

Tuomas Musta

# **LASTENLEIKKIÄ VAIKO KOULUNPENKKIÄ?**

Kansainvälinen analyysi leikin ja opetuksen suhteesta  
varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatin tutkielma  
Toukokuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Tuomas Musta: *Lastenleikkiä vaiko koulunpenkkiä? Kansainvälinen analyysi leikin ja opetuksen suhteesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*

Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatus

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta (EDU)

Toukokuu, 2023

Leikkiä ja opettamista painotetaan eri tavoin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kautta maailman. Tämä opinnäytetyö käsittelee lasten vapaan leikin sekä opettajajohtoisen toiminnan suhdetta vastaavissa kasvatuskonteksteissa ympäri maailmaa kuudessa eri maassa; Suomessa, Ruotsissa, Norjassa, Kiinassa, Japanissa ja Yhdysvalloissa. Keskeisinä ovat kysymykset vapaan leikin ja ohjatun toiminnan tasapainosta eri maiden kasvatusjärjestelmissä, toisena ollen kyseisten maiden opettajien ja vanhempien suhtautuminen leikkiin ja oppimiseen. Tutkimus on laadullinen kirjallisuuskatsaus, ollen vahvasti ongelmaa kuvaileva, ja soveltaen ensisijaisena tutkimusmateriaalinaan aikaisempia aiheeseen liittyviä kirjallisuuden teoksia. Huomiota kiinnitettiin tutkimuksessa erityisesti leikin ilmenemiseen maiden pedagogiassa sekä opettajien ja lasten vanhempien mielipiteisiin tähän liittyen.

Tutkimuksessa käsiteltiin 33 teosta, kukin tavalla tai toisella leikkiin, oppimiseen, tai varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arvomaailmaan kantaa ottaen. Näihin osana kuuluvat myös Lev Vygotskia ja Jean Piaget'a käsittelevät teokset, jotka toimivat ensisijaisina vertailukohteina muissa teoksissa esiteltyjen maiden kasvatuseetikalle omista kuvakulmistaan. Useissa näissä muissa teoksissa tutkittiin leikkimis- tai opettamisympäristöjen mahdollisuuksia eri kulttuureissa, ja niistä ilmeni useanlaisia mielipiteitä leikkiä ja ohjattua toimintaa kohtaan. Eri maissa esiintyvistä opetussuunnitelmista huolimatta opettajien ja lasten vanhempien suhtautuminen leikkiin oli kuitenkin yllättävän yhteneväistä maailmanlaajuisesti.

Keskeisimpänä tuloksena tutkimuksessa on kuvaus kaikkien kuuden eri maan kasvatuspainoarvoista: onko opetussuunnitelmassa asetettu leikki vai ohjattu opetus etusijalle? Tämän lisäksi maista saadaan koottua yhteistä, syvällisempää pohdiskelua leikin ja opetuksen arvostamisesta. On yllättävää huomata, miten leikki ja opetus voivat ilmetä eri tavoin eri maiden opetuksessa, silti omaten melko yhtenevän pohjan vanhempien kuin opettajienkin kuvakulmista.

Avainsanat: Leikki, opettaminen, varhaiskasvatus, esiopetus, kansainvälisyys, kulttuuri

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>6</b>
2.1	Käsitteistöä: Leikki .....	6
2.2	Käsitteistöä: Opetus ja opetusjärjestelmät.....	8
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>10</b>
3.1	Aikaisempi tutkimus ja käsitelty kirjallisuus.....	10
3.2	Tutkimusote ja -ongelma.....	15
<b>4</b>	<b>MAIDEN KÄSITTELY</b> .....	<b>17</b>
4.1	Suomi .....	17
4.1.1	<i>Suomalainen kasvatuskonteksti</i> .....	18
4.1.2	<i>Leikki ja opetus suomalaisessa kasvatusympäristössä</i> .....	19
4.2	Kiina .....	21
4.2.1	<i>Kiinan järjestelmän kulttuurillista ja historiallista taustaa</i> .....	21
4.2.2	<i>Leikki ja oppiminen Kiinassa</i> .....	23
4.3	Japani.....	24
4.3.1	<i>Japanin kulttuurista taustaa</i> .....	24
4.3.2	<i>Leikkiin ja oppimiseen suhtautuminen Japanissa</i> .....	25
4.4	Yhdysvallat (Florida & Wisconsin) .....	26
4.4.1	<i>Yhdysvaltain varhaiskasvatuskonteksti</i> .....	27
4.4.2	<i>Leikin ja opetuksen ilmeneminen Yhdysvalloissa</i> .....	28
4.5	Ruotsi .....	29
4.5.1	<i>Ruotsin kasvatusjärjestelmä</i> .....	29
4.5.2	<i>Leikistä ja oppimisesta Ruotsin kasvatusjärjestelmässä</i> .....	31
4.6	Norja.....	32
4.6.1	<i>Norjan kasvatusjärjestelmä</i> .....	32
4.6.2	<i>Leikin ja opetuksen painotus norjalaisessa järjestelmässä</i> .....	33
4.7	Maiden vertailua ja yhteenvetoa .....	34
<b>5</b>	<b>POHDINTAA</b> .....	<b>37</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>42</b>

# 1 JOHDANTO

Suomessa otettiin käyttöön elokuussa 2021 kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu (Opetushallitus, 2021). Tämä herätti minussa automaattisesti kysymyksen siitä, voiko leikkiä ja opettamista arvottaa tällä tavoin. Ainakin pääministerin, Sanna Marinin, mukaisesti kaksivuotinen opettamista painottava esiopetusjärjestelmä lisäisi suomalaisen opetuksen laatua ja tasa-arvoisuutta (Mäki, Verkkouutiset.fi, 17.08.2022). Opetusmallien ja -ajattelutapojen ollen kuitenkin hyvin erilaisia ympäri maailmaa, jää epäselväksi millaisilla otteilla saadaan paraslaatuisia tuloksia.

Lyhyen pohdinnan jälkeen oli melko selvää, että halusin tutkia leikin ja opetuksen suhteen ilmenemistä ja näiden arvostamista. Koska tulisi kestämään aikaa, että suomalaisen kaksivuotisen esiopetuksen tuloksista saataisiin kokonaisvaltaisia johtopäätelmiä, huomioni kääntyi nopeasti ulkomaille: olin saanut opiskeluaikoinani käsityksen kasvatusjärjestelmien ja niiden painoarvojen runsaasta vaihtelevuudesta valtiokohtaisella tasolla. Pian monenlaiset ”miten” ja ”miksi” -tyyppiset kysymykset ottivatkin muotoaan mielessäni, ja oli varmaa, että tätä ryhtyisin tutkielmassani selvittämään. Ei kestänyt kauaakaan, kunnes tutkielmani ensisijainen päämäärä oli jo minulle selvillä.

Tässä tutkielmassa pyritään selvittämään miten leikki ja opetus tulevat ilmi eri maiden varhaispedagogiikassa, sekä millaisia suhtautumisia näihin yleisesti ottaen on. Valtioina käsitellään Suomen lisäksi Ruotsia, Norjaa, Japania, Kiinaa ja Yhdysvaltoja, jotta käsittelyyn saadaan opetusjärjestelmiä niin läheltä kuin kaukaakin. Syy näiden valtioiden valitsemiseen oli pohjimmiltaan yksinkertainen: halusin vertailla erityisesti Suomen leikkisuhtautuneisuutta muiden maiden kasvatusjärjestelmien kanssa, joten Suomi oli lähtökohtaisesti mukana. Tämän lisäksi halusin ottaa mukaan muita pohjoismaita, joten Ruotsi ja Norja asettuivat matkaan heti Suomen jälkeen. Koska pohjoismaisiin

kasvatusjärjestelmiin suhtaudutaan julkisessa keskustelussa erittäin positiivisessa valossa, halusin vertailla pohjoismaiden suoriutumista verrattuna pohjoismaista kaukaisempiin valtioihin, joilla olisi mahdollisimman korkea vaurausaste: tällöin ainakaan valtioiden mahdollinen resurssipula ei olisi laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen tiellä. Vuonna 2022 maailman suurimmat talousmahdit olivat järjestyksessä Yhdysvallat, Kiina ja Japani, joten nämä otettiin mukaan tutkimukseen (International Monetary Fund, luettu 20.5.2023). Näiden kuuden maan vertailusta muotoutui tutkimuspohja, jota sovellettiin tulkittaessa kirjallisuutta aiheesta.

Seuraavaksi esittelen tutkielmani teoreettista taustaa, käsiteltyjä teoksia, sekä tutkimusongelmaa. Tämän jälkeen esittelen eri valtioiden kasvatusjärjestelmien pääpiirteitä, sekä niistä havaittuja tuloksia tutkituissa kirjallisuuden teoksissa. Viimeisenä tutkielmassa kootaan ajatuksia tulosten yhteenvedosta ja merkityksestä, sekä esitellään pohdintaa ja tutkielman ongelmakohtia.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Jotta kulttuurisia piirteitä voi ymmärtää leikin ja opetuksen kohdalla, on ensin ymmärrettävä mitä nämä käsitteet tarkoittavat. Näihin uppoudutaankin seuraavaksi, soveltaen muun muassa Lev Vygotskin ja Jean Piaget'n näkemyksiä leikin ja opettamisen luonteesta tutkielman käsitteistön tukemiseksi. Näille ei itsessään löydy suoraviivaisia, universaaleja määritteitä, minkä tähden määrittelen näkökulmien esittelemisen jälkeen mitä tarkalleen tarkoitan näillä käsitteillä tässä työssä.

### 2.1 Käsitteistöä: *Leikki*

Keskeiseen merkitykseen nousee käsitteenä "*leikki*", joka ei välttämättä ole kuitenkaan täysin yksiselitteinen tai yksinkertainen määritellä. Tämän käsitteen monimuotoisuutta on helppo valaista esimerkiksi englannin kielen sanalla "*play*", jolla voi tarkoittaa niin "leikkimistä" kuin "pelaamista", jotka kumpikin ovat tässä kontekstissa kuitenkin varsin erilaisia käsitteitä. Suomen kielen lisäksi myös vaikkapa kiinan kielessä ovat näille erilliset sanat, sanan "*wan*" tarkoittaessa käytännössä katsoen pelkkää leikkimistä, sanan "*youxi*" tarkoittaen enemmän sääntöjen ja yhdessä sovittujen periaatteiden ohjaamaa toimintaa, "*pelaamista*", tai vastaavaa. Aivan tämän sanan ilmaisusta ja ilmenemisestä eri kielissä ja kulttuureissa voisi tehdä kokonaisia kiinnostavia tutkimuksia, mutta tässä tutkielmassa nojaudutaan ensisijaisesti sanan perustavimpaan, suomalaisimpaan tulkintaan leikkimisestä, ja siihen minkälaisia ajatuksia se herättää eri kulttuurien kasvatuskonteksteissa.

Kasvatuspsykologi Lev Vygotski erityisesti nosti leikkimisen arvon korkeaan merkitykseen pedagogiassa (Vygotsky, 1967/2004, s.11). Tämä liittyi Vygotskin ajatukseen 'lähikehityksen vyöhykkeestä', jossa ajatellaan yksilön oppimisen potentiaalin olevan korkeampi tämän toimiessa itseään kokeneemman ja taitavamman tukemana (Vygotski, 1966/2016, s.18–19).

Vygotskin mukaisesti leikin, erityisesti lasten omaehtoisen ja vapaamuotoisen leikin, aikana sovellettua lähikehityksen vyöhykettä, joka oli hänen mielestään poikkeuksellisen hyödyllinen sen soveltaessa kuvitteellisia tilanteita omine sosiaalisine sääntöineen (Vygotski, 1966/2016, s.18–19). Vygotski uskoi erilaisten leikin olevan paljon enemmän kuin pelkkien opittujen kaavojen uudelleenhyödyntämistä (Vygotski, 1967/2004, s.11). Tämä on osittaisyyinä miksi tässä tutkielmassa ”leikin” käsitteeseen nojataan ensisijaisesti vain kuvatakseni mahdollisimman vapaamuotoista, lasten omasta vapaaehtoisuudesta kumpuavaa toimintaa.

Jean Piaget ajatteli kaiken oppimisen nojaavan skeemojen pohjalle: tässä teoriassa mieleemme kehitty erilaisia malleja, jotka ohjaavat toimintaamme jatkossa (Piaget, 1951/2013, s.vi). Piaget ei ajatellut leikin olevan aivan yhtä keskeistä mitä Vygotski, mutta suhtautui siihen tästäkin huolimatta merkittävänä keinona kerrata opittuja taitoja ja käsitellä luotuja skeemoja (Piaget, 1951/2013, s.89–90). Piaget täten suhtautui leikkiin ensisijaisesti skeemoja vahvistavana tai muovaavana toimintana.

Leikki on ollut monimääritteinen käsite silloinkin, kun sen määritelmästä on tultu yhteisymmärrykseen. Leikkiä on esimerkiksi määritelty toiminnaksi tai ajatteluksi, jota ohjaavat muun muassa symbolisuus, aktiivisuus, mielihyvä ja jaksottaisuus, kun taas vaikkapa Bateson korostaa leikin muodostuvan tilanteissa, joissa suuntautuminen, esittäminen, vokalisaatio sekä muut metakommunikatiiviset ominaisuudet muodostuvat keskeisiksi (Bateson, 1972; Fler, 2009, s.2). Joidenkin tutkimusten mukaan leikistä on erotettavissa runsaasti ulottuvuuksia (Fler, 2009, s.2–3). Eberlen (2014) teos tukee tällaista näkökulmaa, korostaen leikin olevan äärimmäisen monitulkintainen ja moninainen ilmiö, jonka merkitystä lapsen elämälle ei voi liialti aliarvostaa (s.217–218).

Näiden ajatusten kautta voimme kääntyä vielä Vygotskin ajatusten pariin. Vygotski (1966/2016) ajatteli leikin olevan lapsen vapaata toimintaa, sellaista, jossa lapsi määrittelee itse sen rajat, oman kiinnostuksensa ja tarkoitusperiensä mukaisesti (s.19). Täten kertoessani tässä tutkielmassa ’leikistä’, tarkoitan sillä lasten vapaaehtoisesti aloittamaa ja jatkamaa toimintaa, joka kumpuaa heidän omista mielenkiinnon kohteistaan. Tämä ei toki tarkoita tämän olevan ainoa

oikea määritelmä leikille, mutta tämä kattaa monia arkisia tulkintoja siitä yhden laajemman käsitteen alle.

