkimuksen siirrettävyys

Tutkimuksen siirrettävyys liittyy siihen, voidaanko oletusten ajatella pitävän myöhemminkin, jos tutkimus toteutettaisiin uudelleen samoilla menetelmillä. Toisin sanoen tutkimuksen arvioinnissa kiinnitetään huomiota tutkimuksen yleistettävyyteen koko tutkittavaa

aihetta koskien. Tutkimustulosten pysyvyys ja vastaavuus sekä toisaalta eroavuudet suhteessa kohdejoukkoon tulevat näin ollen arvioinnin kohteiksi. (Borg & Gall 1989, 257-260, 404; Marshall & Rossman 1994, 143-144.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen siirrettävyyden kriteereitä edellisen lisäksi suhteessa Varton (1992) esittämään elämismaailman näkökulmaan.

Elämismaailma ja sen pohjalta tutkijalle itselleen tärkeiksi nousevat asiat vaikuttavat omista tuloksissani aineistolähtöisen analyysin luokittelussa. Teemojen alle syntyneitä luokitteluja ovat ohjanneet teoreettisen viitekehyksen ohella oma ajatusmaailmani sen suhteen, mitkä asiat ovat minulle tutkijana nousseet keskeisiksi ja tiettyyn luokkaan kuuluvaksi. Esimerkiksi vastuullista ympäristösuhdetta tarkasteltaessa samojen menetelmien avulla, samoihin tutkimustuloksiin voidaan uskoakseni päätyä asian yksiselitteisyyden vuoksi. Sen sijaan terveen itsetunnon kehittymistä ja rakentumista analysoitaessa tutkijan oma maailmankuva vaikuttaa jo huomattavasti enemmän siihen, mitkä lauseimat tekstistä nousevat tähän luokkaan kuuluviksi. Ihmiskäsitys on jo tässä vaiheessa sekoittunut tutkimukseen, sillä tutkijan oma ihmiskäsitys vaikuttaa siihen, millaisia tuloksia analyysi tuottaa. Näin ollen sama pätee myös tässä tutkimuksessa.

Yleinen yhteiskunnallinen ihmiskäsitys ohjaa kaikkia tutkijoita Suomessa yhteisen suomalaisen elämismaailman perusteella. Kun tämä näkökulma huomioidaan tutkimuksen siirrettävyyttä arvioitaessa, voidaan olettaa samoihin tutkimustuloksiin päästävän suurelta osin, jos tutkimus toteutettaisiin myöhemmin samoin menetelmin. Oletuksena tulee kuitenkin olla se, että tutkimuskohteena olisi samaan aikaan kirjatut esiopetussuunnitelmat kuin tässä tutkimuksessa, jos tutkimus toteutettaisiin useiden vuosien päästä. Mikäli aihetta tutkittaisiin uudelleen lähitulevaisuudessa myös uudistetut opetussuunnitelmat voisivat olla tutkimuskohteina. Tätä perustelen sillä, että ihmiskäsitys ja arvoperusta on useiden tutkimustulosten mukaan ollut ja on edelleen yhteiskunnassamme ajassa muuttuva (ks. Peltonen 1979; Launonen 2000; Helve 2002), jolloin myös tässä tutkimuksessa käytetyn menetelmän avulla saadaan erilaisia tuloksia eri aikojen ihmiskäsitystä tutkittaessa. Tähän tutkimukseen valittu analyysijärjestelmä edustaa lapsikäisyykseltään ja esiopetuksen arjen ratkaisuiltaan nykyistä kasvatustodellisuutta, jolloin tutkimusmenetelmän soveltuvuutta vuosikymmenien takaisiin opetussuunnitelmiin ei voida pitää sellaisenaan siirrettävänä. Sen sijaan nykyisiin esiopetussuunnitelmiin tässä tutkimuksessa käytettyä

järjestelmää voidaan soveltaa ja samoin perustein menetelmän voidaan olettaa antavan myös vastaavia tutkimustuloksia muiden tutkijoiden käsissä. Tutkijan oman elämismaailman on myös oltava samankaltaisissa tutkimuksissa arvioinnin kohteena siirrettävyyttä arvioitaessa.

