

VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNTÖ MÄÄRITELMIEN VALOSSA

ULLA HÄRKÖNEN

TARVITTAVIA KÄSITTEITÄ | KÄYTÄNTÖ LAAJAN VARHAISKASVATUS-KÄSITTEEN YTIMENÄ |
VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN ANALYSOINTI | VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN
YLEISMÄÄRITTELY | VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN LUONNEHDINTA |
VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN LAAJEMMAT PÄÄMÄÄRÄT | VARHAISKASVATUKSEN
KÄYTÄNNÖN TAVOITTEET | VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN SISÄLLÖT |
VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN YHTEYDET MUIHIN ULOTTUVUUKSIIN |
VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN KOKONAISKUVAN TARKASTELUA |
VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN SYSTEEMINEN TARKASTELU | LÄHTEET

Opettajankoulutuksen kannalta katsoen oppikirjoilla on merkittävä vaikutus opiskelijoiden käsitysten muodostumiseen. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen keskeiset oppikirjat sisältävät määritelmiä siitä, mitä teosten tekijät ajattelevat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tarkoittavan.

Olen tutkimuksessani (Härkönen 2003a) analysoinut varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen määritelmiä. Ne koottiin kolmenkymmenen vuoden aikajaksolla ilmestyneistä suomalaisista varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kahdestatoista oppikirjasta ja kolmesta tieteellisestä artikkelista. Kunkin teoksen tai teosryhmän sisältämät määritelmät on analysoitu sisällönanalyysin menetelmin, mallinnettu, annettu malleille nimet sekä vertailtu saatuja malleja. Tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen käsitteen ekstensiota eli alaa ja intensiota eli ekstension sisältöjä ja sisältöjen kriteereitä. Mallien vertaamisen avulla on voitu nähdä muutoksia, joita määritelmiin ja käsityksiin on tullut ajan myötä. Tutkimuksen metodologiaa ja metodia on selvitetty tutkimusraportissa laajasti (ks. emt., 45–80).

Tässä artikkelissa etsitään uutta tietoa mainitun tutkimuksen eräiden tulosten pohjalta. Tässä keskitytään vain yhteen varhaiskasvatus-käsitteen alaan, käytäntöön, ja nimenomaan käytännön sisältöön. Tavoitteena on selvittää, millainen kokonaiskuva muodostuu varhaiskasvatuksen käytännöstä, kun asiaa tutkitaan kolmenkymmenen vuoden aikana ilmestyneiden oppikirjojen ja artikkelien määritelmistä ja niistä muodostuneista malleista. Tarkastelussa on mukana uusin kehittämäni systeeminen malli. Koska kaikissa tutkimuksen aineistona olleissa lähteissä esiopetus sisältyy varhaiskasvatukseen tai tarkoittaa myös sitä, käytetään jatkossa yleisimmin käsitettä varhaiskasvatus – kuitenkin välttämättömissä kohdin erotetaan käsite esiopetus.

TARVITTAVIA KÄSITTEITÄ

Tutkimuksessani (Härkönen 2003a) ja myös tässä artikkelissa varhaiskasvatus-käsitteen analyysi pohjautuu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen eräissä oppi-materiaaleissa oleviin määritelmiin, ei materiaalien koko sisältöön. Määritelmät kertovat tietyn käsitteen tai termin käyttötavasta tietyssä tutkimuksessa (tai op-pikirjoissa tai artikkeleissa, U. H.) ja rajaavat sen alan (Eskola & Suoranta 1996, 178; Hammersley 1990, 41). Jämsä (2003) täsmentää, että ”määritelmät ilmentä-vät termien eli määritelmän sanojen merkityspiirteitä, jotka muodostavat kun-kin määritelmän merkitysrakenteen”. Carlson (2003) kirjoittaa, että ”käsite on keskenään vaihdettavien, samaa merkitsevien termien ekvivalenssiluokka. Termi on käsitteen nimitys”. Hän jatkaa: ”Termikin voi olla motivoitu, mutta eräässä mielessä se ei ole kompositionaalinen: sen merkitys on rajattu käsitteeseen, jota se nimeää. Jos termillä tai sen osalla on muita merkityksiä, nämä ja niiden kom-positiot suljetaan pois tarkastelusta. Termi on enintään kuvaava nimitys, se ei ole kuvaus. Termi ei pidä tai ole pitämättä paikkaansa, koska se ei ole väittäjä.”

Tutkimuksessani (Härkönen 2003a) etsin varhaiskasvatuksen määritelmistä varhaiskasvatus-termin käsitettä, sen alaa ja sisältöä. Käsiteparin ekstensio-in-tensio otti käyttöön varsinaisesti Carnap (Jämsä 2002; Niiniluoto 2002, 17). Kä-sitteen ekstensioon, alaan, kuuluvat kaikki ne oliot, joihin käsitettä voidaan so-veltaa tai joista voidaan käyttää kyseisen käsitteen nimeä. Jokaista käsitettä vas-taa siis tietty olioiden joukko. Sana olio tarkoittaa tässä mitä tahansa asiaa tai esinettä, joka voi kuulua jonkin käsitteen alaan. Mitä paremmin jokin käsite hal-litaan, sitä varmemmin voidaan tietystä oliosta sanoa, kuuluuko se kyseisen kä-sitteen alaan vai ei. (Voutilainen ym. 1991, 32–33.) Käsitteen intension, sisällön, muodostavat ne tunnusmerkit (ominaisuudet ja suhteet), joiden perusteella rat-kaistaan, kuuluuko jokin olio kyseisen käsitteen alaan vai ei. Käsitteen sisällys määrää käsitteen alan. (Voutilainen ym. 1991, 32–33.)

Alonzo Church määrittelee intension ja ekstension (Runes 1972, 147–148) seuraavasti: ”Käsitteen ’intensio’ sisältää ne piirteet ja ominaisuudet, jotka muodostavat käsitteen. Käsite ’ekstensio’ sisältää ne asiat, jotka kuuluvat käsit-teeseen; tai, toisen määritelmän mukaan, käsite ’ekstensio’ muodostuu käsitteis-tä, jotka on luokiteltu sen alle (määrittelee alaluokat).”

