



Hyvekasvatus varhaiskasvatushenkilöstön kokemana

Saila Poulter^a & Antti Kylliäinen^b

^a Helsingin yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: saila.poulter@helsinki.fi,
<https://orcid.org/0000-0002-4687-7313>

^b Lykeion Oy, <https://orcid.org/0000-0001-9886-850X>

TIIVISTELMÄ: Tässä artikkelissa tarkastellaan hyvekasvatuksen ulottuvuuksia varhaiskasvatuksessa. Laadullinen tutkimusaineisto perustuu varhaiskasvatushenkilöstön tekemiin kirjauksiin ja haastatteluihin hyvekasvatuskokeilussa, joka toteutettiin *Hyveet elämässä* -työkalun avulla useassa eri päiväkodissa ($N = 24$). Tutkimuksessa selvitettiin, (1) miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee hyvekasvatuksen toteuttamisen päiväkodissa sekä (2) millaisia vaikutuksia henkilöstö arvioi hyvekasvatuksella olevan lapsiin, lasten perheisiin ja varhaiskasvatuksen arkeen. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöistä sisällönanalyttistä menetelmää käyttäen, ja sen tuloksena muodostui viisi hyvekasvatuksellista tulosluokkaa, joiden kautta henkilöstö kuvaa näkemyksiään hyvekasvatuksen merkityksestä lapsille, huoltajille ja henkilöstölle itselleen. Tuloksissa korostuu henkilöstön näkemys hyvekasvatuksen erittäin myönteisestä ja laaja-alaisesta merkityksestä. Hyvekasvatuksella nähdään olevan positiivinen merkitys lapsen kokonaisvaltaisen eettisen, sosiaalisen ja psyykkisen kehityksen tukijana ja sen katsotaan kuuluvan luontevaksi osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja suunnitelmallista pedagogiikkaa. Tutkimuksessa nousevat esiin myös koronapandemiaan ja varhaiskasvatuksen resurssien riittämättömyyteen liittyvät haasteet hyvekasvatuksen toteuttamisessa. Tutkimustulokset nostavat esiin hyvekasvatuksen merkityksen kasvatuksen päämäärän pohtimisessa ja lapsen kasvattamisessa itsenäiseksi moraalisubjektiksi.

Asiasanat: *hyvekasvatus, eettinen kasvatus, varhaiskasvatushenkilöstö*

ABSTRACT: This study explores dimensions of virtue education in early childhood education and care (ECEC). The qualitative research data is based on the educators' written notes and interviews during the trial period that was executed in several ECEC

units ($N = 24$) using *Hyveet elämässä* pedagogical tool developed for virtue education. The aim of the study is to find out (1) how educators experience virtue education as a part of ECEC and (2) what kind of impact they think virtue education has for children, their families, and the daily life in ECEC. Methodologically, the analysis was conducted using inductive qualitative content analysis. As a result, the analysis showed five dimensions through which the educators reflect the aspects of virtue education. The results highlight very positive and extensive significance of virtue education, which is connected to a child's ethical, social, and psychological development and wellbeing. It is also considered being a natural part of everyday life and pedagogy in ECEC. The results also reveal the negative effect of Covid19-pandemic and the general lack of resources in the Finnish ECEC which challenged the virtue education attempts. The study highlights the centrality of virtue education in philosophical reflection concerning the aim of education and in educating children to become independent moral subjects.

Keywords: *virtue education, ethics education, early childhood education staff*

Johdanto

”Ei siis ole vähämerkityksistä, tuleeko lapsesta lähtien kasvatetuksi sellaisiin tai tällaisiin tapoihin – ero on suuri ja voi sanoa, että siitä riippuu kaikki.”

(Aristoteleen [2012, NE II, 1, 1103b 20–25] näkemys nuorena saadun hyvekasvatuksen merkityksestä)

Hyveiksi kutsutaan niitä ominaisuuksia, joiden perusteella yksilöiden voidaan sanoa olevan hyviä joko ihmisinä tai hyviä missä tahansa tehtävässä tai roolissa. Kaikissa kulttuureissa kaikkina aikoina on ollut jokin käsitys siitä, mikä tekee ihmisestä hyvän ihmisen. Läntisessä kulttuuripiirissä hyvekasvatus perustuu antiikin kreikkalaisten filosofien, erityisesti Aristoteleen ajatteluun.

Hyveiden merkitys länsimaissa on toisen maailmansodan jälkeen hiipunut sitä mukaa kun kulttuurin painopiste on siirtynyt yhteisöllisyydestä kohti syvenevää individualismia. Tähän kehitykseen liittyy myös psykologian roolin vahvistuminen eettisessä kasvatuksessa ja kasvatustieteen tärkeänä aputieteenä (Launonen, 2000). Moraalikehityksen tarkastelussa on vaikuttanut vahvasti Lawrence Kohlbergin (1976) teoria moraalijattelun asteittaisesta kehittymisestä, mutta se on saanut osakseen paljon kritiikkiä siitä, ettei se ota huomioon yhteiskunnallis-historiallista ja kulttuurista viitekehystä, eikä yksilöiden moraalinen arvostelukyky kaikkialla maailmassa etene kehityksen rakennelain mukaan (Toivonen, 2014). Hyvepuheen hiipuminen on näkynyt viime vuosikymmeninä myös suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa (Kylliäinen, 2021). Vielä peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 1970) opettajia kehoitettiin kasvattamaan lapset ainakin neljään tärkeimpään hyveeseen eli ystävällisyyteen, auttavaisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja totuudellisuuteen. Seuraavissa opetussuunnitelmissa hyveistä ei ole enää puhuttu eikä hyveisiin kasvattamisen ole katsottu kuuluvan koulun tehtäviin. Yhteisön ja yksilön

Poulter & Kylliäinen

yhteistä hyvää korostavien hyveiden sijaan on alettu puhua yksilön omaa hyvää korostavista luontevahvuuksista. Launonen (2000) kuvaa edellä kuvattua eettisen ajattelun muuttumista suomalaisessa koulutusajattelussa siirtymänä kohti eettistä subjektivismia, johon keskeisesti liittyy yksilön ja yhteisön suhteessa tapahtunut muutos.

Nykyisissä valtakunnallisissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) hyveisiin liittyvät näkökulmat tulevat esiin paitsi toiminnan arvoperustan kuvauksissa, myös eettistä kasvatusta oppimisen alueena kuvaavan osion yhteydessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 11) mukaan henkilöstön tulee tukea ”lasten kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan” ja henkilöstön tehtävänä on ohjata ”lapsia toimimaan arvoperustan mukaisesti sekä keskustelemaan arvoista ja ihanteista”.¹ Hyveet tai hyvekasvatus ei kuitenkaan ole termi, jota opetussuunnitelmateksteissä käytetään, vaikka hyveisiin viitaa selkeästi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016, s. 35) kuvaus eettisestä kasvatuksesta, jossa ”lapsia ohjataan tunnistamaan tunteitaan, toimimaan ystävällisesti ja vastuullisesti sekä ratkaisemaan rakentavasti lasten keskinäisiä ristiriitatilanteita.” Lisäksi opetussuunnitelmatekstissä mainitaan, että lasten kanssa pohdittavia kysymyksiä ovat mm. ystävyys, toisen kunnioittaminen sekä oikean ja väärän punninta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016, s. 35).

Samaan aikaan kun hyveiden merkitys länsimaissa 1900-luvun jälkipuoliskolla väheni, akateemisessa etiikan tutkimuksessa kiinnostus hyveitä kohtaan alkoi viritä uudelleen. Aristoteelisen hyve-etiikan mahdollisuuksista demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisessa ovat viime vuosikymmeninä keskustelleet erityisesti filosofit Alasdair MacIntyre (1989) ja Martha Nussbaum (1993). Hyveitä ovat viime vuosikymmeninä tutkineet muiden muassa Julia Annas, Philippa Foot, Rosalind Hursthouse, John McDowell, Michael Slote, Christine Swanton ja Linda Zagzebski. Hyvekasvatusta koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessa nousee esiin kuitenkin käsitteisiin ja mielikuviin liittyvä epäselvyys, joka liittyy moraalikasvatuksen ja eettisen kasvatuksen vakiintuneisiin tutkimustraditioihin. Esimerkiksi Kristjánsson (2013) kuvaa hyveisin ja hyvekasvatukseen liitettäviä vanhanaikaisuuteen, paternalismiin, konservatiivisuuteen ja kontekstisidonnaisuuteen paikantuvia myyttejä. Samoin Arthur ja Carr (2013) tuovat esiin, että on haastavaa linkittää aristoteelisia hyveitä tämän päivän kasvatusta ja koulutusajatteluun johtuen kognitiivisen psykologian ja Kohlbergiläisen moraalikehitysparadigman dominoivasta roolista kasvatustieteellisessä keskustelussa. Hügli (2021) puolestaan syyttää hyvekasvatusta siitä, ettei se ole kiinnostunut päämäärän pohtimisesta, jolloin sitä voidaan käyttää myös moraalisesti vääriin tarkoitukseen.

Useat suomalaiset kasvatustieteilijät ovat kuitenkin viime vuosina nostaneet esiin hyveiden ja hyvekasvatuksen merkityksen. Pulkki (2017) kritisoi nykyajassa vallitsevaa yksilöiden välisen kilpailun korostamista hyveiden ja kasvatuksen näkökulmasta ja ehdottaa kaikkialle pesiytyneen kilpailumentaliteetin vastavoimaksi ikaikaisia hyveitä. Toivonen (2014) päätyy pitämään hyvekasvatusta oikeana keinona ohjata persoonan eettistä kasvua moniarvoisessa jälkimodernissa ajassa; edellyttäen, että klassinen

Poulter & Kylliäinen

hyveteoria jalostetaan jälkimoderniin aikaan sopivaksi. Poulter (2013) näkee yhteisöllisiin hyveisiin harjaantumisen olennaisena osana kansalaisuuden kasvamista. Huttunen ja Kakkori (2007) tarkastelevat aristoteelisia hyveitä opettajan työssä ja toteavat hyveiden olevan opettajalle välineitä sekä omaan ammatilliseen kehittymiseen että oppilaiden kasvattamiseen.