## 2.2 Käsitteistöä: Opetus ja opetusjärjestelmät

Toinen käsite tutkielmassa on ymmärrettävästi "opetus", jota voi pitää leikin vastapainona. Opettaminenkin on käsitteenä asia, joka jakaa mielipiteitä sen toimivasta toteuttamisesta. Tämä on myös ottanut historian aikana useita eri muotoja, yleisesti katsoen olleen enemmän opettajalähtöistä, siirtyen ajan myötä kohti oppilaslähtöisempää oppimista. Esimerkiksi vuonna 2014 Tanskassa ja Ruotsissa oppiminen nähtiin toimintana, jonka täytyi olla aktiivisessa yhteydessä lasten jokapäiväisen elämän sekä arkisten suhteiden kanssa, lapsilähtöisesti (Broström ym. 2014, s.2).

Oppimiselle voidaan nähdä olevan valtavasti erilaisia määritelmiä tai luonnehdintoja, joita kaikkia olisi mahdotonta käsitellä yhdessä tutkielmassa. Muun muassa B. F. Skinner koki oppimisen vaativan erityisesti mahdollisuutta epäonnistua ja ottaa riskejä, sekä olevan pohjimmiltaan luova prosessi (Skinner, 1976, s.137–139, 169. Skinner siis koki 'yrityksen ja erehdyksen' konseptien olevan keskeisiä määritelmiä oppimiselle. Jean Piaget tulkitsi oppimisen olevan hyvin kognitiivista, sen olevan pohjimmiltaan lapsen taitoa seurata aikuisten toimintaa ja kehittämään omia ajatusmallejaan ajan myötä sen mukaiseksi (Piaget, 1954/2013, s.5–7, 79–80, 287–289). Piaget täten tulkitsi aistein havaittavuuden olevan keskeinen oppimisen määritelmä. Kolmantena esimerkkinä voisi kertoa Brunerin ajatuksista oppimisesta, josta tämä käytti "spiraalioppimisen" (eng. *'spiral curriculum'*) käsitettä (Bruner, 1977, s.ix). Spiralioppimisessa opittavasta sisällöstä yritetään tehdä helposti lähestyttävää ja ymmärrettävää oppijalle, jolloin tämä opettaa itse itseään ja kannustaa oppimaan (Bruner, 1977, s.52). Kokemuksellisuus, kasvu ja oppimisen kutsuvuus ovat täten keskeisiä määritteitä Brunerin teoriassa.

Ottaen huomioon vielä oppimisen eri tavoitteet sekä ulottuvuudet erilaisissa ympäristöissä ja erilaisia oppilaita kasvattaessa, on opettamisen määrittely tarkasti melkoisen vaikeaa. Tässä työssä pyrin määrittelemään opettamisen toiminnaksi, jossa opettaja pyrkii tietoisesti opettamaan opetettavilleen uusia konsepteja tai kehittämään heiltä jo löytyviä taitoja,



opettajalähtöisen toiminnan kautta. Puhuessani siis opettamisesta, painotan varhaiskasvatustilanteissa tapahtuvaa, ohjattua ja suunnitelmallista pedagogiaa, aikaisemmin mainitun leikin olevan enemmän lasten omatoimisuudesta ja vapaaehtoisista valinnoista kumpuavaa. Pearsonin (1989) tulkinnan mukaisesti, opettaminen on toimintaa, jossa pyritään tietoisesti saamaan aikaan toisen mielessä uuden tiedon muodostumista (s.63). Käytän tätä tutkielmassani alustavana opettamisen määritelmänä.

Opettämisen ja leikin lisäksi keskeiset käsitteet tutkielmassani ovat "*varhaiskasvatus*" ja "*esiopetus*". Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti toimintaa, jolla luodaan pohjaa lapsen monimuotoisen ja yleismaailmallisen osaamisen taidoille ottaen huomioon lapsen etu sekä yhteiskunnallinen vastuu (Opetushallitus, 2022, s.7). Esiopetus taas nojaa vastaaviin arvoihin lasten kanssa, jotka ovat murrosvaiheessa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä, perinteisesti ikävuosina 6–7, mutta uusimpien varhaiskasvatuksen kokeilujen takia myös mahdollisesti jo viidennestä ikävuodesta eteenpäin.

Nämä käsitteet eivät merkitse täysin samaa eri maissa ja kulttuureissa, minkä tähden olisi mieletöntä ryhtyä purkamaan ja käsittelemään niitä jokaisen eri maan kuvakulmasta. Lähtökohtaisesti oletettakoon, että kun mainitsen tutkielmassa termin "*varhaiskasvatus*" tai "*esiopetus*", tarkoitan suomen kasvatusrakenteita vastaavia kokonaisuuksia kyseisissä maissa, tarkentaen ja selittäen tarpeen mukaisesti. Eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia voidaan käsitellä lyhyesti jokaisen maan kohdalla erikseen.

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkielma on kirjallisuusanalyysipohjainen, nojaten erilaisten kirjallisten teosten vertailuun tuloksiensa analysoinneissa ja perusteluissa. Tutkielman teokset ovat kaikki olleet verkosta löytyneitä aineistoja, jotka ovat haettu *Andor* ja *Google Scholar* -palveluiden kautta. Teoksia valitessa suosittiin ensisijaisesti teoksia ja artikkeleita, jotka olivat ammattilaisten vertaisarvioimia kerätyn datan luotettavuuden kohentamiseksi.

Kirjallisuusanalyysini pääasiallisena tutkimusotteena voisi tulkita olevan vertaileva kasvatustieteellinen tutkimus, jota käsiteltiin muun muassa Brayn ja kollegojen (2014) teoksessa. Tavoitteenani on vertailla arvoja ja mielipiteitä, jotka ilmenevät kulttuureista kasvatustieteellisten faktojen ohessa, minkä tähden tutkielma on pohjimmiltaan hyvin kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadulliset tutkimukset pyrkivät tyypillisesti kritisoimaan ja kyseenalaistamaan vallitsevia ajatussuuntauksia sekä etsimään erityisesti vastauksia kysymyksiin ”mitä” tai ”miten” (Juhila, laadullisen tutkimuksen verkkoasiakirja). Laadullinen tutkimusote onkin toimiva vaihtoehto vertaillessa kulttuurillisia piirteitä kasvatuksessa.

## 3.1 Aikaisempi tutkimus ja käsitelty kirjallisuus

Tämän tutkielma nojaa vahvasti kirjallisuuteen. Leikin ja opetuksen suhteiden ilmenemistä eri kulttuurien kasvatustieteellisissä, on tutkittu melko paljon vuosien varrella. Tämän vuoksi erilaista hyödynnettävää ja hyödynnettyä kirjallisuutta on työssä paljon. Esittelen seuraavaksi aikaisempaa tutkimusta aiheesta, esittelen myös tälle tutkielmalle keskeiset teokset.

Tämän työn kaikista keskeisin teos, jokseenkin myös harmillisen vanha sellainen, on *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (Springer, Berliini, 2009). Teoksen ovat toimittaneet australialaisen Monashin yliopiston

professori Marilyn Fler sekä ruotsalaisen Göteborgin yliopiston professori Ingrid Pramling-Samuelsson. Teos pohdiskelee leikin määritelmää ja merkitystä, sekä sitä kuinka leikki tulee ilmi varhaiskasvatusteksteissä ympäri maailmaa. Teoksessa käydään läpi muun muassa Kiinan, Japanin ja Ruotsin varhaiskasvatusjärjestelmiä (Fler & Pramling-Samuelsson, 2009, s.97–116, s.117–134, s.135–154). Teoksessa tutkimusongelmana oli erityisesti se, miten leikki ilmenee kunkin kulttuurin varhaiskasvatustekstissä, ja minkälaisia suhtautumisia leikkiin on. Tuloksia käsiteltiin yksilöllisellä, yksilöiden välisellä ja institutionaalisella/kulttuurisella tasolla, ja tulokset osoittivat erojen olevan suurimmillaan mitä laajemmalle tasolle käytiin (Fler & Pramling-Samuelsson, 2009, s.188–189).

Kiinan osiota teos käsitteli muun muassa sitä kuinka leikki ilmenee kiinalaisessa varhaiskasvatuksessa ja minkälainen painoarvo sille asetetaan (Rao & Li, 2009, s.97). Tutkimustuloksia kerättiin Shenzhenin kaupungista, neljästä eri päiväkodista, joista kaksi oli yksityisiä ja kaksi julkisia (s.102). Lapsia tarkkailtiin ja videoitiin yhden päivän ajan, tavoitteena saada tietoa siitä paljonko aikaa lapset viettävät omatoimisen leikin parissa (s.102–103).

Japanin osiossa teos tutki vanhempien ja opettajien suhtautumista leikin merkitykseen viidessä japanilaisessa päivähoitoympäristössä (Mori ym., 2009, s.117). Lapsia videoitiin (s.126), ja videoiden pohjalta pohdiskeltiin leikin ja oppimisen yhteenkuuluvuutta (s.128, 130–131). Tämä tutkimus suoritettiin sekä tarkkailun kuin haastattelunkin pohjalta, jokseenkin haastattelu sai Kiinan osioon verrattuna paljon suuremman merkitysarvon.

Tämän tutkielman kannalta hyödyllinen osio teoksessa oli vielä Ruotsia käsittelevä osio. Tutkimuksessa tutkittiin viittä eri lasta, niin muistiinpanojen, videomateriaalin kuin haastattelujenkin keinoin, tavoitteena saada selville, miten leikki nähtiin ruotsalaisessa järjestelmässä (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.135–136). Ohjatumpi toiminta tuli melko keskeiseen rooliin ruotsalaisessa järjestelmässä (s.138), sekä leikkiin suhtauduttiin keskimäärin laajemmalla kirjolla eri tulkintoja kuin mitä teoksen Kiinaa ja Japania käsitelleissä luvuissa (s.138, 148–152). Näistä tuloksista voitiin päätellä ilmenevän ruotsalaisessa järjestelmässä jokseenkin eri tavalla mitä leikkipainotteisemmissa.

Aikaisemman teoksen lisäksi löytyy muitakin, joita kykenin hyödyntämään useammassa kuin yhdessä käsittelemässäni kasvatuskontekstissa. Yksi keskeisimmistä on yksittäinen luku *Annual Review of Comparative and International Education* -teoksesta vuodelta 2018, Hu ja Ødegaardin kirjoittamana (s.207–224). Kyseisessä luvussa Hu ja Ødegaard vertailivat norjalaisen, suomalaisen, kiinalaisen ja hongkongilaisen varhaiskasvatuksen kansallista esiopetussuunnitelmaa keskenään. Erityisesti leikin ja opetuksen suhdanne kyseisissä kasvatussuunnitelmissa nousi erityisen huomion kohteeksi, ja millä painotuksella saatiin tutkituissa ympäristöissä parhaita tuloksia. Tätä kahden vastapään tasapainoa tutkittiin sillä, kuinka monta kertaa sanoja ”leikki” tai ”opetus” mainittiin kyseisten maiden suunnitelmissa, sekä miten näitä termejä kuvailtiin ja painotettiin (Hu & Ødegaard, 2018, s.214).

Kahden aikaisemman lisäksi kolmas teos, joka oli melko keskeisessä roolissa, oli Kirsti Karilan artikkeli, *A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy*. Artikkelin käsitteli pohjoismaiden lähestymistä varhaiskasvatukseen. Artikkelin oli osana *European Journal of Education*:in 47:tä volyymiä vuonna 2012. Artikkelin tehtävänä oli kuvata varhaiskasvatuksen ilmenemistä sen tuolloin tuoreimmassa muodossaan Suomessa, Ruotsissa, Norjassa sekä Tanskassa, joissa kaikissa olivat varhaiskasvatuskäytänteet muuttuneet hiljattain ennen tutkimuksen toteuttamista (Karila, 2012, s.584). Tutkimuksessa muun muassa pohdiskeltiin, kuinka kaikissa neljässä maassa on varhaiskasvatusta ajanut omalta osaltaan tasa-arvo, erityisesti äitien paremman työtilanteen mahdollistamisen kannalta (Karila, 2012, s.591). Jo tuolloin on tuotu myös ilmi huolia esimerkiksi tulevaisuuden ”*kouluuntumisilmiön*” (eng. *schoolification*) osalta (Karila, 2012, s.591), mikä on todennäköisesti ainakin osittain ajamassa Suomen nykypäivän kaksivuotisen esiopetuksenkin eteenpäinvientiä. Myös taitavaa kritiikkiä osattiin ottaa huomioon kaikkien pohjoismaiden suhtautumista varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja päämääriin: ne kaikki nojasivat ensisijaisesti tulevaisuuteen, kuin unohtaen varhaislapsuuden olevan merkityksellistä itsessään (Karila, 2012, s.592).

John Sutterbyn teos vuodelta 2012, *Early education in a global context*, oli hyödyllinen tutkielmassa. Erityisesti teoksen Kiinaa (Pan & Li, 2012, s.1–26) ja Yhdysvaltoja (Marcon ym., 2012, s.51–90) käsittelevät luvut olivat hyödyksi maiden aikaisempaa tilannetta analysoidessa. Sutterby perehtyi teoksessa eri

maiden kohdalla siihen, miten lapsiin suhtauduttiin oppijoina eri kulttuureissa; muun muassa heidän terveydentilansa, varhaiskasvatussuunnitelmiansa ja kognitionsa kautta (Sutterby, 2012, s.ix). Pan ja Li perehtyivät varhaiskasvatukseen Kiinassa muun muassa epätasaisen resurssijaon kannalta, ja selvittivät miksei päiväkotikäisten lasten oppimiselle kaikkialla asetettu yhtä korkeaa merkitysarvoa (Pan & Li, 2012, s.22–23). Yhdysvaltojen kohdalla teoksessa taas Marcon ja kollegat tutkivat erityisesti Floridan osavaltion hoitohenkilökunnan koulutustilannetta, ja pyrki selvittämään, tarjoaako korkeamman koulutusasteen omaavat opettajat laajempaa ja parempilaatuista varhaiskasvatustoimintaa, josta aikaisemmin oli osavaltiossa ollut ongelmaa (Marcon ym., 2012, s.85–86).

