

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle

Eeva-Leena Onnismaa & Maiju Paananen

SUOMESSA VARHAISKASVATUSTA ON tarkasteltu pitkään lähinnä työvoima- ja perhepoliittisista tavoitteista käsin. Siksi toimialaa ei juurikaan ole tutkittu opetussuunnitelmatutkimuksen kehikossa. Toimintaa on kuitenkin ohjattu valtakunnallisilla dokumenteilla, joita kontekstista riippuen on kutsuttu kasvatustavoitteiksi, opetus-, toiminta- tai varhaiskasvatussuunnitelmiksi tai niiden perusteiksi. Tarkastellulla ajanjaksolla ohjausdokumenteissa on tunnistettavissa erilaisia opetussuunnitelmaideologioita, mutta lapsesta käsin lähtevän suunnittelun traditio – koulun kontekstissa oppijakeskeinen ideologia – näyttäisi painottuvan. Tämän lisäksi yhteiskunnallinen ulottuvuus erottuu vahvana tarkastellun ajanjakson suunnitelmateksteissä.

Johdanto

Viime vuosikymmeninä globalisaation mukanaan tuomat sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset muutokset ovat muuttaneet myös koulutuspolitiikan diskursseja. Opetussuunnitelmia analysoimalla voidaan tarkastella yhteiskunnassa ja jollakin sen osa-alueella kulloinkin vallitsevia kulttuurisia käsityksiä maailmasta. Opetussuunnitelmat heijastavat yleisesti arvossa pidettyjä käsityksiä ja sisältävät vallitsevia käsityksiä tavoiteltavasta yhteiskunnasta ja yksilön ominaisuuksista. Nämä käsitykset esitetään kuitenkin usein opetussuunnitelmissa luonnollisina, neutraaleina kuvauksina ja ne saavat totuuden ilmiasun (Apple 2004). Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kieli ei kuitenkaan ole neutraalia kuvausta, vaan se rakentaa todellisuutta (Berger & Luckmann 1967) ja heijastaa ajasta ja paikasta riippuvaisia taustaoletuksia. Siksi varhaiskasvatuksen ohjaavien asiakirjojen analyttinen tarkastelu on tärkeää.

Tarkastelemme opetussuunnitelmaa, tässä tapauksessa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* -asiakirjaa¹, historiallisen, kulttuurisen ja sosiaalisen muovautumisprosessin kautta rakentuneena dokumenttina. Jotta voimme ymmärtää nykyisiä varhaiskasvatussuunnitelmadokumentteja, on tarpeen ymmärtää varhaiskasvatuksen suunnittelutradition historiallista muotoutumista suomalaisessa kontekstissa. Tarkastelemme varhaiskasvatuksen sisältöä linjaavia asiakirjoja Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Tarkastelun kohteeksi valittiin kaikki keskeiset kansallisella tasolla varhaiskasvatuksen sisältöä ohjanneet asiakirjat 1970-luvulta tähän päivään. Lähemmän tarkastelun kohteeksi valittiin yhteensä 12 asiakirjaa.

Opetussuunnitelma-asiakirjoja ja niissä tapahtuvia muutoksia tarkastelemalla on mahdollista tehdä näkyväksi oletuksia, joita liitämme kasvatukseen ja sen tehtävään yhteiskunnassa. Ainoastaan silloin, kun nämä oletukset on tehty näkyviksi, ne voivat olla myös demokraattisen keskustelun ja arvioinnin kohteena. Apuna tarkastelussa käytämme Schiron (2013) käsitteellistä jaottelua. Tässä jaottelussa opetussuunnitelmista voidaan erottaa keskenään kamppailevia opetussuunnitelmaideologioita. Ope-

¹ Opetushallitus antoi määräyksen uusista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 19.12.2018. Perusteet uudistettiin vastaamaan uutta varhaiskasvatustalakea, joskin muutokset 2016 julkaistuun edelliseen perusteasiakirjaan olivat teknisluonteisia. Selvyden vuoksi viittaamme tekstissä useimmiten molempiin asiakirjoihin.

tussuunnitelmaideoologioilla Schiro (2013) viittaa opetussuunnitelmaa koskeviin ajattelutapojen kokoelmiin, jotka koostuvat uskomuksiimme siitä, mikä on sitä tietosisältöä, jota kasvatustieteessä kuten koulussa tai varhaiskasvatuksessa tulisi oppia, millainen on lapsikäsitsemme, millaista on oppiminen kyseisessä kasvatustieteessä, mikä on aikuisen rooli oppimisprosessissa, ja miten arvioinnin tulisi tapahtua. Schiron (2013) mukaan voimme tunnistaa vähintään neljä opetussuunnitelmaideologiaa. Nämä neljä opetussuunnitelmaideologiaa ovat yhteiskuntarelevanssia painottava sosiaalisen tehokkuuden ideologia, tieteenalalähtöinen ideologia, oppijakeskeinen ideologia ja yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivä sosiaalisen rekonstruktion ideologia. Niistä kukin sisältää käsityksen siitä, mitä kasvatuksen ja koulutuksen järjestelmissä olisi syytä oppia, millaisia lapset ovat ja miten heitä tulisi arvioida (Schiro 2013).

Tehokkuuden ideologia määrittää kasvatuksen ensisijaiseksi tehtäväksi yhteiskunnan tarpeisiin vastaamisen tuottamalla koulutusjärjestelmän kautta työelämässä tarvittavia taitoja. Opettajan tehtävänä on löytää tehokkaimmat tavat tiedon opettamiseen. Tieteenalalähtöinen ideologia puolestaan lähtee ajatuksesta, jonka mukaan tieteen kentällä kehittyneet tieteenalat sisältävät ymmärryksen niistä perustiedoista, joita ihmisen tulee omaksua. Oppijakeskeisessä ideologiassa taas korostetaan yksilöllisyyttä. Niin ikään luovuus, itseilmaisu ja aktiivisuus, spontaanisuus ja kokemuskellisuus ovat avainasemassa. Lapsen kyvyt ja valmiudet nähdään sisäsyntyisinä ja koulutusjärjestelmän tavoitteena onkin tuon kyvykkyyden ja potentiaalain täyden kukoistuksen mahdollistaminen. Opettaminen ja oppiminen nähdään tällöin yksilöiden yhteisinä tutkimusmatkoina. Sosiaalisen rekonstruktion ideologian johtoajatuksena puolestaan on se, että yhteiskunnassa on ongelmia – esimerkiksi eriarvoisuutta –, jotka vaativat ratkaisuja. Koulutuksen tulee kyetä ensinnäkin kuvittelemaan, millainen toivottu sosiaalisesti oikeudenmukainen yhteiskunta olisi. Toiseksi koulutuksen tehtävä on tämän ihanteen toteuttaminen. (Schiro 2013.) Näiden neljän ideologian välinen kamppailu aiheuttaa jännittyneisyyttä kasvatusta ja koulutusta koskevaan keskusteluun. Olemme käyttäneet Schiron jaottelua soveltaen ja tulkiten sitä suomalaisen varhaiskasvatuksen kon-

tekstissa. Tästä syystä kutsumme esimerkiksi oppijakeskeistä ideologiaa lapsikeskeiseksi ideologiaksi.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatraditio on melko nuori, kun sitä verrataan peruskoulun ja sitä edeltäneen kansakoulun opetussuunnitelmatraditioon. Myös varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatutkimus ollut Suomessa vähäistä, lähinnä Turusen (2008) esiopetuksen opetussuunnitelmia käsitellyt diskurssianalyttinen väitöstutkimus edustaa tätä tutkimuskenttää. (Ks. Turunen 2011.) Opetussuunnitelmien tarkasteleminen laajemmin opetussuunnitelmatutkimuksen (Curriculum Studies, ks. Autio, Hakala & Kujala 2017) viitekehyksessä on näin ollen varhaiskasvatuksessa vielä melko uutta.

Ensimmäinen *Opetushallituksen laatima varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* -asiakirja valmistui vuonna 2016. Se otettiin käyttöön syksyllä 2017 ja päivitettiin pääosin teknisillä muutoksilla syksyllä 2018 vastaamaan lainsäädännössä tapahtuneita muutoksia esimerkiksi henkilöstön ammattinimikkeiden osalta. Osalle suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää, kuusivuotiaiden esiopetukselle, oli luotu säädökselliset puitteet jo vuosituhanen vaihteessa liittämällä esiopetus perusopetuslakiin. Ensimmäiset Opetushallituksen laatimat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet valmistuivat vuonna 2000.

Varhaiskasvatustilanne (2018) edellyttää päiväkodeissa opettajan yhteistyössä muun henkilöstön ja lapsen huoltajien kanssa jokaiselle lapselle laatimaa henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat muodostavatkin varhaiskasvatuksen pedagogisessa suunnittelussa uuden lakisääteisen suunnitelmatason. Näitä lapsikohtaisia suunnitelmia ovat tarkastelleet esimerkiksi Alasuutari ja Karila (2010) sekä Heiskanen, Alasuutari ja Vehkakoski (2018). Tässä artikkelissa keskitymme kuitenkin kansallisen tason suunnitelmiin.