Tässä artikkelissa tarkastellaan hyvekasvatukseen liittyviä kokemuksia varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta kahden Uudellamaalla ja Päijät-Hämeessä sijaitsevan kunnan varhaiskasvatusyksiköissä. Tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa työkaluna käytettiin aristoteeliseen hyve-etiikkaan perustuvaa Suomessa kehitettyä *Hyveet elämässä* -hyvekasvatusmallia, jonka tavoitteena on auttaa lasta omaksumaan hyveitä ja niiden avulla vahvistamaan omaa hyvinvointiaan, ehkäisemään sosiaalisia ongelmia ja kasvamaan vastuulliseen kansalaisuuteen. Käsillä oleva tutkimus hyvekasvatuskokeilusta toteutettiin hyvin poikkeuksellisenä aikana. Kokeilu ja tutkimusaineiston keruu kohdistuivat koronapandemian kenties haastavimpaan aikaan talvella 2021–2022. Tämä vaikutti tutkimuksen toteuttamiseen esimerkiksi siten, että kasvokkain suunnitellut kohtaamiset huoltajien ja henkilöstön kanssa olivat rajoitettuja. Tutkimuksen toteuttamisen ajankohdasta johtuen tutkimusta voi pitää niin kutsuttuna korona-ajan tutkimuksena, sillä poikkeusajan rajoitukset näkyvät tutkimusaineistossa. Toisaalta aineistoa ei tule katsoa pelkästään pandemiatilanteen näkökulmasta, sillä poikkeusajan olosuhteet voivat luoda pedagogiikan toteuttamiselle paitsi haasteita, myös mahdollisuuksia kehittää erilaisia lähestymistapoja (ks. esim. Kuutti ym., 2021). Lisäksi on huomioitava, että varhaiskasvatuksen resurssi- ja henkilöstökriisi on vaivannut alaa yleisesti jo pidemmän aikaa.

Artikkelin aluksi tarkastelemme hyvekasvatukseen liittyviä filosofisia näkökulmia kasvatuksen päämäärän näkökulmasta. Tämän jälkeen esittelemme hyvekasvatusmallin, jonka käyttöön tässä tutkimuksessa kerätty aineisto pohjautuu. Tutkimustehtävän, aineiston ja tutkimusmenetelmän avaamisen jälkeen esittelemme tutkimuksen viisi keskeistä tulosta. Artikkelin lopuksi pohdimme tutkimustulosten perusteella tehtäviä johtopäätöksiä.

Hyveisiin kasvaminen ja moraalisubjektiksi tuleminen

Hyveet tekevät ihmisistä hyviä paitsi yksilöinä, myös – ja ennen kaikkea – yhteisön jäseninä. Hyveiden merkitys perustuu nimenomaan siihen, että ihminen on yhteisöllinen olio. (Aristoteles, 2012, NE I, 7, 1097b 10–15.) Yhteisö tarvitsee jäsenikseen hyveet omaksuneita ja niitä toteuttavia yksilöitä pysyäkseen koossa, voidakseen hyvin ja kyetäkseen toimimaan. Vastaavasti yhteisöön, jossa hyveet toimivat ja toteutuvat, on yksilöiden hyvä kuulua. (Kylliäinen, 2021.) Se, että hyveet tuottavat hyvää sekä yksilölle itselleen että ympäröivälle yhteisölle, tekee niistä korvaamattoman työkalun ihmisen sivistämisessä moraalisubjektiksi, minkä kasvatusfilosofi Värri (2011) nimeää kasvatuksen tärkeimmäksi tehtäväksi. Värriin (2011) mukaan moraalisubjektiksi kasvaminen tapahtuu jatkuvasti läsnä olevassa sosialisoin ja individuaation välisessä jännitteessä ja sisältää pyrkimyksen yhteiskunnan ja yksilön hyvän väliseen

Poulter & Kylliäinen

sopuointuun. Hyveissä ja niiden mukaisessa toiminnassa tämä sopuointu on sisäänrakennettuna (Kylliäinen, 2021).

Kukaan ei synny maailmaan valmiiksi hyveellisenä, mutta jokaisella ihmisellä on valmiudet omaksua hyveet ja oppia toimimaan niiden mukaisesti. Kasvatuksen ansiosta hyveiden mukaisesta toiminnasta muodostuu vakiintuneita tapoja, jotka lapseen ja nuoreen kiinnittyessään vähitellen muuttuvat ominaisuuksiksi ja luonteenpiirteiksi. Opetus ja kokemus taas auttavat lasta ja nuorta soveltamaan hyviä ominaisuuksiaan parhaalla mahdollisella tavalla kaikissa eteen tulevissa tilanteissa (Aristoteles, 2012, NE II, 1, 1103b 5–25; Vainio, 2017).

Hyveiden mukaisessa toiminnassa olennaista on vapaaehtoisuus. Hyveellinen toiminta on hyveiden mukaisten tekojen tekemistä omasta halusta ja valinnasta. Hyveiden mukaisiin tekoihin voidaan kyllä pakottaa, mutta tällöin toimijana ei ole ihminen itse vaan se, jonka tahtoa hän teoillaan toteuttaa. (Aristoteles, 2012, NE V, 8, 1135a 15–20.) Tämä tarkoittaa sitä, että hyvekasvatuksen päämääränä ei ole ainoastaan saada lapsi tekemään hyveiden mukaisia tekoja, vaan tekemään niitä mielellään ja omasta tahdostaan (Kylliäinen, 2021).

Hyvekasvatuksessa pyritään kehujen ja kiitosten synnyttämän mielihyvän avulla suuntaamaan lapsen halua hyvään. Nautinnon tavoittelu ja kärsimyksen välttäminen kuuluvat ihmisen vahvimpiin vaikuttimiin. Nautinnon voiman ymmärtäen Platon ja Aristoteles totesivat hyvekasvatuksen onnistumisen riippuvan siitä, millaisista asioista lapsi oppii nauttimaan (Aristoteles, 2012, NE II, 3, 1104b 10–15). Jos lapsi saa mielihyvää toimiessaan hyveiden mukaisesti ja pahan mielen tehdessään hyveiden vastaisia tekoja, hyvistä teoista tulee helposti tapa, joka säilyy läpi elämän (Aristoteles, 2012, NE II, 1, 1103a 30 - 1103b 5).

Hyveoppiminen tapahtuu enimmäkseen itsestään ja omia aikojaan ilman, että kukaan varsinaisesti opettaa ketään. Jokapäiväinen arki perheessä tai varhaiskasvatusryhmässä tarjoaa runsain mitoin materiaalia oppimiseen ympäristön tapahtumia jatkuvasti seuraavalle lapselle. Ympärillä olevien lasten ja aikuisten sanat ja teot antavat mallin ja esimerkin, jota lapsi toistaa omalla persoonallisella tavallaan. (Kylliäinen, 2021.)

Pelkkä hyvään suuntautunut halu tai esimerkkien seuraaminen ja niiden kopioiminen lapsen omaan toimintaan ei kuitenkaan riitä hyveiden todelliseen oppimiseen (Annas, 2011, s. 23). Näin ensinnäkin siksi, että mikään ympäristö ei kykene tarjoamaan lapsen kopioitavaksi riittävän hyvää ja oikeaa esimerkkiä hyveiden mukaisesta toiminnasta. Ympäröivän yhteisön arjessa hyvät ja huonot toimintatavat sekoittuvat jatkuvasti toisiinsa. Kyetäkseen hyödyntämään ympäristön antamat virikkeet omassa oppimisprosessissaan lapsen on opittava erottamaan toisistaan seurattavat ja varottavat esimerkit, eikä tämä ole mahdollista ilman aktiivista opetusta. (Kylliäinen, 2021.)

Toinen syy muiden antamien esimerkkien seuraamisen ja kopioinnin riittämättömyyteen hyveoppimisessa on siinä, että hyveellisyyden todellista luonnetta ei ole mahdollista ymmärtää pelkästään toisten tekemisiä seuraamalla. Hyveellisyys ei ole todellista, ellei se

Poulter & Kylliäinen

tule näkyväksi hyveiden mukaisina tekoina, mutta hyveellisessä toiminnassa hyveen mukaiset teot ovat vain jäävuoren huippu. Jotta toiminta kokonaisuudessaan olisi hyveellistä, tekojen taustalla täytyy olla paljon sellaista, mitä ei päältä katsoen pääse näkemään: oikeanlaisia asenteita ja motiiveja, toiminnan syiden ja vaikutusten punnintaa, erilaisia vaihtoehtoja koskevaa harkintaa ja niiden välillä tehtäviä oikeaan osuvia valintoja. (Kylliäinen, 2021.)

Hyveoppimisessa ei ole kyse aikuisten antamien valmiiden vastausten omaksumisesta vaan siitä, että lapsi oppii ajattelemaan kriittisesti ja päättämään itse, mitä hyveellinen toiminta missäkin tilanteessa tarkoittaa (Annas, 2011). Tässä suhteessa hyveet eroavat olennaisesti säännöistä. Siinä missä sääntöjen mukainen toiminta perustuu muiden asettamien sääntöjen sisäistämiseen ja niiden noudattamiseen, hyveiden mukainen toiminta edellyttää omaa harkintaa ja itsenäistä päättelykykyä.

Hyvekasvatus edellyttää kriittistä otetta ympäröivään todellisuuteen myös aikuiselta. Kasvattaja ei voi siirtää yhteiskunnan tarjoamia kasvatusihanteita sellaisinaan lapsen maailmaan edes silloin, kun ne hänen omalla kohdallaan ovat osoittautuneet toimiviksi. Kasvatuksen päämääränä on lapsen hyvä elämä, eikä kukaan voi toisen puolesta tietää, mikä tämän kannalta lopulta on hyväksi. Kasvattajalla on edessään ongelma, joka muistuttaa Platonin *Menonista* tuttua niin kutsuttua Menonin paradoksia: kasvattajan on kyettävä antamaan lapselle hyvän elämän avaimet tietämättä, millaiseksi lapsen elämä muodostuu (Värri, 1994). Ratkaisuksi ongelmaan Värri esittää kasvattajan kriittistä suhtautumista omiin kasvatusihanteisiinsa. Kasvattajan omiin kasvatusihanteisiin kriittisesti suhtautuminen antaa kasvattajalle mahdollisuuden tarjota kasvatettavalle samanaikaisesti sekä tämän tarvitsemää ohjausta että tilaa ja vapautta kasvaa omaksi itsekseen. (Värri, 2002; Värri, 1994.)