Marilyn Fleerin (2010) kirjoittamassa teoksessa ja Sue Rogersin (2011) kokoonpanemassa artikkelikokoelmassa analysoitiin leikkiä käsitteenä sekä sen toteutumisen ilmenemistä että mahdollisuuksista tulevaisuudessa. Kummatkin teoksista olivat laadulliseen tutkimukseen nojaavia sekä äärimmäisen kuvailevia, pyrkien esittelemään ongelmia ja niiden mahdollisia ratkaisuja useista eri kuvakulmista. Teokset olivat hyödyllisiä analysoidessa leikin moninaista roolia lapsuudessa, sekä valtavaa kirjoa käsitteitä, joilla leikkiä voi kuvailla ja määritellä erityisesti erilaisissa varhaiskasvatuskonteksteissa. Fleerin teos antoi myös jotakin yksityiskohtaista tietoa Japanin kasvatuksellisesta arvomaailmasta (s.34–35).

Vielä eräs keskeinen teos, jossa Marilyn Fleeer oli mukana, oli yhdessä Bert van Oersin (2018) kanssa toimittama *International handbook of early childhood education*. Teos sisälsi valtavan määrän pohdintaa teoreettisista taustoista sekä tutkimusta varhaiskasvatuksen laadusta mannerkohtaisesti. Tämän tutkielman kannalta keskeisimmät osiot teoksessa koskivat Kiinaa (s.591–622), Japania (s.623–648), Yhdysvaltoja (s.709–720) ja pohjoismaita (s.867–888), joista kuitenkin ensisijaisesti käsittelyyn päätyivät vain Kiinaa ja Yhdysvaltoja käsittelevät osiot, Panin ja kollegojen sekä Cöncün ja Howesin toimesta. Teos esitteli yleisesti maissa ilmeneviä ominaisuuksia opetuksen suhteen.

Aikaisempien lisäksi oli suuri joukko teoksia, jotka käsitelivät yksittäisiä tutkielmassa mukana olleita maita, kukin omalla tavallaan. Muun muassa Broströmin ja kollegojen (2014) teos käsittelee oppimisen toteutumista

ruotsalaisissa ja tanskalaisissa päiväkodeissa, Löfgrenin (2017) esitellen myös ruotsalaisen kasvatustilanteen ominaisuuksia. Sandseter taas toi ilmi niin Storlin (2019) kuin Sandonkin (2016) kanssa leikin ilmenemistä Norjan päiväkotijärjestelmässä, esimerkiksi siitä kuinka keskeisenä leikki koetaan oppimisen kannalta (Storli & Sandseter, 2019, s.75; Sandseter & Sando, 2016, s.178–179, 196). Aslanian kollegoineen (2020) käsitteli myös Norjan leikkipainotteisuutta, ottaen kantaa leikin vapauden hyödyllisyydestä vaaratilanteiden kuin jopa satunnaisen sääntöjen rikkomisen uhallakin (s.281–282).

Muita maita käsiteltiin aikaisempien lisäksi myös jonkin verran, esimerkiksi Japanin kasvatustilannetta ulkomailta saapuneen silmin Castro-Vázquezin teoksessa (2013), joka korosti varhaiskasvatuksen kehittämisen merkitystä Japanin tulevaisuuden kannalta, ulkomaataustaisten ollen keskimäärin huonosti yhteiskuntaan sopeutuvia japanilaisessa yhteiskunnassa (s.i, 36–38). Qi ja Melhuish (2017) esittelevät taas Kiinan kasvatustilannetta erityisesti siinä esiintyvien ongelmien kautta, sekä siten miten Kiinan raju talouskasvu 1980-luvulta eteenpäin on vaikuttanut sen muuttuvaan kasvatustilanteeseen (s.268). Teos pureutui Panin ja Lin (2012) tapaan Kiinan epätasaiseen resurssijakoon, pohtien miksei kasvatusta pääse toteutumaan tasaisesti esimerkiksi Kiinan maaseuduilla (s.281–282).

Kaikki tutkielmassa käsitellyt teokset eivät ole olleet pedagogisesti merkittäviä, mutta ovat olleet antamassa näkökulmia huolista ja mahdollisuuksista eri kulttuureissa ilmenneistä piirteistä. Näitä ovat esimerkiksi olleet Yhdysvaltoja käsitelleet teokset, esimerkiksi American Association of Pediatrics:in Donoghuen (2017) esittelemänä kirjoitettu artikkeli yhdysvaltaisen varhaiskasvatuksen laadun kohentamisesta, sekä aikaisemman yhdessä American Public Health Association:in tehty ohjemanuaali lasten terveydentilan kohentamiseksi amerikkalaisessa varhaiskasvatuksessa (2020). Näiden tarve ja olemassaolo ovat varmasti osittain johdannaisia siitä, kuinka Yhdysvalloissa osavaltioilla on suurempi määräysvalta näissä toteutettavasta kasvatuksesta (Bray ym. 2014, s.140), suurempien yhdistysten asettaen ehdotuksia ja suosituksia osavaltioiden kasvatussuunnittelijoille.

### 3.2 Tutkimusote ja -ongelma

Tutkielma käsittelee siis kulttuurillista leikin ja opetuksen suhteen ilmenemistä, keskittyen siihen miten mielipiteitä ja suhtautumisia ilmaistaan käsitellyissä teoksissa. Tutkimusotteena toimii pääasiallisesti laadullisvertaileva kasvatustieteellinen tutkimus, joka Brayn ja kollegojen teoksessa (2014) määritellään muun muassa pedagogisten arvojen ja ilmiöiden eroavaisuuksien vertailuksi sekä objektiivisen paremmuuden konseptin haastamiseksi (s.74–75). Tutkielmassa ei ole alustavasti tavoitteena tuottaa objektiivisesti varmoja totuuksia, vaan pikemminkin kuvailla ja analysoida erilaisissa teksteissä ilmenneitä käsityksiä ja kuvakulmia.

Tarkoin sanoitettuna tutkimusongelman voisi tarkentaa kolmeen erilliseen kysymykseen:

- *Painotetaanko maan pedagogiassa lapsen vapaavalintaista leikkiä vaiko opettajajohtoista pedagogiaa?*
- *Arvostavatko käsiteltyjen maiden opettajat, vanhemmat tai kasvatussuunnitelmat yksimielisesti leikin ensisijaista tärkeyttä lasten oppimisessa?*
- *Eroavatko pohjoismaiden kasvatusotteet muiden maiden kasvatusotteista?*

Näitä kolmea kysymystä voi ryhtyä tarkastelemaan analysoimalla tutkittua kirjallisuutta, mikä toteutetaan seuraavien lukujen aikana. Jokaisen valtion kohdalla on ensin esitelty karkeasti maan varhaiskasvatusjärjestelmän rakennetta, sitten on nojattu tekstistä ilmenneisiin ajatuksiin leikistä ja opettamisesta, sekä siitä miten nämä ovat yhteydessä keskenään. Tavoitteena on saada aikaan kokonaisuus, joka kykenee kuvailemaan kunkin maan suhtautumista leikkiin summittaisesti, mikä voi antaa meille tulevaisuudessa tarkempaa käsitystä leikin ja opetuksen suhteuttamisesta ja arvostamisesta. Tämä taas voi olla keskeisen tärkeää, kun ryhdymme valtakunnallisella tasolla miettimään varhaiskasvatuksemme ja esiopetuksemme uudistamista joko leikkipainotteisempaan tai opetuspainotteisempaan suuntaan tulevaisuudessa, niin nyt kuin vuosien kuluttuakin.

Tutkielmassa on siis hyödynnetty laadullista, vertailevaa analyysiä selvittääksemme tekstissä ilmeneviä seikkoja kasvatuksen

opettajalähtöisyydestä, vapaasta leikistä, sekä näihin nojaavista mielipiteistä. Huomiota on kiinnitetty erityisesti kohtiin, joissa mainitaan avainsanoja tai useamman sanan fraaseja, kuten *'play'* tai *'teacher-led activities'*. Kandidaatintutkielman tavoitteeksi jäi tuoda ilmi mahdollisimman syvällisesti ja rikassanaisesti kuvaillen leikkimiseen suuntautuvia mielipiteitä käsitellyissä teoksissa, jota Brayn ja kollegojen (2014) teoskin painotti laadullisvertailevassa analyysissä (s.76).

Vielä yhtenä huomautuksena tutkielmaa varten on hyvä ilmaista Brayn ja kollegojen (2014) ilmoittama ajatus teoksessaan opetuksen vaihtelevuudesta valtioiden sisällä (s.144). Jotkin tässäkin tutkielmassa käsitellyt valtiot, kuten Kiina, omaavat valtavan suuren maa-alueen sekä valtavan suuren määrän ihmisiä, johtuen siihen miten valtiollisia opetustavoitteita joudutaan soveltamaan alueittain. Esimerkiksi vielä vuonna 2011 ei kaikkialla Kiinassa sovellettu yhdenmukaista kuuden vuoden peruskouluperiaatetta, mikä oli valtion ensisijaisesti määrittelemä perusta (Bray ym. 2014, s.145). Olisi täten naiivia ajatella tutkielmassa käsiteltyjen valtioiden olevan täydellisiä analyysejä kaikista kyseisen maan sisällä tapahtuvista kasvatuksellisista näkökulmista, vaan pikemminkin pelkästään tulkintoja tutkituissa aineistoissa ilmenneistä ilmiöistä.



## 4 MAIDEN KÄSITTELY

Seuraavaksi käsitellään tutkielmassa mukana olleita maita. Käsitellyt maat ovat Suomi, Ruotsi, Norja, Kiina, Japani ja Yhdysvallat. Jokaisen maan kohdalla esitellään näiden kasvatustaustaa lyhyesti, minkä jälkeen esitellään eri teoksissa ilmenneitä piirteitä kunkin maan painoarvoissa leikin ja opetuksen suhteen. Luvun lopussa tehdään yhteenvetoja saaduista tuloksista, sekä johtopäätöksiä painotusarvoista leikin ja opettamisen suhteen.

### 4.1 *Suomi*

Elokuussa 2021 Suomessa ryhdyttiin kokeilemaan kaksivuotisen esiopetuksen hankeprojektia. Projektin tavoitteena oli edistää suomalaisen koulutuksen laatua, jatkuvuutta, ja tasa-arvoa, muiden tavoitteiden ohessa (Opetushallitus, 2021, s.12). Tämä taas herättää kysymyksiä siitä, missä leikin ja opetuksen suhde esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa oikein onkaan: onko kaksivuotinen esiopetus pakollista laadullisen kasvatuksen takaamiseksi elämän mittaisella matkalla?

Suomen osiossa ensisijaisena lähteenä leikin ja opetuksen arvottamisesta toimii kansallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022). Tämän lisäksi on otettu joitakin yksittäisiä viitteitä toisista lähteistä ohjaamaan huomioita siihen, minkälaisia mielipiteitä suomalaisilla varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on leikin ja opetuksen merkityksestä ja yhteydestä suomalaisessa kasvatuskontekstissa. Näistä kerättyjä ajatuksia puretaan tarkemmin niin seuraavissa kappaleissa kuin myös yhdistelevässä loppukappaleessakin.

#### 4.1.1 Suomalainen kasvatuskonteksti

Suomalainen varhaiskasvatusympäristö on ollut historian mittapuulla vailla vertaansa. Suomi oli ensimmäinen valtio maailmassa, joka tarjosi varhaiskasvatuspalvelut kaikille alle peruskouluikäisille, huolimatta vanhempien työllisyystilanteesta (Karila, 2012, s.585). Nykyisinkin suomalaista kasvatusjärjestelmää pidetään maailman parhaimpien joukkoon kuuluvana, vaikkakin sen laatu voi vaihdella alueellisesti (Fonsén ym. 2019, s.979). Toisaalta tutkituissa ympäristöissä työntekijöiden panostus työhön lasten parissa on paikoittain myös varsin korkea (Fonsén ym. 2019, s.988).

Pohja Suomen nykyiselle varhaiskasvatus- ja esiopetusjärjestelmälle syntyi jo vuonna 1973 päivähoitolain myötä (Koivula ym. 2022, s.12–15). Tämän lakimuutoksen tehtävänä oli tukea Suomen yhteiskuntarakennemuutoksen tuomia vaatimuksia naisten paremmalle työllistymiselle. Seuraavalla vuosikymmenellä alkoi myös kasvatuksellinen painotus korostumaan, tavoitteena tukea Suomen tulevien sukupolvien kouluttautumista (Koivula ym. 2022, s.12–13). Vuonna 1989 valmistunut Yhdistyneiden kansakuntien lasten oikeuksien sopimus vaikutti vielä entisestään Suomen pedagogiaan, Suomen allekirjoitettua sopimuksen vuonna 1991 (Koivula ym. 2022, s.13). Vuodesta 2001 lähtien jokaisella kunnalla oli velvollisuus järjestää maksutonta esiopetusta kaikille sitä haluaville, josta siirryttiin hiljalleen kohti nykypäivän varhaiskasvatusta, kyseisen termin astuttua virallisesti käyttöön lopulta vuonna 2015 (Koivula ym. 2022, s.13–14).

Suomalaista varhaiskasvatusta on ohjannut vuodesta 2017 kansallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jonka uusi painos ilmestyi vuonna 2022 (Koivula ym. 2022, s.14; Opetushallitus, 2022). Tämä asiakirja on valtakunnallinen määräys, jonka tavoitteena on ohjata varhaiskasvatuksen toimintaa yhdenmukaisempaan ja laadukkaampaan suuntaan (Opetushallitus, 2022, s.7). Varhaiskasvatusta tulisi toteuttaa erityisesti nojaten viiteen erillisen oppimisen osa-alueeseen: kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni, sekä kasvan, liikun ja kehityn (Hu & Ødegaard, 2018, s.211; Opetushallitus, 2022, s.42–44, 44–46, 46–48, 48–49, 50–51). Näiden osa-alueiden tehtävänä on ohjata kasvatuksen ammattilaisten huomiota ja voimavaroja lapsilähtöisen ja monipuolisen

pedagogiikan toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Kansallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi suomalaista varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavat useat eurooppalaiset laatumääritteet (Fonsén ym. 2019, s.981).