Tutkimuksen luotettavuus ja vahvistettavuus

Tutkimustilanteen luotettavuus ja vahvistettavuus liittyvät kysymykseen tutkimuksen objektiivisuudesta. Tutkimustulosten objektiivisuuteen vaikuttaa, minkä verran tutkijan uskomukset ja ennakkoluulot ovat vaikuttaneet tai häirinneet tutkijaa, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus tulee arvioinnin kohteeksi. (Borg & Gall 1989, 247, 260.) Varton (1992, 16-17) mukaan tutkimuskohteen valinta ja tutkimustulokset liittyvät aina suoranaisesti tutkijan omaan elämään, jolloin tieteellinen tutkiminen on tutkijalle erityinen tapa ymmärtää maailmaansa. Tämän seurauksena on, että tutkimustyö on ja sen tulee olla selkeästi ymmärretty elämismaailman osa, jolloin tutkimustulosten tulee asettua oikeassa suhteessa siihen merkitystodellisuuteen, jossa ihminen elää. Tutkimuksen etiikka rakentuu suhteessa ihmisen elämään, eikä sitä voida Varton (1992) mielestä edes tarkastella tästä irrallisena, koska se, mitä tutkimustuloksiksi esitetään, kietoutuu nopeasti osaksi yleistä merkitysten maailmaa sekä tutkijan tavaksi ymmärtää kokemaansa.

Lincoln ja Guba (1985) sekä Varto (1992) suhtautuvat kriittisesti tieteeltä vaadittavaan arvovapauteen ja samalla sen objektiivisuuteen. Arvovapautta he perustelevat sillä, että tutkimustyö on aina ihmisen tutkimustyötä ja näin ollen riippuvainen tutkijan asettamista arvopäämääristä. Arvopäämäärät näkyvät tutkimuksen kysymyksenasetteluissa ja lähtökohtaoletuksissa, jolloin on vaikeaa osoittaa selvästi, mitä arvovapaus on. Objektiivisuuden vaatimus tulee esiin puolestaan siinä, että tutkijan on selvästi pidettävä itsensä erillään tutkimuskohteestaan. Tämä vaatimus sisältää oletuksen maailman jaettavuudesta niin, että se syntyy luonnostaan ja vailla vaikutuksia tutkimustuloksiin. Näin ei Lincolnin ja Guban (1985) sekä Varton (1992) mielestä ole etenkin ihmistieteissä, vaikka yhä edelleen tutkimusta tehdään objektiivisuuden vaatimuksen mukaan ikään kuin jako tutkijaan ja tutkittavaan sisältyisi maailman rakenteeseen. (Lincoln & Guba 1985, 37-38, 93-94; Varto 1992, 19.) Näin toimittaessa ei voida oppia ymmärtämään itseä ja käyttäytymistä paremmin todellisen maailman tuottamien tilanteiden keskellä. Se johtuu siitä, että tutkimus

vieraannuttaa ihmisen itsestään, koska tutkimus perustuu tieteelliseen tietoon jostakusta muusta tai se on täysin triviaalia. (Varto 2001, 86.)

Tutkimustilannetta ja tutkimustulosten objektiivisuutta on vaikea arvioida myös tässä tutkimuksessa. Tutkimusaiheen arvosidonnaisuuden ja ihmiskäsitykseen liittyvien tiedostettujen ja tiedostamattomien käsitysten vuoksi on selvää, että omat ajatukseni ja arvomaailmani sekä ympäröivä yhteiskunta, eli se elämismaailma, jossa elän, vaikuttavat tutkimuksessani ja näin ollen myös tutkimustuloksissa. Toisaalta tutkimuksen tekoon kulunut pitkä aika ja sen myötä tullut etäisyys teoriaan ja tutkimusaineistoon on muokannut omia ajatuksiani. Tutkimuksen tekoon virittäneet ennako-oletukset ja käsitykset aiheesta rapisivat tutkimustyön edetessä. Uskon pitkän tutkimusajan tuoneen tutkimukseeni avaramman näkökulman, mitä minulla alkuvaiheessa oli. Asiat eivät teorian jäsentyessä tuntuneet enää niin mustavalkoisilta kuin aluksi. Sen sijaan ne hahmottuivat suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Aiheen muotoutuminen ja omien ajatusprosessieni kehittyminen näkyvät luvussa 5.3 Tutkimuksen kulku. Nämä seikat huomioiden uskon tutkimukseni olevan nyt objektiivisempi, kuin jos olisin toteuttanut sen alkuoletusteni ja ensimmäisen teoreettisen jakoni mukaan.