Lapsen eettinen kehitys on kokonaisvaltaista (Toivonen, 2014). Vaikka hyvän haluaminen ja sen ymmärtäminen, mitä hyvä on ja miten se toteutuu, voidaankin periaatteessa erottaa toisistaan, käytännössä tahto ja ymmärrys kehittyvät lapsessa samanaikaisesti. Siksi hyvekasvatusta- ja opetusta tulee lähestyä kokonaisuutena: mitä paremmin lapsi ymmärtää omaa eettistä toimintaansa, sitä suurempaa mielihyvää siinä onnistuminen hänelle tuottaa, ja mitä enemmän lapsi hyveistään nauttii, sitä innokkaampi hän on oppimaan lisää. (Aristoteles, 2012, NE VI, 13, 1144b 20-35r.)

Siitä huolimatta, että hyveisiin kasvaminen ja niiden mukaisen toiminnan oppiminen on kohtuullisen yksinkertaista ja kuuluu ihmisenä olemisen perusasioihin, valmista siinä ei tule koskaan. Vaikka ihminen olisi lapsuudessaan ja nuoruudessaan saanut parasta mahdollista kasvatusta ja opetusta, aikuistuuessaan hän on hyveidensä suhteen vasta aloittelija. Hyveissä kasvaminen jatkuu läpi koko elämän, ja iän ja elämäkokemuksen karttuminen antaa siihen jatkuvasti lisää eväitä. (Annas, 2011.) Lapsena saatu hyvekasvatus antaa kuitenkin hyveiden elämän mittaiselle kasvulle pohjan, jonka puuttumista on vaikea korvata.

Hyvekasvatuksen ajatuksia on hyödynnetty laajasti tunnetun positiivisen pedagogiikan piirissä (esim. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Psykologi Martin Seligman on keskeinen positiivisen psykologian teoreetikko, joka on pyrkinyt kiinnittämään huomiota ihmisen hyvinvointia lisääviin näkökulmiin. Positiivinen psykologia ammentaa melko kriittikömmästä hyveistä käytävästä keskustelusta ja käyttää luonteenpiirteiden määrittelyssä juuri hyveiden näkökulmaa. Positiivinen psykologia on saanut osakseen arvostelua pinnallisesta tavasta käyttää filosofisia hyve-etiikan tekstejä ja siitä, että se pyrkii mittaamaan objektiivisesti ja samalla normatiivisesti hyvää elämää. (Vainio, 2017.) Positiivisen psykologian ajatuksista ponnistava luonteenvahvuuksia korostava pedagogiikka hyödyntää taitavasti myös kaupallisuutta tuotteistamalla ja myymällä pedagogisia ratkaisuja suomalaisiin kouluihin ja päiväkoteihin.

Hyveet elämässä -hyvekasvatusmalli

Viime vuosikymmeninä hyveet ovat alkaneet herättää kasvavaa kiinnostusta akateemisen etiikan tutkimuksen piirissä ja vähitellen myös akateemisen maailman ulkopuolella. Esimerkkinä tästä on hyvinvointia ja hyvän elämän mahdollisuuksia eri yhteiskunnissa selvittävän vuosittaisen World Happiness Report -selonteon saama huomio. Tähänastisissa raporteissaan tutkijat ovat keskittyneet lähinnä yhteiskuntien rakenteisiin ja siihen, miten yhteiskunnat kykenevät tarjoamaan kansalaisilleen hyvinvoinnin edellytyksiä, mutta jatkossa tutkijoiden tarkoitus on keskittyä myös siihen, miten yhteiskunnat tukevat kansalaisten kasvua hyveisiin ja miten kansalaiset hyveitä arjessaan toteuttavat (Helliwell ym., 2023).

Aristoteleen hyveteoriassa hyveet ja kasvatus kuuluvat kiinteästi yhteen. Siksi on luontevaa, että myös kasvatuksen alalla hyveisiin on alettu kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Maailmalla on viime vuosina ja vuosikymmeninä kehitelty erilaisia hyvekasvatukseen liittyviä projekteja ja työkaluja (esim. Schools of Virtue ja MelArete, ks. Arthur ym., 2017; Mortari & Ubbiali, 2017). Hyveet elämässä on ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa Suomessa kehitetty ja suomalaiseseen kulttuuriin sovitettu hyvekasvatusmalli. Se perustuu aristoteeliseen hyveteoriaan painottaessaan hyveiden yhteisöllisyyttä, hyveiden mukaisen toiminnan vapaaehtoisuutta sekä hyveiden ja niiden mukaisen toiminnan yhteenkuuluvuutta. Hyveet elämässä on tarkoitettu päiväkotien ja koulujen käyttöön, mutta se sisältää myös ohjeita ja ideoita hyveiden kotikasvatukseen.

Hyveet elämässä -malli on ei-kaupallinen: sen käyttö ja soveltaminen on ilmaista ja vapaata. Mallia on kehitetty vuodesta 2014 lähtien ja sitä ylläpitää Lykeion Oy pro bono -periaatteella. Maksuttoman työkalun on rekisteröinyt käyttöönsä yli 300 päiväkotia ja satakunta koulua eri puolilla maata. Erityisesti päiväkodeista saatu käyttäjäpalaute on ollut pääsääntöisesti myönteistä, mutta työkalun toimivuudesta tai sen avulla toteutetun hyvekasvatuksen vaikutuksista lasten ja kasvattajien arkeen ei ole ollut olemassa tutkittua tietoa.

Hyveet elämässä -hyvekasvatusmallin lähtökohtana on ajatus hyveiden kontekstuaalisuudesta. Sen sijaan, että hyveet olisivat yleismaailmallisia ja toimisivat

Poulter & Kylliäinen

kaikkiolla samalla tavoin, ne ovat kulttuurisidonnaisia ja niiden sisältö ja merkitykset vaihtelevat ajan ja paikan mukaan. Hyveet elämässä -mallissa hyveiden kontekstuaalisuus näkyy siinä, että hyvekasvatusta käynnistettäessä huoltajat yhdessä varhaiskasvattajien tai opettajien kanssa nimeävät ne hyveet, jotka päiväkodissa tai alakoulussa nostetaan lasten kasvatuksen kärkeen.²

Kun hyveet ovat tulleet nimetyiksi, alkaa niiden tuominen päiväkodin tai koulun arkeen mahdollisimman monipuolisesti. Hyveiden ympärille voidaan rakentaa vaikkapa pienoisenäytelmiä, niistä voidaan tehdä piirroksia ja niistä voidaan tilaisuuden tullen vaihtaa ajatuksia ja mielipiteitä. Koteja voidaan aktivoida esimerkiksi pyytämällä etsimään lasten kirjahyllyistä hyveistä kertovia satuja, joita voidaan sitten lukea lapsille päiväkodissa, koulussa tai kotona. Kaikkein tehokkain hyvekasvatuksen keino on kuitenkin yksinkertainen: aina kun lapsi toimii jonkin hyveen mukaisesti, se huomataan ja sanotaan ääneen. Johdonmukaisuus ja kiittäminen on tärkeää lapsen hyvien tekojen huomaamisessa, sillä ne auttavat lasta tekemään hyvistä teoista tavan ja kasvattamaan hyveet häneen kiinni.

Hyvekasvatuksessa on joskus nähty indoktrinaation vaara. Indoktrinaatiota on kutsuttu negatiiviseksi kasvatukseksi tai oikean kasvatuksen vastaiseksi vaikutustavaksi, jossa kasvatettavalle ei anneta mahdollisuutta kasvaa kykeneväiseksi arvioimaan omaksumaansa tietoa (Puolimatka, 2001). Vainio (2017) korostaa, että hyveisiin kasvamisessa aikuisen ei tulisi yksin määrittää, mitä hyveet ovat, sillä silloin lapset eivät omakohtaisesti sitoudu niihin vaan kyse on hyveiden ulkoa oppimisesta. Hyveet elämässä -mallissa indoktrinaation mahdollisuutta torjutaan monin eri tavoin. Lasten omat näkemykset neuvotaan ottamaan huomioon jo päiväkodin tai koulun hyveitä nimettäessä esimerkiksi kysymällä, millainen on lapsen mielestä kiva kaveri. Vastaukset tähän kysymykseen ovat lähes poikkeuksetta joko sellaisenaan hyveitä tai jotakin hyvettä kuvaavaa toimintaa. Varsinainen hyvekasvatus käynnistyy sen pohtimisella, mitä mikäkin hyve käytännössä tarkoittaa, ja tämä Hyveet elämässä -mallissa neuvotaan tekemään yhdessä lasten kanssa keskustellen ja lasten näkemyksiin nojaten. Näin hyveiden merkitykset nousevat suoraan lasten arjesta ja heidän kokemuksistaan sen sijaan, että kasvattajat kertoisivat ne heille.

Hyveet elämässä -mallin käytäntöjen lisäksi indoktrinaation riskiä ehkäisevät myös hyveiden mukaiseen toimintaan välttämättä liittyvät harkinta ja vapaavalintaisuus. Hyveet näkyvät välttämättä siinä tavassa, jolla hyveellinen ihminen arjessaan toimii, mutta hyveiden mukaiselle toiminnalle ei ole olemassa valmista kaavaa tai etukäteen laadittua käsikirjoitusta. Hyveiden omaksumisessa mallioppimisella ja kasvattajien ja opettajien neuvoja kuuntelemalla pääsee alkuun, mutta ei alkua pidemmälle. Hyveissään kehittyvän yksilön on jo varhaisessa vaiheessa kyettävä kaikissa eteen tulevissa tilanteissa erikseen punnitsemaan toimintansa syitä, perusteita ja päämääriä, harkitsemaan erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja ja tekemään itse omat valintansa niiden suhteen (Annas, 2011). On selvää, että minkäänlainen indoktrinaatioon perustuva kasvatus ei kykene tuottamaan lapselle tai nuorelle tällaisia valmiuksia. Näin ollen todellisessa hyvekasvatuksessa ei koskaan voi olla kyse indoktrinaatiosta.

Poulter & Kylliäinen

Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa hyvekasvatuksesta varhaiskasvatuksen arjessa henkilöstön kokemusten kautta tulkittuna. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tarkoitamme tässä tutkimuksessa päiväkodeissa toimivia johtajia, varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia. Tutkimuksessa eri varhaiskasvatusyksiköissä ja -ryhmissä työskennelleet opettajat, hoitajat ja johtajat toivat esiin kyselyn, hyvepäiväkirjan ja haastattelujen muodossa näkemyksiään hyvekasvatuksen toteutumisesta kuuden kuukauden mittaisella tarkastelujaksolla. Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on hyvekasvatuksen toteuttamisesta päiväkodissa?
2. Millaisia vaikutuksia henkilöstö näkee hyvekasvatuksella olevan lapsiin, lasten perheisiin ja varhaiskasvatuksen arkeen?