#### 4.1.2 Leikki ja opetus suomalaisessa kasvatusympäristössä

Opetus ja leikki eivät ole toisiaan poissulkevia. Tästäkin huolimatta opetushallituksen (2021) kaksivuotisen esiopetuksen suunnitelma painottaa aikaisempaa keskeisemmin pedagogiaa, ilmoittaen sen eheyden korostuvan aikaisempaa enemmän kokeilun aikana (s.12–13). Myös termiä ”*oppiminen*” käytetään uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa paljon sanaa ”*leikki*” enemmän (Hu & Ødegaard, 2018, s.217). Yhtenä keinona toteuttaa ja edistää tätä pedagogiaa on suunnitelman mukaisesti aktiivinen dokumentointi, jonka avulla toimintaa suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja kehitetään (Opetushallitus, 2021, s.25). Vuoden 2022 kansallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet noudattaa myös dokumentointia painottavaa kaavaa, suunnitelman tarjoten pedagogisen toiminnan viitekehyksen, jonka toteutumista sekä yksittäisten lasten kehitystä tarkkaillaan aktiivisella dokumentoinnilla (Opetushallitus, 2022, s.38–39, 39–40). Näiden keinoilla pidetään huolta, että oppimisen päämäärät voidaan luotettavasti toteuttaa.

Kaksivuotisen esiopetuksen suunnitelma tuo ilmi vahvemmin opettajan ensisijaista vastuuta toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa (Opetushallitus, 2021, s.35). Tässä mielessä toiminta on opettajajohtoisempaa mitä aikaisemmin. Samassa suunnitelmassa myös mainitaan opettajan tehtävästä ohjata ja kannustaa lapsia kokeilemaan taitojaan eri aktiviteettien parissa, ja erikseen mainitaan myös vaatimuksesta lasten itsenäisen kokeilun ja toiminnan mahdollisuudelle (Opetushallitus, 2021, s.36). Tämä täten pureutuu erityisesti tutkielmassa käsiteltyyn aihealueeseen itsenäisen leikin ja opettajajohtoisuuden tasapainosta.

Vaikka kaksivuotinen esiopetuskokeilu suunniteltiin toikin ilmi uudenlaista opettajajohtoisuuden pedagogian painottamista, se ei toki tarkoita, ettei leikillä olisi suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa merkitystä. Vuoden

2022 kansallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on kokonainen alaluku varattu leikin merkitykselle (Opetushallitus, 2022, s.40-42). Tässä luvussa kerrotaan leikin olevan muun muassa varhaiskasvatuksen keskeinen toiminta- ja työtapa (s.40, 41), keskeinen lapsen keino käsitellä maailmaa (s.41) sekä merkittävä kiinnostuksenkohta aikaisemmin mainitulle dokumentoinnille (s.41).

Tämän lisäksi on leikin arvoa tutkittu toki suomalaisessa kontekstissa aikaisemminkin: esimerkiksi Helenius ja Korhonen kertovat Nurmilaakson ja Välimäen (2011) teoksessa leikin kehittävän ainakin lasten kulttuurillista näkemystä (s.71–72), kommunikaatiota (s.72–73), liikkumista (s.73) ja persoonaa (s.74). Tämä viittaa leikin arvon korostamiseen suomalaisessa kasvatuskontekstissa. Aikuisen myös koetaan voivan kehittää osallistamalla lasten leikkiä merkittävästi ainakin seitsemällä tavalla: motivoimalla yhteiseen teemaan, eläytymällä rooliin, tunnetasollisella osallistumisella, keskustelemalla leikinsisäisistä interaktioista, lisäämällä dramaattista jännitettä, käyttämällä johdonmukaista juonta, ja leikin keskeisiä rooleja painottamalla (Fleer & Oert, 2018, s.1055–1056). Myös Fonsénin ja kollegojen (2019) artikkelissa tuotiin ilmi, miten suomalaisessa kasvatuskontekstissa lasten vapaalla leikillä opettajien vaikutusvallan ulkopuolellakin on merkittävä itseisarvo (s.982).

Näistä havainnoista on helppoa perustella suomalaisen päiväkotiympäristön painottaen erityisesti leikkiä, vaikka opettajajohtoinen toiminta onkin saanut uutta painoarvoa vanhempien ikävuosien parissa päiväkodissa. Vaikuttaa siltä, että kaksivuotisen esiopetuksen syinä ovat olleet huolet Suomen tulevaisuuden osaamisesta, ja tämä kokeilukäytäntöön otettu järjestelmä saattaa kyetä paikkaamaan ilmenneitä ongelmia. Kuitenkaan kaikkia mahdollisuuksia ei voida toteuttaa samanaikaisesti, minkä tähden on odotettava minkälaisia tuloksia esiopetuskokeilu saa aikaan ennen jatkotoimenpiteiden valitsemista. Leikki on kuitenkin ollut tähän asti, ja on ensisijaisesti vieläkin, vahva opetuksen, kehityksen sekä itsensä toteuttamisen työkalu varhaiskasvatus- ja esiopetuskonteksteissa Suomessa.

## 4.2 Kiina

Kiinan varhaiskasvatus ja esiopetus ovat siirtyneet vuosikymmenten aikana tasaista tahtia yksityistetympään suuntaan, muistuttaen nykyisin entistäkin enemmän Japanin ja Yhdysvaltain kaltaisia, pääosin yksityisiä kasvatusympäristöjä omaavia valtioita (Bray ym. 2014, s.146; Hu & Ødegaard, 2018, s.212). Kiinan varhaiskasvatus on kokenut myös varsin monimuotoisen historian (Qi & Melhuish, 2017; Pan & Li, 2012), mitä haluan käsitellä tarkemmin kokonaan omana osionaan, tukeakseni ajatuksia Kiinan varhaiskasvatuksen kehittymisestä. Tämän jälkeen on mahdollista pohtia paremmin leikin ilmenemistä kyseisen kulttuurin kasvatuksessa.

### 4.2.1 Kiinan järjestelmän kulttuurillista ja historiallista taustaa

Sutterbyn toimittamassa teoksessa, Panin sekä Linin kirjoittamassa luvussa, esitellään leikin ilmenemistä Kiinan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa varsin syvällisesti. Kiinan opetusta yritettiin lapsenmukaistaa jo 80-luvulta alkaen, tähdäten enemmän leikkipainotteiseen otteeseen (Pan & Li, 2012, s.1). Tästäkään huolimatta ei valitettavasti muutoksissa tuolloin täysin onnistuttu, ja ainakin vielä 2004 raportoitiin runsaasti opettajalähtöistä ja joustamatonta opetusta varhaiskasvatusympäristöissä (Pan & Li, 2012, s.2). Mentorilähtöinen malli on todistettavasti Kiinassa perintöä varhaiskasvatuksen alkumetreiltä, jotka alkoivat tuolla virallisesti jo vuonna 1903 (Pan & Li, 2012, s.3; Qi & Melhuish, 2017, s.269). Tämän yhteydessä luovuttiin Kiinassa myös jo noin 1,400 vuotta käytössä olleesta *“imperiaalisesta koejärjestelmästä”*, johon kuului ahkera opiskelu ilman huveja, suurempiin koetapahtumiin valmistautuessa, tavoitteena kohentaa yksilön asemaa yhteiskunnassa akateemisen suoriutumisen kautta (Pan & Li, 2012, s.16).

Näihin aikoihin Chen He-Chin (kiinalaisittain *“Heqin”*) opiskeli Yhdysvalloissa, ja myöhemmin opettajaksi valmistuttuaan sai ideoita kehittää Kiinaa moderniin aikaan (Pan & Li, 2012, s.4). Tähän kuului muun muassa Kiinan opetuksen siirtäminen tieteisiin ja matematiikkaan, niiden oltua aikaisemmin paljon enemmän painottuneita kungfutselaisiin teksteihin (Pan & Li, 2012, s.4). On mahdollista, että osa He-Chinin ajatuksista kiinalaisen

opetuksen kehittämisestä katosivat kommunistisen vallankumouksen myötä, koska monet hänen ajatuksistaan eivät ole selvinneet Kiinan varhaiskasvatuskontekstissa nykypäivään. He-Chin ajatteli aikaisekseen jo varsin modernilla tavalla, suhtautuessaan lapsiin uniikkeina ja aktiivisina yksilöinä, eikä ainoastaan ”aikuisuuden esivaiheina”, haluten ottaa opetuksessa huomioon leikkimisen ja itsenäisen tutkimisen keinoja (Pan & Li, 2012, s.4–6). He-Chinin ajatukset olivat aikaisekseen myös yllättävän lähellä myöhempänä kuuluisaksi tulevan Lev Vygotskin ajatuksia, joka myöhemmin painotti leikin merkitystä lasten oppimisessa ja yleisessä terveydessä (Vygotski, 1966/2004, s.65).

Kuten sanottua aikaisemmin, kiinalainen kasvatusjärjestelmä potee omia ongelmiaan vielä nykyisinkin. Eräs ongelmista ovat suuret laatuerot kaupunki- ja maaseutualueiden kasvatusjärjestelmissä (Pan ym., 2018, s.600; Qi & Melhuish, 2017, s.277–278), ja paikoittainen opettajien asema sekä valinnat opetuksessa (Pan & Li, 2012, s.6, 10), mitkä eivät aina ole Kiinan valtion asettamien ohjelinjausten mukaisia. Eräs syy laadullisiin eroihin on varmasti siinä, ettei Kiinassa ole opetuksellisten ohjelinjausten tueksi olemassa arviointijärjestelmää niiden toteutumisesta ja kehittämis ehdotuksista (Qi & Melhuish, 2017, s.274–275). Kiinalaisessa yhteiskunnassa on myös perinteisesti pidetty varhaiskasvatuksen opettajaa ei-arvostettuna työalana, heidän asemansa sosiaalisessa ja juridisessa mielessä ollen varsin kehoja (Pan & Li, 2012, s.19).

Nykyisin lapsuusiän opetus jakautuu Kiinassa kolmeen luokkaan; varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja perusopetukseen (Hu & Ødegaard, 2018, s.212–213; Qi & Melhuish, 2017, s.280). Huomiomme kiinnittyessä kahteen ensimmäiseen näistä, niiden voidaan mainita noudattavan Kiinan valtion asettamia opetus pääperiaatteita, joihin kuuluu taitojen osaaminen eri oppiaineiden kautta, hieman suomalaisen vastaavan järjestelmän mukaisesti (Hu & Ødegaard, 2018, s.216–217; Qi & Melhuish, 2017, s.275). Painotettavat taidot ovat sosiaalinen toiminta (*'social'*), tieteet (*'science'*), taiteet (*'art'*), terveys (*'health'*) ja kieli (*'language'*), hieman kouluaineiden tyylistä (Hu & Ødegaard, 2018, s.216–217). Keskeinen ongelma kiinalaisen järjestelmän toteutumisessa ovat erilaiset laatuongelmat, joita raportoidaan paljon (Hu & Ødegaard, 2018, s.212; Qi & Melhuish, 2017, s.268). Mahdollisia syitä tälle voivat olla esimerkiksi

aikaisemmin mainitut puutteellisuudet näiden viestimisessä ylemmille tahoille (Qi & Melhuish, 2017, s.274–275).

#### 4.2.2 *Leikki ja oppiminen Kiinassa*

Raon ja Lin (2009) tutkimuksessa käsiteltiin leikin ja oppimisen välistä suhdetta kiinalaisessa varhaiskasvatuksessa. Kun 1995 tehdyssä tutkimuksessa 5–6 –vuotiailta lapsilta kysyttiin suosivatko he vapaamuotoista vaiko ohjattua toimintaa, jopa 98% vastasi suosivansa ohjattua opetusta leikin sijaan, koska se tarjosi eniten mahdollisuuksia oppia (Rao & Li, 2009, s.101). On epäilemättä selvää, että opettajien mielipiteet ovat vaikuttaneet lasten vastauksiin, tutkimuksen mukaan esimerkiksi opettajien puhuen lapsille aina ylevästi oppimistuokioista ja uuden osaamisen keräämisestä. Oppimisen määrittely ja tukeminen on korostetusti esillä myös Kiinan varhaiskasvatussuunnitelmassa, korostaen päiväkotitoimintaa mahdollisuutena oppia uutta tietoa sekä uusia toimintatapoja (Hu & Ødegaard, 2018, s.217).

Tutkimusdata Kiinasta on osoittanut, että useissa paikoin merkittävä osa päiväkotipäivästä käytetään joko opettajan ohjaamaan opetukseen tai opettajan johdolla toimivaan leikkiin (Rao & Li, 2009, s.109; Pan ym., 2018, s.614). Raon ja Lin tutkimuksen datassa kaikki viisi lasta, joita seurattiin eri päiväkodeissa, viettivät yli 50% päivästä joko opettajajohtoisessa leikissä (eng. *'teacher leads and participates in activity'*) tai suorassa opetuksessa (eng. *'direct teaching'*). Kiinan opettajakuvassa luotetaan vahvasti vygotkskilaisen lähikehityksen vyöhykkeen konsepteihin, uskomuksena lasten tietotaidon kehittyvän parhaiten toiminnassa yhdessä opettajan kanssa (Rao & Li, 2009, s.111). Lapset vaikuttivat viettävän valtaosan päivästä joko opettajan ohjaamassa leikissä tai suoraan opettajajohtoisessa pedagogiikassa (s.109–110). Myös ilmeni opettajien ja vanhempien suhtautumisen olevan päiväkodissa tapahtuvaan leikkiin puhtaasti positiivista, muttei leikki aina siitäkään huolimatta toteutunut aiemman huomion mukaisesti (s.113).

Hiljalleen on alkanut ilmestyä toki merkkejä leikin yleistymisestäkin kiinalaisessa varhaiskasvatuksessa. Vuonna 2012 yli puolet päiväkodeista tarjosivat ainakin 30–45 minuuttia keskeyttämätöntä leikkiä yhtäjaksoisesti joka päivä, mikä oli kehitys aikaisemmasta (Pan ym., 2018, s.614). Myös lasten

vapauden ja päätävävallan yleistyminen muillakin tasoilla, kuten vaikkapa omatoimisessa vessan käytössä, ovat myös tulosten mukaan kiinalaisessa kasvatustajärjestelmässä yleistyneet, yhdessä yksilökohtaisemman opettajallisen tuen kanssa (Pan ym., 2018, s.614–615). Kiinan kasvatuksessa on useissa suhtauduttu opettajan toimesta lapsiryhmiin jopa kollektiiveina, josta kertovat esimerkiksi opettajien puhutusmenetelmät: termi *“xiao peng you men”*, eli vapaasti käännettynä *”te pienet ystävät”*, on ollut perinteinen tapa, jolla opettaja puhuttaa luokkatilassa lapsia (Pan ym., 2018, s.614).