Tutkimukseni sisältää mielestäni osittain myös objektiivisuuden näkökulman, mutta ei niin, että se perustuisi maailman jaettavuuteen. Enemmän ajattelen, että omat ennakkokäsitykseni ovat muuttuneet tutkimuksen tekemisen myötä hermeneuttisen tarkastelutavan mukaan, jolloin oma näkökulmani tutkimusaiheeseen on laajentunut ja syventynyt ymmärrykseni lisääntyessä. Näin ollen ajattelen, että uudelleen ymmärtäminen on tapahtunut muuttuneista lähtökohdista muuttuneena ihmisenä (ks. Varto 1992, 63). Tätä perustelen sillä, että tutkimuksen teon alkuvaiheessa irrotin itseni siitä elämismaailmasta, jossa itse elän. En siis ajatellut yhteiskuntamme ihmiskäsityksen koskevan minua tutkijana vaan ajattelin voivani tutkia aihetta ulkopuolisen tarkkailijan silmin. Teoreettisten lähtökohtien syventyessä ajatuksissani ymmärsin olevani osa sitä elämismaailmaa, jota tutkin. Sen seurauksena ymmärsin tutkivani esiopetussuunnitelmien sisältämän ihmiskäsityksen lisäksi myös itseäni ja oman ajatteluni muotoutumista elämismaailmastani käsin.

Tulkintaan perustuvassa kasvatustieteellisessä ajattelussa, jota edustavat muun muassa Hirsch, Heidegger, Habermas ja Dilthey, ymmärtämisen ajatellaan etenevän hermeneutti-

sen kehän mukaisesti. Tällöin tutkijan ajattelu kehittyy esiymmärryksen kautta oivaltamiseksi ja sen myötä ymmärrys tutkittavasta aiheesta syventyy. Hermeneuttisen kehän tarkoituksena on keräillä auki tutkijaa itseään ja syventää tutkijan itseymmärrystä. Esiymmärrys tutkittavasta aiheesta vaikuttaa ymmärtämisprosessin kulkuun ja vaikuttaa näin ollen myös tulkintaprosessin kuvaukseen. Tutkijan käsitysten muuttuessa ja korjaantuessa ymmärtämisen syventymisen kautta myös tutkimuksen viitekehys muuttuu. (Gallagher 1992, 9-10, 208-290; Siljander 1988, 115-118.)

Yhteiskuntamme arvotyhjiön ja kovien arvojen esiintuominen oli minulle tutkimuksen alkuvaiheessa tärkeää siltä pohjalta, etten ajatellut niiden koskevan omia valintojani. Tällaiselta pohjalta toteutettuna tutkimukseni ei olisi voinut olla millään muotoa objektiivista, sillä olisin tarkastellut tutkimusaineistoani ylhäältä käsin jo valmiiden oletusten kautta. Suhtautumiseni aineistoon muuttui ymmärrettyäni yhteiskunnallisen ajattelun ja ihmiskäsityksen koskevan myös itseäni tutkijana, jolloin asettelu tutkijan ja tutkittavan aineiston välillä muuttui tasapainoisemmaksi. Näiden vaiheiden myötä uskon tutkimukseni olevan objektiivisempi kuin alkulähtökohdista käsin toteutettuna, mutta koska tutkimus sisältää myös oman arvomaailmani, se ei voi olla täysin objektiivinen.

Tutkimuksesta oleellisen esiin nostaminen tuntui haasteelliselta nimenomaan itseni ja yhteiskunnan välisestä suhteesta johtuen. Varton (2001, 100) sanoin: “Ympäristö on se, missä ihminen on, ja tämä sama ympäristö on se, mikä vastaa ihmisen maailmaan suuntautumisessa, se on jo siinä ja se on siinä koko ajan, osittain ulkona ja osittain ihmisenä itsenään.” Olen osa sitä elämismaailmaa, josta oman ihmiskäsitykseni ymmärtämisen ohella yritin tutkimuksessani saada selkoa. Tämä sai minut tutkimaan aihetta arjen käytännön kannalta, koska uskoin sen antavan artikulointiin kelpavaa tietoa alueellisten esiopetussuunnitelmien ihmiskäsityksestä.