Tutkimuksen toteutus

Aineisto ja tutkimusmenetelmälliset valinnat

Tutkimuksellisenä lähestymistapana hyödynnämme tässä tutkimuksessa fenomenografiaa, jonka tavoite on kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, sillä maailmaa lähestytään epäsuorasti ja merkitysvälitteisesti, ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen kautta (Marton & Booth, 1997). Koska tietoteoreettisesti ajatellen emme voi tutkia todellisuutta sellaisenaan, pyrimme ymmärtämään varhaiskasvatushenkilöstön kokemukseräisiä kuvauksia hyvekasvatuksesta erilaisia merkityksiä huomioiden. Fenomenografia korostaa yksilöllisen kokemuksen kuvaamisen sijaan kollektiivisen kokemuksen merkitystä; sen tavoite on kuvata variaatiota ihmisjoukon käsityksissä ja kokemuksissa avaten ilmiötä koko laajuudessaan (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003).

Hyvekasvatuskokeilu käynnistyi kevättalvella 2021 yhteydenotoilla muutamiin eteläsuomalaisen kunnan varhaiskasvatusjohtajiin, joista kaksi ilmoittautui kokeiluun. Näihin kahteen kuntaan toimitettiin tutkimuslupahakemukset kesällä 2021. Kokeiluun lähtivät mukaan molempien kuntien kaikki kunnalliset päiväkodit, kaikkiaan 24 päiväkotia. Näistä 20 päiväkotia oli kokeilussa mukana loppuun saakka, mitä voidaan koronapandemian ja varhaiskasvatuksen henkilöstöongelmien sävyttämänä aikana pitää erinomaisena lopputulemana.

Hyvekasvatuskokeilua pohjustettiin kesällä 2021 pidetyissä etätilaisuuksissa, joissa molempien kuntien päiväkotien johtajille kerrottiin kokeilun tavoitteista, etenemisestä ja

Poulter & Kylliäinen

periaatteista. Päiväkotien henkilöstöille kokeilun sisältöä avattiin syyskuussa 2021 Teams-yhteydellä pidetyissä etäinfoissa. Infotilaisuuksien jälkeen päiväkodit lähtivät kokeiluun porrastetusti, yksikölleen hyviksi katsomillaan tavoilla omien aikataulujensa mukaan siten, että aineistoa karttui syyskuusta 2021 huhtikuulle 2022.

Kokeilun kuluessa tutkimusaineistoa kerättiin kolmella tavalla: 1) päiväkodin johtajille suunnatulla kyselyllä ($N = 15$), 2) varhaiskasvattajien lapsiryhmissä kokoamalla hyvepäiväkirjoilla ($N = 68$) ja 3) päiväkodin johtajien loppuhaastatteluilla ($N = 12$). Päiväkodin johtajille tehdyn kyselyn avulla haluttiin ensisijaisesti saada tietoa Hyveet elämässä -työkalun toimivuudesta, hyveiden valintaprosessista ja hyvekasvatuksen suunnittelusta, jotta työkalua voitiin kehittää ja sen käyttöönottoa helpottaa. Osa kyselyn kysymyksistä oli kvantifioituja. Kerätty aineisto oli kuitenkin niin pieni, ettei kvantifioidusta aineistosta voi tehdä tilastollisia jatkoanalyyssejä. Kyselyn aineistoa ei ole sisälletty tämän artikkelin tuloksiin, vaan sen rooli oli antaa tietoa hyvetyökalun jatkokehittämiseen.

Varhaiskasvattajien kirjaamissa hyvepäiväkirjoissa selvitettiin hyvekasvatuksen vaikutusta lapsiryhmän toimintaan ja yksittäisten lasten hyvinvointiin. Hyvepäiväkirjoissa kerätty tunnistettava tieto rajoittui päiväkodin ja lapsiryhmän nimeen ja informantin sähköpostiosoitteeseen. Nämä vastaamisvaiheessa esille tulleet tiedot poistettiin aineiston käsittelyn yhteydessä. Myös aineistossa itsessään esiintyneet varhaiskasvatusyksiköiden ja ryhmien nimet pseudonymisoitiin ennen aineiston analyysia. Fenomenografisesta lähestymistavasta johtuen aineistositaateissa vastaajiin ei tässä tutkimusraportissa viitata millään tunnistetiedoilla, sillä tutkimuksessa vastaajiin ei keskitytä yksittäisinä tapauksina, heidän vastauksiaan ei vertailla toisiinsa eikä yksilöiden ajattelun kehittymistä pyritä seuraamaan. Tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa ja systematisoida jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja (Niikko, 2003). Sitaattien valinnassa on kuitenkin huolehdittu siitä, että tietyt vastaajat eivät ole yliedustettuna, vaan aineistokatkelmia on valittu monipuolisesti eri vastaajista.

Johtajien loppuhaastattelut toteutettiin Teams-videoneuvotteluvälineen kautta ja sähköpostihaastatteluina. Teamsin kautta tehdyistä haastatteluista on litteroitu niiden keskeiset sisällöt, sähköpostihaastatteluaineisto sen sijaan on analysoitu kokonaisuina tekstinä. Johtajien vastaukset ovat pääsääntöisesti kuvausta hyvekasvatusprosessista; rehellistä ja kriittistä reflektiota sen lähtökohdista, kipukohdista, opituista asioista ja tulevaisuuden pohdinnoista. Useassa haastattelussa kuuluu johtajan lisäksi muun henkilöstön ääni silloin, kun johtaja on halunnut koota yhteen alalistensa näkökulmia. Koska aineistoesimerkeistä ei käy ilmi tunnistettavia tietoa, rakentuu aineistosta kokonaisuus, jossa ei eritellä johtajien ja muun henkilöstön näkemyksiä.

Tutkimusaineiston varsinaisena analyysimenetelmänä käytettiin induktiivista, aineistolähtöistä analyysitapaa, jonka tavoite on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan (esim. Cohen ym., 2017; Hsieh & Shannon, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä luokittelurunkona ei käytetä teoriaa, vaan tutkija pyrkii lähestymään aineistoa mahdollisimman avoimin mielin. Tätä

Poulter & Kylliäinen

tuki se, että ensimmäinen artikkelin kirjoittaja ei osallistunut aineiston keräämiseen, jolloin aineisto oli hänelle ”uutta”. Aineistolähtöisesti toteutettua sisällönanalyysia tässä tutkimuksessa on ohjannut fenomenografinen metodi, sillä pelkistettyjen ilmausten muotoilussa haluttiin ajatella kontekstia, jossa aineisto on tuotettu. *Faktanäkökulman* sijaan olemme olleet kiinnostuneita *näytenäkökulmasta* (Alasuutari, 2011), jonka mukaan aineisto ei ole objektiivisen todellisuuden suora heijastuma vaan tutkittavan todellisuuden osa. Tällöin tutkimuksen kiinnostuksen keskiössä on etsiä, minkälaisia merkityksiä aineisto ilmiöstä rakentaa. Faktanäkökulmaisesta aineistolähtöisen sisällönanalyysin heikkous on tutkimuskontekstin syvällisen ymmärtämisen puuttuminen, mikä voi johtaa tutkimustuloksiin, jotka eivät edusta aineistoa (Hsieh & Shannon, 2005). Aineiston pelkistämässä ja luokittelemisessä halusimme jättää tilaa sen pohtimiselle, minkälaisia merkityksiä aineisto ilmiöstä rakentaa ja miten varhaiskasvatushenkilöstön kokemusperäiset kuvaukset ovat ajasta ja paikasta riippuvaisia (Alasuutari, 2011).

Analyysin päättelyketju on esitetty taulukossa 1. Analyysi eteni siten, että aivan aluksi luimme aineiston kokonaisuutena useaan kertaan. Tämän jälkeen ensimmäinen artikkelin kirjoittajista lähti työstämään varsinaista aineiston analyysia eli muotoili analyysiyksikön, jonka avulla analysoitavaa aineistoa lähestyy. Tämä analyysiyksikkö voi olla sana tai teema, joka liittyy tutkittavaan ilmiöön. (Elo & Kyngäs, 2007.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä oli ”hyvekasvatuksen ulottuvuudet ja merkitykset varhaiskasvatuksessa”, joka kuvaa näytenäkökulmaisesta sisällönanalyysin tavoitetta tarkastella myös sitä, miten asioita sanotaan ja missä asiayhteydessä. Sisällönanalyysin idea on siirtyä asteittain aineiston tarjoamista konkreettisista ilmauksista kohti abstraktimpia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin varsinainen ensimmäinen vaihe on aineiston koodaaminen eli pelkistäminen, jossa tunnistettiin aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia sisällöllisiä elementtejä, joille annettiin pelkistetty ilmaus. Nämä elementit olivat muutaman sanan mittaisia ajatuksellisia kokonaisuuksia, kuten ”ryhmässä toimimisen taitojen vahvistuminen”. Aineiston redusoinnin jälkeen aineistoa alettiin ryhmittelemään eli aineistokatkelmista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jotka yhdistettiin eri luokiksi. Nämä alaluokat nimettiin hyvin tiiviisti yhdellä tai kahdella sanalla. Seuraava askel analyysin toteuttamisessa oli aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa pyrittiin yhdistämään alaluokkia kohti johtopäätöksiä ja käsitteellisiä kokonaisuuksia. Alaluokista muodostettiin yläluokat ja edelleen pääluokat, jotka kokoavat keskeiset tulokset hyvekasvatuksen ulottuvuuksista ja merkityksistä. Pääluokkia tarkastelemalla kokosimme tutkimuksen varsinaiset tulokset eli yhdistimme pääluokat käsitteellisiksi yhdistäviksi luokiksi.