Huolimatta ohjaus- ja opetusmäärästä lasten jokapäiväisessä elämässä, oli selvää, että niin vanhemmat kuin opettajatkin kuitenkin korostivat leikkiä lasten keskeisenä oppimisen keinona (Rao & Li, 2009, s.112–113). Tämä kielii muuttuneista kasvatuseriaa kungfutzelaisilta ajoilta, jolloin opiskelun ja oppimisen suhtauduttiin yksilön kehityksen kannalta hyödyllisenä asiana, mutta leikkiin ei (Rao & Li, 2009, s.114). Toki jonkin verran voi kungfutselaisesta vaikutuksesta havaita nykypäivänäkkin, ainakin Hun ja Ødegaardin (2018) väittämän mukaisesti (s.220). Tästä voi päätellä, että vaikka jonkinasteinen opettajalähtöinen toiminta on edelleen ensisijaista kiinalaisissa päiväkodeissa, on leikille asetettu siitäkin huolimatta aikaisempaa merkityksellisempi asema lasten oppimisen tukijana ja kasvatuksellisenä suunnannäyttäjänä vuosien varrella.

### 4.3 Japani

Seuraavaksi käsitellyssä on Japani. Japani asettui mukaan tutkielmaan suurena, pohjoismaista kaukana sijaitsevana merkittävänä talousvalttina.

#### 4.3.1 Japanin kulttuurista taustaa

Japanilaisessa järjestelmässä ovat erotettu toisistaan *’hoikusho’*, eli päiväkotit, tarkoittaen varhaiskasvatukseen erikoistunutta laitosta, ja *’yochien’*, eli esikoulu, joka painottaa enemmän esiopetusta ja peruskouluun valmistelevaa pedagogiikkaa (Mori ym., 2009, s.118). Valtaosa näistä laitoksista, niin päiväkodeista kuin esikouluistakin, ovat yksityisiä (Hassaan, 2021, s.28). Näiden laitosten pohja syntyi Japaniin jo 1876 tukemaan naisten oikeuksia



(Mori ym., 2009, s.118), mutta järjestelmä muovattiin uudelleen lähes täydellisesti vuonna 1947, toisen maailmansodan jälkeen, uudistamaan imperialistisen Japanin aikaansaamaa kasvatus- ja koulutusjärjestelmää länsimaisempaan, modernimpaan suuntaan (Castro-Vázquez, 2013, s.28). Nämä laitokset on kokeneet suurta kehitystä vielä tämän vuosituhannen puolellakin, yhtenä tavoitteenaan luoda parempaa pohjaa japanilaisten vanhempien lastensaannille työskentelyn ohessa, sillä Japanissa syntyvyys onkin ollut matala jo pitkään (Mori ym., 2009, s.118).

Japanin kasvatusjärjestelmässä ovat omat kulttuuriset erikoisuutensa, joita on tutkielman mittakaavassa tärkeää käsitellä. Yksi näistä on *'shuudan seikatsu'* eli *'ryhmäelämä'*-periaate, jonka mukaisesti ryhmän tulisi toimia yhtenä, vahvempien auttaen heikompiaan (Fleer, 2010, s.34). Tässä mielessä päästään jo miltei vygotkilaisen lähikehityksen vyöhykkeen ajatuksen puolelle (Vygotski, 1966/2016, s.18–19). Ryhmäelämän periaatteen keinoin uskotaan japanilaisessa opetuskontekstissa pääsevän motivoivampaan opiskeluun opiskelijoiden tukiessa toinen toistaan, pohjimmiltaan tarkoittaen ryhmän toimintavalttien kasvaessa myös yksilöiden taitojen kasvavan (Fleer, 2010, s.35).

#### 4.3.2 Leikkiin ja oppimiseen suhtautuminen Japanissa

Mari Mori kollegoineen tutki Japanissa leikkimisen ilmenemistä ja siihen suhtautumista vanhempien ja ohjaajien toimesta Fleerin ja Pramling-Samuelssonin toimittamassa teoksessa (2009, s.117–134). Vanhemmat osoittivat aktiivista kiinnostusta lastensa leikkimiseen niin päiväkodissa kuin kotona, johon yhdistyi huomioita esimerkiksi niin hienomotoriikan harjaantumisen, sosiaalisten taitojen kehittymisen, kuin Japanin perinnekulttuurin oppimisenkin kautta (Mori ym., 2009, s.126–127). Useat vanhemmista myös osoittivat kiinnostustaan lasten fyysisten taitojen kehittymiseen ulkoleikkien yhteydessä (Mori ym., 2009, s. 127). Kyseisten varhaiskasvatuskontekstien ohjaajat osoittivat samankaltaista suhtautumista leikkiin, korostaen ensisijaisesti mielikuvituksellisuuden kehittymistä sekä sosiaalista interaktiota ja yhteisiä toimintatapoja (Mori ym., 2009, s. 129).

Leikin ohessa suhtautumista oppimiseen tutkittiin. Vanhemmilla oli tutkimuksessa varsin laaja-alaisia kokemuksia oppimisen luonteesta, eikä mitään yksittäistä alaa erityisesti painotettu (Mori ym., 2009, s. 127). Esimerkiksi yleinen asioista ja maailmasta itsestään kiinnostuminen mainittiin keskeisenä tavoitteena, kuten jopa luottamus muihin, sosiaalisena ulottuvuutena. Yksi vanhemmista jopa painotti sitä, ettei varhaislapsuuden opetuksessa pedagogisella oppimisella ole niinkään merkitystä verrattuna arkisiin taitoihin ja kokemuksiin (Mori ym., 2009, s. 127). Ohjaajat osoittivat jälleen kerran samankaltaisia mielipiteitä vanhempien kokemusten kanssa, painottaen muun muassa lasten kokemusten merkityksellisyyttä lapsen oppimisen kannalta (Mori ym., 2009, s. 127). Lapset oppivat heidän mukaansa parhaiten kokeilemalla asioita omien taitojensa mukaisesti, yhdessä muiden lasten kanssa vapaassa, mahdollistavassa ympäristössä.

Tiivistettynä voisi sanoa leikin olleen mitä keskeisin japanilaisessa varhaiskasvatuskuvassa (Mori ym., 2009, s. 128–131). Leikkiin suhtauduttiin tärkeänä, tarpeellisena ja erottamattomana osana lapsen jokapäiväistä elämää ja oppimista (Mori ym., 2009, s. 131–132). Niitä ei pitäisi erottaa toisistaan laisinkaan, pikemminkin kannustaa lapsia uusiin kokemuksiin leikin ja vapaan kokeilun keinoin. Myöskään, tutkimuksen pienenlaista otoskanta ei voida helposti suhteuttaa koko Japanin väestöön, joskin vain jonkinlaisten populaatioiden rajalliseen edustamiseen, minkä tutkimuksen tekijätkin itse ymmärsivät (Mori ym., 2009, s. 133).

#### *4.4 Yhdysvallat (Florida & Wisconsin)*

Seuraavaksi käsitellään varhaiskasvatuksen ilmenemistä Yhdysvalloissa. Koska kasvatuksen ja opetuksen toteuttaminen voi vaihdella osavaltiokohtaisesti (Bray ym. 2014, s.140), on tässä tutkielmassa käsitelty kahta eri osavaltiota, yhtä pohjoisempaa, toista eteläisempää. Käsitellyiksi osavaltioiksi päätyivät Florida ja Wisconsin, joista kumpikin tarjosivat omia kuvakulmiaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteuttamiseen.

#### 4.4.1 Yhdysvaltain varhaiskasvatuskonteksti

Yli puolet yhdysvaltalaisista päiväkotikäisistä lapsista käy päiväkodissa tai vastaavassa päivähoidossa (Donoghue, 2017, s.1). Yhdysvalloissa on enemmän vaihtelua myös sen suhteen, minkälaiset toimipisteet lasketaan päivähoitokelpoisiksi (Wineberg & Chicquette, 2009, s.160). Kaiken lisäksi yksityisiä päiväkoteja useita muita maita enemmän, Kiinan tapaan: Winebergin ja Chicquetten (2009) tutkimuksessa ei Wisconsinista kerätystä datasta yksikään ollut osavaltion tai valtion omaamassa laitoksessa, ja vain kaksi viidestä tutkitusta olivat voittoa tavoittelemattoman järjestön vastaavassa toiminnassa (s.160). Lasten kasvatusympäristöt olivat teoksen kirjoittajien mukaan edustuskelpoisia suurempaan populaatioon ja Yhdysvaltain keskimääräiseen tilanteeseen (s.160). Toimintaympäristöissä tulee esiin jopa Yhdysvaltain osavaltioiden väliset erot: Floridassa oli Marconin ja kollegojen (2012) tutkimuksen mukaan aloitettu hanke, jonka mukaan varhaiskasvatukseen lapsia saisi hoidattaa 540 tuntia päiväkodissa osavaltion kustannuksella (s.52). Syynä tähän ovat varmasti varhaiskasvatuksen hinnat, jotka ovat Yhdysvalloissa keskimäärin todella korkeat, tavallisesti yli 10,000 dollaria vuodessa lasta kohden (Pauley & Braver, 2022). Täten voi uskoa Floridan kustannettavuuteen pyrkivän politiikan tekevän eroa Wisconsinin vastaavalle.

Yhdysvalloissa varhaiskasvatuksen työntekijöiden arvostus ei keskimäärin ole korkea, ja se tulee ilmi muun muassa palkkojen määrässä: useimmat saavat palkkaa ainoastaan noin 24,000 dollaria vuodessa, mikä on vähemmän mitä useimmat pikaruokaravintoloiden työntekijät (Pauley & Braver, 2022). Miltei puolet varhaiskasvatuksen työntekijöistä joutuvat turvautumaan osavaltiollisiin tukiin saadakseen tarvittavan toimeentulonsa (Pauley & Braver, 2022). Yhdysvalloissa on myös paljon suurempi hajonta siinä mitä pidetään hyvänä kasvatuskäytänteenä, ja on löydettävissä eroavaisuuksia siitakin mitä kasvatuksella halutaan tavoitella (Cöncü & Howes, 2018, s.711).

#### 4.4.2 Leikin ja opetuksen ilmeneminen Yhdysvalloissa

Yhdysvalloissa varhaiskasvatus ja esiopetus vaihtelevat osittain osavaltiokohtaisesti (Marcon ym., 2012, s.51). Teoksissa esiintyneet Florida (Marcon ym., 2012, s.51–90) ja Wisconsin (Wineberg & Chicquette, 2009, s.155–172) toimivat jokseenkin eriävinä esimerkkeinä tällaisista osavaltioista. Esimerkiksi Wisconsinissa leikille asetettiin keskeinen painoarvo, mutta muun muassa opettajien osallistumista lasten leikkiin ei aktiivisesti kannustettu (Wineberg & Chicquette, 2009, s.178). Toki osavaltiokohtaisten erojen lisäksi on löydettävissä kansallisiakin hankkeita, jotka pyrkivät ohjaamaan kaikkien osavaltioiden opetusta, esimerkiksi terveyden edistämiseksi ja ylipainon hallitsemiseksi (American Academy of Pediatrics, 2020).

Vaikuttavatko nämä toimintaympäristöt leikin ilmenemiseen? Wisconsinissa esitellyt toimintaympäristöt ainakin pyrkivät tarjoamaan lapsille monipuolisia leikkimismahdollisuuksia, joustavuutta huomioimaan eri lasten tarpeet, sekä riittävää stimulointia takaamaan näiden kokonaisvaltaista kehitystä (Wineberg & Chicquette, 2009, s.163). Tästäkin huolimatta teoksen kirjoittajat osoittivat huolensa riittävien materiaalien ja tilojen puutteesta (s.163). Marconin ja kollegojen (2012) tutkimuksen mukaan taas Floridan päiväkotiympäristöt olivat todella monimuotoiset tutkimuksen laajuuden takia (s.53–55), ja teoksen tutkimus pyrki kehittämään Floridan varhaiskasvatusta PERKS-hankkeella (*Partners in Education and Research in Kindergarten Success*). PERKS-hanke pyrki kehittämään varhaiskasvatuksen opettajien taitoja koulutuksen sekä monialaisen yhteistyön avulla, tavoitteena osaavampi henkilökunta sekä toimivampi varhaiskasvatusympäristö lasten leikille ja oppimiselle (s.58–59).

Yhdysvalloissa laadukas varhaiskasvatus rinnastetaan tunnetaitojen, ongelmanratkaisun ja kokemusten käsittelyn ominaisuuksiin (Donoghue, 2017, s.2). Leikkiä ja oppimista ei samaan tapaan rinnastettu amerikkalaisten vanhempien toimesta heiltä kysyttäessä (Wineberg & Chicquette, 2009, s.165–166), mikä voi vihjata näihin suhtautumisena eri arvoina. Myös älyllinen kehitys ja peruskoulua varten valmisteleminen ovat keskeiset painoarvot yhdysvaltalaisessa varhaiskasvatuksessa, ja leikin arvosta on väitelty suuntaan jos toiseenkin (Cöncü & Howes, 2018, s.716). Jotkin opettajista toivat ilmi

ajatuksiaan siitä, miten leikki ja opetus jakavat samoja osa-alueita, mutta heidänkään ajatuksistaan ei tullut selkeästi ilmi leikkiin ja oppimiseen suhtautumisesta yhtenevinä asioina (Wineberg & Chicquette, 2009, s.167). Vygotskilaista tukemista (*eng. 'scaffolding'*) koettiin myös esiintyvän vähän esitellyissä päivähoitojärjestelmissä, ja kielelliselle oppimiselle asetettiin suuri painoarvo, jota tuettiin opettajajohtoisella toiminnalla (Wineberg & Chicquette, 2009, s.168, 170). Opettajien ja lasten älyllistä osaamista korostettiin myös Floridan osavaltion kohdalla erikseen (Marcon ym., 2012, s.85–86).