Selvitämme aluksi suomalaisen varhaiskasvatuksen rakennetekijöitä ja käsitteistöä, minkä jälkeen tarkastelemme sitä, millaisten vaiheiden kautta on tultu nykytilanteeseen. Kuvaamme myös järjestelmän kehittymisen eri vaiheissa tehtyjä hallinnollisia ratkaisuja ja järjestelmässä vallinneita jännitteitä. Esittelemme keskeiset valtakunnalliset ohjaavat asiakirjat, joiden avulla on linjattu päivähoiton, varhaiskasvatuksen (vuodesta 2013 alkaen)

ja varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen kuuluvan kuusivuotiaiden esiopetuksen kasvatuksellista ja opetuksellista sisältöä 1970-, 1980-, 1990-luvuilta ja 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä.

Historiakatsauksen jälkeen siirrymme kuvaamaan varhaiskasvatuksen kansallisten ohjausdokumenttien nykytilaa Suomessa ja analysoimme *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* ja *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* -dokumentteja. Lopuksi pohdimme sitä, millä tavoin hallinnolliset ja muut jännitteet ovat 1970-luvulta tähän päivään edettäessä muovanneet varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen linjaamista, toisin sanoen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatraditiota. Edelleen pohdimme, mihin suuntaan uusimmat ohjaavat dokumentit ovat suuntaamassa varhaiskasvatuksen kehittämistä.

Lastentarhoista päivähoitoon ja päivähoidosta varhaiskasvatukseen

Suomessa varhaiskasvatus on ollut jälleen osa koulutusjärjestelmää vuodesta 2013 alkaen. Lastentarhat kuuluivat kouluhallinnon alaisuuteen vuoteen 1924 asti, jolloin ne siirrettiin sosiaaliministeriön valvontaan. Siirto tehtiin tuolloin ilman laajempaa periaatteellista keskustelua (Lujala 2007, 193–199; Meretniemi 2015, 305), mutta näkemyserot nousivat keskusteluun, kun lakia lastentarhojen valtionavusta (1296/1927) käsiteltiin eduskunnassa. Opetusministerin todettua lastentarhojen siirron sosiaali-toimeen olleen erehdys hän sai vastaansa sosiaalihuollon edustajat, joiden mukaan lastentarhat kuuluvat ennen kaikkea sosiaaliseen huoltotoimintaan. Valtionavun ehdoksi tuli kuitenkin se, että opettajilla oli lastentarhanopettajan koulutus. (Hänninen & Valli 1986, 135, 139–140; Laki lastentarhain valtionavusta 1296/1927; Lujala 2007, 199–207.) Lastentarhat toimivat ilman omaa lainsäädäntöä vuoteen 1973 saakka, jolloin laki lasten päivähoidosta (36/1973) yhdisti lastentarhat ja alle kolmevuotiaille tarkoitetut seimet päiväkotinimikkeen alle ja kytki toimialan sosiaalihuoltoon. Myös sen jälkeen, kun päivähoidolle oli saatu oma lainsäädäntö, sitä hallinnoitiin yhä sosiaalihuollon osana.

Valtakunnallisesti päivähoito kuului sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen ja paikallisesti sosiaalilautakuntien. Ennen vuotta 1992 valtakunnallinen ohjaus oli muodostunut lähinnä Sosiaalihallituksen yleiskirjeistä ja muista julkaisuista, joista osa on rinnastettavissa opetus- tai toimintasuunnitelman perusteisiin. Tämän jälkeen varhaiskasvatuksen ohjaus oli Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskuksen STAKESin (sittemmin Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL) tehtäväkenttää ja ohjaavat tekstit olivat statukseltaan suosituksia. Vuoden 2015 lakiuudistuksen jälkeen varhaiskasvatusta koskevien ohjaavien asiakirjojen laadinta tuli Opetushallituksen tehtäväksi. Näin ollen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016* ja päivitetty versio *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* ovat normiasiakirjoja samalla tavalla kuin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Päivähoitolain voimaantulon (1973) jälkeen henkilöstö muodostui edelleen valtaosaltaan lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneista. Päiväkotien pedagogiikka perustuikin pitkään fröbeliläisen lastentarhapedagogiikan traditioon ja lastentarhanopettajakoulutuksen sisältöihin. Varhaiskasvatuksen tutkimus lisääntyi voimakkaasti 1990-luvulta lähtien, jolloin lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistoihin muun opettajan koulutuksen yhteyteen. Työvoima-, perhe- ja tasa-arvopoliittiset tavoitteet olivat kuitenkin yhä järjestelmän kehittämisen ensisijaiset lähtökohdat. Tuolloin vauhdittui myös henkilöstörakenteen vähittäinen muotoutuminen kohti 2010-luvun tilannetta, jossa sosiaali- ja terveysalan koulutuksen suorittaneita, lähihoitajia ja sosionomeja, alkoi olla henkilöstössä enemmän kuin lastentarhanopettajan (vuodesta 2018 alkaen varhaiskasvatuksen opettaja) koulutuksen suorittaneita (Alila ym. 2014; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017).

Vuosituhanen alussa Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista määritteli varhaiskasvatuksen osaksi elinikäistä oppimista, mutta sen kehittäminen linjattiin sosiaalialan osaamiskeskusten tehtäväksi (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 22–25). Hallinnon siirto oli kuitenkin käynnistynyt jo 1990-luvulla osan kunnista siirrettyä vapaakuntakokeilun nojalla varhaiskasvatuksen hallinnon pois sosiaalitoimesta. Vuonna 2001 hallitus esitti (HE 124/2001 vp) kunnille

vapautta päättää päivähoidon hallinnosta. Sosiaalialan toimijoiden vastustuksesta huolimatta lainmuutos tuli voimaan, tosin määräaikaisena aikavälille 1.8.2003–31.7.2008. Yli puolet kunnista oli jo tehnyt päätöksen hallinnon siirrosta siinä vaiheessa, kun selvityshenkilöt (Petäjäniemi & Pokki 2010) esittivät siirtoa koskemaan myös valtionhallintoa.

Järjestelmä siirrettiin vuoden 2013 alusta sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Tuolloin myös varhaiskasvatus -termi (*early childhood education and care*) otettiin virallisesti käyttöön. Tätä ennen kysymys hallinnonalasta oli tuottanut jännitteitä alle kouluikäisten lasten institutionaalisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnitteluun ja toteutukseen vuosikymmenien ajan. Puhakan (2002, 187–188) mukaan epäselvyys varhaiskasvatuksen hallinnonalasta hidasti merkittävästi myös kuusivuotiaiden esiopetusta koskevaa päätöksentekoa.

Opetushallintoon siirron jälkeen alettiin valmistella lakiuudistusta, jossa työvoima- ja perhepoliittisen päivähoitolain tilalle luotiin varhaiskasvatustalaki (580/2015). Vuonna 2015 voimaan tullessa laissa painopistettä siirrettiin lapsen oikeuksiin, ja varhaiskasvatukselle asetettiin pedagogiset tavoitteet. Vuonna 2018 lakireformia viimeisteltiin muun muassa henkilöstörakennetta koskevilla tarkennuksilla. Lakireformin viimeisin vaihe edellytti myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016* -asiakirjan muokkaamista niiltä osin kuin esimerkiksi käytettyihin käsitteisiin tai nimikkeisiin oli tullut muutoksia.

Riippumatta siitä, että lainsäädännöllisesti ennen vuotta 2013 kysymys oli lähinnä sosiaalihuollollisesta perhepalvelusta, päivähoito-termin rinnalla alkoi vähitellen 1990-luvun kuluessa esiintyä varhaiskasvatus -nimike. Esimerkiksi STAKESin oppaissa ja raporteissa puhuttiin jo varsin yleisesti varhaiskasvatuksesta. Tämä oli todennäköisesti heijastusta kansainvälisistä trendeistä, joissa varhaiskasvatus alkoi saada enemmän huomiota muun muassa kansainvälisten organisaatioiden kuten Maailmanpankin, OECD:n ja UNICEFin agendalla (Mahon 2016; Paananen 2017; Penn 2011). Käsitteiden käyttö oli kuitenkin – ja on usein edelleen – horjuvaa. Käsitteiden määrittelyn keskeneräisyys näkyy esimerkiksi varhaiskasvatustalaisissa (580/2018). Laissa varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja

hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Määritelmän jälkeen lakitekstissä todetaan yksinkertaisesti, että jäljempänä laissa lasten päivähoidolla tarkoitetaan varhaiskasvatusta. Päivähoitoa ja varhaiskasvatusta käytetään myös mediassa ja arkikeskustelussa usein toistensa synonyymeina, toisinaan niiden välillä nähdään vähintään painotuksellinen ero. Tässä tekstissä käytämme asiayhteydestä riippuen kumpaakin termiä pyrkien säilyttämään ymmärryksen termien eroista. Voidaan myös puhua ”päivähoidon varhaiskasvatuksesta” silloin, kun viitataan lakisääteisen päivähoidon kasvatukselliseen tehtävään, joka lisättiin päivähoitolakiin 1980-luvun alussa. Varhaiskasvatuksesta puhuessamme viittaamme pääosin päiväkotien toimintaan.