TAULUKKO 1 Taulukossa kuvataan esimerkin avulla analyysin päättelyketju ja tulosluokan muodostuminen

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus | Alaluokka | Yläluokka | Pääloukka | Yhdistävä luokka |
|---|---|---|-----------|--|--|
| <i>"Rauhoittuminen lisääntynyt. Itsetunto ehkä hieman kohentunut; kehuja toisten huomioimisesta."</i> | lapsen itsetunto vahvistuu kannustavassa ilmapiirissä | itsetunto myönteisyys | | Hyvekasvatus tukee lapsen positiivista minäkuvaa ja itsetuntoa | |
| <i>"Hyvekasvatus nostaa lapsen itsetuntoa sekä positiivista asennetta ja elämännäkemyttä."</i> | lapsen itsetunnolle positiivinen vaikutus | itsetunto myönteisyys | | Kannustavan ja levollisen ilmapiirin merkitys | Hyveet luovat ilmapiiriä, jotka rohkaisevat lasta rakentamaan myönteistä käsitystä itsestään |
| <i>"Lapsi on rauhallisempi. Ryhmän ilmapiiri on lämmin ja rento. Lapsi on empaattinen, puhuu kauniisti ja on rentoutunut täällä ollessaan."</i> | lapsella mahdollisuus toimia hyveiden mukaisesti rohkaisevassa ilmapiirissä | rauhallisuus ilmapiiri myönteisyys | | | Hyvekasvatus tukee lapsen eettisten, sosiaalisten ja psyykkisten taitojen kehittymistä |
| <i>"Lapset auttavat kaveria ja huomaavat myös paremmin myös hiljaisemmat kaverit, koska on puhuttu, että on reilua ottaa kaikki kaverit mukaan leikkeihin."</i> | hyveiden omaksuminen leikki- ja kaveritaidoissa | sosiaaliset taidot leikkitaidot kaveritaidot | | Lasten välisten suhteiden vahvistuminen | Myönteinen vaikutus ryhmän keskinäisiin suhteisiin ja vuorovaikutustaitoihin |
| <i>"Kun lapset osaavat toimia toisten kanssa ystävällisemmin, kiusaamista esiintyy yhä vähemmän. Tämä lisää lasten hyvinvointia."</i> | lapset voivat hyvin ja kiusaaminen vähenee | kiusaamisen ehkäisy ystävyys hyvinvointi | | Toisten kanssa toimimisen taidot kehittyvät | |
| <i>"Lapset ovat hitsautuneet yhteen paremmin, lapset huomioivat toisiaan ja haluavat auttaa."</i> | hyveet näkyvät lasten halussa auttaa | empaattisuus auttaminen | | Empaattisen ja eettisen kohtaamisen vahvistuminen | |
| <i>"ilmenee nyt lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa ja leikeissä auttamisena, pyytämisenä, huomioimisena ja anteeksi-pyyttämisenä."</i> | hyveet auttavat ristiriitojen torjumisessa ja toisen huomioimisen lisääntymisessä | empaattisuus vuorovaikutustaidot anteeksi-pyyttäminen | | | |

Poulter & Kylliäinen

Tulokset

Henkilöstön kokemuksia hyvekasvatuksesta sekä hyvekasvatuksen vaikutuksia tarkastelevan aineiston laadullinen analyysi tuotti viisi tulosluokkaa, jotka on tiivistetty kuviossa 1. Tämän jälkeen avaamme kutakin tulosluokkaa aineistoesimerkkien avulla.



KUVIO 1. Aineiston analyysin keskeiset tulosluokat: henkilöstön kokemuksia hyvekasvatuksesta ja näkemyksiä hyvekasvatuksen vaikutuksista varhaiskasvatuksen arjessa

Hyvekasvatus tukee varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista osana arjen pedagogisia ratkaisuja

Ensimmäinen tulosluokka kuvaa sitä, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö näkee hyvekasvatuksen soveltuvan osaksi tavallista varhaiskasvatuksen arkea. Henkilöstö katsoi hyveisiin kasvattamisen kuuluvan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaiseen tavoitteelliseen toimintaan, sen yleistä arvoperustaa vahvistavaksi ja erilaisia kasvatuksellisia tavoitteita tukevaksi. Toisaalta vain harva tutkimukseen osallistunut liitti hyvekasvatuksen eettiseen kasvatukseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 29) erityisenä oppimisen alueen osana, mitä voi pitää hieman yllättävänä. Kyse voi olla siitä, että lähes koko henkilöstö piti hyveiden käsittelyä niin luontevana ja hyödyllisenä osana varhaiskasvatusta, etteivät he eksplisiittisesti paikantaneet sitä minkään tietyn Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022)

Poulter & Kylliäinen

mainitun oppimisen alueeseen kuuluvaksi tai erityiseksi kasvatuksen muodoksi, kuten seuraavista lainauksista käy ilmi:

"Hyvekasvatus nivoutui hyvin päiväkodin toimintaan, hyveet ovat arkipäivän taitoa."

"On hyvä, että hyveitä kannatellaan myös erikseen, vaikkakin ne kuuluvat työhömmen ja ovat näkyvä osa arkea."

Hyveiden käsittelyyn ryhtyminen tuntui aluksi osasta henkilöstöstä haastavalta, sillä he kokivat hyveet melko abstrakteina asioina. Heille tuotti vaikeuksia lähestyä lasten kanssa hyveitä käsitteellisellä tasolla, kun keskusteltiin esimerkiksi oikeudenmukaisuudesta tai kohtuullisuudesta.

"Vaikkakin pienille lapsille nämä käsitteet ovat tuoneet omat haasteensa. Jopa sanat on vaikeita."

"Jotkut hyveet on vaikeita käsitellä lasten kanssa, haastavia lasten ymmärtää."

"- - on tuntunut haasteelliselta tuoda hyvekasvatusta ryhmämme arkeen, kun jo lähtökohtaisesti sanat ovat pienille vieraita."

Aikuisten kokema käsitteellinen haaste kuitenkin helpotti, kun lapsille annettiin mahdollisuus tuoda esiin konkreettisia ajatuksia hyveiden sisällöstä. Lopulta henkilöstön yllättikin se, miten vaivatonta hyveiden konkretisoiminen lapselle ymmärrettäväksi oli yhteisen sanoittamisen ja tekemisen kautta:

"Oikeudenmukaisuus sanan tuntui aluksia hieman hankalalta, mutta lopulta sen käsitteleminen ainakin eskari-ikäisten kanssa olikin aika helppoa lasten oman arjen esimerkeillä."

"Ryhmään on tullut uusia lapsia, joten suvaitsevaisuus ja ystävällisyys on tullut esille käytännössä."

Selkeimmin henkilöstö näki hyvekasvatuksen tavoitteiden liittyvän tunnetaitojen vahvistamiseen ja vahvuusajattelun vaalimiseen (hyveiden ja positiivisen psykologian yhteydestä ks. Vainio, 2017), joista heillä ennestään on ollut kokemusta. Osassa tutkituissa päiväkodeissa on ollut aikaisemmin käytössä tunnetaitokasvatuksen ja positiivisen pedagogiikan ajattelu- ja toimintamalleja (esim. vahvuusvarikseen liittyvä materiaali, ks. Uusitalo & Vuorinen, 2021), joihin liittyen henkilöstö tulkitsi yhteyksiä hyvekasvatukseen esimerkiksi näin:

"Hyveet ovat kulkeneet hyvin muun toiminnan ohessa, ei ole irrallista vaan eheytettyä myös liittyen meidän tunnetaitokasvatukseen."

"Hyvekasvatus liittyi luontevasti kaveritaitojen harjoitteluun ja muuhun päiväkodin toimintaan."

Poulter & Kylliäinen

Hyvekasvatus tukee lapsen eettisten, sosiaalisten ja psyykkisten taitojen kehittymistä

Toinen keskeinen tulos liittyy henkilöstön arvioimiin hyvekasvatuksen myönteisiin vaikutuksiin. Varhaiskasvatushenkilöstö tunnistaa monia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, joihin heidän mielestään hyvekasvatuksella on heidän päiväkodissaan ollut myönteinen vaikutus. Heidän mukaansa lapset ovat kokeilun myötä saaneet sanoja ja käsitteitä tunnistaa hyveitä ja soveltaa oppimaansa, mikä näkyy erilaisissa taidollisissa asioissa, kuten leikkitaidoissa ja käyttäytymisessä. Erityisesti henkilöstön vastauksissa nousi esiin se, että hyvekasvatus on tapakasvatusta ja käytöskasvatusta tukevaa:

"Lapset ovat omaksuneet uusia tapoja toimia. Lapset ovat käyttäytyneet huomaavaisemmin ja kohteliaammin. He ovat ottaneet kaverit paremmin huomioon."

"Lasten puheessa esiintyy esim. sanoja "kiitos", "saisinko", "anteeksi" aiempaa useammin."

"Kauniita ja ystävällisiä sanoja ja tekoja on ollut lasten kesken ja meitä aikuisia kohtaan."

"Lapset ovat hitsautuneet yhteen paremmin, lapset huomioivat toisiaan ja haluavat auttaa. Moni huomauttaa toiselle herkästi ei toivotusta käytöksestä."

Merkittävä osa henkilöstön vastauksista liittyi hyvekasvatuksen vaikutusten arviointiin lapsiryhmän sosiaalisten taitojen kannalta. He näkivät, että hyvekasvatuksella voidaan vaikuttaa ryhmän keskinäisiin suhteisiin myönteisellä tavalla hyvää vahvistaen ja ristiriitoja välttämällä, sillä hyveet loivat lapsien kesken yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. He tunnistivat, että hyveiden käsittelyllä on ollut vaikutus lapsen moraalisen pohdinnan lisääntymiselle ja usea vastaaja mainitsi hyvekasvatuksen ansioksi lasten keskinäisen lohduttamisen ja auttamisen vahvistumisen. Tällaisia olivat erityisesti empaattisen reagoimisen, tunteiden tunnistamisen sekä positiivisen palautteen annon ja kannustavuuden periaatteet, mistä henkilöstö kertoi esimerkiksi näin:

"Ilo huomata, että keskustelu hyveistä on lisännyt arjen pieniä tekoja ja lapset alkaneet tiedostaa onko oikein vai väärin, osaavat jo itse sanoittaa."

"Lapset ovat pohtineet mikä on oikein ja väärin sekä toimineet ystävällisesti toisia kohtaan. Auttavat toisiaan esim. pukemisessa ja riisumisessa ja antavat tuolin."

"Lasten keskinäinen avuliaisuus ja toisten huomioiminen lisääntynyt ryhmässä."

Yllä olevien aineistokatkelmien valossa käy hyvin ilmi hyveiden nopea "tarttuminen" lapsen käyttäytymiseen (Kylliäinen, 2021). Eettisten taitojen vahvistumisen lisäksi henkilöstö kuvaa, että hyvekasvatus on lisännyt rauhallisuutta, vähentänyt kiusaamista, lisännyt yleistä hyvinvointia ja raivannut tilaa lasten omille aloitteille. Toisaalta henkilöstö tunnistaa hyvekasvatuksella olevan vaikutusta lapsen itsetuntoon ja minäkuvaan. Se, että lapsia on rohkaistu hyveiden mukaiseen toimintaan, ja se, että lapsia

Poulter & Kylliäinen

on kuultu hyveiden sanoittamisessa, on vaikuttanut myönteisesti oman toiminnan ohjaamiseen. Kannustaminen ja myönteinen kasvuilmapiiri on saanut lapsen voimaan hyvin ja kokemaan itsensä hyväksytyksi ja tärkeäksi osaksi yhteisöä.