Tutkimuksen aihe on osoittautunut tutkimukseen kuluneiden vuosien myötä entistä ajankohtaisemmaksi koko yhteiskunnassamme erityisesti lasten ja nuorten keskuudessa. Tämä tutkimus on vain pieni keskustelunavaus laajemmalle esiopetussuunnitelmien ja kasvatusarjen tutkimustyölle. Tutkimustulokset osoittavat mielestäni sen, että lisää opetussuunnitelmatutkimusta tarvitaan. Jatkotutkimuksena voisi selvittää, millaisia eroja pienten ja suurten kaupunkien esiopetussuunnitelmien ihmiskäsityksessä on. Toisaalta

olisi hyvä tutkia sitä, millaisen ihmiskäsityksen paikalliset, eli eri yksikköjen, esiopetussuunnitelmat sisältävät. Tähän liittyen voisi olla hedelmällistä vertailla, miten vaihtoehtopedagogiikkojen edustamat ihmiskäsitykset tulevat niitä toteuttavien yksikköjen esiopetussuunnitelmissa esiin, sekä millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja niiden ihmiskäsityksessä on.

Edellisten lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, miten ihmiskäsitys näkyy esiopetuksen ja päiväkodin arjessa sekä kasvattajan työssä. Mielenkiintoista olisi myös tietää, onko koulun ja päiväkodin puolella annetussa esiopetuksessa eroja ihmiskäsitykseen liittyen ja jos on, niin miten ne näkyvät kasvattajan työssä ja hänen suhtautumisessaan lapseen. Oletukseni on, että eroja löytyy, sillä jo esiopetuksen toimintakulttuurissa on eroja koulun ja päiväkodin välillä (ks. Brotherus 2004).

7.3 Haasteena ihmisenä kasvaminen

Ihmisyys, elämän tarkoituksellisuus ja kokonaisvaltainen elämä ovat nyky-yhteiskunnassamme tavoiteltavia asioita ja jokaisen elämään kuuluvia oikeuksia. Tällöin myös kasvatuksen kentällä pohdinnan kohteeksi tulee se, miten ihminen kohtaa maailman ilmiöt, toiset ihmiset ja koko elämän, kuten Skinnari (2004, 32) asian ilmaisee. Lapsen osalta se merkitsee ennen kaikkea ihmisyyteen ja ihmisenä kasvamiseen liittyvää kasvatustieteellistä keskustelua. Aikuisen rooli on määriteltävä selkeämmin, jolloin aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja suhteeseen sekä aikuisen välittämään malliin on otettava kantaa jo opetussuunnitelmien suunnitelmatasolla. Tällä hetkellä kasvusuhteet ja aikuisen mallit jäävät esiopetussuunnitelmissa yksittäisiä mainintoja lukuun ottamatta käsittelemättä.

Ihmisyyteen kasvun myötä ihmishanteen näkökulma ja kasvatuksen tavoitteet tulevat uudelleen arvioinnin kohteiksi. Ulkoinen osaamiseen tähtäävä toiminta, joka näkyy esiopetussuunnitelmissa muun muassa eheyttämisenä ja sisällön korostamisena, saa

rinnalleen sisäiseen kasvuun liittyviä tavoitteita. Nämä näkyvät ihmisyyteen liittyvissä tavoitteissa ja niiden korostumisessa, joita jo nyt edustavat alueellisista esiopetussuunnitelmista näkyvät terveen itsetunnon ja minäkuvan kehittymisen tavoitteet. Haaste on kuitenkin vielä suurempi. Skinnari (2004, 55) haastaa ottamaan vielä yhden askeleen: eheyttämisen tavoite on ehyt ihminen. Tällaisen tavoitteen saavuttaminen haastaa kasvatijat ja tutkijat pohtimaan yhteiskunnassamme vaikuttavaa ihmiskäsitystä entistä syvemmin.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella esiopetussuunnitelmatasolla ei vielä kyetä vastaamaan Skinnarin esittämään haasteeseen, sillä ihmiskäsityksessä on sekoittuneena pysyvältä arvoperustalta, tieteellisen tiedon ja yksilön vapauden arvoperustalta nousevat ihmisihanteet, jotka ovat osin keskenään ristiriitaisia. Vaikka ihmisihanteen näkökulmassa korostuu selvästi terveen itsetunnon omaava lapsi, keinot ja menetelmät tämän saavuttamiseksi jäävät kirjaamatta. Sen sijaan lapsikäsityksen näkökulma on vahvasti painottunut näkemykseen, joka painottaa lapsen aktiivisuutta ja omatoimisuutta omassa kasvussa ja oppimisessa sekä kriittisyyttä tiedon suhteen. Näistä voisi päätellä, että terveen itsetunnon ajatellaan rakentuvan oppimisen ja omatoimisuuden kautta, mutta näin suoraan asiaa ei alueellisissa esiopetussuunnitelmissa kuvata.