Päivähoitoon sisältyvän varhaiskasvatuksen ohjaus 1970-luvulla

Lastentarhatoiminnassa ja 1970-luvulla luodussa päivähoitojärjestelmässä on kartettu puhumista opetussuunnitelmista, niiden sijaan on puhuttu esimerkiksi toimintasuunnitelmista tai ”pedagogisista ohjelmista” (Niikko 2001, 42). Päivähoidolle alettiin valmistella kasvatustavoitteita vasta päivähoitolain voimaantulon jälkeen Sosiaalihallituksen asettamalla työryhmällä, varsinaiset kasvatustavoitteet valmistuivat kuitenkin vasta 1980-luvun alussa. Muistion saaman palautteen pohjalta laadittiin kaksi ohjaavaa tekstiä: *Iloiset toimintatuokiot* (Sosiaalihallitus 1975a) ja *Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat* (Sosiaalihallitus 1975b). Molempien laadinnassa hyödynnettiin vuosikymmenen alussa käynnistetyn esikoulukokeilun opetussuunnitelmaa ja muuta materiaalia sekä peruskoulun alkukasvatuksen yleistavoitemuistiota (Kouluhallitus 1974).

Iloiset toimintatuokiot ja *Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat* sisälsivät kumpikin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden tarkat kuvaukset jaoteltuina lapsen kehityksen osa-alueisiin. Iloisissa toimintatuokioissa yleisenä tavoitteena oli kehittää ”lapsen fyysisiä ja psyykkisiä toimintavalmiuksia”. Merkille pantavaa on,

että jo tuolloin painotettiin, ettei tyttöjä ja poikia saa ohjata eri toimintoihin pelkästään sukupuolen perusteella. Kognitiivinen ja sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja niiden tukeminen oli niin ikään käsitelty tarkasti. Eriytyistä painoa pantiin lapsen tunne-elämän ja sosiaalisten suhteiden kehittämiseen. Näiden yksilöllisten taitojen painotus sijoittuisi Schiron (2013) opetussuunnitelmaideoitua koskevassa typologiassa lapsikeskeiseen opetussuunnitelmaideologiaan. Lapsikeskeisen opetussuunnitelmaideologian voidaan näin ollen katsoa olevan edustettuna suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelmaperinteen alkutaipaleella. Asiakirjoissa tuodaan kuitenkin esille myös yhteiskuntaan, kulttuuriin ja ympäristöön liittyviä tavoitteita, ja lapsen kehityksen tukemisen tavoite kiinnitetään näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Näin ollen Iloisissa toimintatuokiassa voidaan nähdä vahvoja viitteitä myös yhteiskuntarelevanssia painottavasta sosiaalisen tehokkuuden ideologiasta.

Toimintamuotoina esitellään perushoito, motoriset toiminnot, havaintotoiminnot, leikki, musiikki, muut luovat toiminnot, oppituki, retket, juhlat, työtehtävät, yksilö- ja pienryhmäohjaus sekä yhteistyö vanhempien kanssa. Kummassakin dokumentissa nojaututtiin kasvatukseen ja opetuksen eheyttämiseen keskusaihepohjaisella suunnittelulla. (Sosiaalilihallitus 1975a; b.) Iloisissa toimintatuokioiden (Sosiaalilihallitus 1975a) keskusaiheita olivat esimerkiksi lähiympäristöni, ravintoni, minä ja perhe, muiden maiden lapsia, liikenneyhteydet ja vuodenaajat. Keskusaihesuunnittelu kytkee opetussuunnitelmat Henriette Schrader-Breymannin 1800-luvulla lanseeraamaan malliin, jossa lastentarhan pedagoginen suunnittelu rakentuu eheyttävien teemojen varaan² (Hänninen & Valli 1987, 50; Lujala 2007; Meretniemi 2015). Voidaan siis sanoa, että ilmiöpohjainen oppiminen oli varhaiskasvatuksen pedagogisen suunnittelun perustana – toki kulloisenkin aikakauden omilla käsitteillä ymmärrettyä – yli 100

² Schrader-Breymann oli Friedrich Fröbelin oppilas ja lastentarhapedagogiikan itsenäinen kehittäjä. Hänen vaikutuksensa lastentarhanopettajien koulutukseen ja lastentarhapedagogiikkaan Suomessa on huomattava, sillä lastentarhatyön ja opettajankoulutuksen perustajat Hanna Rothman ja Elisabet Alander (ja monet muut alkuvaiheen opettajat) opiskelivat lastentarhanopettajaksi Berliinissä Schrader-Breymannin johdolla ja toivat mukanaan muun muassa kuukausiaiheisiin (Monatsgegenstand) perustuvan suunnitteluideologian (Hänninen & Valli 1987; Lujala 2007; Meretniemi 2015).

vuotta ennen 2010-luvun opetussuunnitelmien ilmiöpohjaista oppimista. Oppiainerajat ylittävää eheytettyä opetusta on käytetty myös kansa- ja peruskoulussa, erityisen keskeistä se oli 1920-luvulla kansakouluun liitetyssä alkuopetuksessa. (Isosaari 1973, 52–53; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 286–291.)

1960-luvun lopun peruskoulu-uudistus nosti myös esiopetuksen poliittisen kiinnostuksen kohteeksi ja kunnissa toteutettiin esikoulukokeiluja. Vuonna 1970 asetettu esikoulukomitea teki esityksen esiopetuslaiksi. Esitettiin, että esiopetusta annettaisiin esikoulussa lukuvuoden ajan ennen oppivelvollisuuskoulun aloittamista. (Esikoulukomitean mietintö 1972: A13.)

Kuusivuotiaiden esiopetuksessa opetussuunnitelman käsitettä ei ole vältelty. Niinpä päiväkodeissa ja kouluissa vuosina 1972–1984 toteutettu esikoulukokeilu sai oman opetussuunnitelman jo vuonna 1972 (Esikoulukomitean mietintö 1972). Kokeiluopetussuunnitelma painotti tavoitteenasettelua ja esiopetusikäisen lapsen kehityksen tarkastelua osa-alueittain. Edelleen opetussuunnitelmassa kuvattiin työ- ja toimintatavat, oppimateriaali ja opetusvälineet ja oppimisympäristö. Toimintatavoista mainittiin pelit ja leikit sekä kuvattiin muun muassa erityinen ”strukturoitu peliohjelma”, jossa oppimista edistävissä peleissä ”noudatetaan kunkin lapsen kehitystasojärjestystä” (Esikoulukomitean mietintö 1972, liite 18). Peliohjelmaa oli tarkoitus käyttää myös arvioinnissa: opettaja voi tehdä päätelmiä lapsen kehitystasosta seuraamalla, mistä peleistä lapsi selviytyy. Esikoulun kokeiluopetussuunnitelman ei kuitenkaan voida sanoa sitoutuneen 1970-luvun peruskoulun *mastery learning* -ajatteluun, jossa tavoitteena oli vaiheittain etenevä oppisisältöjen ennustettava ja mitattava hallinta (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 76–77).

Opetussuunnitelman sisältöalueina olivat kielellisen kehityksen, matematiikan, yhteiskuntaan perehtymisen, luontoon perehtymisen, musiikin ja liikunnan sekä kuvaamataidon ja askartelun sisältöalueet. Tämä oli uutta verrattuna lastentarhapedagogiikan korostetusti eheytetyn opetuksen traditioon ja nähtävillä on ilmeisiä piirteitä tieteenaloihin perustuvasta opetussuunnitelmaideologiasta. Esiopetuksen opetussuunnitelma ohjasi kuitenkin edelleen ilmiö- tai teemaperustaiseen opetukseen sekä kehotti

hyödyntämään esimerkiksi ruokailutilanteita eettisen ja sosiaalisen kasvatuksen oppimistilanteina tai vaikkapa matematiikan käsitteiden oppimiseen.

Kasvatustavoitekomitean mietintö varhaisena opetussuunnitelmatekstinä

Valtioneuvosto asetti keväällä 1979 komitean, jonka tehtävänä oli laatia ehdotukset lasten päivähoidon yleisiksi kasvatustavoitteiksi sekä ehdotukset kotikasvatusta tukevassa päivähoidon ja kotien välisessä yhteistyössä noudatettavista periaatteista. Edelleen tuli valmistella ehdotukset päivähoitotoiminnan sisällön yleisperiaatteista, suunnittelusta ja toteuttamisesta. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 2.)