"Lasten hyvinvointi on lisääntynyt, hyveet ja kaveritaidot mukana arjessa, kiusaamisen väheneminen."

"Lapsi on empaattinen, puhuu kauniisti ja on rentoutunut täällä ollessaan."

"Rauhoittuminen lisääntynyt ja omien tunteiden ja muiden tunteiden tunnistamista yhä enenevässä määrin."

Henkilöstön mukaan kaveritaitojen vahvistuminen, anteeksi pyytämisen ja antamisen yleistyminen ja ristiriitatilanteiden itsenäisesti selvittäminen ovat olleet seurauksia hyveisiin keskittymisestä. Kun hyveiden sanallistaminen on siirtynyt osaksi lasten puhetta ja toimintaa, he kohtaavat toiset lapset ystävällisemmin ja empaattisemmin, muistuttavat toisiaan yhteisesti sovitusta hyveistä ja kannustavat toimimaan hyveiden edellyttämällä tavalla.

"Lapset ottavat muita lapsia huomioon, esimerkiksi ottavat mukaan leikkiin. Sopivat mitä leikkejä leikitään ja riita tilanteet yrittävät itse neuvotella ja selvittää. Pyytävät anteeksi ja antavat anteeksi."

"Lapset ovat alkaneet luontevasti kannustamaan toisiaan. Ryhmässä ristiriitatilanteet ovat vähentyneet."

"Lapset huomioivat toisia, kiittävät, pyytävät anteeksi, juttelevat kauniisti toisille, toiset kannustavat."

"Lohduttaminen on lisääntynyt lasten keskuudessa."

Eheyttävä pedagogiikka ja henkilöstön sitoutuneisuus hyvekasvatuksen mahdollistajina

Kolmas tulosluokka kiinnittää huomion siihen, miten varhaiskasvatuksen henkilöstön oma asenne, toimintatavat ja kielen käyttö muodostavat hyvekasvatuksen edistämiseksi tärkeimmän välineen ja millaisia pedagogisia mahdollisuuksia henkilöstö näkee hyvekasvatuksen toteuttamiselle. Henkilöstön mukaan he itse ovat roolimalli hyveiden mukaan toimimisesta ja esimerkiksi toiselle puhuminen kauniisti on konkreettinen väline ohjata ystävällisyyden hyveeseen:

"Myönteinen suhtautuminen uuteen lapseen, lempeää puhetta."

"Aikuinen toimii esimerkkinä kaikissa tilanteissa. Kehumme lasta, kun hän käyttäytyy ystävällisesti."

"Päivittäisessä vuorovaikutuksessa aikuiset kannattelevat ystävällisyyttä, suvaitsevuuksia ja oikeudenmukaisuutta puheen ja eleiden avulla."

Poulter & Kylliäinen

Henkilöstö kuvaa, että hyveiden esillä pitäminen on aina aikuisten vastuulla, ja tämä vaatii heiltä sitoutumista asiaan. Lisäksi heiltä edellytetään joustavuutta eri kieli- ja kulttuuritaustaistaisten sekä eri tuen tarpeisten lasten huomioimisessa ja hyveiden ymmärtämisessä. Hyveiden käsittelyn liittäminen siirtymätilanteisiin vaatii kasvattajalta myös kykyä nähdä arjen eri tilanteet, kuten vaikkapa uimahallireissulla käyty keskustelu bussinkuljettajan tervehtimisestä ja kiittämisestä tai kaverin auttamisesta uimahallin suihkutilassa, mahdollisuuksina edistää hyveisiin kasvamista.

Hyvekasvatuksen konkreettisten menetelmien ja työskentelytapojen kirjo oli aineistossa erittäin laaja. Esimerkkeinä henkilöstö mainitsi muun muassa musiikin, draaman, kirjallisuuden, pöytäteatterin, sadutuksen, leikkien ja pelien käyttämisen hyvekasvatuksen menetelminä. Henkilöstön vastauksissa heijastuivat opetussuunnitelmateksteihin kirjatun oppimiskäsityksen ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin mukaiset luonnehdinnat (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 11, 18), erityisesti eettisen kasvatuksen välineinä mainittavat keskustelut, roolileikit, sadut ja median kertomukset, sekä sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja kehittävät lähestymistavat (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016, s. 35). Lisäksi esimerkiksi luontokasvatus, liikuntakasvatus ja teemapäivät nähtiin mahdollisuuksina hyveiden esiin nostamisessa.

"Päivittäiset keskustelut, draamahetket, asian ylläpitäminen monipuolisesti on edistänyt asian muistissa pysymistä. Apuna kirjat ja kirjallisuus, musiikki, draama, lapsia luontaisesti innostavia sisältöjä."

"Hyveitä käsiteltiin myös esim. metsäretkillä sekä laulujen kautta."

"Jumpassa käsitelimme ystävyyttä ja kannustavuutta mm. kannustuspiirissä. Teimme 'ystävyyden kädet' maalauksen."

"Olemme laulaneet lauluja ja lukeneet kirjoja, jotka liittyvät käsiteltävään hyveeseen. Ryhmän aikuinen on esittänyt nukketeatteria. Hyveen mukaisia tekoja on sanoitettu ahkerasti arjessa."

Se, että lähes kaikki vastaajat halusivat kertoa hyvin laajasti konkreettisista työtavoista, kuvaa mielestämme varhaiskasvatushenkilöstön kiinnostusta, sitoutumista ja valmiutta hyvekasvatuksen toteuttamiseen. Henkilöstön pedagoginen luovuus ja mielikuvittelu osoitti heiltä kykyä sosio-kulttuurisen oppimiskäsityksen mukaiseen (Kangas ym., 2021) eheyttävään, sekä kokonaisvaltaisuutta, toiminnallisuutta, kokemuksellisuutta, kehollisuutta ja elämyksellisyyttä korostavan pedagogiikan hyödyntämiseen.

Yhteistyö huoltajien kanssa tukee hyvekasvatusta

Neljäs tuloluokka korostaa huoltajien roolin tunnistamisen ja yhteisen kasvatusvastuun merkitystä hyveisiin kasvamisessa. Henkilöstön mukaan huoltajien osallisuuden vahvistaminen, eli heidän ottamisensa mukaan hyveiden valitsemiseen ja heidän kuulemisensa hyvekasvatuksellisten sisältöjen toteutuksessa, on

Poulter & Kylliäinen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden linjausten mukaista ja eräänlainen ”asiakastyytyväisyyskokemukseen” liittyvä seikka.

”Monet vanhemmat ovat seuranneet kiinnostuneena projektin etenemistä ja esim. [varhaiskasvatussuunnitelma]keskusteluissa ja myös vanhempainilloissa asia on ollut puheenaiheena.”

”Vanhempien mielestä on tärkeää, että varhaiskasvatus tuo keskusteluun hyveet, perusarvokkaat asiat ovat olleet yhdenmukaisia päiväkodin ja huoltajien välillä.”

”-- suurin osa huoltajista on suhtautunut positiivisesti hyve kasvatukseen. He ovat olleet tyytyväisiä käsiteltyihin hyveisiin, ja ne ovat olleet heistä erittäin tärkeitä. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan ole osallistuneet aktiivisesti hyve kasvatukseen.”

Henkilöstön näkökulmasta tulkittuna perheissä hyvekasvatus koettiin myönteisenä asiana. Toki aineistossa tulee esiin, että suinkaan kaikki huoltajat eivät olleet aktiivisia, eikä henkilöstö saanut kovin paljon suoraa palautetta hyvekasvatuksen onnistumisesta huoltajilta. Tähän osaltaan vaikuttivat koronapandemiasta johtuneet toimet, jotka rajoittivat huoltajien kanssa käytävää vuoropuhelua. Kuitenkin henkilöstö kuvaa perheiltä epämuodollisissa kohtaamistilanteissa saatua välitöntä palautetta myönteiseksi ja kannustavaksi. Hyveiden vaalimisessa huoltajien koettiin tukevan päiväkodin kasvatustehtävää, sillä *”Huoltajien myönteinen suhtautuminen, keskustelu, palaute ja yhteistyö heidän kanssaan kannustivat henkilökuntaa”*.

Keskusteluyhteyden vahvistuminen ja tärkeiksi koettujen asioiden jakaminen kodin ja päiväkodin välillä toteuttivat huoltajayhteistyön tavoitteita sekä ajatusta hyveisiin kasvamisen jatkumosta. Huoltajat kertoivat henkilöstölle, miten hyveet olivat siirtyneet päiväkodista kotiin, kuten seuraavista aineistolainauksista käy ilmi:

”Kotona oli myös huomattu ystävällistä puhetta lapsilta, tämä oli ilo kuulla, vaikutukset näkyivät myös kotona.”

”Jotkut vanhemmat kertoneet, että kotona lapsi kertonut ‘tuo ei ollut ystävällistä’.”

”Vanhemmat kertovat lasten olevan rauhallisempia ja huomaavaisia.”

”Lapsi oli alkanut kotona kertoa omista tunteistaan avoimemmin ja oli myös kehottanut äitiä puhumaan kauniimmin, kun hän oli korottanut ääntä lapselle.”

Aineistoesimerkeistä on nähtävissä, miten hyveet näkyivät hyvin konkreettisina asioina lapsen kotona ja joskus myös haastoivat huoltajia toimimaan hyveellisesti. Yksittäinen aineistossa esiin tullut yhteistyön haaste liittyi kysymykseen kommunikaatiosta ja kielestä suomen kieltä puhumattomien huoltajien kohdalla, mikä onkin seikka, johon huoltajien osallistamisessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

Hyvekasvatus toimii työyhteisön, ammatillisuuden ja kasvatustutkimuksen kehittämisen välineenä

Viides tulosluokka syventää pohdintaa henkilöstön osaamisen ja ammatillisuuden äärellä. Henkilöstö koki erittäin arvokkaana sen, että hyveiden kriittisenkin tarkastelun kautta on avautunut tila pohtia itselle tärkeitä asioita omassa työssä. Oman kasvatustutkimuksen selkeyttäminen ja oman kasvatustutkimuksen kyseenalaistaminen olivat monelle tärkeitä hyvekasvatustutkimuksen mukanaan tuomia asioita.