Tuloksissa painottuu tekeminen ja oppiminen, jolloin vaarana on se, että lapsesta tulee yhteiskunnan tarpeiden mukaan muotoutuva esineellinen kasvatuksen kohde. Tällöin itsetunto voi rakentua kasvattajan kohteellistavan ja oppimiseen tähtäävän palautteen varaan. Silloin lasta kasvatetaan yhteiskuntaa eikä elämää ja lasta itseään varten. Lasten ja nuorten keskuudessa lisääntyvän pahoinvoinnin myötä ihmisyyteen kasvaminen nousee entistä tärkeämpään osaan kasvatustalouksissa ja ylipäänsä koko kasvatustalouksessa. On herätty huomaamaan, että jotain pitäisi tehdä. Tämän perusteella ihmisyyteen kasvua olisi syytä korostaa tulevaisuuden esiopetussuunnitelmien uudistusprosesseissa. Samoin jokaisen kasvattajan tulisi omassa työssään miettiä kasvatustalouksensa tavoitteita.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, miten ihmiskäsitys ja ihmisyyteen kasvaminen näkyvät päiväkodin kasvatustalouksessa. Aihetta voisi lähestyä tutkimalla, miten ihmiskäsitys näkyy lasten kohtaamisessa ja tavoitteiden asettelussa yksittäisen lapsen kohdalla. Edellisen lisäksi olisi mielenkiintoista vertailla esiopetussuunnitelmien

sisältämää ihmiskäsitystä kasvattajien ihmiskäsitykseen. Ovatko ne keskenään samassa linjassa vai ristiriitaisia? Näiden jatkotutkimusten kautta kasvattajat ja tutkijat saisivat arvokasta tietoa siitä, miten arjen käytäntöjä tulisi mahdollisesti muuttaa ja mihin muutos-paineet kohdistuvat.

Olen omassa työssäni huomannut, että asioita tulee helposti tehtyä sen kummemmin miettimättä, miksi toimin niin kuin toimin. Koska työyhteisössäni on paneuduttu aktiivisesti keskustellen kasvamiseen, kasvattamiseen ja kasvattajuuteen sekä arvoihin ja ihmiskäsitykseen, asioiden eläminen todeksi on arjen tasolla helpottunut. Koko työyhteisön mukanaolo ihmiskäsitykseen ja kasvamiseen liittyvässä keskustelussa on tärkeää ja edistää toimivan kasvatusarjen muotoutumista päiväkodissa. Samalla se auttaa pitämään asiaa vireillä ja keskustelua yllä arjen tilanteidenkin keskellä. Työyhteisöön kohdistuva ihmiskäsitystutkimus voisi tuoda tarpeellista tietoa työyhteisön kehittämiseksi ja työntekijöiden jaksamisen parantamiseksi välillä haasteellisenkin arjen keskelle.

Työ- ja tutkimushaasteet ovat moninaiset. Päämäärä on kuitenkin sama: ihmisenä kasvamisen. Tähän päämäärään päästäksemme haastan niin tutkijoita kuin kasvattajiakin vanhemmista ammattikasvattajiin pohtimaan oman elämänsä merkitystä sekä ihmisenä kasvamista jatkuvasti muuttuvan yhteiskuntamme keskellä. Muutos lasten elämässä lähtee siitä, että pysähdymme itse miettimään kohdallamme sitä, millaista elämää elän ja ympärilleni välitän. Eli mitä on ihmisyyys ja mitä on elämä?