Karvosen (2003) esittämä määritelmä kuvaa intensiota ja ekstensiota seuraa-vasti: ”Intensio eli sisältö: ne kriteerit tai tunnusmerkistö jota kulloinkin pide-tään voimassa.” ”Ekstensio eli sovellutusala. Mitkä oliot maailmasta kelpaavat käsitteen mukaisiksi eli täyttävät intensiossa annetut kriteerit.” ”Ihmiset havain-noivat maailmaa käsitteiden tai siis intensioiden läpi. Tunnistavat maailmasta intensioiden mukaisia asioita. Maailman oliot jakautuvat eri tavoin.”

Tieteelliset ja käytännölliset päätelmät varhaiskasvatuksesta ovat riippuvaisia siitä, mitä varhaiskasvatus-käsitteeseen luetaan kuuluvaksi. Voutilainen ym. (1991, 33) 33) toteavat, että monien jokapäiväisessä elämässä käytettyjen termi-en merkitys jää usein epämääräiseksi siksi, ettei kunnolla tiedetä, mitä käsitteen

sisälllys ja ala ovat.

Tutkimuksessani (Härkönen 2003a) tuotin varhaiskasvatuksen määritelmiä vastaavat mallit ja nimesin ne. Nämä mallit kuuluvat teoreettisiin malleihin. Teoreettiset mallit ovat yksinkertaistettuja ja idealisoituja, mutta silti niiden ajattellaan ainakin jossain määrin kuvaavan kohdettaan oikein (Achinstein 1968; Niiniluoto 2002, 206).

Tässä artikkelissa haen varhaiskasvatuksen käytännön sisältöjä kuvaavat ilmaisut tuottamistani malleista. Malleja nimetessäni otin käyttöön ulottuvuus-käsitteen, joka tarkoittaa samaa kuin ekstensio, ala. Artikkelissa lähtökohtana olevat kolmesta mallia ovat oppimateriaalien (ensimmäisten painosten) ilmestymisajankohdan mukaisessa järjestyksessä seuraavat: varhaiskasvatus-käsitteen yhden ulottuvuuden *käytännön malli*, kahden ulottuvuuden *tiedemalli*, kolmen ulottuvuuden *kasvatustieteellinen malli*, kolmen ulottuvuuden *avara malli*, kolmen ulottuvuuden *didaktis-pedagoginen malli*, kolmen ulottuvuuden *ns. perinteinen malli*, kolmen ulottuvuuden *moderni malli*, kolmen ulottuvuuden *akateeminen malli*, esiopetus-käsitteen kolmen ulottuvuuden *didaktinen malli*, varhaiskasvatus-käsitteen kahden ulottuvuuden *uudistuva malli*, esiopetus-käsitteen kahden ulottuvuuden *uudistuva malli*, esiopetus-käsitteen kolmen ulottuvuuden *kehittävä malli* ja kehittämäni varhaiskasvatus-käsitteen neljän ulottuvuuden *systeminen malli*. Näissä malleissa esiopetus on sisällytynyt varhaiskasvatukseen tai esiopetus on tarkoittanut myös varhaiskasvatusta.

KÄYTÄNTÖ LAAJAN VARHAISKASVATUS-KÄSITTEEN YTIMENÄ

Tutkimukseni (Härkönen 2003a, 163–170; ks. myös 2002a; 2002b) mukaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käsitteiden ulottuvuudet (ekstensiot, alat) ovat monissa määritelmissä jo kauan olleet *käytäntö*, *oppiaine* ja *tiede*. Kuhunkin alaan kuuluvat sisällöt, jotka täyttävät tietyt kriteerit (Härkönen 2003a, 171–182). Filosofipedagogien kasvatusajatteluun nojaten olen laajentanut ja samalla tarkentanut varhaiskasvatus-käsitettä ja osoittanut (emt., 213–239) varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen uudeksi ulottuvuudeksi *ajattelun alueen*. Mainittujen neljän ulottuvuuden keskinäisten yhteyksien ymmärtämiseksi olen tarjonnut aiempiin tutkimuksiini (ks. emt., 222–239) ja niiden lähdekirjallisuuteen nojaten uudeksi teoreettiseksi perustaksi *systemistä ajattelutapaa* (ks. myös 2002b; 2003b; 2003c; 2003d). Todetut tutkimukset ja niiden lähdekirjallisuus luotaavat kasvatusajattelua kansainvälisesti laajasti ja historiallisesti validisti.

Olen todennut tutkimukseni (Härkönen 2003a, 167) tuloksissa, että varhaiskasvatus-käsite on sisältänyt joko yhden ulottuvuuden kokonaisuuden tai kahden ja kolmen ulottuvuuden kombinaatioita. Tähän mennessä yleisimpiä ovat olleet kolmen käsiteulottuvuuden määritelmät ja mallit. Käsitteen kivijalka näyttäisi kaikissa määritelmissä ja malleissa muodostuvan käytännön ulottuvuudesta. Tämä pätee myös esiopetusta esittävien mallien kohdalla.

Ajallisessa jatkumossa tarkasteltuna varhaiskasvatuksen käytännöllä on ollut

perustava merkitys. Tutkimukseni (Härkönen 2003a, 169) mukaan ”varhaiskasvatus on alkuaan tulkittu varhaiskasvatuksen kasvatuskäytännöksi”. Tässä yhteydessä olen puhunut varhaiskasvatuksen yhden ulottuvuuden mallista. Hie- man myöhemmin on siirrytty ”kohti kahden ulottuvuuden käsitettä”. Tällöin olen puhunut varhaiskasvatuksen kahden ulottuvuuden mallista. Pian mukaan ovat tulleet varhaiskasvatuksen kolmen ulottuvuuden tulkinnat, ja tällöin olen puhunut käsitteiden kolmen ulottuvuuden malleista. Viimeisin on omiin tutki- muksiini pohjaava (Härkönen 2003a, 222–227) neljän ulottuvuuden malli, jossa edellä mainittujen ulottuvuuksien lisänä on ajattelun alue.