"-- on palattu perusasioiden äärelle, hienoja keskusteluja, joita ei varmaankaan olisi käyty ilman nimettyjä hyveitä."

"Hyveet ovat auttaneet kohdentamaan ja vahvistamaan meille meidän arvokkaita asioita, jotka ovat säilyneet tässä poikkeustilanteessakin."

"On ollut hyvä asettua tämän 'itsestään selvän' asian äärelle ja pohtia syvällisesti tätä asiaa."

Henkilöstön kokemuksissa nousee esiin vahvana kollegiaalinen ja yhteisen keskustelun kautta tapahtuva jakaminen, joka tukee oman kasvattajuuden ja arvokkaiksi miellettyjen asioiden pohtimista. Ammatillisen reflektion lisääntyminen koettiin usean vastaajan näkökulmasta myönteisenä mahdollisuutena, kuten alla olevista aineistokatkelmista käy ilmi:

"Hyvekasvatus vahvistaa kasvattajien tekemään toimintaan liittyvää reflektiota omasta ja tiimin toiminnasta."

"Kasvattajat myös joutuvat itse miettimään omaa sanomistaan, tekemistään hyveiden näkökulmasta katsottuna. Uskon, että myös kasvattajilla itsetuntemus lisääntyy ja toisen syytteleminen sijaan vastaukset löytyvät lopulta itsestä ja oman käytöksen muuttamisesta."

"Tällainen ajanjakso, jolloin kiinnitämme erityistä huomiota omaan tekemiseen on aina hyväksi. Joutuu kriittisestikin pohtimaan ja arvioimaan omaa työskentelyä ja toimimista."

Lisäksi huomion kiinnittämisellä hyveisiin on vastaajien mukaan ollut merkittävä vaikutus työyhteisön jäsenten keskinäisiin suhteisiin. Se on työntekijöiden mukaan lisännyt turvallisuuden tunnetta työyhteisössä ja auttanut tiedostamaan asioita, joista voi seurata positiivisia asioita työpaikan ilmapiirille.

"Luonut hyvää ja hyväksyvää ilmapiiriä työyhteisöön. Henkilökunta on enemmän läsnä lapsille ja keskustelut ovat sävyiltään positiivisempia."

"Puhumme tietoisemmin nyt toisten huomioonottamisesta, rehellisyydestä ja oikeudenmukaisuudesta. Kyllä se näkyy selkeästi enemmän nyt päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa."

Poulter & Kylliäinen

"Luonut rauhallisemman, hyväksyvemmän ilmapiirin. Turvallinen työpaikka ilmapiiriltään."

Työilmapiiriin, työhyvinvointiin ja työn mielekkyyteen liittyvät huomiot eivät ole merkityksettömiä aikana, jolloin varhaiskasvatuksen henkilöstön alalla pysyminen ja jaksaminen on vakavasti uhattuna. Vaikka alan pitovoimassa on kyse ennen kaikkea rakenteellisesta ja resursseihin liittyvistä ongelmista, on syytä kiinnittää huomiota myös henkilöstön keskinäisen tunneilmapiirin vaikutukseen henkilöstön hyvinvoinnin osana.

Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin hyvekasvatuskokeiluun osallistuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia hyvekasvatuksen toteuttamisesta päiväkodin arjessa sekä heidän näkemyksiään siitä, millaisia vaikutuksia hyvekasvatuksella voi olla. Laadullisen analyysin tuloksena muodostui viisi tulosluokkaa, jotka kuvaavat varhaiskasvatushenkilöstön hyvekasvatusta koskevien käsitysten kirjoa. Kokonaisuutena tulokset ovat erittäin myönteisiä: Henkilöstö arvioi hyvekasvatuksella olevan hyvin moninaisia positiivisia vaikutuksia lasten hyvinvointiin ja kokonaisvaltaiseen kasvuun. Henkilöstölle kokeilu näyttäytyi pääosin mielekkäänä ja työyhteisöä rakentavana, eikä se kuormittanut heitä kohtuuttomasti.

Hyvekasvatuskokeilua haastoi koronaviruksen aiheuttama poikkeustilanne, sillä vakituisen henkilökunnan poissaolojen lisäksi myös lasten poissaolot vaikeuttivat suunnitelmallista hyvekasvatuksen toteuttamista lapsiryhmissä. Lisäksi korona rajoitti kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta perheiden kanssa. Myös alan yleinen resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus, työssä koettu kiire ja työn kuormittavuus sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän kasvu ja heidän kanssaan työskentelyn vaatima aika koettiin kokeilun mahdollisuuksia rajoittavaksi. Henkilöstö mainitsi myös muita aikataulullisista haasteista, jotka liittyvät muun muassa päiväkodin sisäisiin aikataulutuskysymyksiin, kalenterivuoden kirjauksiin ja henkilöstöhallintoon.

Artikkelin lopuksi pohdimme, millaisia johtopäätöksiä tuloksista voisi tehdä hyvefilosofisesta näkökulmasta ja edelleen hyvekasvatuksellisten lähtökohtien tarkentamiseksi erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa. Ensinnäkin tulokset tuovat esiin sen, että varhaiskasvatushenkilöstö näkee hyvekasvatuksen mahdollisuudet hyvin laaja-alaisesti ja on sitoutunut toteuttamaan hyvekasvatusta osana varhaispedagogista osaamistaan. Niin päiväkodin johtajien kuin muun henkilöstön vastauksissa näkyy hyvin myönteinen kokemus hyvekasvatuksesta ja sen vaikutuksista. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki johtajat ilmoittavat tavoitteellisen hyvekasvatuksen jatkuvan heidän varhaiskasvatustyönsä muodossa tai toisessa. Kokeilua kohtaan esitetty kritiikki koski lähinnä tutkimusinstrumentiksi valittua hyvepäiväkirjaa, jonka täyttäminen koettiin jonkin verran työlääksi ja aikaa vieväksi. Hyvekasvatuksen tavoitteita ja toteuttamiseen liittyvää struktuuria sen sijaan juuri kukaan ei kritisoinut.

Poulter & Kylliäinen

Hyvekasvatuksessa ei ole kyse siitä, että aikuinen tietää, mitä hyvä on, ja siirtää tämän lapselle. Hyveitä tulee lapsille kuitenkin opettaa, mikä tekee hyvekasvatuksesta paradoksisia toimimista (Värri, 1994). Tässä kokeilussa hyveiden valinta toteutettiin yhteisöllisenä prosessina ja niistä äänestettiin. Kun lapsi itse kokee hyveet omakseen, hän myös sitoutuu toimimaan näiden mukaisesti, mikä näkyy erittäin hyvin tämän tutkimuksen aineistossa. Se, että lapsia palkittiin kehuin ja kannustuksin, eli varsin aristoteelisin menetelmin, tuki hyveiden sisäistämistä ja tahtoa niiden toteuttamiseen.

Vastaajat liittivät hyvekasvatuksen erityisesti tunnetaitokasvatukseen ja positiivisen psykologian lähtökohtiin. Suomalaisissa päiväkodeissa on viime vuosina hyödynnetty hyvin laajalti erilaisia kaupallisia lasten sosioemotionaalaisia taitoja ja positiivista ajattelua tukevia ohjelmia, jotka pukevut vanhat kasvatustilofilosofiset ideat uuteen kuosiin ja lupaavat jotain uutta tämän päivän kasvatushaasteiden ratkaisemiseen. Positiivisuuden ja vahvuuksien eetosta korostavassa kasvatuskulttuurissa saattaa unohtua, että lasten elämään kuuluu myös ikävää, surua ja haikeutta (Bruckner, 2011; Lipponen & Pursi, 2022). Hyvekasvatus voikin nostaa kriittiseen tarkasteluun sellaisten pedagogisten palveluiden hyödyntämisen varhaiskasvatuksessa, joita markkinoidaan pelkästään hyvien ja kauniiden asioiden edistämisenä.

E erityisen merkittävänä pidämme sitä, että kasvattaja näkee itsensä esikuvana ja roolimallina (Launonen, 2000; Ojakangas, 1997). Esimerkiksi toiselle puhuminen kauniisti oli tässä tutkimuksessa henkilöstön konkreettinen väline ohjata lapsia ystävällisyyden hyveeseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) sisältää useassa kohdassa ajatuksen henkilöstön toimimisesta esikuvana toimintatapojen ja kasvatuksellisten tavoitteiden edistämässä esimerkiksi moninaisuuden kohtaamisessa. Onkin ilahduttavaa todeta tämän tutkimuksen tulosten valossa, että tämä ammatillinen hyve, johon ohjaava asiakirja velvoittaa, on ollut laajalti henkilöstön hyväksyttävissä.

Hyvekasvatuksen edistämiseksi on syytä pohtia sitä, miksi henkilöstö saattaa kokea hyveet vaikeana asiana. Tulisi myös tarkemmin selvittää, onko vaikeudessa kyse lasten vai aikuisten kokemasta haasteesta; tässä tutkimuksessa henkilöstö liitti vaikeuden joidenkin hyveiden abstraktiin luonteeseen tai käsitteellisesti korkealentoisiksi mieltämiinsä mielikuviin, joiden he näkivät olevan lasten kannalta vaikeita. Tällaisia hyveitä olivat esimerkiksi oikeudenmukaisuus tai kohtuullisuus. Toisaalta kyse oli useimmiten siitä, että aikuinen lähestyy hyvettä omasta käsitteellisen ajattelun viitekehystänsä, kun taas pieni lapsi jäsentää oikeudenmukaisuutta konkreettisenä pohdintana vaikkapa siitä, onko oikein, että osa lapsista saa syntymäpäiväkaramelleja jaettaessa enemmän kuin muut. On selvää, että hyveiden edistäminen vaatii kasvattajalta omakohtaista pysähtymistä ja pohtimista, eikä hyvekasvatusta voikaan pitää minään pedagogisena tuotteena tai tekniikkana, jonka kasvattaja kritiikittömästi ottaa käyttöönsä. Hyveisiin kasvaminen väistämättä kutsuu kasvattajan pohtimaan hyvän elämän ehtoja (Värri, 1994).