Päivähoidon kasvatustavoitekomitea jätti mietintönsä toukokuussa 1980. Myös lakiin lasten päivähoitosta (36/1973) liitettiin vuonna 1983 niin sanottu kasvatustavoitepykälä (§ 2a), jossa ilmaistiin päivähoidon kasvatukselliset tavoitteet aiempaa täsmällisemmin.

Komitea päätyi määrittelemään kasvatukselle prosessitavoitteet toisin kuin kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta (1978), joka ilmaisi tavoitteet pääteikäytymisenä. Kasvatustavoitekomitea painotti kotien kasvatustehtävän tukemista, joka sisältyi myös päivähoitolakiin. Päivähoidon tarjoaman kasvatuksen yleistavoitteeseen sisällytettiin näkemys päivähoidon suhteesta kotikasvatukseen, yhteiskunnallinen näkökulma, kulttuuriperinteen merkitys sekä käsitys ihmisen olemuksesta. Yleistavoitteina oli tukea lasten koteja näiden kasvatustehtävässä, yhdessä kotien kanssa edistää lapsen monipuolista ja sopusointuista persoonallisuuden kehitystä sekä tasoittaa erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja. Tavoitteenasettelu perustui näkemykseen kasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta, eikä tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä erotettu tarkasti toisistaan. Tavoitteiden ilmaisemista yleisellä tasolla perusteltiin muun muassa sillä, että niiden tuli soveltua eri-ikäisille (0–6-vuotiaille) lapsille sekä erilaisiin toimintamuotoihin päiväkodista perhepäivähoitoon ja leikkitoimintaan (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 103–104).

Kasvatustavoitteet esiteltiin talon eri kerroksiin sijoitettuina. Ylimpänä olivat uskonnollisen kasvatuksen tavoitteet ja siitä alemmas edeten seurasivat eettisen kasvatuksen tavoitteet, älyllisen kasvatuksen tavoitteet, esteettisen kasvatuksen tavoitteet, sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet ja fyysisen kasvatuksen tavoitteet. Tavoitteet kohdistettiin 1) hoito- ja kasvatustympäristölle, 2) hoidolle ja kasvatukselle sekä 3) lapsen toiminnalle ja kasvamiselle. Kaiken perustana olivat ihmiskäsitys, yhteiskunta ja kulttuuri. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 106–107.) Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden jaotteluun nojaten voitaisiin sanoa, että kasvatustavoitekomitean mietintö vei suomalaista varhaiskasvatussuunnitelmatraditiota yhteiskuntarelevanssia ja yhteiskunnan normeihin sosiaalistumista painottavaan suuntaan. Tämä näkyi erityisesti yleistavoitteessa tasoittaa lasten erilaisista taustoista johtuvia eroja. Toisaalta yleistavoite lasten monipuolisen ja sopusointuisen persoonallisuuden kehityksestä piti kuitenkin edelleen myös lapsen opetussuunnitelman keskiössä.

Eri ikäryhmien toimintasuunnitelmat ja esiopetuksen opetussuunnitelmat 1980-luvulla

Sosiaalishallitus julkaisi 1980-luvulla useita opetussuunnitelmaan rinnastettavia valtakunnallisia ohjaavia asiakirjoja. *Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma* (Sosiaalishallitus 1986) perustui kasvatustavoitekomitean mietintöön ja noudatteli pitkälti sen jaottelua. Lainsäädännöllisesti suunnitelman valmistuminen sijoittui ajanjaksoon, jolloin alle kolmevuotiaille oli säädetty vaihtoehtoinen subjektiivinen oikeus joko päivähoitoon tai vanhemmille maksettuaan kotihoidon tukeen. Perusturvallisuuden luominen ja vahvistaminen olivat suunnitelman läpäisevä teema. Suunnitelma nojautui lapsen kehitysvaiheiden kuvaukseen; toiminnan todettiin tukevan kehitystä ja tietyn kehitysvaiheen saavuttaminen nähtiin tietyn toiminnan sujumisen edellytyksenä (Sosiaalishallitus 1986, 11). Myös pedagogisia tavoitteita ja sisältöjä linjattiin: esimerkiksi esteettisen kasvatuksen kohdalla puhutaan oikeiden tekniikoiden ohjaa-

misesta vaikkapa kuvallisessa ilmaisussa. Näin suunnitelma sai myös tieteenalaideologian (vrt. Schiro 2013) piirteitä.

Seuraavaksi valmistunut *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma* (Salminen 1988) rakentui myös kasvatustavoitteiden pohjalle. Raportiksi nimetty asiakirja alkaa lapsen kehityksen kuvauksella. Tässä asiakirjassa, kuten alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelmassa, yhteistyö kotien kanssa sai runsaasti tilaa ja siihen annettiin tarkkaa ohjeistusta. Kaiken kaikkiaan molemmat tekstit ovat yksityiskohtaisia ja luonteeltaan opaskirjamaisia.

Kuusivuotiaiden esiopetusta ohjattiin vuodesta 1971 vuoteen 1984 esikoulun kokeiluopetussuunnitelmalla. Tuona ajanjaksona esikoulukoikeilua toteutettiin päiväkodeissa ja koulujen yhteydessä yhdellätoista paikakunnalla (Esikoulukomitean mietintö 1972; Virtanen 1998, 148, 162). Esiopetuskokeilu päättyi 1985 uuden peruskoululain (Peruskoululaki 476/1983 ja peruskouluasetus 718/1984) tullessa voimaan. Peruskoululain mukaan lapsi saattoi osallistua esiopetukseen, jonka tavoitteena oli edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksen opetussuunnitelma tuli laatia Kouluhallituksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.

Kokeilun päättymisen jälkeen esiopetusta varten oli kaksi opetussuunnitelmaa: Sosiaalihallituksen (1984) laatima suunnitelma ja lisäksi Peruskoulun opetuksen oppaassa (Kouluhallitus 1987) oli esiopetusta koskeva lyhyt osio.

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (Sosiaalihallitus 1984) laadittiin konkretisoimaan päivähoiton kasvatustavoitteita kuusivuotiaiden osalta. Myös tämä dokumentti lähtee liikkeelle lapsen kehityksen kuvauksella. Asiakirjaan sisältyvään runkosuunnitelmaan oli koottu vuorsirytmien mukaiset keskusaiheet tavoitteineen, sisältöineen sekä työ- ja toimintatapoineen. Suunnitelma oli tarkoitettu pohjaksi lapsiryhmän omalle opetussuunnitelmalle, jossa otettaisiin huomioon paikalliset olosuhteet, kulttuuri, lapsiryhmän tarpeet ja aikaisemmat kokemukset. Opetussuunnitelma oli tarkoitettu käytettäväksi sekä päiväkodeissa että peruskoulun yhteydessä annettavassa esiopetuksessa. (Sosiaalihallitus 1984.) Keskusaihepohjaisuus kytki kuusivuotiaiden opetussuunnitelman varhaiskas-

vatuksen eheytetyn suunnittelun traditioon eikä näin ollen jatkanut teennalakeskeisen ideologian suuntaan, jonne se oli 1970-luvulla ainakin vähäisessä määrin kallistunut. Paikallisista olosuhteista, lapsiryhmän tarpeista ja lasten aiempien kokemusten huomioon ottaen tehty maininnat kiinnittävät opetussuunnitelman jossain määrin lapsikeskeisen ideologian piiriin. Toisaalta se, että keskitytään nimenomaan lapsiryhmän tarpeisiin yksittäisen lapsen yksilöllisten tarpeiden sijaan, antaa meille aihetta kysyä, ovatko Schiron (2013) laatiman jaottelun neljä ideologiaa riittävät pohjoismaisen opetussuunnitelmajaottelun ymmärtämiseksi.

Päivähoidon informaatio-ohjaus ja esiopetuksen suunnittelu 1990-luvulla

Sosiaalhallituksen lakkauttamisen jälkeen tuli päivähoidon valtakunnallisesta ohjauksesta vastaavaksi elimeksi vuonna 1992 perustettu Sosiaalili- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (STAKES). Normiohjaus muuttui informaatio-ohjaukseksi ja Sosiaalhallituksen yleiskirjeiden tilalle luotiin suosituksen asemassa oleva STAKESin Oppaita-sarja sekä Raportteja-sarja, jonka tehtävänä oli antaa virikkeitä toiminnan kehittämiseen ja toimia esimerkiksi täydennyskoulutusmateriaalina. Sarjassa ilmestyneet julkaisut eivät olleet opetussuunnitelma-asiakirjoja, vaan niiden tavoitteena oli antaa ideoita ja uusia näkökulmia toiminnan kehittämiseen. Julkaisujen kirjoittajina tai toimittajina olivat STAKESin päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asioista vastaavat henkilöt, lisäksi käytettiin muita asiantuntijoita. Raporteissa saatettiin myös esitellä kunnallisia tai laajempia kehittämishankkeita, joiden kokemusten toivottiin auttavan toiminnan kehittämisessä. (Kauppinen & Riihelä 1993; Kauppinen, Riihelä & Vesänen 1995; Riihelä 1993; Riihelä & Kauppinen 1995; Välimäki 1993.)

Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa eduskunnalle (1990) oli asetettu tavoitteeksi, että kaikille kuusivuotiaille turvataan oikeus esiopetukseen. Samana keväänä Kouluhallitus ja Sosiaalhallitus asettivat työryhmän, jonka muistiossa käsiteltiin esiopetuksen silloista tilannetta

Suomessa sekä esitettiin kehittämissuunnitelma. (Kouluhallitus ja Sosiaalilihallitus 1991.) Myös työnantajaliiton koulutuspoliittisessa kannanotossaan vuosikymmenen alussa esittämän ajatuksen oppivelvollisuusiän alentamisesta voidaan nähdä osaltaan vauhdittaneen esiopetuskeskustelua.

Syksyllä 1991 asetettu uusi työryhmä sai tehtäväkseen laatia päiväkotien ja peruskoulun esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistion liiteosassa esiteltiin kolme erilaista esiopetuksen peruslähtökohtaa ja traditiota, jotka olivat lapsikeskeinen, kognitiivinen ja oppiainekeskeinen. (Opetushallitus³ ja STAKES 1992.) Vuonna 1993 ilmestyi vielä yksi opetus- ja sosiaalitoimen yhteinen esiopetuksen linjaus, *Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia* -dokumentti, ennen varsinaista opetussuunnitelmaa (Opetushallitus ja STAKES 1993). Dokumentissa todettiin esiopetuksen olevan voimakkaan kehitysvaiheen kynnyksellä. Nopean yhteiskunnallisen muutoksen nähtiin vaikuttavan esiopetuksen rakennetta ja sisältöä koskeviin odotuksiin. Peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen pohjaksi todettiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, joita kyseinen linjaus tukee ja rikastuttaa. Koulu- ja sosiaalitoimen yhteistyön tärkeyttä korostettiin.

Opetushallituksen ja STAKESin yhdessä laatima *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996* pohjautui edellä mainituille linjauksille. Kyseinen opetussuunnitelma-asiakirja oli viimeinen kuusivuotiaiden esiopetusta ohjaava teksti, joka valmistui ennen maksuttoman esiopetuksen tuloa lapsen subjektiiviseksi oikeudeksi. Turusen (2008) mukaan opetussuunnitelma edustaa humanistis-konstruktivistista, lapsikeskeistä diskurssia. Tässä humanistis-konstruktivistisessa diskurssissa lapsen omat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet korostuvat ja lapsi nähdään aktiivisena subjektina. Lapsuudella on arvo itsessään ja lapsi nähdään tasavertaisena aikuisena kanssa. (Turunen 2008.) Näin ollen opetussuunnitelma nojasi edelleen lapsikeskeisen opetussuunnitelmaideologiaan, joskin kuva, joka lapsesta tuotettiin, oli kuitenkin muuttunut. Lapsen subjektiivisuuden voidaankin nähdä kytkeytyvän sosiaalisen rekonstruktion ideologiaan:

³ Opetushallitus perustettiin vuonna 1991 hoitamaan Kouluhallitukselle aiemmin kuuluneita tehtäviä.

toimijuus on yksi demokraattisen yhteiskunnan ja sosiaalisen muutoksen edellytyksistä.

Eri-ikäisten lasten varhaiskasvatuksen suunnittelu eri teillä 2000-luvulla

Huolimatta siitä, että edellä kuvatut asiakirjat laadittiin opetushallinnon ja sosiaalihallinnon yhteisissä työryhmissä, oli esiopetus 1990-luvulla alkanut kiinnittyä selkeämmin osaksi perusopetuksen lainsäädäntöä. Vuosikymmenen lopulla voimaan tulleet lakimuutokset (Perusopetuslaki 628/1998; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999; Laki päivähoitolain muuttamisesta 1290/1999) loivat suuntaviivat systemaattiselle esiopetuksen toteuttamiselle ja esiopetukseen alettiin tuolloin soveltaa perusopetuslain säädöksiä, ellei erikseen toisin mainittu. (Niikko 2001.) Esiopetuksesta tuli tehdä perusopetuksen tapaan maksutonta ja sen vuosittainen tuntimäärä säädettiin perusopetuslaissa. Esiopetus läheni perusopetusta myös siinä mielessä, että esiopetuksessa ryhdyttiin noudattamaan koulujen lukuvuosirytmiiä. Esiopetus määriteltiin suunnitelmalliseksi opetukseksi ja kasvatukseksi, jota voidaan tarjota päiväkodissa tai koulussa ja joka alkaa vuotta ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen alkamista (Perusopetuslaki 628/1998).

Vuosituhanen alussa julkaistu *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000* syntyi Opetushallituksen asettamien kahdeksan työryhmän valmistelemana. Esiopetus sai yhtenäiset tavoitteet ja sisällöt ja samalla määriteltiin sen erityistehtävä varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa. Asiakirjassa todettiin esiopetuksen rakentuvan yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Arvot oli johdettu kansallisesta lainsäädännöstä ja kansainvälisistä julistuksista, suosituksista ja sopimuksista joilla vaalitaan ihmisoi-keuksia ja maapallon elinkelpoisuutta. Esiopetuksen tehtäväksi määriteltiin lapsen ihmiseksi ja vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen edistäminen. Esiopetuksen tavoitteiden todettiin pohjautuvan toisaalta lapsen yksilöllisiin mahdollisuuksiin ja toisaalta yhteiskunnan tarpeisiin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7–8.)

Uusi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet jatkoi osaltaan suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaperinnettä, jossa lapsi on lähtökohtana. Lapsuus kuvattiin vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa itseisarvoisena. Asiakirjan mukaan lasten tulee olla keskenään tasavertaisia, lapsen voidaan kohdistaa odotuksia ja vaatimuksia, ja lapselle voidaan antaa myös vastuuta. Asiakirjassa veloitettiin ensimmäistä kertaa laatimaan lapselle henkilökohtainen esiopetuksen oppimissuunnitelma. Lapsi ja yhteiskunta todettiin vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edelleen keskeisimmiksi opetussuunnitelman determinanteiksi ja tämä ilmaistiin asiakirjassa eksplisiittisesti. Lapsen liitettävien tekijöiden osalta esiin nousivat erityisesti lapsen hyvinvointi, aktiivisuus ja mielenkiinnon kohteet. Yhteiskunnallisiin kysymyksiin opetussuunnitelman määräävänä tekijänä puolestaan viittasivat esimerkiksi ympäristötietoisuuden ja sosiaalisen kyvykkyyden ihanteet. Näistä ensimmäisen voisi Schiroon (2013) nojautuen nähdä kallistuvan sosiaalisen rekonstruktion suuntaan ja jälkimmäisen resonoivan pikemminkin tehokkuutta ja työelämävalmiuksia korostavan opetussuunnitelmaideologian kanssa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) oli Turusen (2008; 2011) mukaan erotettavissa tulevaisuuden ja yksilöllisyyden diskurssit. Tulevaisuuden diskurssissa lapsi määrittyi tulevaksi yhteiskunnan jäseneksi. Myös kulttuurin siirtäminen seuraavalle sukupolvelle mainittiin ja esiopetuksen tehtäväksi määrittyi lasten valmistaminen tulevaisuuden vaatimuksiin. Yksilöllisyyden diskurssi puolestaan näyttäytyi lapsen yksilöllisinä suunnitelmina ja niiden huomioimisena kaikessa toiminnassa. Asiakirjassa kiinnitettiin huomiota myös sukupuolten välisiin eroihin ja niiden huomioimiseen. Lapselle asiakirjassa osoitettiin aktiivisen toimijan positio. Tulevaisuuden ja yksilöllisyyden diskurssien välillä vallitsi Turusen mukaan jännite: lapsi esiintyy molemmissa aktiivisena ja arvokkaana kokonaisuena ihmisenä, mutta kasvussa ja oppimisessa lapsi tarvitsee aikuisen ohjausta. Näin ollen aikuinen tekee lapsen yksilöllisen kehittymisen mahdolliseksi ja tukee kasvua ja oppimista, mutta luo myös sääntöjä ja kohdistaa lapsen vaatimuksia. Lapsen ja aikuisen suhde ei ole tasa-arvoi-

nen vaan aikuinen on kasvattajana auktoriteettiasemassa. (Turunen 2008, 2011.)