Ajattelun alueen erottaminen omaksi ulottuvuudekseen on herättänyt kysy- myksiä. Mutta vaikka ajattelu sisältyykin kasvatuskäytäntöön, oppiaineeseen ja tieteeseen, sen teoreettinen erottaminen omaksi analysoitavaksi alueeksi on erinomaisen hyödyllistä sekä arjen elämässä, koulutuksessa että tieteesä (Här- könen 2003, 213–239). Vastaavalla tavalla muutkin alueet sisältyvät toisiinsa, mutta niitäkin on erotettu erillisiksi ilmiöiksi monestakin syystä.

Viimeisten kolmen ulottuvuuden – oppiaineen, tieteen ja ajattelun – perus- tan muodostaa käytäntö. Tämä näkyy varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käsit- teiden kehittymisen ajallisessa prosessissa. Mikäli kolme viimeistä ulottuvuutta irtautuisivat kokonaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käytännöstä, ei enää olisi kyse varhaiskasvatus- ja esiopetus-käsitteeseen kuuluvista ilmiöistä.

Kyseiset neljä ulottuvuutta ovat vuorovaikutuksessa tavalla, jonka luonteen olen tulkinnut systeemiseksi (Checkland 1985; Härkönen 2003b; 2003c). Jokai- nen ala muodostaa oman systeemin ja on samalla systeemissä suhteessa toi- nen toiseensa ja kokonaisuuteen.

Kasvatuksen käytäntö näyttää muodostavan ytimen, kivijalan ja perustan muille varhaiskasvatus- ja esiopetuskäsitteiden ulottuvuuksille: oppiaineelle, tie- teelle ja myös kehittämälleni varhaiskasvatusajattelun ulottuvuudelle. Mikäli var- haiskasvatus-käsitteellä tarkoitetaan vain käytäntöä, sen yhteyteen tulisi määri- telmissä selkeästi liittää myös ajattelun ulottuvuus.

VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN ANALYSOINTI

Tässä artikkelissa otan tarkasteluun tutkimuksessani (Härkönen 2003a, 263– 266) tuotetut varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen mallit. Poimin niistä erityisesti varhaiskasvatuksen käytäntöä kuvaavat sisällöt ja ilmaisut. Ilmaisut on luokitel- tu (Pietilä 1976) ensimmäisen asteen luokituksessa siten, että samankaltaiset il- maisut on voitu liittää yhteen ja että kaikki ilmaisut on saatu luokiteltua. Nämä luokat on muodostettu sisällöistä käsin, jolloin luokittelua ei ole laadittu teorian tai aiempien luokitusrunkojen pohjalta. Luokkien sisällöt kuvaavat varhaiskas- vatuksen käytännön eri puolia yleisellä tasolla. Nämä ilmaisut muodostavat var- haiskasvatuksen käytännön käsitteen omat ulottuvuudet (ekstensiot, alat).

Mainittujen luokkien ilmaisut luokitettiin vielä uusintaluokituksessa il- maisujen sisältöjen mukaan, jolloin saatiin paremmin selville varhaiskasvatuk-

sen käytännön käsitteen ulottuvuuksien intensioita, sisältöjä, ominaisuuksia ja suhteita. Nämä lyhyet maininnat kuvastavat paljaimmillaan sitä, mitä asiantuntijat ovat määrittelyjä laatiessaan ajatelleet varhaiskasvatuksen käytännön tarkoitustavan.

Analyysien tuloksina esitän ilmaisuista muodostuneet asialuokat, niiden uudelleen luokitellut sisällöt ja näin muodostuneen varhaiskasvatuksen käytännön kokonaiskuvan. Asialuokkien nimet toimivat lukujen otsikkoina, ja ne siis kuvaavat käsitteen *varhaiskasvatuksen käytäntö* ulottuvuuksia (ekstensiot, alat). Luokkien uudelleen luokitellut sisällöt kuvaavat siis käsitteen intensioita, sisältöjä, ominaisuuksia ja suhteita. Tämän jälkeen tarkastellaan syntyneen kokonaiskuvan laajuutta ja kokonaiskuvaa verrataan vielä varhaiskasvatuksen yleisen systemin ajattelun malliin (Härkönen 2003b, 31; 2003c). Olen kehittänyt tämän mallin pitkällisen tutkimustyön tuloksena useiden historian pedagogien kasvatustajatteluja tutkimalla. Malli on riittävän laaja ja yleinen osoittamaan varhaiskasvatuksen käytännön kokonaiskuvassa olevat ja siitä puuttuvat osatekijät.

Tekstissä kursivoidaan ilmaisut, jotka on otettu suoraan malleista ja siten tutkimuksen (Härkönen 2003a, 263–267) aineistona olleista oppimateriaaleista.

VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN YLEISMÄÄRITTELY

Määritelmien ja useiden mallien mukaan ilmaisuista löytyy yleismääritteitä varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle, joskaan kahdessa mallissa niitä ei ole. Varhaiskasvatukselle on haettu yleismäärittelyä useimmiten laajemman *kasvatus*-termin kautta. Kasvatus ilmenee yhden kerran myös muodossa *kasvattaminen*. Kasvatus-termin yhteydessä on rajaavia ja selittäviä ilmaisuja, jotka kuvaavat tarkemmin haluttua kasvatuksen ilmiötä. Tällöin on viitattu (kasvatuksen) *toimintaan, todellisuuteen, käytäntöön, käytännötoimintaan* sekä *kasvamaan saattamiseen*.

Toimintaa on edelleen tarkennettu käyttäen ilmaisua *kaikkeaa* kasvatustoimintaa. Kasvatusta on tarkennettu käyttäen ilmaisuja *vuorovaikutustapahtuma* ja *ihmisen sosiaalisen toiminnan eräs muoto*. Kasvattamisen on todettu *olevan kasvamaan saattamista, lapsessa olevien voimien esille etsimistä ja esille ottamista*. *Kasvattaminen on esteiden poistamista kasvun ja kehityksen tieltä*.