Aikaisemmista voisi päätellä, ettei leikkiin ja opetukseen suhtauduta suoraan yhteneväisinä yhdysvaltalaisessa varhaispedagogiikassa, muttei näiden kummankaan merkitystä useimmiten väheksytäkään. Jonkin verran tutkimustodistettakin löytyi opettajajohtoisesta toiminnasta leikin ylitse (Cöncü & Howes, 2018, s.716). Leikin voi useissa paikoin tulkita oppimisen tukivälineenä, joka toteutettiin erityisesti opettajajohtoisesta toiminnasta avulla. Lähtökohtaisesti on siis turvallista ajatella, että amerikkalaisen varhaiskasvatuksen pääarvostus on oppimisessä, niin tunnetaidollisella kuin älylliselläkin tasolla.

## 4.5 Ruotsi

Suomen naapurivaltiona Ruotsi on kiinnostava vertailukohde. Erityisesti Ruotsin kohdalla voi ryhtyä vertailemaan eroja myös Suomen välillä: kuinka ja miten nämä kasvatustilat eroavat toisistaan?

### 4.5.1 Ruotsin kasvatustila

*Play and Learning in Early Childhood Settings* -teoksen (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009) Ruotsia käsittelevä osio on keskeinen, sillä haluan ottaa vertailuun Suomen lisäksi myös muita pohjoismaita. Ruotsissa ilmeneekin runsaasti samankaltaisuuksia suomalaisen järjestelmän kanssa, muun muassa valtaosin valtion tarjoaman ja kustantaman päivähoiton muodossa: päiväkotikustannukset voivat olla korkeintaan 3% kunkin perheen tuloista lasta kohden (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.135). Päiväkoti on tarjolla nelivuotiaasta eteenpäin silloinkin, kun lapsen vanhemmat

ovat kotona (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.135). Myös yhteiskunnan tasolla ovat odotukset korkeammat sekä päiväkodin toimintaa että opettajien ammattia kohtaan, ainakin verrattuna aikaisemmin käsiteltyyn Kiinaan (Rao & Li, 2009, s.136–137). Ruotsi oli myös toinen valtio maailmassa, joka tarjosi oikeuden kokopäiväiseen lastenhoitoon, heti Suomen jälkeen (Karila, 2012, s.585).

Joitakin eriävyyksiäkin toki löytyy: kuten siinä kuinka päiväkotiin suhtaudutaan. Päiväkotiin suhtaudutaan jo 1-vuotiaasta eteenpäin "esikouluna" jonka velvoitteena on valmistella lapsia koulunkäyntiä varten peruskoulussa (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.136). Leikkiin suhtaudutaan usein työvälineenä, jonka kautta voidaan opetusta integroida sujuvasti päivien tilanteisiin, kuin myös muun muassa keinona valmistautua aikuisuutta varten (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.138). Ruotsin kansallinen varhaiskasvatussuunnitelmanakin pyrkii viemään lasten jokapäiväistä toimintaa mahdollisimman lähelle koulua valmistelevaa suuntaa, painottaen niin kielellisten kuin matemaattisten ja tieteellistenkin taitojen kehittymistä (Löfgren, 2017, s.134–135). Ruotsalainen järjestelmä kannustaa opettajia toimimaan yhdessä lasten kanssa ohjaamaan heidän huomiotaan kohti oppimista (Broström ym., 2014, s.591). Ruotsalainen järjestelmä on kokenut muutosta oppimispainotteiseen suuntaan erityisesti 2000-luvulla (Karila, 2012, s. 588–589).

Ruotsin lähtökohtaisesti "koulumaista" esiopetusjärjestelmää on toki kritisoitu (Löfgren, 2017, s.135). Yksi tällaisista kohdista on ollut aktiivinen oppimissuoritusten tarkkailu erinäisin testein, mikä on herättänyt kysymystä siitä, sotiiko se itsessään ruotsalaisen kasvatustajärjestelmän omia ihanteita vastaan (Löfgren, 2017, s.135). Ruotsalaisen kasvatustajärjestelmän ilmiötä on kutsuttu "opetuksellistumiseksi" (eng. *'educalization'*), ja sen suurimmiksi uhkakuviksi on kriitikoiden puolesta epäilty esimerkiksi riskiä unohtaa yksittäisten lasten kasvatukselliset tarpeet, ryhmän suoritustulosten tarkkailun nousten liian keskeiseen asemaan (Löfgren, 2017, s.135).

#### 4.5.2 Leikistä ja oppimisesta Ruotsin kasvatustieteissä

Opettajalähtöisen opetuksen toteutumiseen suhtaudutaan ruotsalaisessa järjestelmässä vaihtelevasti (Löfgren, 2017, s.137). Opettajat ovat toisinaan epävarmoja siitä, kuinka opetussuunnitelman mukaiset opetustavoitteet tulisi toteuttaa, ja kokevat suoriutumisen seuraamisen olevan melko hyödytöntä opettajien, lasten kuin vanhempienkin kuvakulmasta (Löfgren, 2017, s.137). Esimerkiksi Löfgrenin artikkelissa tutkituissa päiväkodeissa suoriutumista ja lasten edistystä seurattiin erilaisilla päiväkodin seinille kiinnitettävillä dokumenteilla, joihin vanhemmat kiinnittivät yleisesti vain vähän huomiota (Löfgren, 2017, s.137). Tällaiseen oppimisdokumentointiin voisikin suhtautua enemmän raportoinnin kannalta keskeisenä seikkana, jota aikaisemmin maininnan mukaisesti ruotsalaisessa järjestelmässä pidettiin keskeisenä.

Leikkimisen hyödyllisyydestä on useampiin muihin tutkittuihin maihin verrattuna enemmän vaihtelua ruotsalaisessa järjestelmässä. Runsasta vaihtelevuutta esiintyi nimittäin ainakin yhdessä käsitellyssä tutkimuksessa (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.138). Opettajien näkökulmia ovat muun muassa leikki ja oppiminen samana asiana, opitun soveltaminen uutena osana lasten omia leikkejä, leikin käyttäminen aikuisuuteen valmistautumisena, ja leikin ja opetuksen integroiminen käytännössä (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.138). Jälkimmäiseen näistä kannustaa jopa ruotsalainen varhaiskasvatustieteiden tutkimus (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.139). Tästäkin huolimatta kaksi keskeistä mielipidettä, eli opitun soveltaminen lasten omissa leikeissä ja leikin käyttö aikuisuuteen valmistautumisena, ovat kiinnostavimpia. Syynä tähän on mielipiteiden ilmeinen samankaltaisuus Jean Piaget'n ajatusten kanssa: Piaget ajatteli leikin olevan aina ensisijaisesti assimilaatiota, eli aikaisempien skeemojen käyttöä ja ylläpitoa, uusien ajatusten ja skeemojen luomisen sijaan (Piaget, 1951/2013, s.87, 89). Tämä ei tarkoita, että Piaget olisi vähätellyt leikin arvoa lapsen elämässä, mutta koki kuitenkin lasten kykenevän myös silkkää leikkimistä rakentavampiinkin toiminnan muotoihin.

Ruotsalainen varhaiskasvatustieteiden tutkimus sekä ruotsalaiset varhaiskasvatustieteiden opettajat vaikuttivat suosivan toimintana erityisesti opettajan tukemana tapahtuvaa ympäröivään maailmaan tutustumista

(Broström ym., 2014, s.591; Löfgren, 2017, s.134–135). Toki jotkin opettajat pitivät tutkimuksissa lasten kiinnostuksen kohteista lähtevää toimintaa toiseksi, ja täysin vapaata leikkiä kolmanneksi tärkeimpänä aktiviteettina, sosiaalisten taitojen tietoisin kehittämisen ollen ensimmäisenä (Broström ym. 2014, s.595). Tästä voidaan kuitenkin tehdä kiinnostavia huomioita ja pohdintoja Ruotsin kasvatustieteellisistä näkökulmista.

Kun ruotsalaisilta vanhemmilta kysellään mielipiteitä, antavat moni heistä keskeisen arvon päiväkotiympäristössä hyvälle ulkoilumahdollisuuksille ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle, peruskoulua varten valmistelevan toiminnan jääden vähäiselle huomiolle (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.151). Vaikkei ruotsalainen kasvatustieteellinen asetakaan kansallisella tasolla leikkimiseen yhtä suurta painoarvoa mitä oppimiselle opettajajohtoisesti, on hyvä huomioida ruotsalaisen varhaiskasvatustieteellisen parempilaatuisten päiväkotien olevan keskimäärin enemmän demokraattisia ja lapsilähtöisiä, mitä opettajalähtöisiä (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.151–152). Ruotsalaiset vanhemmat asettavat leikkimisen korkealle arvoasteelle, minkä tekevät useimmat asiantuntijatkin (Broström ym. 2014, s.595; Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.149), vaikkei paikallinen kasvatustieteellinen suosi tätä yhtä runsaasti.

## *4.6 Norja*

Norjaa käsitellään tässä tutkielmassa kolmantena pohjoismaana Suomen ja Ruotsin ohessa. Kuten muidenkin käsiteltyjen maiden kohdalla, ensiksi esitellään lyhyesti Norjan nykypäivän kasvatustieteellistä kontekstia, sitten perehdytään tarkemmin leikin ja opetuksen kuvakulmiin arkipäiväisissä kasvatustilanteissa.

### 4.6.1 Norjan kasvatustieteellinen järjestelmä

Norjalainen varhaiskasvatustieteellinen järjestelmä otti ensiaskeleensa vuonna 1996, jolloin kansallinen varhaiskasvatustieteellinen suunnitelma astui voimaan (Bjørnstad ym., 2019, s.157). Tätä suunnitelmaa on uusittu sittemmin vuosina 2006, 2011 ja 2017, eikä se ole ikäsidonnainen: suunnitelma pätee samoin tavoin kaiken ikäisiin, ja jää opettajien vastuulle toteuttaa parhaan näkemyksensä mukaan parhaiten



soveltaen pedagogiaa kussakin ryhmässä (Bjørnstad ym., 2019, s.157; Karlsen & Ratib, 2019, s.233). Tässä järjestelmässä lasten tarkkailu ja toiminnan rajoittaminen ovat sittemmin olleet pitkään vähäisiä (Bjørnstad ym., 2019, s.155–156), sekä myös opettajien työpanosta ja tehtäväkuva on arvostettu merkittävästi enemmän mitä useissa muissa käsitellyissä maissa (Bjørnstad ym., 2019, s.156).

Nykyisin Norjassa päiväkotit on tarjolla julkisesti kaikkien perheiden alle 6-vuotiaille lapsille, painottaen voimakkaasti lasten kokonaisvaltaista kehitystä näiden omien taitojen pohjalta (Bjørnstad ym., 2019, s.157; Storli & Sandseter, 2019, s.67). Varhaislapsuuden pedagogiapalvelut eivät myöskään voi koskaan maksaa lasten perheille yli 6% heidän kokonaisvaltaisista tuloistaan (Hu & Ødegaard, 2018, s.210). Tämä järjestelmä tukee myös erityisesti lasten kommunikatiivisten, motoristen ja ympäristöllisten taitojen kehittymistä (Bjørnstad ym., 2019, s.163–165). Nykyaikana myös monimuotoisuuden, arvostuksen ja solidaarisuuden arvot ovat varhaiskasvatuksessa kasvaneet (Bjørnstad ym., 2019, s.159). Lapsilla on paljon vapautta valita toimintansa itse päiväkotipäivien aikana, ja päiväkodit pyrkivät tarjoamaan paljon erilaisia mahdollisuuksia niin sisä- kuin ulkotoiminnallekin (Storli & Sandseter, 2019, s.68).

#### 4.6.2 Leikin ja opetuksen painotus norjalaisessa järjestelmässä

Norjan kasvatusjärjestelmä on perinteisesti ollut varsin leikkipainotteinen (Aslanian ym. 2020, s.269–270; Storli & Sandseter, 2019, s.67–68), mutta on ollut siirtymässä viime vuosina jatkuvasti kohti opetuksellisempaa suuntaa Ruotsin tavoin (Karila, 2012, s.588–589). Lasten leikin vapautta on pyritty puolustamaan toisinaan jopa mahdollisen riskinoton ja fyysisen loukkaantumisen mahdollisuuden kustannuksella (Sandseter & Sando, 2016, s.178–179, 196), mikä mielestäni kertoo järjestelmän leikkimyönteisestä ja lapsilähtöisestä otteesta paljon.

Leikkipainotteisuus on esillä Norjan järjestelmässä myös kasvatustieteellisestä näkökulmasta: maan järjestelmän on nähty juontavan juurensa fröbeliläiseen ajatteluun, jonka mukaisesti lapset ovat luontaisia oppijoita, tarvitteensa ainoastaan ympäristön sallimia mahdollisuuksia (Aslanian ym.

2020, s.270). Leikkiä ja sen hyötyjä on norjalaisessa järjestelmässä myös tutkittu runsaasti: esimerkiksi Storlin ja Sandseterin (2019) tutkimuksessa puolustettiin leikkilähtöistä opettamista siitä koituvien hyötyjen muodossa lasten osallistumiselle ja hyvinvoinnille (s.71–72, 75). Jokseenkin myös tutkimus osoitti lasten leikkivän kaikista eniten sekä monipuolisimmin ollessaan aikuisen valvonnassa (s.75), mikä taas lisää opettajien ja hoitohenkilökunnan arvoa ja tarvetta tässä kasvatuskontekstissa.

Norjalainen järjestelmä nojaa fröbeliläisen ajattelun lisäksi myös aikaisemmin esitellyn Lev Vygotskin ajatuksiin, jossa lasten toiminnan uskotaan olevan rakentavampaa ja opettavaisempaa lasta itseään taitavamman osallisen läsnäollessa, 'lähikehityksen vyöhykkeen' käsitteenä (Aslanian ym. 2020, s.270; Karlsen & Ratib, 2019, s.235). Erilaisilla tuen keinoilla aikuiset voivat auttaa lapsia ymmärtämään käsitteitä ja konsepteja, jotka olisivat muuten heille liian vaikeita (Karlsen & Ratib, 2019, s.235). Näiden kahden pääkonseptin kautta voisi nähdä syntyvän norjalaisen varhaiskasvatus- ja esiopetusjärjestelmän pohjan.