Vaikka esiopetus määriteltiin jo tuolloin osaksi varhaiskasvatusta, esiopetuksen ja nuorempien lasten varhaiskasvatuksen ohjaavista asiakirjoista vastasi kaksi taho: esiopetuksesta Opetushallitus ja muusta varhaiskasvatuksesta STAKES (sittemmin THL), sillä varhaiskasvatuksen ikäryhmät kuuluivat eri lakien alaisuuteen ja suunnitelmien laadinta ja muu ohjaus oli määrätty eri elimille. Näin ollen kuusivuotiaiden ja tätä nuorempien lasten varhaiskasvatuksen valtakunnallinen suunnittelu kulkivat 2010-luvulle saakka eri polkuja.

Ensimmäinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -dokumentti laadittiin 2000-luvun alussa yhteistyössä STAKESin varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden ja asiakirjan laatimista varten kutsuttujen asiantuntijaryhmien kesken (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003). Uudistettu painos julkaistiin vähäisin korjauksin vuonna 2005.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistetussa painoksessa suositeltiin, että varhaiskasvatuksen järjestäjien tulisi laatia kunnan oma varhaiskasvatuksen suunnitelma, jossa kuvataan varhaiskasvatuksen sisältö. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) linjattiin myös, että jokaiselle varhaiskasvatuksen piirissä olevalle lapselle tulisi laatia tämän omista tarpeista lähtevä varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä vanhempien ja lapsen itsensä kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7, 32, 46.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) lapsikäsitteet – lapselle tuotetut roolit – olivat lainsäädännön ja ohjauksen erillisyydestä huolimatta monilta osin yhtenevät. Lapsen kannalta tätä voidaan pitää hyvänä, sillä lapsi saattoi olla päivän aikana kahden eri opetussuunnitelmatekstin ohjauksessa: aamupäivät esiopetuksen opetussuunnitelman ja iltapäivät varhaiskasvatussuunnitelman. Lapsi esitettiin molemmissa dokumenteissa sekä toiminnan kohteena, heikkona ja tarvitsevana että aktiivisena ja kyvykkäänä.

Kummassakin asiakirjassa lapsi esitettiin henkilönä, josta puhuttaessa kasvamiseen, kehittymiseen ja oppimiseen liittyvät seikat olivat keskeisiä. Lapsi kuvattiin sosiaalisena ja yksilöllisenä, mutta lapsen emootiot

olivat molemmissa asiakirjoissa huomattavan vähäisessä roolissa. Tämä on selvä muutos verrattuna aikaisempiin varhaiskasvatuksen ohjausdokumentteihin, joissa muun muassa lasten emotionaalinen kehitys sai enemmän huomiota.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) lapsen yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita vaadittiin huomioitavaksi ja osallistumisen ja vaikuttamisen valmiuksia tuettavaksi. Tämän lapsen yksilöllisyyden korostamisen johdosta voidaan Schiroon (2013) nojautuen ajatella, että lapsesta käsin määrittävä suunnittelutraditio jatkui. Mukaan tuli kuitenkin osallistumisen ja vaikuttamisen valmiuksien esiin nostamisen kautta elementtejä, jotka heijastelivat aiempaa enemmän yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivää sosiaalisen rekonstruktion ideologiaa: muutoksen lähtökohtana on vaikuttamisen tekeminen mahdolliseksi.

Monet tavoiteltaviksi esitetyt ominaisuudet, kuten liikunnallisuus, omatoimisuus, aktiivisuus ja kyky oppia ja kehittyä, rakentavat kuitenkin kuvaa yhteiskunnan tarpeiden turvaamisesta. Liikunnallisuuden tavoite liitetään laajemmassa keskustelussa kansanterveyden edistämiseen, koska näin vähennetään terveysmenoja ja pidennetään tulevien veronmaksajien työuria. Omatoimisuus, aktiivisuus ja kyky oppia ja kehittyä voidaan kehystää nimenomaan kansakunnan menestymisen kannalta tärkeiksi ominaisuuksiksi. Kasvatuksen pääasialliseksi tavoitteeksi rakentuu tällöin yhteiskunnalle hyödyllisten subjektien tuottaminen.

Tiedonalat eivät saaneet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 eivätkä Varhaiskasvatussuunnitelman vuonna 2005 ilmestyneissä perusteissa edelleenkaan keskeistä roolia. Esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittiin eksplisiittisesti, että yksittäisiä sisältöjä tärkeimpiä ovat eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi. Tiedonaloista asiakirjassa ei puhuttu, vaikka ne näkyvätkin asiakirjassa joiltakin osin. Asiakirjassa esiintyneet tavoitteet, jotka koskivat kiinnostumista luonnosta, ympäristön ymmärtämistä, sanavaraston laajentamista, lausetajun edistymistä sekä katsomuksellisen yleissivistyksen edistämistä voidaan nähdä sisällöllisinä tavoitteina, jollaisia asiakirjassa on kuitenkin niukasti. Tältä osin 2000-luvun alun varhaiskasvatuksen opetussuunnitel-

mat jatkoivat suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman kokonaisopetuksellista opetussuunnitelmatraditiota.

Lähentyvät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat 2010-luvulla

Esiopetus sai uusitut opetussuunnitelman perusteet vuonna 2014. Nuorempien lasten varhaiskasvatukselle puolestaan laadittiin vuonna 2016 uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jossa pyrittiin yhtenäistämään käsitteistöä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin tehtiin vielä tekniluonteisia päivityksiä 2018. Nämä kaksi asiakirjaa muodostavat ensimmäistä kertaa suomalaisten varhaiskasvatuksen historiassa käsitteellisen ja hallinnollisen jatkumon varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen välillä.

Uusliberalistisen ideologian on sanottu johtaneen koulutuspolitiikan standardisointiin ja yhtenäistämiseen globaalilla tasolla (Rizvi & Lingard 2009). Myös suomalaisen varhaiskasvatuksen eri osien opetussuunnitelmien uudistamisen perustelut muistuttavat tätä kehityskulkua. Opetussuunnitelmien uudistamisella kerrottiin tavoiteltavan laadun vaihtelun vähentämistä – yhtenäistämistä ja standardisointia. Lisäksi tavoiteltiin sujuvampaa jatkumoa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Ensimmäinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden esiopetukselle asettama tavoite on, että lasten tulee oppia arvostamaan ihmisten yhdenvertaisuutta ja omaa ainutlaatuisuuttaan. Lisäksi esiopetuksen tehtäväksi asetetaan lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien edistäminen sekä lapsen myönteisen minäkuvan ja käsityksensä itsestään oppijana vahvistaminen. Esiopetus määritellään eksplisiittisesti osaksi varhaiskasvatusta ja sen keskeiseksi tehtäväksi määritellään johdonmukaisesti etenevän oppimisen polun muodostaminen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 lanseerasi esiopetukseen laaja-alaisen osaamisen käsitteen. Laaja-alaisen osaamisen alueita

ovat 1) ajattelu ja oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ja 5) osallistuminen ja vaikuttaminen. Nämä poikkeavat käsitteellisesti aiemmista tavoitteista ja kasvatuspäämääristä. Kasvatuspäämääristä ei puhuta enää uudessa 2014 vuoden esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaan tavoitteet ovat muuntuneet lähinnä tavoiteltaviksi lapsen taidoiksi ja osaamiseksi. Tavoitteet on kuitenkin asetettu hyvin yleiselle tasolle ja ne koskevat yhä pikemminkin niitä kokemuksia, joita esiopetuksen tulee lapselle tarjota, pikemmin kuin määrittelevät kriteerejä lapsen osaamiselle. Leikillä on asiakirjassa keskeinen rooli. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteet taas nojaavat vahvasti varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatustavoitteissa määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteiksi: 1) edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia, 2) tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista, 3) toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset, 4) varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö, 5) turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä, 6) antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa, 7) tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaisista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä, 8) kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, 9) varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin sekä 10) toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja

kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatusstyössä. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015; Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 (päivitetty versio 2018) laadittiin varmistamaan edellä mainittujen tavoitteiden toteutuminen. Tavoitteissa mainittu elinikäisen oppimisen ideaali on varhaiskasvatukseen liittyvässä puheessa varsin uusi. Vuosituhannen alussa valtioneuvoston periaatepäätöksessä (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2002) tosin oli jo lyhyesti määritelty varhaiskasvatus osaksi elinikäistä oppimista, mutta toimialan kehittäminen annettiin vielä sosiaalitoimen tehtäväksi. Perusopetuksen puolella elinikäisen oppimisen ihanne kytkeytyy sekä snellmanilaiseen sivistyksen ideaaliin että uusliberalistiseen ajatukseen siitä, että koulutuksen keskeisenä tarkoituksena on lisätä yksilön valmiutta kouluttautua uudelleen talouselämän vaatimusten kulloinkin edellyttämällä tavalla (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017). Tältä osin voidaan ajatella, että Schiron (2013) nimeämä yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia näyttäytyy varhaiskasvatuksen tavoitteissa uudella tavalla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016/2018 määritellään varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia tehtäviä aiempia asiakirjoja eksplisiit-
tisemmin. Yhdeksi varhaiskasvatuksen tehtäväksi esitetään sen huoltajille suunnattu palvelutehtävä – kotikasvatuksen tukeminen ja huoltajien opiskeluun tai työelämään osallistumisen mahdollistaminen. Tämä noudattelee suomalaisen varhaiskasvatuksen historiallista kehityskulkua; järjestelmän ensisijainen tehtävä on sekä poliittisen retoriikan että ratkaisujen valossa nähty pitkään päivähoitollisena, ei pedagogisena. Näin on ollut päivähoitolain (36/1973) säätämisen alkaen aina 2010-luvun lakireformiin (Varhaiskasvatuslaki 580/2015; Varhaiskasvatuslaki 540/2018) saakka (Onnismaa & Kalliala 2010).