Varsinaisesti varhaiskasvatusta on yleisesti määritelty kahta tapaa käyttäen. Toisen tavan mukaan sen on todettu olevan yllä mainittuun tapaan kaikkea kasvatusta ja toimintaa. Toisen tavan mukaan huomiota on kiinnitetty enemmän varhaisuuden merkitykseen. Nämä tavat voivat esiintyä samassakin määritelmässä. Varhaisuus on usein erotettu koulunaloituksesta ja joskus liitetty lapsuuteen. Tällöin on käytetty ilmaisuja *ennen kouluikää* tapahtuvaa ja *alle kouluikäisten* kasvatusta sekä *varhaislapsuuden* kasvatuskäytäntöä.

Esiopetusta määritetään varhaiskasvatuksen, päiväkotinstituution, kasvatuksen luonteen, perinteisten ja laajennettujen ikärajojen sekä muiden lähikäsitteiden avulla. Esiopetuksen sanotaan olevan *varhaiskasvatusta* ja *kaikkeaa var-*

haiskasvatusta tai esiopetuksen todetaan olevan *sisäänrakennettu varhaiskasvatukseen*. Lisäksi ilmaistaan, että *esiopetus on yleisellä tasolla varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa*. Esiopetuksesta kerrotaan *päiväkotikasvatuksena* ja viitataan *esikoulu-
tuokioihin*, joita toteutetaan päiväkodeissa. Kasvatuksen luonne kuvastuu puhuttaessa *tietoisesta ja tavoitteisesta sekä taballisesta ja tabattomasta* toiminnasta. Esiopetuksen ikäraajat ovat tunnetusti olleet ongelmallisia. Esiopetuksen määrittelyssä on viitattu viralliseen kuuden vuoden ikäryhmään ja myös virallisesta laajennettuihin kategorioihin: kaikkiin alle kouluikäisiin ja jopa kaikkiin 0–8-vuotiaisiin. Esiopetuksen lähikäsitteitä ovat *kasvu, kehitys ja oppiminen* sekä *opetus*. Esiopetuksen määrittelyn yhteydessä on ilmennyt ikään kuin huolta käsitteen kapeutumista suhteessa varhaiskasvatukseen, ja ilmeisesti siksi sitä onkin määritelty varsin monisanaisesti: *”Esiopetus on kaikkea varhaiskasvatusta, esiopetus on sisäänrakennettu varhaiskasvatukseen, esiopetus on yleisellä tasolla varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, se on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tietoista ja tavoitteista tukemista ja esiopetusta on kaikki opetus ennen koulun alkua.”* *”Esiopetus on kaikkea taballista ja tabatonta 0–8-vuotiaiden opetusta.”*

VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN LUONNEHDINTA

Varhaiskasvatuksen käytännön luonnehdinnat ilmaisevat käytännön intensioita, ominaisuuksia. Neljässä mallissa ei näitä luonnehdintoja ole, mutta kaikissa muissa on. Toistuvia ominaisuuksia ovat käytännön vuorovaikutusluonne, tavoitteisuus, toiminnallisuus, luovuus ja lapsen erityisluonteen vaikutus.

Vuorovaikutusta tarkennetaan puhumalla kasvatettavan ja kasvattajan yhdessä kasvamisesta, kasvatin ja kasvattajan sekä lapsen ja aikuisen välillä olevasta vuorovaikutuksellisuudesta sekä lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksesta: *Kasvatti on alle kouluikäinen lapsi, ja jokainen aikuinen, joka joutuu tekemisiin alle kouluikäisen lapsen kanssa, on varhaiskasvattaja. Laajassa mielessä jokainen lapseen vaikuttava ympäristötekijä on varhaiskasvattaja.* Vuorovaikutuksessa korostetaan ihmiskeskeisyyttä: *persoonallinen subde puuttuu, jos ihmiskasvattajan korvaa kirja, tieto, televisio tms.* Tavoitteellisuus, tahallisuus sekä toiminnallisuus ja luovuus mainitaan käytännön toiminnan pürteinä, mutta näitä termejä ei selitetä tarkemmin. Käytännön toimintaa luonnehtii sekin, että keskeisenä tekijänä on lapsi. Tästä todetaan, että *ikäkauspiirteet asettavat ehtoja siten, että käytännössä tulee huomioida lapsen psyykkisten prosessien kokonaisvaltaisuus.*

Esiopetuksen käytäntöä kuvataan monisanaisemmin ja pidemmällä määrittelyllä. Käytännön vuorovaikutusluonne, tavoitteisuus, toiminnallisuus ja luovuus sekä lapsen erityisluonteen vaikutus tulevat esiin tässäkin yhteydessä. Yksilö- ja lapsikeskeisyys saa rinnalleen myös yhteisöllisyyden ja yhteiskunnallisuuden. Lisäksi kuvauksiin tulevat mukaan muut lähikäsitteet, pedagogiikka, didaktiikka, kehitys ja oppiminen. Opettajan ja lapsen toimintaa kuvataan eriytyneesti. Esimerkkejä ilmaisuista: *Pedagogisesti esiopetus on yhteistyöprosessi.* Se on *lapsen omaehtoista, elämyksellistä ja kokemuksellista toimintaa. Lapsi kasvaa aktiivisena*

toimijana ja lapsi löytää oppimaan oppimisen strategian. Vertaisryhmä ja vertaiskontaktit ovat tärkeitä. Aikuisen suunnalta tavoitteellinen ohjaaminen on tärkeää. Esiopetusta luonnehditaan myös kehittäväksi didaktiikaksi, jossa pyritään kehityksen laadullisiin muutoksiin ja siirtymiin käyttämällä didaktisia periaatteita sekä myös kehityspedagogiikaksi, jossa aikuisen ohjauksen merkitys näkyy lähikehityksen vyöhykkeellä. Aikuisen tulee seurata lapsen ajattelua. Opettajan rooli on olla esimerkiksi leikkimaailmojen rakentaja, koska leikki saattaa olla ainoa tie lapsen oppimismotivaation synnylle.

VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN LAAJEMMAT PÄÄMÄÄRÄT

Tässä käsitellään varhaiskasvatuksen yhteyksiä laajempiin arvopäämääriin sekä myös käytännön elämän muihin tahoihin. Viidessä mallissa näitä ilmaisuja ei ole, mutta kaikissa muissa on.

Kasvatuskäytännön yhteyksistä arvoihin todetaan, että *kasvatus ei ole arvovapaata, koska se pyrkii ihmisihanteen todentamiseen ja ihanteellisen yhteiskunnan aikaansaamiseen*. Kasvatuksen todetaan *muuttavan ihmistä*. Lisäksi puhutaan käytännön yhteyksistä *maailmankatsomuksellisiin kysymyksiin, yhteiskunnalliseen muutokseen, lastentarhatraditioon* ja yksityiskohtana mainitaan *varhaiskasvatuksen tavoitekomitean "tavoitetaloon" kirjatut asiat, joiden katsotaan vaikuttavan käytäntöön paljon*. Myös *alan koulutuksen* todetaan vaikuttavan kasvattajiin.

Varhaiskasvatuksen käytännön todetaan olevan *yhteydessä varhaiskasvatusta toteuttavien eri tahojen kanssa* ja sillä nähdään olevan yhteys myös *peruskouluun*.

Esiopetuksen arvopäämäärät ovat korvautuneet pedagogisilla ja didaktisilla yhteyksillä: *esiopeuksen kuvataan olevan osa varhaiskasvatusta ja yhteydessä alkuopetukseen sekä perusopetuksen didaktiikkaan*.

Esiopetuksen käytännölliset ja hallinnolliset yhteydet ovat puhuttaneet paljon: *esiopeutus hallinnollisena terminä nähdään opettajien tehtäväalueiden laajentamiskäytäntöinä*. On esitetty myös, että *esiopeutus-termiä yhdistettynä vain kuusivuotiaisiin käytettäisiin pelkästään hallinnollisessa tarkoituksessa ja muutoin otettaisiin käyttöön esikoulu-termi*. Eräässä tekstissä todetaan, että *esiopeutus on organisatorisesti kytketty kuusivuotiaiden opetukseen, kun se voitaisiin yhdistää laajasti 0–8-vuotiaiden opetukseen*.

VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN TAVOITTEET

Varhaiskasvatuksen käytännön tavoitteet voidaan jakaa persoonallisuuden kehittämisen, lapsen kehittymisen ja oppimisen tavoitealueisiin sekä yleisesti tavoitteellisuuteen. Viidessä mallissa ei ole näitä ilmaisuja. Tekstien mukaan tavoitteena on *lapsen kokonaispersoonallisuuden kaikinpuolinen kehittäminen sekä lapsen kehittyminen*. Tavoitteeksi voi havaita myös *keksivän oppimisen*.

Esiopetuksen tavoitteet on ilmaistu laajemmin ja monisanaisemmin. Persoonallisuudesta ja sen kehittämisestä ei puhuta, mutta lapsen kasvusta ja kehittä-

tymisestä, lapsen toiminnasta ja oppimisesta sitäkin enemmän ja nimenomaan lapsen suunnasta katsoen: tavoitteita ovat *lapsen oppimisen sekä lapsen yksilöllisyyden, yhteisöllisyyden ja yhteiskunnallisuuden kehittymisen*. Lisäksi mainitaan *lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen, lapsen toiminnan omaehtoisuus, elämyksellisyys, kokemuksellisuus ja aktiivisuus sekä oppimaan oppiminen*. Esiopetuksen käytännön tavoitteeksi on asetettu pyrkimys *tuottaa lapsen kehitykseen laadullisia muutoksia ja siirtymiä; tavoitteena on myös virittää oppimismotivaatiota ja oppimista*.

VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN SISÄLLÖT

Malleissa kerrotaan varhaiskasvatuksen käytännön sisällöistä yksitellen sekä myös sisältöjen keskinäisistä yhteyksistä. Nämä asiat muodostavat olennaisen varhaiskasvatuksen käytäntöä kuvaavan alueen, koska näitä käsitteitä käytetään yleisesti myös varhaiskasvatuksen asiakirjoissa. Seuraavassa mallien sisältöjä seurataan aikajärjestyksessä, koska käsitteiden muutos heijastaa varhaiskasvatuksessa tapahtuneita teoreettisia muutoksia.

Varhaiskasvatus-käsitteen sisältö on yleisesti kolmijakoinen koostuen (perus)hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Käsitteet muuttuvat ajan kuluessa teorioiden suuntaisesti. Käsitteiden välisiä suhteita on alettu vähitellen määrittellä.

Varhaisimmat mallit kuvaavat varhaiskasvatuksen käytäntöä *hoidon, kasvatuksen ja opetuksen* termein. Käytännön *kasvatustoiminnassa hoito, kasvatus ja opetus kietoutuvat yhteen, eikä niitä voi aina erottaa toisistaan. Perushoidollakin on nähty olevan opetuksellinen merkitys*. Eräs malli osoittaa käytännön sisältävän *kasvatuksen ja keksivän oppimisen*. Eräessä toisessa mallissa todetaan, että kasvattajien on pystyttävä *muokkaamaan hoito, kasvatus ja opetus lasten omaksi toiminnaksi*. On todettu myös, että käytäntö sisältää *hoidon ja perushoidon, kasvatuksen ja opetuksen*. Ne ovat *yhteydessä toisiinsa, mutta niiden kunkin pedagoginen tehtävä on erilainen*.

Sitten tapahtuu käsitteellistä muutosta: käytäntö sisältää *hoidon, kasvatuksen ja oppimisen*. Tässä opetus-termi on muuttunut oppimiseksi. Eräs malli kuvaa käytännön sisältöä tarkasti: siihen kuuluu *perushoito ja kasvatus, joka on vuorovaikutuksessa kehityksen ja kasvamisen kanssa sekä opetus, joka on vuorovaikutuksessa oppimisen kanssa*.