Oppimisen nähdään täten syntyvän norjalaisessa järjestelmässä kaikkein parhaiten aikuisen osallistuessa lasten leikkiin tai auttaessaan lapsia valmistelemaan sitä (Karlsen & Ratib, 2019, s.236). Oppimisen tavoitteellisuus taas nähdään joustavana konseptina, jonka summittaisia tavoitteita on esitelty kansallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa, mutta jotka loppujen lopuksi nojaavat lasten yksilökohtaiselle ja vapaasta tahdosta muotoutuvalle pohjalle (Aslanian ym. 2020, s.271). Käsitellyistä maista oppimisella on täten kaikista monimuotoisin ja joustavin tulkinta norjalaisessa järjestelmässä, puhumattakaan siitä kuinka se on poikkeuksellisen sidottu leikkiin. Täten on helppo perustella, miten leikin painoarvo nähdään todella korkeana norjalaisessa järjestelmässä, sen ollen merkityksellinen niin itseisarvona kuin myös suunnitellun oppimisen välineenäkin.

#### *4.7 Maiden vertailua ja yhteenvetoa*

Eri maiden varhaiskasvatusjärjestelmissä on löydettävissä eroavaisuuksia. Erot vaikuttavat suurenevan suurempaan mittakaavaan siirryessä, tutkiessa kutakin rakennelmaa yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta rakenteesta käsin yksilötason

sijaan. Tätä näkökulmaa tuki myös Fleerin ja Pramling-Samuelssonin teos analyysineen (2009, s.188–189). Näitä maita on täten mahdollista jakaa eri kategorioihin, riippuen siitä painottavatko ne leikkimistä vai opettajajohtoista toimintaa ensisijaisena toiminnan painotuksen muotonaan.

Tutkituista kuudesta valtiosta leikkipainotteisin oli Norja (Aslanian ym. 2020; Hu & Ødegaard, 2018; Sandseter & Sando, 2016; Storli & Sandseter, 2019), Suomen (Hu & Ødegaard, 2018; Karila, 2012; Opetushallitus, 2022) ja Japanin (Fleer, 2010; Mori ym., 2009) ollen myös vastaavia. Opettajajohtoista toimintaa painottivat enemmän taas Kiina (Pan ym., 2018; Pan & Li, 2012; Qi & Melhuish, 2017), Ruotsi (Karila, 2012; Löfgren, 2017) ja Yhdysvallat (Cöncü & Howes, 2018; Marcon ym., 2012; Wineberg & Chicquette, 2009). Näistä voimme päätellä, ettei ainakaan valtion maantieteellinen sijainti vaikuta suoranaisesti leikkiin painottamiseen, sillä pohjoismaista Ruotsi ei painottanut leikkiä yhtä paljon kuin Suomi tai Norja. Sijainneista voidaan toisaalta sanoa päiväkotien yksityisyyden olevan merkittävämmässä roolissa pohjoismaiden ulkopuolella (Hassaan, 2021; Fleer & Pramling-Samuelsson, 2009). Se taas, vaikuttaako yksityisyys leikin vaiko opettajapainotteisen toiminnan painottamiseen, on eri asia, joskin kasvatuksen tehokkuus koettiin vaikuttavan toiminnan painotukseen useammin yksityisten päiväkotien kohdalla kuin mitä valtioiden vastuulla olevien (Rao & Li, 2009, s.101; Wineberg & Chicquette, 2009, s.163).

Opettajien ja vanhempien mielipiteet olivat maiden ja vuosien vaihtelusta huolimatta merkillisen yhteneväisiä, ja sama näkemys päti suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassakin. Esimerkiksi jopa opettajapainotteisessa Ruotsissa leikkimiselle ja erityisesti ulkona olemiselle asetettiin vanhempien kuvakulmasta poikkeuksellinen erityisarvo (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.151), vaikkakaan päiväkotijärjestelmän opettajajohtoinen toiminta ei tätä aina tukenut. Samankaltaisia näkemyksiä, erityisesti leikin tärkeydestä lasten elämälle, saatiin vanhempien ja opettajien kuvakulmasta myös Kiinasta ja Japanista (Rao & Li, 2009, s.112–113; Mori ym., 2009, s.126–129), joista pohjoismaiden ulkopuolisina valtioina ensimmäinen painotti erityisesti opettajalähtöistä opettamista ja jälkimmäinen taas lasten vapaampaa toimintaa. Oli kiinnostava huomata, miten kiinalaiset opettajat suhtautuivat ensisijaisesti varsin myönteisesti leikin tärkeyteen, vaikkei paikallinen kasvatusjärjestelmä

ongelmineen aina mahdollistakaan lapsilähtöistä toimintaa kehitysyrytyksistään huolimatta.

Tutkimuskysymyksiin löytyi täten vastauksia suurin piirtein tavoitteiden mukaisesti; maat kykeni karkeasti jakamaan kahteen ryhmään leikkipainotteisuuden mukaisesti, miltei kaikki tutkimusaineisto tuki tulkintaa leikistä tärkeänä niin mikro- kuin makrotasolla kulttuurista huolimatta, eikä pohjoismaiden pedagogiassa löytynyt leikkipainotteisuuden kannalta eroa verrattuna maailman suurimpiin talousvaltteihin. Nämä tulokset olivat paikoittain minulle yllättäviä: ensimmäinen tutkimuskysymys ja sen tulokset olivat itselleni itsestään selkeimpiä tietäessäni jo entuudestaan eri maiden painottavan eri tavoin leikkiä pedagogiikassaan, mutta kaksi muuta tulosta osasivat yllättää. En ollut perehtynyt Ruotsin pedagogiikkaan juurikaan aikaisemmin, ja sen opettajajohtoisuus oli yllättävää minulle. Myös se, miten Japanin kasvatusjärjestelmä oli loppujen lopuksi melko leikkipainotteinen ei ollut minulle oletettavissa. Olin myös jokseenkin olettanut pohjoismaiden välille löytyvän jonkinlaisen 'punaisen langan', joka selittäisi syitä näiden laadukkaalle kasvatusjärjestelmälle maailman mittakaavassa, mitä ei sittemmin selkeästi löytynyt. Voisikohan ero olla päiväkotien yksityisyyskysymyksessä, joka oli yleisempää maailmalla mitä pohjoismaissa? Tämä voi olla kysymys jollekin tulevaisuuden jatkotutkimukselle.

Tiivistäen voisi siis sanoa leikin ja opetuksen suhteen vaihtelevan maakohtaisesti varhaiskasvatus- ja esiopetusympäristöissä, sen ollen kuitenkin tavalla tai toisella ilmi jokaisessa käsitellyssä kulttuurissa. Mielipiteet leikkiä kohtaan olivat tästä huolimatta lähes poikkeuksetta positiivisia, muutaman neutraalisävyisemmän mielipiteen tukemana. Vertaillen pohjoismaita ja maailman suurimpia talousmahteja, ei näiden välille ei oltu vedettävissä merkittävää eroavaisuutta leikkipainotteisuuden suhteen, vaan se tuli ilmi eri tavoin niin pohjoismaiden välillä kuin suurimpien talousmaidenkin. Suurempi eroavaisuus löytyi yksityisten päivähoitoympäristöjen määrässä, mitä ei tässä tutkielmassa taas ensisijaisesti tutkittu.

# 5 POHDINTAA

Nykypäivän tiedon valossa olisi mahdotonta väittää, ettei leikillä ole mitään merkitystä kasvavan lapsen elämässä. Se taas, minkälainen painoarvo leikille on jätettävä jokapäiväisissä toiminnoissa, jakaa mielipiteitä ammattilaisten sekä eri kasvatusjärjestelmien suhteen. Eräiden mukaan leikin olisi oltava lasten ensisijainen päiväaktiiviteetti, minkä kautta he saisivat omista lähtökohdistaan maailmaa tutkia, toisten painottaen leikin olevan parhaimmillaan aktiiviteeteista palautumista, niissä suoriutumisesta palkitsemista tai vain yksinkertaisesti lasten omaa toimintaa muiden aktiiviteettien välissä. Kuten todettua jo useampaan otteeseen, paikallinen kasvatussuunnitelma vaikuttaa tähän suhtautumiseen runsaasti.

Koska tutkielma oli kirjallisuuskatsaus, joka analysoi aikaisempien tutkimuksien tuloksia ja niiden yhteenvedoja, on jokseenkin itseään toistavaa vertailla sitä aikaisempaan tutkimukseen. Tätä voi kuitenkin käsitellä lyhyesti. Hun ja Ødegaardin (2018) tutkimuksessa käsiteltiin useita tutkielmassa esillä olleita valtioita leikin esiintymisen kuvakulmasta, tavoitteena selvittää miten leikki yhdistyy opetukseen maiden kirjallisissa opetussuunnitelmissa (s.214). Tämä teos voi olla hyvä lähtökohta aikaisempien tutkimustulosten vertailuun. Esimerkiksi Suomeen suhtauduttiin leikkiä itseään lasten terveydelle äärimmäisesti korostavana valtiona (Hu & Ødegaard, 2018, s.219–220), mikä päti myös Norjaan (s.219), minkä tähden on ainakin jokseenkin oikeutettua puhua tutkimustulosten samanmukaisuudesta aikaisempiin tutkimustuloksiin. Hu ja Ødegaard painottivat myös, miten kiinalaisessa kasvatussuunnitelmassa ei suoraan puhuttu leikistä itsessään pakollisena osana lasten päivittäistä elämää (2018, s.220).

Muidenkin valtioiden kohdalla oli löydettävissä valtaosin yhteneviä tuloksia tämän tutkielman kanssa. Ruotsin järjestelmässä leikkiin suhtauduttiin useimmiten toimintana, joka tulisi toteuttaa opettajajohtoisesti pedagogia

huomioiden (Broström ym., 2014, s.591; Löfgren, 2017, s.134–135; Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2009, s.138–139). Yhdysvaltoja käsitellessä tulokset olivat epävarmemmalla alueella, joskin kaksi erillistä tutkimusta toivat ilmi ajatuksensa siitä, miten opettajat, opetus suunnitelmat ja vanhemmat eivät aina asettaneet leikkiä erilliseen merkitysasemaan (Cöncü & Howes, 2018, s.716; Wineberg & Chicquette, 2009, s.165–166). Tähän saattoi osittain vaikuttaa myös osavaltioittain vaihtelevat kasvatuskäytänteet (Cöncü & Howes, 2018, s.711; Marcon ym., 2012, s.51). Epäselvimpiä tuloksia saatiin Japanista, mitkä vahvistivat ensisijaisesti vain yhden käsitellyn tutkimuksen tulokset (Mori ym., 2009, s. 128–131). Käsitelty tutkimus oli myös vanhemmanpuoleinen ja otoskoko pieni, minkä tähden tästä saatuun tietoon ei tulisi suhtautua täydellä varmuudella. Tämä on varmasti ongelmakohta, joka tulisi ottaa mahdollisissa jatkotutkimuksissa huomioon. Muita tämän tutkielman ongelmakohtia käsitellään seuraavaksi.

On ilmiselvää, ettei tämä tutkielma ollut ilman ongelmiaan. Teoreettista viitekehystä käsitellessä tuli ilmi tosiasioita siitä, miten opetus voi vaihdella merkittävässä määrin valtioiden sisällä, oli näillä opetusta ajavia kansallisia asiakirjoja tai ei, mitä tuki myös käytetty menetelmäkirjallisuuskin (Bray ym. 2014, s.144–145). Tutkielmassa esitellyt valtiot ja näistä ilmenneet seikat ovat täten ainoastaan käsitellyistä tutkimuksista ja kirjallisuuden katkelmista ilmenneitä ajatuksia ja mielipiteitä, eikä niihin tule suhtautua koko maan objektiivista tilannetta koskettavina tosiasioina. Jos näitä tai muita valtioita haluaisi käsitellä suuremmassa mittakaavassa, tulisi huomioida valtavan suuri määrä erilaisia, jopa etiikan puolellekin päätyviä, tulkintoja sekä asiakirjoja mikä ei ole millään tavalla realistista tässä yksittäisessä kandidaatintutkielmassa. Tämä on kuitenkin äärimmäisen keskeistä huomioida, mikäli tämänkaltaisia tutkimuksia toteutetaan jatkossa laajemmassa skaalassa.

Valtioiden käsittelyssä oli myös muita ongelmia. Jokaisen maan varhaiskasvatuksellisesta taustasta, historioineen, kehityksineen, olisi varmasti saanut jo itsessään kokonaisen oppinäytetyön käsittelemättä juuri lainkaan nykypäivän tilannetta. Aikaisempaan ongelmaan viitaten, monissa kohdin jäivät valtioita käsitellessä näiden varhaiskasvatuksen historia liian vajavaiselle käsittelylle. Eniten käsittelyä sai muun muassa Kiinan kasvatustutkimus, joka mielestäni ansaitsi oman huomionsa omaperäisimpänä ohjauksellisuutena

kasvatusjärjestelmänään. Sutterbyn (2012) teoksessa käsiteltiin Kiinan kasvatuksen historiaa myös varsin syvällisesti, mikä auttoi tämän yksittäisen valtion käsittelyä runsaasti. Toki on mahdollista kyseenalaistaa valtioiden historian merkitystä näiden nykypäivän kasvatuskontekstin kannalta, mutta itse ainakin uskoisin tämän syventävän kulttuurillista käsityskykyämme kunkin valtion järjestelmää analysoidessa.

Kulttuurilliset seikatkin voivat tuoda omat huomionsa eri valtioiden kasvatusjärjestelmien käsittelyyn, vaikka koenkin huomioineeni ne parhaani mukaan tutkielman jokaisessa vaiheessa. Muun muassa kiinalaisen kasvatusjärjestelmän kohdalla useammin kuin yhden kerran nousivat esiin historialliset, kungfutselaiset ajatukset leikin merkityksettömyydestä, mikä saattaa vaikuttaa vielä nykypäivänäkin opettajien kuin vanhempienkin mielipiteisiin sen merkityksistä (Pan & Li, 2012, s.4; Hu & Ødegaard, 2018, s.220). Toki Bray kollegoineen (2014) osoitti myös huoltaan sitä kohtaan, että toisinaan tällaisille kulttuurillisille arvoille saatetaan asettaa jopa vääristäviä merkityksiä (s.221–222). Uskon ettei kukaan voi koskaan täysin ymmärtää toisesta kulttuurista peräisin olevia, minkä vuoksi olisi enemmän kuin oikeutettua pyrkiä saamaan ensi kädessä tietoa kulttuurien ominaispiirteistä kyseisistä kulttuureista peräisin olevilta henkilöiltä itseltään. Tässä tutkielmassa se ei ollut käsitellyn datamäärän sekä rajattujen resurssien tähden millään tavoin mahdollista, mutta se tulisi huomioida suurempia jatkotutkimuksia suunnitellessa samasta aihepiiristä tulevaisuudessa.

Laadullinen, tiettyjen yksityiskohtien tutkiminen, huomioiminen ja painottaminen jätti tutkielmassa myös paljon oman tulkintani varaan. Näistä materiaaleista kykenisi tekemään suuren määrän erilaisia johtopäätöksiä, mikä on ongelmallista pohtiessa tutkielman luotettavuutta suuremmassa mittakaavassa. Kuten kandidaatintutkielmia yleensä, tätä tutkielmaa ei tulisi käyttää ensisijaisena lähteenä perustellessa eri kulttuureissa tapahtuvaa opettajalähtöisen tai leikkipainotteisen opetuksen ilmenemistä, mutta se voi toimia tiivistelmänä joistakin käsitellyistä teksteistä tai muuten vain ohjata kiinnostunutta aiheesta kertovien, varsin laadukkaiden lähteiden äärelle. Aihealueen oltua myös valtavan laaja, täytyi suuri määrä potentiaalisesti hyödyllistä kirjallisuutta jättää tutkielman ulkopuolelle. Aineiston huolellisempi

rajaus on varmasti myös eräs asioista, joka tulisi huomioida huolellisemmin mahdollisia jatkotutkimuksia suunnitellessa.

Tämä tutkielma saattoi kuitenkin ongelmistaan huolimatta langettaa valoa eri puolin maailmaa tapahtuvan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen eroavaisuuksille. Sen tavoitteena oli vahvasti vertailuun nojaten rinnastaa eri valtioiden käsityksiä parhaista toimintaperiaatteista, näistä periaatteista nousevista ajatuksista, sekä paikoittain siitä millä näitä ajatuksia perustellaan. Erilaista vertailua valtioiden kasvatuksen välillä on tutkittu runsaasti niin viime vuosina kuin vuosituhanteen vaihteen molemmilla puolin, mutta kiinnostus tässä tutkimuksessa painottui juuri erityisesti laatuun: kasvatuksen huippusuoriutujina pidettyjä pohjoismaita oli kiinnostavaa vertailla maailman suurimpien talousmahtien kanssa, jotta saataisiin tietoa kasvatuksen laadun riippuvuussuhteesta taloudelliseen tilanteeseen. Ensisijaista suhdetta maan talouden ja kasvatusjärjestelmän kanssa ei ollut, ei ainakaan tässä tutkielmassa käsiteltyjen valtioiden välillä: esimerkiksi Kiinassa ja Yhdysvalloissa paikallinen varhaiskasvatus ja esiopetus sai parhaimmillaan vaihtelevaa palautetta, ongelmien kohotessa Kiinan kohdalla erityisesti laadullisesta vaihtelevuudesta alueittain ja Yhdysvaltojen kohdalla vaihtelevista kasvatusympäristöiksi laskettavista toimipisteistä sekä keskimääräisesti vähän arvostetusta ja alipalkatusta työalasta.

Tämänkaltaiset vertailut tarjoavat todella hyvän pohjan mahdollisille jatkotutkimuksille: jos korkean talouden omaavissa maissa löytyy merkittävää eroa kasvatusjärjestelmien laadussa, mistä syyt voisivat johtua? Pohjoismaiden mittakaavassa taas Ruotsin syvällisempi analyysi Suomen tai erityisesti Norjan järjestelmään voisi olla myös paikallaan, olihan nyt Ruotsi näistä kolmesta valtiosta ylivoimaisesti painottavin opettajajohtoisen pedagogian suhteen, Norjan taas ollen kaikkein vähiten. Näiden huolellinen, toistuva analyysi keskenään vuosien varrella voisi hiljattain antaa meille parempaa kuvaa siitä kumpi näistä ääripäistä tarjoaa parempia lopputuloksia oppimisen ja kokonaisvaltaisen kehityksen kuvakulmasta. Kenties tämän avulla voisi vastata lopullisesti pedagogeja vaivanneeseen kysymyksen siitä, onko lasten oma leikki paras oppimisen keino vai ei.

Täten voi palata taas monen mutkan kautta alkupisteeseen; kysymykseen lasten vapaan leikin ja opettajajohtoisen toiminnan suhteesta ja kilpailusta



opetussuunnitelmien ajankäytössä. On melko selvää, ettei yhtä voi saada ottamatta aikaa ja resursseja toiselta. Myöskään kummankaan näiden painottaminen ei anna suoranaisesti parempia lopputuloksia kuin mitä toinen, huomioiden tutkielman ääripäiden, Norjan ja Kiinan, valtavan erilaiset painoarvot käytännön toiminnassa, sekä kummankin maan ollen merkittäviä valtteja maailman mittakaavassa. Tästä voisi tehdä johtopäätöksiä siitä, että varhaiskasvatuksella itsellään on vähemmän merkitystä kuin mitä on yleisesti uskottu, koska näinkin radikaalit vaihtelevuudet sen toteuttamisessa eivät vaikuta yhteiskunnan suoriutumiseen kansainvälisessä kilpailussa. Itse en pedagogina voi kuitenkaan tällaista ajatusta hyväksyä, vaan koen ehkä ajattelevani tutkielman jälkeen pikemminkin päinvastoin: harvoin voi kohdata tieteen parissa yhtä monimuotoisia ja monien ihmisten jokapäiväisen elämän kannalta merkittäviin seikkoihin pureutuvia tieteenaloja kuin varhaiskasvatus itse. Tämän täytyy tehdä siitä jollakin tavalla merkityksellistä meille kaikille.

# LÄHTEET

## Kirjallisuus:

American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education. (2020). *Preventing Childhood Obesity in Early Care and Education Programs*. 3rd edition. APHA Press.

<https://doi.org/10.1542/9781610023573>

Aslanian, T., Andresen, A., & Baasland, T. (2020). Climbing, Hiding and Having Fun: Schoolchildren's Memories of Holistic Learning in a Norwegian Kindergarten. *Nordic Studies in Education, Vol. 40* (3), s. 268–285. Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/nse.v40.2447>

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of the Mind: Collected essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. International Bibliography of the Social Sciences (IBSS).

Bjørnstad, E., Baustad, A., & Alvestad, M. (2019). To what extent does the ITERS-R address pedagogical quality as described in the Norwegian Framework Plan? Teoksessa S. Phillipson, & S. Garvis (toim.), *Teachers' and families' perspectives in early childhood education and care. Early childhood education and care in the 21st century. Vol. II* (s.155–171). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203730546-21>

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Springer.

Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A., & Frøkjær, T. (2014). *Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark*. Taylor & Francis Group.

Bruner, J. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.

Castro-Vázquez, G. (2013). *Language, Education and Citizenship in Japan*. Routledge Publishing.

Cöncü, A., & Howes, C. (2018). Early Educational Practices in Canada and the United States. Teoksessa M. Fler, & B. van Oers. (toim.), *International handbook of early childhood education*. s.709–720. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>

Donoghue, E. (2017). Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten. *Pediatrics (Evanston)*, Vol.140 (2). American Academy of Pediatrics.

<https://doi.org/10.1542/peds.2017-1488>

Eberle, S. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, Vol.6 (2), s.214–233. The Strong.

ISSN: 1938–0399

Fler, M. (2009). A Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities. Teoksessa M. Fler, & I. Pramling-Samuelsson. (toim.), *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. s.1–18. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8498-0>

Fler, M., & Pramling-Samuelsson, I. (2009). Commonalities and Distinctions Across Countries. Teoksessa M. Fler, & I. Pramling-Samuelsson. (toim.), *Play and Learning in Early Childhood Settings: International*

*Perspectives on Early Childhood Education and Development.* s.173–190. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8498-0>

Fleer, M. (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play.* Cambridge University Press.

Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2019). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational management, administration & leadership, 2022, Vol.50* (6), s.979–994. SAGE Publications.

<https://doi.org/10.1177/1741143220962105>

Hassaan, T. (2021). *International Medical Graduates in the United States: A Complete Guide to Challenges and Solutions.* Springer.

Hu, A., & Ødegaard, E. (2018). Play and/or Learning: Comparative Analysis of Dominant Concepts in National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education in Norway, Finland, China, and Hong Kong. Teoksessa A. Wiseman. (toim.), *Annual Review of Comparative and International Education, Vol.37* (0), s.207–224. Emerald Publishing Limited.

<https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037016>

Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European journal of education, Vol.47* (4), s.584–595. Blackwell Publishing.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12007>

Karlsen, L., & Ratib, L. (2019). Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens. *Journal of early childhood research: ECR, Vol.17* (3), s.233–246. SAGE Publications.

<https://doi.org/10.1177/1476718X19856390>

Koivula, M., Siippainen, A., Eerola-Pennanen, P., & Böök, M. (2022). *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia.* Vastapaino.

Löfgren, H. (2017). Learning in preschool: Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. *Journal of early childhood research: Vol.15 (2)*, s.130–143. SAGE Publications.

<https://doi.org/10.1177/1476718X15579745>

Marcon, R., Kalifeh, P., Esposito, B., Hartle, L., & Grass, S. (2012). Florida PERKS: A statewide professional development initiative for prekindergarten teachers. Teoksessa J. Sutterby. (toim.), *Early Education in Global Context*. s.51–90. Emerald Group Publishing.

[https://doi.org/10.1108/S0270-4021\(2012\)16](https://doi.org/10.1108/S0270-4021(2012)16)

Mori, M., Nezu, A., Samizo, C., Naito, T., & Ishizuka, M. (2009). The Meaning of Play and Learning for 0–3-Year-Old Children in Japan. Teoksessa M. Fler, & I. Pramling-Samuelsson. (toim.), *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. s.117–134. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8498-0>

Nurmilaakso, M., & Välimäki, A. (2011). *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Unigrafia.

Opetushallitus. (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet*. Hansaprint Oy.

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Hansaprint Oy.

Pan, Y. & Li, X. (2012). Kindergarten curriculum reform in mainland China and reflections. Teoksessa J. Sutterby. (toim.), *Early Education in Global Context*. s.1–26. Emerald Group Publishing.

[https://doi.org/10.1108/S0270-4021\(2012\)16](https://doi.org/10.1108/S0270-4021(2012)16)

Pan, Y., Wang, X., & Li, L. (2018). Early Childhood Education and Development in China. Teoksessa M. Fleer, & B. van Oers. (toim.), *International handbook of early childhood education*. s.599–622. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>

Pauley, J., & Braver, R. (2022). A Look At America's Daycare Dilemma. *CBS News Sunday Morning*. CQ Roll Call.

Pearson, A. (1989). *The teacher: Theory and practice in teacher education*. Routledge.

Piaget, J. (1951/2013). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Routledge Publishing.

Pramling-Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2009). Play and Learning in Swedish Early Childhood Education. Teoksessa M. Fleer, & I. Pramling-Samuelsson. (toim.), *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. s.135–154. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8498-0>

Qi, X., & Melhuish, E. (2017). Early childhood education and care in China: history, current trends and challenges. *Early years, Vol.37* (3), s.268–284. Routledge Publishing.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1236780>

Rao, N., & Li, H. (2009). “Eduplay”: Beliefs and Practices Related to Play and Learning in Chinese Kindergartens. Teoksessa M. Fleer, & I. Pramling-Samuelsson. (toim.), *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. s.97–116. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8498-0>

Rogers, S. (2011). *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*. Routledge Publishing.

Sandseter, E., & Sando, O. (2016). "We Don't Allow Children to Climb Trees": How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American journal of play*, Vol.8 (2), s.178–200. The Strong.

ISSN: 1938–0399

Skinner, B. (1976). *About behaviorism*. Vintage Books.

Storli, R., & Sandseter, E. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International journal of play*, Vol.8 (1), s.65–78. Routledge Publishing.

<https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>

Sutterby, J. (2012). Introduction. Teoksessa J. Sutterby. (toim.), *Early Education in Global Context*. s.ix–xi. Emerald Group Publishing.

[https://doi.org/10.1108/S0270-4021\(2012\)16](https://doi.org/10.1108/S0270-4021(2012)16)

Vygotski, L. (1967/2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European psychology*, Vol.42 (1), s.7–97. Routledge.

<https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>

Vygotski, L. (1966/2016). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *International research in early childhood education*, Vol.7 (2), s.3–25. Monash University Faculty of Education.

<https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>

Wineberg, L., & Chicquette, L. (2009). Play and Learning in Wisconsin. Teoksessa M. Fler, & I. Pramling-Samuelsson. (toim.), *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. s.155–172. Springer.

[https://doi.org/10.1108/S0270-4021\(2012\)16](https://doi.org/10.1108/S0270-4021(2012)16)



## Verkkosivulähteet:

International Monetary Fund (IMF), World Economic Outlook database:  
April 2023. (Luettu 20.5.2023)

<https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2023/April/weo-report?c=512,914,612,171,614,311,213,911,314,193,122,912,313,419,513,316,913,124,339,638,514,218,963,616,223,516,918,748,618,624,522,622,156,626,628,228,924,233,632,636,634,238,662,960,423,935,128,611,321,243,248,469,253,642,643,939,734,644,819,172,132,646,648,915,134,652,174,328,258,656,654,336,263,268,532,944,176,534,536,429,433,178,436,136,343,158,439,916,664,826,542,967,443,917,544,941,446,666,668,672,946,137,546,674,676,548,556,678,181,867,682,684,273,868,921,948,943,686,688,518,728,836,558,138,196,278,692,694,962,142,449,564,565,283,853,288,293,566,964,182,359,453,968,922,714,862,135,716,456,722,942,718,724,576,936,961,813,726,199,733,184,524,361,362,364,732,366,144,146,463,528,923,738,578,537,742,866,369,744,186,925,869,746,926,466,112,111,298,927,846,299,582,487,474,754,698,&s=NGDPD,&sy=2021&ey=2028&ssm=0&scsm=1&sc=0&ssd=1&ssc=0&sic=0&sort=country&ds=.&br=1>

Juhila, K. *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 24.05.2023.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>

Mäki, M. *Sanna Marin: SDP tavoittelee esiopetuksen laajentamista kaksivuotiseksi*. Verkko uutiset.fi 17.08.2022. Viitattu 21.04.2023.

<https://www.verkkouutiset.fi/a/sanna-marin-sdp-tavoittelee-esiopetuksen-laajentamista-kaksivuotiseksi/#a5977e72>