Lasten välisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen esitetään suunnitelmassa keskeisinä tavoitteina. Tämä näkyi varhaiskasvatuksen eksplisiittisenä tehtävänä jo 1970-luvun kasvatuskomitean yleistavoitteissa, kuten olemme tässä luvussa aiemmin esittäneet. Ahosen (2013) mukaan tasa-arvon merkitys suomalaisessa koulutuspolitiikassa muuttui 1980-luvulla. Tasa-arvo alettiin tuolloin nähdä yksilöiden kilpailumah-

dollisuuksien edistäjänä peruskoulu-uudistuksen sosiaalisen tasa-arvon tavoittelemisen jäädessä taka-alalle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja varhaiskasvatuslaissa tällainen tasa-arvon määritelmä – tasa-arvo kilpailumahdollisuuksien edistäjänä – ei ole ollut keskeinen. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa 1960-luvulta vuosituuhannen loppuun ulottuvalla ajanjaksolla tasa-arvo on viitannut sekä alueelliseen tasa-arvoon – yhtä hyvää varhaiskasvatusta asuinpaikasta riippumatta – että lasten erilaisten kotitaustojen vaikutuksen tasoittamiseen (Onnismaa 2010). Näin ollen voidaan Schiron (2013) typologiaan nojautuen sanoa, että sosiaalisen rekonstruktion ideologia, jota tässä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen edustavat, näyttäytyy dokumentissa vahvasti varhaiskasvatussuunnitelman sisältöä määrittelevänä tekijänä.

Asiakirjassa puhutaan aikaisemman suunnitelmatekstin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005) sisällöllisten orientaatioiden sijaan laaja-alaisesta osaamisesta, johon sisällytetään ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Nämä ovat yhdenmukaiset esiopetuksen vastaavien alueiden kanssa. Asiakirjassa nimetään myös oppimisen alueet, jotka niin ikään ovat linjassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Oppimisen alueiksi nimetään kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn. Oppimisen käsite ja ideaali korostuvat vuoden 2016/2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa aiempaa vahvemmin.

Osa näistä laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueista sisältää aiemmassa asiakirjassa mainittuja sisällöllisiä orientaatioita enemmän akateemisiin tiedonaloihin kytkeytyviä taitoja. Näin ollen voidaan todeta, että molemmissa suunnitelmissa nojataan hieman 2000-luvun alkua enemmän tiedonaloihin opetussuunnitelman determinantteina. Toisaalta ne yhä kietoutuvat vahvasti opetussuunnitelmaideologiaan, joka esittää lapsen keskeisessä roolissa. Esimerkiksi kielellisten taitojen tukemisen merkitys perustellaan asiakirjassa lapsen kielellisen identiteetin kehittymisen kautta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 41). Vaikka asiakirjoissa

julkilausutut tavoitteet, kuten edellä mainitut tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen edustavat edelleen sosiaalisen rekonstruktion ideaa, 'osaamisen' ja 'taitojen' vahvan esiinmarssin voidaan Schiroom (2013) nojautuen nähdä edustavan siirtymää kohti yhteiskunnallista tehokkuutta alleviivaavaa opetussuunnitelmaideologiaa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuottaman kansalaisen ja yhteiskunnan välisen suhteen voidaan näin ollen nähdä tasapainoilevan yhteisöä korostavan kommunitarismien ja yksilöä korostavan individualismin välillä (ks. myös Launonen 2000). Näiltä osin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 jatkaa 2000-luvulla alkanutta vaihetta, jossa lapsen yksilölliset oikeudet nousevat yhdeksi keskeiseksi opetussuunnitelmaa määrittäväksi tekijäksi. Yksilön oikeuksiin vetoaminen on verrattain tuore, liberalistiseen retoriikkaan liitetty ilmiö. Toisaalta lapsen oikeuksiin vetoamisen yleistyminen kytkeytyy 1980-luvun ”lapsilakien” (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983; Lastensuojelulaki 683/1983) myötä tapahtuneesta juridisen viitekehyksen muutoksesta perhekeskisydestä kohti lapsikeskisyttä (ks. Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014). Suomi ratifioi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen vuonna 1991, mikä velvoittaa tarkastelemaan kaikkea lapsia koskevaa toimintaa lapsen oikeuksien sopimuksen normittamana. Näin ollen kehityskulku, jossa lapsen oikeudet korostuvat opetussuunnitelmissa, ei ole yllättävä.

Pohdinta

Tarkastelimme edellä suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmadokumentteja ja niitä edeltäneitä ohjaavia asiakirjoja käyttäen apuna erityisesti Schiron (2013) käsitteellistä jaottelua yhteiskuntarelevanssia painottavan sosiaalisen tehokkuuden ideologiaan, tieteenalälähtöiseen ideologiaan, lapsikeskeiseen ideologiaan ja yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivään sosiaalisen rekonstruktion ideologiaan. Tarkastelumme perusteella voidaan todeta, että suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausdokumenttien perinne nojaa koko historiansa mitalla varsin tunnistettavasti lapsesta käsin lähtevän suunnittelun traditioon: Kaikissa tarkastelemis-

samme asiakirjoissa oli poikkeuksetta nähtävissä lähestymistapa varhaiskasvatukseen joko lasten yksilöllisistä tarpeista tai lapsiryhmän tarpeista käsin. Tästä huolimatta tavat ja painotukset, miten yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde esitetään ja tähän liittyen – millaisena lapsi asiakirjassa tuotetaan, näyttävät vaihtelevan ja muuttuvan. Tämä näkyi asiakirjoissa sosiaalisen rekonstruktion ideologian ja yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian painotuksen välisenä vaihteluna.

Saari, Tervasmäki ja Värrö (2017, 83–84) toteavat, että kasvatuksen tavoitteet, kuten persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittyminen, elinikäinen oppiminen ja maailmankansalaisuus, esitetään opetussuunnitelmissa usein niin abstraktilla tasolla, että niiden avulla voi olla vaikea tavoittaa yhteiskunnan arvojen ja normien kirjoa. Tällöin voidaan puhua jopa ”opetussuunnitelmarunoudesta”, jonka riveillä ja rivien väleissä opetussuunnitelmat voivat toisinaan sisältää ristiriitaisiakin yhteiskunnallisia intressejä ja arvoja. Varhaiskasvatuksen ohjaavien dokumenttien historiallinen tarkastelu toi esiin juuri tällaisia ristiriitaisiakin intressejä. Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden tuleekin ajatella olevan monesti yhtäaikaisesti läsnä samassa asiakirjassa. Niinpä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma-asiakirjojen kriittinen tarkasteleminen ”monimutkaisena keskusteluavaruutena” (Autio ym. 2017, 7) voidaan nähdä haasteena kaikille varhaiskasvatusta suunnitteleville ja toteuttaville valtionhallinnosta päiväkotien lapsiryhmiin. Myös varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa tulee harjaantua lähestymään opetussuunnitelmia analyttisesti ja tunnistamaan niiden aika-, kulttuuri- ja politiikkasidonnaisuus. Opetussuunnitelmia – tässä kontekstissa varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen suunnitelmia – tulisi kaikilla edellä mainituilla tasoilla opetella tarkastelemaan paitsi varhaiskasvatuksen organisatorisena, myös sen älyllisenä keskuksena (Autio 2017, 19).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa fröbeliläinen varhaiskasvatustiedologia on ollut koko historiansa ajan keskeisessä asemassa ja tunnistettavissa myös ohjaavissa dokumenteissa. Pedagogiikan suunnittelun osalta kytkös Henriette Schrader-Breymannin 1800-luvulla kehittämään ja lanseeraamaan eheyttäviin teemoihin pohjautuvaan suunnittelutraditioon on ollut tuntuva (Lujala 2007). Toisaalta edellä esittelemämme taitojen

ja osaamisen korostamisen esiinmarssi varhaiskasvatuksen ohjaavissa dokumenteissa 2010-luvun Suomessa edustaa siirtymää fröbeliläisestä perinteestä hiukan lähemmäs suomalaisen kansa- ja peruskoulun bildung- ja curriculum-perinteistä ammentavaa traditiota. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017.) Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmiöpohjaisen oppimisen korostus taas ohjaa perusopetusta lähemmäs edellä mainittua varhaiskasvatuksen kokonaisopetuksellista pedagogista traditiota.