Varhaiskasvatukseen tulee edistää lasten kasvua ihmisyyteen, mitä kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyuteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan

Poulter & Kylliäinen

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Lapsen eettistä kehitystä ohjaa kokonaisvaltaisuuden ajatus (Toivonen, 2014). Holistisesti orientoitunut kasvatuskäsitys yhdistää oppimisessa tiedon lisäksi taidot, tunteet, kehollisen ilmaisun ja aistit (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022), mitä tulee pitää myös hyvekasvatuksen pedagogisen kehittämisen lähtökohdaksi. Sagbergin (2015) mukaan holistisen kasvatuksen idea on lähestyä maailmaa lähtökohdasta, jossa asioiden nähdään liittyvän toisiinsa ja muodostavan kokonaisuuksia. Holistisuuden vaaliminen auttaa lasta merkityksen etsimiseen elämässä lapsen kokonaispersoonallisuus huomioiden (Sagberg, 2015).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä Suomessa. Onkin tärkeää huolehtia siitä, että tulevaisuudessa hyvekasvatus tiedostetaan tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen tavoiteasettelua opetussuunnitelmatasolla. Henkilöstön tietoisuutta hyvekasvatuksesta eettisen kasvatuksen erityisenä toteutumismuotona tulisi lisätä. Aiheeseen liittyvää epätietoisuutta ja haasteellisuuden kokemusta hälventäisi lukuisten pedagogisten mahdollisuuksien esiintuominen ja hyveiden käsittelyn nivoutuminen varhaiskasvatuksen arkeen. On tärkeää, että varhaiskasvattajat ymmärtävät, että hyvekasvatus ei ole varhaiskasvatuksen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudesta erillinen projekti, vaan osa varhaiskasvatuksen kasvatustieteellisesti jäsentyvää perustehtävää.

Tämä on ensimmäinen empiirinen tutkimus siitä, millaisia tuloksia Hyveet elämässä -työkalun käyttöön otolla varhaiskasvatuksessa voi olla. Tähän tutkimukseen liittyvänä rajoitteena pidämme sitä, että nyt kerätyn aineiston kautta pystyimme kyllä luomaan asiasta melko kattavan yleiskuvan henkilöstön kokemukseräisistä kuvauksista ja merkityksenannoista, mutta kuvausten syvällisempi tulkinta osana autenttista varhaiskasvatustodellisuutta puuttuu. Menetelmällisesti tämä olisi voinut syventyä siten, että tutkija olisi kerännyt etnografista havainnointiaineistoa tutkimukseen osallistuvissa päiväkodeissa paikan päällä ja voinut siten syvemmin ymmärtää hyvekasvatuskokemuksia osana moniulotteista varhaiskasvatustodellisuutta. Tämä ei kuitenkaan koronarajoitteiden vuoksi ollut mahdollista, ja toisaalta henkilöstö kirjasi näkemyksiään varhaiskasvatusarjen arjessa toimien. Tulevaisuudessa olisi erittäin tärkeää myös lapsinäkökulmaisen tutkimuksen näkökulmasta (Karlsson, 2010) kuulla lapsia ja nuoria siitä, miten he itse hyvekasvatuksen kokevat. Lasten kuulemisen kautta voisi kenties avautua myös kriittisiä näkökulmia hyveajattelun kehittämiseen suomalaisen kasvatustieteellisen instituution osana.

Hyvekasvatuksen merkitystä on syytä arvioida välitöntä kasvatustodellisuutta laajemmalle. Olisi pohdittava, millaista varhaiskasvatusta tarvitsemme aikana, jolloin aivan pienetkin lapset ovat tietoisia luontokadosta ja ilmastokriisistä, sodasta ja pandemiasta. Sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta hyvekasvatus liittyy keskeisesti aikamme yhteiskunnallisten ja globaalien haasteiden ratkaisuihin, sillä hyvekasvatuksen ytimessä ovat kysymykset ihmisarvosta, yhdenvertaisuudesta, oikeudenmukaisuudesta, yhteisöllisyydestä, osallisuudesta, moninaisuudesta ja historiatietoisuudesta (Laine,

Poulter & Kylliäinen

2019; Salonen, 2013). Tavoitellessamme ekososiaalista sivistystä, eli inhimillisen kasvun kautta saavutettavaa ymmärrystä siitä, että ihmisen vapaus on riippuvaista toisista ihmisistä ja luonnosta, tarvitsemme harjaantumista keskinäisriippuvuuden tunnistamisessa ja kyvyssämme asettua toisen asemaan – harjaantumista hyveellisenä ihmisinä (Manninen & Nokelainen, 2021; Salonen, 2013).

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. Oxford University Press.
- Aristoteles (2012). *Nikomakhoksen etiikka* (suom. S. Knuutila). Gaudeamus. (Alkuperäinen suomennos 1989)
- Arthur, J., & Carr, D. (2013) Character in learning for life: A virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education. *Journal of Beliefs & Values*, 34(1), 26–35. <https://doi.org/10.1080/13617672.2013.759343>
- Arthur, J., Harrison, T., Burn, E., & Moller, F. (2017). *Schools of virtue. Character education in three Birmingham schools. Research report*. The Jubilee Centre. <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/SchoolsOfVirtueResearchReport.pdf>
- Bruckner, P. (2011). *Perpetual euphoria: On the duty to be happy*. Princeton University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8. painos). Routledge.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016). Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (2023). *World Happiness Report 2023*. <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2023/WHR+23.pdf>
- Hsieh H.-F., & Shannon S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hügli, A. (2021). Ethos and moral education: Critical comments on virtue ethics and virtue education. Teoksessa F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer & T. Lovat (toim.) *The International Handbook of Teacher Ethos* (s. 93–107). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6_7
- Huttunen, R., & Kakkori, L. (2007). Aristoteles ja pedagoginen etiikka. *Niin & Näin*, 1, 87–94.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.

Poulter & Kylliäinen

Journal of Early Childhood Education Research 12(3) 2023, 119–144. <https://journal.fi/jecer>

- Kangas, J., Lastikka, A.-L., & Karlsson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus: Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi*. Otava.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). Nuorisotutkimusseura.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. Teoksessa T. Lickona (toim.) *Moral development and behavior: Theory, research, and social Issues* (s. 31–53). Holt, Rinehart, and Winston.
- Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education – plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269–287, <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.778386>
- Kuutti, T., Kahila, S., & Sajaniemi, N. (2021). Pedagogiikka poikkeusaikana – päiväkotien varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia pedagogiikan toteuttamisesta COVIC-19-pandemian aikana. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 217–239.
- Kylliäinen, A. (2021). *Hyvän tekijät: hyveet ja arvot yksilön ja yhteisön elämässä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/334880>
- Laine, M. (2019). *Kohti kulttuurisesti kestävää kasvatusta: Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittäminen ja siihen liittyvät tulevaisuuden tarpeet*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/307005>
- Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42028>
- Lipponen, L., & Pursi, A. (2022). Children's grief: Repertoires of practices in institutional early childhood education and care. *Mind, Culture, and Activity*, 29(3), 215–235. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2133144>
- MacIntyre, A. (1989). *After Virtue*. University of Notre Dame Press.
- Manninen, J., & Nokelainen, R. (2021). Ekososiaalinen sivistys haastaa vapaan sivistystyön. *Aikuiskasvatus*, 41(2), 140–147. <https://doi.org/10.33336/aik.109323>
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Routledge.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2017). The “MelArete” Project: Educating children to the ethics of virtue and of care. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 269–278. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.3.269>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuun yliopisto.
- Nussbaum, M. (1993). Non-relative virtues. An Aristotelian Approach. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen (toim.), *The Quality of Life* (s. 242–269). Varendom Press.
- Ojakangas, M. (1997). *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen* (2. painos). Tutkijaliiton julkaisu 85. Tutkijaliitto.
- Opetushallitus (1970). *Peruskoulun opetussuunnitelmaomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet*. Komiteamietintö 1970: A4. Opetushallitus.

Poulter & Kylliäinen

- Poulter, S. (2013). *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa: Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 5. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Pulkki, J. (2017). *Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista: Hyveitä 2000-luvulle*. Tampere University Press.
- Puolimatka, T. (2001). *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa* (2. painos). Kirjayhtymä.
- Sagberg, S. (2015). *Holistic religious education – is it possible? The complex web of religion, spirituality and morality*. Waxmann.
- Salonen, A. O. (2013). Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa M. Laine & P. Toivanen (toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (s. 40–69). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6, Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Toivonen, K. (2014). *Persoonan eettinen kasvu ja kasvatus jälkimodernissa ajassa suomalaisen kasvatusjärjestelmän kautta tulkittuna*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/45018>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusitalo, L., & Vuorinen, K. (2021). *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen tarinakirja*. PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. PS-kustannus.
- Vainio, O-P. (2017). *Hyveet. Johdatus hyveajatteluun*. Basam Books.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022). Määräykset ja ohjeet 2022: 2a. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf
- Värri, V.-M. (1994). Menonin paradoksi 'neliulotteisessa' kasvatustodellisuudessa. *Niin & Näin*, 1, 70–73.
- Värri, V.-M. (2002). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään* (4. painos). Tampere University Press.
- Värri, V.-M. (2011). Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.), *Arvot kasvatuksessa* (s. 42–56). Tammi.

Loppuviitteet

¹ Arvojen ja hyveiden suhdetta voi kuvata siten, että arvot ovat inhimillisen toiminnan itsessään hyviä ja arvokkaita päämääriä, hyveet taas ovat ne ominaisuudet, jotka tekevät meistä ihmisinä hyviä. Esimerkiksi luottamus, oikeus ja totuus ovat arvoja, luotettavuus, oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus ovat hyveitä. Arvot edustavat yhteistä hyvää ja kuuluvat viime kädessä yhteiskunnalle tai ihmiskunnalle, hyveet taas kuuluvat yhteisöille ja yksilöille. (Kylliäinen, 2021.)

² Päiväkodin tai koulun hyveet valitaan 21 hyveen listalta. Listalle kootut hyveet ovat ne, jotka Hyveet elämässä -mallin kehittämisen vuosina 2014–2016 pidettyjen vanhempainiltojen sekä työelämän hyveprosessien perusteella on todettu suomalaisessa kulttuurissa keskeisimmiksi hyveiksi. Valittaviksi tarjottavat hyveet ovat arkijärkisyys, arvostavuus, avuliaisuus, huomioonottavuus, huumorintajuisuus, hyväksyvyys, innostuvuus, joukkuehenkisyys, joustavuus, kannustavuus, keskustelevuus, luotettavuus, myönteisyys, myötätuntoisuus, oikeudenmukaisuus, rehellisyys, reiluus, rohkeus, suvaitsevaisuus, vastuullisuus ja ystävällisyys.