LÄHTEET

- Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi. Jyväskylä: Gummerus.
- Alanen, L. 1992. Modern childhood. Exploring the “child question” in sociology. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollon julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1986. Suomalainen koulutusjärjestelmä sosiaalisena instituutiona – kasvatussosiologisen näkökulman hahmottelua. Teoksessa Antikainen, A. & Nuutinen, P. (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus, 35-72.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Blenkin, G. & Kelly, A. 1996. Education as development. Teoksessa Blenkin, G. & Kelly, A. (toim.) Early childhood education. A developmental curriculum. London: Paul Chapman, 1-28.
- Blenkin, G. & Whitehead, M. 1996. Creating a context for development. Teoksessa Blenkin, G. & Kelly, A. (toim.) Early childhood education. A developmental curriculum. London: Paul Chapman, 29-55.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1998. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 3. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational research. 5. painos. New York & London: Longman.
- Bronfenbrenner, U. 1974. Kaksi lapsuuden maailmaa. Neuvostoliitto ja Yhdysvallat. Suom. I.-R. Simonsuuri. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1981. Sosialisatitotkimus. Suom. P. Ikonen. Espoo: Weilin+Göös.

- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Bruce, T. 1997. Early childhood education. London: Hodder & Stoughton.
- Buber, M. 1985. Between man and man. New York: Collier Books.
- Buber, M. 1995. Minä ja sinä. Suom. J. Pietilä. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Cooper, M., Burman, E., Ling, L., Razdevsek-Pucko, C. & Stephenson, J. 1998. Practical strategies in values education. Teoksessa Stephenson, J., Ling, L., Burman, E. & Cooper, M. (toim.) Values in education. London: Routledge, 161-194.
- Corsaro, W.A. 1997. The sociology of childhood. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. (toim.) Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustieteellinen koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 70-94.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Määräys 64/001/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Gallagher, S. 1992. Hermeneutics and education. New York: State University of New York Press.
- Garvey, C. 1990. Play. Cambridge: Harvard University Press.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hautala, M. 1994. Tule siksi, mikä olet. Erik Ahlmanin ihmiskäsityksestä kasvatustieteelliseen. Oulu: Acta universitatis Ouluensis. Serie E Scientiae rerum socialium 16.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. 2004. Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi.
- Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hestenes, L., Kontos, S. & Bryan, Y. 1993. Children's emotional expressions in child care centers varying in quality. Early Childhood Research Quarterly 8 (3), 295-307.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B1.

- Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Helsinki: WSOY.
- Howes, C. 1990. Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kinderkarten? *Developmental Psychology* 26 (2), 292-303.
- Hujala, E. 2002. The curriculum for early learning in the context of society. *International Journal of Early Years Education* 10, 95-104.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Helsinki: WSOY.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja opetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 84.
- James, A. 1993. Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child. Edinburg: Edinburg University Press.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia, 13-23.
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Kauppinen, R. 1995. "Juuret ovat puun aivot" – Leikin kasvattava voima. Teoksessa Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin. Helsinki: Stakes, 27-36.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia, 136-157.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntösokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Krohn, S. 1981. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerus.

- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalihuollituksen julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahikainen, A. R. & Rusanen, E. 1991. Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Laki perusopetuksesta SA 628/1998. Perusopetuslaki.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. California: Sage.
- Ling, L., Burman, E. & Cooper, M. 1998. The Australian study. Teoksessa Stephenson, J., Ling, L., Burman, E. & Cooper, M. (toim.) Values in education. London: Routledge, 35-60.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 1994. Designing qualitative research. 2.painos. California: Sage.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B:88.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 44-67.
- Ojala, M. 1997. How parents and teachers express their educational expectations for developing and teaching young children. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 63.
- Ojala, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 67.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.

- Patton, M. 2001. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Peltonen, A. 1979. *Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet*. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004, 2/011/2004, 3/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikonen, P.-L. 1999. *Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A tutkimuksia 1.
- Puolimatka, T. 1997. *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Ropo, E. 1985. *Erilaisista ihmiskäsityksistä*. Teoksessa *Ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet*. Helsinki: Tieteenfilosofisen tutkimusseuran julkaisuja 1, 3-17.
- Siljander, P. 1988. *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Solasaari, U. 2003. *Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan - Max Schelerin kasvatustieteen filosofiaa*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187.
- Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suortti, J. 1987. *Opetussuunnitelma maailmankuvan muodostajana*. Teoksessa Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 35-47.
- Torppa, M. 2004. *Katsomusaineet varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen ohjaavissa asiakirjoissa ja opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Varto, J. 1992 Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2001. Uutta tietoa. Värityskirja tieteen filosofiaan. 2. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Varto, J. 2002. Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma. Tampere. Tampere University Press.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus - koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 624.
- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