Eri opetussuunnitelmaideologioiden menestyminen on riippuvainen siitä, millaisia ratkaisuja ne lupaavat tarjota sosiaalisiin ongelmiin, jotka ovat käsillä olevalle ajalle keskeisiä (Labaree 2010). Kun tarkastelemme varhaiskasvatussuunnitelmia sosiaalisesti ja historiallisesti muotoutuneina konstruktioina, opetussuunnitelman arvolutautuneisuus ja poliittisuus nousevat paremmin esiin ja niiden sisältö tulee demokraattisen keskustelun kohteeksi. Se tekee näkyväksi kamppailun siitä, millaiselta maailman halutaan näyttävän, ja millaista yhteiskuntaa kohden halutaan kuljettavan.

Lapsikeskeisen opetussuunnitelmaideologian lisäksi yhteiskunnallinen ulottuvuus on ollut tarkastelumme perusteella vahva varhaiskasvatuksen suunnitelmateksteissä. Saaren (2017) mukaan sosiaalinen kansalainen ja sosiaalinen järjestys suomalaisissa pedagogisissa teksteissä ovat olleet osa laajempaa länsimaista demokraattisten yhteiskuntien pyrkimystä korvata vanha monarkistinen suvereniteetti kansansuvereniteetilla. Demokraattisen yhteiskunnan ideaali näkyy vahvana varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen onkin tavoite, jonka myös vanhemmat nimeävät useimmiten tavoitteeksi, jota toivoisivat varhaiskasvatuksen kehittävän – tämä tavoite voidaan kytkeä demokraattisen yhteiskunnan ihanteeseen. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot voidaan kuitenkin yhtä lailla nähdä yksilön kilpailumahdollisuuksia ja urakehitystä edistävinä taitoina. Niinpä silloin, kun sama tavoite sopii monenlaisiin yhteiskuntakäsityksiin, voi toimijoiden poliittisen kentän eri laidoilla olla helpompi hyväksyä perusteiden linjaus.

Mitkään linjaukset eivät kuitenkaan ole pysyviä. On tärkeää avata sellaisia historiallisia horisontteja, jotka auttavat ymmärtämään varhaiskasvatuksen olemusta ja yhteiskunnan muutosta pidemmällä aikavälillä.

*Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa
1970-luvulta 2010-luvulle*

Nähtäväksi jää, millaisiin muutoksiin esimerkiksi lapsen edun ensisijaisuuden nostaminen aikaisempaa näkyvämmiin esiin lainsäädännössä ohjaa varhaiskasvatuksen suunnittelua ja toteutusta.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children & Society* 24 (2), 100–111.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 12.
- Apple, M. 2004. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Esikoulukomitean mietintö. 1972: A13.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Helsinki: Opetushallitus/Stakes.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- HE 124/2001 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi sosiaalihuoltolain 6 §:n muuttamisesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2001/20010124>. Luettu 30.9.2018.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2018. Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education* 39 (6), 1–17.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Isosaari, R. 1973. *Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys*. Helsinki: Otava.
- Kauppinen, R. & Riihelä, M. (toim.) 1993. *Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Helsinki: Stakes. Raportteja 88.
- Kauppinen, R., Riihelä, M. & Vesänen, R-M. (toim.) 1995. *Esiopetuksen kuperkeikka. Käyntikortteja lapsipedagogiikkaan*. Helsinki: Stakes. Raportteja 168.

*Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa
1970-luvulta 2010-luvulle*

- Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1954. Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulunopettajan työhön. Helsinki: Otava.
- Kouluhallitus 1974. Peruskoulun alkukasvatuksen yleistavoitemuistio.
- Kouluhallitus 1987. Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus.
- Kouluhallitus ja sosiaalihalitus 1991. Esiopetuksen kehittäminen. Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio. 28.2.1991. Helsinki: Kouluhallitus ja sosiaalihalitus.
- Kuusivuotiaiden kasvatusta- ja koulutustoimikunnan mietintö 1978: 5.
- Labaree, D.F. 2010. How Dewey lost: the victory of David Snedden and social efficiency in the reform of American education. Teoksessa D. Tröhler, T. Schlag & F. Osterwalder (toim.) Pragmatism and modernities. Rotterdam: Sense Publishers, 163–188.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983.
- Laki lasten päivähoitolaista 36/1973.
- Laki lastentarhain valtionavusta 1296/1927.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999.
- Laki päivähoitolain muuttamisesta 1290/1999.
- Lastensuojelulaki683/1983.<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830683>.
Luettu 30.9.2018.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lujala, E. 2007. Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki – toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 89. Oulu: Oulu University Press.
- Mahon, R. 2016. Early childhood education and care in global discourses. Teoksessa K. Mundi, A. Green, B. Lindagard & A. Verger (toim.) Handbook of global education policy. West Sussex: John Wiley and Son, 224–240.
- Meretniemi, M. 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina: aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 369.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.

- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 313.
- Onnismaa, E-L. & Kalliala, M. 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years* 30 (3), 267–277.
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 4–20.
- Onnismaa, E-L., Paananen, M. & Lipponen, L. 2014. Varhaiskasvatuksen polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika* 8 (2), 6–21.
- Opetushallitus & STAKES 1992. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet-työryhmän muistio. 31.12.1992. Helsinki: Opetushallitus/Stakes.
- Opetushallitus & STAKES 1993. Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. Utgångspunkter för planering av förskoleundervisningen 1994. Oppaita 24. Opetushallituksen ja Stakesin yhteinen linjaus 31.12.1993.
- Paananen, M. 2017. Imaginaries of early childhood education: societal roles of early childhood education in an era of accountability. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Helsinki Studies in Education 3.
- Penn, H. 2011. Travelling policies and global buzzwords: how international non-governmental organizations and charities spread the word about early childhood in the global South. *Childhood* 18 (1), 94–113.
- Peruskouluasetus 718/1984.
- Peruskoululaki 476/1983.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Petäjäniemi, T. & Pokki, S. 2010. Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö ja opetusministeriö.
- Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 82.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980: 31.
- Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Helsinki: Stakes. Raportteja 117.
- Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) 1995. Esiopetus Linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin. Helsinki: Stakes. Raportteja 163.

*Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa
1970-luvulta 2010-luvulle*

- Rizvi, F. & Lingard, B. 2009. Globalizing education policy. London: Routledge.
- Saari, A. 2017. Technique of freedom: representing the school class as a social order. Teoksessa T. Popkewitz, J. Diaz & K. Kirchgasser (toim.) A political sociology of educational knowledge. New York: Taylor & Francis, 211–225.
- Saari, A., Salmela S. & Vilkkilä, J. 2014. Governing autonomy. Subjectivity, freedom and knowledge in Finnish curriculum discourse. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) International handbook of curriculum research (2. painos). New York: Routledge, 183–200.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunaukkuja suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 83–108.
- Salminen, H. 1988. Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Helsinki: Sosiaalhallitus. Sosiaalhallituksen julkaisuja 2/1988.
- Schiro, M. S. 2013. Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns. Thousand Oaks: Sage.
- Sosiaalhallitus 1975a. Iloiset toimintatuokiot. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sosiaalhallitus 1975b. Viisi-kuusivuotiaiden opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sosiaalhallitus.1984. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. Sosiaalhallituksen julkaisuja 1.
- Sosiaalhallitus 1986. Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Sosiaalhallituksen julkaisuja 4.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 9.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Lapin yliopisto.
- Turunen, T. 2011. Lapsi ja lapsuus esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2000. Varhaiskasvatus tänään. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-1-Turunen.pdf> Luettu 25.9.2018.

- Valtioneuvoston selonteko 1990. Valtioneuvoston selonteko Suomen koulutusjärjestelmästä, koulutuksen tasosta ja kehittämislinoista. VNS 3/1990 vp.
- Varhaiskasvatustalaki 580/2015.
- Varhaiskasvatustalaki 540/2018.
- Varhaiskasvatustal suunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Sosiaali- ja terveystalalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Varhaiskasvatustal suunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveystalalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Varhaiskasvatustal suunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetustalhallitus.
- Varhaiskasvatustal suunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetustalhallitus.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muutoutuminen suomalaisissa koulutusmiettinnöissä ja opetustal suunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Acta Universitatis Tamperensis 624. Tampere: Tampere University Press.
- Välimäki, A-L. (toim.) 1993. Muutoksen tarinat. Kuntaraportit lasten päiähoidon Vapaasti vastuullisesti -projektista vapaakunnissa vuosina 1990–1991. Helsinki: Stakes. Raportteja 114.