Esiopetuksen käytäntöä kuvataan samoin käsittein sekä uusin muunnelmin ja monisanaisesti. Esiopetuksen käytäntö tarkoittaa *hoitoa, kasvatusta sekä opetusta ja opettelua, jotka vaikuttavat oppimiseen*. Lisämääränä mainitaan *opettelu-ympäristön merkitys* käytännössä. Toisessa mallissa esiopetuksen käytännön sisältöinä on *kaikki varhaiskasvatus, opettaminen ja oppiminen sekä arkipäivän toiminta ja perushoito, joiden mainitaan olevan tärkeitä oppimisessa*. Esiopetuksen kehittävässä mallissa kuvataan tarkasti useita käytännön sisältöjä. Sen mukaan esiopetus on *kaikkeaa taballista ja tahatonta opetusta, didaktiikka on ”kehittävää didaktiikkaa”*, joka tuottaa *laadullista kehitystä ja kehityssiirtymiä*. Pedagogiikka

on ”kehityspedagogiikkaa” didaktisine periaatteineen ilman tarkkoja metodeja. Käytäntö sisältää didaktista suunnittelua, jonka ytimenä ovat tarinan arvoitukset ja aukot, koska ne virittävät oppimisen toisin kuin tosiasioiden suora selittäminen. Tarina ja juonellinen logiikka voi toimia opetussuunnitelman rakenteen mallina. Opetussuunnitelmaa ei suunnitella etukäteen, vaan se voi muodostua siitä, mitä tapahtuu. Käytäntöä ovat juonellinen toiminta, tarinat, leikit, draama, kuvallinen ja motorinen ilmaisu ja projektit. Leikki on tärkeää, koska leikki saattaa olla ainoa tie lapsen oppimismotivaation synnylle. Käytännössä keskeistä on, että aikuinen seuraa lasten ajattelua. Käytäntöä voidaan järjestää ns. viidennen dimension toimintaympäristöksi.

VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN YHTEYDET MUIHIN ULOTTUVUUKSIIN

Malleista nähdään varhaiskasvatuksen käytännön ulottuvuuden yhteydet muihin varhaiskasvatus-käsitteen ulottuvuuksiin, oppiaineeseen ja tieteeseen. Malleja tarkastellaan tässä luvussa aikajärjestyksessä, ja tässä yhteydessä on tarpeellista mainita myös kunkin mallin nimi.

Varhaiskasvatus-käsitteen yhden ulottuvuuden käytännön mallissa ei ole yhteyksiä muihin ulottuvuuksiin, koska tässä mallissa ei käytännön lisäksi ole muita ulottuvuuksia. Varhaiskasvatus-käsitteen kahden ulottuvuuden tiedemallissa käytännön ja tieteen välillä on vastavuoroinen vaikutussuhde. Varhaiskasvatus-käsitteen kolmen ulottuvuuden kasvatustieteellisessä mallissa nähdään käytännön ja teorian välillä vastavuoroinen vaikutus, mutta teoriolla on siinä vahvempi osuus. Käytäntö vaikuttaa akateemisiin koulutusohjelmiin (oppiaine-ulottuvuus), joiden ”tulee olla tieteellis-ammattillisia, ei liian ammatillisia, mutta ei pelkästään tieteellisyyttä korostavia”. Koulutusten vaikutus käytäntöön ei tule mainituksi selvästi.

Varhaiskasvatus-käsitteen kolmen ulottuvuuden avara malli on tulkintani mukaan kaikkein systeemisin malli, koska siinä ilmenee käytännön vastavuoroinen vaikutussuhde kaikkien muiden ulottuvuuksien kanssa. Varhaiskasvatus-käsitteen kolmen ulottuvuuden didaktis-pedagoginen malli on näkemykseni mukaan myös melko systeeminen, koska käytännön yhteydet muihin ulottuvuuksiin tulevat mainituiksi, mutta yhteyksien vastavuoroisuus jää mainitsematta tieteestä käytäntöön päin, joskin se ilmenee oppiaineen välityksellä. Oppiaineen vaikutus käytäntöön ei tule selvästi esiin.

Varhaiskasvatus-käsitteen kolmen ulottuvuuden ns. perinteisessä mallissa käytäntö on irrallisena kuten muutkin ulottuvuudet. Varhaiskasvatus-käsitteen kolmen ulottuvuuden modernissa mallissa käytäntö jää irralliseksi varhaiskasvatuksen oppiaineesta ja tieteellisestä varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatus-käsitteen kolmen ulottuvuuden akateemisessa mallissa ei mainita ulottuvuuksien keskinäisiä yhteyksiä, vaikka siinä kuvataan käytännön sisäisiä vuorovaikutussasioita jonkin verran. Niissäkään vuorovaikutuksia ei nähty esiintyvän kaikkien sisältöjen välillä.

Esiopetus-käsitteen kolmen ulottuvuuden didaktinen malli ei kuvaa käytännön yhteyksiä muihin ulottuvuuksiin. Myös käytännön sisällöissä mainitaan vain yksi yksisuuntainen vaikutus ja muut jäävät ilmaisematta. Varhaiskasvatus-käsitteen kahden ulottuvuuden uudistuva malli osoittaa varhaiskasvatustieteen vaikutusta käytäntöön, mutta ei päinvastaista vaikutusta. Oppiaine puuttuu mallista ja käytännön sisällöissä ei ilmene vuorovaikutusta. Sama asetelma on esiopetus-käsitteen kahden ulottuvuuden uudistuvassa mallissa. Esiopetus-käsitteen kolmen ulottuvuuden kehittävässä mallissa ei osoiteta selkeästi vuorovaikutussuhteita ulottuvuuksien välillä, mutta käytäntö kuitenkin sisältää tiedettä ja opiskelun vaikutuksia sekä päinvastoin.

VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN KOKONAISKUVAN TARKASTELUA

Aineistosta muodostuneet luokat ovat osaltaan myös tutkimuksen tuloksia (Pietilä 1976, 97; Uljens 1991, 98). Syntyneet luokat olivat 1) varhaiskasvatuksen käytännön yleismäärittely, 2) varhaiskasvatuksen käytännön luonnehdinta, 3) varhaiskasvatuksen käytännön laajemmat päämäärät, 4) varhaiskasvatuksen käytännön tavoitteet, 5) varhaiskasvatuksen käytännön sisällöt (sisällöt yksitellen ja sisältöjen yhteydet) sekä 6) varhaiskasvatuksen käytännön yhteydet muihin ulottuvuuksiin.

Tulos osoittaa, että oppimateriaalien sisältämät varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen määritelmät välittävät varsin laaja-alaista kokonaiskuvaa varhaiskasvatuksen käytännöstä. Tulosta tarkemmin analysoitaessa havaitaan kuitenkin, että kokonaiskuva on pitkän ajan kuluessa syntyneiden määritelmien muodostama yhteiskuva. Jokainen yksittäinen määritelmä ei suinkaan ole välittänyt tätä laajaa käsitystä varhaiskasvatuksen käytännöstä. Kokonaiskuva ei myöskään ole rakentunut järjestelmällisesti ikään kuin aina parantuen, täydentyen ja kehittyen, vaan yksittäiset kuvat ovat olleet välillä yksipuolisia ja verrattuna laajempaan kuvaan puutteellisia.

Yksittäisten määritelmien informaatiopitoisuudet voidaan jakaa kolmeen ryhmään verrattaessa niitä kokonaiskuvaan: 1) informaatioltaan niukat määritelmät, 2) informaatiota jonkin verran sisältävät määritelmät ja 3) erittäin informatiiviset määritelmät. Määritelmät, jotka sisältävät runsaasti informaatiota, näyttävät osoittavan yhä selkeämmin määriteltävän ilmiön systemisyyttä.

VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖN SYSTEEMINEN TARKASTELU

Varhaiskasvatuksen käytännön laajalta vaikuttava kokonaiskuva asetetaan vielä uuteen kriittiseen tarkasteluun vertaamalla sitä kehittämäni yleiseen varhaiskasvatusajattelun systeemiseen malliin (Härkönen 2003b, 31; 2003c). Tällöin havaitaan, että varhaiskasvatuksen käytännön kokonaiskuvaan sisältyy runsaasti aineksia mainitusta systeemisestä mallista. Varhaiskasvatuksen käytännön kokonaiskuvassa ilmenee filosofipedagogien kasvatusajattelun tapaan *maailmankatso-*

muksellisia, yhteiskunnallisia ja ihmiskäsityksiin liittyviä asioita sekä ainakin välillisesti myös *tietoteoreettisia* käsityksiä. Nämä näyttävät kuitenkin käsitteellisesti ilmaistuina vain harvoissa yksittäisissä malleissa, jokin asia vain kerran. Mainituista kategorioista ihmiskäsityksen sisään asetettuna *lapsikäsitys* heijastuu määritelmässä ja malleissa eniten.

Yleiseen varhaiskasvatusajattelun systeemiseen malliin (Härkönen 2003b, 31) sisältyy seuraavaksi *kasvatuskäsitys*, käsitys siitä, mitä kasvatusta on ja miten se yleisesti määritellään. Varhaiskasvatuksen käytäntöä on luonnehdittu useillaakin määritteillä ja joitakin ilmaisuja on otettu yleisesti kasvatuksesta. Muutaman kerran määritelmistä saattaa heijastua jokin tietty ajatus kasvatuksen olemuksesta, eri tieteiden näkökulmista ja historiasta. Mutta esimerkiksi eri vaihtoehtoisten pedagogisten oppien olemassaolo ja vaikutus eivät juuri ilmene määritelmistä. Lastentarhatraditio mainitaan kylläkin kerran.

Yleisessä varhaiskasvatusajattelun systeemisessä mallissa (Härkönen 2003b, 31) mainitut laajemmat näkemykset vaikuttavat kasvatuksen *tavoitteisiin*. Myös varhaiskasvatuksen käytäntöön liitettiin tavoitteisuus ja tarkoituksellisuus. Sen yhteydessä esitettiin kasvuun, kehitykseen, oppimiseen, luovuuteen, toiminnallisuuteen, aktiivisuuteen, yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen yms. liittyviä tavoitteita. Varhaiskasvatuksen käytännön tavoitteiden yhteyttä ja vaikutusta vastaavuuksista laajempiin näkemyksiin taasen ei käynyt ilmi.

Systeemiseen malliin (emt., 31) verrattuna varhaiskasvatuksen käytännön kokonaiskuvassa eivät lainkaan heijastu kasvatuksen *sisältöalueet*, kuten äidinkieli, luonnontieto, matematiikka, taiteet yms.

Varhaiskasvatuksen *menetelmät* ovat mainitussa systeemisessä mallissa perustoiminnot, leikki, työ, opetus, juhlat ja retket. Systeemisen mallin menetelmät-osio vastaa varhaiskasvatuksen käytännön sisältöluokkaa. Vertailun tuloksena havaitaan, että varhaiskasvatuksen käytännön määritelmässä mainitaan perushoito, yleisesti kasvatusta, opetus ja leikki sekä näiden yksittäisiä toimintamuotoja, mutta työ, juhlat ja retket eivät tule mainituiksi edes esimerkeissä. Vaikka leikin katsotaan kuuluvaan nimenomaan varhaiskasvatukseen, niin varhaiskasvatuksen käytännön määrittämisen yhteydessä leikki on saanut huomion vasta aivan viime aikoina. Toisaalta vaikka perushoito tai hoito mainitaan useimmissa määritelmässä, uudemmissa oppikirjoissa sitä ei käsitellä tarkemmin juuri lainkaan. Vanhemmissa teoksissa perustoiminnoista on määritelmien yhteydessäkin esitetty joitakin tärkeitä pedagogisia asioita (ks. luku Varhaiskasvatuksen käytännön sisällöt).