LIITE 1

Esimerkki aineiston analyysistä Joensuun kaupungin esiopetussuunnitelmasta (n:o 2) . Tarkastelun kohteena ovat suhteet minäkuvan ja itsetunnon osalta. Minäkuva ja itsetunto on jaettu luvussa 5.3 olevan taulukon mukaisesti alaluokkiin, jotka ovat: terveen itsetunnon kehittyminen, myönteiset kokemukset itsetunnon kehittämisessä, myönteisen minäkuvan kehittyminen ja toisten ihmisten ja erilaisuuden kunnioittaminen. Tarkasteluun on poimittu esiopetussuunnitelmassa esiintyvät lauseet, jotka liittyvät minäkuvan ja itsetunnon kuvauksiin analyysirungon sisältämän luokittelun mukaisesti.

1 Minäkuva ja itsetunto

1.1 Terveen itsetunnon kehittyminen

- Esiopetus edistää lapsen terveen itsetunnon ja kokonaispersoonallisuuden tasapainoista kehittymistä
- Itsetunnon tukemista
- Ihmisenä olemista
- Opettelee kestämään pettymyksiä ja epäonnistumisia
- On vielä minäkeskeinen
- Oppii hyväksymään itsensä
- Eettinen kasvatus perustuu terveen itsetunnon kehittämiseen ja itsensä hyväksymiseen
- Oikeus terveen itsetunnon kehittämiseen

1.2 Myönteiset kokemukset itsetunnon kehittämisessä

- Myönteisiä oppimiskokemuksia, jotka vahvistavat lapsen oppimisen edellytyksiä ja taitoja
- Lapsi on välillä itsenäinen välillä avuton
- Pyrkii irtaantumaan aikuisista saadakseen tilaa minälleen, mutta tarvitsee aikuisen taustatukea
- Draaman avulla luodaan perustaa hyvälle itsetunnolle

- Kieli on perustava tekijä koko persoonallisuuden kehittämisessä
- Kielen ja vuorovaikutustaitojen omaksuminen vahvistaa lapsen itsetuntoa
- tarjotaan mahdollisuus monipuoliseen liikuntaan, jonka kautta hän saa onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä
- Lapsi oppii ilmaisemaan itseään monipuolisesti
- Aistien ja kehon kautta oppiminen korostuvat
- Rohkaistaan lapsen kokonaisilmaisua
- Tarjotaan aineksia tunteiden kehittämiselle

1.3 Myönteisen minäkuvan kehittyminen

- Draaman avulla autetaan ymmärtämään itseään ja maailmaa, jossa elää
- Kielen avulla lapsi jäsentää ympäristöään ja rakentaa maailmankuvaansa
- Kieli antaa juuret omaan kulttuuriin kasvamisessa
- Omakohtaiset havainnot, kokemukset ja tiedot tukevat lapsen maailmankuvan kehittymistä
- Oikeus myönteisen minäkuvan kehittymiseen
- Myönteinen minäkuva musiikin tekijänä ja käyttäjänä
- Arvioinnin kohteena ovat ensi sijassa työskentely- ja oppimisprosessit
- Lapsi osaa arvioida omaa toimintaansa ja itseään
- Eri tiedonalojen sisällöt liittyvät läheisesti lapsen elämään ja hänen maailmankuvaansa laajentaviin ja jäsentäviin sisältöihin
- Leikin riemu, toiminnan ilo ja onnistumisen kokemukset

1.4 Toisten ihmisten ja erilaisuuden kunnioittaminen

- Oppii ymmärtämään, että ihmiset ovat tasavertaisia ja erilaisia
- Oppii arvostamaan omaa kulttuuritaustaansa
- Oppii hyväksymään erilaisuuden elämää rikastuttavana tekijänä
- Osaa arvostaa erilaisuutta
- Lasta ohjataan toisten ihmisten arvostamiseen
- Hyvä itsetunto antaa valmiuden ymmärtää ja hyväksyä erilaisuutta
- Vahvistaa hänen kulttuuri-identiteettiään
- Lapsi tulee tietoiseksi omasta etnisestä ja kulttuuritaustastaan ja oppii arvostamaan sitä

Haluan kiittää Jyväskylän yliopistoa professori Martti Haavion rahastosta myönnetystä apurahasta, joka mahdollisti tutkimusvapaan ottamisen työstäni.