Kasvatuksen tärkeä olemuspiirre, *vuorovaikutteisuus*, tulee hyvin esiin varhaiskasvatuksen käytännön määritelmässä.

Yleiseen systeemiseen kasvatusta ajattelun malliin (Härkönen 2003b, 31) sisältyvä *systeemisyyttä* ei käy selvästi ilmi varhaiskasvatuksen käytännön määrittelyissä ja malleissa. Käytännön ulottuvuuden suhde muihin ulottuvuuksiin on joskus täysin irrallinen, ja vain muutamassa mallissa sitä on kuvattu jonkin verran.

Varhaiskasvatuksen *ajattelun ulottuvuus puuttuu* kaikista aineistona olleista

varhaiskasvatuksen käytännön määritelmistä.

Varhaiskasvatuksen määritelmät ja niiden pohjalta muodostuneet mallit osoittavat, että varhaiskasvatuksen käytäntö muodostaa varhaiskasvatus-käsitteen ytimen, kivijalan ja perustan. Varhaiskasvatuksen käytännön tuntemista ja kuvaamista pitäisi vahvistaa ja selventää varhaiskasvatuksen määritelmässä, oppimateriaaleissa, koulutuksissa ja tieteessä.

Tämä tarkoittaa sitä, että muut varhaiskasvatus-käsitteen ulottuvuudet, oppiaine, tiede ja ajattelu, rakentuvat varhaiskasvatuksen käytännön perustalle. Tästä syystä oppiaineiden, tieteen ja ajattelun laadukas kehittäminen edellyttää käytännön tuntemusta. Tulokset osoittavat, että eri ulottuvuudet voidaan nähdä systeemissä suhteessa toisiinsa. Ajattelun ja systeemisuuden luonne pitäisi saada määritelmien kuvaan mukaan. Tällöin myös käytännön muutoksiin saataisiin ajattelusta, koulutuksesta, tieteestä ja filosofioista lähtevää muutosvoimaa.

Varhaiskasvatuksen käytännön kokonaiskuva ei ole yksi ja valmis, vaan paremminkin erilaisista näkemyksistä muodostuva ajassa konstruoituva tulkintaprosessi (ks. myös Härkönen 2000). Systeemisen ajattelun mukaan ei pyritäkään vain yhdenkaltaiseen käytäntöön, vaan siinä pohditaan kasvatuksen käytäntöä toisin: ”jos tavoitellaan tuota, niin silloin noin”, mutta ”jos tavoitellaan tätä, niin silloin näin”. Tämä voisi johtaa tiedostavaan, ymmärtävään ja suvaitsevaiseen ajattelutapaan ja tulkintaan varhaiskasvatuksen käytännöstä ja varhaiskasvatuksen muista ulottuvuuksista.

LÄHTEET

- Achinstein, P. 1968. *Concepts of science. A philosophical analysis.* London: The Johns Hopkins Press.
- Carlson, L. 2003. Terminologian luennot. Luento 3: Määritelmät. Internet 3.9.2003. Verkossa: <http://www.ling.helsinki.fi/~lcarlson>
- Checkland, P. 1985. *Systems thinking, systems practice.* Chichester, New York, Brisbane, Toronto: John Wiley & Sons.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Hammersley, M. 1990. *Reading ethnographic research.* London & New York: Longman.
- Härkönen, U. 2000. Varhaiskasvatuksen yliopisto-opettajat pohtimassa pedagogista prosessia. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta.* Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 154–176. Verkossa: <http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/kipinat/>
- Härkönen, U. 2002a. Mitä varhaiskasvatus on? Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa.* Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 111–121. Verkossa: <http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/>

- Härkönen, U. 2002b. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehityksessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 84. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Verkossa: <http://sokl.joensuu.fi/harkonen/verkot/esiopetus2002.pdf>
- Härkönen, U. 2003a. Mitä termit *varhaiskasvatus* ja *esiopetus* tarkoittavat? Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 86. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopisto. Verkossa: <http://sokl.joensuu.fi/harkonen/verkot/tutkimus2003.pdf>
- Härkönen, U. 2003b. The new systems theory of early childhood education and preschool as a frame of reference for sustainable education. In Journal of teacher education and training. Vol. 2, 2003. Faculty of pedagogy and psychology. Daugavpils University, 25–38. Verkossa: http://sokl.joensuu.fi/harkonen/verkot/article_New_Systems.pdf
- Härkönen, U. 2003c. Defining early childhood education through systems theory. In coll. Scientific articles of the 3rd international conference "Person. Color. Natur. Music", May 15–18, 2002, Daugavpils University, 77–88. Verkossa: <http://sokl.joensuu.fi/harkonen/verkot/Defining%20early-Article.pdf>
- Härkönen, U. 2003d. Current theories related to early childhood education and preschool as frames of reference for sustainable education. In proceedings of the 1st international JTET conference "Sustainable development. Culture. Education." 11–14 May, 2003. Daugavpils, Latvia, 38–51. Verkossa: http://sokl.joensuu.fi/harkonen/verkot/article_current_Theories.pdf
- Jämsä, T. 2002. Keskustelu semantiikan ja kielifilosofian dosentti, äidinkielen lehtori Tuomo Jämsän kanssa teemasta Käsitteet tieteenala, tutkimusala ja ala. 19.3.2002 Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksella.
- Jämsä, T. 2003. Tarkentava keskustelu semantiikan ja kielifilosofian dosentti, äidinkielen lehtori Tuomo Jämsän kanssa tutkimuksen metodologisista kysymyksistä. 29.8.2003 Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksella.
- Karvonen, E. 2003. Tiedotusopillinen ajattelu ja tutkimus. Käsitteiden ekstensio ja intensio määrittelyä. Internet 3.9.2003. Verkossa <http://www.uta.fi/~tierka/S1syksy01eka/tsld029.htm>
- Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. 2. korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Runes, D. (ed.) 1972. Dictionary of philosophy. Littlefield, Adams & Company, Totowa, NJ. Verkossa: <http://suo.ieee.org/ontology/msg02534.html>
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – A qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 39/1991. Oulu.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1991. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus.